prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Zmiany w edukacji – próba bilansu dwóch dekad

Wprowadzenie do dyskusji

1. Bramelda: typologia zachowań w sytuacji gwałtownej zmiany kulturowej

Theodore Brameld, amerykański filozof kultury i edukacji, przez kilka dziesięcioleci analizował reakcje na wielkie przesilenia, od Wielkiego Kryzysu przełomu lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku, poprzez II wojnę światową i „zimną wojnę". Opracował on typologię zachowań ludzi wobec sytuacji gwałtownej zmiany systemu gospodarczego i kulturowego oraz potrzeby reform kształcenia. Większość ludzi nie chce brać udziału w takiej zmianie – i dla swojej odmowy znajdują oni wtórne uzasadnienia – albo poddają się biegowi spraw. Według T. Bramelda występuje **pięć sposobów odmowy udziału w zmianie**: (1) zadowolenie z siebie („idziemy tak dalej, było dobrze"), (2) negacja („nie, bo nie"), (3) sceptycyzm („wątpię w to, co dotychczas, ale nie wierzę w to, co nowe"), (4) agnostycyzm („i stare, i nowe mają swoje za i przeciw, pozostanę neutralny"), (5) eklektyzm (różne elementy starego i nowego współistnieją, ale nie stapiają się w harmonijny zbiór przekonań, nie prowadzą do jednolitej linii działań).

Możliwe zarazem są **cztery typy zachowań aktywnych**: (I) transmisja (kontynuacja bez istotnych zmian), (II) modernizacja (umiarkowane ulepszanie i modyfikacja), (III) restauracja (powrót do dawnego, sprawdzonego wzorca), (IV) transformacja (zupełnie nowy wzorzec, dotychczas nieznany).

Tym rodzajom zachowań społecznych i obywatelskich ludzi towarzyszą specyficzne zbiory przekonań (ideologii) dotyczących zmian w oświacie. T. Brameld uszeregował **cztery wzory zachowań edukacyjnych według stopnia nowości**. Są to:

1. restauracja przeszłości, czyli **perenializm** (powrót do czystych źródeł cywilizacji i odrodzenie religijne);
2. transmisja najbardziej istotnych, sprawdzonych prawd naukowych, czyli **esencjalizm** (konserwacja i odtwarzanie przez szkołę ustalonego kanonu wiedzy i jej interpretacji);
3. modernizacja programu i stylu kształcenia i wychowania dostosowująca się do charakteru i tempa zmian w kulturze i rozwoju dzieci i młodzieży, czyli **progresywizm** (postępujące nadążanie za zmianami w rozwoju indywidualnym wychowanków) oraz
4. transformacja systemu w nowy, uzgodniony demokratycznie co do kierunku, ład – bardziej sprawiedliwy, nowoczesny i dynamicznie rozwijający się, czyli **rekonstrukcjonizm** edukacyjny, w którym całkowity system edukacyjny sprzyja kształtowaniu ludzi gotowych uczestniczyć w transgresji siebie i w zmianie społecznej.

2. Krytyka, zastosowania polskie, edukacja jako *patchwork*

W polskich warunkach przesilenia i przejścia systemowego podmioty edukacyjnie zachowywały się eklektycznie z dominacją biernej i aktywnej kontynuacji (transmisji, esencjalizmu) ze słabymi elementami progresywizmu (modernizacji, reformizmu) i okresowo silnymi tendencjami restauracyjnymi (perenialistycznymi).

Nie zaistniała możliwość strategii rekonstrukcjonistycznej (transformacji), gdyż wymagałaby ona uzgodnienia i przyjęcia w demokratycznych procedurach dalekosiężnej wizji planowej zmiany makrosystemowej ze wskazaniem w niej wizji i roli systemu edukacji oraz warunków urzeczywistnienia tej wizji. Jeżeli nawet zaistniały takie dokumenty strategiczne, to następna ekipa polityczna wrzucała je do kosza. Oscylacja systemu uniemożliwiała dokończenie jakiegokolwiek projektu, a każdy pozytywny skutek zmian w wyniku decyzji z przeszłości następna ekipa przypisywała sobie.

Podstawową blokadą zmian głębokich było i jest „pośmiertne życie" (A. Schaff) „martwej struktury" (J. Staniszkis) we wszystkich składnikach sytemu edukacji (strukturach, funkcjach, treściach, kadrze i jej świadomości).

Z perspektywy typologii T. Bramelda i przez pryzmat doświadczeń dwóch dekad po przełomie w 1989 roku nie można nie zauważyć wzoru zachowań, który zdaje się w Polsce dominować, a który jest mutacją i zbitką działań restauracyjnych i imitacyjnych. Jest to przystosowawcze naśladowanie doświadczeń bogatych, od dawna demokratycznych i kapitalistycznych państw zachodnich, z elementami przywracania rozwiązań przedwojennych. A zatem: „jak przed wojną" i „jak na Zachodzie". Może być to pułapką, gdyż jest to myślenie nie tylko naiwnie idealistyczne, ale nie uwzględnia ono długiej, często swoistej drogi budowania obecnego stanu gospodarek i kultur każdego z tamtych krajów; jest to też powtórzenie błędu komunistów rosyjskich: doganiania i prześcigania Zachodu na skróty w warunkach zapóźnienia, ciemnoty i biedy.

W efekcie w Polsce obserwowaliśmy **zmiany przystosowawcze (naśladowcze, konserwatywne i pozorne)** trzech typów: (1) akomodacje (np. zmiany struktur oświatowych, decentralizacja, szkolnictwo niepubliczne, quasi-rynek dyplomów), (2) adaptacje (np. „proces boloński", powszechne kilkustopniowe egzaminy zewnętrzne, usprawiedliwione różnice, nowy język: „społeczeństwo wiedzy", „partnerstwo publiczno-prywatne", „europejska przestrzeń edukacyjna"), (3) asymilacje (np. uzupełnienia programów, spory o kanon, religia w szkole, języki, komputery, nauki o gospodarowaniu, prawne, o zarządzaniu, marketing publiczny).

Występowały też **trzy poziomy trudności podejmowanych kwestii edukacyjnych**: (1) oczywiste (np. przedłużanie obowiązku szkolnego i okresu skolaryzacji), (2) trudne (dylematy, np.: Wiedza czy umiejętności? „Bank informacji" czy mądrość? Dla rynku czy dla rozwoju? Zaangażowanie czy autonomia – jak formować zaangażowania w warunkach pluralizmu i prawa do autonomii osobistej?), (3) beznadziejne (aporematy, np.: Jak wyrównywać szanse edukacyjne dzieci ze wsi? Jak zrekonstruować oświatę z nauczycielami do tego nieprzygotowanymi, ale już dyplomowanymi? Jak zmienić kwalifikacje nowych nauczycieli w warunkach rozpadu systemu ich kształcenia i doskonalenia?

Jak dokonać zmian systemu oświaty bez należnych nakładów finansowych? Jak pogodzić skokowy wzrost kształcenia wyższego z jego poziomem? Gdzie, jak kształcić elity dla kraju w warunkach jego otwarcia na atrakcyjniejsze rynki ich pracy oraz przy braku elit kształcących?).

3. Dylematy zmian w okresie 1989-2009. Edukacja w oktagonie końców

Rynek. Rynek wyzwala nowe podaże i popyty, także „popyt" na biernych konsumentów, podatnych na reklamy. Powoduje niekontrolowany odpływ najlepiej wykształconych za granicę, radykalnie segreguje, skutecznie odrzuca i stwarza wielkie obszary nędzy, toleruje fałszowany „towar" edukacyjny za prawdziwe pieniądze, stwarza okazje dla rabusiów na quasi-rynku edukacyjnym. Wymusza inicjatywy i przedsiębiorczość, konkurencję o przydatność, nowość, jakość produktów. Jego wartości to „pośpiech i cynizm" (A. Doda). Czy to też **„Koniec kultury czytania"**? (L. Witkowski, M. Jaworska-Witkowska).

Demokracja. Demokracja wytwarza duże strefy wolności (słowo, kultura, wymiana), ale wywołuje procesy oscylacji systemu (centryfugalność – centrypetalność), krótkotrwałość działań, alienację władzy i jej korupcję na wielką skalę. Stwarza zapotrzebowanie na ludzi biernych i bezkrytycznych, polityków i media skazuje na populizm. Czy jest to **„koniec historii"** wraz z klęską lewicowości? Demokracja otwiera jednak szanse różnych aktywności wspólnotowej.

Pluralizm. Otwarcie na wielość i różnice, na tolerancję, ale zarazem stawia problem **„końca tożsamości**", wytwarza zgiełk „nowej wieży Babel"; nostalgię za przejrzystą przeszłością, tęsknotę do prostych jednoznacznych wykładni normatywnych, głód tożsamości kulturowej i narodowej, ksenofobię, które dają podłoże „polityce historycznej".

Zachód. Jesteśmy w Europie. Jest to otwarcie na ważkie, nowe wzory, nowe więzi, ale zarazem na pytanie o **„koniec patriotyzmu narodowego"**. Nowa wielka emigracja to być może „uczenie się od obcych", ale też wzmaganie się tendencji imitacyjnych i pozbawianie się samodzielności myślenia o zmianie w osobliwym kontekście narodowym.

Powrót. Wracamy do przerwanej w 1939 roku samodzielności narodowej. Wspomaga naszą samoświadomość biograficzno-historyczną, wzmacnia poczucie tożsamości, ale osłabia wolę zmian i odnowy. „Było kiedyś dobrze, wystarczy powrócić". Triumfuje Kościół, katolicyzm jest ludowy, mamy katechetykę zamiast nauki o religiach i kulturach, religia wyparła matematykę w szkole, matura bez matematyki doprowadziła do katastrofy studiów przyrodniczych i technicznych oraz do eksplozji niby-studiów humanistycznych i społecznych. Czy to spirala **„końca postępu"** i **„eksplozja ignorancji"**? (J. Łukasiewicz).

Przełom komunikacyjny. Jesteśmy w erze telewizji satelitarnej, telefonii komórkowej i internetu. Z każdego polskiego miasteczka są bezpośrednie połączenia z większością metropolii europejskich. Czy już znaleźliśmy się w ponadnarodowej hiperprzestrzeni? Wszystko to jest dostępne, szybkie, ale i kosztowne, powstają nowe różnice i nowe monopole. To **„koniec geografii"**? Czy jest to szansa, czy śmietnik?

Postmodernizm. Przeżywamy ponowoczesność w kulturze, stylach życia, w nauce w sytuacji znacznego opóźnienia gospodarczego i cywilizacyjnego. Podczas gdy Zachód stawia sobie pytanie o możliwość przejścia do 2. stadium III postkonwencjonalnej fazy rozwoju, do społeczeństwa samosterownego etycznie, my borykamy się z wielkimi kłopotami dojścia fazy do społeczeństwa konwencjonalnego, do państwa prawa. Różnice stanęły w centrum uwagi: kwestia kobieca, nowe odkrycie dzieciństwa, różnice pozaborowe, wieś – miasto, beneficjenci i wykluczeni. Uderza ciągłość różnic, a zarazem nieprzewidywalność biegu zdarzeń. Panuje chaos i zgiełk w państwie naraz z Orwella i z Gogola. Czy to **„koniec ciągłości"**?

„Rewolucja podmiotów" (K. Obuchowski). Nastąpiło przejście od kolektywizmu do indywidualizmu, od orientacji prospołecznej do egoizmu, od zaangażowania do autonomii jako samowyłączania obywatelskiego. Są to symptomy **„końca wspólnoty"**.

Poszukiwanie nowego paradygmatu. Nastąpiło ożywienie pedagogiki alternatywnej i poszukiwana nowego paradygmatu. Towarzyszy temu radykalna krytyka pozytywizmu, wskazywanie na „nieobecne dyskursy" i wielość nurtów współczesnej pedagogiki. Studia nad edukacją i socjalizacją stały się polifoniczne, poliparadygmatyczne; następuje przejście od ortodoksji do heterodoksji i do próby heteronomiczności. Zwrot ku „biograficznemu uczeniu się" z całokształtu doświadczeń codzienności. Czy pedagogika „humanistyczna" nie jest jednak objawem **„końca nauki" i „zmierzchu wiedzy"**?

4. Reformy oświaty jako funkcjonalny składnik „nibylandii"

Wskazane wyżej tendencje nie wytwarzają w skali masowej zapotrzebowania na dobrze wykształconych Polaków, a spiętrzenie dylematów pozwala wątpić, czy nastąpiła u nas jakakolwiek systemowa TRANSFORMACJA.

Jakie są właściwości dotychczasowych prób reform oświaty? Są to:

1. Biurokratyczny i centralistyczny etatyzm po radykalnej zmianie zwróconej przeciwko… centralistycznemu etatyzmowi. Strategia „kaskadowa" zamiast „gejzerowej".
2. Kontynuacja i destrukcja pod hasłami wielkich obietnic (likwidacja przeszkoli, rozerwanie jednolitej powszechnej szkoły ogólnokształcącej przy braku koncepcji gimnazjum, wzmocnienie mechanizmów selekcji społecznych pod hasłami wyrównywania szans, liberalna szkoła powszechna z selekcyjnym egzaminem na jej końcu, dewaluacja matury, rzekomy „bon oświatowy", brak systemu kształcenia zawodowego i kształcenia dorosłych, chaos w kształceniu nauczycieli, bezpłatne szkoły wyższe dla najbogatszych, skok skolaryzacji akademickiej kosztem jakości kształcenia i poziomu życia rodzin)
3. „Mętne wizje" i obietnice bez pokrycia w efektach działań pod hasłami wielkich refom wspierane są przez część profesjonalnych animatorów samoświadomości systemu edukacji (naukowców, polityków, popularyzatorów, dziennikarzy).

Nadzieje można pokładać w polityce spójności Unii Europejskiej i w obnażaniu przez Europę – jako jej ciężaru rozwojowego – powszechnej głupoty polskiej. Nadzieja leży także w powolnym zwrocie studiów nad edukacją ku „portretowaniu" dobrych praktyk własnych i cudzych oraz ich upowszechnianiu.

Bibliografia:

1. Brameld T., *Education for the Emerging Age. Never Ends and Stronger Means.* Harper and Row Publ., New York 1965.
2. Brameld T., *Patterns of Educational Philosophy.* Holt, Reinhart and Winston, Inc., New York 1971.
3. Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia,* Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009.
4. Łukasiewicz J., *Eksplozja ignorancji. Czy rozumiemy cywilizację przemysłową?* Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
5. Waters L., *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*, tłum. T. Bieńkowski, Homini, Kraków 2009..
6. Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność,* Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.
7. Witkowski L., *Koniec kultury uczenia się*, [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, red. M. Jaworska-Witkowska, „Pedagogium" Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2008.
8. Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprze edukację. Antropologia pedagogiczna Theeodore'a Bramelda,* Wydawnictwo UMK, Toruń 2005