

Andrzej Ciążela

O EDUKACJI Z PERSPEKTYWY TEORII I PRAKTYKI AKADEMICKIEJ I OŚWIATOWEJ

Głos w dyskusji

Streszczenie: Koncepcje reformowania edukacji w Polsce nie mogą czynić punktem wyjścia tradycyjnych wyobrażeń o przyszłości opartych na wizjach inspirowanych przez hasła solidaryzmu z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Ich punktem wyjścia powinny być procesy różnicowania interesów i dążeń zachodzące w środowiskach zaangażowanych z różnych względów w modelowanie procesów edukacyjnych. Decydujące są tutaj postawy osób edukowanych, na które w coraz większym stopniu wpływ wywierają: świadomość braku związku między edukacją i przyszłą sytuacją życiową, oraz poczucie wspólnoty pokoleniowej. Wśród organizatorów procesów edukacyjnych dominują natomiast tendencje do maksymalizacji zysku i ograniczenia wydatków. Przyszłość edukacji nie może być projektowana bez odniesienia się w punkcie wyjścia do tych dwu najważniejszych determinant.

Słowa kluczowe: Edukacja, partykularyzm, egoizm, wspólnota pokoleniowa, konsumpcjonizm

Podjmując problem perspektyw edukacji w Polsce w kontekście jej założeń programowych, poświęconych jej raportów oraz własnej praktyki badawczej i praktyki zawodowej, a więc jako nauczyciel akademicki mający doświadczenie wieloletniej pracy jako nauczyciel jednego z liceów warszawskich, dostrzegam pewien paradoks, który zdaje się polegać przy tym, że niezależnie od upływu czasu i przemian dokonujących się w naszych dziejach, nad raportami będącymi źródłem inspiracji rozważań nad stanem i perspektywami edukacji w Polsce unosi się duch solidaryzmu społecznego, myślenia w kategoriach wspólnoty interesów społeczeństwa jako wielkiej całości, by w ten w zasadniczy sposób wyznaczać ramy podejścia do edukacji. Określając cele systemu edukacyjnego, nie potrafimy – jak sądzę – uciec od formuły imperatywu: „by Polska rosła w siłę, a ludzie żyli dostatniej”.

Tymczasem niezależnie od tego, czego chcemy, pragniemy i co nam się wydaje, o solidaryzmie społecznym epoki późnego Gierka i jego solidarnościowych krytyków należy stwierdzić jedno: zwycięstwo nad nim odniosło myślenie

neoliberalne, partykularne, egocentryczne, jeśli nie egoistyczne. I to właśnie to myślenie, zdefiniowało onegdaj przyszłość będącą dzisiaj naszą teraźniejszością.

Historyczne zwycięstwo odniosła Margaret Thatcher głosząca, że „nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo – są tylko mężczyźni, kobiety i rodziny”. Neo-liberałowie pogrzebali głęboko coś, co – równoległe do ich proklamacji – na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych w 1987 roku próbowano zdefiniować jako „Naszą wspólną przyszłość”.

Skoro więc nic takiego, jak na razie, nie istnieje, nie ma powodu, by rozpatrywać z tej – nie istniejącej perspektywy – problemy polskiej edukacji.

Zasadniczymi pytaniami o system edukacyjny nie są pytania dotyczące intencji i dobrych chęci edukatorów, ale pytania odnoszące się do motywacji, które popychają do korzystania z niego jedne jednostki i do organizowania go przez inne. Jest to przy tym pytanie o relacje między edukacją a autoedukacją, gdyż możliwości tej ostatniej narastają lawinowo, odsyłając najczęściej tradycyjną edukację szkolną na margines procesów edukacyjnych. Mamy więc kwestię autoedukacyjnych dążeń i wielowymiarowej oferty edukacyjnej, których zderzenie wytwarza w istocie system edukacji w jej realnym, a nie ideologicznym kształcie.

Gdy mówimy o pierwszym z tych zagadnień, a więc motywacji popychających do edukowania, to niewątpliwie na czoło wysuwają się tu trzy kwestie:

- Pierwszą jest węzeł gordyjski, do którego doprowadziło narastające napięcie między podkreślaniem utylitarystycznych celów kształcenia a pogłębianiem się zjawiska strukturalnego kryzysu rynku pracy, prowadzącego do dynamicznie rozwijającego się bezrobocia wśród młodych i coraz wyraźniejszego ich poczucia zbędności w społeczeństwie. Iluzoryczny charakter oferty budowania „zawodowej”, „profesjonalnej” przyszłości dla ludzi skazanych na pieniądze i pozycję rodziców (bądź ich brak), pomoc socjalną, doraźne proste prace, „umowy śmieciowe”, handel narkotykami itd. staje się, jak sądzę, bombą zegarową podłożoną pod obecny system handlu „edukacyjnymi złudzeniami”, o których mówił już Ulrich Beck w swoim *Spółeczeństwie ryzyka*. Trudno nie zauważyć, że młodzież zaczyna dostrzegać bezsens (lub coraz mniejszy sens) uczestniczenia w tym systemie, a to stanowi zasadniczą przesłankę jego formalizacji i degeneracji. Pojawia się tutaj również pytanie o edukacyjny wymiar „świata bez pracy”, który wyłania się jako oczywista konsekwencja obecnych procesów innowacji technologicznych i wzrostu wydajności.
- Druga kwestia wynika stąd, iż dzisiejsza gospodarka w sposób nie mający żadnego precedensu w dziejach rozluźniła i zmarginalizowała związek między produkcją a konsumpcją. Społeczeństwa wysoko rozwinięte konsumują efekty dotychczasowego rozwoju cywilizacji technicznej, postępu i niegdysiejszych pierwotnych akumulacji w sposób luźno związany z aktywnością własną. Podważa to tradycyjne wyobrażenie o związku przyszłości z edukacją. Narastające na podłożu technologicznym strukturalne bezrobocie (szczególnie dotkliwe wśród młodzieży) czyni perspektywę kształcenia się, jako narzędzia osiągnięcia celów życiowych, coraz bardziej margi-

nalną. Bezrobocie przestaje być – jak niegdyś – katastrofą przekreślającą możliwość funkcjonowania jednostki. Życie z odsetek od kapitału to tylko jeden z wariantów. Jak niegdyś w starożytnym imperialnym Rzymie można żyć całkiem nieźle jedynie z tytułu bycia obywatelem, a więc różnych form pomocy socjalnej. Można też utrzymywać się z prostych prac dorywczych, pozostawać na utrzymaniu rodziny, handlować narkotykami itd., itp. Życie takie nie tylko nie wymaga wysiłku edukacyjnego, ale oferuje mnóstwo zajęć pozwalających żyć ciekawie i atrakcyjnie, uczestniczyć w ekscytujących wydarzeniach itd. Intensywne konsumowanie przez ludzi niepracujących i bez związku z własną aktywnością stało się zjawiskiem nadającym ton życiu krajów zamożnych i wysokorozwiniętych. Kultura konsumpcyjna osiągnęła stan swoistej autoteliczności, która uniezależnia ją od zewnętrznych źródeł inspiracji i świata produkcji, podważając tym samym jeden z najistotniejszych czynników kształtujących tradycyjne motywacje edukacyjne. Wychowanie i samowychowanie konsumenta zaangażowanego w kreowanie własnej konsumpcji stało się nie tylko coraz bardziej efektywnie osiąganym celem, ale również celem coraz wyraźniej autotelicznym.

- Trzecia kwestia wiąże się z tendencją do autonomizacji doświadczeń generacyjnych, zaobserwowaną przez Margaret Mead a określoną przez nią jako zjawisko kofiguracji. Należy podkreślić, że w obecnej sytuacji coraz wyraźniej określa ono hierarchię autorytetów i punktów orientacyjnych – w rzeczywistości stanowiących punkt wyjścia dla autoedukacji członków poszczególnych generacji. Bezwzględne eliminowanie wszystkiego, co z tymi spontanicznie budującymi się generacyjnymi wizjami świata jest sprzeczne, stanowi zasadniczy problem oświaty współczesnej.

O ile kwestia „końca świata pracy” należy do obszarów, w których inicjatywa jedynie w bardzo ograniczonym zakresie zależeć może do pedagogów, to kwestie druga i trzecia wysuwa się, jak można sądzić, na czoło wyzwań edukacyjnych.

Punktem wyjścia naszego myślenia o edukacji musi stać się świadomość tego, że realne potrzeby edukacyjne współczesnego społeczeństwa konsumpcyjnego zmierzają w stronę skrajnej utylitaryzacji i prymitywizacji kształcenia szkolnego, co czyni je obszarem marnotrawienia czasu i środków na wymuszanie przyswojenia sobie przez poddanych tym działaniom jedynie elementarnych umiejętności. Niewielka grupa ludzi uzdolnionych w pożądanym kierunku i potrzebnych do obsługi systemu gospodarczego znajdzie drogę do właściwych dla siebie w nim pozycji niezależnie od struktur edukacji publicznej. Można ich „wyławiać” z masy, ale nie od dziś wiadomo, że zdolności obejmują z reguły również zdecydowane dążenie do „bycia tym, kim się może być” i często niewielka pomoc czy nawet słaby impuls wyzwala eksplozję aktywności we właściwym kierunku. Tak więc niezbędni poradzą sobie sami. Gdy natomiast chcemy czegokolwiek więcej niż elementarna oświata dla „mas”, wykraczamy poza logikę świata współczesnej edukacji, z czego należy zdawać sobie sprawę.

Generacje wchodzące w świat edukacji bardzo szybko budują dzisiaj systemy wyobrażeń i wartości określających miejsce w świecie i wyobrażenia o własnych w nim interesach. Budują go w oparciu o cząstkowe jedynie doświadczenia pod presją procesów biologicznego dojrzewania jako syntezę prymitywnej socjobiologii i równie prymitywnego socjaldarwinizmu. Budują go jednak mając do dyspozycji Internet, aparat komórkowy i przeludnioną szkołę, w której już niemal bez przeszkód mogą rozwijać swoje – rządzące się wilczym prawem „stada” – przekonania, że „o wszystkim decydują geny i ich przekazywanie”, że „piękni mają lepiej”, że „życie to brutalna walka o byt”, w której nie obowiązują żadne prawa, że „słabszych się niszczy”, zwycięzców nie tylko się nie sądzi, ale jedynie podziwia. Przy czym przekonania te stanowią kryteria nie tylko wzajemnych relacji, ale również stosunku do świata zastanego i poddawanego coraz bezwzględniej weryfikacji świata kultury.

Gdy natomiast mówimy o realnym *systemie edukacji*, uwzględnić trzeba nie tyle interesy edukacyjne jednostek, co grup interesów, potęgujących i standaryzujących interesy edukatorów. Idea systemu edukacyjnego – jako pola gry sił interesów – nie jest w żadnym razie nowa. Trzeba jednak zerwać z wizją rozumienia jej jako przysłowiowych „walk buldogów pod dywanem” wymagającej demaskującej analizy na rzecz opisu tego, co usamodzielniało się w widoczne „gołym okiem” autonomiczne całości, uzyskując oczywistą podmiotowość na gruncie procesów edukacyjnych.

Takimi podmiotami w tym rozumieniu są:

- Kręgi biznesu walczącego o zmniejszanie podatkowych obciążeń i traktujące oświatę publiczną jako relikwiny zniechęconego „państwa socjalnego” rozdającego im pieniądze. Jeśli już trzeba dawać pieniądze, to na wydatki „sensowne” z perspektywy tych kręgów, a więc profesjonalne przygotowanie zawodowe do pracy na rzecz owego biznesu.
- Samorządy terytorialne, które w Polsce, w wyniku nieprzemyślanej reformy powierzającej im finansowanie oświaty, stały się potężną siłą destrukcyjną sprowadzającą wszelkie kwestie reform oświaty do własnego, bardzo konkretnego, ekonomicznego interesu.
- Kręgi związane z szeroko rozumianym konsumpcjonizmem, rozwijające od dziesięcioleci alternatywny – wobec zinstytucjonalizowanego szkolnictwa – projekt wychowania dla konsumpcji. Ten najpotężniejszy dzisiaj sektor edukacji, najlepiej dofinansowany i zorganizowany – obejmujący marketing, reklamę i przemysł rozrywkowy – niewątpliwie w sensie negatywnym współdziała z biznesem i samorządem terytorialnym w dążeniu do marginalizacji sektora edukacji publicznej. Jednak, w przeciwieństwie do nich, posiada swoisty program pozytywny – program edukacji przez konsumpcję i dla konsumpcji.

- Usługową w istocie rolę wobec tych podmiotów pełni państwowa biurokracja „oświatowa” i „naukowa” konstruująca określone, konkretne „reformy” i mechanizmy „ewaluacji”. Do fetysza „praktyczności” edukacji dodają one fetysz parametryzacji „wymierności” – ślepego kultu pomiaru ilościowego, w sposób najbardziej oczywisty wyniszczającego oświatę i naukę w Polsce, (w szczególności szeroko rozumianą humanistykę).
- Nie bez znaczenia, chociaż w istocie coraz bardziej marginalne, pozostają dążenia pracowników sfery edukacyjnej – poczynając od haseł najbardziej liczących się w tej kategorii nauczycielskich związków zawodowych walczących o utrzymanie *status quo*, przez zatowiszowane i niezdolne do artikulacji swoich interesów środowiska akademickie, po profesjonalne środowiska pedagogiczne niezdolne nawet do określenia swojej tożsamości (nie mówiąc już o interesach czy postulatach).
- Na ostatnim miejscu wymienić trzeba tutaj siły i organizacje społeczne konstruujące układ lobbingu wokół określonych interesów – grupy rodziców, organizacje społeczne, partie polityczne, kościoły itd. Jednak, niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z rodzicami często z wielkim poświęceniem walczącymi o utrzymanie – wbrew woli samorządu – poszczególnych szkół, czy z ruchem sprzeciwu wobec skolaryzacji sześciolatków, czy z lansowaniem konserwatyzmu obyczajowego przez kościół katolicki, czy z próbą emancypacji wychowania seksualnego promowanej przez środowiska wolnomyślicielskie, czy w końcu z zaszczepieniem założeń własnej „polityki historycznej” na gruncie edukacji przez partię Prawo i Sprawiedliwość, że wymienimy najbardziej oczywiste przykłady, o ich miejscu decyduje przede wszystkim partykularyzm i brak szerszej perspektywy w kontekście wizji przyszłości oświaty.

Gdy więc podejmujemy próbę określenia perspektyw systemu edukacji w Polsce, musimy wyjść od fundamentalnej kwestii braku wyraźnego układu interesów i dążeń mogących nadać mu określony kształt. Wizja takiego kształtu nie może być punktem wyjścia a jedynie efektem zarysowania strategii budowania sojuszy oraz walki z przeciwnikami zmian czy reorientacji. Nadzieje na abstrakcyjne, ogólne społeczne poparcie w imię jakiegoś dobra wspólnego, oczywiście dla wszystkich, zdają się w dzisiejszej rzeczywistości utopią.

On Education from the Perspective of Academic and Educational Theory and Practice: a Discussion Opinion

Abstract: Projects to reform education in Poland cannot be based on traditional images of the future relating to visions inspired by solidarity slogans of 1970s and 1980s. They should be based on differentiation of the processes of interests and pursuit occurring in environments involved, for different reasons, in the shaping of educational processes. Firstly, these are attitudes of educated individuals who are increasingly affected by the awareness of the lack of connection be-

tween education and the future life situation, as well as a sense of generational community spirit. Among the organisers of educational processes, there are trends towards profit maximization and expenditure restraint. The future of education cannot be projected without referring to these two most important determinants.

Keywords: Education, particularism, egoism, generational community, consumerism

Dr hab. Andrzej Ciężela
Katedra Podstaw Pedagogiki
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa