

# Edward Erazmus

---

## Dylematy pedagogiki we współczesnych czasach

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 12, 11-33

---

1999

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Edward Erazmus*

## DYLEMATY PEDAGOGIKI WE WSPÓŁCZESNYCH CZASACH

### **Porównywanie różnych koncepcji pedagogicznych czy mechanizmów funkcjonowania systemów edukacyjnych**

Rozważania rozpocznę od przywołania aforyzmu G. Le Bona (1986, s. 42, 71), który dawno temu powiedział, że „Prawdy naukowe najjaśniej dowiedzione przyjmowane są raz z największym trudem, a gdy się przyjmują, to nie dzięki dowodom, lecz dzięki autorytetowi ich obrońców”. Również „Wierzenia... nie są córkami logiki, ale są królowymi historii”.

Te dwa aforyzmy zainspirowały mnie do stwierdzenia, że pedagogika jest wiedzą, a również w jakimś stopniu nauką teoretyczną, normatywną i praktyczną. Składa się z wielu subdyscyplin. Jej trzonem jest teoria wychowania i samowychowania oraz teoria uczenia się i samokształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych.

Korzeniami pedagogiki ogólnej są psychologia, socjologia, filozofia, biologia itp., a gałęziami: pedagogika społeczna, opiekuńcza, a następnie przed-szkolna, szkolna, pozaszkolna, specjalna, resocjalizacyjna (społecznie niedostosowanych), oligofrenopedagogika (upośledzonych), surdopedagogika (głuchych) i tyflop pedagogika (niewidomych). Niektórzy autorzy wyróżniają inne jej odnogi: hebagogikę (dojrzewanie płciowe), gerontogogikę – pedagogika wieku starczego itp.

Jeśli idzie o teorie uczenia się, to w grę wchodzi, teoria i praktyka socjalizacji. Dotyczy, po pierwsze, uzyskiwania ze środowiska społecznego, wzorów zachowywania się i wykonywania czynności, np. manualnych, po drugie, treści, form i metod wychowania i kształcenia dzieci, młodzieży, studentów i dorosłych (andragogika). Ich subdyscyplinami są: metodyka nauczania początkowego, metodyki nauczania takich przedmiotów jak: matematyka, historia, j. polski itd. oraz dydaktyka i metodyka kształcenia zawodowego.

Podstawą kształcenia i wychowania, jest założenie, że ucząc w różnych formach szkolnych i pozaszkolnych, świadomie i celowo oddziałujemy na jednostki i grupy społeczne. I odwrotnie, wychowując, działamy w taki sposób, aby pokolenie mogło osiągać sukcesy w życiu osobistym i w zmieniającej się cywilizacji komputerów, mikroprocesorów itp? W istocie chodzi o odpowiedź

na pytanie, który ze znanych systemów edukacyjnych pozwalał i nadal pozwala na wydobycie z materiału genetycznego jak największych rezultatów. A który, dostosowując się do istniejących stosunków społecznych, politycznych i położenia geograficznego, pozwala zarówno jednostkom, jak i wielkim grupom społecznym na awans (sukces) dzięki własnej aktywności, zaradności, gotowości do ryzyka i przedsiębiorczości lub dzięki umiejętności przystosowania się do istniejących standardów życia?

Sama pedagogika nie potrafi sprostać tym oczekiwaniom. Tym niemniej, będąc jądrem współczesnych systemów edukacyjnych, wpisuje się na listę twórców sukcesów edukacyjnych, potem sukcesów i karier zawodowych. Natomiast za niepowodzenia może też obciążać odpowiedzialnością podmioty polityczne, system gospodarczy, przedsiębiorstwa, a tylko niekiedy, np. teorie nauczania i uczenia się, struktury szkolne i pozaszkolne oraz masowe środki przekazu. A przecież są relacje wielokierunkowe. To w poszczególnych krajach szeroko rozumiane struktury edukacyjne i struktury społeczno-polityczne, ideologiczne i wyznaniowe modelują osobowość młodego i starszego pokolenia.

Zacznijmy od interpretacji pedagogiki jako nauki o wychowaniu i kształceniu. One wyznaczały i nadal wyznaczają kierunki procesu i metod wychowania i nauczania.

W USA i Kanadzie, a również w krajach UE, tracą zwolenników definicje rozumiane jako jednokierunkowe wpływanie wychowawców na wychowanków lub jako urabianie ich osobowości zgodnie z panującą doktryną i „metodą”. Tę tendencję ilustruje behawiorystyczne przesłanie Johna Watsona (1878–1958). On odrzucając metodę introspekcji, upowszechniał przekonanie, iż dziecko, poczynszy od urodzenia, jest bezgranicznie plastyczną masą, którą można do woli formować. Jeśli zatem nie chce się zmarnować „surowca”, to powinno się zredukować nadmiar uczuć do dziecka. Nie powinno się go tulić, ani całować, bowiem wtedy kształtuje się potrzebę uzależnienia dziecka od kogoś. Wychowanie to nic innego jak postępowanie zgodnie z ustalonym planem: karmienie, karcenie i karanie na zimno, a do tego, gdy minie złość. Czy takie pojmowanie wychowania ma tylko wartość historyczną, czy też od czasu do czasu odzywa się z wielką siłą we współczesnych systemach, a w szczególności monistycznych. Dominowało w systemach integrystycznych i totalitarnych. A obecnie, jeśli się tak pedagogikę pojmuje, to gdzie i kiedy?

Na drugim biegunie znajduje się wizja „luzu wychowawczego”, przed długie lata zastosowana w praktyce. Jej zarys wyłożył B. Spock w książce pt. *Opieka nad niemowlęciem i dzieckim*, a streściła K. Zawisłak w „Przeglądzie Tygodniowym” 23 III 1998 rok. Wartością podstawową wychowania jest miłość do dziecka – bezwarunkowa, cierpliwa i wybacząca. Do instrumentalnych wartości zalicza się:

– sytuacje bezkonfliktowe, co oznacza, że pod żadnym pozorem nie wolno wchodzić w konflikty z dzieckiem,

– potrzeby dziecka, które zawsze należy zaspokoić. „Nie wolno narzucać mu swojej woli, krępować... swobodę ekspresji, ograniczać swobodę wyrażania myśli i uczuć, jakie uzna za stosowne, zaś kontrola nie powinna ograniczać... mu komfortu i bezpieczeństwa”,

– rezygnację z karania dziecka słownie, a tym bardziej cieleśnie. Przeciwnie, dziecko może być niegrzeczne. Takie zachowanie się, jak bicie i niszczenie, jest sposobem, w jaki ono zabiega o naszą uwagę i miłość. Zamiast dawania mu za to klapsa, powinno się okazać „... mu ciepło, wsparcie i zrozumienie”. W wypadku musztrowania go i tresowania takie dziecko nie tylko nie rozwinię sił fizycznych i emocjonalnych, ale odpokutuje ową surowość w życiu dorosłym. Będzie człowiekiem zahamowanym i pełnym kompleksów.

Sądzić można że naszym wyobrażeniem bliższa jest wizja „paidagogosa”, nauczyciela, który w Grecji „prowadził chłopca”, a obecnie naprowadza, kontroluje, a w najgorszym razie prowadzi uczniów przez gąszcze wiedzy znajdującej się w podręczniku, laboratorium itp. Mnie bliska jest wizja nauczyciela animatora i doradcy, kierującego uczenie się, a jednocześnie uczącego się od uczniów, studentów i dorosłych pracowników.

Nieco inaczej rozłożył akcenty np. O. Willman. Dla niego wychowanie miało być oddziaływaniem dorosłych na młodzież: opiekuńczym, regulującym i kształcącym. Dojrzałym oddziaływać na rozwój dojrzewających. Również w języku polskim wychowanie oznaczało co innego niż obecnie. Znaczyło pierwotnie tyle co „chowanie, czyli żywienie i utrzymywanie” bez relacji odwrotnych.

Warto pokusić się o porównanie wyżej wymienionych znaczeń wychowania ze współczesnymi definicjami edukacji: wychowania i samowychowywania, kształcenia i samokształcenia? Jakie aspekty akcentuje się we współczesnych systemach edukacyjnych: otwartych (a tym samym demokratycznych i pluralistycznych) oraz zamkniętych (a tym samym monistycznych, a nawet fundamentalistycznych)?

Od wielu lat w różnych kręgach pedagogicznych dokonują się przewartościowania, dotyczące zarówno ideałów i celów wychowania, jak i treści oraz form uczenia się. Zderzają się ze sobą różne tradycje, szkoły myślenia i działania. Wprawdzie nikt głośno nie głosi teorii, że celem wychowania i nauczania jest urabianie wychowanków przez nauczycieli, a nauczycieli przez ideologów. Werbalnie wszyscy ci, którzy zajmują się edukacją, aprobują tezę, że w tym procesie rośnie rola, a zarazem odpowiedzialność całego społeczeństwa, a w jego ramach elit intelektualnych, politycznych oraz szeroko rozumianych środowisk lokalnych. W praktyce wielu pedagogów nie wychodzi poza system klasowo-lekcyjny lub tylko audytoryjny.

W tym podejściu traktuje się wychowanie i samowychowanie jako jeden z takich mechanizmów, które nadają ton wzajemnym oddziaływaniom ludzi mądrych, jak i ludzi sukcesu. Dojrzewać mogą wychowywani i wychowujący, między innymi dlatego, by ci młodzi mogli uczestniczyć w podejmowaniu decyzji, a następnie w korzystaniu z dóbr i władzy.

Prawdopodobnie miał rację G. Le Bon (1986, s. 65) pisząc, że: „Nie pokonuje się doktryny, pokazując jej strony utopijne”, a „Marzeń nie zwalcza się argumentami”. A w innym miejscu dodał: „Demokracja jest w rzeczywistości systemem, który stwarza najwięcej nierówności społecznych. Arystokracje [elity – E. E.] tworzą ich dużo mniej, jedynie umacniając te, które istniały przedtem”. Od siebie dodam, że mogą odtwarzać te, które kiedyś już były.

W proponowanej procedurze porównywania jeszcze bliższa mi jest trójczłonna idea edukacyjna. Obejmuje ona „wychowywanie i samowychowanie, kształcenie i samokształcenie, kontrolowanie i samokontrolowanie. Obejmuje również zapamiętywanie i przypominanie, utrwalanie, kojarzenie, uogólnianie i podsumowywanie własnych osiągnięć przez samego ucznia, studenta, kursanta itd.

Nie kwestionuję roli socjalizacji. Przeciwnie, cenię uczenie się przez podpatrywanie, naśladowanie, kontrolowanie zachowań członków rodziny, grupy szkolnej i rówieśniczej, pracowniczej oraz władz i społeczności lokalnych. Doceniam treści określające wychowanie jako świadome tworzenie warunków, sytuacji i bodźców, które przyczyniają się do rozwoju jednostki. A to zakłada konieczność zarówno organizowania i kontrolowania zachowań ludzi w otoczeniu społecznym (zawodowym), i to w taki sposób, aby osoba doskonaliła swoją osobowość zgodnie z obowiązującymi standardami, jak i radziła sobie z nieuświadomionymi wpływami środowiska wychowawczego. To w środowisku wychowawczym, w tym pracowniczym, człowiek wypoczywa, czyta, chodzi do teatru lub kina itp. To w środowisku lokalnym, jak w soczewce, przenikają się zjawiska edukacji celowej z niezamierzoną. One przenikają się z kontrolą społeczno-polityczną i ekonomiczną. W nich obywatele zderzają się ze zjawiskami administracyjnymi, komunikacyjnymi, koleżeńsko-sąsiedzkimi itp.

Ale również w środowisku wychowawczym człowiek wikła się zarówno w sytuacje konfliktowe, wynikające z uprzedzeń, nietolerancji, zawiści i bezinteresownej zazdrości, jak i w działalność stowarzyszeniową, związkową, religijną i laicką. To rodzi sytuacje konfliktowe. Także wszystkie instytucje, chcąc nie chcąc, uczestniczą w procesie uczenia się od pojedynczych osób, a pojedynczy obywatele od konkretnego państwa, grupy państw i społeczności międzynarodowej (E. Faure 1975, s. 308).

## **Czy pedagogika może być barierą sukcesów edukacyjnych i zawodowych?**

W literaturze pedagogicznej nader często pomija się funkcjonowanie lub tolerowanie antywartości nie tylko w niektórych systemach edukacyjnych, ale również w rozważaniach teoretycznych. Mam na uwadze śladową obecność w pedagogice np. refleksji o przejawach i skutkach nienawiści i agresji, lenistwa i partactwa, kłamstwa i obłudy, przymusu i przemocy, a nawet zwykłego chamstwa. Gdzieś na marginesach rozważań pojawiają się: lęk neurotyczny, stereotypy, uprzedzenia, konformizm i np. nonkonformizm, fobie, zazdrość i nieufność, plotki, pogłoski i pomówienia itp.

W literaturze pedagogicznej jest jeszcze jedna luka. Rzadko kiedy pojawiają się w niej pytania, nie mówiąc już o treściach, o to, co wiemy i co powinniśmy wiedzieć o roli w wychowaniu życzliwości, sympatii, miłosierdzia, szczerości i innych pozytywnych składników postaw. Rzadko kiedy odpowiadamy na pytanie: Jak zdobyć przyjaźni wśród ludzi, chociażby po to, aby uzyskać korzystny klimat wychowawczy i wpływ na ludzi? W życiu człowieka chodzi o posiadanie sympatii i życzliwości ludzi, w tym przełożonych. One są doskonałym remedium na samotność, poczucie izolacji itd. Te wartości stają się zasadniczymi ogniwami wychowywania, kształcenia i doksztalcania. Przyjaźnie w szkole, w pracy, w rodzinie motywują do ustawicznego kształcenia i doskonalenia swojej osobowości.

Przywołałem te kategorie dlatego, że np. w USA i w UE poszukuje się recept na „... pozyskiwanie bezinteresownej sympatii i życzliwości ludzi”. Tylko niektórzy zadowolają się sentencją: „Jeśli chcesz, by ktoś cię lubił, bądź miły, udawaj, że go lubisz, okazuj zainteresowanie rzeczami, którymi on się interesuje”. „Hojnie udzielaj pochwał i bądź zgodny”. Większość pragnie szczerości, zwłaszcza w stosunkach edukacyjnych. W jakim stopniu jest to możliwe w systemach otwartych i zamkniętych? Jaka jest efektywność, gdy utrzymują się programy skrywające cienie, np. eksterminacyjnej organizacji, narodu, bohaterów nietolerancyjnych takiej, a nie innej, większości wyznaniowej? (E. Aronson 1995, s. 427). Te kilka zdań sygnalizuje, jak w praktyce wychowawczej problem jest złożony. Sympatia i empatia, życzliwość, asertywne stosunki między ludźmi zależą od arogancji elit kierowniczych i od tego, co jedna osoba myśli o drugiej osobie, co myśli o konkretnej sytuacji politycznej, wyznaniowej, szkolnej, o motywach człowieka jako ojca, kolegi, podwładnego i jako przełożonego.

Niemożliwe jest wzbudzenie życzliwości i zaufania jednego do drugiego człowieka, ucznia do nauczyciela lub odwrotnie, jeśli np. przełożony akceptuje lub wyznaje negatywną filozofię człowieka. Jej sednem może być przekonanie,

że człowiek z natury jest leniwy, by podjąć wysiłek dla realizacji celów instytucji, a prace wykonuje wtedy, gdy jest zmuszony do wykonywania czynności lub gdy jest zagrożony utratą pracy, relegowaniem ze studiów, karami społecznymi, innej alternatywy nie ma. Ten typ człowieka jest z natury pasywny, raczej zamknięty na nowe informacje, nawet wtedy, kiedy oczekuje nie tylko na polecenia, co ma robić, lecz jak zadanie wykonać.

Na przeciwnym biegunie znajduje się sylwetka pozytywna. Jej sednem jest przekonanie, że każdy człowiek, będąc tworem społecznym, szuka kontaktów z innymi ludźmi, ma jakieś uzdolnienia, jakieś ambicje, posiada swoiste zamiłowania, chce się czymś wyróżnić, zwrócić na siebie uwagę otoczenia, mieć wpływ na wykonywaną przez siebie pracę. W tej filozofii również człowiek postrzega pracę jako coś naturalnego, ponieważ przynosi mu satysfakcję. To satysfakcja z sukcesu motywuje go do wysiłku, a nie przymusy, kara czy represja. Posuwa się stale naprzód, motywowany własnymi potrzebami i aspiracjami, nagrodami, poczuciem odpowiedzialności i twórczym uczestnictwem w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych lub organizacyjnych. Może być na tyle odpowiedzialny, że się nie wycofa, gdy natrafi na przeszkodę, a wycofa się gdy nie potrafi sprostać sytuacji przeciążenia lub konfliktom. Jego nie trzeba zwalniać. On sam odejdzie. Taki obraz ludzi gwarantuje życzliwość, sympatię i zaufanie.

Ale dominują w rzeczywistości społecznej modele mieszane. Rzadko bowiem znajdujemy człowieka jednowymiarowego: leniwego lub pracowitego, lojalnego i sprzedajnego, zdolnego aż do genialności i tępego aż do absurdu. Jeszcze rzadziej spotyka się, z jednej strony, człowieka tylko trudnego, potwora o kilku obliczach, z drugiej zaś, spokojnego i litościwie miłosiernego filantropa. A to oznacza, że w wychowaniu i kształceniu potrzebne są nie wytrychy, lecz bogactwo form rozpoznawania sytuacji ludzi i dobierania metod, w zależności od tego, czy ma się do czynienia z ludźmi z wrodzonymi cechami egoisty, eksploatatora, karierowicza, alkoholika, paranoika, a do tego takiego, który sądzi, że za okrucieństwem zawsze stoi idea sprawiedliwości i ofiara na rzecz dobra społeczeństwa i jego grupy, czy jak ktoś inny może powiedzieć, z wrodzonym materiałem altruistycznym, pomocnym, kooperacyjnym, będącym odwrotnością egoizmu, cynizmu itd.

Tymczasem warto porównać, o ile częściej autorzy wkraczają na tereny pozytywnie „zagospodarowane” niż na „ugory” moralne. Mam podstawy do tego, aby sądzić, że „wzniosłe” wartości ideowe przepełniają współczesną literaturę pedagogiczną, a ściślej się wyrażając, literaturę edukacyjną. Bardziej wszechstronne opisy można znaleźć w pracach z teorii zarządzania, negocjacji, psychologii społecznej oraz andragogiki jako jednej z subdyscyplin nauk pedagogiczno-dydaktycznych.

## Ograniczenia pedagogiki w działaniu „tu i teraz”?

Swój punkt widzenia zilustruję treścią cytatu z mojego artykułu (E. Erazmus 1996, s. 20–29). W każdym kraju, a w tym i w Polsce „... istnieje ścisły związek między zachowaniem się elit a możliwościami pedagogiki i jej edukacyjnych koryfeuszy. Przecież jest tak, że każda istotna dla ludzi decyzja polityczna ma swój rezonans w sferze wychowania. Każda deklaracja polityczna i ideologiczna jest konfrontowana z zachowaniami jej nosicieli”: przywódców partyjnych i państwowych, parlamentarzystów i radnych, przedsiębiorców i doradców, duchownych, uczonych i sędziów, nauczycieli i artystów itd.

Jeżeli rzeczywistość np. jakiegoś kontynentu czy kraju w Afryce, np. w Algierze, bądź rzeczywistość lokalna, np. na Sycylii, odbiega od cenionych standardów, to każdy rodzaj pluralizmu, jeśli jest nasycony nienawiścią, zawiścią, egoizmem i chciwością, brutalnością i korupcją, wiarołomstwem i kłamstwem, będzie reprodukował patologiczne „wzorce” zachowań dzieci i dorosłych. Reprodukując patologie, będzie źródłem strachu i niepewności.

Jeśli również w stosunkach międzynarodowych dominuje nad zasadami humanizmu wizerunek skuteczności działań politycznych jakiegoś mocarstwa, rządu, partii politycznej czy organizacji wyznaniowej (poprzez nacisk, przemoc i dyktowanie mniejszym narodom i państwom woli), to środowiska pedagogiczne z różnych regionów świata, mogą z nimi jedynie konkurować w procesie re-edukacji, a nie wychowania. Tymczasem często się zdarza, że edukujący wpisują na swoje konto tylko sukcesy edukacyjne. Natomiast nie zauważają ogromu autocenzury. Zaś niepowodzenia edukacyjne składają na barki takich podmiotów, jak: organizacje społeczne, polityczne i państwowe, w tym masowe środki przekazu, instytucje kulturalne i gospodarcze, administrację centralną, organy przedstawicielskie i pozarządowe itp. Z tego punktu widzenia, niech czytelnik sam spojrzy na systemy edukacyjne innych krajów i porówna je z modelem teoretycznym. Odpowiedzi na te i inne pytania mogą być różne.

Mnie się wydaje, że pedagogika, jako teoria i jako określona działalność praktyczna, może odgrywać znaczną rolę. Może pod warunkiem, iż w porę będzie zapobiegać procesom dewaluacji tych głównych wartości, które wielu pokoleniom oświeślały przejścia do humanizmu, demokracji i postępu. Mam na uwadze te wartości, które były również miernikiem zgodności czynów z deklaracjami, głoszonymi wczoraj i dzisiaj, na rzecz sukcesów edukacyjnych obywateli. Gdy w jakimś kraju jest inaczej, np. w Pakistanie, Turcji czy na Białorusi lub w jakimś torze edukacyjnym w Polsce, to dochodzi do deprecjacji systemu wartości edukacyjnych, np.: bezpłatności, równych szans itd. Deprecjonują się zarówno instytucje edukacyjne, jak i autorytet nauczycieli. Np. w krajach UE pozycja materialna nauczycieli jest wysoka w stosunku do nauczycieli



w Polsce, Rosji itd. Ale i tam nie brak zjawisk dewiacyjnych.

A może zinstytucjonalizowana edukacja, a zwłaszcza szkolnictwo zawodowe oraz pedagogika teoretyczna, mają powody do ucieczki w świat wartości lub świat opisywania epizodycznych fragmentów sukcesów i niepowodzeń ujawniających się dopiero w działalności zawodowej – praktycznej? A może, pedagogika ma rejestrować przenikanie się pozytywnych i negatywnych wzorców postępowania, np. menedżerów, a edukacja szkolna ograniczać się do re-edukacji i resocjalizacji młodzieży i obywateli, skazanej na obserwowanie zachłanności przedsiębiorstw, omijanie prawa podatkowego czy pracowniczego?

Na powyższe pytania jest kilka odpowiedzi. Zacznę od przypomnienia prób porównywania w XIX wieku. Wówczas np. J. Szujski (1991, s. 294) pisał: „Zdrowe społeczeństwa z figurantów robią ludzi, chore z ludzi robią figurantów. Zdrowe umieją uczyć każdego, chore nie dadzą nikomu nic zrobić. Bo zdrowe społeczeństwa ciążą wagą opinii publicznej [...] chorym dosyć, aby ktoś stanął na nogi dzisiaj, aby jutro stać się względem niego podejrzliwym, pojutrze potępić i zmieszać z błotem”.

Piszący te słowa solidaryzuje się też z poglądem np. H. Kopcia (1994, s. 42–48). Według niego pedagogika z trudem, a nawet niechętnie rozwiązuje sprzeczności między prawami człowieka do wolności, demokracji, pluralizmu, bycia sobą a zadaniami wynikającymi z powszechnie uznanego obowiązku wspólnoty państwowej do maksymalizacji prawa obywateli do nauki. Podobnie jest ze sprzecznością między treścią istnienia „jedynie słusznego” ideału wychowawczego a zdaniem wielu innych uczonych, że taki pogląd ma już tylko walory historyczne.

A więc są sprzeczności. W żadnym kraju tych biegunów nie udaje się przezwyciężyć refleksją spekulatywną. Przywoływanie sprzecznych wyzwań ma nikły rezonans. Jeszcze jest mniejszy, gdy mówi się, że kształcenie i wychowanie służy ugruntowaniu tylko jednego ideału filozoficznego i ideologicznego. Jednostronny wydzźwięk mają tylko wartości instrumentalno-utilitytarne, bo one ułatwiają produkowanie i konsumowanie dóbr materialnych i kulturalnych.

### **Inne dylematy współczesnej pedagogiki**

Współczesna pedagogika nie uwzględnia wyników badań psychologii. A psychologia koncentruje uwagę wokół mechanizmów zapamiętywania, myślenia np. twórczego i odtwórczego, nie mówiąc już o źródłach i konsekwencjach edukacyjnych lęków i stresów, frustracji i przemocy. Rodzi się pytanie, czy tylko w Polsce brak jest głębszego zainteresowania psychologicznymi mechanizmami wychowania i kształcenia. A przecież w Polsce jest bogata literatura z zakresu psychologii społecznej, wychowania, klinicznej itp. Śledząc

i porównując osiągnięcia pedagogiki w wielu krajach, zauważa się, że nadal nie respektuje się dorobku współczesnej genetyki psychologii uczenia się, czy socjologii wychowania. To, co pedagogika ma do zaoferowania, to przede wszystkim różnorakie teorie celowego i świadomego oddziaływania na wychowanka w ramach rodziny, systemu edukacyjnego: szkolnego i pozaszkolnego. Rzadziej przywołuje wiedzę np. psychologiczną czy socjologiczną na temat socjalizacji, samowychowywania się dzieci i dorosłych. Rzadko przekłada wyniki badań psychologów na wychowanie. Nie stwarza takich sytuacji społecznych i poznawczych, które sprzyjałyby pozytywnemu przekształcaniu materiału genetycznego jednostki. Chodzi o stwarzanie sytuacji w takim stopniu, aby jednostka sama mogła przechodzić z przyrodniczego stanu natury do stanu kulturalnego człowieczeństwa (H. Kopeć 1994, s. 71–73).

Również wielu biogenetyków informuje, że genetyka przybliżyła nas do problemu, a w tym także psychologia fizjologiczna. Człowiek przychodzi na świat prawie z całym ekwipunkiem predyspozycji i atawizmów. Jedni genetycy mówią, że wyposażenie genetyczne waha się w granicach między 50 a 70% całego potencjału intelektualnego, sensorycznego, emocjonalnego człowieka itd. Reszta przypada na wychowanie, a następnie na samokreację. A przecież, niektórzy są dumni z tego, że oni sami urodzili się z dobrym zapisem genetycznym. Natomiast reszta może głównie liczyć na sukces dzięki edukacji szkolnej, naśladowaniu innych, uczeniu się od społeczeństwa podczas działalności w organizacjach gospodarczych, społecznych i politycznych.

Toteż w procesie edukacyjnym coraz mniej jest zwolenników tezy (a może hipotezy), że każdy rodzi się geniuszem, że przed urodzeniem koduje się w nim pamięć, język, myślenie abstrakcyjne, twórcze zdolności, aktywność, przedsiębiorczość oraz np. gotowość do ryzyka, kooperacji, pomocniczości, zachłanności i egoizmu, zazdrości, zawiści bądź altruizmu. Ponadto dziecko pozostałoby geniuszem, gdyby w toku zbyt brutalnego treningu rodzinnej i społecznej edukacji nie następowała przeróbka jego kory mózgowej. Nie będzie rewelacją teza, jeśli powiem, że współczesna polszczyzna nie służy komunikacji intelektualnej. Raczej wyraża stany emocjonalne. A to przygotowuje bardziej do agresji niż do refleksji i kompromisu. Również w stosunkach międzynarodowych każdy konflikt poprzedzają epitety, pomówienia, wyzwiska itd. Zaraz potem następują przeróżne formy przymusu czy uciekania się do brutalnego egzekwowania posłuszeństwa.

W tym kontekście nasuwają się dwa pytania: w jakim stopniu człowiek mniej lub bardziej aktywny, mniej lub bardziej prospołeczny, gnuśny lub samodzielny jest kreowany przez wewnętrzne popędy, uczucia, motywy, zainteresowania i dążenia, a w jakim stopniu kreują go zewnętrzne sytuacje rodzące się pod wpływem oddziaływania i uczenia się społecznego, a więc w rodzinach,

grupach koleżeńskich, przedsiębiorstwach, szkołach, a w niej nauczyciela pedagoga? (D. Lewis 1998, s. 7–21).

Jednym z ważnych składników środowiska wychowawczego, wywierającego wpływ na jednostkę (dziecko, ucznia dorosłego, pracownika itp.) jest środowisko społeczne i pedagogiczne, przez które rozumie się najczęściej świadome i celowe dążenie instytucji edukacyjnych (szkół, placówek wychowawczych itd.) do usuwania tych czynników, które, z jednej strony, ujemnie wpływają na kształt osobowości jednostki, z drugiej zaś, ograniczają siłę tych impulsów dodatnich, które wzmacniają dążenia młodzieży i dorosłych do samowychowywania i do samokształcenia się.

Natomiast społeczny mechanizm uczenia się polega na codziennym opanowywaniu i przyswajaniu przez jednostkę, reguł postępowania, np. w społecznościach regionalnych, etnicznych, lokalnych, w rodzinach, grupach koleżeńskich itd. Istotnymi jego elementami przeważnie nie są działania świadomie ukierunkowane na przyswajanie przez uczących się wartości prospołecznych ani na celowe i długofalowe uczenie się, np. zawodu.

W tym sensie podzielam pogląd T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1995, s. 89), iż wielu pedagogów, w tym nauczycieli przedmiotów, nadal funkcjonuje w kręgu myślenia stereotypowego, że pedagogika może być traktowana nadal jako metoda urabiania ludzi lub jako forma, za pomocą której chce się dowolnie transplądować do osobowości ludzkiej wartości nowe lub pożądane przez jakąś tam opcję polityczną lub wyznaniową.

Także chyba nie jest uprawnione pojmowanie pedagogiki, a zwłaszcza teorii wychowania, zarówno jako nauki tylko pokazującej nauczycielom i rodzicom drogi do tego, jak wprowadzać człowieka w dorosłe życie – na co zwracają uwagę J. A. Lauwers i R. Cowen (1987, s. 46) – jako tylko filozofii odwołującej się do celów ostatecznych człowieka i obywatela.

Jeśli twierdzenie T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1988, s. 102) nam odpowiada, to czyż pedagogika, a w szczególności teoria nauczania i wychowania, adragogika, w tym dydaktyki szczegółowe itd. jako jej subdyscypliny, mogą być katalogiem recept na to ...jak żyć, jak współżyć z innymi i być szczęśliwym, jak się uczyć, zapamiętywać czy kojarzyć fakty i procesy? Chyba takim nie może być. Nie może też być rozwiniętym katalogiem celów ostatecznych formułowanych przez różniące się między sobą zarówno systemy edukacyjne, jak i filozofie wychowania. A może powinna być wiernym opisem procesów dydaktyczno-wychowawczych, począwszy od szkół elementarnych, a skończywszy na opisie instytucji pozaszkolnych. Może i powinna być jednym i drugim oraz trzecim itd. Prawo obywatelstwa zdobywa zasada globalnego podejścia do tego co jest, jak może być inaczej, a nie do tego co powinno być.

## Światowe dylematy edukacyjne

To o czym wyżej powiedziano dotyczy teoretycznych, ale zarazem obiegowych aspektów edukacji. Wiadomo jednak, iż we współczesnym świecie konkurują ze sobą różne systemy wychowania i nauczania ogólnego, zawodowego czy artystycznego, nie mówiąc już o koncepcjach edukacyjnych: dorosłych, młodzieży, dzieci oraz studiowania w szkołach wyższych itd. Dlatego z trudem poddają się refleksji porównawczej. Jedni reklamują ideały wychowania człowieka altruisty, innym najbliższy jest ideał obywatela konkretnego państwa lub państw określonego regionu politycznego i kulturowego. Jeszcze inni budują pomosty, z jednej strony, między wychowywaniem człowieka a obywatelem, z drugiej zaś, między cywilizacją historyczną i już przemijającą a cywilizacją przyszłości.

Prawie wszyscy zastanawiają się nad tym, jak się to dzieje, że w każdej epoce „okręty wypełnione po brzegi ideałami edukacyjnymi” i nadziejami „już, już” szybko schodzą z kursu, a potem błędzą bez celu, a jeśli z celem, to zabarwionym tęsknotą za szkołą tradycyjną, często w wydaniu integrystycznym lub totalitarnym albo za wymagowaną tradycją, np. tak jakby niedostrzegalne były kiepskie konsekwencje konstytucji nihil novi, liberum veto, klęski Konstytucji Trzeciego Maja czy Konstytucji PRL itd.

Od wątpliwości nie jest wolna pedagogika krajów rozwiniętych w Europie i Ameryce Północnej. Jedni za wszelką cenę chcą utrzymać okręt z ładunkiem lojalności wobec własnego państwa, np. amerykańskiego czy polskiego bądź ich ideałów demokracji. Drudzy, zachęcając do modernizacji systemów edukacyjnych, pragną przyholować do nowej cywilizacji cały ładunek z portu średniowiecznego i zawieźć go np. do Afryki. A jeszcze inni nie mogą się uwolnić od ideałów państwa autorytarnego lub totalitarnego, pielęgnując ideał wychowania państwowego, narodowego, wyznaniowego itp.

Dla europejskich teoretyków ideałem wychowawczym stał się człowiek zdolny do radzenia sobie w demokracji zachodnioeuropejskiej, obejmującej wychowanie dla gospodarki rynkowej, w duchu tolerancji etnicznej, religijnej, rasowej i społecznej oraz aż do bólu pojmowanego humanizmu, bez kary śmierci dla sadystów i zbrodniarzy. W ogóle ma to być humanizm bez przymusu, bez karaniania, represjonowania, wymuszania zachowań zgodnych przynajmniej z prawem stanowionym itp. Proponuje się też szczytne środki realizacji celów: nagradzanie, negocjowanie, zaufanie, chwalenie, strategię uśmiechów i partnerstwa itd. Wielkie gremia pedagogiczne natęczywie zachęcają do nawiązywania kontaktów między różnymi grupami młodego pokolenia, po to, aby one mogły zaprzyjaźnić się ze sobą. Temu celowi ma służyć wymiana młodzieży. Nawet np. Komisja Wspólnoty Europejskiej przygotowała specjalny program na lata 1989/91. Zachęca się w nim do:

a) poznawania dorobku kulturalnego, doświadczeń historycznych, a także prowadzenia wspólnej działalności ekologicznej. (Jednym z ważnych celów całej wspólnoty europejskiej, nie tylko krajów UE, jest ochrona środowiska naturalnego).

b) uczenia się języków obcych, co ma zapewnić lepsze poznanie kraju, ludzi, obyczajów oraz tych elementów, które są wspólne dla ludzkiego gatunku.

Czym zatem charakteryzują się procesy edukacyjne w świecie – na płaszczyźnie ekonomicznej, kulturowej czy politycznej, a zwłaszcza edukacyjnej? Które procesy są źródłotwórcze dla nowych idei, celów kształcenia, które je hamują? A może te, które skłaniają państwa do łączenia się w większe wspólnoty, np. w ramach Unii Europejskiej czy te, które pobudzają narody, narodowości do poszukiwania własnych ojczyzn? W Hiszpanii Baskowie domagają się niepodległości, Szkoci w Wielkiej Brytanii maksymalnej autonomii, a francuska mniejszość w Kanadzie sięga też po swoje suwerenne uprawnienia. Nawet część polskich Ślązaków chce się wybić na autonomię.

Dzieje się to w tym samym czasie, kiedy turystyka, dzięki łatwemu przekraczaniu granic państwowych, językowych dostarcza doznań piękna, spaja grupy społeczne, zaspokaja potrzeby ciekawości, ruchu. Coraz bardziej staje się źródłem wiedzy o świecie, o innych cywilizacjach. Jest też źródłem wzorów zachowań i doświadczeń: pozytywnych i negatywnych. Ponieważ współczesna cywilizacja umożliwia poruszanie się po świecie wielkich rzesz ludzi, może także pobudzać do konfrontacji między ludnością miejscową a napływową oraz konfrontacji wartości ideowych. Jak te procesy już formują i będą modelować ustroje edukacyjne, a co za tym idzie, swoiste potrzeby z zakresu kultury języka, typów szkół wyższych, procedur uprawiania pedagogiki i funkcjonowania dydaktyki – nauczania i uczenia się?

### **Współczesne procesy edukacji globalnej**

Duże walory poznawcze ma sugestia Z. Melosika (1996, s. 47–48), by współczesne procesy edukacyjne w świecie nazywać edukacją globalną. Globalizacja – jego zdaniem – ma kilka desygnatów-paradygmatów.

Pierwszy bierze za punkt wyjścia procesy świadczące o rozszerzaniu się na kuli ziemskiej egzystencji ludzkiej w ponadnarodowych i ponadpaństwowych sferach edukacyjnych, w tym wojskowych, gospodarczych, kulturalnych i artystycznych: ubezpieczeniowych, bankowych, turystycznych itp. Przykładem mogą być misje pokojowe ONZ dawniej w Wietnamie, a teraz na Bliskim Wschodzie, na Półwyspie Bałkańskim. Biorą w nich udział Amerykanie, Francuzi, Niemcy, nie mówiąc już o Polakach, czy grupach wojskowych rekrutujących się z Afryki. Uczyc się muszą jedni od drugich zasad współżycia, po-

sługiwania się identycznymi środkami komunikowania się, w tym porozumiewania się przeważnie w języku angielskim.

Innym procesem globalizacji jest ruch migracyjny ludności z półkuli południowej na półkulę północną. Jest to przeważnie ludność kolorowa. Tworzy ona nową jakość edukacyjną, w tym językową, wyznaniową w Europie i Ameryce Północnej. Dawniej biali szli na południe. Teraz jest odwrotnie.

W procesie globalizacji gospodarczej czołową rolę odgrywają koncerny USA, potem Japonii, Francji, RFN, Wielkiej Brytanii. Ich koncerny, holdingi, banki rządzą gospodarką światową. Również wpływają na ujednoczenie języka, formy wymagań, stosunki między ludźmi itd. Im odpowiadać muszą wzorce zachowań i formy komunikowania się. W grę wchodzi nie tylko rozszerzające się przywództwo USA we współczesnym świecie. Sprzyjają jej organizacje międzynarodowe, takie jak np.: ONZ, UNESCO, konferencje i narady międzynarodowe, seminaria regionalne itd. One bowiem sugerują lub wręcz ustalają reguły i standardy poczynań edukacyjnych. Te procesy warto porównać z tym, co się dzieje w innych regionach świata, np. w Azji, a także w Polsce.

Na naszych oczach, w pobliżu Polski tworzy się „europejskie supermocarstwo”, w postaci rozrastającej się Unii Europejskiej, do której aspiruje nasz kraj oraz Czechosłowacja, Węgry, a następnie Słowenia, Słowacja, Rumunia. Niektórzy przywódcy europejscy posługują się już pojęciem „narodu” europejskiego. Tak czy inaczej te procesy mogą scalać misternie łączony nowy organizm. Mogą je także dezintegrować. Gdy granic zabraknie, a w obydwie strony przepływać będą idee i ludzie, z zasmucającymi patologiami (przestępczość, narkomania, prostytutcja, terroryzm, ingerencja w życie intymne ludzi) to współczesny człowiek może być skazany na sytuacje, w których bardziej będzie się czuł zagubiony niż wyzwolony. Tak być nie musi, jeśli kraje opóźnione w rozwoju włączą się do gospodarki światowej, a równocześnie strzec będą tego wszystkiego, co się sprawdziło w danym kraju i co sprzyjało utrzymywaniu ładu społecznego, w tym edukacyjnego w obrębie kultur regionalnych, narodowych i narodowościowych. Warto jednak mieć na uwadze, że każdej takiej integracji towarzyszy przyjęcie reguł tych, którzy rozdają karty: teoretyczne, materialne, medialne, językowe, obyczajowe, itp.

Drugi sygnalizuje znaczenie systemu informacyjnego. Dzięki np. internetowi informacje edukacyjne docierają wszędzie. Są znakami tego, że nadawca informacji uznaje, że odbiorca ma prawo do posiadania wiedzy o tym, co się dzieje, a odbiorca, że może i powinien z tego prawa skorzystać. Zwolennicy tak rozumianej globalizacji powiadają, że system informacyjny czyni z kuli ziemskiej jedną wielką wieś. Wszyscy o wszystkim coraz więcej wiedzą. A oznacza to dla zwolenników tego modelu, że ludzie swoje problemy, np. dydaktyczne, będą chcieli rozpatrywać w kontekście i z perspektywy krajów sąsied-

dzkich. Ci zaś, którym skala globalna nie odpowiada, będą chcieli je rozwiązywać tylko w skali „zaścianka”, a w najlepszym razie w skali jednej państwowości, jednej grupy wyznaniowej, etnicznej, a nawet zawodowej.

Trzecim aspektem jest język. Z globalizmem wiąże się, robiące zawrotną karierę, słowo image (franc.), w języku polskim oznaczające wizerunek, obraz, wyobrażenie. Wyraz ten wywołuje naszą reakcję na osobę przekazywaną nam przez jakąś firmę. Może to być osoba o usposobieniu agresywnego kapitalizmu lub spolegliwa, o powolnej, ale inteligentnej osobowości bądź osoba identyfikująca się z tym wielkim światem lub wizerunkiem swojego wyznania religijnego. Wizerunki tych i innych cech wdzierają się do systemów edukacyjnych. W globalizmie jest ceniony wizerunek demokracji, chętnie nawiązujący kontakty z uczonymi, menedżerami, wyborcami, pracownikami, ze studentami, rodzicami i uczniami itp.

Czwartym aspektem globalizacji staje się szeroko rozumiana kultura. A to m.in. oznacza akceptację języka angielskiego, a w skali światowej amerykańskiego stylu życia, zwyczajów i obyczajów. Dla wielu ma to być jeden uniwersalny język, identyczne reguły prawne, podobne wartości i kanony artystyczne, zbliżone zachowania na boiskach sportowych: pozytywne i negatywne. One zapewnią ludziom możliwość komunikowania się, a w konsekwencji: kształcenia się w podobnych lub takich samych systemach edukacyjnych, porozumiewania się, negocjowania, akceptowania i tolerowania odmiennych poglądów i zwyczajów. Dzięki temu będą upowszechniały się osiągnięcia naukowe, idee i wzorce ogólnoswiatowej kultury młodzieżowej, artystycznej, być może, współistniejące z kulturą muzułmańską, chrześcijańską itd. Również będzie można pewniej poruszać się w nieprzejrzystych procesach społecznych oraz przeciwstawiać się zagrożeniom: ekologicznym, powiększaniu się stref ubóstwa, nędzy.

Świadomość globalna jawi się jako piąty paradygmat edukacji. Rzekomo ten rodzaj świadomości już wypiera świadomość tradycyjną, bo absolutyzującą tradycje. Wypierając wychowanie państwowe, narodowe, religijne, zajmuje ich miejsce. Najogólniej mówiąc, świadomość globalna charakteryzuje się:

a) przekonaniem, że ludzi na całym świecie łączy status biologiczny, doświadczenie historyczne i uniwersalne elementy kultury, a nie perspektywa państwowa i patriotyczna. Globalną perspektywę wspiera się przekonaniem, że współczesne konflikty rodzą się dlatego, iż ludzie „żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe w oparciu o założenia partykularne, a zarazem różne pod względem teoretycznym i ideologicznym. Słowem odwołują się do nie tych samych filozofii życia”.

b) umiejętnością „rozpatrywania siebie i całej ludzkości bardziej jako części ekosystemu ziemskiego niż konkretnego układu suwerennych państw, do tego

jeszcze o orientacji zaściankowej, egoistycznej, nacjonalistycznej, wyznaniowej itd.

Szósty paradygmat globalizacji dotyczy teorii nauczania, a przede wszystkim organizacji dydaktyki. Jest w opozycji do nauczania przedmiotowego, np. osobno historii, geografii, biologii czy osobno fizyki i chemii itp. Krytykuje tworzenie klas z uczniów tego samego rocznika, przetrzymywanie młodzieży, w tym studentów przez wiele lat z dala od prawdziwego życia. Nie akceptuje stosowania procedur i ocen testowych. Deklaruje i zachęca do wprowadzania nauczania zintegrowanego, internetowego, w tym modułowego, multimedialnego itd. Postuluje skracanie, a nie wydłużanie nauki szkolnej i akademickiej. Mówiąc innymi słowami, podejście globalne zachęca i zobowiązuje do łączenia w edukacji przedmiotów pokrewnych w jedną logiczną, chronologiczną i przestrzenną całość, łącznie z opisywaniem i wyjaśnianiem zjawisk i przyczyn procesów dokonujących się np. w okresie rewolucji ustrojowych, wielkich przemian cywilizacyjnych. Nauczanie globalne, pozornie przypomina dawniejsze, nieudane próby nauczania problemowego (Cz. Kupisiewicz 1994, s. 43).

Dla ilustracji powyższych wywodów dodam, że nauczanie globalne integruje treści, np. historii z językiem polskim, psychologii społecznej z socjologią, pedagogiką i filozofią wychowania, geografie np. polityczną z historią, biologię z chemią, lub chemię z fizyką, makroekonomię z mikroekonomią, teorię prawa z teoriami państwa itd. Jednocześnie wymaga „otwarcia” szkoły na to, co wspólne, bo otwarcie ułatwia przezwyciężenie jej „obecnego” odosobnienia i zmianę dotychczasowego modelu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Przeżył się układ – pisze Cz. Kupisiewicz – wiedza » program » nauczyciel » uczeń lub student. Przeżyła się orientacja na narzucanie uczniom, studentom wiadomości, z reguły dość odległych od rzeczywistości współczesnej – produkcyjnej, artystycznej itd.

Także interesującym, a zarazem siódmym aspektem globalizacji, jest inny typ szkoły – nie tradycyjnej, lecz funkcjonalnej. Upowszechnia się nowy typ szkoły dla dorosłych. Dawniej nazywano je korespondencyjnymi. Działają w sześciu krajach Europy, a także w Chinach i Ameryce Południowej. W Polsce te szkoły szczytą się ponadpółmilionową liczbą słuchaczy. One stosują światowe standardy dydaktyczne i metodologiczne: testy, kompedia, słowniki, przewodniki, akcesoria, literaturę pomocniczą. Pomoce są przystępne i łatwiejsze w uczeniu się dla tych, którzy potrafią cele rozłożyć na kolejne etapy tak, żeby można było przerywać edukację i potem przystąpić do egzaminu z samodzielnie opanowanego materiału. Ich istotę wyraża aforyzm. Bardzo trudno połknąć całą bułkę, ...ale łatwo się z nią uporać, jedząc ją małymi kęsami.

Porównywać można rolę nauczycieli sterujących uczeniem się nie tylko w formach korespondencyjnych. Dzięki nauczaniu modułowemu w szkole otwar-



tej jeden nauczyciel doradza, jak zdobywać wiedzę i umiejętności. Z uczniami dzieli się wiedzą o przemianach cywilizacyjnych, np. w okresie renesansu, rewolucji przemysłowej bądź naukowo-technicznej. Wskazuje na konsekwencje zmian technologicznych, np. dla kultury zachowań, moralności, mentalności ludzi itd.

Dla wielu jest bliska idea antycypacji. Jej sednem jest ukierunkowanie myślenia i wyobraźni na wyprzedzanie tego, co może być, a więc przewidywanie, zakładanie czegoś nie istniejącego, ale słusznego, bo stwarzającego nadzieję, że „to coś” się później sprawdzi. Chodzi o uwzględnianie w procesie kształcenia wyobraźni, zdolności do konwersacji wokół aspiracji, dążeń ludzi do sukcesu m.in. przez współdziałanie w rozwiązywaniu przewidywanych problemów osobistych, lokalnych, produkcyjnych, finansowych i światowych. Punktem wyjścia może być antycypacja rozumiana jako zdolność do przewidywania alternatywnych scenariuszy rozwoju przedsiębiorstwa, własnego życia i postępowania innych jednostek.

Kończąc ten fragment, jestem zobowiązany do poinformowania czytelnika, że teoretycy i rzecznicy globalizacji nie poświęcają uwagi zagrożeniom, jakie ona niesie dla systemów edukacyjnych i realizacji prawa do nauki: bezrobocie, narkomania, alkoholizm, anomia oraz fundamentalizm itd. Istnieją też w teorii i praktyce, np. w działalności menedżerów, zjawiska świadczące o tym, że pychę nazywa się autoreklamą, chciwość zapobiegliwością, a zazdrość motywem, a nie bodźcem niszczenia konkurenta, rywala, przeciwnika.

J. Rifkin (1997) stwierdza, że „Globalne bezrobocie osiągnęło obecnie najwyższy poziom od czasu wielkiego kryzysu gospodarczego lat trzydziestych”. Okazuje się, po pierwsze, że „...ponad 800 mln ludzi na świecie nie ma pracy lub też pracuje w skróconym wymiarze godzin”, po drugie, że liczba ta gwałtownie wzrośnie do końca stulecia, ponieważ miliony młodych ludzi wkroczy na rynek pracy, po trzecie, że wielu padnie ofiarą kolejnej globalnej rewolucji przemysłowej (technologicznej), biologicznej i edukacyjnej. Co wtedy się stanie z zasadą powszechnej edukacji? A może system edukacyjny stanie się taką wartością, dzięki której, każdy odkładając decyzję o podjęciu pracy, będzie mógł się kształcić zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i preferencjami dla zaspokajania potrzeb samorealizacji.

Jeśli w pierwszej i drugiej rewolucji przemysłowej ludzie zastępowały maszyny w wielkich przedsiębiorstwach, wykonujące prace w niewielkim stopniu złożone, to nowe technologie oparte na technice komputerowej zapowiadają zastąpienie samego ludzkiego rozumu. Myślące maszyny wykorzystywane są zamiast ludzi we wszystkich dziedzinach aktywności gospodarczej. Automataczne maszyny, roboty i coraz bardziej wyrafinowane komputery, mogą wykonywać większość tych prac, jeśli nie wszystkie.

Ten wybitny ekonomista stwierdza, że: „Miliony robotników zostało już na trwałe wyeliminowanych z procesów gospodarczych, a całe kategorie zatrudnienia skurczyły się lub zniknęły”. To już obecnie (1997 r.) oznacza likwidowanie w niedalekiej przyszłości w USA ok. 2,5 mln miejsc pracy rocznie („Przegląd Tygodniowy”, 1997, s. 7).

Od siebie dodam, że tej dysproporcji nie zmniejszy tworzenie się małych przedsiębiorstw, ponieważ w małych przedsiębiorstwach płace się obniżają. W porównaniu z mężczyznami jeszcze niższe są płace kobiet. Np. w 1997 roku w RFN średnie zarobki mężczyzn w przemyśle przetwórczym wynosiły 7000, a kobiet 4800 marek. Nawet w handlu i usługach mężczyźni zarabiali 5400, natomiast kobiety tylko 4100 marek. Jeszcze większe dysproporcje ujawniły się we wschodnich landach. Tego ciężaru nie udźwigną same regiony, a tym bardziej władze i środowiska lokalne. Kobietom nie starczy pieniędzy na pokrywanie kosztów podnoszenia i doskonalenia swoich kwalifikacji. Tu potrzebna jest wielka wyobraźnia o przyszłości.

W sumie zwolennicy globalizacji uważają, że jest ona koniecznością historyczną, a tym samym perspektywicznym ideałem edukacji. Natomiast przeciętny mieszkaniec naszego globu może nie zrozumieć sensu rozwoju edukacji. A problem pozostaje tym bardziej aktualny, gdy się dowiadujemy o liście 500 koncernów USA i wielu francuskich, niemieckich, włoskich, holenderskich, które wpływają na gospodarkę świata, a przez nią na treści i formy edukacji.

Takie uwarunkowania globalizacji orientują na standardy kształcenia i studiowania. One określają wartość dyplomów. A znamionują ją identyczne znaki firmowe, teksty reklamy, formy nauczania i zarządzania edukacją itp. Już obecnie upodabniają się standardy wymagań edukacyjnych, zarówno w krajach UE, jak i tych państw, które starają się o członkostwo w UE, a pośrednio w całym systemie państw demokratycznych: USA, Kanadzie, Australii, Japonii itd.

Państwa opóźnione w rozwoju nie mają innej alternatywy jak włączenie się w ten proces. Dla jednostki uczącej się oznacza to liczenie na własne siły, na własne zainteresowania i umiejętności. Zmieniać się będą dążenia. Już wektory skierowane są na utylitarne cele i na cele pozwalające znaleźć się w świecie bez granic, między państwami bądź z granicami stale się rozrzedzającymi.

Kończąc ten fragment, powtórzę tezę, iż w UE, USA, w Japonii kształtuje się inna perspektywa edukacyjna. Korporacje przejmują funkcje np. uniwersytetów oraz edukacji pozaszkolnej przez bogate formy szkoleniowe, konsultacyjne, doradcze. Funkcje kształcenia zawodowego przejmują przedsiębiorstwa średnie i małe. Szacuje się, że amerykańska gospodarka wydaje co roku ok. 60 miliardów dolarów na kształcenie i szkolenie w firmach. Ich uczelnie, instytuty naukowe nadają tytuły doktorskie, magisterskie. Wydatki korporacji równają

się wydatkom szkół wyższych w całych Stanach Zjednoczonych. W Japonii kształcenie i doksztalcanie zawodowe przeniosło się do przedsiębiorstw.

W Polsce nadal jest modna zawodówka. W 1997 roku we wszystkich typach szkół zawodowych uczyło się 1,6 miliona uczniów. A co w tym dziwnego? A to, że w ZSZ nadal przebywa ok. 700 tys. uczniów. Brak jest informacji o tym, ile spośród nich znajduje pracę w wyuczonych zawodach: górnictwie, hutnictwie, a ile z nich będzie zwiększało liczbę bezrobotnych. Te dwa ostatnie wektory sygnalizują po to, aby porównujący nie tracili z pola widzenia faktów świadczących o tym, że w Polsce szkolnictwo zawodowe jest najbardziej zaniedbaną dziedziną systemu edukacyjnego. Oczywiście mniej w porównaniu z byłymi republikami ZSRR czy krajami demokracji ludowej.

### **Regionalizacja paradygmatem edukacji**

Zauważmy, że we współczesnym świecie zachodzą procesy odwrotne. K. Kossak-Główczewski (1994) nazywa je procesami regionalizacji. Te procesy są równoległe do procesów globalizacji i integracji. Regionem określimy wydzielony, stosunkowo jednorodny obszar, odróżniający się od terenów przyległych określonymi cechami naturalnymi lub nabytymi.

Na pewno regionalizacja jest procesem równoległym do pierwszego. Ale charakteryzuje ją wektor odwrotny. Jej sednem jest zróżnicowanie i fragmentaryzacja systemów edukacyjnych w jednym lub kilku krajach, np. w ramach kontynentu, organizacji międzynarodowej, regionu, narodu, państwa itd. Za historyczny przykład może służyć Szwajcaria, obejmująca pięć autonomicznych regionów. Przykładem może być Wielka Brytania. W jej obrębie inne priorytety ceni sobie Anglia, a inne Szkocja i Walia. Tam od XIX wieku funkcjonował system samorządowy na kilku poziomach. W Anglii i Walii było i jest 53 hrabstwa Walii. Szkocja chce sobie sama radzić z 53 gminami i z własnymi radami. Do tego dochodzi Londyn jako odrębny region i Irlandia Północna z 26 radami gminnymi. Mimo to autonomia staje się wartością nową. Od września 1997 roku Szkoci i Walijszczyki będą rządzić się sami. Taką decyzję podjęli w referendum. Odtąd ich posłowie będą mogli decydować o tym, jak wydać ok. 14 mln funtów, ich premier zaś stanie na czele ciała kontrolującego szkoły, szpitale itd. Jak widać, regionalizacja również charakteryzuje się akceptowaniem różnic stosunków między mniejszościami narodowymi i etnicznymi a władzami federalnymi. Np. Szkoci mogą mieć zupełnie inny system edukacyjny niż Walijszczyki czy Anglicy w ramach Wielkiej Brytanii. Podobne aspiracje są żywe w RFN, Rosji, Chinach, Hiszpanii, a nawet we Francji, Słowacji, a także w Polsce itd.

Regionalizacja może się przewijać w sferach społecznych i gospodarczych, pracy i zatrudnienia, a co za tym idzie, w stosunkach edukacyjnych, obyczajowych, wyznaniowych, prawnych itd. Regionalizacja ma też swoje zaprzeczenie. Biedne regiony, bez pomocy z zewnątrz, mogą jeszcze bardziej wpaść w „zaufek” edukacyjny (zwłaszcza, iż budżet władz samorządowych może stanowić ok. 30% ich wydatków), a bogate mogą wkraczać w XXI wiek z wiarą w sukcesy edukacyjne obywateli: zawodowe, naukowe, artystyczne itp.

Okazuje się, że regionalizacja może powodować „... wielorakie komplikacje tożsamościowe, np. państwa czy narodowości, wyznania, kultury itp.”. Osłabiać może przywiązanie obywateli do „wartości ogólnopństwowych, tradycji narodowych, wyznaniowych i światopoglądowych” itp. (tamże, s. 114). Są już i takie następstwa. Z braku satysfakcji obniża się psychiczna kondycja Basków i Hiszpanów, Szkotów itp. Kondycję zmniejszają pogłębiające się kontrasty między regionami i państwami. W konsekwencji jednostki małe gubią się w zakamarkach dążeń ludzi interesów i interesików, ludzi skłonnych do uzasadniania np. europejskości hasłami pseudopatriotycznymi. Regionaliści są zwolennikami „teorii” średniego, a najczęściej wąskiego zasięgu. Te ostatnie formułują na podstawie własnych doświadczeń.

W tym nurcie jest też zróżnicowana wiedza i przekonania. Nawet racjonalność jest bardziej ukierunkowywana na adaptacje „tu, a nie gdzie indziej” niż na innowacje i antycypacje. Dominuje myślenie utylitarno-techniczne. Najczęściej przywołuje się doraźne „środki i cele”. Stąd wynika nie tylko perspektywa edukacji regionalnej i kult różnorodności obyczajów, zachowań, aspiracji itd. Rodzi się także skłonność do ksenofobii, zaściankowości i do udziału w sytuacjach konfliktowych: nonkonformizm, uprzedzenie, plotka, pogłoska, nietolerancja itp.

Jeśli taki ład jest nieuchronny, to prawo obywatelstwa zdobywa edukacja, dzięki której człowiek stale się uczy, stale poszukuje i wzmacnia prospołeczne i kooperacyjne miejsca dla siebie. Jednocześnie unika sytuacji kultywujących egoizm, nacjonalizm i pychę edukacyjną oraz kulturalną mieszkańców „metropolii”. Tymczasem w regionach mnożą się jak grzyby ugrupowania ksenofobiczne, motywujące się uprzedzeniami, a nawet bezgraniczną nienawiścią do innych, a do „swoich” bezgraniczną tolerancją. Towarzyszą tym procesom spory i konflikty o kształt kształcenia i wychowania obywateli w krajach muzułmańskich. Nie brak ich w Europie (Irlandia Północna, Polska). Porównywania ułatwią informacje prasowe. Szczegółowe omówienie znajdzie czytelnik w pracy: K. Kossak-Główczewski (1994).

W sumie w wielu rozważaniach chodzi więcej o wychowanie i samowychowywanie się człowieka, niż o kształtowanie cech obywatela konkretnego państwa, a jeśli obywatela to też obywatela świata. W podejściach innych peda-

gogów-polityków akcentuje się świadomość regionalną, prawo jednostki do kultywowania tradycji, zwyczajów, języka, nawet gwarowego, społeczności regionalnych. Te wizje znajdują się w stałym konflikcie. Ten „konflikt jest nieuchronny, między innymi dlatego że kontrasty społeczne, mentalnościowe są w zasięgu wzroku, słuchu, dotyku itd. Chyba z obydwu powodów ludzie w Polsce, Rosji, Gwatemali, Algierze itp. cierpią na lęki neurotyczne, kompleksy i frustracje. Zaryzykuję twierdzenie, że przybywa ludzi z różnymi roszczeniami, natręctwami, depresjami na tle zazdrości, seksu i o to, iż komuś się udało, a mnie nie, bo nie łamałem prawa i nie przeciwstawiłem się próbom izolacji.

Dobrze się stało, że te i inne uwarunkowania edukacji zostały też zauważone np. w Polsce. Ale chyba w obydwu podejściach do globalizmu i regionalizmu lekceważy się konsekwencje edukacyjne. A tak nie powinno być. W ten sposób pomija się punkty widzenia jednostek, grup etnicznych, światopoglądowych lub społeczności trapionych bezrobociem już nie w jednym, biednym kraju, ale w krajach rozwiniętych pod względem gospodarczym i edukacyjnym.

Przeciwnie, warto zauważać istnienie zjawisk i procesów edukacyjnych w społeczeństwach otwartych, w skomplikowanym świecie oraz wśród ukrytych zakamarków regionu, miasteczka wsi czy narodowości. Chodzi o odpowiedź na pytanie, jakie jest ich miejsce w konkretnym regionie czy kraju? W jakim stopniu są uwzględniane w systemach kształcenia i dokształcania różnice etniczne, zwłaszcza w warunkach wolności gospodarczej i politycznej, prawdy i utopii, pedagogiki celów doraźnych i uniwersalnych, interesów racjonalnych i irracjonalnych, działań profesjonalistów i irracjonalnych demagogów. Przykładem może być los mniejszości polskiej w USA, RFN oraz na Litwie, Ukrainie, w Czechach, a litewskiej w Polsce, nie wspominając już o mniejszości kurdyjskiej w Turcji, Iraku i Iranie.

Zatem pedagogika może sprawnie funkcjonować w procesach globalizacji i regionalizacji jedynie dzięki respektowaniu idei pluralizmu kulturowego, dialogu wokół środków realizacji celów itp. Tym lepiej, im więcej ten ideał funkcjonuje jako „alternatywa dla technokratycznej idei monokulturowego, konsumpcyjnego społeczeństwa światowego, będąc jednocześnie szansą dla wszelkich uniwersalnych projektów urządzania człowieka i świata raz na zawsze na danym etapie rozwoju ludzkości” (T. Hejnicka-Bezwińska 1996, s. 91).

Bliski koncepcji zróżnicowania, a w szczególności regionalizmu jest ideał wychowania uniwersalnego w sensie tradycyjnym. Jego sednem jest obywatel kształtujący się zgodnie z państwową perspektywą: lojalny, identyfikujący się z narodami, jak np. w Polsce lub z narodowym państwem, jak np. z państwową racją stanu, a nawet z wizją państwa przodującego, dobrze zorganizowanego.

Głównym celem tej koncepcji jest wychowanie dobrych Amerykanów-obywateli, a w Polsce dobrych Polaków-katolików, w Rosji dobrych Rosjan-prawosławnych, w Afryce i Azji dobrych Egipcjan, Algierczyków-muzułmanów itd., ale niekoniecznie dobrych i godnych szacunku obywateli świata.

Zauważmy jeszcze inne interesujące aspekty. Wśród teoretyków pedagogiki, np. w USA, jest najwięcej zwolenników edukacji globalnej, a wśród polityków i praktyków wychowania jest najwięcej tych, którzy zaciekle zwalczają globalizm. Amerykanom-pedagogom o orientacji konserwatywnej droga jest konieczność utrzymania „światowego przywództwa USA, w tym przywództwa w nauce innych mieszkańców naszego globu. Konserwatyści są przekonani o tym, że taka wizja ...służy światu jak latarnia morska” (Z. Melosik 1996, s. 50).

W Polsce zwolennikom idei narodowo-katolickiej przyświeca podobna wizja edukacji. Ich obraz świata ma uzasadnić tezę, że nasz kraj ma spełniać misję przedmurza Europy, dawniej chroniącego przed zalewem islamu, a w XX wieku przed nawałnicą komunizmu, będącego w ścisłej symbiozie z ateizmem, a w XXI wieku przedmurza liberalizmu. We współczesnych systemach najwyraźniej ścierają się ze sobą idee nowoczesności, otwierające drogę do postmodernistycznej cywilizacji, z ideałami człowieka wrogiego postmodernizmowi. Rzecznicy nurtów konserwatywnych pragną za pomocą mediów, szkoły, prasy oraz intensywnie stosowanych metod wychowania i samowychowania skłonić ludzi do przyswajania paradygmatu jednowymiarowego człowieka: muzułmanina, chrześcijanina itp. W Polsce, z jednej strony, ma się na myśli np. katolika, a w Iranie muzułmanina – broniącego prawa do życia poczętego, nauki chrześcijańskiej zgodnej z prawem naturalnym, katolickiego charakteru edukacji i większości instytucji państwowych, z drugiej zaś nawołującego do solidarności, miłosierdzia, pomocniczości, akceptacji, cierpienia itd.

Natomiast rzecznicy nurtu pluralistycznego odrzucają zarzut, iż model postmodernistyczny skazuje wychowanie na chaos, relatywizm moralny i obyczajowy. Jedno wydaje się oczywiste. Dla obydwu interpretacji mało jest miejsca na pośrednie rozwiązania.

W obecnych czasach nie ma problemu dla pedagogów filozofujących, że na świecie lub w konkretnym kraju pogłębia się np. dualizm edukacyjny, deprawacja młodzieży i dorosłych. Prawdopodobnie dla jednych więcej znaczy ryzyko, przedsiębiorczość, zysk niż kapłaństwo kobiet, czy celibat księży. Dla innych problemem jest pozytywne uzasadnienie relatywizmu wartości i celów wychowania. Na dalszym miejscu lokuje się edukacja, kształcenie się, samowychowywanie i wychowanie dla demokracji, odpowiadającej wyzwaniom współczesnej edukacji. Dzieje się to w czasie, kiedy, jak wynika z badań prowadzonych w Warszawie przez Instytut Badań nad Podstawowymi Problemami

Demokracji, co czwarty uczeń opowiada się za dyktaturą jednostki. Również co czwarty uczeń starszych klas podstawowych ma nastawienie prodemokratyczne. Natomiast jedna trzecia popierała w 1997 roku paternalistyczny model rządów. Wystarcza im, że rządzący będą troszczyć się o dobro obywateli. Część z nich jest skłonna do zrezygnowania nawet z własnej autonomii. Z tymi wynikami koreluje ich udział w samorządach. W wyborach do samorządu szkolnego nie uczestniczy 75% młodzieży.

Okazuje się, że podobne postawy zarejestrował J. Reykowski. W wywiadzie pt. *Minimum demokratyczne* powiedział „szukać należy skłonności do prawicowego, czy lewicowego myślenia w osobowości człowieka” (Podobne proporcje układają się wśród akademickiej młodzieży francuskiej, a nawet irańskiej). W wywiadzie tym dodał, że „Najbardziej egalitarna była ...młodzież francuska, najbardziej hierarchiczna – irańska. Młodzież polska była pomiędzy, trochę bliżej francuskiej niż irańskiej” („Przegląd Tygodniowy” z dn. 10 IV 1997 r.).

Te informacje powinny być przestrożą dla optymistów, ponieważ w genach są zapisane skłonności (materiał genetyczny) do lewicowego lub prawicowego myślenia (konserwatywnego bądź postępowego). Załączek tego materiału tkwi w osobowości człowieka. Jeszcze mniej optymistyczny rysuje się obraz, gdy materiał genetyczny osłabia lub wzmacnia się celowym oddziaływaniem szkoły, instytucji wyznaniowych, rodziców, nauczycieli i menedżerów.

## Literatura

- Aronson E. (1995) *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Erazmus E. (1996) *Sekrety sukcesów*, „Phaenomena” Studia i artykuły, t. 3, Kielce.
- Faure E. (1975) *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1989) *Zróżnicowanie społecznych kierunków edukacyjnych*, PWN, Warszawa.
- Kopeć H. (1994) *Wypowiedź*, w: *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1994) *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Kossak-Głównyński K. (1994) *Edukacja regionalna. Pytania o realizację*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński i L. Witkowski, Poznań–Toruń.

- Lauwerys J. A., Cowen R. (1987) *Bliskie i dalekie cele wychowania*, PWN, Warszawa.
- Le Bon G. (1986) *Psychologia tłumów*, PWN, Warszawa.
- Lewis D. (1988) *Zdolne dziecko*, PWN, Warszawa.
- Łukaszewicz R. (1996) *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, praca zbiorowa pod red. T. Jaworskiej, R. Lepperta, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Melosik Z. (1996) *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, praca zbiorowa pod red. T. Jaworskiej, R. Lepperta, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Rifkin J. (1997) *Wymówienie dla proletariatu. Rewolucja technologiczna pozbawi zatrudnienia ludzi*, „Przegląd Tygodniowy” z dn. 2 VII.
- Szujski J. (1991) *Rzeczpospolita a jej pogrobowce*, w: *O fałszywej historii jako mistrzyni fałszywej polityki*, red. J. Szujski, PWN, Warszawa.
- Watson J. (1990) *Behawioryzm oraz psychologia. Jak widzi behawiorysta*, PWN, Warszawa.