

# Gwiazda, Adam

---

## "Odszkolenie" społeczeństwa : utopia czy konieczność?

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 1 (73), 117-131

---

1976

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.

*Institut Ekonomiczny  
Zakład Ekonomii Politycznej  
i Historii Myśli Ekonomicznej*

*Adam Gwiazda*

## „ODSZKOLENIE” SPOŁECZEŃSTWA — UTOPIA CZY KONIECZNOŚĆ?

Zarys treści. Uwagi wstępne. Charakterystyka koncepcji „odszkolenia społeczeństwa” I. D. Illicha. Reformy szkolnictwa i ich koszty. Zakończenie.

### I

Rola i znaczenie szkolnictwa, jako — do niedawna jeszcze — jedyne źródła umożliwiającego kształcenie, po dosyć długim okresie braku zainteresowania tym tematem ze strony naukowców niepedagogów stała się ostatnio modnym tematem badań interdyscyplinarnych. Spotykamy się coraz częściej ze stwierdzeniem, że nauka jest obecnie głównym czynnikiem wzrostu gospodarczego. Oznacza to nic innego, jak znaną relację między stopniem i poziomem wykształcenia siły roboczej danego państwa a wzrostem jego dochodu narodowego. Funkcjonujący na danym obszarze system kształcenia określa kwalifikacje i zdolność adaptacji do tzw. nowych zawodów oraz produktywność siły roboczej; tym samym szkolnictwo jest również bardzo istotnym i ważnym czynnikiem determinującym poziom dochodów pieniężnych ludności.

Sam proces kształcenia — na co często nie zwracamy uwagi — podporządkowany jest działalności gospodarczej i szczególnie w systemie kapitalistycznym podstawowy związek szkolnictwa z gospodarką i społeczeństwem opiera się na znanym prawie popytu i podaży. Szkolnictwo zaopatruje różne gałęzie gospodarki w wykwalifikowaną siłę roboczą, a z drugiej strony czerpie środki wytworzone w gospodarce na sfinansowanie swojej działalności i tym samym jest częścią ogólnogospodarczego systemu finansowego danego kraju.

Jednakże kształcenia nie można utożsamiać li tylko z przygotowaniem do kariery zawodowej i nie jest to przecież jedynym celem szkolnictwa.

Wykształcenie umożliwia również lepsze poznanie i rozumienie otaczającego nas świata, przyswojenie pewnego zespołu wartości, determinujących postawy pełniejsze korzystanie z uroków życia, partycypację w różnorodnych dziedzinach życia gospodarczo-społecznego, itp. Wzrost popytu na kształcenie (a może należałoby tu raczej napisać na dyplomy wyższych uczelni otwierające drogę do kariery) wynika ze zmiany charakteru wykonywanej pracy: od czynności prymitywnych do pracy coraz bardziej „twórczej”, wymagającej coraz to wyższych kwalifikacji, uzyskiwanych — nie jak np. jeszcze w średniowieczu drogą terminowania u mistrza — lecz w procesie formalnego kształcenia. Intelktualizacja pracy doprowadziła do ogromnych zmian w strukturze zatrudnienia. Zmiany te wywołane zostały z jednej strony pojawieniem się wykształconej grupy ludzi, którzy spowodowali zmianę sposobu i organizacji produkcji, co z kolei pociągnęło za sobą wzrost popytu na bardziej wykwalifikowaną siłę roboczą. Z drugiej strony, postęp techniczny i organizacyjny stworzył już, jak gdyby niezależnie od tych pierwszych wynalazków, ludzi bardziej wykształconych wykonujących takie zawody, które wymagały opanowania coraz to większej wiedzy.

O szybkim tempie zmian poziomu wykształcenia np. amerykańskiej siły roboczej może świadczyć fakt, że obecnie przeciętny pracownik w tym kraju, zanim podjął pracę, spędził dwa razy więcej czasu w szkole niż jego kolega z 1930 r., natomiast aż cztery razy dłużej przybywał w szkole niż przeciętny amerykański robotnik w roku 1900<sup>1</sup>. Oczywiście ogólny wzrost poziomu wykształcenia przyczynił się także od podniesienia przeciętnego poziomu wykształcenia w obrębie poszczególnych zawodów. Stąd też pod wpływem nacisku ze strony różnego rodzaju przedsiębiorstw i instytucji, domagających się coraz to liczniejszych kadr z wyższym wykształceniem, a także nacisku wywieranego przez rodziców, którzy przecież zawsze chcą, żeby ich dzieci uzyskiwały wyższe niż oni wykształcenie, pojawiła się paląca potrzeba umożliwienia każdemu zdobycia takiego wykształcenia, jakie pozwoliłoby mu dorównać wszystkim zmianom warunków gospodarczych i społecznych naszego życia.

Pojawiły się też od razu — i to nieprzypadkowo w najbogatszych krajach świata, które przeznaczają stosunkowo największą część swojego dochodu narodowego na rozbudowę systemu szkolnego — wątpliwości, czy

---

<sup>1</sup> Innym wskaźnikiem jest udział absolwentów poszczególnych rodzajów szkół na 100 zatrudnionych w USA: 12 stanowią absolwenci collegów (tj. wyższych uczelni), 12 absolwenci jedno- lub trzyletnich szkół pomaturalnych (tzw. junior colleges), 37 pracownicy legitymujący się maturą (świadectwem ukończenia szkoły średniej), 29 ze świadectwami ukończenia szkoły 8-11 klasowej, 10 osób przebywało w szkole 7 lub mniej lat. Por. z najnowszymi danymi o szkolnictwie amerykańskim: *The american colleges*, *The Economist*, 21—28 XI 1974 r., s. 61—76.

szkoła może sprostać tym zadaniom. Chodzi o to, czy w dalszym ciągu kształcenie może odbywać się w ramach zinstytucjonalizowanego systemu formalnego szkolenia, czy też należy szukać innych, tzn. tańszych, bardziej efektywnych, lepszych i przede wszystkim dostępnych rzeczywiście dla każdego obywatela danego kraju instytucji kształcenia.

Bezpośredniej inspiracji do podjętych tu rozważań dostarczyły prace anglosaskich krytyków istniejącego systemu kształcenia opartego na nauce szkolnym, w tym przede wszystkim książka I. D. Illicha, *Deschooling society*, a także prace S. Bowlesa, J. C. Holta, E. Reimera oraz artykuły C. E. Silbermana, P. Spackmana i P. Druckera<sup>2</sup>. Jako punkt wyjścia przyjęto założenie, które znalazło też swój wyraz w tytule artykułu, że mimo wszystkich wad aktualnie istniejącego systemu szkolnictwa, szkoła jest jednak — przynajmniej na najbliższe kilkadziesiąt lat — jedynym środkiem determinującym wybór celów i metod kształcenia.

Nie będzie nas tu jednak interesować, dosyć zresztą zasadnicza kwestia, czy ludzie będą rzeczywiście szczęśliwsi lub bardziej racjonalnie myślący, im będą bardziej wykształceni i czy ludzie bardziej wykształceni będą też bardziej produktywni. Po krótkim przedstawieniu ogólnych zarzutów, jakie wysuwają pod adresem szkoły krytycy istniejącego obecnie systemu kształcenia, przeanalizujemy głośną od kilku lat koncepcję „odszkolenia społeczeństwa” (*deschooling society*) I. D. Illicha, po czym zastanowimy się nad tym, jakimi środkami posługuje się współczesne państwo kapitalistyczne, żeby umożliwić kształcenie możliwie najszerszym warstwom ludności. W uwagach końcowych przedstawimy też pewną koncepcję rozwiązania obecnego kryzysu szkoleniowego w państwach kapitalistycznych, przy założeniu, że rozwiązanie tego kryzysu jest możliwe tylko pod warunkiem dokonania zmiany obecnej hierarchii celów i potrzeb społecznych.

## II

Paradoksem naszych czasów jest fakt, że, im bardziej rozbudowujemy potencjał wychowawczo-kształceniowy, tym gorzej pełni on swoje funkcje. Odnosi się to zarówno do wysokorozwiniętych krajów kapitalistycznych, jak również w mniej lub bardziej widocznym stopniu do krajów Trzeciego

<sup>2</sup> I.D. Illich, *Deschooling society*, London 1972; S. Bowles, *Schooling and inequality from generation to generation*, [w:] *Journal of Political Economy*, May-June 1972; J.C. Holt, *The underachieving school*, New York 1970; E. Reimer, *School is dead — alternatives in education*, New York 1968; B. Gross, *Radical school reform*, New York 1969; C.E. Silberman, *Kryzys w klasie*, *Dialogue — USA*, 2/1973, t. 2; P. Spackam, *Czy szkoły są potrzebne*, P. Drucker, *Nowa form kształcenia*, *ibid.*, S. Bowles, *Planning educational systems for economic growth*, Cambridge Mass. 1969.

Świata. Krytycy istniejącego obecnie systemu szkolenia wskazują, iż te „ponure i bezradosne” instytucje, jakimi są szkoły, nie tylko nie umożliwiają zdobycia każdemu odpowiedniego wykształcenia, ale przyczyniają się do większej polaryzacji społeczeństwa, stwarzając fikcyjną strukturę hierarchiczną, opartą na różnego rodzaju zaświadczeniach i dyplomach, które predystynują jedynie do pełnienia określonej roli społecznej, a nie są odbiciem wiadomości, kwalifikacji, kompetencji itp. Pod adresem szkoły wysuwa się jeszcze cały szereg innych, poważniejszych zarzutów, w tym także i to, że nie jest ona sprawna i efektywna w sensie czysto ekonomicznym. Potwierdza to coraz częściej występujące zjawisko (pozornej zresztą) „nadprodukcji” absolwentów szkół, którzy potem nie znajdują pracy w wyuczonym zawodzie i podejmują je w zawodach, do których nie byli przygotowani.

Wymownym przykładem ilustrującym powyższe stwierdzenie jest sytuacja na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych, gdzie w 1972 r. było 5 mln bezrobotnych (czyli 60% ogółu czynnych zawodowo mężczyzn i kobiet). Z tego połowę stanowili bezrobotni w wieku od 16 do 24 lat. Charakterystycznym jest fakt, że w liczbie tej było około 60—100 tys. bezrobotnych techników, inżynierów i naukowców, a także poważna liczba nauczycieli<sup>3</sup>.

Zinstytucjonalizowanemu w ramach szkół szkoleniu zarzuca się ponadto, że jest zupełnie przestarzałe pod względem nie tylko formy, ale i przekazywanych treści. Szkoła przekazując pewną sumę wiedzy pozostawionej nam przez naszych przodków uczy przede wszystkim tzw. „umiejętności werbalnych”, często już nieprzydatnych w coraz szybciej zmieniającym się świecie. Chodzi o to — jak to dobitnie wyraził chociażby A. Lowe<sup>4</sup> — żeby szkoły przekazywały nową wiedzę, to znaczy, żeby uczyły np. ekologii przed pojawieniem się ruchu konsumpcyjnego czy też ruchu na rzecz ochrony środowiska naturalnego człowieka, itp. Innymi słowy szkoła powinna nareszcie wyłamać się ze swojej akademickiej izolacji i włączyć w „społeczność i stać się jej integratorką”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Por. W. Koeck, *Keine Angst von Morgen*, Wien 1972, s. 175, gdzie autor ten powołując się na tzw. *Raport Bostoński* z 20 I 1972 r. tak wyjaśnia zjawisko dużego bezrobocia wśród nauczycieli amerykańskich: „W Stanach Zjednoczonych jest ponad 20 tys. różnych okręgów szkolnych, które mają swoją autonomię i są odpowiedzialne za finansowanie, utrzymanie, a także za programy nauczania funkcjonujących na ich obszarze szkół. Pensje nauczycieli w tzw. bogatych okręgach szkolnych są często dwu- lub nawet trzykrotnie wyższe niż pensje nauczycieli w okręgach biednych”. To właśnie stanowi przyczynę migracji nauczycieli w poszukiwaniu lepszego miejsca pracy, o które coraz trudniej.

<sup>4</sup> Zob. A. Lowe, *Czy wykształcenie wyższe jest dostosowane*, Dialoge — USA, 1/1973, t. 2, s. 80.

<sup>5</sup> Por. P. Drucker, *Nowa forma kształcenia*, op. cit., s. 35.

Dlaczego więc mamy tylko reformować i usprawniać istniejący już potencjał wychowawczo-kształceniowy, skoro reformy te dają w dodatku efekty niewspółmiernie małe w porównaniu z nakładami, jakie trzeba na ten cel przeznaczać? Czy nie lepiej po prostu „zburzyć” szkoły i rozważyć wszystkie możliwości zbudowania nowego systemu kształcenia bez tego balastu obciążającego wszelkie takie rozważania? Jest to punkt wyjścia rozumowania autora koncepcji „odszkolenia społeczeństwa” — Ivana D. Illicha<sup>6</sup>, którego propozycje zmian systemu szkolenia — aczkolwiek utopijne — zasługują jednak na uwagę choćby dlatego, że są w pewnym sensie logicznym następstwem wielu innych propozycji zmian systemu oświaty.

I. D. Illich nie wysuwa zaraz we wstępie do swojej głośnej książki „*Deschooling society*” argumentu, że szkoły są po prostu złymi instytucjami kształcenia i dlatego też należy je znieść. Zresztą tego typu stwierdzenie trudno by uznać za pierwszy i tym bardziej „nowatorski” głos w dyskusji nad usprawnieniem systemu kształcenia. Illich określa szkołę jako nieudaną instytucję, w której panują specyficzne stosunki między nauczycielami i uczniami oparte na standardowych wzorcach przymusowego szkolenia, charakteryzujące się z góry określonym i narzuconym wszystkim programem nauczania oraz egzaminami na stopnie, co, zdaniem tego autora, całkowicie deformuje cały proces uczenia (kształcenia). Porównuje on szkoły do „obozów koncentracyjnych”, które funkcjonują w oparciu o założenie, że dziećmi należy kierować przy pomocy metod policyjnych, gdyż one same nie posiadają żadnych praw ani też żadnych wrodzonych skłonności do nauki<sup>7</sup>.

Obecny charakter szkolnictwa wynika z istoty mechanizmu gospodarki kapitalistycznej, gdzie zawsze wielkie monopole starają się kształtować popyt konsumentów na poszczególne dobra i usługi; stąd też szkolnictwo zawiera w sobie — celnie dostrzeżoną przez Illicha — „ukrytą treść nauczania” (*hidden curriculum*), która ma na celu wyrobienie u studentów „nawyku bezmyślnej konsumpcji dóbr i usług pogłębiającego alienację produkcji”. Wytworzenie potrzeb edukacyjnych — podobnie jak podtrzymywana w krajach kapitalistycznych psychoza konsumpcyjna — oznacza wpojenie ludziom przekonania, że jedyną ich „życiową” szansą samorealizacji jest zdobycie wykształcenia (i to możliwie na najwyższym poziomie) w ramach wyspecjalizowanych instytucji usługowych, tj. w ramach szkół.

Lekarstwem na ten stan rzeczy byłoby — według Illicha — zniesienie szkół i zastąpienie „edukacji represyjnej” wzajemnym, dobrowolnym

<sup>6</sup> Zob. cyt. wyżej pracę I. D. Illicha, *Deschooling society* (Społeczeństwo odszkolające się). Por. także z pierwszą, bardziej syntetyczną wersją koncepcji tego autora zaprezentowaną w szkicu, *The deschooling of society* (Odszkolenie społeczeństwa), [w:] B. Rusk (ed.), *Alternatives in education*, Toronto 1971.

<sup>7</sup> Por. I. D. Illich, *Deschooling society*, op. cit., s. 10—14 i n.

kształceniem podejmowanym na podstawie własnych motywów i zainteresowań zarówno przez nauczycieli jak i tych, którzy będą się chcieli czegoś nauczyć. W takim Illichowskim systemie uczniowie i studenci mogliby korzystać z czterech następujących sieci kształcenia (*learning webs*):

1) z dostępnych dla każdego bibliotek, muzeów, gospodarstw rolnych, fabryk, i innych zakładów pracy;

2) z wymiany doświadczeń z uczącymi się tych samych przedmiotów kolegami (wymiany pomiędzy grupami rówieśników zainteresowanych tymi samymi zagadnieniami);

3) z prawa do umieszczenia w środkach masowego przekazu ogłoszeń reklamowych, mających na celu zwrócenie uwagi innym interesującym się wybranym przez ogłoszeniodawcę tematem o mającym się odbyć zebraniu — dyskusji;

4) z publikowanej na bieżąco, z aktualnym wykazem, listy pedagogów, instruktorów, specjalistów w poszczególnych dziedzinach („educators — at-large”), z którymi każdy mógłby się konsultować dowolną ilość razy po uprzednim ustaleniu terminów tych spotkań.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, kto za to wszystko będzie płacił? Illich odpowiada, że rząd, który nie będzie jednak przyznawać funduszy na rozwój oświaty poszczególnymi instytucjom — tak jak to się dzieje do tej pory — lecz bezpośrednio samym zainteresowanym. To znaczy, że w praktyce każdy obywatel już w chwili swoich narodzin otrzymywałby kredyt na kształcenie w formie „paszportu edukacyjnego” (lub pewnego rodzaju *voucheru*), którym mógłby płacić za naukę w specjalnie zorganizowanych dla tych celów ośrodkach szkoleniowych. Taki edukacyjny *voucher* umożliwiłaby także każdemu — zdaniem Illicha — wyuczenie takich umiejętności — zawodów, na jakie w donym okresie istniałby największy popyt na rynku pracy.

Należy jednak od razu podkreślić, iż autor tych propozycji wcale nie zadaje sobie trudu, żeby przedstawić jakieś dowody (np. w formie odpowiednich wyliczeń), czy przekazywane przez państwo każdemu obywatelowi kredyty edukacyjne byłyby rzeczywiście tańszym, a przy tym efektywniejszym środkiem upowszechniania oświaty niż tradycyjne nakłady na szkolnictwo i czy w ogóle kredyty te byłyby wykorzystywane zgodnie z ich przeznaczeniem?

Pod adresem Illichowskiej teorii „deschooling society” można również wysunąć cały szereg innych zarzutów, jak np. kto będzie zajmował się zarządzaniem tymi ośrodkami kształcenia lub kto będzie administrował i nadzorował funkcjonowanie przedstawionych wyżej „sieci kształcenia” i jednocześnie kierował do nich wszystkich chcących opanować jakąś umiejętność? A co w proponowanym przez Illicha systemie stanie się z dziećmi, które np. nie będą chciały się wcale uczyć? Wreszcie kto zagwarantuje, że

określona liczba osób chcących się uczyć z własnych pobudek (*self-motivated learners*) będzie mogła skorzystać z konsultacji odpowiadającej im liczby specjalistów-pedagogów (*educators-at-large*)?

Podobnych, niewyjaśnionych przez Illicha kwestii, jakie nasuwają się przy analizie jego teorii „odszkolenia społeczeństwa” można by przytoczyć znacznie więcej<sup>8</sup>. Nie wnikając jednak szczegółowo w te sprawy wypada tylko jeszcze krótko scharakteryzować podstawowe przesłanki rozumowania, na jakich oparł Illich swoją teorię. Zasadniczo można się dopatrzeć trzech następujących argumentów, które w interpretacji Illicha przemawiają za zniesieniem szkół:

a) dzieci uczą się mówić bez pomocy nauczyciela (czyli nie drogą formalnego kształcenia), mogą więc uczyć się również wszystkiego innego w ten sam sposób;

b) większość umiejętności, wiadomości, rzeczy poznajemy poza szkołą, podczas gdy większość tego, czego uczą nas w szkole, szybko zapominamy — szkolenie formalne jest więc bezcelowe;

c) każdy system nauczania oparty na takim mechanizmie, że poglądy, opinie jednej osoby — nauczyciela — determinują to wszystko, czego druga osoba powinna się nauczyć, jest autorytarny czyli zły.

Illich zwalczając koncepcje wychowania autorytarnego uważa, że właśnie największym grzechem obecnego systemu szkolenia jest opieranie się na autorytecie nauczyciela. Pół biedy, jeśli nauczyciel wmawia uczniom, co według niego jest złe a co dobre, jeżeli chodzi o tzw. prawdy intersubiektywne, które zawsze można sprawdzić empirycznie. Ale jeżeli jego interpretacje dotyczą filozofii, moralności, socjologii, tj. nauk, na gruncie których nie można pewnych rzeczy sprawdzić, to już sprawa jest poważna, gdyż wszystko to wpływa na ukształtowanie się światopoglądu ludzi młodych i całego społeczeństwa.

A jednak szkoły dla większości rodziców na całym świecie są tymi jedynymi instytucjami wychowawczo-kształceniowymi, do których, pomimo krytyki związanej z ich funkcjonowaniem, programami nauczania, kompetencjami nauczycieli, itp. posyłają swoje dzieci. I chyba właśnie rodzice byłiby pierwszymi, którzy wystąpiliby przeciwko „odszkoleniu” społeczeństwa. A ponadto — co zauważa sam Illich, ale z czego wyciąga zupełnie błędne wnioski<sup>9</sup> — istnieje również głęboko zakorzeniona „wiara” w szkoły i to nawet wśród ludzi, którzy nigdy do nich nie chodzili, że są one miejscem, gdzie niekoniecznie nabywamy większość naszych umiejęt-

<sup>8</sup> Por. S. Hook, *Illich's de-schooled utopia*, Encounter 6/1972, s. 53—57. Niewielki, jeżeli chodzi o rozmiary, szkic S. Hooka jest chyba jedną z najbardziej miążdzących recenzji, jakiej doczekała się książka *Deschooling society*.

<sup>9</sup> Na marginesie powyższych uwag należy przyznać, że w *Deschooling society* można znaleźć cały szereg ciekawych odkryć, uściśleń terminologicznych i nowych



ności i wiedzy, lecz gdzie uzyskujemy „uprawnienia” do wykonywania określonych zawodów (do pełnienia odpowiednich ról społecznych), co jest poważnym czynnikiem ograniczającym zakres działalności innych, konkurencyjnych instytucji kształcenia.

Można w tym miejscu powołać się na przykład stosunkowo niewielkiej popularności tzw. „wolnych” szkół i uniwersytetów, jakie funkcjonują na terenie Francji, Danii, Wielkiej Brytanii, Holandii a także w wielu innych państwach kapitalistycznych<sup>10</sup>. W zorganizowanych z reguły przez rządy wymienionych państw uniwersytetach rzeczywiście umożliwiono wszystkim — niezależnie od wieku i wykształcenia — studiowanie różnych przedmiotów (lub raczej „problemów”) humanistycznych. Zgodnie z postulatami zbuntowanych w 1968 r. przeciwko tradycyjnemu szkoleniu studentów kształcenie w tych eksperymentalnych uczelniach oparto na wolnych zebraniach-dyskusjach. Zniesiono wykłady, egzaminy, całą strukturę organizacyjną tradycyjnej uczelni, zależność studentów od profesora (ten ostatni może się tylko zapisać do jakiejś „grupy badawczej” i brać udział w dyskusjach na równych prawach z jej uczestnikami). Państwo finansując tego rodzaju instytucje traktuje je jako pewnego rodzaju sanatoria dla różnych kontestacyjnych i niszcycielsko-anarchistycznych charakterów. I to samo chyba odczuwają młodzi ludzie, którzy nadal w ogromnej większości zapisują się jednak do tradycyjnych uniwersytetów<sup>11</sup>.

Dlatego też m.in. niesłuszne wydaje się stwierdzenie Illicha, iż nasze zaufanie, jakim darzymy szkoły, będzie się zmniejszać w coraz szybszym tempie i dlatego powinniśmy już teraz znaleźć inne sposoby nauczania i uczenia się<sup>12</sup>. W świetle dotychczasowych „osiągnięć” w dziedzinie kształcenia opartego nie na szkołach można właśnie wysunąć zupełnie odwrotną hipotezę: że nasze zaufanie do innych niż szkoły urządzeń i środków (lub podobnie jak szkoły wyspecjalizowanych instytucji) kształcenia będzie wzrastało bardzo powoli.

---

definicji, na podstawie których Illich wyprowadza często całkowicie błędne wnioski i uogólnienia.

<sup>10</sup> Opis działalności, programów i metod kształcenia takich eksperymentalnych „wolnych” szkół, jak np. szkoły A.E. Neille’a w Summerhill czy Kees Betty Boeke w Wekplaats znaleźć można w pracy E. Lawrence, *The origins and growth of modern education*, London 1972, s. 345—351. Należy jednak zaznaczyć, że „wolne” szkoły pobierają w większości przypadków opłatę za naukę i są tym samym niezłymi źródłami dochodu dla ich właścicieli. Por. art. P. Spackmana, *Czy szkoły są potrzebne?* Dialogue-USA, 2/1973, t. 2, s. 14.

<sup>11</sup> I to nie tylko na kierunki ścisłe: fizykę, chemię, medycynę czy inne kierunki techniczne, których ze zrozumiałych względów (drogi sprzęt, wyposażenie laboratoriów, troska o życie ludzkie, itp.) nie można studiować na tych „wolnych uniwersytetach.

<sup>12</sup> Por. I.D. Illich, op. cit., s. 23—25. Nie poruszamy tu innych społeczno-ekonomicznych aspektów proponowanego przez Illicha rozwiązania szkół, np. możliwości

Ogólnie rzecz biorąc I. D. Illich — podobnie jak i inni zwolennicy zastąpienia szkół mniej formalnymi instytucjami kształcenia („deschooler-si”) <sup>13</sup> — atakując szkoły, odsłonili cały szereg „chorób” obecnego systemu szkolnego. Trafne jest ich „odkrycie” szkoły jako raczej miejsca indoktrynacji aniżeli miejsca, gdzie zdobywamy większość naszej wiedzy. Jednakże kiedy przychodzi im dać własny program poprawy istniejącego stanu rzeczy, to kończy się ich inwencja twórcza.

„Radykalnym rozwiązaniem dla przeciążonego szkoleniem społeczeństwa byłoby wprowadzenie nowych, formalnych mechanizmów, które by umożliwiały nabywanie umiejętności i jednocześnie wykorzystywanie tych umiejętności dla celów kształceniowo-wychowawczych”. Powyższe stwierdzenie I. D. Illicha — jak również podobnie wyrażane postulaty innych zwolenników „odszkolenia” społeczeństwa — trudno jednak traktować poważnie, jeżeli autor ten nic innego nie potrafi zaproponować, jak tylko utopijną wizję społeczeństwa (wzorowaną zresztą na J. J. Rousseau), które porównać można do jednej wielkiej klasy, gdzie nie ma nauczyciela, gdyż wszyscy w niej są zarówno nauczycielami jak i uczniami.

### III

Szkolnictwo i przeprowadzane okresowo reformy systemu oświatowego pochłaniają coraz większą część dochodu narodowego. Inwestowanie w szkolnictwo uważa się za jedną z ważniejszych inwestycji rozwijających przyszły potencjał produkcyjny danego kraju. Państwo wprowadzając obowiązek ukończenia szkoły 8-klasowej lub (w zależności od kraju) 10-klasowej zapewnia reprodukcję kwalifikowanej siły roboczej, co w sumie przyczynia się do wzrostu ogólnego poziomu życia, dobrobytu, szybkiego rozwoju gospodarczego, itp.

Jednakże na krótką metę korzyści, jakie uzyskują z podnoszenia swojego wykształcenia podejmujący w szkołach naukę ludzie, są relatywnie małe. Szczególnie jednostki gorzej sytuowane są w tym względzie upośledzone. Badania przeprowadzone niedawno w Stanach Zjednoczonych przez zespół naukowców pod kierownictwem C. Jencksa potwierdzają brak wyraźnego związku między formalnym wykształceniem a sukcesem ekonomicznym dzieci pochodzących z biednych rodzin <sup>14</sup>.

---

wystąpienia w takim przypadku ogromnego bezrobocia — zwłaszcza kobiet, jako że szkolnictwo jest we wszystkich krajach tym największym, pojedynczym przemysłem, który zatrudnia największą część czynnych zawodowo kobiet.

<sup>13</sup> Do nich zalicza się nie tylko współpracowników I. D. Illicha z CIDOC (Ośrodka Interkulturalnej Dokumentacji w Guernavaca, Meksyk), lecz także m.in. takich autorów, jak cyt. wyżej J.C. Holt, P. Goodman, N. Postman, C. Weingartner, H.R. Kohl i in.

<sup>14</sup> Por. I.D. Illich, op. cit. s. 22.

Przyjęcie w polityce oświatowej założenia, że wykształcenie możliwie maksymalnej liczby ludności przyczyni się do szybszego usunięcia nędzy, zacofania gospodarczego, polaryzacji społecznej w danym kraju jest również często błędne, gdyż fundusze, jakie przeznaczane są w takim rozwiązaniu na rozwój szkolnictwa, pochłaniają i tak dosyć szczupłe z reguły zasoby finansowe, które — zwłaszcza w krajach gospodarczo słabo rozwiniętych — mogłyby być z większym pożytkiem dla całego społeczeństwa wykorzystane na rozwój sfery produkcyjnej, nowych miejsc pracy, na budowę szpitali, domów mieszkalnych, itp.<sup>15</sup>

A jednak większość państw na całym świecie stara się — różnymi zresztą sposobami — umożliwić wszystkim chętnym korzystanie z usług szkół. Ponadto zdano sobie sprawę, że obecnie uczniowie opanowują znacznie szerszy zakres wiedzy, niż przed kilku laty. Jednak wystarcza on im na coraz krótszy okres. To m.in. spowodowało pojawienie się tzw. luki edukacyjnej między gorzej wykształconym starszym pokoleniem a młodą generacją. Dlatego niektóre państwa kapitalistyczne rozwinęły także różne formy oświaty dla dorosłych. Nie mniej jednak osiągane wyniki są często niewspółmiernie niskie z ponoszonymi na rozwój szkolnictwa nakładami. A nakłady na szkolnictwo (podobnie zresztą jak i na leczenie czy też na rozwój innych sfer „zinstytucjonalizowanych” usług) wzrastały na całym świecie szybciej niż wzrastała liczba uczniów, studentów. Tempo wzrostu tych nakładów przywyższało także znacznie tempo wzrostu dochodu narodowego. Zjawisko wzrostu nakładów na szkolnictwo łączy się ściśle z generalną tendencją podrożenia tych usług. Jest to odbiciem ogólnej prawidłowości zwiększania się stopnia technicznego uzbrojenia pracy (w tym także nauki w szkole, studiów). Dotyczy to zarówno strony materialnej, tzw. „hardware”, jak całej sfery treściowo-organizacyjno-programowej — „software”. Rewolucja naukowo-techniczna, rozwój telewizji, cybernetyki i elektroniki wywarły także znaczny wpływ na powstanie najnowocześniejszej technologii kształcenia wspartej o cały arsenał środków elektronicznych. Również wielki przemysł szukający nowych rynków

---

<sup>15</sup> Por. C. Jencks, *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York 1972. W pracy tej podjęto się zbadania przy pomocy najnowszych metod statystycznych wpływu, jaki na zmiany dochodów pieniężnych wybranej grupy ludności wywierały trzy następujące czynniki: wykształcenie (szkolenie), inteligencja i tzw. otoczenie rodzinne. Okazało się, że żaden z tych trzech czynników nie wpływał w stopniu decydującym na zmianę dochodów zbadanej grupy ludzi; por. także M. Blaug, *Education and the employment problem in developing countries*, Geneva 1974, s. 27—40: *The puzzling economic value of education*. Zob. także Le Thanh Khoi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris 1973. Ten ostatni autor wyraźnie stwierdza, iż w wielu państwach Trzeciego Świata właśnie polityka wolniejszej rozbudowy szkolnictwa może być bardziej efektywnym sposobem zwalczania zacofania gospodarczego.

zbytu dla swoich produktów wprowadza na rynek i tym samym kreuje popyt na najnowocześniejsze „pomoce” naukowe, środki audiowizualne dla potrzeb kształcenia, itp., których wysoka cena często nie stoi w żadnym związku z ich użytecznością czy efektywnością<sup>16</sup>.

Posłużmy się w tym miejscu przykładem ilustrującym wzrost kosztów kształcenia (tzn. tylko w sensie nakładów przeznaczanych na rozwój szkolnictwa i oświaty) w Stanach Zjednoczonych i w jednym z najbogatszych państw Europy Zachodniej — RFN. Otóż w latach siedemdziesiątych w USA połowa wszystkich dwudziestolatków uczęszczała do różnego rodzaju collegów, lecz przy tym 10% wszystkich dzieci w wieku 6—15 lat nie chodziło w ogóle do szkoły. Natomiast 6 mln dzieci uczęszczało do takich szkół stanowych, gdzie wszystkie klasy obsługiwał tylko jeden nauczyciel<sup>17</sup>. Stąd też pomimo wzrostu wydatków na szkolnictwo (z samego tylko budżetu federalnego) z 36 mld dolarów w 1971 r. do 45 mld dol. w roku 1974 — przeszło 2 mln obywateli Stanów Zjednoczonych w wieku 25 lat legitymuje się tylko ukończeniem czterech klas szkoły podstawowej, a 700 tys. nigdy nie uczęszczało do szkoły. Ponadto aż 20 mln obywateli tego kraju zaliczyć trzeba do tzw. analfabetów funkcjonalnych (wtórnych), którzy jedynie potrafią odczytać nazwy ulic, dają sobie także radę z komiksami, lecz absolutnie nie potrafią zrozumieć prostych ogłoszeń prasowych ani też w ogóle nie czytają gazet czy tym bardziej książek<sup>18</sup>.

Podobną prawidłowość zaobserwować było można w Republice Federalnej Niemiec. Jak widać z danych zamieszczonych w tab. 1 relacja między nakładami na szkolnictwo a wzrostem liczby uczniów i studentów jest wyraźnie niekorzystna. Prawie trzykrotne zwiększenie nakładów na szkoły w 1969 r. w porównaniu z rokiem 1968 spowodowało zaledwie 250% wzrostu liczby uczniów, natomiast 70-procentowy przyrost liczby uczniów zaplanowany na rok 1980 będzie można osiągnąć kosztem zwiększenia nakładów o przeszło 1000%. Jeszcze bardziej wymowne są wskaźniki ilustru-

<sup>16</sup> Por. bardzo interesujący artykuł J. Lissowskiego, *Edukacja w rękach futurologów*, *Życie i Nowoczesność*, 234—235/1974.

<sup>17</sup> Zob. W. Koeck, op. cit. s. 177. Amerykański system szkolnictwa składał się do 1920 r. z 8-letnich szkół podstawowych (elementary school) i 4-letnich szkół średnich (secondary school). Obecnie 12-letni okres kształcenia na poziomie podstawowym i średnim dzieli się na 6 lat nauki w szkole podstawowej, 3 lata w szkole średniej pierwszego stopnia (junior high school) i następne 3 lata w szkole średniej drugiego stopnia (senior high school). Następnie okres pobytu w szkole wyższej (collegu) czy na uniwersytecie waha się przeciętnie w granicach 4—5 lat.

<sup>18</sup> Nieskuteczne też okazały się tzw. programy pomocy rządowej na wyrównanie szans oświatowych 6 mln dzieci mniej uprzywilejowanych. Rząd USA wydał na ten cel w latach 1965—1968 3 mld dolarów. Jednakże suma ta okazała się albo za mała na rozwój oświaty wśród najbiedniejszych warstw ludności amerykańskiej albo też środki te wydatkowano niewłaściwie (na administrację szkolną, na często mało przydatne nowe programy szkolne, itp.).

Tabela 1

Cele i koszty reformy szkolnictwa w RFN

Wyszczególnienie	Lata		
	1969	1968	1980
<b>A. SZKOŁY</b>			
Liczba uczniów w milionach	7,5	9,3	12,6
Liczba nauczycieli w tysiącach	235	360	700
Nakłady na szkoły w miliardach DM (marek zachodnich)	5	14	44—59
<b>B. SZKOŁY WYŻSZE, UNIWERSYTETY</b>			
Liczba studentów w tysiącach	246	441	1038
Liczba nauczycieli akademickich w tysiącach	21	47	109
Nakłady na szkoły wyższe w mld DM	1	6	27—34
<b>OGÓŁEM</b> nakłady na szkolnictwo w miliardach DM	6	20	71—93

Źródło: W. Koeck, *Keine Angst von Morgen*, Wien 1972, str. 180.

jące podobną zależność zachodzącą między wzrostem nakładów na „droższe” szkoły wyższe, a przyrostem liczby studentów. Przykładowo jedno nowe miejsce studiów w RFN (na nowo budowanym uniwersytecie) pochłania 250 tys. DM z nakładów przeznaczonych na budowę danego uniwersytetu czy szkoły wyższej. Zdaniem niektórych specjalistów zajmujących się tymi problemami pomimo ciągłego zwiększania w tym państwie nakładów na szkolnictwo (obecnie udział tych nakładów w dochodzie narodowym wynosi 6<sup>0</sup>%, a w roku 1985 ma wzrosnąć do 8<sup>0</sup>%) rosnące koszty związane z wyposażeniem szkół i uczelni w coraz nowocześniejsze pomoce, często tylko pozornie ułatwiające kształcenie — powodują, że wysoki poziom rozwoju gospodarczego RFN daleko odbiega od stopnia rozwoju zachodnioniemieckiego systemu szkolenia<sup>19</sup>.

## IV

Czy jednak rzeczywiście nie można zapewnić wszystkim ludziom chcącym się kształcić równego dostępu do szkół przede wszystkim dlatego, że nauka w szkole staje się coraz droższa i wymaga coraz to większych nakładów finansowych? Oczywiście, przy aktualnie istniejących i realizowanych w poszczególnych krajach celach społeczno-gospodarczych (a tak-

<sup>19</sup> Por. W. Koeck, op. cit., s. 180—185 i n.: *Aufbruch zur Bildungsgesellschaft*, gdzie autor ten podaje, że mimo poważnego wzrostu nakładów na szkolnictwo i oświatę w RFN z 4,8% ogółu wydatków państwowych w 1970 r. do 5,1% w roku następnym (co w liczbach absolutnych odpowiada sumie 23—26 miliardów zachodnich marek) w dalszym ciągu aż 1,3 mln, tj. 70% ogółu młodych ludzi w tym państwie zdobywa kwalifikacje zawodowe w zakładach pracy, a nie w publicznych szkołach zawodowych, w których pobiera naukę zaledwie 25% młodzieży.

że politycznych) nie stać żadnego państwa — choćby nawet najbogatszego — na „luksus” kształcenia na najwyższym poziomie wszystkich młodych obywateli, gdyż liczba wykształconych w określonych zawodach i specjalizacjach ludzi zdeterminowana jest samą już tylko ilością miejsc pracy, jakie istnieją w danej gospodarce narodowej. Pozostaje tutaj kwestia otwartą, jaki poziom wykształcenia w różnych pod względem stopnia rozwoju gospodarczego krajach powinien być uznany za wystarczający i dostępny rzeczywiście dla wszystkich<sup>20</sup>.

Niefektywność inwestycji szkolnych jest często tylko pozorna. Wynika to z jednej strony z niewłaściwego wydatkowania nakładów przeznaczonych na rozwój szkolnictwa, a z drugiej (częsta wada polityki oświatowej) z braku określonej koncepcji rosnących i zmieniających się — jak każde inne — potrzeb kształceniowych. Stąd też pomimo ciągłości procesu reformowania programów i metod nauczania odbiegają one od aktualnego poziomu rozwoju wiedzy i przede wszystkim wymagań, jakie stawia się absolwentom poszczególnych typów szkół, powierzając im pełnienie określonych funkcji społecznych.

Tabela 2

## Koszty alternatywnych celów społecznych

Cele negatywne	Cele pozytywne
1 lotniskowiec za 275 mln dol.	12 000 nowych internatów dla uczniów szkół średnich
1 fabryka broni wartości 104 618 800 dol.	35 kompletnie wyposażonych budynków szkolnych, każdy wartości 4 mln dol.
14 standartowych samolotów bombardujących o napędzie odrzutowym, każdy za 8 mln dol.	Programowi upowszechnienia oświaty wśród 14 mln dzieci
1 nowy, prototypowy bombowiec wyposażony w nowoczesny sprzęt	Wartości 250 tys. pensji nauczycieli (w 1973 r.) lub kosztom utrzymania 30 wydziałów uniwersyteckich każdy po 100 studentów, lub 75-kompletnie wyposażonych 10-lóżkowych szpitali lub 50 000 traktorom.

Z r ó d ł o: M.W. Thring, *Man, machines and tomorrow*, London and Boston 1973, s. 38–39.

<sup>20</sup> Obecnie trudno mówić o jakimś wystarczającym na całe życie „poziomie wykształcenia”, gdyż kształcenie staje się dla większości ludzi sprawą dotyczącą ich przez całe życie, a nie jest tylko zajęciem właściwym dla wieku dziecięcego czy młodzieńczego. Dlatego w tej nowej sytuacji — zdaniem T. Husena — szkoła jako instytucja będzie spełniać już w niedalekiej przyszłości dosyć ograniczone funkcje z zakresu kształcenia. Por. T. H u s e n, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974, s. 14 i n.

Konieczność ponoszenia coraz to większych wydatków na rozwój szkolnictwa zmusza poniekąd do zastanowienia się nad hierarchią obecnie uznawanych za „priorytetowe” potrzeb gospodarczo-społecznych. Jak widać z przedstawionego wyżej zestawienia, wraz ze zmianą układu „tradycyjnej” hierarchii potrzeb społecznych i te stosunkowo duże — według naszych obecnych kryteriów oceny — choć przynoszące niewspółmiernie skromniejsze efekty sumy środków finansowych przeznaczanych na rozwój szkolnictwa i nauki okazałyby się drobnymi cząstkami nakładów, jakie rzeczywiście można by przeznaczyć na rozwój sfery wychowawczo-kształceniowej i dopiero na tak rozwiniętej bazie można by doprowadzić do stanu „społeczeństwa ludzi oświeconych”. Podany wyżej przykład z pracy M. W. Thringa dobitnie odsłania istniejące od dawna potencjalne możliwości przewartościowania obecnych celów gospodarczych, społecznych i politycznych<sup>21</sup>. Od wyboru tych celów i od ustalenia nowej ich hierarchii zależy już teraz nie tylko przyszłość nauki i oświaty lecz w ogóle całość kształt przyszłego życia ludzi w społeczeństwie post-industrialnym.

Wydaje się, że również w badaniach futurologicznych w dziedzinie oświaty i wychowania przyjęcie z góry pewnej koncepcji czy raczej postawy, która by określała, co powinniśmy w przyszłości w szkolnictwie usprawnić a co zburzyć, jest niewłaściwe. Bardziej przydatne i wartościowe okazać się mogą przewidywania mówiące, co może zostać ulepszone w tej dziedzinie wraz ze zmianą hierarchii celów społecznych i ogólnych warunków działalności gospodarczo-społecznej człowieka.

*Adam Gwiazda*

#### THE DESCHOOLING OF SOCIETY — UTOPIA OR NECESSITY?

(S u m m a r y)

The direct inspiration of this paper were the latest publications of american critics of the present educational system — first of all the famous book of I.D. Illich, „Deschooling society”. In the first part of his article the author describes the general objections raised against the school and the second part contains an analysis and the critique of Illich's theory of the deschooling society.

A succinct characteristics of basic relation between the educational inputs and outputs, i.e. the increase in spending on the development of different types of educa-

<sup>21</sup> To samo określił już kiedyś Fr. Nietzsche jako „przewartościowanie wszelkich wartości”, natomiast E. Lipiński, *Karol Marks a zagadnienia współczesności*, Warszawa 1969, s. 16, pisze, iż nadchodzi moment, kiedy przewartościowaniu ulegają nie tylko potrzeby czy cele społeczne, lecz także dominujące dotychczas motywy, wzorce i ideały.

tion and the increase in the number of pupils and students on the example of US and West Germany was presented in the third part of this paper.

The author's view is that the schools are the only formal institutions which can serve the educational purposes in the near future. But the schools need reforming not only for their own sake. The reforms of the whole educational system ought to be preceded by the revaluation of the existing hierarchy of the socio-economic needs and goals.