

Joanna Michalak

Sukces a ekonomizacja edukacji : aspekty etyczne

Annales. Etyka w życiu gospodarczym 9/2, 59-67

2006

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sukces a ekonomizacja edukacji. Aspekty etyczne

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest analiza krytyki, skierowanej przeciwko rozprzestrzeniającemu się „ekonomizmowi” myślenia w sferze edukacji. Równocześnie chciałabym zwrócić uwagę na problematyczność, jaką niesie ze sobą kategoria sukcesu, której prawidłowe odczytanie jest jedynie możliwe poprzez jej odniesienie do wielowymiarowych relacji między edukacją, a społeczeństwem i państwem. Stan współczesnej dyskusji wokół sukcesu, a w szczególności sukcesu szkoły oraz próby wyjaśnienia wiążących się z nim problemów, w tym problemów natury etycznej, należy ocenić jako ciągle niedostateczny.

2. Sukces – przybliżenie pojęcia

Przed przystąpieniem do rozważań na temat sukcesu edukacyjnego i pojawiających się w związku z tym kontrowersji, warto zwrócić uwagę na pewne osobliwości pojęcia sukces. Po pierwsze, słowo sukces najczęściej oznacza pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, powodzenie, triumf, osiągnięcie zamierzonego celu¹. Za przeciwieństwo sukcesu uważa się powszechnie sytuację, w której z jakiś powodów nie udaje się osiągnąć postawionego sobie celu i często nazywa się to niepowodzeniem, porażką. Zazwyczaj sukces jest odnoszony do jednostki, jej losów życiowych i wiąże się z jej subiektywnym odczuciem realizacji pewnych zamierzeń na tle określonych potrzeb oraz z uczuciem zadowolenia i samoakceptacji. Takie podejście do sukcesu wskazuje, że jest on przede wszystkim kategorią subiektywną – te same osiągnięcia mogą być różnie oceniane w zależności od osób, które takiej oceny będą dokonywały. Miarą sukcesu jest ocena stopnia realizacji postawionego celu przez jednostkę, której dokonuje się poprzez porównanie stanu rzeczywistego z pożądanym, a zatem poprzez ocenę stopnia istniejącej rozbieżności między rzeczywistymi a pożądanymi osiągnięciami (wynikami działań). Tak rozumiany sukces może być wartościowany dzięki wykorzystaniu obiektywnych wyznaczników jednostkowego sukcesu, którymi są na przykład mierniki stopnia realizacji planów życiowych jednostki². Ten sposób opisywania sukcesu prowadzi do utożsamiania sukcesu z pożądanymi, oczekiwanymi rezultatami dzia-

¹ Por. *Słownik języka polskiego*, tom 3, PWN, Warszawa 1989, s. 369.

² J. Kopka, *Sukces życiowy w świadomości młodzieży. Inne wybory aksjologiczne*, „*Annales*” 2002, tom 5, s. 417.

łań danej osoby. Stąd też analizowane pojęcie może być definiowane poprzez ocenę efektów działania, rezultatów, jakie osiąga dana osoba. Drugą osobliwością są skojarzenia, jakie pojawiają się w społeczeństwie ze słowem sukces. Otóż, kształtowane są one zarówno przez charakter systemu społecznego w wielu jego wymiarach, jak i miejsce, jakie poszczególne osoby zajmują w strukturze społecznej. Wyobrażenia na temat sukcesu zmieniają się w toku historycznego rozwoju społeczeństw, przeobrażeń ekonomicznych i ustrojowych poszczególnych państw, mają na nie wpływ także materialne i kulturowe wyznaczniki poziomu życia ludzi, ich aspiracje, ambicje, preferencje w zakresie spełniania określonych potrzeb, przyjmowane przez nich hierarchie wartości³.

Już to ogólne przybliżenie sposobu rozumienia pojęcia „sukces” wskazuje, że obiektywne kryteria sukcesu są szczególnie trudne do ustalenia, ze względu na subiektywny charakter tego pojęcia, na jego związki z indywidualnymi systemami wartości jednostek. Niemniej jednak, w społecznej świadomości istnieją powszechnie podzielane wyobrażenia sukcesu, a zwłaszcza sukcesu życiowego. Ich poznaniu służą badania nad potrzebami i aspiracjami życiowymi, systemami wartości, wzorami karier życiowych członków danego społeczeństwa. Badacz może pokusić się o wyprowadzenie, względnie obiektywnych kryteriów sukcesu, na podstawie rozpoznania owego powszechnego wyobrażenia sukcesu życiowego. Jeśli chodzi o interesującą nas tutaj sferę edukacji, to warto zaznaczyć, iż społeczne wyobrażenia ludzi o pracy i związanymi z nią sukcesami stawały się źródłem określonych orientacji edukacyjno-oświatowych, a te z kolei jak trafnie stwierdza Waldemar Łukasiewicz⁴, przekształcały kryteria ogólnospołecznych ocen, prowadząc do nowych i odmiennych znaczeń kategorii sukces.

Wobec powyższego należy zaznaczyć, iż prowadzenie badań nad osiągnięciami wyłącznie w odniesieniu do subiektywnych odczuć, jednostkowych sposobów postrzegania i przeżywania sukcesów i porażek może prowadzić do zawężenia analizowanego pojęcia. Dlatego warto w prowadzonych analizach badawczych zwrócić uwagę na otoczenie zewnętrzne, w jakim funkcjonuje jednostka lub instytucja i płynące z niego oczekiwania odnośnie sukcesu.

3. Ekonomizacja edukacji

Współczesna edukacja stanowi płaszczyznę nieustannego ścierania się różnorodnych presji politycznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych. Większość, zachodzących obecnie w polskich szkołach zmian, pojawia się w wyniku odpowiedzi szkół na wymogi polityki oświatowej⁵. Radykalne zmiany w życiu społecznym i gospodarczym naszego kraju znajdują swoje odbicie w polityce oświatowej, która koncentruje się na działaniach związanych z podnoszeniem efektywności kształcenia poprzez wprowadzenie elementów politycznie konstruowanej gospodarki rynkowej do obszaru oświaty. Poddawanie edukacji

³ Szerzej na ten temat: T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo „Wolumin”, Poznań 2003; E. Grzeszczyk, *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.

⁴ W. Łukasiewicz, *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 31.

⁵ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia – przemiany – dynamaty*, IBE, Warszawa 1997, s. 118.

procesom „ekonomicznej racjonalizacji”⁶, a wraz z tym stosowanie w obszarze edukacji charakterystycznych dla sfery biznesu zabiegów, sprowadzających się zazwyczaj do obniżania kosztów i równoczesnego podnoszenia jakości wytwarzanych produktów, wzbudza wiele kontrowersji w pedagogicznym środowisku naukowym⁷. W dyskusjach nad kształtem szkoły coraz częściej pojawiają się argumenty przeciwko bezpośredniemu przenoszeniu powszechnie występujących idei i pojęć w teorii organizacji i zarządzania na grunt szkoły. Szereg zastrzeżeń budzi odwoływanie się do modeli zarządzania jakością na rzecz usprawniania pracy szkoły, zwiększania jej funkcjonalności wobec potrzeb gospodarki rynkowej. Badacze edukacji upatrują w takich praktykach swoistych zagrożeń. Wątpliwości odnośnie postrzegania edukacji wyłącznie w perspektywie ekonomicznej można dostrzec w znakomitych pracach Pierre’a Bourdieu⁸ i Amitaia Etzioniego⁹. W Polsce mimo pewnego ożywienia, które można zauważyć w dyskusji na temat pogranicza edukacji i ekonomii i wynikających stąd konsekwencji dla edukacji, konteksty teoretyczne, jak słusznie podkreśla Lech Witkowski, pozostają wciąż słabo obecne w dyskursie akademickim¹⁰. Stąd też z tym większą uwagą warto, jak sądzę, przyrzeć się znaczącym w tym zakresie tekstom T. Szkudlarka, B. Śliwerskiego i L. Witkowskiego.

T. Szkudlarek, pisząc o relacjach między edukacją i ekonomią, wskazuje jak silnie w obrębie współczesnej edukacji przejawia się myślenie ekonomiczne, które zdominowane jest przez zasadę maksymalizacji użyteczności, rozpoznaje ograniczenia takiego podejścia i opisuje związane z nim pułapki. Autor, wypowiadając się przeciwko ekonomizacji strategii kształcenia w pedagogice i praktyce oświatowej, upomina się o dostrzeżenie przez pedagogów przemieszczenia dyskursu edukacyjnego, o którego kształcie nie decydują już w przeważającej mierze pedagogowie, ale przede wszystkim ekonomiści. Sytuacja rozprzestrzeniania się „edukacyjnego ekonomizmu” jest o tyle niebezpieczna, gdyż pedagogika przejawia swoiste milczenie wobec „przemieszczenia kompetencji do konceptualizowania edukacji”¹¹. Autor przestrzega przed sytuacją, w której dyskurs racjonalizacji zarządzania oświatą może zostać wykorzystany przez polityków do budowania społecznej akceptacji dla ograniczania wydatków, bądź dla wycofywania się państwa z finansowania edukacji. Jednocześnie podkreśla, iż pedagodzy „wyczerpani jałowością debat o celach edukacji, oddając się analitycznym pomiarom jej skuteczności”¹², mogą nie zauważyć, że w ten sposób narzucają jednak swoim działaniom oświatowym *jakąś* ideologię. Jest to, jak wskazuje autor, „ideologia *rynkowego*

⁶ T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*, s. 165–191.

⁷ L. Witkowski, *O dynamiczne, antropologiczne i strukturalne ujęcie wartości i norm w działaniu profesjonalnym (problem dwoistej specyfiki zarządzania humanistycznego)*, Kraków 2004, maszynopis; L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej transformacji intelektualnej w pedagogice*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; B. Śliwerski, *Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej*, „Annales” 2003, tom 6; T. Szkudlarek, *op.cit.*

⁷ T. Szkudlarek, *op.cit.*, s. 168.

⁸ Por. P. Bourdieu, *Acts of Resistance. Against the Tyranny of the Market*, tłum. Richard Nice, The New Press, New York 1998; P. Bourdieu, *La noblesse d’etat. Grandes écoles at esprit de corps*, Les Editions de Minuit, Paris 1964.

⁹ Por. A. Etzioni, *The Moral Dimension. Toward a New Economics*, The Free Press, New York 1990.

¹⁰ Por. L. Witkowski, *op.cit.*, s. 3.

¹¹ T. Szkudlarek, *op.cit.*, s. 165.

¹² Tamże, s. 168.

(ekonomicznego, nie pedagogicznego) liberalizmu”¹³ znajduje swój wyraz w dyskusjach na temat efektywności edukacji, sposobów zarządzania placówką oświatowo-wychowawczą, metod pomiaru osiągnięć uczniowskich, kontroli funkcjonowania szkół. Ideologia ta niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw, gdyż prowadzić może do postrzegania człowieka jedynie poprzez pryzmat „kapitału ludzkiego”, zaś instytucje edukacyjne sprowadzać do przedsiębiorstw usługowych, które rządzą się wyłącznie logiką biznesu.

Podobne stanowisko można odnaleźć w wypowiedziach Bogusława Śliwerskiego, który podejmując kwestie etycznego kształcenia i wychowania, wskazał na problemy, jakie wynikają z przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej, a w następstwie do życia szkoły¹⁴. Według B. Śliwerskiego szkoły zostają zmuszane do poddania się procesom marketingowym, do działania na wzór „firm”, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, iż nauczyciel staje się niejako dostawcą usług natomiast uczeń wraz ze swoimi rodzicami jest ich konsumentem. Celem działania szkół staje się zatem doprowadzenie do aktu kupna-sprzedaży, co oznacza dostosowanie produktów do potrzeb rynku edukacyjnego. Myślenie i działanie zgodne z kategoriami globalnego rynku oraz wytwarzanie „wartości”, powiązanych z potrzebami oraz oczekiwaniami uczniów i ich rodziców, mają mieć strategiczne znaczenie w funkcjonowaniu szkoły, w której nauczyciel jest traktowany jako sprzedawca wiedzy i umiejętności, zaś dyrektor jako menadżer przedsiębiorstwa oświatowego. Nikt już raczej nie wymaga od pracowników sektora oświaty wrażliwości, kultury pedagogicznej czy też etyczności działań. To co jest naprawdę ważne sprowadzić można do kategorii „skuteczności” owego przedsiębiorstwa oświatowego. W dłuższym okresie sukces szkoły jako firmy, jak pisze B. Śliwerski, „wymaga od menedżerów inicjowania działań o charakterze interfunkcyjnym. Szkoły mają być przedsiębiorstwami skutecznymi na rynku oświatowym, tzn. unikającymi niepowodzeń i strat, głównie materialnych (żeby zużywały jak najmniej energii cieplnej, elektrycznej, gazu, nie generowały wysokich rachunków za rozmowy telefoniczne, nie wytwarzały zbyt wielu śmieci, zadowalały się gwarantowaną przez wyspecjalizowane firmy czystością pomieszczeń itp.)¹⁵. W odniesieniu do tak zarysowanego obrazu współczesnej rzeczywistości edukacyjnej autor, kierując się troską o polską szkołę, stawia ważne pytania, a mianowicie: „Jak dalece możemy i powinniśmy ulegać tym tendencjom w życiu przedszkola czy szkoły publicznej, w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży? Jakie są granice adaptacji reguł makro- czy mikro-gospodarczych do duchowego, kulturowego wymiaru formacji kulturowo niedojrzałej wciąż osoby w relacjach międzyludzkich?”¹⁶ B. Śliwerski występuje przeciwko praktykom, których podstaw można doszukiwać się w nieudolności reformowania polskiej edukacji przez kolejne ekipy rządzące. Zarzuca ostatnio wprowadzonym zmianom, iż „Droga przez jakość szkoły do ucznia jako jej klienta jest jedną z największych i najsilniej upowszechnianych fikcji w polskiej oświacie. Pod szyldem unowocześnienia edukacji, koniecznej zmiany mentalności dyrektorów szkół czy placówek opiekuńczo-wychowawczych i zhumanizowania prowadzonego w nich procesu kształcenia prowadzi się do jego dehumanizacji i obniżania jakości pracy w szerokim tego słowa znaczeniu”¹⁷.

¹³ Tamże.

¹⁴ B. Śliwerski, *op. cit.*

¹⁵ Tamże, s. 334.

¹⁶ Tamże, s. 334–335.

¹⁷ Tamże, s. 337.

Analogiczne odczytanie kształtujących się we współczesności związków między edukacją a ekonomią można odnaleźć w pracy Lecha Witkowskiego pt.: *O dynamiczne, antropologiczne i strukturalne ujęcie wartości i norm w działaniu profesjonalnym (problem dwuistości specyfiki zarządzania humanistycznego)*¹⁸, który wypowiedając się na temat współczesnego zarządzania, apeluje o to by przyjęło ono postać zarządzania humanistycznego, które powinno być usytuowane poza marketingiem i poza redukcyjnym definiowaniem sukcesu. Autor w przywołanym tekście podjął próbę ukazania analogii formalnej (strukturalnej) między wizją antropologiczną jednostek, uwikłanych w profesjonalne działanie a samym charakterem tego działania, widzianym z perspektywy wartości i norm, które są w nie wpisane i które stanowią przesłanki jego strategii sytuacyjnej złożoności. Wyprowadzenie owej analogii posłużyło autorowi jako punkt wyjścia dla zaprezentowania modelu *homo disoeconomicus* „uwalniającego akademicką humanistykę (w tym ekonomię i zarządzanie) od bycia zakładnikiem skojarzeń z tradycyjną racjonalnością ekonomiczną (zasadą racjonalności w modelu *homo oeconomicus*) jako przesłanką decyzji i działań ludzkich, zdominowanych dotąd technokratyczną wizją zarządzania”¹⁹. Lech Witkowski wiele uwagi poświęca interesującej nas tutaj ekonomizacji edukacji, wskazując na pułapki, jakie są z nią związane. Bezkrytyczna ufność pedagogów w parametry standaryzujące jakość kształcenia, nadmierne przywiązywanie uwagi jedynie do efektywności kształcenia z jednoczesnym podejmowaniem starań o osiągnięcie pożądanych efektów „w możliwie najkrótszym czasie”, pogoń za sukcesem i jego bałamutnymi wyznacznikami, wszystko to może prowadzić, według autora, do zjawiska zaniku „przestrzeni do refleksji” i zagubienia humanistycznej wartości edukacji.

Przywołane powyżej krytyczne wypowiedzi odnośnie nadmiernego uwikłania szkolnictwa w sferę ekonomiczną, a wraz z tym transferu myślenia ekonomicznego na obszar edukacyjny są zbieżne, jeśli chodzi o wykazanie trudności w zakresie pogodzenia edukacji z ekonomią. Przyjęte założenia, stosowane metody, wyznaczone cele oraz preferowany system wartości, wszystko to różni edukację i ekonomię. Głównym przedmiotem zainteresowań edukacji pozostaje niezmiennie człowiek i relacje międzyludzkie, dla ekonomii zaś to, co wiąże się z produkcją i wymianą. Tak jak edukacja zwraca uwagę na działanie, które powinno być zgodne z obowiązującymi normami, dobrem moralnym, to ekonomia stosuje przede wszystkim kryterium skuteczności działania. Stąd też, gdy w edukacji dąży się do rozwijania postawy życzliwości, dla ekonomii istotna jest walka konkurencyjna z nastawieniem na rozbudzanie indywidualizmu. Dominujący w sferze edukacji ekonomizm myślenia ma swoje słabe strony, na co wskazują cytowani tutaj autorzy, którzy przestrzegają przed sytuacją, w której ekonomia może stać się jedynym horyzontem określania racjonalności pedagogicznej.

4. Kontrowersje wokół sukcesu szkoły

Kiedy mowa jest o sukcesie szkoły, to pojawiają się dwa problemy, które można sprowadzić do pytań o to, jakie stosuje się kryteria w ocenianiu osiągnięć szkoły, a jakie kryteria powinny być w tym przypadku zastosowane. Pierwsza z tych kwestii wymaga

¹⁸ L. Witkowski, *op.cit.*

¹⁹ Tamże, s. 3.

przede wszystkim rzetelnej analizie rzeczywistości edukacyjnej dla zrozumienia panujących w niej trendów i odczytania ich uwarunkowań. Natomiast udzielenie odpowiedzi na drugie z postawionych pytań będzie możliwe dzięki odwołaniu się do sądów preskryptywnych, za pomocą których można określić, jakie szkoły są dobre lub nie, co tak naprawdę należy rozumieć pod pojęciem „sukces szkoły”.

Zmiany w polityce oświatowej, wprowadzane w oparciu o racjonalność ekonomiczną, mają na ogół, jak wskazano wyżej, wspólny cel, za którym kryją się dążenia do osiągnięcia jak największej skuteczności i efektywności działań szkoły, które mają mówić o jej „wartości”. „Wartość szkoły”, która w dyskursie ekonomicznym staje się ekwiwalentem pieniądza, jest oceniana dwojako, albo poprzez odwoływanie się do osiąganych przez uczniów wyników, w standaryzowanych testach osiągnięć, albo poprzez wskaźnik liczby absolwentów szkoły, którzy pomyślnie przeszli przez kwalifikację na uczelnie wyższe. W oparciu o takie kryteria tworzone są rankingi szkół, które jedynie uwzględniają, jak trafnie zaznacza T. Szkudlarek, *wartość końcową*, natomiast nie mówią o *wartości dodanej* „produktu edukacyjnego”, rozumianej jako przyrost wiedzy i rozwój umiejętności dziecka w czasie jego pobytu w szkole²⁰.

Odwoływanie się w ocenianiu jakości szkoły wyłącznie do *wartości końcowej*, w konsekwencji prowadzi do przywiązywania przez szkoły wielkiej wagi do rywalizacji o ucznia. Szkoły konkurując o ucznia, stosują politykę marketingową, polegającą w znaczącej mierze na przyciąganiu „dobrych uczniów”, którzy stanowią wartość „materiału wyjściowego”. To jaką jest szkoła, coraz częściej zależy od tego, w jakim środowisku ona funkcjonuje, jacy uczniowie do niej trafiają, w jakiej mierze jest wspierana przez władze oświatowe i własne środowisko. Niektóre szkoły stoją wobec szczególnie trudnych wyzwań, jeśli pod uwagę weźmiemy zarówno ich ulokowanie przestrzenno-społeczne oraz swoistą transmisję wyposażenia kulturowego uczniów, wywodzących się ze zróżnicowanych środowisk, jak i troskę o wysoką jakość edukacji.

W obliczu powyższego nasuwa się zasadnicze pytanie, kto w Polsce tworzy tzw. dobrą („renomowaną”) szkołę, nauczyciele czy uczniowie? W niedawno opublikowanym ogólnopolskim rankingu szkół średnich 2005, który został opracowany przez dziennik „Rzeczpospolita” i miesięcznik „Perspektywy”, XIII LO ze Szczecina, I LO im. Kopernika z Łodzi i III im. Marynarki Wojennej z Gdyni zajęły najwyższe pozycje. Podstawowym kryterium, które wzięto pod uwagę przy ustalaniu kolejności w rankingu, był udział uczniów i ich sukcesy w olimpiadach przedmiotowych w roku szkolnym 2003/04. Liczba laureatów i finalistów 28 olimpiad przedmiotowych była dzielona przez liczbę uczniów w szkole. Nic nie ujmując najlepszym warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że ujęte w rankingu szkoły są oceniane jako najlepsze pod kątem owej liczby laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych. Zagraniczni oświatowcy zdziwieni są faktem, że w Polsce tzw. dobra szkoła jest przede wszystkim wynikiem precyzyjnie przeprowadzonej selekcji uczniów. Dlatego też „zgromadzenie w szkole uczniów z »czerwonymi paskami«, to z góry zapewnione dobre wyniki”²¹. Niestety, jakość szkoły, którą w dużej mierze buduje się w oparciu o jakość uczniów prowadzić może w praktyce do sytuacji, w których najważniejsi dla szkoły stają się ci uczniowie, którzy mogą przynieść jej splendor, przyczynić się do jej większego uznania publicznego. Wyznacznikiem sukcesu takiej szkoły stają się jej najzdolniejsi uczniowie

²⁰ T. Szkudlarek, *op.cit.*, s. 178.

²¹ Szerzej na ten temat: J. Stupak, *O segregacji, selekcji i trochę o jakości w polskich szkołach*, „Gazeta Edukacyjna” 2005, nr 6 (21), s. 3.

i to, że nie dała sobie narzucić uczniów, wymagających większej troski²². Trwająca w Polsce moda na rankingi prowadzi do wielu wypaczeń i odsłania tym samym słabości naszego systemu edukacyjnego, wskazując na jego drugie dno. Zdarza się, że tworzone rankingi szkół mają charakter antyedukacyjny i są wątpliwe z etycznego punktu widzenia, na co zwraca uwagę A. Nalaskowski, pisząc następująco: „Jakże często kierujący placówkami manipulują danymi, aby stworzyć najlepszy z możliwych wizerunków szkoły. Tak, więc uczestnika finału wojewódzkiego podnosi się do rangi uczestnika finału krajowego, indeks na ostatnią WSP uznaje się jako wstęp na renomowaną uczelnię itd. Raz nawet się zdarzyło, że jedna ze szkół podała, iż wśród jej absolwentów 107% zdobyło indeksy (sic!). Nikt tego nie sprawdza, bo to trudne, pracochłonne i absorbuje czas”²³. Autor wysuwa wniosek, że nie tyle powinniśmy pytać o to, ilu olimpijczyków wypromowała szkoła, gdyż de facto to nie ona wypromowała, ilu absolwentów szkoły dostało się na studia. Raczej należy „postawić pytanie o to: ilu uczniów znajduje wśród nauczycieli powierników, życzliwych doradców, ilu nauczycieli spóźnia się na lekcje, ilu uczniów w ogóle nie przychodzi do szkoły, czy czas spędzony w szkole jest czasem pełnym pożytku, czasem rozwojowym, czy też niestety jest to czas stracony, który potem trzeba nadrabiać na korepetycjach”²⁴.

Przywiązywanie przesadnej uwagi wyłącznie do osiągnięć uczniowskich może prowadzić, z jednej strony, do promowania rywalizacji między szkołami na poziomie regionu i kraju o zajęcie przez nią jak najwyższej pozycji w różnego rodzaju rankingach. Rywalizacja ta staje się łatwiejsza i „ekonomicznie sensowniejsza”, gdyż nie tyle odnosi się do pracy nad wprowadzaniem innowacji pedagogicznych, czy też podnoszeniem kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli, co do walki na polu rekrutacji. Z drugiej zaś strony, może sprzyjać rywalizacji między uczniami w szkołach, co z kolei będzie negatywnie odbijać się na życiu szkoły, na postawach, jakie przyjmują nauczyciele wobec uczniów i uczniowie wobec siebie. A. Nalaskowski konstatuje: „renomowane szkoły brytyjskie (znam je nieźle) wypuszczają równie renomowanych sobków i wyposażonych w cynizm (zamiast skrupułów), waleczność (zamiast pokory) i pewność siebie (zamiast refleksyjności) snobów. Im też wyliczone skrupulatnie średnią, oduczano podawania ściąg i wpajano, że ten w ławce obok to nie kolega, lecz konkurent”²⁵.

5. Zakończenie

W niniejszym artykule wskazałam na współczesne tendencje, jeśli chodzi o kształtowanie się relacji między ekonomią a edukacją. Ekonomiczny dyskurs rozgrywający się w i wokół edukacji kieruje naszą w stronę szczególnego zjawiska, jakim jest sukces szkoły i jednocześnie pojawiających się wraz z nim problemów natury etycznej. Miary i modele sukcesów pojawiają się w społeczeństwie na styku bardzo wielu sfer życia. W szkolnictwie o rozmiarze sukcesu decydują osiągnięcia edukacyjne szkoły, przy czym sukces jest tu oceniany poprzez pryzmat osiągnięć uczniowskich, które jak starałam się wykazać, są

²² L. Witkowski, *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 31.

²³ A. Nalaskowski, *Antyedukacyjne rankingi*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 3, s. 13.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

redukowane najczęściej do „wartości końcowej”, co może prowadzić do sytuacji, w której nauczyciele skupiają uwagę zwłaszcza na „najzdolniejszych”, stwarzających nadzieję na osiągnięcie sukcesów olimpijskich uczniach. Część nauczycieli kierowana obsesją osiągnięcia szybkiego i spektakularnego sukcesu przejawia podejście do ucznia, które można za L. Witkowskim określić „sukcesoryzmem”²⁶. W podejście to wpisana jest zasada, iż „najważniejszym sukcesem jest ten, który przynosi splendor, generuje publiczne uznanie dla szkoły, czyli w pierwszej kolejności dla jej dyrekcji i nauczycieli (ostatnio także bardzo ważne jest uznanie marki rynkowej, bo w cenie jest marketing)”²⁷. Takie praktyki mogą prowadzić do tego, iż główną zasługą szkoły i wyznacznikiem jej sukcesu staje się rozgłoszenie prawdy, że najzdolniejsi uczniowie są najzdolniejsi²⁸. Wraz z takim podejściem dominująca staje się pochwała rywalizacji, którą możemy zaobserwować zarówno na poziomie szkoły (między uczniami w klasie, między klasami), jak i na poziomie regionu i kraju (rywalizacja między szkołami o zajęcie jak najwyższej pozycji w rankingu).

Potrzeba osiągnięcia sukcesu stanowi ważny czynnik aktywizujący pracę szkoły, sprzyjać może ona zarówno doskonaleniu zawodowemu nauczycieli, jak i rozwojowi uczniów. Należy jednak uwzględnić obezwładniającą rolę, którą niekiedy wzór źle pojmowanego sukcesu, do którego kształtowania się przyczyniają się rankingi, klasyfikacje, wszelkiego rodzaju porównania może pełnić w odniesieniu do szkoły, a zatem do pracujących w niej nauczycieli i uczących się w niej uczniów. Istnieje niebezpieczeństwo, że sukces szkoły, a zatem sukcesy zawodowe nauczycieli i osiągnięcia uczniów, będą sprowadzane jedynie do sukcesów spektakularnych. Tymczasem warto by nauczyciele i uczniowie zabiegali o pracę na najwyższym poziomie, która przyniesie im poczucie zadowolenia z uzyskania pozytywnych rezultatów, pracę w której przejawia pełne zaangażowanie w to, co robią. Porównywanie własnych wyników z gorszymi wynikami konkurencji nie jest sukcesem, kiedy można zrobić coś znacznie lepiej. Często praca ta będzie wymagała żmudnego wysiłku, systematyczności, a przede wszystkim zdolności do odraczania efektów.

W literaturze poświęconej szkole nie definiuje się pojęcia sukces szkoły i brak jest badań poświęconych uwarunkowaniom sukcesu szkoły, czy też uwarunkowaniom sukcesów zawodowych nauczycieli. Zmieniające się warunki życia wyłaniają nowe kwestie dotyczące roli zawodowej nauczyciela, wymagające jej pogłębienia, bądź też opracowania jej nowej koncepcji. Dlatego też warto poszukiwać odpowiedzi na pytania: Jaki nauczyciel może osiągać sukcesy zawodowe we współczesnej szkole i jakiej szkoły potrzebuje nauczyciel dla osiągnięcia sukcesów zawodowych? Jakie specyficzne kategorie czynników wpływają na osiągnięcie sukcesów przez nauczycieli i jakie istnieją między nimi relacje? Czy i w jakim stopniu warunki „zewnątrzne” i „wewnętrzne” sprzyjają osiągnięciu sukcesów, a w jakim stopniu hamują ich osiągnięcie? Przy czym warto zaznaczyć, iż bycie dobrym nauczycielem, dążenie do osiągnięcia mistrzostwa zawodowego, nie zależy jedynie od poszczególnego nauczyciela, ale także od szkoły, jako instytucji zatrudniającej go. Podczas gdy, odpowiedzialność indywidualnego nauczyciela obejmuje np. moralne zobowiązanie by służyć dobru uczniów, obowiązek oceniania efektywności swojej pracy, obowiązek samodoskonalenia i rozwijania umiejętności zawodowych, obowiązek wnoszenia swojego wkładu w podnoszenie jakości nauczania w szkole, w której pracuje nauczyciel oraz obowiązek włączania się do dyskusji o zmieniającej się roli swojego zawodu, to komplemen-

²⁶ L. Witkowski, *op.cit.*, s. 31.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

tarnymi wyróżniającymi cechami szkoły, zapewniającej wysoką jakość nauczania jest utrzymywanie odpowiedniego klimatu, służenie interesom uczniów, wspieranie w rozwoju swojego personelu, ciągłe poszukiwanie sposobów na doskonalenie praktyki szkoły²⁹.

Success and the “Economization” of Education. Ethical Aspects

Summary

This article aims at analysing critical opinions directed against the spreading “economization” of thinking in the field of education, which results in over-involvement of the schooling system in economic issues. At the same time I would like to pay special attention to problems connected with the category of success, whose correct analysis is possible only by relating it to the multidimensional relationships between education and society as well as education and a state. The present stage of the discourse on the category of success, especially the success of school, and on possibilities of solving the problems associated with it – ethical problems among them – must be described as still inadequate.

Key words: *success, success of the school, pupils' achievement, 'economization' of education*

²⁹ J.M. Michalak, *Odpowiedzialność jako element kwalifikacji profesjonalnych nauczycieli*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2004, s. 150.