

# Andrzej Radzewicz-Winnicki

---

## Węzłowe problemy pedagogiki i ekonomii we współczesnej Polsce : refleksje nad związkami oświaty z rozwojem społecznym

---

Chowanna 1, 12-19

---

1994

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.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 12-19
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



**Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI**

## **Węzłowe problemy pedagogiki i ekonomii we współczesnej Polsce**

### **Refleksje nad związkami oświaty z rozwojem społecznym**

Sytuacja współczesnej pedagogiki polskiej jest szczególnie trudna. W powojennej Polsce nauki pedagogiczne wypracowały własne filozoficzno-światopoglądowe oraz ideowe postawy. Rola i miejsce wychowania w życiu publicznym zostały sprowadzone do *stricte* społeczno-ustrojowych uwarunkowań, co związane, oczywiście, było z ówczesną sytuacją polityczną Polski. Minione dziesięciolecia skompromitowały więc trochę w naszym kraju nauki o wychowaniu. Chyba przypadkowo, bo przecież nie intencjonalnie, zapomniano o tym, że główna funkcja każdej nauki, polegająca na objaśnianiu człowiekowi otaczającej go rzeczywistości, wynika z realizacji 2 wielkich idei nowożytnej filozofii.

Pierwsza, inspirująca i czysto wychowawcza, pełna koncepcji filozoficznych, postrzegana jest jako kształcenie ogólne. Jej podstawę stanowi wiara zrodzona z przekonania o niezwykłej doniosłości i roli kultury w naszym życiu. Istotę owego optymizmu wyznaczają zaś samodzielne i nieskrępowane działanie oraz bezpośrednia twórczość. Człowiek — indywidualium społeczne — w świetle owej idei zawsze powinien być gotowy do

tworzenia duchowych wartości, stanowiących nie tylko jego własne dobro, ale i dobro, które mógłby ofiarować całej ludzkości. Winien zatem odważnie przełamywać wszelkie bariery opóźniające działanie i nieskrępowane myślenie.

Druga idea wydawać się może bardziej praktyczna, a wiąże się z faktem, iż jednostka ludzka była i jest zmuszona do budowania swego własnego środowiska materialnego m.in. po to, by ocalić przeszłość i stworzyć lepsze jutro. Musi się przystosować oraz wdrożyć do wykonywania konkretnej pracy; jako podmiot społeczny musi się włączyć w proces produkowania dóbr materialnych, tworzenia dóbr kultury zmaterializowanej, a także świadczenia określonych usług.

Prace psychologów, jakże istotne z praktycznego punktu widzenia, dotyczące np. niezawodności działania jednostek podczas wykonywania procesów wytwórczych, były często nie dostrzegane w środowisku nauczycieli i wychowawców. Liczne pytania kierowane do przedstawicieli nauk o człowieku, np. jak szacować niezawodność złożonego ogniwa układu: człowiek — obiekt techniczny, praktycznie pozostają bez odpowiedzi (R a t a j c z a k, 1988).

Kwestie te wymknęły się z pola widzenia zarówno administratorów społeczności wychowującej, jak i przedstawicieli nauk o wychowaniu. Reprezentanci poszczególnych dyscyplin nauk społecznych, pedagodzy i nauczyciele nie zdołali na czas uczulić byłych decydentów, a powinni byli przecież podjąć się realizacji oczekiwanego przez wielu zadania. Chodziło o utworzenie dobrze działających, powszechnych systemów szkolnych, uwzględniających najważniejsze osiągnięcia praktyki wychowawczej, znanych chociażby z historii rozwoju cywilizacji. Myślę o otwartych systemach ogólnych, zdolnych objąć wszelkie sposoby wychowania, które w razie potrzeby można by mnożyć i modyfikować, a także zmieniać w ramach określonej cywilizacji ekonomicznej. Sytuacja była zatem nienormalna, a jej efekty są przedmiotem naszych trosk doby dzisiejszej. Zmuszeni jesteśmy modyfikować postawy jednostek i szerszych grup społecznych, uczulając ogół członków zbiorowości m.in. na sprawne działanie mechanizmów ekonomicznych, takich jak: ceny, marże, narzędzia finansowo-kredytowe, prawa rynku. Te postulaty kwituje się twierdzeniem, iż dobrze funkcjonujący rynek ekonomiczny (rynek konsumenta) jest warunkiem sprawnego działania całej gospodarki oraz powszechnego zadowolenia społeczeństwa. Politycy i publicyści dodają także, że aby zrealizować te zadania, należy podporządkować im wszystkie działania i zmiany, nawet jeśli pozostają one chwilowo w sprzeczności z aspiracjami czy oczekiwaniami szerokiej rzesz ludności (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1989).

Nie sposób pominąć faktu, iż w ostatnim dwudziestopięcioleciu pojawiły się liczne kontrowersje wokół stanu i perspektyw szkolnictwa w kra-

jach zachodnich. Ukazało się wiele opracowań, raportów i materiałów zawierających m.in. diagnozy negatywnego stanu oświaty w krajach Europy Zachodniej oraz na obu kontynentach amerykańskich. Niestety, tylko niektóre pozycje książkowe są znane polskiemu czytelnikowi. Zbyt mało prac przetłumaczono na język polski. Większość z nich zna stosunkowo wąskie grono zainteresowanych osób, przeważnie z ogólnikowych omówień, recenzji bądź też opracowań porównawczych (K a w u l a, 1991).

Nauczyciele zatrudnieni w wielu placówkach oświatowo-wychowawczych nie mieli, jak dotąd, możliwości zapoznania się ze znaczącymi opracowaniami poświęconymi związkom kulturowym, a w szczególności koncepcjom wiedzy o ich transmisji wyznaczonej przez zachodnie szkolnictwo. We współczesnej wizji oświaty traktuje się je jako wyraz podporządkowania kulturowym standardom Zachodu, związanym z cywilizacją techniczną, nastawioną na efektywność i powszechny zysk (S a w i s z, 1989).

U schyłku XX wieku dorobek nauk o wychowaniu ulega głębokim prze wartościowaniom, m.in. po to by oddzielić wartości prawdziwe od fałszywych bądź przyjmowanych na wiarę czy też od uparcie formułowanych dążeń, przybierających jedynie postać postulatyczną. Społeczne problemy egalitaryzmu w oświacie dotyczą także spraw związanych z kształtowaniem osobowości jednostki. Głos w tej kwestii zabierali już filozofowie, socjologowie, pedagodzy, psychologowie, ekonomiści i publicyści.

Natomiast w Polsce szczególnie udział pedagogów i ekonomistów był nikły, jak dotąd, i nader skromny. A jest on szczególnie ważny tam, gdzie tworzy się nowe albo też reorganizuje stare systemy ekonomiczno-społeczne. Do rozważań tych zachęcić winna konieczność zbliżenia się nauk społecznych i praktyki, a także sytuacja — w pewnej mierze ogólnooświatowa — z którą i my mamy do czynienia w chwili obecnej, a której nie chcieliśmy po prostu przyjąć do naszej świadomości. Myślę o kryzysie wychowującego społeczeństwa, polegającym na zredukowaniu umiejętności czy też możliwości wychowania młodzieży w duchu wartości ukształtowanych przez starsze pokolenia.

Określenie przebiegu przyszłych procesów wychowawczych, dotyczących kreowania jednostki w kategoriach *homo oeconomicus*, jest niemożliwe, jednak wydaje się, że pewne tendencje są dość oczywiste. Dlatego proponuję przekazać, a często tylko przypomnieć, nauczycielom i wychowawcom liczne zagadnienia z dziedziny ekonomii, pedagogiki, psychologii, socjologii wychowania czy prakseologii. Uczulenie wychowawcy na problemy związane ze zrozumieniem zachowań i naturalnych reakcji wychowanków uczących się bądź pracujących w ściśle określonym środowisku może współdeterminować — poprzez intencjonalną stymulację — powstałe w ich następstwie zdarzenia społeczno-gospodarcze.

Wielu pedagogów prezentuje pogląd, że jakiegokolwiek planowanie zmian w oświacie winno za punkt wyjścia przyjąć wadliwe treści tkwiące w — uznanym za tradycyjny — programie zainteresowań nauk pedagogicznych. W rzeczywistości jednak istnieją dowody, że w obiektywnym procesie rozwoju postęp w dziedzinie oświaty i wychowania jest ściśle oraz bezpośrednio związany z różnymi elementami rozwoju gospodarczego. Rozważania nad projektowanymi zmianami należy jednak rozpocząć od osoby nauczyciela, który staje się kreatorem wielu przeobrażeń w życiu publicznym. Współczesnej oświaty nie można ulepszyć, rozbudowując jedynie istniejącą sieć szkół. Aby zamierzony cel uzyskać (np. zapewnić całej młodzieży równy start szkolny i jednakowe przygotowanie do samodzielnego, satysfakcjonującego ją życia, przystosować treści i metody kształcenia do aktualnych potrzeb wychowanka, a zarazem do rzeczywistych wymogów), trzeba przede wszystkim posiadać wszechstronną i gruntowną wiedzę na temat dokonujących się w świecie przeobrażeń. W Polsce — jak dotąd — stale mówimy o ewolucji przemian, które powinny doprowadzić do ukształtowania się społeczeństwa industrialnego. Tymczasem w świecie dostrzegane są od dawna inne trendy przeobrażeń, zmieniające dotychczasowe oblicze jednostek i grup społecznych. Powstał przed wieloma laty nowy termin „społeczeństwo postindustrialne”, określający nową jakość i formę organizacji gatunku ludzkiego. Mimo że brak jednolitych ocen tego typu społeczeństwa, można jednak wskazać jego główne cechy. Najistotniejszą jest przewaga zatrudnienia ludności w tzw. trzecim sektorze, tj. w dziale usług niematerialnych. Cecha ta dotyczy także państw o średnim i niskim szczeblu rozwoju (również krajów tzw. Trzeciego Świata, gdzie często dominuje zatrudnienie w zawodach rolniczych). W społeczeństwach postindustrialnych przeważają działy gospodarcze tworzące różne usługi oraz określone symbole kulturowe. Struktura zawodowa zdominowana jest przez stale powiększającą się grupę pracowników umysłowych, wśród których grupy wykwalifikowanych specjalistów i intelektualistów rosną liczebnie, nabierając przy tym specjalnego znaczenia dla dalszego, społeczno-kulturowego rozwoju istniejącego systemu.

Proces modyfikacji oświaty w społeczeństwie postindustrialnym jest zjawiskiem permanentnym. Przebiega w myśl 3 zasad: powszechności, elastyczności i ustawiczności. Osiągnięto bardzo wysoki poziom wykształcenia ludności. Przewyższa on bieżące i doraźne potrzeby gospodarki. Wykształcenie staje się w większej niż dotychczas mierze celem autotelicznym działalności ludzkiej, mniej związanym z funkcją instrumentalną, pełnioną przez jednostkę w społeczeństwie przemysłowym.

Procesy egalitaryzacji systemów szkolnych przebiegają na 2 płaszczyznach, stanowiących podstawę ich organizacji i funkcjonowania. Pierwsza z nich obejmuje szeroki i łatwy dostęp do wielorakich form kształcenia,

druga zaś — zadowalające jednostkę warunki i wysoki poziom nauczania. Rynek ekonomiczny odgrywa znacznie mniejszą rolę niż w społeczeństwie tradycyjnym, na rzecz zwiększonego udziału polityki społecznej i regulacyjnej funkcji administracji państwowej. Bezpośrednia konsumpcja materialna zaczyna tracić swoje podstawowe ongiś znaczenie jako czynnik stymulujący pracę zawodową czy indywidualną działalność gospodarczą na rzecz wzmożonej aktywności w zaspokajaniu potrzeb niematerialnych (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1991).

Wzrasta rola integralnej wspólnoty środowiska zewnętrznego w konstytuowaniu się społeczności lokalnej. Otoczenie przyrodnicze wraz z wytworzoną infrastrukturą miejską dają podstawy do powstania poczucia wspólnoty kulturowej na pewnym obszarze, a tym samym wzrasta rola kontroli społecznej działającej w danym środowisku.

Koncepcja społeczeństwa postindustrialnego, zwanego także ekospołeczeństwem, oparta na ekonomii równowagi, stanowi próbę przełamania kryzysu społeczeństw industrialnych. Ekonomia równowagi, czyli ekonomia stacjonarna, jest ekonomią regulowaną. Oznacza to, iż niektóre dziedziny mogą przechodzić przez fazy wzrostu, inne utrzymywane są w stanie dynamicznej równowagi, a jeszcze inne mają ujemny wskaźnik przyrostów (Z a g ó r s k i, 1985). Koncepcja społeczeństwa postindustrialnego określa nowy typ stosunków między ludźmi, człowieka z przyrodą, człowieka ze swoją przyszłością. Przedrostek „eko” symbolizuje tutaj ściśle związki między ekonomią i ekologią, podkreśla się przy tym specyficzne związki między ludźmi — za sprawą intensywnych oddziaływań edukacyjnych, a także związek między ludźmi i tym, co oni sami nazywają swoją ekosferą. Właśnie taka perspektywa pozwala nam na traktowanie społeczeństw postindustrialnych w kategoriach ekospołeczeństwa. Upoważnia nas do próby konstruowania modelu tego typu społeczeństwa, do odwołania się przy tym do twórczych możliwości człowieka, respektowania niezależności jednostki, poszukiwania indywidualnego szczęścia, satysfakcji z zaspokajania osobistych pragnień i aspiracji (B o n s u n o w s k a - K u ś k a, 1992).

Spróbujemy nakreślić model funkcjonowania społeczeństwa postindustrialnego. Klasycznym wręcz dzisiaj wyróżnikiem takiego typu społeczeństwa jest występowanie w strukturze zatrudnienia przewagi osób zatrudnionych w tzw. trzecim sektorze, czyli w usługach niematerialnych. Niektórzy teoretycy (np. B a u e r, Y a m e y, 1951) podkreślają jednak, że znaczne zatrudnienie w usługach niematerialnych, większe niż w pozarolniczej produkcji materialnej, występuje w wielu społeczeństwach na niskim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. Decydujące znaczenie dla dalszych transformacji ma wówczas oświata.

Zasygnalizowane tu kwestie niestety nie zostały dostrzeżone w programach pedagogicznych studiów uniwersyteckich, a tym bardziej w programach kształcenia słuchaczy studiów nauczycielskich. Nie uwzględnia się w nich wielu istotnych problemów dnia dzisiejszego, towarzyszących współczesnym przeobrażeniom społeczno-gospodarczym świata i Polski.

Demokratyzacja i egalitaryzm w oświacie, a także niespotykana masowość procesów społecznych powodują istotne zmiany w aspiracjach, w świadomości, sposobie życia współczesnych pokoleń w Polsce. Społeczeństwo stało się egalitarne, podobnie jak potrzeby poszczególnych jednostek czy sam sposób ich zaspokajania. Intensywnie procesy rozwoju gospodarczego wymagają obecnie zastosowania racjonalnych koncepcji podejmowanych rozstrzygnięć, choćby dotyczyły one na razie sfery planistycznej. O jakości przeobrażeń, a być może nawet o końcowym sukcesie wyjścia z dotychczasowego impasu, nie zadecyduje tylko rząd, światowa sytuacja gospodarcza czy nauki ekonomiczne, ale przede wszystkim dalszy rozwój nauk o wychowaniu, czyli m.in. właśnie nauczyciel, jeżeli z zaangażowaniem szerzyć będzie skutecznie wiedzę opartą na zasadach *stricte* naukowych, wiedzę przydatną wychowankowi, a zarazem stymulującą dalszy pomyślny rozwój techniczno-ekonomiczny i społeczno-kulturowy kraju. Równocześnie dokonać można jakże oczekiwanych przeobrażeń w sferze świadomości jednostki.

Tradycyjne podręczniki, które ukazały się drukiem w Polsce po II wojnie światowej, z zakresu pedagogiki są przepelnione teoriami pajdocentrycznymi — według tych koncepcji wychowanie powinno być nakierowane na możliwości i potrzeby dziecka; w zdecydowanej większości przeciwne są one narzucaniu określonych systemów wartości wychowankom.

Pragnęlibyśmy zainteresować naszych czytelników innymi koncepcjami, popularnymi zwłaszcza w państwach anglosaskich. Wyróżniają je od koncepcji upowszechnionych w Polsce — po pierwsze — położenie akcentu na społeczny aspekt zagadnienia (narzucanie w szkole jednej ze strategii dominacji społecznej, np. klasowej), a po drugie — odmienne od tradycyjnych źródła teoretyczne. Są nimi nie propagowane zbyt często w polskiej pedagogice koncepcje człowieka oraz koncepcje wiedzy i nauczania właściwe fenomenologii społecznej, a także kierunkom jej pokrewnym — etnometodologii i interakcjonizmowi symbolicznemu (por. S a w i s z, 1989).

Kończąc ów pobieżny przegląd zasadniczych problemów edukacyjnych w warunkach funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej, winniśmy zwrócić uwagę, iż mamy do czynienia ze światowym kryzysem w wielu przejawach życia społecznego. Dziś wiemy lepiej niż dawniej, że problemy, które rozwiązywane są przez naukę, nie obejmują wszystkich ludzkich spraw, a zwłaszcza problemów sensu i celu egzystencji. Sam rozwój techniki nie jest przecież źródłem ludzkiego szczęścia. Dylematy bytowe i egzystencjo-

nalne ma wielu ludzi, dotyczą szerszych i węższych warstw społecznych (M a r i a ń s k i, 1990). W tym miejscu ponownie powracamy do problemu kryzysu procesów społecznych, a zarazem wychowawczych. Mogą być one oceniane w dwojaki sposób. Po pierwsze, zakłada się, że zjawiska zmian społecznych są nieuniknionym następstwem degradacji naszej cywilizacji, którą wywołały nie kontrolowane procesy rozwoju demograficznego, urbanizacji, industrializacji i skażenie środowiska naturalnego. Po drugie, ocenia się ów fakt zgoła odmiennie. Zgodnie z tym stanowiskiem liczne społeczności mają do czynienia z dramatycznymi trudnościami okresu przejściowego, czasów przemian, podczas których cywilizacja na wszystkich kontynentach zmienia swe formy i treści. Przyjęcie pierwszego poglądu pociąga za sobą przekonanie, że z faktem owej degradacji związany jest zanik wielu systemów wartości i tradycyjnie ukształtowanych w przeszłości struktur społecznych. Z drugim stanowiskiem wiąże się inny pogląd — stwierdzenie, że utrata i zanik określonych wartości, struktur itp. wynikają ze zwykłej ewolucji przemian naszej cywilizacji. Wartości utracone zostaną zastąpione innymi, bardziej adekwatnymi do nowych potrzeb i pojawiających się struktur społecznych. Przyjęcie przez pedagoga któregośkolwiek z przytoczonych stanowisk ma daleko idące implikacje. Nie jest bowiem bez znaczenia fakt, czy wszelkie otaczające nas transformacje traktujemy jako utratę bądź odejście w przeszłość odwiecznych systemów norm i wartości współkształtujących zachowania się wychowanka, czy też proces ten postrzegamy jako ewolucyjną i nieuniknioną zmianę starych norm, wzorów, wyobrażeń bądź też wartości na nowe.

Przyjmując odpowiednie założenie — jakże aktualne w naszym kraju zwłaszcza na początku lat dziewięćdziesiątych — będziemy albo starać się szukać odpowiedzi na pytanie, jak uchronić naszych wychowanków od odchodzenia od ustalonych norm, tradycji, obowiązującej organizacji struktur społecznych, albo zaczniemy snuć rozważania, jakimi drogami w krótkim czasie przebudować strukturę tych społeczności, w sposób całkowity i zdecydowanie radykalny. Jestem przekonany, iż wszyscy autorzy „Chowanny” dołożą starań, aby poszczególne artykuły stanowiły nowe źródło wiedzy, refleksji psycho i socjopedagogicznych, a zarazem inspirowały czytelników do podjęcia określonej działalności wychowawczej w szkole, w miejscu pracy bądź też środowisku lokalnym wychowanka.



## Bibliografia

- B a u e r P. T., Y a m e y B. S., 1951: *Economic Progress and Occupational*. „The Economic Journal” Dec. 1951. [Przytacza: Z a g ó r s k i K., 1985: *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4].
- B o n s u n o w s k a - K u ś k a E., 1992: *Wizerunek rozwoju społeczeństwa postindustrialnego*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Red. i wybór tekstów A. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i. Katowice, ZSPM-Press, s. 94—96.
- K a w u l a S., 1991: *Dylematy edukacyjne za granicą*. Warszawa—Olsztyn, Ethos, s. 10.
- M a r i a ń s k i J., 1990: *W poszukiwaniu sensu życia*. *Szkice socjologiczno-pastoralne*. Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski, s. 9—11.
- R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., 1989: *W poszukiwaniu homo oeconomicus*. *Szkice polemiczne o wychowaniu*. Katowice, Uniwersytet Śląski s. 56—57.
- R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., 1991: *Editor's Introduction*. In: *Teacher Strategies. A Review and Critique of Chosen Conceptions*. Ed. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i. Katowice, Uniwersytet Śląski, s. 7—8.
- R a t a j c z a k Z., 1988: *Niezawodność człowieka w pracy*. Warszawa, PWN, s. 5—6.
- S a w i s z A., 1989: *Szkoła a system społeczny*. Warszawa, WSiP, s. 8.
- Z a g ó r s k i K., 1985: *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.