

Zbigniew Kwieciński

Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce

Kultura i Edukacja nr 3, 135-140

2007

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.

STANOWISKO UCZESTNIKÓW VI OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO W SPRAWIE STANU I PERSPEKTYW ROZWOJU EDUKACJI W POLSCE

Wyrażający niniejsze stanowisko uczestnicy VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP stanowią część dużego środowiska profesjonalnych pedagogów, zatrudnionych w licznych instytucjach akademickich, uprawiających wielokierunkową problematykę naukowo-dydaktyczną, współpracujących w tym zakresie z wieloma ośrodkami naukowymi na świecie. Pomimo tego, że w naszych pracach badawczych zaznaczają się różne orientacje teoretyczne i ideowe, łączy nas refleksja w duchu społecznego zaangażowania w sprawy edukacji i wszystkich jej dziedzin: kształcenia i wychowania w szkole, rodzinie, w środowiskach lokalnych, edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, ludzi sprawnych i niepełnosprawnych, rozwijających się prawidłowo bądź potrzebujących wsparcia, opieki, a niekiedy resocjalizacji.

Uprawiając badania empiryczne, analizy teoretyczno-krytyczne, studia porównawcze i prace projektowe, a także kształcąc pedagogów na wszystkich poziomach i we wszystkich formach, pozostajemy w żywych kontaktach z praktykami edukacyjnymi – nauczycielami, pracownikami placówek wychowawczych, rodzicami, terenowymi działaczami oświatowymi.

Naszą wiedzę, posiadane doświadczenia badawcze i praktyczne, humanistyczne zaangażowanie w kształcenie i wychowanie na rzecz rozwoju człowieka, traktujemy jako podstawę uprawnienia do zajęcia stanowiska wobec obecnego stanu polskiej edukacji.

Przemiany, które nastąpiły po roku 1989, niosły obietnicę demokratyzacji życia zbiorowego, a w tym przekształcenia polskiej edukacji w obszar wspierania rozwoju uczniów jako krytycznych, samodzielnie myślących i społecznie zaangażowanych obywateli państwa demokratycznego. Dawały one także nadzieje na przekształcenie polskiej szkoły w sferę publiczną, gdzie dzięki obywatelskiemu zaangażowaniu i debacie

wielu różnych podmiotów: nauczycieli, rodziców, uczniów, władz oświatowych i samorządowych, podejmowane będą wspólne wysiłki na rzecz realizacji prorozwojowych celów edukacji oraz reformowania polskiego systemu edukacji w zgodzie z ideałami demokratycznego społeczeństwa i wymaganiami współczesnego świata. Wzbudzone one zostały nie tylko w środowisku pedagogów, ale w całym społeczeństwie. Łączyły się z oczekiwaniem na budowę systemu edukacyjnego wychowującego już nie w duchu podporządkowania władzy i „jedynie słusznego” myślenia, ale w kierunku merytorycznych kompetencji, dialogu, tolerancji i afirmacji różnic między ludźmi, gotowości do podejmowania oddolnej odpowiedzialności, współdecydowania i samodzielności. Oczekiwaliśmy też szkoły, której oddana zostanie profesjonalna wolność kształcenia, z nauczycielami nastawionymi na twórcze zmaganie się z wyzwaniami współczesności, które wymagają elastycznej, otwartej edukacji. Nadzieje te uważamy jednak za niespełnione, dostrzegając szereg zagrożeń w obszarze oświaty, które pozwalamy sobie zasygnalizować w niniejszym dokumencie.

1. Oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczaniu przez doraźne interesy polityczne

Przed nami wciąż stoi trudne zadanie gruntownego przekształcania naszego systemu edukacji, a zwłaszcza rozszerzania i rozwijania reguł demokratycznego współdziałania wszystkich podmiotów – uczniów, rodziców i nauczycieli – zaangażowanych w proces budowania samorządności szkolnej. Proces ten jest jednak hamowany przez działania centralizujące system szkolny i naruszające równowagę pomiędzy różnymi uczestnikami edukacyjnej sfery publicznej. Prowadzi to do wykluczania tych działań i opinii, które nie mieszczą się w ramach centralnie sterowanej polityki oświatowej, zdominowanej doraźnym interesem politycznym. Tymczasem przygotowanie do życia w społeczeństwie winno odbywać się przez takie formy wychowania, które obejmują ważne doświadczenia społeczne, a zarazem formują systemy wartości i postawy młodego pokolenia. Bezpośrednie doświadczenie reguł demokracji jest niezbędne dla kształtowania postaw obywatelskich i nie może ono zostać zastąpione przez teoretyczny przekaz reguł i wzorców. Inaczej rzecz ujmując: żadne, najbardziej interesujące zajęcia na temat demokracji przeprowadzone w szkole, w której zasady demokracji są łamane, nie uformują oczekiwanej postawy ucznia. Dopóki tendencje centralizacyjne w oświacie będą pozbawiać jej uczestników prawa do decydowania o sprawach ważnych z punktu widzenia rozwoju i kształcenia, otwartego wyrażania własnych przekonań i realizowania osobistych inicjatyw, a samorządność szkolna będzie miała charakter jedynie fasadowy, wytwarzając pozór współdziałania i społecznego zaangażowania, szkoła nie będzie spełniać funkcji przygotowania młodzieży do życia w demokratycznym społeczeństwie.

2. Treści i formy kształcenia szkolnego mogą stanowić zagrożenie dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich

Tendencje centralizujące w oświacie przyczyniają się do nadawania monolitycznego charakteru treściom i formom kształcenia szkolnego. Obserwuje się zwrot ku schematom praktyk edukacyjnych, związanych z akcentacją ilościowych standardów nabywania wiedzy, nauki pamięciowej, marginalizacji roli doświadczenia i rozwiązywania problemów w toku kształcenia. Szkoła staje się miejscem wpajania faktów, nauczania schematów, narzucania kanonów. Prowadzi to do sytuacji, w której autentyczny wysiłek myślenia, poszukiwania rozwiązań i dojrzenia do własnych interpretacji rzeczywistości są pożytywane za zagrożenie dla oddziaływania szkoły. Taki stan rzeczy stoi w sprzeczności z założeniem, iż szkoła jest miejscem intelektualnego rozwoju ucznia, ten bowiem, rozumiany jako stopniowe poszerzanie sfery autonomii poznawczej, zachodzi dzięki autentycznemu wysiłkowi myślenia. Rezultatem hamowania rozwoju intelektualnego uczniów staje się ich wyuczona bezradność intelektualna, nieporadność w nowych sytuacjach, brak postaw kreatywnych, dogmatyzm myślenia oraz konformizm wobec narzucanych prawd i ich głosicieli. Dalszą konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niedostatek dojrzałości etycznej młodego pokolenia, która, jako rozumiana w kategoriach zdolności dokonywania wyborów etycznych, łączy się z dojrzałością intelektualną. Hamowanie rozwoju zdolności samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia uczniów skutkuje niedostatkami w zakresie nabywanych przez młodzież kompetencji obywatelskich. Uczeń, w którym skutecznie zahamowano potrzebę myślenia i rozumienia, jest potencjalnie „dobrym poddanym”, pozbawionym odporności na przemoc instytucjonalnych autorytetów, na narzucane dogmaty. Staje się jednostką pasywną, niezdolną do wyrażania postaw oporu i sprzeciwu, potencjalną ofiarą systemu władzy.

3. Reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom

Reforma przeprowadzona w roku 1999 zakładała m.in. powstanie pluralistycznego zestawu programów kształcenia, stworzenie warunków sprzyjających opracowaniu szkolnych programów wychowawczych i systemów oceniania wewnątrzszkolnego. Gwarantem owej wielości i procesu unowocześniania edukacji miała być nowa podstawa programowa, zaś wyrównywaniu szans edukacyjnych miał sprzyjać zewnętrzny system oceniania.

Niestety, funkcję podstawy programowej przejął system egzaminów zewnętrznych, oparty na ocenianiu odwołującym się do jednolitych standardów. Właściwie takiemu podejściu dążenie do obiektywizmu, który okazał się wątpliwy, i zapewnienia porównywalności wyników wiąże się z niedookreśleniem aksjologicznym, co ułatwia różnym

podmiotom instrumentalne zawłaszczanie wyników egzaminów. W konsekwencji następuje podporządkowanie nauczania/uczenia się standardom egzaminacyjnym oraz przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat (tzw. „nauczanie pod testy”). Pojawia się programowy redukcjonizm, co w połączeniu z nastawieniem na efekt kształcenia ogranicza wewnętrzną motywację uczniów do uczenia się oraz ich aktywność poznawczą. Zjawiska te są wzmacniane przez dyskurs efektywności, który prowadzi do znacznego ograniczenia funkcji szkoły, a w skrajnych przypadkach do postrzegania jej w kategoriach przedsiębiorstwa usługowego, działającego w ramach wolnego rynku. Szkoły starają się budować swój prestiż na podstawie uzyskiwanych wyników nauczania, zapewniających im wysokie miejsce w rankingach, co w dalszej kolejności sprzyja ich społecznemu różnicowaniu. Powoduje to nasilanie się procesów segregacji szkolnej i nierówności w dostępie do edukacji.

4. Szkoła stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych

Wbrew opiniom o tym, że edukacja zwiększa szanse społeczne oraz gwarantuje sukces życiowy jednostek, system edukacyjny nie wyrównuje szans osób rekrutujących się z grup społecznie marginalizowanych. Dzieci i młodzież pochodzące ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym stają się ofiarami selekcji egzaminacyjnych, a zjawisko to jest intensyfikowane przez przyjęte zasady finansowania praktyki oświatowej oraz systematyczne redukowanie nakładów na wspieranie lokalnych inicjatyw kulturalnych i edukacyjnych. Problem ten dotyczy również zjawiska urynkowienia systemu szkolnictwa wyższego, które – chociaż pozornie daje możliwości udziału w edukacji wyższej szerokiej populacji młodzieży – to faktycznie generuje kolejne formy nierówności. Młodzież o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym z reguły korzysta ze studiów w całości finansowanych z budżetu państwa, zaś pozostali muszą ponosić koszty własnego wykształcenia, wstępując w szeregi studentów uczelni niepublicznych bądź wybierając niestacjonarną formę studiów na uczelniach państwowych. Szczególną formą łamania zasady równości dostępu do oświaty są studia zaoczne, które dla studenta łączą się z podwójnym opłacaniem (w ramach podatków oraz czesnego) usług o węższym zakresie, niż ma to miejsce w wypadku studiów stacjonarnych.

5. Mechanizmy selekcji edukacyjnej w polskim systemie oświaty wytwarzają mit powszechności wykształcenia Polaków

Negatywne konsekwencje oddziaływania szkoły na rozwój uczniów są skutecznie mistyfikowane za sprawą wzrastających wskaźników skolaryzacji, wynoszącej obecnie około 80% na poziomie kształcenia średniego i 47% na poziomie kształcenia wyższego. Warto jednak zwrócić uwagę, że wskaźniki efektywności oświaty, mierzone przez PISA

– 2003, sytuują kompetencje poznawcze uczniów polskich szkół poniżej średniej państw OECD, zaś poziom skolaryzacji w zdecydowanej czołówce. Taki stan rzeczy wiąże się z wysoce upozorowaną jakością średniego wykształcenia ogólnego, a nawet masowych studiów wyższych, realizowanych na skrót w pogoni za wysokimi wskaźnikami skolaryzacji, osiąganymi przez dziesiątki lat przez kraje wysoko rozwiniętego Zachodu, pogoni, wspieranej przez kolejnych polskich ministrów edukacji i Unię Europejską.

6. W wyniku biurokratyzacji zarządzania oświatą następuje załamanie się etycznej odpowiedzialności wychowawczej

W zakresie zarządzania oświatą na poziomie resortowym, kuratorskim, wewnątrzszkolnym i nauczycielskim obserwuje się poczynania naruszające podstawy etycznej odpowiedzialności wychowawczej.

Główne zagrożenie widzimy w biurokratyzacji instytucji skupiających się na działaniach formalnych, technicznych, proceduralnych (np. podporządkowanie logiki nauczania zasadom standardowych sprawdzianów testowych, spełnianie przez nauczycieli formalnych, zewnętrznych wymagań dla uzyskiwania awansów zawodowych, zamiar umundurowania uczniów jakoby znaczący dla rozładowywania nastrojów młodzieżowej agresji).

Narastająca biurokratyzacja oświaty sprzyja pozorowaniu pracy pedagogicznej odartej z jej etycznych konotacji i osobistej refleksji nauczycieli, nasilaniu fasadowości relacji wychowawczych, przystosowawczemu eksponowaniu działań rozmiągających się z sensem kształcenia rozumianego jako wspieranie rozwoju ucznia, wyobcowaniu nauczyciela od istoty pracy twórczej. Za produkt biurokratycznej racjonalności można także uznać samą szkołę rezygnującą z misji tworzenia przestrzeni publicznej, jaką winna ona pełnić w społeczeństwie obywatelskim.

Ten stan zagraża odwracaniem się krytycznej i myślącej młodzieży od instytucji wychowawczych, zrywaniem przez nią więzi ze sformalizowanym systemem, w jakim może ona nie dostrzegać szans i możliwości własnego poznawczego oraz moralnego wzrostu. Narastanie poczucia braku konstruktywnego dialogu młodzieży ze światem dorosłych niesie też perspektywiczne niebezpieczeństwo osłabiania więzi społecznych znaczących dla obecnego i przyszłościowego funkcjonowania całego układu makrostrukturalnego, w jakim żyjemy.

7. Następuje zanik publicznej debaty nad edukacją

Edukacja wymaga równolegle stabilizacji oraz permanentnych, przemyślanych zmian. Ponieważ obejmuje ona procesy długotrwałe i wieloczynnikowe, które zachodzą jednocześnie na wielu poziomach, niezależnie od cyklu kadencyjnego władz ustawodaw-

czej i wykonawczej, wszelkie zmiany w systemie oświatowym muszą wynikać ze strategii względnie spójnej i respektowanej przez kolejne ekipy rządzące. Przyjęcie takiej strategii wymaga zatem możliwie szerokiej i rzeczowej debaty publicznej, ukierunkowanej na porozumienie dysponujące w miarę trwałym, co najmniej kilkunastoletnim, obowiązaniem. Niestety, publiczny dyskurs w Polsce dotyczący kwestii edukacji traktuje ją instrumentalnie, jako okazję do promocji lub/i dyskredytacji danej opcji politycznej. Kwestia edukacji wplątana w grę o władzę polityczną przestaje być sprawą o powszechnej wadze, przestaje być dobrem wspólnym.

Taka sytuacja jest niedopuszczalna. System oświaty nie może być narażony na nieprzemyślane decyzje, które wynikają z doraźnych i jednostronnych interesów. Wszelkie jego zmiany muszą być przedmiotem ekspertyz i debat o możliwie szerokim zasięgu, w których mogliby wypowiedzieć się wszyscy zainteresowani. Tkanka wysoce skomplikowanych procesów edukacyjnych jest niezwykle wrażliwa i dlatego dokonywanie jakichkolwiek interwencji winno być najpierw wielostronnie przeanalizowane. Stąd podejmowanie w tej sprawie decyzji, których konsekwencje nie zostały należycie przemyślane, jest nie tylko wyrazem niekompetencji, ale skrajnej nieodpowiedzialności za nasze wspólne dobro.

Niezbędne staje się zatem podejmowanie wysiłku budowania merytorycznej debaty wokół kwestii edukacji, która mogłaby stać się podstawą dla podejmowania decyzji, wpisujących się w wynegocjowaną społecznie, spójną strategię oświatową.

Jako środowisko pedagogów akademickich, nawiązujących w prowadzonych pracach do tradycji i dorobku polskiej pedagogiki, czujemy się kompetentni oraz uprawnieni do interwencji w sprawy oświaty. Prowadzimy liczne analizy, diagnozy badawcze, ekspertyzy, studia krytyczne oraz tworzymy projekty zmian, wypracowujemy koncepcje zróżnicowanych możliwości myślenia i działania pedagogicznego. Wszystkie wymienione wyżej zagrożenia edukacji są przedmiotem naszego stałego zaangażowania badawczego. Ten potencjał powinien zostać wykorzystany dla edukacji jako dobra, za które wszyscy jesteśmy odpowiedzialni.

W imieniu uczestników Zjazdu
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Lublin, 19 września 2007 roku