

Jan Szmyd

**SZKOŁA I MYŚL PEDAGOGICZNA
W „PONOWOCZESNOŚCI”
– KONTEKSTY CYWILIZACYJNE I SPOŁECZNE**

**SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT
IN „AFTER-MODERNNESS”
– CIVILISATIONAL AND SOCIAL CONTEXTS**

Streszczenie

Globalizacja współczesnego świata wywołuje przemiany podstawowych środowisk wychowawczych. Zmieniają się też autorytety oraz środki i sposoby oddziaływania wychowawczego. Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna musi uwzględniać zachodzące przeobrażenia, a jak się okazuje jest na ogół w funkcjach swych i nastawieniach nazbyt pragmatystyczna i utylitarna. Swoje cele i zadania ogranicza głównie do doraźnego przysposabiania ludzi młodych do aktualnych ról zawodowych, do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorakiej doraźnej funkcjonalności praktycznej. Mniej zaś troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania szczęścia i głębszej satysfakcji życiowej, do uznawania roli i znaczenia wartości kultury wyższej w ich życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem. Przy tym aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. Realia obecnej epoki rodzą i inspirują potrzebę nowej myśli edukacyjno-wychowawczej, nowych paradygmatów owej myśli, a w konsekwencji także nowych, szczegółowych koncepcji i teorii pedagogicznych.

Słowa kluczowe: globalizacja, ponowoczesność, teorie edukacyjno-wychowawcze.

Abstract

Globalisation of the contemporary world causes transformations of basic educational environments. Authorities and means as well as ways of educational influence are also changing. The contemporary pedagogical theory and practice must take into consideration transformations taking place, and as it turns out it is generally too pragmatic and utilitarian in its functions and attitudes. It restricts its goals and tasks mainly to extemporaneous preparing young people to current professional roles, to teaching them adequate skills and vocational competencies, as well as a various immediate practical functionality. It cares less about preparation of pupils to sensible and rational life, obtaining happiness and great life satisfaction, recognising the role and meaning of the value of higher culture in their life, deepened reflexion over the existence and its sense. Besides, the current pedagogical theory is unsatisfactorily critical, and too excessively affirmative in relations to the technical civilisation and the global neoliberal social-economic system. Realia of the modern

epoch arise and inspire a need of a new educational and upbringing thought, new paradigmates of this thought, and in a consequence aslo new, detailed pedagogical conceptions and theories.

Key words: globalisation, after-modernness, educational and upbringing theories.

Zarys zagadnienia

1. Szkoła współczesna, szkoła bliższej i dalszej przyszłości, wymaga nie tylko dalszej wielostronnej i wielodyscyplinarnej, gruntownej i systematycznej, pogłębionej i krytycznej penetracji badawczej, ale potrzebuje też zgoła nowego, zasadniczo odmiennego od dotychczasowych paradygmatów pedagogicznych, podejścia i wniknięcia poznawczego; inaczej mówiąc – wymaga nowego spojrzenia i nowego rozumienia sensu zasygnalizowanego w tym ogólnie sformułowanym temacie zagadnienia.

A to oznacza, jak sędzę, przyjęcie do rozważań w jego zakresie następujących koncepcji teoretycznych i metodologicznych:

Po pierwsze.

Zagadnienie szkoły współczesnej i jej perspektyw rozwojowych, pojmowanej jako określona instytucja edukacyjno-wychowawcza, czy – szerzej – jako określona struktura i organizacja działań kształceniowych i wychowawczych, musi być w pełni i możliwie najczęściej łączone z nowoczesną i możliwie nowatorską myślą pedagogiczną; ogólnie rzecz biorąc – praktyka i teoria edukacyjna, obecnych i przyszłych czasów, winny być integralną i dynamicznie powiązaną ze sobą całością, zwartym i harmonijnie działającym systemem. Zdecydowanie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej zachodzi tu bezwarunkowa konieczność ścisłego związku i współdziałania teorii i praktyki. Inaczej żaden postęp w dziedzinie edukacji i wychowania w dobie „ponowoczesności” nie będzie po prostu możliwy. Narastające gwałtownie i coraz większy niepokój wzbudzające na tym polu poważne trudności, zahamowania, destrukcje, a nawet ewidentnie kryzysowe i dysfunkcyjne sytuacje powodowane są właśnie brakiem takiego nowoczesnego, całościowego, wewnętrznie zintegrowanego i harmonijnie funkcjonującego edukacyjnego systemu praktyczno-teoretycznego.

Po drugie.

Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna winny nie tylko wyczerpująco i dogłębnie odzwierciedlać własną epokę – jej cechy i właściwości, a zwłaszcza dokonujące się w niej głębokie przemiany i tempo owych przemian, ale także, możliwie skutecznie i w pożądanym sposób, oddziaływać na nią – oczywiście na miarę, z natury rzeczy, ograniczonych swych możliwości i przynależnych do nich obszarów działania. Muszą one – jeśli chcą być w tych obszarach żywotne, twórcze i skuteczne – uwzględniać i rozpoznawać cechy i przemiany szerszego, ale w pełni określającego ich pola, będącego dla nich determinującym kontekstem, tzn. pola współczesnej cywilizacji technicznej i dominującego w niej ryn-

kowego systemu społeczno-ekonomicznego. Co więcej, współczesna teoria i praktyka pedagogiczna musi uwzględniać i rozpoznawać, przynajmniej w najbardziej zbliżonych i znaczących dla niej zakresach, cechy i właściwości – by tak powiedzieć – pola wszystkich pól, tzn. pola globalizującego się w przyspieszenie świata; musi poznawczo ogarniać i rozumiejąco przyswajać możliwie całą zastaną i rozwijaną poza nią wiedzę o głównych problemach, złożonościach, sprzecznościach, mechanizmach oraz strukturach negatywnych i pozytywnych tego globalnego procesu. Śmiało i skutecznie wyłamywać się w tej poznawczej, diagnostycznej i rozumiejącej perspektywie poza granice takiej czy innej lokalności, regionalności, państwowości, a nawet narodowości. Oczywiście ta swoista globalna transcendencja rzeczywistości pedagogicznej dotyczyć także winna drogi przejścia od tradycyjnej „szkoły lokalnej” do współczesnej „szkoły globalnej”, „szkoły przyszłości”.

Bez większego ryzyka można chyba stwierdzić, że problem szkoły naszych czasów jest jednym z ważniejszych problemów globalizującego się świata ludzkiego i cywilizacji współczesnej; jej charakteru, cech, przemian, jej przyszłości, w tym przyszłości samego człowieka. I jest przy tym poniekąd problemem wtórnym w stosunku do tej zasadniczej kwestii.

W konsekwencji tego stanu rzeczy wszelkie naukowe rozważania o „nowej szkole”, „szkole przyszłości”, czyli szkole dobrze dostosowanej do współczesności, a nawet tę współczesność wyprzedzającej, trzeba zaczynać od próby dobrej wiedzy o tej współczesności, tzw. „ponowoczesności”; od dobrego rozeznania się w jej charakterze oraz swoistości i od rozumiejącego z nią kontaktu. W przeciwnym razie będą one rozważaniami spekulatywnymi, czy dowolnie wizjonerskimi, oderwanymi od rzeczywistości, w której ta szkoła miałaby funkcjonować.

W skrócie rzecz ujmując, teoretyk i koncepcyjny projektant omawianej tu „nowej szkoły”, „szkoły przyszłości”, jeśli nie ma być jedynie wizjonerem i fantastą edukacyjnym, jeśli nie ma on stąpać po sypkich piaskach quasi-pedagogicznych dywagacji, a po twardym punkcie szkolnej rzeczywistości, to musi być przede wszystkim dobrym diagnostą i znawcą realiów „płynnej rzeczywistości” tzw. „świata ponowoczesnego”.

Priorytetową pozycję w jego kompetencjach teoretycznych i projekcyjno-programowych uzyskać winna – co już podkreślano – gruntowna i możliwie wszechstronna wiedza o tym świecie, a na drugim dopiero planie, albo tuż obok, powinna się sytuować nowoczesna, pogłębiona i wielostronna wiedza o coraz bardziej komplikujących się procesach edukacyjnych i wychowawczych, i – oczywiście – o szkole jako takiej – jej istocie, celach uniwersalnych oraz o zasadach i sposobach działania w zakresie podstawowych jej funkcji, łącznie z funkcjami społecznymi i homokreatywnymi.

Stąd równorzędne znaczenie w aktualnych dociekaniach nad szkołą, edukacją i wychowaniem ma, z jednej strony, wielodyscyplinarna wiedza dotycząca charakteru i przemian współczesnej cywilizacji, zwłaszcza przemian w dziedzi-

nie zjawisk społecznych, kulturowych, naukowo-technicznych, mentalnych i osobowościowych; z drugiej zaś strony – wielospecjalistyczna wiedza pedagogiczna zawierająca cały wartościowy dorobek myśli o edukacji i wychowaniu. Przykładowo rzecz ujmując, w warsztacie współczesnego badacza procesów edukacyjnych i wychowawczych oraz instytucji ogniskującej te działania, tzn. szkoły, obok wybitnych, klasycznych pedagogów, takich jak J. Dewey, F. Znaniecki, J. Korczak, M. Montessori, B. Suchodolski i inni, znaleźć się powinny także prace czołowych analityków współczesnych procesów globalizacyjnych, społecznych i kulturowych oraz głównych przemian cywilizacyjnych, takich m.in. jak: E. Fromm, J. Habermas, S.P. Huntington, A. Giddens, E. Levinas, L. Kołakowski, H. Skolimowski, Z. Bauman, J. Wallerstein, J.E. Stiglitz i innych. Bez uwzględniania dorobku teoretycznego i ideowego badaczy i myślicieli z tych dwóch, z pozoru osobnych, ale w istocie ściśle ze sobą poznawczo skorelowanych pól badawczych wypracowanie współczesnej koncepcji szkoły, edukacji i wychowania jest wręcz niemożliwe.

Po trzecie.

Kształtujący się w epoce współczesnej, czyli tzw. epoce „ponowoczesności” świat ludzki, świat różnych typów i zbiorowości ludzkich, jest pod wieloma względami światem bezprecedensowym; światem zgoła nowym i niepowtarzalnym, światem, którego nigdy dotąd nie było i prawdopodobnie nigdy w dziejach ludzkich już nie będzie. Szybko nabiera on cech szczególnych i niepowtarzalnych, historycznie nietypowych i dotąd nieznanych. Nic więc dziwnego, że tradycyjne, przez całe dotychczasowe stulecia kształtowane, instytucje społeczne, formy świadomości społecznej oraz regulacje i doskonalenia powołane do życia zbiorowego i jednostkowego, takie np. jak prawo, moralność, religia, obyczaj, szkoła, rodzina itp., coraz trudniej i z coraz mniejszym powodzeniem wypełniają przypisane im wcześniej funkcje. Jeśli chodzi o szkołę i myśl pedagogiczną – charakterystykę innych instytucji i struktur myślowych z konieczności na tym miejscu pomijamy – to rzecz, najogólniej ją ujmując, sprowadza się do coraz szybszej ucieczki twardej i trudnej rzeczywistości wychowawczej od nienadążających za nią sposobów teoretycznego oraz praktyczno-normatywnego jej ujmowania i opanowywania; mówiąc inaczej, do „ucieczki” ucznia i wychowanka od nauczyciela i wychowawcy, coraz szybszego oddalania się z obszaru realnego wpływu i skutecznego oddziaływania myśli i praktyki pedagogicznej od ich realnego punktu odniesienia, tzn. konkretnych podmiotów edukacyjnych i wychowawczych. Chodzi zwłaszcza tu o to, że przyspieszonej i coraz większemu przyspieszeniu ulegającej rzeczywistości społecznej i kulturowej nie towarzyszy odpowiednie przyspieszenie rozwoju teorii pedagogicznych (pozostają one w wyraźnym zastoju) oraz praktycznych umiejętności i sztuk wychowania (i one zgodnie z powszechną opinią znajdują się już w znacznym regresie i nieporadności).

Jednakże newralgiczna kwestia, przed którą staje obecnie myśl i praktyka pedagogiczna, to nie tylko potrzeba nadążania za przyspieszonymi zmianami

„wszystkich i wszystkiego”, ale wypracowywanie skutecznych sposobów odczytywania i rozumienia owych coraz bardziej „rozpędzających” się przemian świata ludzkiego, zwłaszcza przemian w sferze wartości i duchowości człowieka współczesnego, warunków jego zbiorowego i indywidualnego życia; stylów i modeli „bycia razem”; psychiczności i mentalności jednostek ludzkich, projektów i aspiracji życiowych młodych pokoleń, ich nastawień zawodowych i praktyczno-życiowych, postaw społecznych i moralnych, poznawczych i estetycznych itp.

Cała ta sfera aktualnych zjawisk i procesów staje się – jak już wcześniej wspomniano – do tego stopnia zasadniczo odmienną od wcześniejszych ich rodzajów (licząc do mniej więcej ostatniego ćwierćwiecza XX wieku), że w zasadzie nie mieści się już ona w modelu klasycznej pedagogiki i wymaga nowego paradygmatu w tej dziedzinie. Klasyczny paradygmat pedagogiczny jest już w stosunku do niej w znacznej mierze poznawczo bezradny, a nowego w dostatecznie rozwiniętym kształcie jeszcze nie ma. Tak więc w obecnej rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej tradycyjne teorie i programy pedagogiczne raczej zawodzą, a na tworzenie nowych, skutecznych w czasach „ponowoczesnych” instrumentów wychowawczych, stary, klasyczny paradygmat pedagogiczny z oczywistych względów nie pozwala. W konsekwencji w próbach dostosowywania do współczesnych wymogów i wyzwań wychowawczych takiego czy innego nowatorstwa pedagogicznego trzeba się ze starego paradygmatu myślowego i minionych wzorców praktyk edukacyjno-wychowawczych umiejętnie i konsekwentnie uwalniać, co jednak nie jest ani mentalnie, ani psychologicznie (zachowawcza siła nawyków myślowych i przyzwyczajęń zachowaniowych) rzeczą łatwą. Mimo to spore już grono teoretyków i praktyków wychowania zaczynają sobie z tym trudnym problemem w bardziej lub mniej udany sposób jakoś radzić.

W realiach społecznych i kulturowych świata współczesnego, świata – jak się rzekło – ulegającego tak szybkim i dynamicznym przemianom i pogłębiającym się powiązaniom różnorodnych jego składników, twórczo i skutecznie uprawiać można pedagogikę, w tym naukę o szkole współczesnej już nie jako dyscyplinę w pełni autonomiczną i samodzielną, czy jako zbiór poznawczo niezależnych dyscyplin, ale jako dziedzinę ściśle powiązaną i współdziałającą właściwie ze wszystkimi naukami społecznymi i humanistycznymi, a nadto także z niektórymi naukami przyrodniczymi i technicznymi (np. biologicznymi, technologicznymi, informatycznymi, ekologicznymi itp.). Jedynie taki szeroki wielo- i interdyscyplinarny oraz praktyczny kontekst może jej zapewnić głębszy kontakt poznawczy i rozumiejący ze współczesną problematyką edukacyjną i wychowawczą, a w konsekwencji pozwolić na wypracowywanie adekwatnych w stosunku do ich charakteru i złożoności narzędzi teoretycznego i praktycznego ich rozwiązywania.

Powtórzmy tu ogólne stwierdzenie: teoretycznie twórcza, a praktycznie skuteczna ogólna teoria edukacji i wychowania, w tym teoria szkoły współczesnej czasów „ponowoczesności”, jest integralną częścią całokształtu wiedzy o swej

epoce, nierozzerwalnym elementem ogólnej teorii „ponowoczesności”, której w pełniejszym i bezdyskusyjnym kształcie jednak jeszcze nie ma.

Teoria ta znajduje się dopiero w swych zaczątkowych zawiązkach i składnikach wyjściowych, ale wykazuje tendencje rozwojowe (widoczne jest to w twórczości niektórych wybitnych badaczy współczesności i procesów edukacyjnych, w tym także badaczy polskich, ich nazwiska w tym miejscu pomijamy).

Po czwarte.

Najbardziej wyrazistym bodaj przykładem zacieśniającego się związku aktualnych wysiłków w zakresie kształtowania nowoczesnej teorii i praktyki edukacyjnej z najbardziej charakterystycznymi cechami i tendencjami rozwojowymi obecnej cywilizacji, cywilizacji tzw. „świata ponowoczesnego”, jest nieustanne poszerzanie ich związku z dynamicznie rozwijającymi się technologiami informatycznymi i multimedialnymi oraz z ekspansją informatyczną. Wyraża się to przede wszystkim w mniej lub bardziej udanych próbach wprowadzania w proces dydaktyczny, częściowo też wychowawczy, różnych urządzeń i środków technologicznego przekazu informacji i obrazu, wprowadzania komputera, internetu, tabletu, multibooka, e-booka (czyli różnych multimedialnych podręczników), tablicy multimedialnej i innych, często technicznie wysoce wyrafinowanych i skomplikowanych wynalazków techniczno-informacyjnych. Ta modna dziś praktyka w swoisty sposób rzeczywiście unowocześnia te procesy, ale równocześnie jakościowo je spłyca i ogranicza, zaś przed szkołą, nauczycielem, wychowawcą, rodzicami, opiekunami dzieci i młodzieży stawia nowe, trudne, niekiedy wręcz niewykonalne zadania i wyzwania; wyzwania nowe, trudne i często z góry skazane na niepowodzenie.

Przykładowo rzecz biorąc, nauczyciel współczesny, w sytuacji coraz bardziej nasilającego się oddziaływania mass mediów na umysł i w gruncie rzeczy na całą psychikę uczniów i wychowanków z nadmiarem, wręcz lawinowo płynących z ich strony do ludzi młodych różnorodnych wartościowych i niewartościowych, znaczących i nieznaczących, poznawczo cennych i byle jakich informacji i przekazów obrazowych i rozrywkowych, z edukacyjnego i wychowawczego punktu widzenia zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, pożytecznych i szkodliwych, wskazanych i niewskazanych, spełniać musi umiejętnie i fachowo nie tylko swe powiedzmy tradycyjne czy standardowe funkcje nauczycielskie i wychowawcze, ale nadto podjąć się musi zgoła nowej, dotąd w zawodzie nauczycielskim niewystępującej roli i funkcji. A mianowicie roli kompetentnego przewodnika czy instruktora multimedialnego, wyjaśniającego i zalecającego uczniom i wychowankom korzystne i użyteczne dla nich sposoby korzystania z oferty przekazów medialnych. Przewodnika czy instruktora pomagającego im w selekcji, porządkowaniu i wyborze wartościowych informacji i innego typu przekazów medialnych – czerpanych z ogromnego, a przy tym na ogół atrakcyjnego zasobu treści i form medialnych. Chodzi o zasób „przekątnikowej masy” mediów, która nazbyt często szkodliwie mąci świadomość, emocjonalność i za-

chowaniowość dzieci i młodzieży; „masy”, która pozostawiona bez kompetentnej i racjonalnej kontroli wywołuje poważne konfuzje, dezorientacje, niepokoje czy wręcz nieodwracalne spustoszenia i deformacje w sferze mentalności i postaw ludzi młodych.

Ta dodatkowa, nowa rola i funkcja nauczyciela i szkoły (także rodziców i wszystkich innych wychowawców dzieci) jest oczywiście na obecnym etapie edukacji i wychowania bardzo ważna i istotna, a nawet konieczna i niezbywalna. Równocześnie jednak jest rolą i funkcją nader trudną, a nierzadko po prostu niewykonalną. Mamy tu do czynienia ze swoistą antynomią nowego wymiaru funkcji szkoły, rodziny i nauczyciela.

Innym przykładem poważnego kłopotu i dotąd w pełni nieprzezwyciężonego nieporozumienia, z którym wzmaga się szkoła i inne instytucje kształcenia i wychowania w dobie obecnej, jest, ogólnie mówiąc, sam sposób wykorzystywania w procesie dydaktycznym narzędzi multimedialnych i w ogóle możliwej do zastosowania w procesach edukacyjnych współczesnej technologii medialnej (*media equipment*) oraz pewna sfera towarzyszących tej działalności przeświadczeń pedagogicznych; przeświadczeń popadających dość często w nazbyt daleko posunięte nadzieje i naiwne wiary pedagogiczne, a właściwie pseudopedagogiczne. Polegają one, najogólniej rzecz biorąc, na większym lub mniejszym przecenianiu, nierzadko wręcz na absolutyzowaniu roli i funkcji w procesach dydaktycznych, a nawet wychowawczych coraz bogatszych i coraz bardziej funkcjonalnie wyrafinowanych urządzeń nowoczesnej technologii multimedialnej i informatycznej; na swoistej modzie, żeby nie powiedzieć jakiejś obsesji naukowo-technicznej, stymulowanej naiwną wiarą, że urządzenia te mogą nie tylko waleń wspomagać (co jest w zasadzie trafnym założeniem) współczesne działania edukacyjne i wychowawcze szkół i nauczycieli, ale że z powodzeniem zastąpić one mogą tradycyjne, interpersonalne, międzyosobowe sposoby nauczania i kształtowania osobowości uczniów; zastąpić też klasycznie rozumianego nauczyciela i wychowawcę, a nawet dotychczasowy model szkoły i tradycyjne wychowujące wspólnoty ludzkie.

Na szczęście ten „ponowoczesny”, technologiczny mit pedagogiczny zaczyna się załamywać, nadchodzi pewne otrzeźwienie pedagogiczne, pożądany realizm i zdrowy rozsądek nauczycielski; jednakże nie zawsze trafia on do umysłów i postaw wciąż wielu gorących zwolenników owego mitu. Przykładem tej korzystnej – jednak ciągle niepowszedniej – przemiany współczesnej postawy pedagogicznej, czy swoistej mody technologiczno-edukacyjnej, może być m.in. taka oto wypowiedź autora tekstu, skądinąd gorąco lansującego multimedialne podręczniki i inne tego rodzaju narzędzia dydaktyczne: „Współczesna szkoła, a jeszcze bardziej współcześni uczniowie i nauczyciele – czytamy – potrzebują nowoczesnych edukacyjnych rozwiązań, które z powodzeniem wprowadzałyby młodych ludzi w świat nauki. Najważniejszym narzędziem w pracy uczniów i nauczycieli nadal jest podręcznik, chociaż jego tradycyjna, papierowa forma już nie wystarcza. Jako lepsze źródło przekazywania i udostępniania wiedzy

powstał podręcznik multimedialny – w formie multibooka i e-booka, który umożliwia przeżycie prawdziwej edukacyjnej przygody”. I bardzo wymowny dalszy fragment tej wypowiedzi: „Nauczyciel zawsze będzie głównym sprawcą procesu dydaktycznego, niezależnie od rozwoju współczesnej technologii. Po prostu relacja człowieka z człowiekiem zwiększa atrakcyjność nowych pomysłów dydaktycznych, choć może to brzmieć jak paradoks”¹.

2. Przejdźmy do próby szerszej charakterystyki oraz krytycznej oceny szkoły obecnej, szkoły czasów „ponowoczesności”. Ogólnie i może nazbyt generalizująco, ale jednak w znacznej mierze zasadnie da się o niej powiedzieć, że jest to w pewnym sensie szkoła współczesna, ale jednak nie w pełni nowoczesna; szkoła modernizująca się w przyspieszeniu – głównie poprzez technologie informacyjne i multimedialne – ale jakościowo niewzbogacająca i nieuefektywniająca swych podstawowych funkcji, tzn. dydaktycznych, wychowawczych i homokreatywnych. Technologia dydaktyczna może jedynie usprawniać mechanizmy działań dydaktycznych i je intensyfikować, ale w zasadzie nie podnosi ich jakości, poziomu intelektualnego i osobowo-kreatywnego, a w każdym razie nie przyczynia się radykalnie do rozbudzania i rozwijania refleksyjności, umiejętności krytycznego i samodzielnego myślenia, osobistego i rozumiejącego kontaktu z rzeczywistością edukowanych za jej pośrednictwem osób.

Rzeczywistą nowoczesność szkoły nie potwierdza też, wbrew pozorom, brutalnie docierający i samowładczo opanowujący ją, w warunkach rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego, urzędniczy ekonomizm i biurokracizm oraz centralistyczny polityzm i nadmierne administrowanie. Te ściśle powiązane ze sobą, a zdecydowanie niekorzystne dla szkoły współczesnej mechanizmy czynią ją właśnie szkołą nienowoczesną albo nie w pełni nowoczesną, dotyczy to zwłaszcza szkoły polskiej z „tu i teraz” (charakterystykę szkół w innych krajach, rozpatrywaną z tego punktu widzenia, w tym miejscu pomijamy).

Mechanizmy te polegają, mówiąc ogólnie, na odnoszeniu do szkół bardziej lub mniej rygorystycznego rachunku ekonomicznego (rentowność, opłacalność itp.); na wprowadzaniu do nich nadmiaru biurokratycznych zadań i czynności, najczęściej z autentycznie edukacyjnego punktu widzenia zbędnych, a nawet absurdalnych, ogromnie jednak obciążających szkołę i nauczyciela, i utrudniających im wykonywanie właściwych zadań. Polegają one też na ograniczaniu, a nawet na pozbawianiu, poprzez mechaniczne i niesensowne centralne administrowanie, niemal wszystkich podmiotów edukacyjnych ich autonomii i kreatywności. W zdecydowanej mierze utrudniają one, a niekiedy wręcz uniemożliwiają to, a jest to jednym z podstawowych wymogów wyższej jakości, a więc i lepszej skuteczności procesu nauczania, tzn. jego indywidualizację, interpersonalizację i międzyosobową komunikację. Nie stwarzają dogodnej płaszczyzny dla należytego kultywowania tych czynników, które wpływają nie tylko na po-

¹ A. Nocuń, *Edukacja naszych czasów*, „Gazeta Wyborcza”, 26 kwietnia 2013, s. 13.

głębień tego procesu i na solidne jego przeprowadzenie, ale i nadto na bogacenie i napełnianie go swoistym estetyzmem czy osobliwym „urokiem pedagogicznym”. Nie wspierają, a wręcz utrudniają sztukę harmonijnego łączenia w tym procesie wartościowej tradycji z nowoczesnością, regionalności i lokalności z globalnością, wypróbowanego w dziejach szkolnictwa konserwatyizmu edukacyjno-wychowawczego z dydaktyczną innowacyjnością i komunikacyjną odkrywczością. Nie pozwalają na zadowolenie się we współczesnej szkole zasadzie, której uwzględnianie mogłoby realnie przyczyniać się do jej faktycznej nowoczesności, tzn. zasadzie, którą metaforycznie można by wyrazić następująco: „To, co uczłowieczone, jest w szkole nie tylko piękne i pożądane, ale absolutnie niezbędne”. Nawiasem mówiąc, do szkoły współczesnej, aspirującej do tego, by stać się realnie nowoczesną, w całej swej rozciągłości odnosi się także znana zasada: „To co małe jest piękne”.

3. Na koniec kilka ogólniejszych twierdzeń i wstępnie sformułowanych postulatów dotyczących aktualnego stanu teorii i praktyki edukacyjnej oraz ich perspektyw rozwojowych.

Zacznijmy od stwierdzenia, że aktualna teoria i praktyka pedagogiczna jest na ogół w funkcjach swych i nastawieniach nazbyt pragmatystyczna i utylitarna, żeby nie powiedzieć – merkantylna i komercyjna (porównaj przeprowadzoną ostatnio tzw. „reformę” polskiego szkolnictwa wyższego i nałożone na to szkolnictwo nierozsądne rozwiązania). Swoje cele i zadania ogranicza ona głównie do doraźnego przysposabiania młodych ludzi do aktualnych ról zawodowych; do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorakiej doraźnej funkcjonalności praktycznej, mniej zaś troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania szczęścia i głębszej satysfakcji życiowej, do uznawania roli i znaczenia wartości kultury wyższej w ich życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem lub po prostu do samodzielnego i krytycznego myślenia, rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje, i siebie samego – do choćby minimum samowiedzy i oświecenia światopoglądowego².

Przy tym aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. W zasadzie tylko przysposabia mło-

² Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998; L. Ostasz, *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2010; M. Michalik, *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2012; J. Szmyd, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?* [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, wyd. II zm. uzupeł., Kraków 2008; L.W. Zacher, *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji (Refleksje, predykcje, pytania)*, „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2011, s. 140–172.

dzień do życia i funkcjonowania w tym typie cywilizacji i w tym systemie gospodarczym – co oczywiście jest rzeczą niezbędną – przecież młodzi ludzie muszą umiejętnie i wydajnie pracować i odpowiednio zachowywać się społecznie w zastanej rzeczywistości. Jednakże uprawiane obecnie nauki pedagogiczne, z niewątpliwie bezspornymi osiągnięciami opisowo-empirycznymi i historycznymi, zdecydowanie niedostatecznie obrazują rozliczne i fundamentalne schorzenia obecnej cywilizacji, jej rozdroża i „drogi do nikąd”, patologie i deformacje, niebezpieczeństwa i zagrożenia. W dostatecznej też mierze nie ukazują sposobów i możliwości chronienia człowieka przed nimi, eliminowania ich lub choćby pomniejszania czy naprawy zastanej rzeczywistości. Raczej skłaniają młodzież do przyjmowania obecnej cywilizacyjnej rzeczywistości bezkrytycznie; przyjmowania jej za w pełni „zdrową” i „normalną”, a nie kryzysową i pełną znaków zapytania. I na ogół pomija się w nich sprawę alternatywnej cywilizacji i alternatywnego systemu społeczno-ekonomicznego. W tej kwestii jest ona mało perspektywiczna i progresywna.

Stąd potrzeba radykalnego zwrotu czy nawet przełomu w zastanej myśli i praktyce pedagogicznej jest sprawą niezmiennie ważną i aktualną. Przemawiają za nim nie tylko aktualne doświadczenia w zakresie praktyki wychowawczej, opinie i odczucia społeczne oraz wyrażane w tej kwestii poglądy wybitnych przedstawicieli nauk o edukacji, ale także niektóre dokonania poznawcze we współczesnych naukach społecznych, antropologii społecznej i filozoficznej, enwiromentalizmie i etyce. Przede wszystkim zaś potwierdzeniem rozważanej tu potrzeby są niepowodzenia i niedostateczna skuteczność niemal wszystkich reform edukacyjnych drugiej połowy XX w., łącznie z niesławną, zwłaszcza ze względu na nikłą skuteczność, a poniekąd na społeczną szkodliwość, polską reformę oświatową tego okresu. Wśród wielu różnorodnych czynników, które zaważyły na niepowodzeniu lub małej skuteczności wspomnianych reform, był niedostatek zaplecza teoretycznego tych reformatorskich przedsięwzięć edukacyjnych. Czesław Banach – jeden z czołowych ekspertów edukacyjnych w naszym kraju – powołując się na orzeczenie zawarte w raporcie UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* o treści: „Reformy edukacyjne budzą obecnie głęboki sceptycyzm, a rezultaty bardzo rzadko odpowiadają oczekiwaniom”, wyjaśnia: „Dzieje się tak dlatego, że dotychczasowi reformatorzy nie zawsze formułowali właściwą koncepcję programową skorelowaną z programami długofalowej polityki gospodarczej, społecznej i kulturalnej, a także nie mieli w pełni określonego i realistycznego obrazu szkolnictwa i szkół. Nie doceniali również stopnia złożoności materii edukacyjnej”³. I dalsza opinia dotycząca interesującego nas tu zagadnienia: Kazimierz Denek, opowiadając się za potrzebą transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce w dobie obecnej, trafnie zauważa: „Już samo posiadanie wizji, woli,

³ Cz. Banach, *Reformy szkolne w Polsce. Wiek XX* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 102.

determinacji zmian i ich programu, zaplecza merytorycznego, chęci działania będzie ważnym etapem reformy szkolnictwa wyższego na miarę wyzwań XXI wieku”⁴. Niestety, oczekiwania czołowego, współczesnego, polskiego pedagoga nie spełniły się.

Bezsporne jest, że we wszystkich działaniach i twórczych wysiłkach edukacyjnych, tak zresztą jak we wszelkiej innej kreatywnej aktywności człowieka, potrzebujemy solidnych podstaw teoretycznych – zgodnie z wypróbowanym hasłem: „bez dobrej teorii nie ma dobrej praktyki”. Szczególnej trafności uzyskuje to hasło w odniesieniu do praktyki wychowawczej. Ta zawsze i wszędzie, każdorazowo i bezwyjątkowo, potrzebowała i potrzebuje gruntownej i autentycznej teorii: wiedza potoczna czy nawet wiedza empiryczno-opisywa o charakterze naukowym, choćby najbardziej skrupulatnie i pracowicie przysposobiona, w tej dziedzinie bezspornie nie wystarcza. Natomiast różne pseudoteorie czy nazbyt hipotetyczne koncepcje, których jak wiadomo we współczesnej pedagogice czy pseudopedagogice nie brakuje, stają się dość często destrukcyjne i w złych kierunkach wiodące.

Jest natomiast potrzeba wypracowania i skutecznego spożytkowania na niezmiernie trudnym – i stającym się coraz trudniejszym – polu proudzkiego działania i prawidłowego kształtowania człowieczego „humanum”, jakim jest – winien być – właściwy proces edukacyjny i wychowawczy, teorii poznawczo-gruntownych i weryfikowalnych, i nowoczesnych, śmiałych i nowatorskich, radykalnych i szeroko horyzontalnych. Jest potrzeba nowoczesnej myśli pedagogicznej na miarę wielkich konstrukcji teoretycznych, np. czołowych twórców i rzeczników „nowego wychowania” z ubiegłego stulecia, takich konstrukcji jak myśl pedagogiczna J. Deweya czy M. Montessori lub żeby wziąć pod uwagę wielką polską tradycję pedagogiczną, np. konstrukcji na miarę teorii wychowania „w zmiennej rzeczywistości” Zygmunta Mysłakowskiego czy koncepcji „wychowania dla przyszłości” i „edukacji permanentnej” Bogdana Suchodolskiego albo innych, przybliżonych swą rangą do tych koncepcji i idei programów i wizji pedagogicznych⁵.

Aby uprawiać, choćby z umiarkowanym powodzeniem, niełatwą sztukę wychowania w trudnych czasach, w jakich niewątpliwie żyjemy, czasach nieuchronnej i intensyfikującej się globalizacji, przyspieszonej zmienności wszystkich i wszystkiego, „zalewu” właściwie niemożliwej już do opanowania fali informacji i przekazów medialnych, niemal powszechnej już instrumentalizacji i depersonalizacji relacji międzyludzkich, nagminnej pragmatyzacji i relatywizacji wartości, komercjalizacji i konsumeryzacji życia ludzkiego, dobroczynnej, ale

⁴ K. Denek, *Potrzeba transformacji szkolnictwa wyższego*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 66, s. 5.

⁵ Por. J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002; tenże: *Edukacja „drugiego dna”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia”, Rzeszów 2004, s. 136–144; tenże: *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd społeczny”, nr 11(194), listopad 2006, s. 33–41.

i złowieszczej, realnie zagrażającej wychowaniu i zdrowiu społecznemu rewolucji internetowej. Potrzebujemy – by tak powiedzieć – kolejnego „nowego wychowania”, a myśl pedagogiczna potrzebuje „skrzydeł”, by oderwać podmioty swych oddziaływań kształceniowych i wychowawczych od twardej rzeczywistości, nazbyt już uprzedmiotowionej, zmaterializowanej i w rezultacie krępującej rozwój duchowych wymiarów człowieczeństwa. Potrzebujemy – metaforycznie rzecz ujmując – możliwości swobodnego lotu dla dalekosiężnych zamierzeń i intencji, perspektywicznych celów i uniwersalnych wartości. Myśl wychowawcza – powtórzmy użytą już wcześniej formułę językową – „bez skrzydeł” zatrzymuje się o ciężale w miejscu i traci na swej dynamice, popada w funkcjonalną rutynę, zamienia się w mentalnie ciasną i obliczoną na krótką metę technologię wychowawczą, a w konsekwencji kreuje działalność i zapobiegliwość mało skuteczną, a nierzadko wręcz anachroniczną. Słowem – potrzebujemy nowego paradygmatu pedagogicznego⁶.

Możliwość i celowość, a nawet konieczność tworzenia interesującej nas tu nowej koncepcji myślowej nasuwa i wręcz wymusza przede wszystkim nowa sytuacja, jaka zaistniała w ostatnich dziesięcioleciach i z dużą mocą nasila się obecnie w całej, mówiąc ogólnie, rzeczywistości edukacyjnej, a zwłaszcza w dziedzinie wychowania.

Jeden ze współczesnych badaczy sytuację tę określa następująco: „Wyraźnej przemianie ulega całe środowisko wychowawcze: rodzina, szkoła, struktury ekonomiczne, sposób uczestnictwa w kulturze i życiu zbiorowości. Zmieniają się też autorytety oraz środki i sposoby oddziaływania wychowawczego”, młodzież „w procesie kształtowania swojej tożsamości uwarunkowana jest współcześnie szczególnie złożonym charakterem wpływów, jakie zarówno w sposób celowy, jak i nieintencjonalny są na nią wywierane w społeczeństwie pluralistycznym”⁷.

Dodać tu trzeba konstatację poważnego kryzysu edukacyjno-wychowawczego i pogłębiającej się dysfunkcyjności aktualnych systemów edukacyjnych w krajach naszego kręgu cywilizacyjnego, głównie na niższych, przeduniwersyteckich poziomach, choć i poziomy uniwersyteckie znalazły się także, nie licząc elitarnych ich enklaw, w większej lub mniejszej depresji edukacyjnej⁸. Dysfunkcyjność ta dotyczy głównie funkcji wychowawczych tych instytucji, ale ogarnia ona także systemy kształcenia, których poziom w wielu krajach ulega, jak wskazują to m.in. polscy i amerykańscy badacze współczesnych procesów kształcenia dzieci i młodzieży, stałemu obniżaniu.

⁶ Por. m.in. A.T. Tymieniecka, *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008; P. Kutz, *Education for the Future: The Liberating Arts*, „Free Inquiry”. Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, vol. 30, no. 5; B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, Warszawa 2005.

⁷ F. Wawro, *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, Lublin 2008, s. 17.

⁸ Por. Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12), s. 7–20.

Tendencji tej towarzyszy kolejne niepokojące zjawisko, a mianowicie skłonność do zbytowego ograniczania albo nawet marginalizowania kształcenia humanistycznego, etycznego, estetycznego i kulturowego⁹.

Zatem realia obecnej epoki i związanej z nią rzeczywistości edukacyjnej, czasów i rzeczywistości jakościowo odmiennych od wszystkich dotychczasowych epok i procesów edukacyjno-wychowawczych, rodzą i inspirują potrzebę też odmienną, czyli nowej myśli edukacyjno-wychowawczej, nowych paradygmatów owej myśli, a w konsekwencji nowych, szczegółowych koncepcji i teorii pedagogicznych, w szczególności zaś odpowiednio skutecznych teorii wychowawczych¹⁰.

Bibliografia

- Banach Cz., *Reformy szkolne w Polsce. Wiek XX* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006.
- Denek K., *Potrzeba transformacji szkolnictwa wyższego*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 66.
- Kutz P., *Education for the Future: The Liberating Arts*, „Free Inquiry”. Celebrating Reason and Humanity, August/September 2010, vol. 30, no. 5.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, wyd. II zm., uzupeł., Kraków 2008.
- Michalik M., *W kręgu współczesnych kontrowersji etycznych*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2012.
- Nocuń A., *Edukacja naszych czasów*, „Gazeta Wyborcza”, 26 kwietnia 2013.
- Ostasz L., *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Biblioteka „Res Humana”, Warszawa 2010.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, Warszawa 2005.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998.
- Szmyd J., *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?* [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
- Szmyd J., *Edukacja „drugiego dna”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia”, Rzeszów 2004.
- Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd społeczny”, nr 11(194), listopad 2006.
- Szmyd J., *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności* (w druku).
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
- Tymieniecka A.T., *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008.
- Zacher L.W., *Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji (Refleksje, predykcje, pytania)*, „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2011.

⁹ Por. P. Kutz, *Education for the Future...*, pp. 23–25; E. Doerr, *Education Reform*, „Free Inquiry”, December 2010/January 2011, p. 47; A. Hargeaves, *Teachin in The Knowledge Society*, Education in the Age of Insecurity, Berhshire: Open University Press 2003; N. Hentoff, *Real Education Reform*, „Free Inquiry”, February/March 2010, vol. 30, no. 2, p. 17, 42.

¹⁰ Por. Jan Szmyd, *O potrzebie nowego paradygmatu pedagogicznego w dobie ponowoczesności* (w druku).