

Zofia Gawlina

Społeczne wyzwania dla edukacji jutra

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (42-43), 15-26

2009

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.

Zofia GAWLINA

Spoleczne wyzwania dla edukacji jutra

Perspektywy naszej cywilizacji coraz częściej budzą niepokój. Pomimo precyzyjnego planowania rozwoju poszczególnych dziedzin życia w celu osiągnięcia coraz wyższych parametrów postępu, permanentnie w tempie żywiołowym i z niespodziewaną siłą ujawniają się uboczne i niepożądane skutki eksploatacji przyrody oraz **sterowania zasobami ludzkimi**. Okazuje się, że zdobycze nauki i techniki mogą być wykorzystywane nie tylko do zaspokojenia potrzeb człowieka i potęgowania pomyślności ludzkości, ale też mogą powodować zagrożenie jego egzystencji. Zarówno osiągnięcia, jak i porażki cywilizacji kierują naszą uwagę na czynnik ludzki jako siłę sprawczą działań gospodarczych i przemian społecznych. W sytuacji, kiedy tak wiele spraw naszej cywilizacji zależy od **jakości** człowieka, wzrasta zapotrzebowanie na głębokie zmiany w wychowaniu. Powiązanie wychowania z rzeczywistością społeczną jest oczywiste, toteż wytyczając kierunki przemian dla edukacji jutra, musimy brać pod uwagę cały splot uwarunkowań makrospołecznych, charakterystycznych dla czasów wielkiej zmiany. Ich symptomem jest postępujący proces globalizacji.

Globalizacja a kondycja człowieka

W humanistyce dyskurs o globalizacji i jej implikacjach ożywił się pod koniec XX wieku sprowokowany przez R. McLuhana tezą o „globalnej wiosce”. Samo zjawisko pojawiło się znacznie wcześniej, jest bowiem konsekwencją kooperacji ludzi w sferze gospodarczej, co można ujmować jako proces postępujący w coraz szybszym tempie od czasu starożytnych Fenicjan, dynamizowany zarówno średniowiecznymi odkryciami geograficznymi, jak również współczesnym intensywnym rozwojem informatyki, telekomunikacji i środków transportu. W pokonywaniu gospodarczych barier odgraniczających państwa i kontynenty ma swój udział kultura, stąd też można stwierdzić, że światowa gospodarka przyczynia się do powstawania światowego globalnego społeczeństwa. Na tę zależność zwraca uwagę R. Robertson: „Globalizacja jako pojęcie odnosi się zarówno do kompresji świata, jak do intensyfikacji świadomości o świecie jako całości. Obie te konkretyzacje odnoszą się zarówno do globalnych wzajemnych zależności, jak i świadomości globalnej całości”¹.

Wraz z nastaniem społeczeństwa postindustrialnego, usługowego, wielonarodowych monopoli, dominacji „zewnątrzsterowności” i konsumpcji, sukcesyw-

¹ R. Robertson, *Globalization*, London 1992, s. 8.

nie wzrastało poczucie wolności (zwłaszcza swobody działania w sferze gospodarczej) i dostatku oraz nadzieje na czerpanie z niego według własnych upodobań. Konsumpcja odgrywa większą rolę od produkcji, staje się wszechobecna, jest ważnym regulatorem życia społecznego. Ona też stała się wyznacznikiem struktury społecznej oraz grupowych i indywidualnych systemów wartości i stylów życia. Stają się one coraz bardziej zindywidualizowane, nacechowane postawą nonkonformistyczną, silną potrzebą osiągania sukcesów, orientacją na przyszłość, otwartością na nowe doświadczenia, gotowością do świadomej akceptacji zmian, umiejętnością planowania działań zarówno w sprawach osobistych, jak i publicznych². Współczesne społeczeństwa charakteryzuje „obsesja szybkości” i wszechobecne zmaganie się z czasem: maksymalizacja wytwarzania i posiadania generuje zwiększenie szybkości pracy, przepływu informacji oraz komunikacji. Rytm życia społecznego oraz indywidualnego człowieka uległ znacznemu przyspieszeniu, w związku z czym zmienił się charakter relacji międzyludzkich. Zauważalna jest dominacja więzi rzeczowych i instytucjonalnych, porządek społeczny oparty jest na „kontrakcie” (coraz mniej na statusie), podział warstwowy wypiera strukturę hierarchiczną, przeważają zachowania niekonwencjonalne. Pod naporem nowoczesnych technologii produkcji i przekazywania informacji (opartych na informatyce) zmieniają się relacje międzypokoleniowe: pokolenia starsze muszą uznać niezależność oraz wyższe kompetencje młodych generacji, a nawet uczyć się od nich nowych umiejętności i zachowań.

W naukowych analizach i interpretacjach procesu globalizacji podkreśla się jego nieuchronność i żywiołowość, nad którą trudno zapanować uczonym i politykom, co sprawia, że w ocenie zjawiska znajdujemy więcej określeń pesymistycznych (zagrożenia, sprzeczności, uniformizacja, regres podmiotowości, urzeczowienie stosunków międzyludzkich) niż optymistycznych (postęp, racjonalizm, nadzieje).

Charakteryzując globalizację w kategoriach opisowych (nieoceniających), należy wskazać na takie jej implikacje, jak: wzrost znaczenia wiedzy, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych (stąd określenie „społeczeństwo informacyjne”), radykalne przemiany na rynku pracy i w charakterze pracy, zmiany modeli życia. Zachodzące przemiany są tak głębokie i rozległe, że w ocenie uczonych reprezentujących różne dziedziny nauki zyskały miano „wielkiej transformacji” i ze względu na tę doniosłość stanowią trudne wyzwanie dla współczesnego człowieka oraz zadanie dla edukacji.

Dynamika i charakter procesów globalizacyjnych znacząco wpływają na los człowieka – na formowanie się jego osobowości i kształt życia. Przede wszystkim w sposób bezprecedensowy poszerzyła się przestrzeń życiowa jednostek, grup ludzkich i społeczności. Utraciły swe dawne znaczenie klasowo-warstwowe wyznaczniki biografii jednostek, zacierają się etniczne oznaki swojskości stylów życia, pracy, stroju, a nawet treści przeżyć dnia powszedniego, skoro niemal w każdym domu, w mieście czy na wsi, w Polsce czy we

² K. Krzysztofek, M. S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2002, s. 52–62.

Francji, są dostępne (za sprawą kanałów telewizyjnych) te same obrazy i te same interpretacje otaczającego świata, i co najgorsze – owe interpretacje są niespójne aksjologicznie, oderwane od korzeni kulturowych. Człowiek nieprzygotowany do obcowania z dużą różnorodnością kultur doświadcza „szoku kulturowego”. Jego sytuację w świecie dobitnie określa Z. Bauman: „Dziś można się ocknąć bez korzeni, nie wychodząc z domu i bez jakiegokolwiek inicjatywy z własnej strony [...]. Rzecz w tym, że kulturowo, duchowo, miejsca dewaluują się i tracą samoistość. Trudno im stawiać opór, upierać się przy swoim, stać na własnych nogach. [...] Sygnały, obrazy, wzory do naśladowania o mocy perswazyjnej przerastającej wszystko, czego ludzie miejscowi mogliby się dopracować o własnych siłach, docierają do miejsc odległych, do jakich głos miejscowy nie dotrze i jakich dłonie nie sięgną; w gruncie rzeczy znikąd [...]. Ludzie mogą mieć swoje adresy – ale źródeł ich wiedzy, pragnień, marzeń i wierzeń w księdze adresowej się nie znajdzie”³.

Konsekwencją oderwania od kulturowych korzeni jest, pojmowany w kategoriach obiektywnych, kryzys tożsamości człowieka żyjącego we współczesnym świecie. Jego mentalność, w dużym stopniu warunkowana przez zasadę wolności, formuje się pod wpływem czynników przypadkowych; przy czym często mniejsze znaczenie ma uczestnictwo we wspólnotach rodzinnych, dziecięcych, młodzieżowych, religijnych, natomiast zyskuje na znaczeniu dostęp do technicznych środków rozwoju osobowości, umożliwiających wirtualny bądź realny kontakt z odległym światem. Opisywana kondycja człowieka współczesnego w większym stopniu odnosi się do konkretnych biografii ludzi młodych niż do starszej generacji. Psycholog R. J. Lifton charakteryzuje współczesne młode pokolenie dość pesymistycznie: „Żyją w świecie lapidarnych, efektownych sloganów, są przyzwyczajeni do wyszukiwania potrzebnych danych, mają krótki czas koncentracji uwagi, są mniej skłonni do refleksji, a bardziej spontaniczni. Uważają siebie za graczy, a nie za pracowników i wolą uchodzić raczej za kreatywnych niż pilnych. [...] są przyzwyczajeni do pracy na zlecenie. [...] Bardziej interesuje ich terapia niż ideologia, myślą obrazami, a nie słowami. Trudniej im napisać zdanie, lepiej umieją przetwarzać dane elektroniczne [...] ich życie publiczne toczy się w galeriach handlowych, suwerenność konsumenta jest równoznaczna demokracji. [...] Świat nie ma granic i wciąż się zmienia. Ich świat jest sceną, a życie składa się z kolejnych spektakli. Ciągłe próbuje czegoś nowego, innego stylu życia w kolejnym wcieleniu, [...] w ich zmieniającym się szybko otoczeniu praktycznie nie istnieją zwyczaje, konwencje, tradycje”⁴.

Jak podkreślają cytowani Z. Bauman oraz R. J. Lifton, sposób funkcjonowania człowieka w świecie często jest bardzo różny od jego pragnień i marzeń, a podejmowane decyzje w coraz większym stopniu są kompromisem pomiędzy podmiotowymi preferencjami a obiektywnymi warunkami. A te stają się coraz mniej przyjazne. Obrona własnej tożsamości przebiega często w opozycji do

³ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 109–110.

⁴ Zob. J. Rifkin, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław 2003, s. 197–198.

tożsamości odrębnych, co wiąże się nie tylko z porównywaniem i uświadamianiem sobie różnic, ale również z koniecznością sprawnej kooperacji i bezkonfliktowego współżycia – np. w kręgach sąsiedzkich, zespołach pracowniczych, w rodzinie. Człowiek jest niewątpliwie istotą indywidualną, wyjątkową, niepowtarzalną, jednak żyje w świecie ludzkim wśród norm i wartości cenionych przez innych. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej dla tych, których życie przebiega poza granicami wsi czy małego miasteczka, np. w środowisku wielkomiejskim lub wymaga przekraczania granic państwowych. Może to być powodem formowania się osobowości bezrefleksyjnej, która uwewnętrznia to, co modne i dominujące, aby zyskać poczucie bezpieczeństwa i przynależności do tymczasowej grupy. Taką sytuację A. Kozłowska nazywa „nowoplemienną”, podkreślając, że „Wobec braku trwałej tożsamości człowiek poszukuje przede wszystkim uczuciowej tożsamości z innymi ludźmi, aby nawiązać jakiś rodzaj więzi emocjonalnej”⁵, aby nie pozostawać na marginesie toczącego się życia.

Zmiany zachodzące w relacjach międzyludzkich kumulują się, powodując istotne przeobrażenia w funkcjonowaniu społecznej całości. Mieszanie się kultur prowadzi do pluralizmu w sferze norm i wartości, czego konsekwencją jest uleganie normom ukrytym, wytworzonym nie bezpośrednio przez ludzi, lecz przez inne niewidzialne mechanizmy ekonomiczne. K. Polanyj, analizując proces globalizacji w kategoriach **wielkiej transformacji**, zwraca uwagę na rolę czynnika ekonomicznego w kształtowaniu się ludzkiego losu. Postępujące uwalnianie się ekonomii od społeczeństwa – od jego systemów aksjologicznych, prowadzi do dominacji zasady „wolnego rynku” nad wypracowanymi w długiej praktyce społecznej zasadami sprawiedliwości i solidaryzmu, a także do ograniczania lub likwidowania funkcji opiekuńczej wielu instytucji społecznych oraz państwa.

Jak wynika z socjologicznych i ekonomicznych analiz zjawiska globalizacji, kierunek przemian jest koniecznością dziejową; zatrzymać go nie można, więc podejmuje się próby łagodzenia negatywnych skutków żywołowych procesów, zwłaszcza pogłębiającego się rozwarstwienia społecznego. Dla państw późniejszych w rozwoju gospodarczym wypracowuje się strategię przyspieszonego pokonywania dystansu dzielącego je od zamożnych liderów, czego lokalnym przykładem jest kreowanie Unii Europejskiej. Wielkie oczekiwania kierowane są w stronę edukacji.

Wymagania społeczeństwa informacyjnego

Wyzwania współczesnej cywilizacji są ogromne i obejmują wszystkie dziedziny życia. Programy działań zmierzających do poprawiania świata są konstruowane wokół kilku idei przewodnich, wyrażanych w lapidarnych figurach stylistycznych, takich jak: „kapitał społeczny”, „kreowanie przedsiębiorczości”, „innowacyjność”, „totalna jakość”, „gospodarka oparta na wiedzy” itp. Idee te są nierozłączne, określają bowiem poszczególne, dopełniające się wymiary

⁵ A. Kozłowska, *Współczesny człowiek w poszukiwaniu tożsamości*. [W:] *Globalizacja. Kultura. Gospodarka*, red. J. Gardawski, J. Polakowska-Kujawa, Warszawa 2003, s. 249.

globalizacji, a zarazem wskazują na najbardziej istotne potrzeby dnia dzisiejszego i przyszłości. Są więc (powinny być) wytyczną działania zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego, w tym również w obszarze edukacji. Rozważmy pokrótce zawarte w nich przesłania.

Metafora „kapitał społeczny” lub „kapitał ludzki” zawiera skrót myślowy o charakterze wartościującym, opisujący określony model stosunków społecznych (np. w państwie czy w przedsiębiorstwie), nacechowany dużym zaangażowaniem jednostek w sprawy ogółu, co przejawia się nie tylko wysoką frekwencją wyborczą, ale także skłonnością do stowarzyszania się doraźnego lub bardziej trwałego (np. w stowarzyszeniach regionalnych, klubach sportowych, chórach amatorskich; uczestniczenie w spotkaniach z twórcami kultury, politykami; czytelnictwo gazet, wymienianie poglądów z redakcją gazet itp.) dla realizacji konkretnych wspólnych celów rzeczowych, bądź „tylko” dla podtrzymywania więzi międzyludzkich. Taka społeczna mobilność jednostek i grup wyraźnie wpływa na podniesienie jakości życia zbiorowego oraz na skuteczność społecznych instytucji, zwłaszcza na działanie władz przedstawicielskich. R. Putnam zauważa, że „[...] te sieci zorganizowanej wzajemności i obywatelskiej solidarności w żadnym razie nie są ubocznym skutkiem socjoekonomicznej nowoczesności, ale stanowią jej wstępny warunek”⁶.

Od ekonomistów i polityków oczekuje się przyzwoitego traktowania kapitału ludzkiego, natomiast od szkoły – **wychowania młodych pokoleń do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i w kulturze**. Jeśli uczeń w szkole jest oceniany za posłuszeństwo, co na ogół utożsamiane jest z biernością i podporządkowaniem, nie nabywa umiejętności wyrażania swoich pragnień i racji, nie uczy się konstruktywnej solidarności grupowej i przeważnie nie uczestniczy aktywnie w sprawach ważnych dla całej szkolnej społeczności, a jedynie jest do niej przypisany. W szerokiej praktyce od dawna zauważany jest deficyt umiejętności socjotechnicznych u nauczycieli i wychowawców, co niewątpliwie zubaża oddziaływanie wychowawcze szkoły o niezwykle wartościowy czynnik osobotwórczy, jakim jest doświadczanie bliskiej konstruktywnej więzi z rówieśnikami. Niską efektywność wychowawczą szkoły potęgują stosowane przez niektórych pedagogów sposoby zróżnicowanego traktowania dzieci, zależnego od zamożności ich rodziców, co „odgórnie” i dość trwale rozbija wspólnotę rówieśniczą, przyzwyczajają dzieci i młodzież do tolerowania niesprawiedliwości i godzenia się z upokorzeniem. Tak rodzi się nierówność w skali globalnej.

Ten rodzaj patologii szkolnej niewątpliwie dopełnia listę negatywnych skutków globalizacji w sferze gospodarczej, z których najbardziej dotkliwa jest marginalizacja i wykluczenie znacznej części społeczeństwa z korzystania z postępu cywilizacyjnego i dobrobytu, a przede wszystkim pozbawienie jej szansy rozwoju. Pogłębiający się podział na biednych i bogatych stanowi główną przyczynę zjawiska „destrukcyjnego uczestnictwa” jednostek i grup dobrze zorganizowanych. Starając się temu zapobiec – czy to w skali lokalnej, czy globalnej – tworzymy wysoko wyspecjalizowane służby społeczne i programy profilaktyki, których skuteczność można porównać z wydajnością chus-

⁶ R. D. Putnam, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, „Journal of Democracy” 1995, nr 1.

teczek kosmetycznych użytych do zbierania wody ciekącej szerokim strumieniem z pękniętej rury kanalizacyjnej. Nadawanie ludzkiego wymiaru procesom globalizacyjnym należy rozpocząć w podstawowych środowiskach socjalizacji i wychowania, a szkoła – zasobna w celowo dobrane treści kształcenia oraz wysoko wykwalifikowane kadry – powinna to czynić wzorowo.

Niemniej ważną ideą wyznaczającą kierunek przemian społecznych jest postulat „edukacji dla przedsiębiorczości”. Przesłanką uzasadniającą podejmowanie działań na tym polu są zmiany w warunkach wykonywania i charakterze ludzkiej pracy. Praca zawsze była traktowana jako źródło dochodów dla zabezpieczenia egzystencji, ale wraz z postępem cywilizacyjnym i rozwojem edukacji wzrastały nadzieje na przydanie jej walorów umożliwiających samorealizację i doznawanie satysfakcji. Tymczasem wymagania gospodarki rynkowej pogłębiają dehumanizację pracy. Jak zauważają K. Denek i I. Kuźniak, nadal większość pracujących „[...] czuje się ludźmi dopiero po pracy, a nie w czasie jej trwania i poza nią realizują swoje głębsze zainteresowania”⁷. Taki stereotyp pracownika przełamują ludzie młodzi, przeważnie lepiej wykwalifikowani, posiadający szersze i unikalne kompetencje, a przede wszystkim bardziej dyspozycyjni niż starsze pokolenie. Oni właśnie wypierają z rynku pracy ludzi gorzej wykwalifikowanych, przyuczonych zaledwie do wykonywania pracy prostej, której w krajach wysoko uprzemysłowionych jest coraz mniej. Wygrywanie konkurencji na kurczącym się rynku pracy kojarzone jest z przedsiębiorczością jednostki.

Termin „przedsiębiorczość” jest funkcjonalnie powiązany z przedsiębiorstwem, czyli zakładem pracy⁸. Jak wiadomo, w gospodarce rynkowej przetrwa i odniesie powodzenie tylko takie przedsiębiorstwo, które trafnie odpowiada na zmieniające się potrzeby rynku. W odniesieniu do ludzi jest podobnie – przedsiębiorczość wyraża się umiejętnością radzenia sobie w życiu osobistym i zawodowym i jest pożądaną cechą jednostek funkcjonujących na rynku pracy, nie tylko dlatego, że sprawnie zaspokajają swoje potrzeby bytowe, ale przede wszystkim stanowią najcenniejszą siłę roboczą, gwarantującą ciągłość i rozwój **gospodarki opartej na wiedzy**.

Analizując zawile zależności pomiędzy jakością jednostki a jakością życia społecznego, dochodzimy do wniosku, że u podstaw postulatu edukacji dla przedsiębiorczości, prócz przesłanek o charakterze prakseologicznym, leży przesłanka aksjologiczna, z której wynika pytanie: jak zorganizować edukację, aby pomyślnie rozwiązać sprzeczność pomiędzy zawężającym się rynkiem pracy a rosnącym kapitałem ludzkim. Zastrzec trzeba, że nie zadowolą nas projekty utopijne. W tym kontekście wprowadzanie przedmiotu „przedsiębiorczość” do programów kształcenia można uznać za działanie pozorne, skoro na rynku pracy nie ma miejsca dla wszystkich chętnych i potrzebujących.

Cywilizacja współczesna jest oparta na tak wysokim poziomie technologicznym, że wykształcenie elementarne nie wystarcza, aby człowiek mógł poruszać

⁷ K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w zreformowanej szkole*, Poznań 2001, s. 56.

⁸ K. Wenta, *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku*. [W:] *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002, s. 140.

się swobodnie i bezpiecznie nawet w życiu codziennym. Kształcenie na coraz wyższym poziomie przestaje być przywilejem i prawem jednostki do indywidualnego rozwoju, a staje się nakazem społecznym skierowanym do wszystkich. Dla szkół to wyzwanie jest najtrudniejsze. Dotychczas nie dopracowaliśmy się takiej koncepcji kształcenia, która jednakową troską, według zasady sprawiedliwości i egalitaryzmu, otaczałaby uczniów wybitnie uzdolnionych i wszystkich innych. Trudno bowiem osiągnąć dwa cele jednocześnie: objąć jednolitym programem kształcenia wszystkie dzieci i zapewnić im osiągnięcie wysokiego poziomu wiedzy, i właśnie dlatego w wielu systemach oświatowych stosuje się segregację uczniów według poziomu uzdolnień, uzasadniając te praktyki tezą Jeffersona: **nie ma większej niesprawiedliwości niż równe traktowanie nierównych ludzi**.

Pomimo krytyki wszelkich odmian segregacji na terenie szkoły tendencja do rozwijania edukacji zindywidualizowanej jest podtrzymywana. W uzasadnieniu bierze się pod uwagę dwie przesłanki. Jedna podnosi do najwyższej rangi autonomię jednostki, druga odwołuje się do zmian zachodzących w organizacjach (strukturach) społecznych nowoczesnych instytucji, przedsiębiorstw, korporacji gospodarczych itp., które przy rekrutacji swoich kadr zgłaszają zapotrzebowanie na nowy typ kwalifikacji zawodowych oraz kompetencji społecznych. Prócz wiedzy nieodzownej do wykonywanej pracy niezbędne są umiejętności i sprawności warunkujące efektywną kooperację w zespole pracowniczym, dbałość o klienta, lojalność wobec firmy, wysoko ceni się przejawianie inicjatywy oraz umiejętność projektowania osobistego udziału w rozwoju firmy, z czym wiąże się poczucie odpowiedzialności za powierzone pole działania. Inaczej mówiąc, „totalna jakość” – podyktowana konkurencją na rynku pracy.

Tab. 1. Podstawowe różnice między organizacjami gospodarczymi w społeczeństwie przemysłowym i informacyjnym⁹

Spoleczeństwo przemysłowe	Spoleczeństwo informacyjne
Normalizacja, stosowanie norm	Przystosowywanie do klienta
Organizacja biurokratyczna	Organizacja bazująca na zespole
Kontrola scentralizowana	Autonomia wraz z odpowiedzialnością
Stosunki nieprzyjemne	Stosunki kooperacji
Autokratyczne podejmowanie decyzji	Wspólne podejmowanie decyzji
Podległość	Inicjatywa
Konformizm	Samodzielność, innowacyjność
Komunikacja jednokierunkowa	Tworzenie sieci
Fragmentaryczność	Holizm
Ukierunkowanie na etapy	Ukierunkowanie na proces
Planowanie nieaktualizowane	Totalną jakość
Centrum lub szef jako „król”	Klient jako „król”

⁹ Oprac. A. Krajewska na podst. Ch. M. Reigeluth; zob. A. Krajewska, *Zmiany w systemie kształcenia – wyzwanie dla edukacji jutra*. [W:] *Edukacja jutra*, dz. cyt., s. 276.

Oczekiwania wysuwane przez pracodawców nowoczesnych przedsiębiorstw są zarazem wyzwaniem dla edukacji. Pomimo przeprowadzanych reform, cały system oświaty w Polsce funkcjonuje według starych zasad, charakterystycznych dla struktur społeczeństwa przemysłowego (tab. 1), gdzie cnotą jest konformizm, podległość autokratycznie podejmowanym decyzjom, odpowiedzialność biurokratyczna (odgórna, a nie osobista). Powszechnie obowiązujący system klasowo-lekcyjny i nauczanie frontalne nie sprzyja rozwijaniu u uczniów kompetencji w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej, niezbędnych do wykonywania pracy nacechowanej znakiem wysokiej jakości. Dotychczasowa praktyka pokazuje, że niełatwo jest zintegrować zespoły klasowe liczące po 30–35 uczniów, z tych samych powodów nie udaje się nauczanie **przez rozwiązywanie problemów** czy **przez badanie**. W przepelnionych klasach (w tłoku) można się nieźle wyćwiczyć w chowaniu się za plecami kolegów, opornym spełnianiu obowiązków, unikaniu odpowiedzialności i innych strategiach przetrwania¹⁰. Jak zauważa Ch. M. Reigeluth, obowiązujący paradygmat kształcenia jest najdogodniejszy dla klasyfikowania uczniów według ustalonych standardów, natomiast nie jest odpowiedni dla uczenia ich samodzielności w poszukiwaniu wiedzy i odpowiedzialności za rozwój osobisty¹¹.

Aby edukacja nadążała za potrzebami społeczeństwa informacyjnego, nie wystarczą reformy strukturalne czy drobne korekty treści nauczania; niezbędna jest nowa teoria kształcenia, która umożliwi przeprowadzenie radykalnych zmian (systemowych) obejmujących przede wszystkim dobór i układ treści kształcenia, rolę nauczyciela oraz jego relacje z uczniami. Podnoszenie jakości kształcenia nie może jednak polegać na zwiększaniu stopnia jej trudności. Polska szkoła jest za trudna, nie tylko dla uczniów, również dla ich rodziców, a w istocie jest za trudna dla niej samej (nie chodzi tu o jakość pracy nauczycieli), bowiem znaczna część treści nauczania jest zleczana uczniom do samodzielnego opanowania i wyćwiczenia w domu, co ma niewiele wspólnego z postulowanym rozwijaniem ich samodzielności poznawczej. Szkoła jest zbyt trudna przede wszystkim dla większości bezrobotnych, bowiem chętniej sięgają po zasiłki i jałmużnę niż decydują się na podnoszenie lub zmianę swych kwalifikacji zawodowych. Jednocześnie powiemy, że szkoła nie może być zbyt łatwa, nastawiona na wąski, ateoretyczny praktycyzm, krytykowany w szkole amerykańskiej. Powinna być dostatecznie trudna, „[...] aby rozbudzać ciekawość i potrzebę przeżyć, aby ludzi »wciągać« i »zagarniać«”¹², aby zachęcać do intencjonalnego rozwijania swej osobowości.

Wypracowanie nowej koncepcji kształcenia jest w gestii teoretyków edukacji, ale wczytując się w argumenty krytyki stanu obecnego i biorąc pod uwagę potrzeby rozwijającej się cywilizacji, możemy wskazać na pewne tendencje w nowym myśleniu o edukacji.

– Konieczne jest przewyciężenie wielowiekowej tradycji traktowania kształcenia szkolnego jako jedynej formy edukacji, z czym związana jest kon-

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.

¹¹ Zob. A. Krajewska, *Zmiany w systemie...*, dz. cyt., s. 279.

¹² B. Suchodołski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1987, s. 305.

cepcja wykształcenia „gotowego i zamkniętego”. W warunkach szybkiego przyrostu wiedzy niezbędnej do „przekazania” w szkole pęcznią programy nauczania i głowy uczniów, a ich kompetencje poznawcze nie są zadowolające. Koncepcja kształcenia szkolnego powinna być konsekwentnie powiązana z koncepcją edukacji permanentnej, a więc „otwierać” (umysły) na dalsze etapy kształcenia, rozwijając gotowość do podejmowania innych form aktywności poznawczej. W konstruowaniu programów nauczania warto sięgnąć do zarzuconych zasad kształcenia formalnych dyspozycji umysłu.

– Szkoła nie może być traktowana wyłącznie jako instytucja przygotowująca młodych do „prawdziwego” życia, które toczy się poza nią i do którego przystąpią dopiero w przyszłości. Dla dzieci i młodzieży ważne jest życie aktualne – własne i to poza murami szkoły. Z tej przesłanki wynika postulat odnoszący się do doboru treści kształcenia i wychowania:

- więcej wiedzy kontekstowej i zadań autentycznych, pochodzących z praktyki (zamiast wiedzy pozakontekstowej); wiedzy multidyscyplinarnej, skoncentrowanej na problemach (zamiast wiedzy podzielonej na dyscypliny i przedmioty)¹³;
- więcej wspólnej aktywności uczniów w małych zespołach, więcej zadań umożliwiających im przejawianie inicjatywy, samokontroli i odpowiedzialności (zamiast biernego posłuszeństwa, „współpracy” z podręcznikiem i „odrabiania” zadań indywidualnie...), uczenia się przez badanie, przez rzeczywiste działanie, przez uczestnictwo we wspólnocie uczących się (zamiast wykonywania działań ideacyjnych, wysłuchiwanie moralitetów).

U podstaw wysuwanych postulatów leży założenie o **integracji celów poznawczych i pozapoznawczych**, wynikających z szerokiej interpretacji wychowania jako działania obejmującego całość osobowości ucznia, a więc prócz sfery poznawczej również sferę emocjonalną i psychomotoryczną, warunkującą rozwijanie jego kompetencji interpersonalnych (współżycia i współdziałania z innymi) oraz intrapersonalnych (kierowania swoim działaniem i rozwojem, samokontroli, odpowiedzialności).

Od czasów J. A. Komeńskiego uświadamiamy sobie różnicę, jaka zachodzi pomiędzy edukacją autentyczną a powierzchowną: edukacja autentyczna ma być związana bezpośrednio z potrzebami i zainteresowaniami ludzi, z ich życiowymi doświadczeniami i zamierzeniami; edukacja powierzchowna, formalna, szkolarska jest przeciwieństwem tych walorów, jakimi nasycona jest edukacja autentyczna – jest oderwana od życia, nadmiernie abstrakcyjna, obiecująca przyszłość, ale ignorująca aktualne potrzeby dzieci i młodzieży. Przekładając wysuwane postulaty na język metodyki kształcenia i wychowania, warto sięgnąć do najbardziej wartościowych doświadczeń szkoły stworzonej przez J. Deweya i C. Freineta.

¹³ Por. A. Krajewska, *Zmiany w systemie...*, dz. cyt., s. 279.

Konkluzja

Wyzwania cywilizacji sprawiają, że edukacja dla znacznej części uczniów jest przymusem i zniewoleniem (ubezwłasnowolnieniem – zob. A. Janowski). Ludzie doświadczający zniewolenia w ciągu wielu lat życia szkolnego nie potrafią uczestniczyć w życiu demokratycznego społeczeństwa. Wartość szkolnej edukacji wzrośnie, jeśli zamiast na **przekazywaniu** niezliczonych i często zbędnych informacji, skupi się na **rozwijaniu** sił ludzkiej osobowości, na uczeniu **rozumienia** świata i **odkrywaniu** indywidualnych możliwości działania w nim.

Edukacja jako składnik kultury nie może być poddawana prymitywnie interpretowanym regułom gry rynkowej. Jeśli ma dobrze przygotować młode pokolenie do udziału w **kierowaniu, zarządzaniu, dysponowaniu, posiadaniu** (dyspozycje instrumentalne), musi być nasycona etycznością, aby rozwijać cechy emocjonalne i postawy humanistyczne. Rynek rozwiązuje sprzeczności i zadania ekonomiczne, ale nie kieruje się zasadą sprawiedliwości społecznej. Nowe technologie, oparte na informatyce, ułatwiają produkcję dóbr konsumpcyjnych, zmniejszają dystans przestrzenny między ludźmi, ale nie chronią ich przed wyobcowaniem społecznym, przed samotnością. „**Programowane społeczeństwo**, którego nadejście przewidywał dwie dekady wcześniej Alain Touraine, stanowi uosobienie ryzyka zawładnięcia prywatnym życiem, eliminując kontrolę społeczną w klasycznym tego słowa rozumieniu, zastępując ją kontrolą »pozaspołeczną«, niezidentyfikowaną, pozaosobową, »bez twarzy«, stwarzając w konsekwencji ryzyko dla demokracji”¹⁴.

Na oddziaływania procesów globalizacyjnych najbardziej narażeni są ludzie młodzi, nieposiadający umiejętności poruszania się w świecie pełnym sprzeczności, otwarci na wszelkie nowości cywilizacji współczesnej. Bogactwo i różnorodność ofert rynkowych stwarzają szerokie możliwości dokonywania zróżnicowanych i indywidualnych wyborów, co jest dla nich podstawą poczucia wolności. Jednakże często z różnorodności wynika chaos utrudniający podejmowanie podmiotowych decyzji, a tym samym korzystanie z wolności. Gdy dotyczy to tylko spraw materialnych, związanych z codziennym bytem – staje się źródłem frustracji i bezradności, natomiast gdy prowadzi do konfliktów z otoczeniem (w rodzinie, w miejscu pracy) – staje się przyczyną zagubienia i poczucia samotności. Ludzie wyobcowani z podstawowych wspólnot społecznych stają się podatni na powierzchowność i manipulację, a często również na wpływy środowisk i ideologii destrukcyjnych, powodujących poważne zaburzenia w ich sferze mentalno-emocjonalnej, co potęguje dezintegrację społeczeństwa, nie tylko w relacjach międzypokoleniowych, ale także w obrębie pokolenia młodych.

Nie ulega wątpliwości – ludzie młodzi potrzebują specyficznego przygotowania do wymagań, jakie stawia przyspieszony proces globalizacji. Chodzi nie tylko o znajomość nowych technologii oraz języków obcych, ale przede

¹⁴ E. Wysocka, *Edukacja jutra a jutro świata – wyzwania, kilka niezwykłych refleksji i retorycznych pytań*. [W:] *Edukacja jutra*, dz. cyt., s. 307.

wszystkim o kompetencje emocjonalne i społeczne, niezbędne do budowania światowej świadomości współczesnych ludzi. Oznacza to, że edukacja we współczesnej cywilizacji ma być skierowana na świat i na dobro człowieka. Stosownie do tych wymagań współczesne raporty edukacyjne eksponują takie cele edukacji globalnej, jak:

- kształtowanie przekonania o uniwersalnym charakterze osoby ludzkiej i konieczności odkrywania w procesie dydaktycznym powszechnych wartości ogólnoludzkiej kultury;
- uświadamianie poczucia przynależności każdej jednostki, wraz z całą ludzką wspólnotą, do ziemskiego ekosystemu;
- potwierdzanie możliwości osobistego udziału i swojej grupy społecznej w życiu ponadnarodowych społeczności;
- rozwijanie zdolności rozumienia cywilizacji i kultury jako wspólnego ogólnoludzkiego wytworu;
- ukazywanie odmiennych opcji rozumienia świata i jego problemów z tytułu występowania różnych kryteriów ich wartościowania w różnych kulturach świata¹⁵.

Charakteryzując zadania edukacji na rzecz społeczeństwa informacyjnego, nie możemy zapominać, iż edukacja człowieka w warunkach szybkich i globalnych przemian nie może być nakierowana na określony rezultat finalny (cel statyczny). Refleksja nad przyszłością skłania dziś do wytyczania dla edukacji nowej perspektywy – budowania **społeczeństwa opartego na wiedzy**, w którym **kreatywność** człowieka jest wartością fundamentalną.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Denek K., Kuźniak I., *Projektowanie celów kształcenia w zreformowanej szkole*, Poznań 2001.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Kozłowska A., *Współczesny człowiek w poszukiwaniu tożsamości*. [W:] *Globalizacja. Kultura. Gospodarka*, red. J. Gardawski, J. Polakowska-Kujawa, Warszawa 2003.
- Krajewska A., *Zmiany w systemie kształcenia – wyzwanie dla edukacji jutra*. [W:] *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002.
- Krzysztofek K., Szczepański M. S., *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2002.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*. [W:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Putnam R. D., *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, „Journal of Democracy” 1995, nr 1.

¹⁵ Por. Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*. [W:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 166.

- Rifkin J., *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław 2003.
- Robertson R., *Globalization*, London 1992.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1987.
- Wenta K., *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku*. [W:] *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002.
- Wysocka E., *Edukacja jutra a jutro świata – wyzwania, kilka niezbywalnych refleksji i retorycznych pytań*. [W:] *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002.

Summary

The future prospects of the education „of Tomorrow”

The future prospects of our civilization more and more often raise anxiety. Despite precise planning in different domain of live, in order to achieve higher and higher parameters in progress, the side-effects and unwanted results of harnessing nature and managing human resources emerge impetuously and with unpredictable force. It turns out, that technical and scientific development may be used not only to satisfy human needs and enhance the wellbeing of humankind, but also they may carry out a threat to its existence. Both achievements and mistakes of civilization draw our attention to the human factor as the driving force of the economic activity and social change. In the situation, when so many global issues depend on the quality of man, the need for deep changes in upbringing is growing.