

Edyta Wolter

Radykalna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku

Seminare. Poszukiwania naukowe 36/2, 105-114

2015

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.

EDYTA WOLTER

Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty
Wydział Nauk Pedagogicznych – UKSW, Warszawa

RADYKALNA KRYTYKA SZKOŁY I NOWE STRATEGIE EDUKACYJNE W II POŁOWIE XX WIEKU

Cywilizacja industrialna oddziałuje destrukcyjnie na przyrodę za pośrednictwem depersonalizacji jednostek. Przedmiotowy stosunek do przyrody jest przejawem ogólnego uprzedmiotowienia ludzkiego istnienia. Nastawienie egzystencjalne, respektujące podmiotowość przyrody, ujawniające istnienie rzeczy takimi, jakimi one są, będzie jednocześnie znaczyło, że jednostka odkrywa swoje prawdziwe człowieczeństwo¹.

1. TEZA

Celem artykułu jest uzasadnienie/udowodnienie następującej tezy: Człowiek jako byt potencjalny może dojrzewać (przez całe życie) do rozumnego i odpowiedzialnego istnienia w środowisku społecznym i przyrodniczym, pod warunkiem pojednania „cywilizacji technicznej” z humanistyczną wizją rozwoju duchowego człowieka, która stanowi implikację międzynarodowych strategii edukacyjnych w II połowie XX wieku.

2. KRYTYKA SZKOŁY W SPOŁECZEŃSTWIE TECHNOKRATYCZNYM

Nurt radykalnej krytyki szkoły w drugiej połowie XX wieku kształtował się na podłożu ruchów kontestacyjnych z lat 60. XX wieku, związanych z krytyką cywilizacji industrialnej przez takich myślicieli jak: Charles W. Mills, David Riesman, Herbert Marcuse, Erich Fromm. Należy dodać, że zjawiska sprzeciwu, protestu, buntu (kontestacji) występują wszędzie, bez względu na stopień rozwoju społeczeństw. Kontestacja stanowi immanentny składnik kultury, współtowarzy-

¹ W. Gromczyński, *Wstęp*, w: H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki, Z. Koenig, A. Chwieško, M. Ćwirko-Godycki, M. Kozłowski, W. Gromczyński, M. Kozłowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. XVII.

szy zmianie albo ją poprzedza². Jeżeli nie przekracza określonych rodzajem integracji społecznej rozmiarów pełni rolę mechanizmu obronnego, staje się elementem swoistego systemu immunologicznego kultury³. Według Aldony Jawłowskiej kontrkultura⁴ stanowi nazwę zbiorczą nurtów myślenia i form działania kwestionujących kulturę jako całość⁵. Ruch kontrkultury odrzucał dominację techniki, technokratyzmu; optował za odrodzeniem wartości duchowych jednostek, rozwijaniem pozaracjonalnych właściwości człowieka, wzbogacających jego możliwości poznawcze i emocjonalne; opowiadał się za jednością harmonijnego współzycia człowieka z przyrodą⁶.

Wyjaśniając problematykę radykalnej krytyki szkoły można przypomnieć, że socjolog amerykański Charles W. Mills (który opowiadał się za socjologią humanistyczną łączącą społeczne i indywidualne wymiary życia) stwierdził, że w społeczeństwie technokratycznym kształcenie służy produkcji, zaniedbuje pełny rozwój człowieka integralnego⁷. Według Davida Riesmana⁸, ludzie rodzą się różni, tracą swą społeczną wolność i jednostkową autonomię, starając się upodobnić do innych⁹. Herbert Marcuse, rozważając problematykę funkcjonowania „społeczeństwa jednowymiarowego”, którego życie w cywilizacji industrialnej ogranicza się do pracy i konsumpcji¹⁰, stwierdził, że technologia stała się nośnikiem reifikacji w „jej najbardziej dojrzałej i efektywnej formie”¹¹, depersonalizuje jednostki i wspólnoty społeczne. Poza tym, nauka o przyrodzie rozwija się w warunkach technologicznego *a priori*, które „projektuje” przyrodę jako potencjalną instrumentalność (tworzywo kontroli i organizacji)¹². Marcuse pisał, że społeczeństwo jednowymiarowe uprzedmiotawia człowieka i przyrodę – traktuje przyrodę tak samo, jak traktuje człowieka: jako „instrument destruktywnej produktywności”¹³.

² Por. T. Paleczny, *Kontestacja. Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1997, s. 9, 12.

³ Por. tamże, s. 190.

⁴ Pojęcie kontrkultura wprowadził Theodore Roszak.

⁵ Por. A. Jawłowska, *Kontrkultura*, w: *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku*, T. 1: *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, „Wiedza o Kulturze”. Wrocław 1991, s. 63.

⁶ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wydanie drugie poszerzone, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 101.

⁷ Por. Ch. W. Mills, *Elita władzy*, opracowanie i redakcja I. Rafelski, przedmowa M. Maneli, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 417.

⁸ D. Riesman w książce pt. *Samotny tłum* zaprezentował historyczne przemiany osobowości i kultury, rozróżnił ludzi na: wewnątrzsterownych i zewnątrzsterownych oraz sterowanych przez tradycję; podkreślił, że liczebną przewagę zyskują zewnątrzsterowni, którzy starają się dopasować do nowych tendencji w ich otoczeniu społecznym.

⁹ Por. D. Riesman, N. Glazer, R. Denney, *Samotny tłum*, tłum. i wstęp J. Strzelecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 406.

¹⁰ Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 567-568.

¹¹ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy...*, s. 211.

¹² Por. tamże, s. 194.

¹³ Tamże, s. 294.

Ivan Illich¹⁴ zajmował się problematyką równości szans kształceniowych oraz nieinstytucjonalnymi formami kształcenia. Był bardzo znanym na świecie (zwłaszcza w latach 70. XX wieku) krytykiem szkolnictwa i struktur przemysłowych¹⁵. Twierdził, że należy ograniczyć konsumpcję i kreować humanistyczną cywilizację solidaryzmu globalnego. W 1971 roku wydano jego książkę pt. *Deschooling Society* („deskolaryzacja społeczeństwa”, „odszkolnienie społeczeństwa”, „społeczeństwo bez szkoły”)¹⁶, w której napisał, że iluzją systemu szkolnictwa jest przekonanie, że człowiek uczy się dzięki szkole. Wymienił zarzuty przeciwko systemowi szkolnemu: przymusowość, nastawienie na świadectwa, obowiązkowe programy kształcenia, dzielenie dzieci według wieku, struktura hierarchiczna (zbudowana od góry do dołu, z uczniami na dole)¹⁷.

Illich uzasadniał, że większość ludzi zdobywa wiedzę poza murami szkoły¹⁸, a szkolnictwo dostarcza raczej dyplomów, niż wykształcenia. Pisał, że – zamiast wyrównać szanse edukacyjne dzieci i młodzieży – system szkolny zmonopolizował ich rozdział¹⁹. Postulował zniesienie szkoły, ponieważ „jest nieudolna, jeśli idzie o naukę fachu [...], stwarzanie warunków sprzyjających swobodnemu, odkrywczemu stosowaniu nabytych umiejętności [...] szkoła jest przymusowa”²⁰. Uzasadniał, że uczący się w szkołach uczniowie myślą nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, łatwość wypowiedzania się ze zdolnością do powiedzenia czegoś nowego²¹. Illich założył, że tylko pokolenie bez obowiązkowych szkół będzie zdolne odnowić uniwersytety²². Według Ivana Illicha, zamiast szkół należy tworzyć sieci nauczania („placówki wymiany umiejętności”²³ – cztery „sieci możliwości”²⁴) jako nowe oficjalne instytucje oświatowe oparte na zasadach dobrowolności i samodzielności, w których każdy może kształcić się według swoich potrzeb. Illich zaproponował odrodzenie człowieka epimetejskiego, który kocha Ziemię, „współdziała ze swoim prometejskim bratem w rozniecaniu ognia i kuciu żelaza [...] żeby móc lepiej opiekować się troszczyć i służyć innym”²⁵.

¹⁴ Ivan Illich uzyskał doktorat z zakresu filozofii w Salzburgu, studiował także historię i teologię. Por. B. Suchodolski, *Przedmowa*, w: I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976, s. 9.

¹⁵ Por. H. Kostyło, *Ivan Illich (1926-2002)*, w: I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2010, s. 20.

¹⁶ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, s. 109.

¹⁷ Por. tamże, s. 110.

¹⁸ Por. I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo...*, s. 49.

¹⁹ Por. tenże, *Społeczeństwo bez szkoły...*, s. 45.

²⁰ Tamże, s. 52.

²¹ Por. tamże, s. 29.

²² Por. tamże, s. 112.

²³ Por. tamże, s. 128, 141.

²⁴ Por. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom III, księga druga: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wydanie drugie zmienione, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 497.

²⁵ I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły...*, s. 188.

3. NOWE STRATEGIE EDUKACYJNE NA ŚWIECIE W II POŁOWIE XX WIEKU

W obecnym stanie spraw możemy i powinniśmy pytać o głęboki sens wychowania we współczesnym świecie, o jego odpowiedzialność wobec obecnych pokoleń, które ma obowiązek przygotować się dla świata przyszłości²⁶. Zło jest wszędzie tam, gdzie utrzymuje się rozdźwięk między jakością człowieka i cywilizacją, którą stworzył i którą nie umie kierować dla dobra wszystkich²⁷.

W celu zbadania problemów dotyczących oświaty i poszukiwania nowych strategii oświatowych – w grudniu 1970 roku Konferencja Generalna UNESCO (w rezolucji przyjętej na XVI sesji) upoważniła dyrektora generalnego do powołania w lutym 1971 roku Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji, której przewodniczył Edgar Faure. Członkowie Komisji wizytowali 23 kraje (rozwinęte i rozwijające się²⁸), zapoznali się z działalnością międzynarodowych organizacji zajmujących się problematyką pedagogiczną, odbyli liczne zebrania i dyskusje, uczestniczyli w międzynarodowych konferencjach oświatowych, poznali 81 ekspertów zamówionych przez UNESCO u wybitnych specjalistów, takich jak m.in.: P. H. Coombs, T. Husen, I. Illich, J. Piaget, E. Reimer, W. Okoń, B. Suchodolski²⁹. Można dodać, że wśród osób zaproszonych na posiedzenie Komisji w dniach: 12-16 lipca 1971 roku był B. Suchodolski – Przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauk Pedagogicznych³⁰.

W 1972 roku ogłoszono drukiem raport UNESCO pt. *Uczyć się, aby być*³¹ – zbiorowe dzieło Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji (nazywany w skrócie także raportem Faure'a), w którym przedstawiono krytyczną ocenę i perspektywy rozwoju oświaty ogólnoswiatowej. Raport należy do najbardziej znaczących dokumentów, sformułowano w nim rolę szkoły w systemie i kształt

²⁶ E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. W. Pietrowski, M. Rahnema, F. Ch. Ward, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, przedmowa do wydania polskiego Cz. Kupisiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 86.

²⁷ B. Suchodolski, *Przedmowa*, w: A. Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. I. Wojnar, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 8.

²⁸ Członkowie Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji odwiedzili następujące kraje: Algieria, Chile, Egipt (Republika Arabska Egiptu), Etiopia, Francja, Jugosławia, Kamerun, Kenia, Kuba, Liban, Meksyk, Niemiecka Republika Demokratyczna, Peru, Republika Federalna Niemiec, Senegal, Singapur, Stany Zjednoczone, Szwecja, Tanzania, Węgry, Wielka Brytania, Zair, Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich. Por. E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. W. Pietrowski, M. Rahnema, F. Ch. Ward, *Uczyć się, aby być*, s. 477-478.

²⁹ Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, s. 114.

³⁰ Por. tamże, s. 491.

³¹ Funkcjonuje również następujący tytuł raportu: *Uczyć się, aby być. Świat wychowania dziś i jutro (Learning to be. The word of education today and tomorrow)*. Por. H. Górecka, *Raporty edukacyjne – w debacie nad rozwojem i przyszłością społeczeństw*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom V, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 42.

przyszłościowego modelu oświaty³². W raporcie wyjaśniono, że w związku z rewolucją naukowo-techniczną należy uchronić ludzi od „stawania się niewolnikiem maszyny”³³; budować system kształcenia dla szerokich mas: „ku społeczności wychowującej”³⁴, odformalizować instytucje oraz zintegrować cele oświatowo-wychowawcze, aby wychowywać wszechstronnie całego/pełnego człowieka – w ciągu całego życia (edukacja ustawiczna w okresie od 6 do 60 roku życia), w procesie stałej ewolucji (uczyć się, aby być).

Założono, że wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym jest podstawowym warunkiem skuteczności każdej polityki oświatowej i kulturalnej; każdemu należy zapewnić kształcenia elementarne³⁵. Wśród 21 postulatów dotyczących modernizacji edukacji wymieniono szybki rozwój oświaty dorosłych (w formach szkolnych i pozaszkolnych) – jako jedno z pierwszoplanowych zadań strategii oświatowych³⁶. W raporcie postulowano edukację ustawiczną, samokształcenie (zwłaszcza samokształcenie kierowane), aktywne współuczestnictwo uczniów w procesie kształcenia, skierowanie wysiłku na innowacje, a także współpracę międzynarodową w kreowaniu społeczności wychowującej (społeczeństwo wychowujące)³⁷. Nadano terminowi edukacja najszersze znaczenie, „określając nim spójną i przemyślaną działalność, której celem jest przekazywanie wiedzy, rozwój zdolności, kształtowanie i doskonalenie człowieka pod każdym względem i w ciągu całego życia”³⁸. Sformułowano tezę, że człowiek jako byt potencjalny dojrzewa przez całe życie do twórczego istnienia, umiejętności tworzenia i doświadczania pełni życia.

Ogromne znaczenie w poszukiwaniu nowych strategii oświatowych miał także siódmy raport Klubu Rzymskiego³⁹ pt. *Uczyć się – bez granic: Jak zewrzeć lukę ludzką*, opublikowany w 1979 roku⁴⁰ (opracowany przez Jamesa W. Botkina,

³² Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, s. 116.

³³ Por. E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. Pietrowski, M. Rahnema, F. Ch. Ward, *Uczyć się, aby być*, s. 30.

³⁴ Por. tamże, s. 313.

³⁵ Por. tamże, s. 350-354.

³⁶ Por. tamże, s. 375.

³⁷ Por. tamże, s. 403.

³⁸ Tamże, s. 475.

³⁹ Aurelio Peccei (ekonomista, intelektualista, przemysłowiec, manager przemysłowy) zorganizował w 1968 roku sympozjum w Rzymie, na które zaprosił trzydziestu uczonych (różne dziedziny życia). Uczestnicy tego sympozjum utworzyli Klub Rzymski (stałą grupę, z ograniczeniem do stu członków – zarejestrowaną w ONZ jako *The Club of Rome*). W 1970 roku Klub Rzymski rozpoczął prace nad prognozą rozwoju ludzkości do 2100 roku, angażując się w rozwiązywanie najważniejszych problemów świata (wyścig zbrojeń, eksplozja demograficzna, kryzys gospodarczy, dewastacja biosfery, nietolerancja). Aurelio Peccei napisał także interesującą książkę pt. *Przyszłość jest w naszych rękach* (*Cento pegine per l'avvenire* – 1981, dosłowne tłumaczenie: *Sto stron dla przyszłości*). Por. A. Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach*. Por. także: S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, s. 117.

⁴⁰ Raport implikuje hasło: „ucz się lub giń”. Należy podkreślić, że raport nawiązuje do pierwszego raportu D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, W. Behrens pt. *Granice wzrostu*, PWE, Warszawa 1973, w którym ostrzeżono przed lekkomyślną eksploatacją Ziemi, poruszono problemy analfabetyzmu, bezrobocia, głodu, przeludnienia, kryzysu paliwowego. Nawiązuje także

Mahdi Elmandjra, Mircea Malitza przy współpracy wielu ludzi)⁴¹. W raporcie napisano o konieczności zrozumienia następstw zmian w środowisku naturalnym. Wyjaśniono, że luka ludzka stanowi dystans między rosnącą złożonością świata a ludzką możliwością do sprostania jej, ponieważ za wzrostem tworzonych przez ludzi komplikacji nie nadąża postęp umiejętności. Ludzkość rozwija technologie energochłonne, nie bacząc na kurczącą się w skali globalnej podaż ropy naftowej i gazu ziemnego⁴².

W raporcie wyjaśniono znaczenie innowacyjnego nauczania – uczenia się (a nie jedynie zachowawczego, jak dotychczas), ponieważ konwencjonalny wzorzec zachowawczego uczenia się nie sprosta złożoności problemów globalnych. Zasadniczą cechą innowacyjnego uczenia się jest antycypacja (przeciwstawiona adaptacji) w tworzeniu modeli, schematów, rozpatrywanie długofalowych wariantów działania, prognozowanie, ocenianie przyszłych skutków dotyczących degradacji środowiska, nacisk na myślenie w czasie przyszłym⁴³. Według autorów raportu, innowacyjne uczenie się nie może być wolne od wartościowania, powinno być także uczeniem się partycypującym/uczestniczącym, aktywizującym, uspołeczniającym, odpowiedzialnym, ponieważ bez uczestniczenia antycypacja staje się bezowocna⁴⁴. Twórcy raportu podkreślili, że godność ludzka oznacza szacunek dla samego siebie oraz dla ludzkości rozumianej jako całość, chodzi o wzajemne poszanowanie jednostek w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo⁴⁵.

Można przypomnieć, że z inicjatywy Rady Europy w 1994 roku powstał Raport Martina Bangenmanna⁴⁶ (który przewodniczył zespołowi) pt. *Europa i globalne społeczeństwo informacyjne*, w którym stwierdzono, że przygotowanie Europejczyków na nadejście społeczeństwa informacji jest zadaniem pierwszoplanowym. W związku z tym należy stworzyć jeden (wspólny) europejski system przepisów dla sieci informatycznych, popierać rozwój efektywnej standaryzacji⁴⁷. W trosce o dobrą jakość kształcenia, w 1995 roku opublikowano raport Komisji Europejskiej XXII Dyrekcji Generalnej ds. Wychowania, Kształcenia Młodzieży i V Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych – opracowany pod przewodnictwem Edith Cresson (komisarz ds. badań

do wspomnianego raportu pt. *Uczyć się, aby być z 1972 roku*.

⁴¹ J. W. Botkin, M. Elmanjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic: Jak zewrzeć lukę ludzką. Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, przedmowa B. Suchodolski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

⁴² Por. J. W. Botkin, M. Elmanjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic: Jak zewrzeć lukę ludzką?*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, tom III, księga druga: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wydanie drugie zmienione, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 536.

⁴³ Por. tamże, s. 541.

⁴⁴ Por. tamże, s. 542.

⁴⁵ Por. tamże, s. 543.

⁴⁶ Oryginalny tytuł: *Europe and the global information society. Recommendation to the European Council Brussels 1994*.

⁴⁷ Por. J. Bednarek, *Raport Bangenmanna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 39-40.

naukowych, wychowania i kształcenia) i Pdraig Flynn (komisarz ds. zatrudnienia i spraw społecznych) pt. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Pokreślono w nim (podobnie jak w ww. Raporcie Martina Bangenmanna), że celem opracowanego dokumentu jest przygotowanie płynnego przejścia Europejczyków do modelu życia w społeczeństwie informacyjnym, podjęcia walki z marginalizacją społeczną oraz nauczania – uczenia się języków obcych, również do mobilności studentów – dzięki Europejskiemu Systemowi Transferu Punktów Zaliczeniowych ECTS⁴⁸ i dyplomów⁴⁹, wzajemnego przekazywania „głębi kulturowej”⁵⁰, łączenia wysokiej specjalizacji z kreatywnością indywidualnej inicjatywy (model: *know – how*)⁵¹, odpowiedzialności i rozumienia, że „galopujący” i nierównoważony postęp technologiczny może być zagrożeniem dla świata. W raporcie napisano, że rozumienie dziedzictwa kulturowego i pamięć o tym, co minione służy kształtowaniu poczucia przynależności zbiorowej i określeniu własnych korzeni⁵². Należy więc wykorzystywać (także) dziedzictwo kulturowe w procesie edukacji ustawicznej⁵³.

Problematykę edukacji ustawicznej ujęto również w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku⁵⁴ pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, który opracowano pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa i opublikowano w 1996 roku. Dokument nawiązuje do wspomnianego Raportu z 1972 roku, opracowanego pod przewodnictwem E. Faure’a – przede wszystkim w zakresie edukacji ustawicznej, opartej na następujących czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć⁵⁵; uczyć się, aby działać⁵⁶; uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi⁵⁷; uczyć się, aby być⁵⁸. W dokumencie określono, że edukacja ma być wielowymiarowa i musi trwać przez całe życie: począwszy od edukacji podstawowej (która staje się przepustką/paszportem do życia)⁵⁹, przez szkolnictwo

⁴⁸ Por. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa/Komisja Europejska XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, V Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997, s. 9.

⁴⁹ Por. tamże, s. 36.

⁵⁰ Por. tamże, s. 19.

⁵¹ Por. tamże, s. 24.

⁵² Por. tamże, s. 29.

⁵³ Por. tamże, s. 78.

⁵⁴ Komisję powołano w 1993 roku pod przewodnictwem J. Delorsa. W pracach dotyczących raportu udział wzięli: I. A. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. P. Quero, M. A. Savane, K. Singh, R. Stavenhagen, M. W. Suhr, Z. Nanzhao.

⁵⁵ Por. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 86.

⁵⁶ Por. tamże, s. 88.

⁵⁷ Por. tamże, s. 92.

⁵⁸ Por. tamże, s. 95.

⁵⁹ Por. tamże, s. 119.

średnie (jako rozdroże całego życia)⁶⁰ do uniwersytetu – pojmowanego jako ośrodek kultury i studiów otwartych dla wszystkich i jako miejsce współpracy międzynarodowej⁶¹. Podkreślono, że należy podjąć walkę z wykluczeniem społecznym, niepowodzeniami szkolnymi⁶², a współpraca międzynarodowa ma implikować również problematykę ekologiczną, ponieważ „przyspieszony wzrost demograficzny, trwonienie bogactw naturalnych i degradacja środowiska, ubóstwo wciąż trapiące znaczną część ludzkości, ucisk, niesprawiedliwość i przemoc, z powodu których cierpią jeszcze miliony ludzi, wymagają przeciwdziałań na wielką skalę. Tylko współpraca międzynarodowa w nowym duchu i zasilona nowymi środkami umożliwi ich podjęcie. Globalizacja – proces nieodwracalny – wymaga globalnych odpowiedzi, a budowanie lepszego świata – lub mniej złego – stało się, jak nigdy dotąd, sprawą wszystkich. Jedną z tych odpowiedzi, najbardziej fundamentalną, stanowi bezspornie edukacja”⁶³.

W omawianym raporcie stwierdzono, że edukacja jest podstawowym prawem każdej osoby ludzkiej i należy ją traktować jako dobrą inwestycję gospodarczą i polityczną. W trosce o dobrą jakość kształcenia należy podnieść także status nauczycieli i udzielać im specjalnych urlopów edukacyjnych, zachęcać do tworzenia nowych relacji z uczniami – przyjęcia roli przewodnika ucznia w jego poszukiwaniu, organizowaniu, posługiwaniu się wiedzą, aby nauczanie stało się sztuką i nauką⁶⁴.

W 1997 roku Grupa Studiów nad Edukacją (grupa 25 ekspertów niezależnych), pod przewodnictwem Jeana-Louisa Reiffersa, opracowała dokument pt. *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej* (który nawiązuje do wspomnianego raportu pt. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* z 1995 roku). W raporcie napisano, że w procesie rozwoju/budowania społeczeństwa obywatelskiego⁶⁵ w Europie należy edukację rozumieć jako ideę humanistyczną, która w związku z powiększającą się „Wspólną Europą” musi uwzględniać godność i podstawowe wartości osoby ludzkiej i ma stać się edukacją przez całe życie (LLL – *life long learning*)⁶⁶. Podkreślono, że należy cenić wspólne wartości cywilizacji europejskiej, takie jak prawa człowieka, podstawowe swobody, demokratyczna prawomocność⁶⁷, pokój oraz kształtować rozwój zrównoważony i ochraniać ekosystem⁶⁸. Zalecono podejmowanie działań na rzecz jakości⁶⁹ – również w obszarze procesu kształcenia⁷⁰, utrzymanie społecznych więzi dzięki

⁶⁰ Por. tamże, s. 129.

⁶¹ Por. tamże, s. 140.

⁶² Por. tamże, s. 142-143.

⁶³ Tamże, s. 191.

⁶⁴ Por. tamże, s. 150.

⁶⁵ Por. *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1999, s. 14.

⁶⁶ Por. tamże, s. 134.

⁶⁷ Por. tamże, s. 110.

⁶⁸ Por. tamże, s. 16-17, 65.

⁶⁹ Por. tamże, s. 75.

⁷⁰ Por. tamże, s. 19.

edukacji⁷¹, a także pełne wykorzystanie możliwości stwarzanych przez techniki in-formatyczne⁷². Budowa europejskiego obywatelstwa ma odbywać się przez edukację na postawie dziedzictwa kultury europejskiej⁷³. Należy wprowadzić podejście w większym stopniu zorientowane na potrzeby uczącego się⁷⁴ oraz podjąć szczególne działania edukacyjne wobec wykluczonych⁷⁵.

4. KONKLUZJA

Nurt radykalnej krytyki szkoły w II połowie XX wieku oraz postulat odszkolenia społeczeństwa zaowocowały określeniem nowych międzynarodowych strategii edukacyjnych w raportach: Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty Nauki i Kultury (UNESCO), Klubu Rzymskiego, Rady Europy (*Council of Europe*), Komisji Europejskiej (*European Commission*), Grupy Studiów nad Edukacją (składającej się z 25 ekspertów niezależnych). W raportach ww. organizacji międzynarodowych zalecono odformalizowanie instytucji i celów edukacyjnych. Podkreślono, że w procesie edukacji ustawicznej, nauczania – uczenia się innowacyjnego, antycypującego, partycypującego, wychowania człowieka integralnego należy uwzględniać podstawowe wartości osoby ludzkiej i dziedzictwa kulturowego, rozwijać społeczeństwo obywatelskie, humanizować zrównoważony rozwój społeczny, gospodarczy i ochraniać ekosystem – wychowywać do odpowiedzialnego życia w harmonii ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Można dodać, że nowe strategie edukacyjne wpływają na politykę oświatową, systemy szkolne w krajach Europy, szczególnie w zakresie:

- ochrony godności osoby ludzkiej,
- ochrony dziedzictwa kulturalnego i przyrodniczego,
- realizacji zrównoważonego rozwoju społecznego,
- kreowania wspólnych programów oświatowych,
- kształtowania równości szans edukacyjnych i ułatwionego dostępu do szkół,
- walki z wykluczeniem społecznym,
- bezpłatnej nauki języka państwa przyjmującego emigrantów (a nawet zapewnienia im nauki języka ojczystego),
- poprawy jakości kształcenia, wdrażania zróżnicowanych form i metod dydaktyczno-wychowawczych,
- pomocy uczniom niepełnosprawnym,
- ochrony zdrowia uczniów,
- procesu wychowania do zdrowego stylu życia, dobrostanu duchowego, społecznego, fizycznego w środowisku społeczno-przyrodniczym,
- humanizacji życia społecznego na fundamencie wartości prawdy, dobra, piękna.

⁷¹ Por. tamże, s. 23 i 108.

⁷² Por. tamże, s. 27.

⁷³ Por. tamże, s. 44.

⁷⁴ Por. tamże, s. 151.

⁷⁵ Por. tamże, s. 130.

RADICAL CRITICISM OF SCHOOL AND NEW EDUCATIONAL STRATEGIES IN THE SECOND HALF OF THE 21st CENTURY

Summary

The aim of this article is to justify/prove the following thesis by way of logical deduction: a human, as a potential being can develop (throughout the entire life) to become a rational and responsible being within the social and natural environment, provided that the “technical civilization” complies with the humanistic view of spiritual development of a person which constitutes an implication of international strategies in the second half of the 21st century.

Keywords: history of education; life-long learning; balanced development; radical criticism of school; international education strategies in the second half of the 21st century

Nota o Autorze: dr hab. Edyta Wolter, pedagog – historyk edukacji, profesor nadzwyczajny w Katedrze Historii Wychowania i Dziejów Oświaty na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania naukowe, główne kierunki badań: kulturowe uwarunkowania edukacji ekologicznej w Polsce, pedagogiczne aspekty równoważenia rozwoju w środowisku społeczno-przyrodniczym, pedagogiczne implikacje ekologii człowieka, pedagogika ekologiczna, edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej, edukacja ekologiczna dzieci.

Słowa kluczowe: historia edukacji; edukacja ustawiczna; rozwój zrównoważony; radykalna krytyka szkoły; międzynarodowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku