

Zofia Gawlina

Budowanie edukacyjnej wspólnoty w zjednoczonej Europie

Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość 7, 89-100

2010

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*

Budowanie edukacyjnej wspólnoty w zjednoczonej Europie

Od dawna ugruntowane jest przekonanie, że wychowanie i edukacja to istotne czynniki kształtujące przyszłość ludzkości. Na mocy tego przekonania wszelkie projekty reform oświaty są uzasadniane listą problemów gospodarczych i społecznych wymagających rozwiązania. Zakres edukacyjnej odpowiedzialności za rozwój świata z biegiem lat coraz bardziej poszerza się i komplikuje, czego odbiciem jest ewolucja listy owych problemów. W coraz szybszym tempie ujawniają się problemy globalne (zamiast lokalnych, krajowych) i w coraz większej mierze dotyczą one zjawisk natury społecznej, kulturalnej i politycznej, a nie tylko spraw materialnych. Tak więc obok dawnych dylematów związanych z przeludnieniem świata (niekontrolowanym przyrostem populacji w niektórych rejonach, generującym nędzę, głód i choroby), wyczerpywaniem się zasobów bogactw nieodnawialnych, wyścigiem zbrojeń i zagrożeniem nuklearnym, do głosu dochodzą nowe, związane z kondycją współczesnego człowieka i ewolucją jego potrzeb, a więc między innymi problemy dotyczące tożsamości kulturowej, marginalizacji i fragmentaryzacji (będące podłożem realnych i potencjalnych konfliktów zbrojnych), emancypacji licznych mniejszości domagających się gwarancji prawnych, w tym także zmiany statusu dzieci.

Globalizacja problemów współczesnego świata, niezależnie od istniejących różnic i nierówności tempa rozwoju poszczególnych krajów, wymusza poszukiwanie zbliżonych strategii oświatowych. Przykładem globalnego myślenia o reformowaniu oświaty jest raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji, przygotowany na zlecenie UNESCO i opublikowany w 1972 roku¹. Od ekspertów przygotowujących raport oczekiwano wypracowania konkretnej strategii rozwoju oświaty w skali międzynarodowej oraz metodologii wdrażania poszczególnych jej elementów w specyficznych warunkach poszczególnych krajów; komisja uznała jednak, że nie istnieje żadna uniwersalna strategia, którą

* Dr hab. Zofia Gawlina, Wydział Pedagogiki Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

¹ E. Faure i in., *Uczyć się, aby być*, przetł. Z. Zakrzewska, przedm. do wyd. pol. C. Kupisiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

można by stosować jednocześnie we wszystkich krajach, natomiast przedłożyła katalog ogólnych zasad (od zasady edukacji permanentnej, aż po zasadę odpowiedzialności uczących się), odnoszących się do wszystkich szczebli nauczania i form kształcenia dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Wytyczone zasady miały spełniać funkcję czynnika integrującego wszelkie działania reformatorskie podejmowane przez rządy państw, a także innowacje rodzące się z inicjatywy oddolnej.

Edukacja w interpretacji omawianego dokumentu została określona jako „proces życia, który poprzez różnorodność doświadczeń uczy wyróżniać siebie, zadawać pytania światu i stawać się coraz bardziej samym sobą”², stąd znamienity tytuł raportu – *Uczyć się, aby być*.

Przedstawione w raporcie analizy stanu bieżącego oraz nakreślone daleko siężne prognozy ujawniły nowe naówczas myślenie o edukacji, wolne od uproszczeń w ujmowaniu zależności przyczynowo-skutkowych. Uznano, iż procesy edukacyjne nie poddają się tak łatwo sterowaniu i nie jest możliwe precyzyjne kontrolowanie ich przebiegu oraz rezultatów. Fragmentaryczne analizy związków pomiędzy celami, zastosowanymi środkami a wynikami, na przykład pomiędzy poczynionymi nakładami na oświatę a liczbą absolwentów szkół różnych szczebli, dają złudne wrażenie wzrostu poziomu edukacji społeczeństwa. Procesy edukacyjne nie mogą być interpretowane w kategoriach logiki finalistycznej; wystarczająco przekonującym argumentem przeciw takiemu rozumowaniu mogą być między innymi wyniki badań nad ukrytym programem szkoły³.

W ostatnich latach, w obliczu procesu zjednoczeniowego Europy, pojawiło się wiele prób wypracowania wspólnotowego modelu szkoły jako ważnego czynnika wspomagającego współpracę ekonomiczno-gospodarczą. Do niewątpliwych sukcesów w tej dziedzinie należy zaliczyć liczne fragmentaryczne programy edukacyjne, takie jak:

- program EURYDICE związany z założeniem operacyjnej, edukacyjnej sieci informacyjnej Wspólnoty;
- program ESPRIT związany z badaniami i rozwojem w dziedzinie informatyki;
- raport Komitetu *L'Europe des citoyens* zawierający 15 rezolucji o roli dzieci i młodzieży w Europie 1992 roku;
- program COMETT powołany w celu ułatwienia nawiązywania współpracy pomiędzy uniwersytetami i różnego rodzaju przedsiębiorstwami w dziedzinie specjalistycznego kształcenia zawodowego;
- program ERASMUS przeznaczony dla szkolnictwa wyższego w celu umożliwienia studentom odbywania staży i studiów w innych europejskich szkołach wyższych;
- program MŁODZIEŻ DLA EUROPY (JEUNESSE POUR L'EUROPE) opracowany w celu zorganizowania wymiany młodzieży szkolnej i akademickiej (w wieku

² Ibidem, s. 337.

³ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

od 15 do 25 lat), chętniej do nawiązywania kontaktów oraz podejmowania pracy jako wolontariusze w krajach Wspólnoty, aby poszerzać własne doświadczenia i przenosić je do swoich środowisk lokalnych; w organizowaniu wymiany młodzieży mogą pośredniczyć nie tylko szkoły, ale także organizacje młodzieżowe, władze lokalne oraz organizacje pozarządowe;

- program SOKRATES inicjujący współpracę szkół i uczelni państw Unii Europejskiej;
- program LINGUA promujący naukę języków obcych wśród nauczycieli i uczniów⁴;
- program LEONARDO DA VINCI adresowany do instytucji kształcenia zawodowego, nie tylko do szkół zawodowych i uczelni o profilu zawodowym, ale także do przedsiębiorstw; program ten ma na celu aktualizację wiedzy praktycznej i doskonalenie umiejętności niezbędnych do kooperacji na poszerzającym się rynku pracy;
- program TEMPUS, traktowany jako fundamentalny dla polityki oświatowej w Unii Europejskiej, gdyż powiązany jest z programem bezzwrotnej pomocy Unii na rzecz wspierania reform społeczno-gospodarczych w krajach Europy Wschodniej; program ten ma na celu wymianę studentów i nauczycieli akademickich, a przede wszystkim wspieranie reform szkolnictwa wyższego.

Podjęcie realizacji tych i innych programów opiera się na przekonaniu, że najbardziej efektywną formą budowania edukacyjnej wspólnoty w obrębie zjednoczonej Europy jest ciągła wymiana informacji, uczniów, studentów i nauczycieli oraz ich współpraca w ramach wybranych projektów. Możliwość uczestnictwa w różnych formach wymiany międzynarodowej podnosi motywację młodych do uczenia się języków obcych oraz zdobywania informacji o krajach sąsiedzkich, bezpośrednie kontakty z „innymi” są zaś dla nich sposobnością do budowania nowych więzi, przełamywania stereotypowych uprzedzeń nabytych w toku żywiołowej socjalizacji, a także niwelowania elementarnego lęku przed stycznością z „obcymi”. Młodzież powinna być dobrze przygotowana do pełnego uczestnictwa w procesie integracji europejskiej i budowania nowego ładu międzynarodowego.

Od 1 maja 2004 roku, kiedy Polska stała się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej, proces integracji rozszerza się na wszystkie obszary życia gospodarczego i społecznego, w tym także na oświatę. W celu dostosowania polskiej edukacji do standardów europejskich Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało za konieczne⁵:

⁴ D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, „Żak”, Warszawa 1997, s. 28; *Polityka edukacyjna i programy edukacyjne w Unii Europejskiej*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003, s. 1–3; *Edukacja europejska w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwo DTSS Silesia, Wrocław 2000, s. 354.

⁵ *Mysł pedeutologiczna i działania nauczyciela*, red. A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Białostockie Seminarium Pedeutologiczne, „Żak”, Warszawa 1997, s. 390.

- uznawanie ustalonych okresów nauki, świadectw i dyplomów, stopni, tytułów i kwalifikacji zawodowych;
- zbliżenie modelu szkolnictwa ogólnego i zawodowego do koncepcji europejskiej;
- opracowanie przepisów umożliwiających tworzenie filii zagranicznych szkół wyższych w Polsce;
- stworzenie wspólnego systemu kształcenia dorosłych i edukacji na odległość;
- stworzenie systemu akredytacji szkół i instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- nauczanie języków obcych;
- tworzenie instytucji na pograniczu nauki i gospodarki;
- powołanie agencji do spraw ocen i egzaminów, ustalającej i kontrolującej standardy edukacyjne.

Za realizację założeń i ustalonych priorytetów odpowiedzialne są przede wszystkim szkoły wszystkich szczebli oraz nauczyciele, nadal jednak nie zostały wypracowane koncepcja jednolitej szkoły europejskiej ani wspólny program edukacyjny, uprawomocniony odpowiednimi aktami prawnymi na wzór unii gospodarczej. Przywiązanie do narodowego modelu szkoły w jednoczących się państwach jest ciągle bardzo silne. Uznaje się, że edukacja każdego narodu jest ściśle związana z jego kulturą, toteż ma się przyczyniać do ochrony rodzimego dziedzictwa kulturowego oraz rdzennych wartości, będących podłożem tożsamości narodowej. Nie zrezygnowano natomiast z poszukiwania wspólnej drogi na polu doskonalenia oświaty, ustalając pewne priorytety, które mają przyczyniać się do integracji działań lokalnych. Zawierają się one w czterech zasadach⁶:

- równość szans edukacyjnych,
- poprawa jakości kształcenia,
- nowy model nauczyciela,
- europejski ideał wychowania.

Sformułowane zasady sygnalizują trudności i niepowodzenia, jakie dotychczas występują w systemach szkolnych niektórych państw europejskich, a zarazem wyznaczają obszary pożądanej zwiększonej koncentracji środków i działań w celu ich przezwyciężenia.

Zasada **równości szans edukacyjnych** jest traktowana jako podstawowy warunek demokratycznego ustroju szkolnego, który w większości państw europejskich od dawna był spełniany w wielu aspektach złożonego problemu. W nowych warunkach, wynikających z otwarcia granic i wzmożonej migracji ludności, problem powraca, aczkolwiek w innych wymiarach i w nowym kontekście społecznym; odnosi się bowiem do dzieci emigrantów. Pewne wzory rozwiązań tej kwestii można czerpać z doświadczeń państw Europy Zachodniej, zwłaszcza Francji, która już w latach sześćdziesiątych przyjmowała największą

⁶ D. Dziewulak, op. cit., s. 136.

liczbę ludności napływowej (przede wszystkim z terenów Europy Południowej oraz z Afryki Północnej). Jak wiadomo, na mocy regulacji prawnych dzieci innych narodowości migrujące wraz ze swymi rodzicami powinny być traktowane na równi z dziećmi kraju przyjmującego, to znaczy mają prawo i obowiązek kształcenia się w funkcjonującej na jego terytorium sieci szkolnictwa publicznego i niepublicznego.

Formalne zabezpieczenie tym dzieciom dostępności do różnych form kształcenia się nie nastręcza większych trudności, ale nie jest to jeszcze gwarantem równości ich szans edukacyjnych. Odrębność językowa tych dzieci, często współwystępująca z odrębnością kulturową (wynikającą nie tylko z różnic etnicznych czy religijnych, ale również z niskiego statusu społecznego), potęguje ich trudności adaptacyjne, wyrażające się słabszą percepcją treści zawartych w podręcznikach i przekazywanych przez nauczycieli oraz niepełnym uczestnictwem w życiu szkolnej społeczności. Problemy te nie mogą być traktowane jako przejściowe, w oczekiwaniu, że imigranci rychło (po zaspokojeniu najpilniejszych potrzeb ekonomicznych) powrócą do siebie. W większości przypadków przybysze nie chcą wracać i ich pobyt w wybranym kraju stabilizuje się. Potrzebne są zatem programy oświatowe o charakterze kompensacyjnym, uwzględniające postulaty edukacji międzykulturowej – aby zapobiegać asymilacji kultury mniejszości narodowych w procesie tworzenia europejskiej wspólnoty narodów.

Postulaty odnoszące się do **poprawy jakości kształcenia** są uzasadniane zarówno koniecznością sprostania wymogom rozwoju gospodarczego, ukierunkowanego ideą gospodarki opartej na wiedzy, jak i potrzebą kształcenia nowej jakości człowieka, którego kreatywność i umiejętności współdziałania we wspólnocie ludzkiej przyczynią się do rozwoju społeczeństwa w i e d z y .

Zależność rozwoju gospodarczego od edukacji jest oczywista. Od dawna wiadomo, że przemiany w gospodarce, zwłaszcza zaś postęp w dziedzinie technologii wyznaczają zapotrzebowanie na nowe rodzaje kwalifikacji pracowników, a tym samym wymuszają wyższy poziom edukacji społeczeństwa. Cechą znamioną współczesnych przemian jest przesunięcie znaczenia przydawanego poszczególnym parametrom wzrostu; liczą się nie tylko wskaźniki ilościowe, ale przede wszystkim jakościowe. Stąd w dyskursie nad strategiami reform oświatowych podkreśla się potrzebę zmian o charakterze systemowym, aby jednocześnie dokonać zmian w samej filozofii edukacji. Zmiany częściowe mogą być przeprowadzane jedynie w celu doskonalenia poszczególnych elementów akceptowanego systemu, natomiast gdy zachodzi konieczność przeobrażeń fundamentalnych, nieodzowne są zmiany systemowe.

Analizy zależności społecznych, prowadzone w konwencji metodologii systemowej, wykazują, że „[...] kiedy system ludzkiej aktywności lub system społeczny zmienia się znacząco, to jego podsystemy również muszą zmienić się w podobny sposób, aby przetrwać. Dzieje się tak dlatego, że każdy podsystem musi odpowiadać jednej lub wielu potrzebom jego systemu powodując ciągle wspieranie

go. Tak więc, jeśli w organizacji społeczeństwa następują zmiany systemowe, to również teoria i praktyka kształcenia wymagają zmian systemowych lub podjęcia ryzyka, że staną się przestarzałe”⁷.

Jeśli nazbyt często dokonywane są częściowe zmiany systemu, może nastąpić rezultat najmniej pożądanym, to jest dysfunkcjonalność systemu. W dziedzinie doskonalenia systemu oświaty mamy wiele przykładów dysfunkcjonalności. Najczęściej wskazuje się na uporczywe konserwowanie ubiegłowiecznego modelu kształcenia, którego podstawę stanowi encyklopedyczny zestaw treści kształcenia, ujęty w tradycyjne przedmioty nauczania, dla którego najbardziej adekwatnym modelem uczenia się jest przyswajanie wiadomości dobieranych według ustalonych standardów (na przykład kryterium rozwojowego, czyli wieku uczniów). Unowocześnianie tego modelu kształcenia, mocno eksponowane w poprzedniej reformie systemu oświaty, miało doprowadzić do zmiany biernej roli ucznia w aktywną rolę – poszukiwacza informacji. Pomijając fakt, że taka zmiana może mieć charakter pozorny, to jeszcze dodatkowo wiąże się z niebezpieczeństwem zaniedbania najbardziej istotnej funkcji kształcenia, czyli rozwoju myślenia i tworzenia wiedzy. Przed takim skutkiem ubocznym przestrzega Ryszard Legutko; krytykując przeciwstawianie wiedzy umiejętnościom zdobywania informacji, zauważa, że same umiejętności nie zrekompensują uczniom braku wiedzy, a szkolna edukacja upodobni się raczej do żywiołowej socjalizacji zamiast metodycznego kształtowania umysłów⁸.

Umiejętności poszukiwania informacji i operowania nią w większej mierze są zależne od rozwoju oraz kształcenia formalnych dyspozycji umysłu niż od innych cech osobowości podmiotu. Tymczasem zmiany zachodzące w funkcjonowaniu systemów społecznych wyznaczają zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje umożliwiające kreatywne uczestnictwo jednostki w społeczeństwie wiedzy. „Fakt ten ma ogromne znaczenie dla istoty edukacji, gdyż w społeczeństwie industrialnym istota edukacji sprowadza się do tego jak wykorzystać wiedzę, a w społeczeństwie wiedzy istotą edukacji jest to jak tworzyć wiedzę”⁹.

W jednym i w drugim przypadku efekty kształcenia w znacznej mierze zależą od samego uczącego się – od jego potrzeb poznawczych, aspiracji i motywacji do uczenia się przez całe życie. Wymaga to jednak stworzenia uczącym się sprzyjających warunków do odpowiedzialnego i efektywnego rozwijania osobistych kompetencji. Z badań psychologicznych wynika, że różnice indywidualne pomiędzy dziećmi uczącymi się w tej samej klasie są dość znaczne, wiek

⁷ A. Krajewska, *Zmiany w systemie kształcenia – wyzwanie dla edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Menos, Częstochowa 2002, s. 275–276.

⁸ R. Legutko, *Raj przywrócony*, Ośrodek Myśli Politycznej, Wyższa Szkoła im. księdza Józefa Tischnera, Kraków 2005.

⁹ J. Lysek, *Uczeń w społeczeństwie wiedzy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4.

uczniów nie przesądza bowiem o poziomie ich rozwoju intelektualnego, który jest istotnym wyznacznikiem tempa uczenia się oraz indywidualnych potrzeb poznawczych. Wynika stąd, że grupowanie uczniów w szkole według kryterium wieku, będące podstawą systemu klasowo-lekcyjnego, jest mało efektywne ze względu na założone cele kształcenia, a jedynie ułatwia ocenianie czy porównywanie uczących się oraz ich przesiewanie przez sита selekcji szkolnej. Badacze analizujący współczesne teorie kształcenia podkreślają, że „[...] dotychczasowy paradygmat kształcenia nigdy nie był projektowany dla uczenia się, tylko dla klasyfikowania”¹⁰.

W minionym ustroju społeczno-politycznym ujednoczone metody nauczania i kryteria oceniania służyły przede wszystkim ustalaniu standardów poprawności kulturowej oraz ideologicznej uczniów i całego systemu oświatowego. Obecnie bardziej zasadne jest zachęcanie i stymulowanie uczących się do rozwijania kompetencji poznawczych oraz interpersonalnych, angażujących całą sferę emocjonalno-wolicjonalną, tak ważną w konstruktywnym współdziałaniu ludzi w zespołach pracowniczych i w środowisku życia. Postulowana zmiana w filozofii edukacji powinna być widoczna zarówno w przewartościowaniu celów kształcenia, treści, metod, jak i w modelu procesu nauczania – uczenia się.

Interesującą propozycję zmian w systemie kształcenia, adekwatną do dokonujących się przemian społecznych i zmieniających się potrzeb jednostek, przedstawiła Anna Krajewska¹¹ (tabela 1).

Patrząc z perspektywy społeczeństwa wiedzy, w świecie nasyconym technologią informatyczną człowiekowi nie wystarczy już kształcenie pasywne, ograniczające się do zapamiętywania i odtwarzania informacji; jego przyszłe aktywne uczestnictwo w świecie wymaga rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, przejawiania inicjatywy i innowacyjności w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów już w toku procesu kształcenia. Oznacza to, że w konstruowaniu programów kształcenia należy uwzględnić więcej wiedzy kontekstowej i zadań autentycznych, pochodzących z praktyki (zamiast wiedzy pozakontekstowej), a także wiedzy multidyscyplinarnej odzwierciedlającej złożoność stawianych przed uczniami problemów (zamiast wiedzy podzielonej na dyscypliny i przedmioty) oraz uczenia się przez badanie. Waloryzacja oddziaływań wychowawczych, jeśli ma być dostosowana do nadchodzących zmian w sposobie wykonywania pracy, powinna polegać na stwarzaniu sytuacji umożliwiających rozwijanie aktywności uczniów w małych zespołach, na stawianiu zadań umożliwiających im przejawianie inicjatywy, samodzielności i odpowiedzialności (zamiast biernego posłuszeństwa, uległości, „współpracy z podręcznikiem”) oraz na organizowaniu wspólnoty uczących się, wszak uczniowie mogą uczyć się również nawzajem od siebie.

¹⁰ A. Krajewska, op. cit., s. 279.

¹¹ Ibidem, s. 279.

Tabela 1. Kierunki zmian w systemie kształcenia

System kształcenia	Kierunek zmian	
	Od	Do
Cele	dominacji celów poznawczych; wiedzieć że, wiedzieć dlaczego, wiedzieć jak;	integracji celów poznawczych i pozapoznawczych (emocjonalnych, psychomotorycznych); wiedzieć, czynić, być;
Treści	priorytetu teorii wobec praktyki; od wiedzy pozakontekstowej; wiedzy ujętej w dyscypliny i przedmioty; koncentrowania się na przekazywaniu wiedzy; klasycznego programu kształcenia; eksponowania w programach liberalizmu;	integracji teorii i praktyki; wiedzy kontekstowej i autentycznych, pochodzących z praktyki zadań; wiedzy multidyscyplinarnej, skoncentrowanej na problemach; koncentrowania się na udzielaniu pomocy w jej rozumieniu; kształcenia modułowego; eksponowania w programach przygotowania do zawodu;
Proces	kształcenia kierowanego przez nauczyciela; aktywności i inicjatywy nauczyciela, jego kontroli i jego odpowiedzialności; koncentrowania się na prezentowaniu materiału; utrzymywania stałego czasu uczenia się; oceniania według norm;	kształcenia kierowanego przez uczących się (lub wspólnie z nauczycielem); wspólnej aktywności, inicjatywy, kontroli i odpowiedzialności; koncentrowania się na zapewnianiu, że realizowane są potrzeby uczących się; kształcenia adaptabilnego; zezwalania uczącym się na osiąganie pożądaných wyników w czasie, którego potrzebują; oceniania według kryteriów;
Metody	kształcenia pasywnego; tradycyjnego uczenia się; monologu;	kształcenia aktywnego; kształcenia przez refleksję, doświadczenie i działanie; dialogu;
Formy i środki	kształcenia twarzą w twarz; kształcenia zbiorowego, frontalnego	kształcenia na odległość poprzez media, kształcenia w zespołach, opartego na współpracy

Źródło: A. Krajewska, op. cit.

U podstaw wysuwanych postulatów legło 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 (w zakresie współżycia i współdziałania z innymi) oraz impersonalnych (kierowania swoim działaniem i rozwojem, samokontroli i odpowiedzialności). Od czasów Jana Amosa Komeńskiego uświadamiamy sobie różnicę pomiędzy edukacją autentyczną a powierzchowną. Edukacja autentyczna ma być związana bezpośrednio z potrzebami i zainteresowaniami ludzi, z ich życiowymi doświadczeniami i zamierzeniami, natomiast edukacja powierzchowna, formalna, szkolarska jest przeciwieństwem tych walorów, którymi nasycona jest edukacja autentyczna; jest oderwana od życia, nadmiernie abstrakcyjna, obiecująca przyszłość, ale ignorująca aktualne potrzeby dzieci i młodzieży.

Jednym z warunków poprawy jakości kształcenia jest wypracowanie **nowego modelu nauczyciela**. Podstawowym założeniem europejskiej polityki oświatowej jest zapewnienie wyższego wykształcenia wszystkim kandydatom do zawodu nauczycielskiego – bez względu na obraną specjalizację i miejsce zatrudnienia (typ i szczebel szkoły) – oczekuje się bowiem, że poziom wiedzy nauczyciela będzie adekwatny do osiągnięć współczesnej nauki, przemian technicznych i technologicznych, a przy tym będzie on przejawiał postawę innowacyjną zarówno w odniesieniu do treści nauczania, jak i do uczących się. W obowiązującym dotychczas modelu nauczania rola nauczyciela sprowadzała się najczęściej do instruowania uczniów, jak poruszać się po wytyczonym obszarze wiedzy, czasem też do podsuwania im pewnych technik ułatwiających opanowanie obszernego materiału, aby potrafili „zaliczyć” kolejne tematy, kolejne lata nauki. Nadmiar władzy nauczyciela prowadził do ograniczania inicjatyw uczniowskich w procesie dydaktycznym oraz oderwania procesu kształcenia od indywidualnych życiowych doświadczeń uczniów. Koncentracja nauczycieli na sferze wiadomości przy zaniedbywaniu całej sfery emocjonalno-wolitionalnej może być traktowana jako jedna z ważniejszych przyczyn szkolnych niepowodzeń dzieci.

Obecnie, w warunkach intensywnego rozwoju masowej komunikacji i łatwości dostępu ludzi do różnych źródeł informacji, wzrasta krytycyzm wobec szkoły i kompetencji zawodowych nauczyciela. Nie wystarczy, żeby był skrupulatnym realizatorem schematycznych scenariuszy lekcyjnych, ma także aranżować uczniom interesujące sytuacje dydaktyczne, przedstawiać różnorodne oferty edukacyjne do wyboru, wspierać ich aktywność kreatywną i samodzielność poznawczą. Koordynując zbiorową aktywność zespołów uczniowskich, nauczyciel powinien uwzględniać indywidualne zróżnicowanie uczniów i zapewnić im adekwatne do ich możliwości i zainteresowań warunki uczenia się. Tylko wybitne jednostki potrafią spożytkować zasoby swej inteligencji wbrew szkole.

Albert Einstein był marzycielem. Nauczyciele w niemieckiej szkole oświadczyli mu, że nigdy do niczego nie dojdzie, jego pytania zakłócają klasową dyscyplinę i najlepiej będzie, jeśli opuści szkołę. A jednak stał się jednym z największych uczonych na świecie.

Winston Churchill słabo radził sobie w szkole. Jąkał się i seplenił. A jednak został jednym z największych przywódców i mówców dwudziestego wieku.

Tomasz Edison był bity w szkole rzemieniem, gdyż zadawał tak wiele pytań, że jego nauczyciel uznał go za niespełna rozumu. Matka zabrała go ze szkoły po zaledwie trzech miesiącach nauki. Nie przeszkodziło mu to zostać najbardziej płodnym wynalazcą wszechczasów¹².

W przeważającej większości uczniowie osiągają sukcesy szkolne wtedy, kiedy nauczyciele potrafią zadbać o ich bezpieczeństwo psychiczne i udzielają wsparcia

¹² Cyt. za G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 343.

dla wielokierunkowego rozwoju ich osobowości. Silne akcentowanie odpowiedzialności nauczyciela i potrzeby odbudowania prawidłowego układu mistrz – uczeń ma prowadzić do kształtowania dojrzałości i odpowiedzialności uczniów, wszak głównym celem edukacji szkolnej jest rozwijanie u nich umiejętności radzenia sobie z przyszłością.

Europejski ideał wychowania ma sprostać oczekiwaniom pokładanym w edukacji jutra, a więc powinien odzwierciedlać problemy moralne, z jakimi boryka się świat. Główne wyzwanie stanowi zbudowanie nowego ładu politycznego, opartego na pokojowym współistnieniu narodów i państw, a zatem priorytetowym zadaniem jest *e d u k a c j a d l a p o k o j u*. Podstawę formalną pokojowej współpracy państw świata powinny stanowić odpowiednie umowy międzynarodowe, gwarantujące bezkonfliktową kooperację odmiennych systemów gospodarczych i politycznych, natomiast edukacja dla pokoju ma się przyczynić do kształtowania świadomości społecznej w duchu tolerancji i integracji wokół wspólnych celów.

Jeśli młodzi ludzie mają w przyszłości uczestniczyć w kształtowaniu nowej jakości życia społecznego, to programy nauczania powinny zawierać nie tylko informacje rzeczowe z zakresu poszczególnych dziedzin wiedzy, ale także ukazywać dylematy etyczne związane z kierowaniem procesami rozwojowymi naszej cywilizacji. Poznawanie wielorakich uwarunkowań tego rozwoju, a także siły procesów społecznych oraz roli człowieka w kreowaniu przemian otaczającego świata stanowi podstawę edukacji aksjologicznej zaangażowanej w teraźniejszość i zorientowanej na przyszłość. Chodzi o to, aby młodzi uczyli się wrażliwości moralnej na podstawie aktualnych doświadczeń osobistych i swego otoczenia, a nie tylko na podstawie kanonu lektur szkolnych. Nauczyciel ma odgrywać rolę przewodnika po świecie realnym – warunkiem powodzenia wychowawczego są tu rzetelna wiedza, krytyczne podejście do problemów i odwaga w prowadzeniu uczniów po drogach wolności w świecie pluralizmu. Ludzie młodzi potrzebują specyficznego przygotowania do wymagań, jakie stawia przyspieszony proces globalizacji. Chodzi nie tylko o znajomość nowych technologii oraz języków obcych, ale przede wszystkim o kompetencje emocjonalne i społeczne, niezbędne do budowania światowej świadomości współczesnych ludzi. Oznacza to, że edukacja we współczesnej cywilizacji ma być nakierowana 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 możliwości rozumienia świata i jego problemów z tytułu występowania różnych kryteriów ich wartościowania w różnych kulturach świata¹³.

Wyzwania współczesnej cywilizacji są ogromne i obejmują wszystkie dziedziny życia. Programy działań zmierzających do poprawiania świata są tworzone wokół kilku idei przewodnich, wyrażanych w lapidarnych figurach stylistycznych, takich jak: „kapitał społeczny”, „innowacyjność”, „totalna jakość”, „kreowanie przedsiębiorczości”, „społeczeństwo informacyjne”, „gospodarka oparta na wiedzy”, „społeczeństwo wiedzy”. Idee te są nierozłączne, określają bowiem poszczególne, dopełniające się parametry rozwoju, a zarazem wskazują na najbardziej istotne potrzeby dnia dzisiejszego i przyszłości. Są więc (powinny być) wytyczną działań integrujących jednoczącą się Europę, w tym również w obszarze edukacji.

Reformy cząstkowe i drobne korekty treści nauczania nie wystarczą do tego, by edukacja nadążała za potrzebami społeczeństwa wiedzy; niezbędna jest nowa teoria kształcenia, która umożliwi przeprowadzenie radykalnych zmian systemowych, obejmujących dobór i układ treści kształcenia, rolę nauczyciela i jego relacje z uczniami, a przede wszystkim formy organizacyjne procesu kształcenia. Powszechnie stosowany system klasowo-lekcyjny, od lat oceniany jako doraźnie wystarczający (organizacyjnie najłatwiejszy), w istotnej mierze utrudnia indywidualizację kształcenia i jest traktowany jako anachroniczny w warunkach zaawansowanej informatyzacji. Dawniej uzasadniano tę formę organizacji nauczania potrzebami socjalizacji (przysposobienia do życia w społeczności rówieśniczej). Dziś wiadomo, że w murach szkoły sprawniej działają mechanizmy strategii przetrwania i dominacji autokratycznych przywódców nurtu nieformalnego niż racjonalne metody kierowania zespołową aktywnością poznawczą i współdziałaniem uczących się. Tak zorganizowana edukacja dla znacznej części uczniów jest formą przymusu i zniewolenia. Ludzie doświadczający zniewolenia w ciągu wielu lat nauki szkolnej nie będą umieli uczestniczyć w życiu demokratycznego społeczeństwa. Wartość szkolnej edukacji wzrośnie, jeśli zamiast egzekwowania standardów rozwojowych skupi się na rozwijaniu sił ludzkiej osobowości, na uczeniu rozumienia świata i odkrywaniu osobistych możliwości działania w nim.

Edukacja jako składnik kultury nie może być poddawana prymitywnie interpretowanym regułom gry rynkowej. Uznaje się powszechnie, że zarówno treści kształcenia, jak i wszelkie oddziaływania nauczycieli na rozwój uczniów mają głęboki wymiar moralny i dlatego wszystkie elementy procesu edukacyjnego powinny być tak zestrojone, aby urzeczywistniały dobro jednostki oraz całej wspólnoty ludzkiej.

¹³ Por. Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. nauk. H. Kwiatkowska, IHNOiT, Warszawa 1994, s. 166.

Bibliografia

- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, „Żak”, Warszawa 1997.
- Edukacja europejska w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław 2000.
- Faure E. i in., *Uczyć się, aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, przedm. do wyd. pol. C. Kupisiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Krajewska A., *Zmiany w systemie kształcenia – wyzwanie dla edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Menos, Częstochowa 2002.
- Legutko R., *Raj przywrócony*, Ośrodek Myśli Politycznej, Wyższa Szkoła im. księdza Józefa Tischnera, Kraków 2005.
- Łysek J., *Uczeń w społeczeństwie wiedzy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. nauk. H. Kwiatkowska, IHNOiT, Warszawa 1994.
- Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Białostockie Seminarium Pedeutologiczne, „Żak”, Warszawa 1997.
- Polityka edukacyjna i programy edukacyjne w Unii Europejskiej*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003.

Summary

Developing of an educational community in the United Europe

Education as an important element of social and economical changes in the Uniting Europe should support integrational processes, economical cooperation uniting the nations and cultures, disseminating such issues as equality of rights, toleration and broad-mindedness for others. European programmes such as ERASMUS, SOKRATES, TEMPUS, MŁODZIEŻ DLA EUROPY should help to develop these ideas. The conception of the United European school hasn't been made yet, because the attachment to the national model of school and education in particular countries is still very strong. Some priorities have been fixed, which ought to increase the integration of an educational policy in United Europe. They are mainly based on four principles:

- equality of chances,
- the improvement of educational quality,
- the new model of a teacher,
- the European perfection of upbringing.

However, it is commonly known, that educational processes are not easy to manage and it is also not possible to control their development and results very precisely.