

Jacek Malikowski

Wyższa Szkoła Medyczna w Sosnowcu

Między monosubiektywnym poznaniem a intersubiektywną funkcjonalnością i komunikowalnością wiedzy w edukacji początku XXI wieku

Kwestie wprowadzające

Temat wskazuje na chęć przedstawienia zmieniających się orientacji badawczych edukacji i jej roli w społeczeństwie oraz w indywidualnym przebiegu życia. Edukacja pojmowana szeroko oznacza oświatowo-wychowawczy proces wprowadzania w kulturę, połączony z krytyczną analizą jej dziedzictwa, planowaniem reformy społecznej i projektowaniem przebudowy kulturowej (G.L. Gutek, 2003, s. 313, 317). Edukacja jako podsystem społeczny jest zakorzeniona w rzeczywistości społeczno-politycznej i ściśle związana z funkcjami politycznymi. Instytucjonalne nauczanie i wychowanie znajduje się pod kontrolą klasy dominującej za pośrednictwem struktur władzy, utrzymując i reprodukcując społeczny, polityczny i ekonomiczny *status quo* (J. Mucha, 1986, s. 23).

Wszelkie procesy i zjawiska kulturowe mają sens pedagogiczny i edukacyjny. Między rozwojem kultury i edukacji zachodzi ciągły splot powiązań ideologicznych, społecznych i politycznych. W minionym systemie nakazowo-rozdzielczym miała miejsce daleko posunięta **instrumentalizacja edukacji**. Po przełomie ustrojowym i formacyjnym są w coraz większym stopniu podstawy do ujmowania edukacji jako przestrzeni budowania ludzkiej autonomii. Nowe upolitycznienie neoliberalne za istotę ładu społecznego – ze znaczącym w nim miejscem edukacji – przyjęło kategorię obywatelskości i zarazem wyemancypowanej jednostki-konsumenta (L. Witkowski, 2007a, s. 74–75). W postformacyjnej praktyce edukacyjnej kształtuje się model tożsamości funkcjonalny wobec reguł nowego ładu liberalno-demokratycznego, odwołującego się do wolnego rynku, w sferze ekonomii, oraz ideologii i aksjologii liberalizmu czy pragmatyzmu. Nie zawsze oczywista staje się w nowych programach, metodach i podręcznikach trójwymiarowość wychowania: osoba – istota społeczna – obywatel. Zachwianiu uległa też hierarchia wartości autotelicznych na rzecz wartości dostępniejszych, przydatniejszych i łatwiejszych w przestrzeganiu na co dzień – wartości instrumentalnych czy tylko standardów edukacyjnych (A. Szoltysek, 1998, s. 77–79). Preferowana jest w praktyce wolność jednostkowa w wymiarze negatywnym (*freedom from* –

wolność od), rozumiana jako brak przymusu i przemocy, także symbolicznej. Stąd już niedaleko do wywołanej hegemonią rynkową pułapki izonomii, czyli wolności nadawanej odgórnie, sprzyjającej bierności podmiotu i w dalszej kolejności podatności na zewnętrznie kreowane (także sztucznie) wzorce tożsamości (M. Czerepaniak-Walczak, 1996, s. 180–190).

Problemem w sytuacji swoistego interregnum, czyli wyczerpywania się dotychczas funkcjonujących wzorów tłumaczenia rzeczywistości i reguł kontroli świata, jest określenie istoty edukacji. Państwo traci swoją moc i coraz bardziej fragmentaryczną suwerenność na rzecz korporacji działających w skali globalnej. Natura i cywilizacja, zamiast się nawzajem korygować, sprzęgły się przeciwko człowiekowi (*Świat po pigułce*, 2010). Nie dość tego, bolączką edukacji pozostaje nieumiejętność łączenia jej dwóch nieodłącznych stron, używając określeń A. Murzyna: **możliwości** zorientowanej na „edukację wolną” i **konieczności** skierowanej ku „unieruchomionej kulturze” (2001, s. 61–62).

Spór dotyczący istoty edukacji trudno rozstrzygnąć za pomocą faktów. Dyskusja nad nią odbywa się przez odwołanie do teorii epistemologicznej, etycznej lub metafizycznej, przybierając na wskroś charakter filozoficzny. Jak zwraca uwagę H. Broudy (2008, s. 159), wielu pedagogów i filozofów nie wierzy w potrzebę opracowania teorii pedagogiki (*educational theory*) czy filozofii edukacji. Można powiedzieć, że pojmują pedagogikę jako metodologiczną orientację zorientowaną na odkrywanie sensu edukacji, jako klinikę edukacji czy swoistą refleksję nad edukacją (J. Gnitecki, 2007, s. 51, 59).

Ze wstępnego XXI-wiecznego oglądu edukacji widać, że rozstaje się ona z tradycją epistemologii dającej pewność, powiązanej z rozstrzygnięciami ontologicznymi. Zamiast epistemologii – w świetle uwag L. Witkowskiego (2007b, s. 24) – w różnych sytuacjach edukacyjnych mamy coraz częściej do czynienia z estetyką. I to nie jedną, ale wieloma estetykami naprzemiennie dostosowującymi się do zmiennych sytuacji w zmiennej rzeczywistości.

Geneza współczesnej edukacji

Jej źródła można doszukać się w XVII-wiecznej koncepcji J.A. Komeńskiego. Sformułował on w dziele *Wielka Dydaktyka* (1883), pisany w toku praktyki nauczycielskiej, zbiór zasad pedagogicznych stosowanych do dziś w szkole. Upraszczając, Komeński (1883, s. 86–98) określił powinności stawiane przed nauczaniem i uczeniem się, sprowadzając je do dziewięciu zasad, jak je nazwał, naturalnych:

- 1) **Natura** odnosi się do odpowiedniego czasu,
- 2) najpierw materiał gromadzi, zanim zacznie nadawać mu kształty,
- 3) wybiera odpowiednie działania przedmiot, dostosowując go sobie odpowiednio,
- 4) postępuje z ustalonym szczegółowo porządkiem, ku zamierzonemu celowi,
- 5) każde działanie rozpoczyna swoje od strony wewnętrznej, według schematu: pamięć – język – ręka,
- 6) tworząc, wychodzi od ogółu, a kończy na szczegółach (prymat dedukcji),
- 7) przejawia cechy stopniowego postępu,
- 8) podejmując działanie, kontynuuje je nieprzerwanie do ukończenia,
- 9) starannie unika sprzeczności i rzeczy szkodliwych.

Do tego dydaktyzmu i utylitaryzmu odwoływał się później **model oświeceniowy**, nawiązujący do horacjańskiego *sapere aude*.

Z teorią pedagogiczną Komeńskiego współbrzmiała koncepcja filozoficzna głosząca, że człowiek rodzi się nieukształtowany. Propagowana była przede wszystkim przez angielskich empirystów: J. Locke'a, który porównał nowo narodzonego człowieka do niezapisanej tablicy (*tabula rasa*), oraz D. Hume'a. Zdaniem Locke'a żadna wiedza i żadne normy moralne nie są wrodzone ani w żaden inny sposób naturalne, lecz są wpajane przez społeczeństwo. Podobny pogląd miał J.F. Herbart, którego pedagogika wywarła przemożny wpływ na szkołę europejską w drugiej połowie XIX i na początku XX w. Istota pedagogiki naukowej Herbartu polegała na tzw. **nauczaniu wychowującym**. Polegało ono na przyswajaniu wiedzy i wyrabianiu karność. Celem było kształtowanie jednostek o cechach pożądanym przez państwo. Uczeń był pojmowany zatem przedmiotowo, nie podmiotowo. Miał być przygotowany przez szkołę do życia w społeczeństwie, przez dostarczanie różnorodnej wiedzy, nauczanie technik rozwiązywania problemów, zaszczepianie pożądanym hierarchii wartości i rozwijanie zainteresowań. Opisując i wyjaśniając procesy psychiczne oraz zjawiska pedagogiczne, Herbart korzystał z języka i metod dla ich wyjaśniania z zakresu mechaniki. To spekulatywno-intuicyjne podejście badawcze, marginalizujące refleksję empiryczną, w miarę upływu czasu wywołało skostnienie edukacji (T. Lewowicki, 2001).

Co więcej, analiza zamieszczonego zestawu zasad pedagogicznych Komeńskiego pozwala dostrzec nieadekwatność sformułowanych zasad do współczesnego stanu opisu i wyjaśnienia rzeczywistości społecznej, w tym samej edukacji. Tradycyjny program nauczania oparty na dualizmie teorii i praktyki wywołuje rozdźwięk między uczniem a programem kształcenia i szkołą a społeczeństwem. Pogląd mechanicystyczny na zjawiska przyrody (w tym świat człowieka) upadł wraz z nowymi odkryciami fizyki, przede wszystkim w związku z akceptacją ogólnej teorii względności A. Einsteina. Okazało się, że nasz świat nie jest dwuwymiarową płaszczyzną euklidesową, lecz przestrzenią sferyczną, w trzech wymiarach, a nawet hiperboliczną (A. Kotański, 2007). Rodzi to konsekwencje dla edukacji w postaci zasadniczej niejednoznaczności poznania.

Jednocześnie dokonał się **kopernikański przewrót w pedagogice**, polegający na umieszczeniu dziecka w centrum edukacji. Wychowanie dziecka zaczęło oznaczać *e-ducatio*, czyli proces, w czasie którego wydobywa się predyspozycje dziecka, pobudzając i wzmacniając jego naturalny popęd do poznawania i naśladownictwa oraz potrzebę kontaktu z innymi, i kieruje rozwojem emocjonalności. Szkoła stopniowo przybierała naturalną formę czynnego życia społecznego, nie ograniczając się tylko do udzielania i pobierania lekcji wiedzy pozwalającej zdobyć wykształcenie. Tym samym edukacja w różnych fazach systemu zamieniała się w proces przekazywania kulturowych umiejętności, wiedzy i wartości oraz odtwarzania aprobowanego społecznie kulturowego typu osobowości. Jednocześnie programowo pozbawiała dziecko naturalnej kreatywności, kielznając jego interaktywną inteligencję oraz alienując i dezidentyfikując je kulturowo ze społecznością przez obowiązującą hierarchię przedmiotów nauczania z ulokowanymi na jej dole przedmiotami artystycznymi. Nie doceniając plastyczności i elastyczności młodego mózgu, najczęściej włączano myślenie w utarte koleiny. Tymczasem edukacja mimo pozostawania jednym ze sposobów selekcji tradycji kulturowej pozwala także przenieść nas w przyszłość, której nie rozumiemy. Tu zaś kreatywność współwystępująca z innowacyjnością może okazać się nieprzeceniona (J. Dewey, 2005, s. 15, 24, 30–31, 34; G.L. Gutek, 2003, s. 98; K. Robinson, 2001, 2006). Tak aż po lata 60. XX w. ugruntowało się scjentystyczne podejście metodologiczne wśród pedagogów.

Po upowszechnieniu się ogólnej teorii względności Einsteina oraz mechaniki kwantowej W. Heisenberga i E. Schrödingera w naukach humanistycznych zaczął ścierać się dotychczas

dominujący **scjentyistyczny** pogląd na naturę rzeczy, orientacji **pozytywistycznej** (umysł uruchamia myślenie nad tym, co niezmiennie, i działanie nakierowane na zmianę), z paradygmatami: relatywistycznym, humanistycznym i transcendentnym, odradzającym się w nurcie fenomenologicznych badań E. Husserla, z zaznaczającą się w Europie dominantą tego pierwszego i jego wiarą w nierozzerwalność ciągłości związków przyczynowo-skutkowych, także w przypadku antypozytywistycznej fenomenologii Husserla i antypozytywistycznego hipotetyzmu K.R. Poppera. Postępująca specjalizacja i atomizacja nauki ułatwiła wygenerowanie subdyscyplinarnej metodologii pedagogiki.

W świetle późniejszych przemyśleń anarchisty metodologicznego P. Feyerabenda (1987, s. 198–199) rzeczywistości (świata) z powodu jego bogactwa i złożoności nie da się wyczerpująco opisać przez stosowanie tylko jednego z podejść: nauki, religii, magii, systemów filozoficznych. Nauka ze skłonnościami do monopolizowania i standaryzowania racjonalności ogranicza niezależność myślenia:

Ludzkim życiem kieruje wiele idei. Prawda jest jedną z nich. Wolność i niezależność intelektualna to inne. Prawda, tak jak rozumieją ją niektórzy ideolodzy, stoi w konflikcie z wolnością. [...] Moja krytyka nauki sprowadza się do zarzutu, że ogranicza ona wolność myśli (P. Feyerabend, 1975, s. 4).

W najbliższym czasowo ujęciu postmodernistycznym J.-F. Lyotarda, R. Rorty'ego czy Z. Baumana nauka powinna być tylko jedną z racjonalności czy jedną z gier językowych, formułujących mniemanie poznawcze, które jest ograniczone kulturowo i językowo jako tylko przybliżenie wiedzy o bycie. Postmodernizm, akcentując niejednoznaczność poznania, przypisuje sporą rolę kategorii przedrozumienia (A. Gofron, A. Piasecka, 2008, s. 20, 23). Tak zarysowana koncepcja eliminatywnego materializmu przemawia według nich za stosowaniem **paradygmatu interpretatywnego**, wyrosłego na krytyce paradygmatu pozytywistycznego i zakładającego niestabilność oraz względność rzeczywistości społecznej. Głoszony przez nich postulat wielości równoprawnych metod badawczych przemawiałby za **pluralistyczną metodologią** badań, z podkreśleniem ich interdyscyplinarności nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji. Także w pedagogice uznano za właściwą potrzebę podejścia wieloparadygmatycznego w zakresie zagadnień teoretycznych i procedur badawczych.

Podsumowując, kardynalną cechą każdej rzeczywistości – nie tylko zmiennej ponowoczesności – jest jej niewyczerpalność i nieprzewidywalność. Człowiek jako element tej wieloaspektowej i dynamicznej rzeczywistości nigdy nie będzie czymś określonym i zamkniętym. Nie ma on zatem możliwości zrozumienia do końca samego siebie i otaczającego go świata (M. Więclaw, 2005). W tym kontekście na znaczeniu zyskuje wymiar funkcjonalny i komunikacyjny wiedzy. Stąd biorą się postulaty postmodernizmu poszukiwania nowych reguł w otwartym dyskursie i zdolności do prowadzenia dyskursu z innymi narracjami.

Modernistyczna wolność *vs* postmodernistyczne zróżnicowanie

Wolność była w każdym państwie zawsze odgórnie nadawana i dozowana na miarę potrzeb i możliwości ideologiczno-politycznych oraz ekonomicznych. Jest tak nadal, także w państwie demokracji liberalnej, jakim jest współczesna Polska, odwołująca się do koncepcji indywidualizmu połączonego z zasadą *laissez-faire*. Nie unika się tego w edukacji zorientowanej na kształtowanie poczucia identyfikacji z narodem i państwem. Albowiem w wy-

chowaniu pedagog staje się podmiotem (najlepiej mistrzem, przewodnikiem, mentorem), natomiast uczeń, szczególnie dziecko, pozostaje przedmiotem potencjalnie racjonalnym, o określonej autonomii osobowościowej, mniej lub bardziej uformowanej. Liberalna edukacja po modyfikacji modelu oświeceniowego za edukację uznała kształcenie do autonomii oparte na sprzężonych ze sobą myśleniu i działaniu (M. Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 133, 155; J. Dewey, 2005, s. 15; 1963, s. 49, 52).

W miarę istnienia ładu liberalno-demokratycznego III RP stopniowo, po części niezauważalnie **porządek wolności** rozrzedza się i rozpuszcza, ewoluując w funkcjonalną w użyciu postać **porządku powinności**. Konsekwencją tego jest zanik ryzyka; indywidualny sąd ustępuje poprawnym politycznie i kulturalnie przekonaniom grupowym, a wolność – poczuciu bezpieczeństwa. Przyczyną tego jest m.in. wprowadzanie w życie ideałów neoliberalnych w sposób technokratyczny i paternalistyczny. Po dwudziestu latach transformacji, chcąc nie chcąc, myślimy, odwołując się do schematów neoliberalnych, co stanowi – jak zauważył wcześniej P. Bourdieu – przykład **przemocy symbolicznej**. Uczestniczy w tym szkoła, przekazując ujęcie kulturowe jako jedyne i niepodlegające dyskusji, przez co prowadzi do uznawania je za oczywiste i naturalne. Według P. Bourdieu i J.-C. Passerona:

Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez władzę arbitralności kulturowej. Działanie pedagogiczne stanowi przemoc symboliczną, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną (2006, s. 76).

Co więcej, widoczny jest uwiąd współdziałania instytucji edukacyjnych na poziomie koordynacji systemowej i brak planowania strategicznego. W wyniku tego procesu, ulegając swoistemu szantażowi wolności i tolerancji, uwidocznił się podział na progresistów i konserwatystów. Toczący się dyskurs edukacyjny przyobekł się w garnitur zideologizowanych, dyżurnych tematów, najczęściej proceduralnych. Im bardziej problemy zasadnicze, systemowe i strukturalno-organizacyjne schodzą na dalszy plan, tym pilniejsza jest potrzeba zmiany społecznej, która obejmie także edukację. Może się to okazać łatwiejsze w przypadku Polski, albowiem kilkunastoletnia egzystencja w różnych ograniczeniach ekonomicznych, politycznych i kulturowych wyposażyła Polaków w gen kreatywności, który bazuje na naszej wyobraźni, a nie na środkach finansowych i wsparciu instytucjonalnym (*Euro – nauka czy nauczka*, 2011).

Reforma organizacyjna i programowa systemu edukacji wprowadzona w 1999 r. wywołała **efekt gimnazjum** – egalitarna edukacja po szkole podstawowej okazała się rozwiązaniem skutecznym w odniesieniu do zaniedbanych intelektualnie dzieci ze środowisk wiejskich i małych miast. Zmniejszyło się ogólne zróżnicowanie indywidualne uczniów. Nastąpiło równanie znaczącej części w górę, tj. poprawa wyników najsłabszych grup uczniów, bez pogorszenia wyników najlepszych, szczególnie w pierwszych latach funkcjonowania nowego systemu, choć jednocześnie przysporzyło to problemów wychowawczych na tym etapie kształcenia. Reforma Handkego zaszczepiła też wśród wielu młodych Polaków pęd do kształcenia ogólnego w szkołach średnich. Ponad połowa maturzystów od 4–5 lat wybiera studia na uczelniach (IBE, 2011). Tyle że większość z nich trafia do niepublicznych szkół wyższych ustępujących poziomem uczelniom akademickim w głównych ośrodkach naukowych.

Jest zatem i druga strona medalu. Po 1989 r. nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce. Liczba studentów wzrosła pięciokrotnie. Za zmianami ilościowymi nie nadążają jednak jakościowe. Rzuca się w oczy niemal powszechny obrazek: uczniowie i studenci na ogół biernie słuchają wykładu nauczyciela, notując informacje ze slajdów, tablicy lub

podręcznika. Ogranicza to komunikację interpersonalną, szczególnie partnerską i submisywną, a w konsekwencji również ogranicza – jeżeli nie redukuje do minimum – współpracę między obiema stronami procesu edukacji. To także studzi entuzjazm poznawczy edukowanych, blokując rodzące się z roku na rok inspiracje i ciekawość, typowe dla okresu dojrzewania i dorastania. Szkoła, używając klasycznego języka, zamiast być *universitas*, zamienia się w *studium generale*, które preferuje ilościowy przyrost wiedzy i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Szkołą na miarę wyzwań cywilizacyjnych byłyby zaś nie tylko szkoła oceniana w kontekście prakseologicznym, ale także pedagogicznym i etycznym. Powinna więc przeciwdziałać nie tylko zagrożeniom cywilizacyjnym: encyklopedyzmowi elektronicznemu, szerzącemu się analfabetyzmowi funkcjonalnemu, stresowi wynikającemu z nadmiaru bodźców i tempa życia, lecz także wyposażać w kompetencje cywilizacyjne. Dostrzegając rolę kulturotwórczą szkoły, P. Sztompka (2000) wymienia następujące kultury: rynkową, prawną, demokratyczną, ekologiczną, życia codziennego, organizacyjną, technologiczną. Czy metodą zwiększenia komunikowalności i funkcjonalności wiedzy przekazywanej przez szkołę byłaby zmiana jej funkcji teleologicznych? Można by to uzyskać po spełnieniu oczekiwań społecznych i zarazem wymogów naukowych dzięki oferowanemu przez nią nauczaniu.

Nie zmniejszyły się jednak różnice między wynikami uczniów z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, determinując ich szanse edukacyjne. Wskazuje to na **trwałość mechanizmu reprodukcji społecznej**, którą uprawomocnia opisany przez Bourdieu system edukacji. System ten posługuje się dystrybucją kulturowego kapitału i habitusu społecznego, czyli społecznie ustanowionej natury, nie w pełni uświadomionej. Odbywa się to przy pomocy zjawiska przemocy symbolicznej, która legitymizuje istniejący porządek z jego instytucjami, realizując się w kształtowaniu habitusu oraz mechanizmów i szans awansu społecznego (szkolnego, życiowego) (A. Kłoskowska, 2006, s. 23, 28–29). Polska szkoła, przy zróżnicowanej ofercie, znajdując się pod wpływem ideologii neoliberalnej, nastawia się na szybką selekcję uczniów, co prowadzi do zamykania się ścieżek awansu społecznego dla uczniów. Lekceważy to, że uczniowie podlegają determinacjom życiowym (miejsce urodzenia, pochodzenie społeczne, wyposażenie genetyczne, stan zdrowia itp.). Jak pokazały kolejne badania, w zachodzącym procesie selekcji dochodzi do **odtworzenia struktury klasowej społeczeństwa** (A. Szahaj, 2011, s. 62; E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2011). Świadczy o tym coraz mniejsza liczba uczniów w renomowanych liceach ogólnokształcących oraz studentów pochodzenia robotniczego i chłopskiego na studiach wyższych w uczelniach publicznych. Gorzej wyposażeni w rodzinny kapitał kulturowy, wybierają szkoły stawiające mniejsze wymagania intelektualne.

Tymczasem podniesienie poziomu wymagań wobec uczniów oraz przeprofilowanie systemu edukacji, który koncentruje się na wykształceniu ogólnym, uruchomiły gwałtowny skok aspiracji, zarówno uczniów, jak i rodziców. Jak wynika z raportu E. Putkiewicz (2005, s. 76–77), prawie 40% rodziców zaczęło płacić za dodatkowe zajęcia pozaszkolne (języki obce, kursy przygotowawcze i korepetycje). Pogłębia to segregację uczniów i utrwala społeczne nierówności edukacyjne. W zasadniczych szkołach zawodowych, pochopnie i masowo likwidowanych, część młodzieży mogłaby znaleźć ścieżkę osobistego sukcesu. Na odpowiednim poziomie egzamin zawodowy pozwoliłby absolwentom realizować karierę złotej rączki – rzemieślnika z wieloma kwalifikacjami. Widoczne poszerzenie obszaru wolności edukacji ma w dużym stopniu charakter iluzoryczny, gdyż racjonalność rynkowa wytwarza zamkniętą pulę znaczeń, tj. głównie zaradność, efektywność i rywalizację (M. Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 13).

Tymczasem wartości materialistyczne (aspiracje do dobrobytu, dążność do władzy, ekscytacja chwilą, uprzedmiotowienie, pęd do kariery) i postmaterialistyczne (upodmiotowienie, tolerancja, partycypacja, równouprawnienie orientacji seksualnych, sekularyzacja) dla zdrowia psychicznego jednostki i rozwoju społecznego są równie ważne i powinny współwystępować w rzeczywistości edukacyjnej i obejmujących ją badaniach. Z badań porównawczych można wniesić o korelacji między podstawami materialnymi a relacjami społecznymi. Większa egalitarność społeczeństwa łączy się z rosnącym bezpieczeństwem i zaufaniem między ludźmi (R. Wilkinson, K. Pickett, 2011).

Systemowe upolitycznienie edukacji

Szkoła i rodzina, stanowiąc element państwa¹, stają się podstawowymi agendami **socjalizacji politycznej**. Później dołączają do nich grupy rówieśnicze, organizacje, media, grupy zawodowe. Tak nadana polityczność edukacji występuje w trzech kategoriach:

- edukacja jako przedmiot w polityce,
- edukacja jako działanie polityczne,
- edukacja jako źródło zmian politycznych (A. Nalaskowski, 2002, s. 164).

Na mocy konstytucji za edukację odpowiada państwo, które opiera się na określonej ideologii. Tak więc także w państwie opartym na doktrynie liberalizmu nie występuje neutralność światopoglądowa, gdyż szkoła, organizacje społeczne i media publiczne realizują dominującą ideologię polityczną. Państwo, upowszechniając i zalecając stosowanie materiałów źródłowych i dydaktycznych oraz dokumentów urzędowych, legitymizuje swą władzę w instytucjach edukacyjnych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Udziela tym samym oficjalnego świeckiego *imprimatur*. Edukacja za pomocą szkoły, mediów, Kościoła, organizacji i grup zawodowych staje się instrumentem polityki kulturowej. Ponadto obok oficjalnego programu edukacyjnego istnieje jej ukryty wymiar w formie komunikatów wysyłanych w toku nauczania i wychowania oraz efektów systemowych edukacji. Skutek jest taki, że tylko w części zachowuje ona otwarty charakter (H.A. Giroux, P.L. McLaren, 1989; M.W. Apple, 1990, s. 84).

Zarazem postępuje proces **depolityzacji państwa**, który przejawia się w redukcji jego misji edukacyjnej. Rządzący politycy o poglądach mniej lub bardziej liberalnych sformułowali tezę o zasadniczej sprzeczności między państwem a rynkiem. Zbiorowy podmiot rynku przez swobodną grę jednostkowych egoizmów i interesów miał prowadzić do ładu społecznego. Sprawilo to, że liberalny projekt powszechnej edukacji ku odpowiedzialnej wolności zaczęto spychać do sfery prywatnej zapobiegliwości. Tym samym koncepcja *homo politicus* – jednostki etycznie zaangażowanej w świat społeczny – jest wypierana przez tożsamość *homo oeconomicus*, opartą na zasadzie samoposiadania, czyli prawie do życia. Przestrzenią egzystencji i rozwoju *homo liberalis* – istoty gospodarującej i zarazem konstruującej ład społeczny – pozostawałby w takim ujęciu wolny rynek (M. Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 165–175). W tym nowym układzie sił ład liberalno-demokratyczny zdaje się zastępowany technokratycznym liberalizmem ze słabnącą komponentą demokratyczną.

¹ Państwo definiuje się jako polityczną organizację społeczeństwa, koncentrującą swą aktywność wokół zarządzania, także edukacją.

Kurczące się zasoby naturalne, rosnące zadłużenie publiczne, efekt cieplarniany, świadomość ograniczeń cywilizacyjnych podważają koncepcję ciągłego wzrostu gospodarczego. Przedłużający się kryzys finansowy podważa zasadniczo dogmat o zbiorowym podmiocie wolnego rynku, gwarantującym porządek społeczny i równowagę gospodarczą. Rosną wątpliwości co do skuteczności i sprawiedliwości mechanizmu rynkowego i konkurencji. Odnoszą się one także do edukacji, którą przebudowano wcześniej w duchu wolnej konkurencji (testowanie, punktowanie, klasyfikowanie, rankingi szkół). Szkoła, przeistaczając się w miejsce obsesyjnej rywalizacji i biernego odtwarzania przekazanej wiedzy, zatracza klasyczny sens twórczego rozwoju ucznia przez rozbudzanie ciekawości świata (J. Vogl, 2010, s. 145–148; A. Nalaskowski, 2010, s. 70).

W miarę pogłębiania się nierówności społecznych w III RP i związanego z tym ograniczania dostępu do edukacji rośnie rozdział między deklaracjami w zakresie polityki edukacyjnej a szkolną rzeczywistością. Oficjalna różnorodność oferty edukacyjnej w sytuacji rosnącej liczby ludzi wykluczonych z obiegu społeczno-kulturowego okazuje się grą pozorów. Nierówności w dochodach w Polsce systematycznie rosną od 1999 r., o czym świadczą różnice w zarobkach między menedżerami a szeregowymi pracownikami, które należą do jednych z największych na kontynencie. Różnice są nawet siedmio-, ośmiokrotne. Bieda uważana jest powszechnie za świadectwo życiowej niezaradności. Przywiązanie do równości powoli wśród Polaków zanika (Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2011, s. 74). Zanika także poczucie wspólnotowości, ograniczając się do wąskich kręgów, przede wszystkim rodziny. Sprzyja temu krzewiący się indywidualizm dopełniany konsumeryzmem (zgodnie z logiką rynku idealny konsument to indywidualista), orientacja na własność („monetaryzacja świadomości”, kult pieniądza) oraz technokratyzm. Pieniądz separuje, wzmacniając indywidualizm i osłabiając motywację społeczną. Upowszechnia się myślenie celowościowo-racjonalne, nastawione na skuteczność i powiązane z wartościami światopoglądu konsumpcyjnego, do którego odwołuje się neoliberalizm. Ponadto tworzy się – co trafnie spostrzegł J. Habermas – „syndrom świadomości skolonizowanej”², który wywołuje uboczne skutki, takie jak biurokratyzacja stosunków ludzkich, alienacja jednostek i grup czy wspomniana *Monetarisierung* (B. Śliwerski, 2009, s. 329). Utrwala to i pogłębia coraz wyraźniej reprodukcja kulturowa, czyli przekazywanie ukrytego porządku przez system edukacji, w tym przetwarzanej i **reprodukowanej nierówności społecznej**. Co więcej, uwidaczniają się nowe mechanizmy selekcji uczniów przez system edukacji, związane z ponoszeniem opłat przez rodziców za kształcenie czy kosztowne przygotowanie do egzaminów i testów (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 2006, s. 135; B. Fatyga, 1999, s. 59). W tym miejscu trzeba przypomnieć o kluczowej roli systemu edukacji w procesie kształtowania spójności społecznej i przeciwdziałania dezintegracji społecznej.

Z badań PISA 2009 wynika, że umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych stają się w Polsce niepokojąco elitarne. Pogłębia to różnice społeczne, albowiem kompetencje cyfrowe nie tylko ułatwiają korzystanie z sieci, ale są także warunkiem powodzenia w życiu codziennym (OECD, 2009). W epoce cyfrowej uczniowie stoją bowiem przed przymusem bycia „cyfrowymi tubylcami” (*digital natives*; termin M. Prensky’ego). Co więcej, dotychczasowe preferowanie twardych kompetencji w procesie edukacji może się okazać znacznym deficytem na współczesnym rynku pracy, zdominowanym przez interesy

² Syndrom świadomości skolonizowanej – występujące w świadomości społecznej przekonanie o skuteczności redukcji problemów społecznych za pomocą odpowiedniej dystrybucji dóbr i usług zapewnianej przez gospodarkę i państwo (J. Habermas, 1983, s. 105–107).

korporacji, które doceniają w rosnącym stopniu miękkie kompetencje psychospołeczne³. O sukcesie absolwenta i pracownika stanowić będzie raczej **multidyscyplinarność** niż specjalistyczna wiedza, bo rynek pracy oferuje coraz mniej gotowych zawodów, oferując za to różne zajęcia zmienne czasowo. Propozycją mogłaby być edukacja zawodowa, która daje w ramach jednego zawodu wiele kwalifikacji, z jednocześnie wydłużonym cyklem kształcenia ogólnego dla wszystkich. Staje się to niezbędne z powodu rosnącego znaczenia refleksyjnego wychwytywania sensów dominującego ładu korporacyjnego (*corporate governance*) i mobilności społeczno-zawodowej w przyspieszającej modernizacji.

Polska szkoła i pozaszkolne instytucje edukacyjne petryfikują istniejący ład społeczno-kulturowy, z dominującą anglosaską kulturą kapitalizmu i strukturą klasową społeczeństwa ufundowaną na indywidualnej przedsiębiorczości. W efekcie pogłębia się dysparytet dochodów różnych klas społecznych, nierównomierność obciążeń fiskalnych i poziom nierówności społecznej. W uwydatniającym się „autorytarnym kapitalizmie” (termin W. Heitmeyera) rośnie nierównowaga między sferą publiczną a rynkiem. Dzisiejszy kapitalizm ceduje przerzucenie ryzyka na społeczeństwo, prywatyzacja zysków i uspołecznianie strat. Pogłębia to defragmentację społeczeństwa (społeczeństwo jednostek), dezintegrację i segregację, które wynikają z przedłużającego się kryzysu, nie tylko finansowo-gospodarczego, ale także nakładającego się nań kryzysu społecznego (W. Heitmeyer, 2005, s. 24).

Podsumowując, ten stan postdemokracji w wymiarze proceduralnym, biorący się z rozwoju kapitalizmu i procesu indywidualizacji, zachęca do radykalnej reformy wewnątrzsystemowej, a zarazem antysystemowej w odniesieniu do obecnej fazy cyklu rozwoju cywilizacji. Utrwalająca się ponowoczesność wymaga fundamentalnych zmian w sferze edukacji, polegających na przejściu od ortodoksji do heterogeniczności. Co zatem idzie, w podejściu do edukacji uzasadniona staje się poliparadygmatyczność⁴, gdyż dokonuje się powrót do punktu wyjścia, który wyraża się reorientacją humanistyczną.

Przeprojektowanie edukacji: wyzwanie XXI wieku

Scjentyzm utożsamiający wiedzę z nauką i oznaczający wiarę nauki w samą siebie był najbardziej wpływową filozofią najnowszych dziejów. Zauważalne jego przewyciężenie przez W. Diltheya i F. Znanieckiego, którzy kulturalizm przeciwstawiali naturalizmowi oraz wprowadzali współczynnik humanistyczny, wywołuje określone konsekwencje epistemologiczne (W. Carr, 2008, s. 93). Zmiana paradygmatu przez odejście na przełomie lat 50. i 60. XX w. od scjentyzmu, opierającego się na przekonaniu o wyższości nauk ścisłych i zasadniczej jedności wszystkich nauk, wymusza wręcz fundamentalne zmiany, na miarę czasu ponowoczesności. Na gruncie epistemologii to przewyciężenie napotyka pewne problemy. Należy do nich dualizm podmiotu – przedmiotu poznania, choć zakwestionowało go już wielu: B. Russell, K.R. Popper, R. Ingarden, Z. Cackowski. Tymczasem, sprzężenie

³ Do twardych kompetencji zalicza się specjalistyczną wiedzę i specyficzne umiejętności zawodowe. Wśród miękkich kompetencji wymienia się: skuteczność interpersonalną, wysoką automotywaację, asertywność, komunikatywność, zdolność adaptacyjną, proaktywność, odporność na stres, umiejętność pracy w zespole, zdolność wywierania wpływu na innych, umiejętność inspirowania, zdolność budowania autorytetu, sprawne kierowanie zespołem.

⁴ Paradygmat – podstawowy zbiór założeń przyjęty przez naukę w określonej fazie historycznej (T. Kuhn, 1968).

myślenia z działaniem jest oczywiście zasadą organizującą praktykę edukacyjną, sięgającą do wiedzy instrumentalnej (Z. Cackowski i in., 1987, s. 714). Obecnie epistemologia godzi się ze względnością poznania, uznając inne stanowiska poznawcze: relatywizm, pluralizm i sceptycyzm. Utrata przez prawdę statusu klasycznej *episteme*⁵ uruchamia proces demystyfikacji wielu mitów odnoszących się do wiedzy. Dotyczy to mitu o hierarchicznej strukturze wytwarzanej wiedzy, w której wiedza naukowa posiada najwyższy status. Inny jest mit specjalizacji, czyli przekonanie o rozłączności różnych rodzajów wiedzy. Mitem okazuje się przekonanie o aideologiczności wiedzy technicznej i technologicznej, albowiem cel, którego realizacji ma służyć, jest określony i wartościowany przez wykonawcę (np. rynkowo, medialnie, partykularnie). Po zanegowaniu przez T. Kuhna tezy o istnieniu „nagich faktów” – w rzeczywistości przesiąkniętych teorią – za mit można uznać przekonanie o obiektywności badań empirycznych, także nauk przyrodniczych, które jak dotąd stanowiły wzór standardów naukowości (T. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 144–148; T. Kuhn, 1968).

Przeżywany przez edukację kryzys, który bierze się z utraty jej pierwotnego celu, czyli procesu oświecania (*educare*), wymusza zmianę *modus operandi* całego systemu. Biorąc pod uwagę specyfikę płynnej i gwałtownie zmieniającej się ponowoczesności, na przydatności jako podstawie edukacji i *modus vivendi* zyskuje **reinpretowana pedagogika pragmatyczna J. Deweya** z doświadczeniowym programem nauczania. W nim bowiem cele kształcenia nie są formułowane odgórnie, a podmiot czerpie doświadczenie i racjonalność z przeszłości, łącząc je z terażniejszością. Kontynuacja ta umożliwi wywieranie wpływu na przyszłość. Szkołę postrzega się tu jako laboratorium oraz szczególną wspólnotę społeczną, która chroni przed autorytaryzmem i wtórnością (J. Dewey, 2005, s. 23–24; G.L. Gutek, 2003, s. 98, 102). Wtedy celem uczenia się zostaje myślenie krytyczne, kreatywne i odpowiedzialne. Natomiast nauczyciel, zamiast kontrolować proces nauczania, będzie – według określenia J. Legowicza – pełnił funkcję „pośredniczącego człowieczo przewodnika” edukowanego podmiotu (za: S. Amsterdamski, 1983). Takiego, który wiąże nauczanie z dziecięcymi pasjami, nie wciskając nadmiaru faktów, ale ucząc rozwiązywania problemów.

Zdaniem P. Druckera najważniejszym wyzwaniem przyszłości nie jest technologia (metodyka), tylko sposób jej zastosowania (metodologia). Sprostanie temu zależy od pięciu cech szkoły urzeczywistniającej postkapitalistyczne **społeczeństwo wiedzy**:

- 1) szkoła ma dostarczać uniwersalnego alfabetyzmu wyższego rzędu,
- 2) powinna motywować do uczenia się i wpajać nawyk ustawicznego kształcenia,
- 3) musi być systemem otwartym, dostępnym dla każdego niezależnie od wieku,
- 4) musi przekazywać wiedzę pojmowaną zarówno jako substancję, jak i proces,
- 5) edukacja w społeczeństwie post-kapitalistycznym ma przenikać całe społeczeństwo, angażując wszystkie organizacje zatrudniające ludzi (P. Drucker, 1999, s. 160–161).

Komplikująca się i multiplikująca, coraz płynniejsza i zmienniejsza nowoczesność wymaga **nowej alfabetyzacji**, odwołującej się do paradygmatu, który można określić zarazem jako humanistyczny, krytyczny i postmodernistyczny (B. Śliwerski, 2007, s. 445–447). W tym kontekście nabiera wagi rola dyskursu edukacyjnego (tzn. zdarzenia interakcyjnego z wymianą komunikatów w procesie edukacyjnym), który stawia pytania dotyczące procesu edukacyjnego, tj. uczestników, struktury umysłów podmiotów edukacji i ich zmian osobowościowych. Pozwoli on na tworzenie metodologii badawczej pedagogiki w zakresie wiedzy

⁵ *Episteme* – wiedza o koniecznej i niezmiennej prawdzie, ugruntowana w Kartezjańskim poszukiwaniu apriorycznych podstaw (R. Rorty, 1994).

o edukacji (T. Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 86–87). Pluralizm idei politycznych i wartości kulturowych wywołuje potrzebę „przeprojektowania całego systemu edukacji” (*redesigning education*, termin K. Wilsona), który odpowiada na wyzwania zmiennej i komplikującej się ponowoczesności, obfitującej w antynomie, kontrowersje i dylematy. Przebudowa dotyczyłaby programów nauczania, materiałów dydaktycznych i sposobów kontroli wiadomości. Systemu, którym dziś zawładnęła metoda drobnych kroczków, z obezwładniającym przywiązaniem do technokratycznej przydatności czy promowaniem konkurencji od pierwszych lat szkoły („trzeba się umieć dobrze sprzedać”), niszczącej więzi. Preferowanie przydatności i mobilności jednostek wywołuje erozję więzi społecznych, prowadząc do dezintegracji. Kontynuacja indywidualizacji nauczania byłaby możliwa przez angażowanie do pomocy starszych kolegów, uczniów i studentów jako terminatorów, w przyszłości nauczycieli.

W jakim stopniu przeprojektowanie systemu zalecane przez może owocować istotnymi jakościowymi zmianami edukacyjnymi, pokazuje tabela 1.

Tab. 1. Różnice między systemami edukacji: tradycyjnym (e) i K. Wilsona (E)

| Nr | e | E |
|----|--------------------------------------|--|
| 1 | przedmiot nauczania | osoba |
| 2 | program | kontekst |
| 3 | skupienie na błędach ucznia | budowanie na silnych stronach ucznia |
| 4 | oddzielenie wartości od przedmiotu | naturalny związek przedmiotu z wartościami |
| 5 | szablonowe testowanie dla wartości | indywidualizowany sprawdzian postępów |
| 6 | zdawanie egzaminów | wyniki działania w praktyce |
| 7 | system Komeńskiego | system post-komeński |
| 8 | brak systemu rozliczania z nauczania | system rozliczania z nauczania à la <i>reading recovery</i> (RR) |
| 9 | kształcenie według roku urodzenia | kształcenie indywidualizowane, przez całe życie |
| 10 | brak samokorekcji systemu | systematyczny proces samokorekcji systemu |
| 11 | przymus | własna wola |
| 12 | - | fizyczny rozwój mózgu od urodzenia |
| 13 | - | 10 000 godzin |

Źródło: S.D. Głazek (2011b, s. 1).

Porównując oba systemy, S. Głazek akcentuje skupianie się tradycyjnego systemu edukacji na nauczaniu przedmiotu, natomiast w postulowanym akcentowane jest kształcenie umysłu na miarę możliwości i potrzeb. W systemie E kontekst służy jako bodziec do nauczenia się ważnych rzeczy, bez determinacji programowej systemu e. W starym, tradycyjnym systemie docenia się spełnienie wymagań, nawet pozorne, natomiast w przedefiniowanym systemie stawia się na pierwszym planie już posiadane umiejętności, które pozwalają dostrzec to, co nowe i warte poznania. Naturalne dzielenie się wiedzą z ludźmi w systemie E zastępuje destruktywną konkurencję e. Dostarczanie informacji o indywidualnych postępach ucznia zastępuje ujednolicone testowanie na ocenę. Zamiast sprawdzania krótkotrwałego zapamiętania na zaliczenie zostaje wprowadzona ocena działania ucznia w praktyce. W istniejącym systemie nadal dochodzi do taśmowego kształcenia uczniów, które chce wyeliminować system zredefiniowany, odpowiadając na wyzwania zmiennej i płynnej współczesności. Zastosowanie *reading recovery* pozwala rozliczyć nauczycieli z rozwoju umiejętności uczniów. E uwzględnia różnice między uczniami, nie fetyszyzując kryterium wiekowego. E jest stworzony, aby dzięki samokorekcji spełniać potrzeby klientów: uczniów, rodziców i pracodawców.

Tradycyjny system odwołuje się do przymusu, natomiast przyszłościowy opiera się na woli, która pobudza struktury i funkcjonowanie mózgu. W E mózg postrzega się jako organ ewoluujący, nie zaś tylko jako służący do zaprogramowania (S. Głazek, 2011a, s. 2; 2011b, s. 5–6).

Koncepcja zmiany wewnątrzsystemowej edukacji ma w sobie coś z przejścia fazowego, a szkoła miałaby zamienić się w swego rodzaju laboratorium, które testowałoby nowe pomysły. Nauczyciele, przyjmując postawę badacza i projektanta, generowałiby innowacje, utrzymując stały kontakt ze światem zewnętrznym.

W tym kontekście nieodzowny będzie postulat zastępowania indoktrynacji i metod pamięciowych budzeniem w wychowanku krytycyzmu i przełamywania obawy przed wzrastaniem. W większości szkół nadal zaniedbuje się aktywne nauczanie przez inspirację i motywację uczniów, a zamiast tego na wszystkich poziomach kształcenia poprzestaje się na odwoływaniu głównie do sensu informacji, determinującego przecież formę przekazu. Redukuje to selekcję informacji i ich uogólnianie przez refleksję i kreatywne zastosowanie (D. Willingham, 2009, s. 221–223).

Szybkie i częste – typowe dla ponowoczesności – zmiany w warunkach życia osób wywołują problemy z tożsamością i poznaniem oraz skłaniają do refleksyjności. Rodzą one wielorakie dylematy:

- 1) nowoczesność dzieli, a zarazem ujednolica,
- 2) odczuwana jest bezsilność w obliczu zróżnicowanej rzeczywistości,
- 3) brak niepodważalnych autorytetów,
- 4) nowoczesność otwiera nowe perspektywy, oferując standardowe efekty kapitalizmu rynkowego.

Ponadto coraz wyraźniejsze jest opóźnienie kulturowe, czyli zjawisko coraz szybszego postępu technologicznego, skutkującego nienadążaniem rozwoju świadomości moralnej uczniów (studentów) i organizacji systemu edukacji. Kultura kofiguratywna miesza się bowiem z elementami kultury prefiguratywnej, wypierając kulturę postfiguratywną dominującą w społeczeństwie tradycyjnym (A. Giddens, 2002, s. 258–274). Te nabrzmiewające problemy społeczno-kulturowe w edukacji dostrzega Z. Kwieciński, który – odwołując się do teorii społecznej Habermasa⁶ – upomina się o **alfabetyzację krytyczną**, umożliwiającą jednostce indywidualne oświecenie, osiągnięcie mądrości praktycznej i krytycznej zarazem oraz samodzielne osądzanie etyczne i polityczne (Z. Kwieciński, 2007, s. 29). Jej wdrożenie uczyłoby myślenia krytycznego zamiast wpajania nowego materiału przez wręcz kontrproduktywne gotowe formuły programowe i testy. Ujawnia się tu widoczny paradoks. Szkoły, choć uczą pod testy, to najczęściej nie analizują potem ich wyników. Nauczyciele z reguły korzystają z „gotowców” oferowanych przez wydawnictwa edukacyjne. A przecież analiza jakościowa testów wymaga dodatkowych działań, wyodrębnienia zadań, określenia, który nauczyciel był odpowiedzialny za przekazanie sprawdzanych treści, wyciągnięcia wniosków i podjęcia działań naprawczych. Byłaby to ewaluacja, czyli ocena przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów.

⁶ Teoria społeczna ewolucji i modernizacji J. Habermasa (przedstawiciela paradygmatu krytycznego) przyjmuje tezę o integralności poznania naukowego i praktyki społecznej, skupiając się na różnicach między racjonalnością komunikacyjną a racjonalnością instrumentalną (strategiczną).

Po pierwsze i najważniejsze, bez adekwatnych propozycji metodologicznych⁷, a w następstwie metodycznych szkoły będą w coraz większym stopniu ograniczać się do roli przedsięwzięć edukacyjnych, które dostarczają przysłowiowego papieru. „Ryba psuje się od głowy” przez brak ruchliwości kadr uczelnianych, co powoduje przywiązanie do zastanych rozwiązań, uwiąd dyskusji i ułatwia tworzenie się trwałych, nie zawsze pozytywnych układów personalnych. Polski model kariery akademickiej jest antyinnovacyjny. Chałturzący wykładowcy przyczyniają się do nadprodukcji ludzi z papierkiem zamiast wykształconych absolwentów, a standaryzowane testy zamieniają się w główne narzędzie oceny wiedzy i preferowanego schematycznego myślenia. Z drugiej strony, młodzi Polacy ustępują pod względem zaradności nie tylko liderującym Szwajcarom i Norwegom, ale także Finom czy Anglikom. Tylko 28% studentów szuka pracy przed terminem obrony dyplomowej. Wskutek tego start zawodowy przeciętnego absolwenta następuje w Polsce po upływie blisko dwóch lat, natomiast w Unii Europejskiej – trzech miesięcy. Skoro jednak istnieje świadomość tych deficytów, właściwe byłoby monitorowanie losów absolwentów, dostosowując strukturę kształcenia do wymogów rynku pracy. Niedawno MEN docenił znaczenie monitoringu, wprowadzając jego obowiązek od października 2011 r. (IBnGR, 2009).

Kolejnym ważnym spostrzeżeniem jest to, że bezalternatywne kształcenie powoduje wypuszczanie na rynek pracy rzeszy do bólu pragmatycznych absolwentów, unikających zaangażowania społecznego i politycznego, z brakami w zakresie pracy zespołowej, umiejętności rozwiązywania problemów i komunikacji; także z deficytem kulturowym i naukowym. Szkoły wyższe coraz częściej realizują formułę pomaturalnych szkół zawodowych. Uczelnie, chcąc wypełnić poziomy wymagań określone przez proces boloński⁸, ograniczają kształcenie do niezbędnego minimum programowego. Istnieje uzasadniona obawa, że prorynkowe nastawienie absolwentów będzie przejawiać się **hiperkonsumpcjonizmem** (znaczę tyle, ile posiadam), czyli stylem życia wyrażającym się dążeniem do jak najszybszej stabilizacji ekonomicznej.

Krytyczna humanizacja edukacji – kilka uwag pedagoga-praktyka

Po selektywnym opisie i próbie wyjaśnienia stanu edukacji, która przewycięża dychotomię teorii odwołującej się do metodologii i praktyki, oraz czerpie z metodyki, rodzi się pytanie: Jaka jest przyszłość edukacji transmitującej głównie wiedzę substancjalną? Co z wiedzą potoczną, bardziej funkcjonalną i komunikowalną niż wiedza naukowa, z której korzysta się w edukacji? Często zapomina się, że ta pierwsza odhumanizowuje, druga zaś uprzedmiotawia świat społeczny. Czy rozumienie edukacji jako praktyki pozostanie zrozumiałe, kiedy odrzucimy Arystotelesowskie pojęcia *phronesis* i *praxis*?⁹ Jak w nowoczesnym

⁷ Metodologia szuka odpowiedzi na pytanie „Co należy zrobić?”, natomiast metodyka abstrahuje od meritum i poszukuje odpowiedzi „Jak to należy zrobić?”. Ta pierwsza odnosi się do metod postępowania badawczego, natomiast druga do metod postępowania praktycznego.

⁸ Proces boloński – ujednoczenie systemów kształcenia wyższego w Europie dzięki wprowadzeniu systemu punktów kredytowych, podziałowi studiów na dwustopniowe, kontroli jakości kształcenia i promocji programów mobilności studentów i wykładowców; <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>.

⁹ *Phronesis* (grec.) – myślenie praktyczne, dotyczące postępowania właściwego moralnie; trwała dyspozycja; *praxis* (grec.) – praktyka społeczna.

kontekście edukacyjnym dominująca filozofia i ideologia neoliberalizmu mogą przyczynić się do rozwoju *phronesis* jako trwałej dyspozycji?

Można zgodzić się z opinią H. Cannatelli o coraz częstszym pojmowaniu współczesnej edukacji jako **kultury przedsięwzięcia**, która preferuje ideę ekonomii rynku. Owocuje to przesunięciem znaczeń istoty edukacji (eksperymentowanie, świadomość historyczna, wiedza, rozum, dyskurs, myślenie dialektyczne i teoria) ku nieadekwatnym obszarom. W efekcie tego następuje ograniczenie dostępu do sfery kształcenia. Ten sposób myślenia neoliberalnego o edukacji zgodnej z oczekiwaniami konsumentów, który czerpie z paradygmatu funkcjonalnego, spłyca i wyjaławia kulturę edukacyjną (H. Cannatella, 2006, s. 77). Jak dotąd filozofia edukacji nie potrafiła sprostać wyzwaniom kultury przedsięwzięcia, która uznaje wzorzec nakład – wydajność, potrzebę globalnego dyskursu i stosuje ujęcie systemowe. Edukacja nie przywiązywała wagi do pragnień ludzkich, zwłaszcza do oczekiwań konsumenckich. Opisywane już wcześniej jej nowe neoliberalne oblicze mocno odwołuje się do siły ekonomii rynkowej. Stąd uzasadnione stają się obawy przed utratą kontemplacyjnej i refleksyjnej istoty edukacji na rzecz preferowanego nastawienia usługowego. Nabywanie wiedzy przybiera charakter wymiany handlowej. Szkoły nie przekazują już wiedzy wyposażającej elitę, lecz tylko dostarczają pragmatycznych graczy systemu (J.-F. Lyotard, 1997, s. 93–94, 136).

W jakim zakresie możliwa jest szkoła zorientowana na jednostkę, z wiodącymi rolami edukatorów-pośredników między uczniem a programem oraz między szkołą i społecznością, którzy wzbogaciliby proces edukacji? W czasie docierających obecnie do szkół różnych szczebli roczników niżej demograficznego i przy utrwalającej się tendencji propozycja ta nabiera realnego kształtu. Trwający cykl koniunkturalny może ułatwić przeprojektowanie systemu edukacji przy spadającej liczbie uczniów i studentów.

W tym kontekście należy systematycznie sięgać do aktywizujących metod nauczania, pobudzających kreatywność uczniów przez formułowanie problemów i rozwiązywanie techniką improwizacji, symulacji czy projektu, z ograniczoną kontrolą, a także wiązać codziennie teorie tradycyjnych przedmiotów z praktyką doświadczaną w środowisku pozaszkolnym. Pamiętać trzeba, że piętą achillesową polskiej edukacji jest niedostatek doświadczeń i eksperymentów. Pojawić się może pytanie: W jakim stopniu profilować wykształcenie ogólne, pamiętając przy tym, że licea profilowane, które w założeniu miały być lepszymi zawodówkami, stały się najgorszymi wśród liceów (egzamin maturalny w roku szkolnym 2010/11 zdało niespełna 50%)? Licea profilowane okazały się zatem mało efektywną hybrydą łączącą liceum ogólnokształcące z technikum (S. Drelich, 2011, s. 92). Co istotne, połowa absolwentów zawodówek i techników nie może znaleźć pracy z powodu niedopasowania kwalifikacji do wymagań pracodawców na lokalnym rynku pracy. Choć z drugiej strony, właśnie w zawodówkach, oferujących poszukiwane na rynku pracy zawody, część młodzieży może znaleźć ścieżkę osobistego sukcesu.

Jak już wspomniano, decydujące znaczenie dla zakresu i poziomu tak istotnej zmiany będzie miało nastawienie, jakie nauczyciel przyjmie w praktyce szkolnej. Czy będzie idealistycznym esencjalistą, eksperymentalnym progresywidą czy neotomistycznym perenialistą? W szkole najczęściej spotykany jest typ mieszany, tj. trzymający się standardów zwolennik zmodernizowanego herbartyzmu, czyli esencjonalny perenialista. Problem w tym, że dla przeprojektowania edukacji szczególnie przydatny byłby **edukator-prowokator**, który będzie zwracał uwagę własną i otoczenia na pytania o sensy, stymulował wrażenia poznawczo-emocjonalne, kierował się raczej intuicją niż kalkulacją oraz dostrzegał niespójność rzeczywistości społecznej i ograniczoność jej postrzegania przez jednostkę. Inspirował do zadawania

pytań zamiast wykładania treści, narrator pomagający powiązać fakty, uwrażliwiający na konteksty i zależności przyczynowo-skutkowe. Musiałby być jednak kształcony na studiach według modelu określonego nie jako legitymizacja potoczności, lecz zmiana perspektywy poznawczej (H. Broudy, 2008, s. 159; M. Hardt, A. Negri, 2005, s. 48).

Niewątpliwie dużo będzie znaczyła jego wrażliwość na problemy teoretyczne i praktyczne edukacji, połączona z gotowością do prowadzenia badań empirycznych, deskryptywnych, diagnostycznych, eksplanacyjnych czy porównawczych. Będzie sięgał do metod istotnościowych fenomenologii i hermeneutyki, które pozwalają odsłaniać świadomość i fenomen myślenia oraz objaśniać egzystencję wychowanka przez intuicyjne wczuwanie się w sytuacje edukacyjne. Sposób ten zawiera w sobie metoda fenomenologicznej deskrypcji. Zintensyfikować może to stosowanie przez edukatora postawy *epoché*¹⁰ – czyli dystansu wobec powszechnie uznawanych stwierdzeń i sądów oraz mniemań rodzących przesady i stereotypy (K. Ablewicz, 2006, s. 184–185; 2007, s. 484–493).

W toku kształcenia zawodowego nauczyciela należy umożliwić mu doświadczenie praktycznie i mentalnie integralnego myślenia i działania. Pomogłoby w tym przygotowanie go do innowacyjnego myślenia, które wyzwala wewnętrzną motywację do podejmowania twórczych działań. Wymóg ten uczyniłyby realnym szkoły ćwiczeń, funkcjonujące jako laboratorium dla studentów. Nauczyciele, nie chcąc przyspieszać utraty swej autonomii – i tak występującej w niewielkim zakresie, z powodu niskiego poziomu kultury dydaktycznej szkoły – nie powinni powielać stereotypów, bezwartościowych praktyk i potocznych teorii (H. Sowińska i in., 2011, s. 561–562).

Należy sięgnąć do nieco zapomnianego, ale nadal aktualnego hasła E. Faure'a sprzed kilkadziesiąt lat: „uczyć się, aby być”. Otóż funkcją teleologiczną szkoły jest kształtowanie umiejętności uczenia się permanentnego, które pozwala samorealizować się egzystencjalnie przez rozwój duchowy, kreatywności i spontaniczności, potwierdzanie własnej wartości. Krokiem w stronę tak pojmowanej istoty kształcenia jest projekt wprowadzenia nowego systemu pracy z uczniami o specjalnych potrzebach. A takich w populacji uczących się jest *circa* 1/3. Ma się to odbywać przez zespoły edukacyjne (wychowawca, nauczyciele przedmiotu, pedagog szkolny, rodzice), które mają wypracować właściwą metodykę edukacyjno-terapeutyczną (MEN, 2011).

Przed edukacją stoi wyzwanie eliminacji dydaktyki systemu klasowo-lekcyjnego, który mogłaby zastąpić edukacja inter- i multimedialna, holistyczna, humanistyczna i autorska (B. Śliwerski, 2009, s. 327). Wcielenie tego w życie szkoły pozwoliłoby sfalsyfikować popularne stwierdzenie wśród uczniów szkoły publicznej (z założenia funkcjonującej jako masowa): „nie myślę, bo jestem w szkole”. Zatem nie pranie mózgow, lecz optymalizacja naturalnego pędu jednostki w wieku dziecięcym i młodzieńczym do poznawania. Duże rezerwy tkwią w większym wykorzystaniu technologii informacji i komunikacji, której nie sprzyja tradycyjna organizacja pracy w szkole. Wśród wielu propozycji byłyby interaktywne kształcenie na odległość, kursy e-learningowe czy aktywna edukacja *online*, finalizowane certyfikatami (np. platforma konferencyjno-konwersacyjno-społecznościowa *ted.com Ideas worth spreading* czy kursy dla studentów *online* Massachusetts Institute of Technology). Wiele wskazuje na to, iż duży zysk pojawiłby się przez wykorzystanie struktury pionowej w szkole i posłużenie asystentami do pomocy, którzy rekrutują się spośród przygotowanych starszych uczniów

¹⁰ *Epoché* (stgr.) – czasowe wzięcie w nawias pewności co do przekonań i założeń, Husserlowskie „branie w nawias” (E. Husserl, 1982).

(K. Wilson, B. Daviss, 1994). Stąd kształcenie wszystkich kompetencji społecznych i umiejętności miękkich powinno się rozpocząć już na wczesnoszkolnym etapie edukacji. Inaczej istnieje obawa, że zamiast społeczeństwa będziemy mieć w coraz większym stopniu agregat jednostek z zanikającym poczuciem więzi społecznej, a w konsekwencji regres cywilizacyjny.

Nie chcąc pogłębiać anachronicznego modelu i niskiej jakości edukacji, należałoby pójść drogą *flexibility*, czyli kombinacji wysokich i stale podnoszonych kompetencji uczniów oraz studentów z płynną i zmienną rzeczywistością, w tym elastycznym rynkiem pracy. Otwierane kierunki i profile kształcenia powinny więc odpowiadać w większym stopniu na oczekiwania pracodawców, gdyż rzeczywisty przyrost wiedzy – szczególnie procesualnej – związany jest z działaniem praktycznym, które pozostaje źródłem dynamiki poznawczej i jej kryterium wartościowania.

Próba podsumowania

Koncepcja przeprojektowania edukacji K. Wilsona, S. Głazka, B. Davissa, C. Barsky'ego czyni realnym nastawienie edukacji na refleksyjną i krytyczną dekonstrukcję świata. Konsekwencją byłby przyrost wiedzy procesualnej kosztem tej substancjalnej. Pozwoliłoby to także przestać traktować szkołę podstawową jako poczekalnię przed kolejnymi stadiami kształcenia, a szkołę średnią ogólnokształcącą jako kurs przygotowawczy na studia wyższe, te zaś jako fabryki dyplomów (A. Nalaskowski, 2002, s. 71).

Prowokuje to do stawiania kolejnych pytań. Jakie są strategiczne cele edukacji i jej fundamentalne zadania w XXI w.? Jaką należy przyjąć orientację metodologiczną w badaniach związków między teorią a praktyką: fundamentalną (indukcjonistyczną, hipotetystyczną, esencjalistyczną, anarchistyczną) czy raczej antyfundamentalną (anarchizm anarchistyczny, anarchizm esencjalistyczny, anarchizm redukcjonistyczny, anarchizm indukcjonistyczny, z dominacją intuicji jako metody)? Wybór paradygmatu z założenia będzie skutkować organizacją czynności badawczych, które umożliwią odkrycie związków między naszymi sądami o faktach a danymi faktami (J. Gnitecki, 2006, s. 68). W jakim stopniu wystarczające okazuje się dotychczasowe stosowanie wyjaśnienia dedukcyjnego, indukcyjnego i statystycznego do pełnej kontekstów praktyki edukacyjnej? W jakim stopniu sięgać do wyjaśnienia intuicyjnego, teleologicznego czy modelowego w sytuacji niedoboru sensu i motywacji, konfliktu racjonalności instrumentalnej i komunikacyjnej?

Podsumowując, metodą wyjścia z kryzysu edukacji jako zjawiska kulturowego byłoby wygenerowanie **mechanizmu innowacyjności, kreatywności i samokorekcji w procesie nauczania – zawartego w koncepcji przeprojektowania edukacji Wilsona – w każdym jego stadium**. Umożliwić każdemu rozwój osobowościowy i intelektualny w indywidualnym tempie. Do przeprowadzenia zamierzonych zmian byłiby jednak potrzebni edukatorzy-prowokatorzy, wykształceni nie tylko wąskospecjalistycznie, zawodowo, lecz także ogólnohumanistycznie: filozoficznie (ontologia, epistemologia, metodologia), psychologicznie (komunikacja społeczna, kogniwytyka), przyrodniczo (neurobiologia) i pedagogicznie (trendy i teorie pedagogiczne, teoria wychowania, diagnostyka i poradnictwo pedagogiczne). Dlatego nie dążyć do faktycznej integracji wiedzy w procesie wychowania i kształcenia, nie zaś tylko formalnie zintegrowanego nauczania? Wiedzy, która jest nieuniknioną potrzebą, stąd też jej funkcjonalność i komunikowalność pozostają *conditio sine qua non* jako esencja edukacji.

Pytanie, jak odejść od sztywnego gorsetu programowego w edukacji, z utrwaloną strukturą przedmiotów nauczania? Stosując formułę szkoła-laboratorium. Z tego powodu, że cechą dzisiejszych społeczeństw jest zmiana. Edukacja nie może być wyjątkiem, bo stałaby się reliktem, a nie siłą napędową. Nie można zapomnieć tylko o zachowaniu proporcji między ciągłością a zmianą.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2006). Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Ablewicz, K. (2007). Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość? W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin.
- Amsterdamski, S. (1983). *Między historią a metodą: spory o racjonalność nauki*. Warszawa.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. E. Neyman (tłum.). Warszawa.
- Broudy, H. (2008). Na ile filozoficzna może być filozofia edukacji. P. Sosnowski i in. (tłum.) (translatorium). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Cackowski, Z., Kmita, J., Szaniawski, K., Smoczyński, P.J. (red.) (1987). *Filozofia i nauka: zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Cannatella, H. (2006). The Moving Paradoxes of Education. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Carr, W. (2008). Filozofia edukacji. P. Sosnowski i in. (tłum.) (translatorium). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1996). Emancypacja czy izonomia. W: H. Kwiatkowski, Z. Kwieciński (red.). *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Z. Bastgen (tłum.). Warszawa.
- Dewey, J. (2005). *Szkoła a społeczeństwo*. R. Czaplńska-Muternilchowa (tłum.). Warszawa.
- Drelich, S. (2011). Quo vadis polska szkoła? Raport matury 2011. *Liberté!*, 9.
- Drucker, P. (1999). *Spółczesność pokapitalistyczne*. G. Kranas (tłum.). Warszawa.
- Euro - nauka czy nauczka. A. Giza-Poleszczuk w rozmowie z W. Fuskiem i W. Tymowskim (2011). *Gazeta Wyborcza*, 162.
- Fatyga, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa.
- Feyerabend, P. (1975). How to Defend the Society against Science. *Radical Philosophy*, 11.
- Feyerabend, P. (1987). *Farewell to Reason*. London.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Giroux, H.A., McLaren, P.L. (1989). Schooling, Cultural Politics and the Struggle for Democracy. W: H.A. Giroux, P.L. McLaren (red.). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Politics and Struggle for Democracy*. New York.
- Głazek, S.D. (2011a). Chińczycy trzymają się mocno. *Nowa Krytyka*, 19.
- Głazek, S.D. (2011b). Edukacja XXI wieku. *Pauza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 108.

- Gnitecki, J. (2006). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Gnitecki, J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań.
- Gofron, A., Piasecka, M. (2008). Od redaktorów naukowych. W: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Guttek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajor, A. Sułek (tłum.). Gdańsk.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski (tłum.). Warszawa.
- Hardt, M., Negri, A. (2005). *Imperium*. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk (tłum.). Warszawa.
- Heitmeyer, W. (2005). Die verstörte Gesellschaft. In weiten Teilen der Bevölkerung wächst die Orientierungslosigkeit. *Die Zeit*, 51; www.zeit.de/2005/51/Verst_9arungen (03.08.2011).
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji: konteksty, zagrożenia, możliwości*. Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2006). Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*. A. Wajs (tłum.). Warszawa.
- IBE. (2011). Raport o stanie edukacji 2010. W drodze do społeczeństwa wiedzy. M. Federowicz, M. Sitek (red.), <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2010.html?start=1> (25.12.2011).
- IBnGR, Ernst & Young, (2009). Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, <http://ptbk.mol.uj.edu.pl/download/aktualnosci/akt.diagnoza.pdf> (10.10.2011).
- Kłoskowska, M. (2006). Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron. *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. E. Neyman (tłum.). Warszawa.
- Komeński, J.A. (1883). *Wielka Dydaktyka*. H. Wornic (tłum.). Warszawa.
- Kotański, A. (2007). O geometrii nieeuklidesowej; www.if.uj.edu.pl/Foton/wyklady/geometria-kotanski.pdf (7.08.2011).
- Kuhn, T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. H. Ostromęcka (tłum.). Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2007). Potrzeba alfabetyzacji krytycznej. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Lublin.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków.
- Lewowicki, T. (2001). Szkic do dziejów metodologii pedagogiki. *Rocznik Pedagogiczny*, 24.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- MEN. (2010). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U., 28, poz. 1487.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (2011). *Polska 2011. Gospodarka – Społeczeństwo – Regiony*. Warszawa.
- Mucha, J. (1986). *Socjologia jako nauka krytyczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa.
- Murzyn, A. (2001). *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Kwestie wybrane*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (2002). *Widnokęgi edukacji*. Kraków.

- Nalaskowski, A. (2010). *Pedagogiczny zapis dekady*. Olsztyn.
- OECD. (2009). Program for International Students Assessment (PISA). Technical Report. Digital Reading Assessment, www.oecd.org/dataoecd/13/62/48579100.pdf (6.09.2011).
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2011). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Warszawa.
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Oxford.
- Robinson, K. (2006). Why schools kill creativity. The case for an education system that nurtures creativity: TED Conference talk, Monterey, www.ted.com/index.php/talks/view/id/66 (11.09.2011).
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. M. Szczubiałka (tłum.). Warszawa.
- Sowińska, H., Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K., Michalak, R., Rura, G. (2011). Podsumowanie i wnioski. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań.
- Szahaj, A. (2011). Czy tylko równe szanse? O liberalnej polityce społecznej. *Liberté!*, 9.
- Szołtysek, A. (1998). *Filozofia wychowania*. Toruń.
- Sztompka, P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany: społeczne koszty transformacji*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2007). Jaki paradygmat? W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa.
- Świat po pigułce. J. Żakowski z prof. Z. Baumanem (2010). *Polityka*, 47.
- Vogl, J. (2010). *Das Gespenst des Kapitals*. Zürich.
- Więclaw, M. (2005). Jak być dobrym relatywistą? *Nowa Krytyka*, 17.
- Willingham, D. (2009). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. Chichester.
- Wilson, K., Daviss, B. (1994). *Redesigning Education*. New York.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2011). *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, tam wszystkim żyje się lepiej*. P. Listwan (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (2007a). *Edukacja i humanistyka: nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2007b). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.

Streszczenie

Edukacja, będąc procesem, spina systemową klamrą poznanie, z reguły monosubiektywne, z intersubiektywną wiedzą, która, chcąc sprostać wyzwaniom XXI w., powinna być w jak największej mierze komunikowalna i funkcjonalna.

W sytuacji zmiennej ponowoczesności, z jej niewyczerpywalnością i nieprzewidywalnością, nieodzowne staje się stosowanie paradygmatu interpretatywnego i pluralistycznej metodologii badań nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji. Pojawiają się tu jednak napięcia, które biorą się z konfrontacji modernistycznej wolności i postmodernistycznego zróżnicowania. Ponadto istnieje problem systemowego upolitycznienia edukacji, który skutkuje reprodukcją nierówności społecznej i nowymi mechanizmami selekcji. Przeżywany przez edukację kryzys, który bierze się z utraty jej pierwotnego celu, czyli procesu oświecania (*educare*), wymusza zmianę *modus operandi* całego systemu. Pluralizm idei politycznych i wartości kulturowych wywołuje potrzebę przeprojektowania całego systemu edukacji, odpowiadają-

cego na wyzwania zmiennej i komplikującej się ponowoczesności, obfitującej w antynomie, kontrowersje i dylematy.

Metodą wyjścia z kryzysu edukacji jako zjawiska kulturowego byłoby wygenerowanie mechanizmu innowacyjności, kreatywności i samokorekcji w procesie nauczania, w każdym jego stadium.

Summary

Education being a process, is fastening together with system buckle getting to know as a rule monosubjective with the intersubjective knowledge which wanting to meet challenges of the 21st century, should to be in like for the greatest measure communicational and functional.

In the situation of the variable postmodernity, from for her **nondepletability** and with unpredictability applying the paradigm is becoming essential interpretive and of pluralistic research methodology above functioning and the effectiveness of an educational system. Here however tensions stemming from the confrontation of the modernist freedom and the post-modernist diversity appear. Moreover a problem of system politicizing the education, resulting in the reproduction of social inequalities and new mechanisms exists of selection. Crisis gone through by the education stemming from loss of her original objective, i.e. the process of enlightening (*educare*) is extorting change *modus operandi* of entire system. The pluralism of political ideas and cultural values is triggering the need of restyling of the entire educational system, answering challenges of the variable and becoming complicated postmodernity, being full of antinomies, controversies and dilemmas.

As the cultural phenomenon generating the mechanism would be a method of the way out of the crisis of the education of the innovation, the creativity and the self-correction in the process of teaching, in every his stage.