

# Teoretyczne podstawy opieki i wychowania

DOI: 10.5604/01.3001.0013.5753

## SZKOŁA DO NAPRAWY. WARTOŚCI JAKO WYMIARY CODZIENNEGO UCZENIA SIĘ

JÓZEFA BALACHOWICZ

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6208-8042>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

### Wstęp

**D**zisiejsza szkoła podlega ciągłym reformom, a i tak jest powszechnie krytykowana. Nie odpowiada ona ani wymaganiom społecznym, ani kulturowym, ani potrzebom jednostki. Ostatnie zmiany strukturalne i programowe wręcz pogłębiły kryzys szkoły. Kierunki wyjścia z kryzysu były ostatnio przedstawiane w otwartych debatach polityków wraz z nauczycielami i rodzicami, debatach związkowych, nauczycielskich, rodzicielskich itp. Chyba można stwierdzić, że nie ma takiego środowiska edukacyjnego, które nie podnosiłoby tematu naprawy różnych wymiarów działania instytucji oświatowych. Wszyscy rozumiemy, że edukacja jest podstawowym intermedium pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społecznym. Dynamika przemian współczesnej cywilizacji i jej rosnąca złożoność wymagają od człowieka ciągłego uczenia się, odczytywania zmieniających się warunków życia i sprostania nowym wyzwaniom. Zrozumieć, na czym polega zmiana w społeczeństwie demokratycznym, uchwycić jej istotę w szkolnym uczeniu się, kształtować zaangażowanie dzieci i młodzieży, rozwijać ich zasoby i kompetencje, ale jednocześnie nie zgubić potrzeb integracji kulturowej i społecznej, to nadal dla decydentów niezmiernie trudne zadanie. Niezależnie od opinii formowanych przez środowiska społeczne, musimy pamiętać, że edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury, jakichś wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia, orientacji i aspiracji ekonomicznych, mechanizmów uwarstwienia i form praktyki społeczno-politycznej.

Jaką wizję kultury i rozwoju społeczeństwa realizuje współczesna edukacja? Jaka jest obecnie kondycja edukacji? W jakim kierunku powinny podążać zmiany programowe w systemie edukacji? Odpowiedź na te pytania obejmuje szeroki zakres problemów, a możliwość ich zidentyfikowania i nazwania wymaga pogłębionych analiz, wielopłaszczyznowych wyjaśnień, ekspertyz i wykracza poza ramy rozważań w jednym artykule. Mimo tego podejmuję próbę włączenia się w dyskusję na temat przyczyn kondycji współczesnej szkoły, a inspiracją do wypowiedzi były obrady X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w dniach 18–20 września 2019 roku w Warszawie. Organizatorami Zjazdu było Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego i Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Przewodnie hasło Zjazdu brzmiało: „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”. Możliwości odczytania tego hasła i wielowątkowe odniesienia pedagogów – naukowców i praktyków były przedstawiane w siedmiu sekcjach: 1. *Polityka edukacyjna, szkoła, instytucje edukacyjne*; 2. *Nauczyciel*; 3. *Młodzież, uczeń, student, słuchacz*; 4. *Rodzina, dziecko, opieka, instytucje wychowania*; 5. *Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwania pracodawców*; 6. *Środowisko lokalne, relacje społeczne, grupy społeczne, media, migracje*; 7. *Metodologia badań humanistycznych i społecznych*. Referatom i dyskusjom w głównych sekcjach towarzyszyły również obrady w sympozjach problemowych, które poszerzały lub uszczegółowiały różne aspekty środowiska wychowania i życia współczesnego człowieka.

W artykule nie podejmuję się sprawozdania z obrad Zjazdu, a, odnosząc się do głównego hasła: „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”, przedstawię krótko analizę przyczyn kryzysu szkoły, dotychczasowych zaniedbań, które głównie ujawniają się w praktyce nauczania. Zwrócę szczególnie uwagę na humanistyczne i personalistyczne wymiary budowania relacji w klasie, na brak wartości związanych z wspólnotowym i dialogowym budowaniem kultury uczenia się. Kryzys zaufania, wspólnotowości i autonomii dotyka silnie samej edukacji, a nie tylko jej otoczenia społecznego, co może sugerować programowe hasło Zjazdu.

### Jaka jest współczesna szkoła?

Diagnozę współczesnej szkoły rozpocznę od krótkiego przedstawienia treści młodzieżowego głosu w dyskusji na temat szkoły. Głos ten był dobitny, pełen emocji o różnych odcieniach, obejmujący wszystkie obszary życia młodego człowieka, które zagarnia szkoła, a został on wyrażony za pomocą spektaklu teatralnego pod tytułem *Mury I i Mury II*, przygotowanego przez uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. Kazimierza Wielkiego w Zduńskiej Woli. Znamienne jest, że uczestnicy Zjazdu obejrzeli ten spektakl w dniu uroczystego otwarcia obrad, po wykładach pedagogów, znawców i autorytetów w tej dziedzinie. Bardzo prosta, ale sugestywna scenografia spektaklu przypominająca „oddział zamknięty”, narzucała skojarzenia orwellowskie i dyscyplinarne – białe, sterylne kombinezony uczestników i rzędy białych klocków,

ilustrujące rzędy ławek w klasie, w której pojawiali się kolejni nauczyciele przedmiotowi z własnym przekazem treści i dyscyplinarnym stylem relacji z uczniami, pozbawionym zaufania, autonomii i wspólnotowości. Natychmiast przypominały nam one tradycyjną i transmisyjną szkołę, z jej celami i sposobami nauczania, wdrażającymi określoną formę podmiotowości, jednakową dla wszystkich młodych ludzi. Taka szkoła jako aparat państwa „ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (*habitus*), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 305). Organizacja przestrzeni, podział na określone przedmioty, sposoby przekazywania wiedzy, określone oczekiwania wobec roli ucznia nie są dziełem przypadku. Szkoła ma uczyć określonych treści, ale nauka nie sprowadza się wyłącznie do transmisji – jej rola polega na uczynieniu z jednostki określonego podmiotu, na jej ujarzmieniu (Foucault, 1998). Ujarzmienie jednostki polega na naznaczaniu jej szczególną indywidualnością, przykuciem do określonej tożsamości przez nałożenie na nią „[...] Prawa Prawdy, które musi ona uznać i które inni w niej uznają” (Foucault, 1998, s. 177). W procesie tym nabywamy określonej wizji świata, uczymy się, jaka jest w niej rola człowieka, zyskujemy także wizję swojej przyszłości. Odbywa się to przez kształtowanie myślenia i odczuwania ucznia, automatyczne nakierowanie go na realizację oczekiwanej normy i jej wdrożenie w procesie rutynizacji dnia codziennego szkoły. Ponadto państwo wyposaża szkołę jako instytucję i nauczycieli we władzę, która przejawia się w różnych formach komunikacji w szkole, np. lekcje, pytania i odpowiedzi, rozkazy, wezwania do odpowiedzi, zakodowane sygnały posłuszeństwa, kary i nagrody i różne rodzaje presji wywieranej na uczniów.

Taką szkołę pokazała nam młodzież, szkołę z całym instrumentarium ukształtowanym w poprzednich wiekach, która jest nastawiona na realizację treści programowych i szkolne osiągnięcia uczniów, zdobywanie przez nich wysokich ocen za wszelką cenę. Autonomia uczniów, wzajemne zaufanie i zrozumienie codziennych problemów życia młodych osób czy wspólnotowe uczenie się nie należą do repertuaru języka wspólczesnej szkoły. Szkoła oddziela młodzież murem od realnego świata i sama tworzy mur przed rozumieniem potrzeb i uczuć młodych ludzi. Taka szkoła znajduje poparcie rodziców, którzy widząc całą jej mizериę, z kamienną twarzą podporządkowują się wszechobecnej presji i dopasowują swoje zachowania do stawianych wymagań. Przyszłe studia i rodzicielska wizja przyszłej pozycji społecznej dziecka „zamurowuje” młodego człowieka w domu na wielogodzinne uczenie się. Ten *Mur II* jest jeszcze mocniejszy niż mur szkolny, bo dotyczy podstawowych relacji w rodzinie – braku poczucia bezpieczeństwa, przynależności i miłości, co utrudnia młodemu człowiekowi prawidłowy rozwój. Ciągła walka o osiągnięcia szkolne i wysokie oceny odziera młodych ludzi z szans wszechstronnego rozwoju, realizacji swoich pasji, twórczych działań i budowania relacji w przestrzeni społecznej. Przynoszonym ze szkoły niskim ocenom towarzyszą: rozliczenia, napomnienia, zakazy i kary, konflikty w rodzinie, ciągły stres, poczucie winy, poczucie niskiej wartości, osamotnienie itd. „Przenoszeniu

szkoły do domu” towarzyszy brak zaufania do młodego człowieka, wspierania rozwoju autonomii i pomocy w indywidualnym układaniu swojego życia we wspólnocie.

Młodzież przekazała nam swoją opowieść o codzienności edukacji i o swojej codzienności naznaczonej szkołą. Ta narracja miała wymiar negatywny – wręcz dramatyczny, a jak powiada Jerome Bruner (por. 2006, s. 181–182), trudne sprawy wymagają opowieści, w których zwykli ludzie nadają sens swoim doświadczeniom, przedstawiają w niej swoją „rzeczywistość psychiczną”. Narracyjna konstrukcja rzeczywistości pokazuje kulturę codziennej praktyki edukacji, w której uczestniczą młodzi ludzie i w której uczą się kultury życia codziennego. Przypomnijmy za socjologami, że „życie codzienne to pierwotne źródło i zarazem zwierciadło wszystkiego innego, co istnieje w społeczeństwie. Tu toczy się produkcja i reprodukcja struktur społecznych i kultury i tutaj oddziaływanie zastanych struktur i kultury jest realizowane” (Sztompka, 2007, s. 31). Jeśli tak, to pytanie o wartości budowania przestrzeni międzyludzkiej, międzyludzkich relacji dotyczy szkoły, jej profesjonalnie konstruowanej codzienności, jej kultury wzajemnego zaufania, uczenia się we wspólnocie i wspierania rozwoju podmiotowości młodych ludzi, dotyczy rekonstrukcji struktur społecznych i codzienności, którą teraz budują i będą budowali w przyszłości nasi uczniowie. Hasło Zjazdu z małym słówkiem *wobec* sugeruje, że kryzys zaufania, wspólnotowości i autonomii dotyczy innych przestrzeni życia społecznego – nie szkoły, nie jej codzienności, nie relacji edukacyjnych, relacji dorosłych z dziećmi i dziećmi między sobą. Jeśli nie nas, nie naszej ludzkiej i profesjonalnej przestrzeni działania, to kogo? Spróbujmy zatem odnieść się do młodzieżowego obrazu szkoły w sposób refleksyjny i postawić pytania o sens reform podejmowanych w okresie przemian ustrojowych.

### **Czas nadziei i wyznaczania kierunków zmiany**

Przypomnę, że pierwsze władze solidarnościowe po zmianie ustrojowej w 1989 roku opowiadały się za kreowaniem społeczeństwa rządzącego się demokratycznymi prawami i regułami życia, kierującego się określonymi wartościami, takimi jak: wolność, równość, solidarność, tolerancja oraz określonymi postawami wobec wspólnoty obywatelskiej. Chcieliśmy w ten proces włączyć edukację, a jednocześnie edukacji nadać należną jej rolę w przebudowie naszej wspólnoty, ale słabo byliśmy przygotowani do nowych wyzwań. W obliczu tych potrzeb pedagogika akademicka była zróżnicowana: część pedagogów pozostawała w okowach starych schematów, uzasadniania odchodzącego systemowego wychowania, ale pojawiły się także inicjatywy naukowe, wskazujące wizje zmian oraz rekonstrukcji kulturowej i społecznej, opracowania strategii reform oraz wspierania realizacji pożądaných działań w praktyce edukacyjnej (Kwieciński, 1993, s. 16). Część pedagogów próbowała więc określać sens nowej filozofii edukacji i wskazywała jasny kierunek demokratyzacji szkoły. Ten nurt myślenia rozwijał się w Polsce pod koniec lat 80. XX wieku, kiedy na Zachodzie formowała się myśl o odpowiedzialności za humanistyczny rozwój człowieka, przetrwanie i jego warunki życia, a do naszego kraju przenikały nowe idee, paradygmaty

naukowe i wyzwania edukacyjne, szczególnie za sprawą raportów oświatowych Klubu Rzymskiego, ONZ i UNESCO. Raporty te nie tylko dotyczyły diagnozy zachodzących przemian cywilizacyjnych oraz kulturowych w krajach demokratycznych, ale zawierały też nowe wizje przyszłości, nowe kategorie postrzegania świata, nową etykę i nowe zadania stojące przed edukacją. Przywołam tylko niektóre z nich.

Formowanie się nowego paradygmatu nastawionego na rozwój indywidualności człowieka wyrażał raport pod redakcją Edgara Faure'a o symbolicznym już tytule *Uczyć się, aby być* (1975). Rozwijano wówczas koncepcje twórczości, spontaniczności, rozbudzania ekspresji, wyobraźni, pełnego rozwoju możliwości człowieka, wspólnoty, komunikowania się, rozumienia, a także edukacji wszechstronnej i permanentnej integralnego człowieka w „społeczeństwie wychowującym”; koncepcje „nowej jakości człowieka” i „ludzkiej rewolucji”. W związku z tym rozumienie edukacji zostało wzbogacone o nowe kategorie jakościowe, zwrócono uwagę na podmiotowy wymiar podejmowanych działań, kształtowanie ludzkich postaw, wsparcie w poszukiwaniu wartości (Dudzikowa, 1987). W dyskursie pedagogicznym pojawiło się nowe hasło edukacyjne sformułowane przez Bogdana Suchodolskiego: „Rozumieć świat – kierować sobą”, określające sens edukacji (Suchodolski, 2003). Jak zaznacza Irena Wojnar, „po raz pierwszy chyba w powojennej Polsce edukacja ukazana została **nie** jako proces służebny w stosunku do priorytetów ekonomicznych, politycznych czy społecznych, ale przede wszystkim proces o charakterze podmiotowym, spełniający indywidualne oczekiwania ludzkiej osoby, wzbogacające jej rozwój ogólny i sposoby życia” (Wojnar, 2000, s. 190). Podstawowym *novum* proponowanych koncepcji edukacji był akcent na indywidualną, podmiotową stronę edukacji człowieka, owo postulowanie „kierowania sobą”, możliwe dzięki rozwijaniu sił indywidualnych człowieka w społecznym kontekście.

Pedagogika zorientowana podmiotowo, sprzyjająca rozwojowi społeczeństwa demokratycznego, była wskazywana także przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” jako podstawa projektowania reform oświatowych. Naukowcy współpracujący w ramach tego Komitetu proponowali drogi wyjścia z impasu, w jakim znalazła się polska edukacja po 1989 r., porzucenie sztywnego adaptacyjnego gorsetu o charakterze funkcjonalnym, odejście od rozumienia praktyki edukacyjnej w postaci jednakowych celów, treści, schematów, metod itp. (por. Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 110–140). Ten typ edukacji nie przystawał już do zmieniającego się świata i nie był w stanie przygotować młodego człowieka do „twórczej adaptacji”, do rozumienia i współtworzenia współczesnej cywilizacji. Słusznie zatem podkreślał Zbigniew Kwieciński, że nowe myślenie o edukacji, które w latach 80. ubiegłego wieku w Polsce było ledwo zauważalne, wraz ze zmianą ładu społecznego i zaakceptowaniem modelu demokracji zachodniej, musi być zasymilowane, dostosowywane i rozwijane w pedagogice oraz nauczycielskich wzorach działania. „Dla procesu kształcenia oznacza to koncentrację na jednostce, uczenie się aktywne, odkrywcze, poszukiwawcze, uczynienie całościowego rozwoju celem edukacji, a podstawową kompetencją szkolną – umiejętność zadawania pytań badawczych o to, co jest zagadką, co jest dotychczas nieznanne i skryte” (Kwieciński, 1990, s. 38).

Wątek uczestnictwa pedagogiki i pedagogów w kształtowaniu demokracji w Polsce wystąpił wyraźnie na II Zjeździe Pedagogicznym, który obradował pod hasłem „Demokracja a wychowanie”. Wątek ten pozostał też aktualny w debatach kolejnych zjazdów, wciąż bowiem istniała potrzeba dyskusji nad rolą wychowania we wspieraniu człowieka w rozwoju i kształtowaniu jego egzystencji. Podczas obrad plenarnych III Zjazdu Pedagogicznego Z. Kwieciński powiedział, że współczesność obciążona nieustannym kryzysem „wymusza typ człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i mglistych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad. Jeżeli edukację rozumieć jako ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, to ukształtowanie wzoru człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy, i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i każdego pokolenia” (Kwieciński, 1998). W dyskusjach nad kształtem edukacji zwracano więc uwagę na jej powinności egzystencjalne wobec jednostki i wspólnoty, jej rolę w rekonstrukcji kultury. W pedagogice akademickiej następował powrót do podstaw antropologicznych, do koncepcji podmiotu, do orientacji humanistycznych, personalistycznych, uznających prymat osoby, jej twórczy rozwój ku wartościom. Poszukiwano odpowiedzi na pytania, jak powinna wyglądać edukacja **dla** demokracji i demokracja **w** edukacji. Podejmowano dylematy alternatywności pedagogiki i praktyki edukacyjnej, odnosząc się do różnych ideologii, teorii i pedagogii (Śliwerski, 1992), a także tworzone szkoły alternatywne, które stanowiły i stanowią nadal tylko wyspy demokratycznego wychowania.

Zdaniem Petera Mossa, demokracja **w** edukacji, w codzienności wychowania instytucjonalnego, powinna szczególnie dotyczyć relacji między dorosłym a młodym człowiekiem opartych na dialogu i wartościach, prowadzić do wsparcia procesów indywidualności i uspołecznienia (Moss, 2014, s. 121). W takim razie edukację należy ujmować w szerokim znaczeniu, z wykorzystaniem koncepcji kształcenia (*bildung*) w tradycji humanistycznej i oświeceniowej. Najkrócej, kształcenie (*bildung*) można rozumieć jako aktywne przedsięwzięcie i zobowiązanie do osiągnięcia autonomicznej wolności, obejmujące kreację i rozwój *self* działającego podmiotu, kreatora siebie – unikalnego, samodzielnego, odpowiedzialnego, dążącego do podmiotowego działania, rozwijającego się w relacjach z innym i szeroką społecznością (Moss, 2014, s. 92). Samorządna indywidualność jest wyrazem autonomii, co wiąże się z „kierowaniem z wewnątrz” (Bałachowicz, 2009). Z takiej perspektywy zadaniem szkoły jest wspieranie młodego człowieka w rozwijaniu swojej podmiotowości w interakcjach z innymi i samym sobą. Humanistyczne i personalistyczne myślenie o edukacji wymusza więc przebudowę kultury szkoły w takim kierunku, aby uczeń dla nauczyciela był szczególnym **Innym**, z którym łączy go więź, dla którego bądź z którym tworzy świat znaczeń i symboli (Kwiatkowska, 2005). Ten proces powinien być wpisany

w codzienność zajęć poznawczych w klasowej „wspólnocie umysłów”, gdzie sprawczość uczniów, rozwijanie własnych możliwości działania, przewidywanie efektów, doznawanie sukcesów i porażek wspiera poczucie własnej wartości. Wykorzystanie narzędzi kulturowych do budowania siebie, swoich czynności psychicznych, sposobów relacji z innymi i swoich działań jest możliwe tylko w interakcji z drugim człowiekiem. Zatem, trzeba powrócić do idei zmiany praktyki pedagogicznej przez zmianę komunikacji – od monologu nauczyciela do dialogu, co stanowi podstawę relacji demokratycznych w edukacji.

Siła wychowawcza dialogu jest nauczycielom znana, a dialog konstruuje w klasie relacje oparte na szacunku, autonomii, zaufaniu do możliwości i odpowiedzialności ucznia, buduje autorytet nauczyciela itd. Zmiana komunikacji w praktyce edukacyjnej, inne rozłożenie akcentów kierowania w klasie, władzy i kontroli, z przywołaniem wartości w „przestrzeni międzyludzkiej” (Sztompka, 2016, s. 27) ma fundamentalne znaczenie dla konstruowania praktyki życia. Jak podkreśla Anthony Giddens, interakcja między ludźmi, mimo jej mikroskali, ma wielką moc kreacyjną, w interakcjach ludzie tworzą siebie i społeczeństwo (Giddens, 2003, s. 132). Interakcje w klasie, zależność i wolność, podporządkowanie i autonomia, zarządzanie przez kogoś i kierowanie sobą, rywalizacja i zaufanie do wspólnotowego uczenia się – ich nasyceenie w codzienności edukacyjnej określa doświadczenia rozwojowe uczniów, określa ich styl relacji ze światem i budowanie swojego świata życia (Bałachowicz, 2009). Wprawdzie takie określenia jak podmiotowość ucznia, dialog i partnerstwo pojawiły się po zmianie ustrojowej w oficjalnym dyskursie edukacyjnym i słownictwie nauczyciela, ale nie zmieniły szkoły, o czym dobitnie świadczy jej diagnoza przedstawiona przez młodzież w postaci spektaklu teatralnego pt. *Mury I i Mury II*.

Dlaczego tak się stało i tak się dzieje nadal? Dlaczego instytucje wychowania, od samego przedszkola po szkołę średnią, nie oparły praktyki edukacyjnej na założeniach demokratycznych, na zasadach podmiotowych i dialogowych? Zapewne odpowiedzi jest wiele, a szczególnie należy ich szukać w odkrywaniu głębokich kodów kulturowych i zdolności systemu edukacji do reprodukcji. Odwołam się w tym miejscu do znanej książki pt. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, gdzie możemy przeczytać: „Szkoła – z racji pewnej inercji, charakteryzującej ją zwłaszcza dlatego, iż jest wyposażona w tradycyjną funkcję konserwacji i przekazu kultury odziedziczonej z przeszłości i że dysponuje środkami samoodtwarzania – jest w stanie poddać zewnętrznym wymogom systematycznemu *przeformułowaniu* zgodnie z zasadami, które ją definiują jako system” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 139). Szkoła, podporządkowana wymogom konserwacji społecznej, określa jej pracę pedagogiczną jako „długotrwałą akcję wdrażania” młodego człowieka „we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania” (tamże, s. 305). W planowaniu rekonstrukcji społeczno-kulturowej należało tę prawdę o szkole uwzględnić, ale na progu przemian ustrojowych byliśmy słabo przygotowani do przekształcenia instytucji edukacyjnych, a nawet odrzucono przygotowane wcześniej ekspertyzy o stanie oświaty, takie jak np. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edu-*

*cji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (Kupisiewicz, 1989). Raport ten ujawnił kryzys oświaty i jego przyczyny, które nie zostały wzięte pod uwagę w planowaniu zmian (Kupisiewicz, 1996, s. 115–116). Natomiast nowe elity biurokratyczne próbowały nadać szkole „nową szatę” metodą maskowania i pozorowania zmian, a nie metodami wynikającymi ze zmiany paradygmatu (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 110–140). Rezygnacja przez władze centralne ze wsparcia naukowego pedagogiki w reformowaniu systemu edukacji pozostawiła nowe strukturalne i programowe działania „w starych koleinach”, zgodnie ze wspomnianą wyżej funkcją konserwacji kultury przez szkołę.

### **Nowe reformy edukacji – stare drogi działania**

Pierwsze władze solidarnościowe po zmianie w 1989 r., opowiadając się za kreowaniem społeczeństwa rządzącego się demokratycznymi prawami i regułami życia, zdecydowały się na decentralizację i demonopolizację. Jednak okres decentralizacji i uspołecznienia oświaty trwał krótko, a procesy te zostały radykalnie zatrzymane w Polsce od 1993 r., kiedy do władzy powróciła formacja post-lewicowa (Śliwerski, 2015). Od tego czasu stopniowo wycofywano wprowadzone na krótko możliwości uspołecznienia oświaty i nastąpił powrót do centralizacji, także za sprawą prawicowych i neoliberalnych sił politycznych.

Pierwsza kompleksowa reforma ustroju szkolnego w 1999 r. była bardziej nastawiona na zacieranie granic w efektach szkolnych między systemami szkolnymi państw najwyższej rozwiniętych gospodarczo i należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD niż na jego demokratyzację (Czaputowicz, 2013). Zmianę tę w Polsce przeprowadzono bez podstawy aksjonormatywnej, bez szerszego udziału pedagogów, kolejny raz odrzucając ich poglądy w zakresie demokratyzacji kultury szkoły i konstruktywistycznych podstaw praktyki edukacyjnej. Podobnie jak w krajach Zachodu, skupiono się przede wszystkim na nauczaniu oraz kontroli efektów przez wprowadzenie standardów i egzaminów zewnętrznych (Alexander, 2004; Pring, 2012). Wprawdzie zakładano podniesienie jakości kształcenia i wychowania; odejście od encyklopedycznego nauczania ku rozwojowi możliwości indywidualnych każdego ucznia, wyrównanie szans edukacyjnych młodego pokolenia, przekazanie szkołom wielu kompetencji w zakresie zarządzania i realizacji programów wychowawczych (Konarzewski, 2001), ale przyjęta neoliberalna zasada kształtowania społecznych i programowych ram edukacji nie rozwiązywała dotychczasowych problemów i nie umożliwiała realizacji potrzeb kształtowania nowego porządku społeczno-kulturowego. Wprowadzono do oficjalnego dyskursu edukacyjnego słownictwo ekonomiczne, kategorię standardów, mierzalność efektów, wysoką jakość osiągnięć, testowanie wyników, zarządzanie edukacją i inne, które opisują neoliberalne rozumienie edukacji jako usługi i przygotowanie człowieka do rynku pracy. Taki język o szkole i efektach jej działania jest opisywany w wieloraki sposób: pozytywnie – przez pryzmat wyników PISA, negatywnie – przez pryzmat dostrzeganej dehumanizacji szkoły (np., Alexan-



der, 2004; Bałachowicz, 2009; Klus-Stańska, 2010; Pring, 2012; Śliwerski, 2009; Żyt-ko, 2012). Jako komentarz niech posłuży następujący cytat z przywołanej wcześniej książki pt. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*: „[...] technokratyczna miara wydajności szkolnej zakłada bowiem zubożony model systemu – nieuznawanie innych celów niż te, które otrzymał od systemu ekonomicznego – odpowiadający optymalnie, jakościowo i ilościowo, a także przy najniższych kosztach na techniczne zapotrzebowanie na wykształcenie, to znaczy na potrzeby rynku pracy” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 281–282). Model edukacji zorientowany na osiągnięcia, zdaniem Basila Bernsteina (1996, s. 46), reguluje oficjalny dyskurs pedagogiczny, który określa zbiór zdefiniowanych i sklasyfikowanych procedur, umiejętności i wiedzy, które uczeń ma przyswoić. Przy czym nauczyciele i uczniowie nie mają w tym modelu wpływu na dobór, układ lub treść podstawy programowej. Główny nacisk stawiany jest na treści programowe, czyli to wszystko, czego nauczyciel ma nauczyć oraz czego uczeń jeszcze nie umie. Bardzo ważnym elementem jest tutaj ocenianie, gdzie ocena skupia się przede wszystkim na brakach, a nie na silnych stronach ucznia.

Takie formalistyczne i instrukcyjne podejście do reformowania edukacji, odrzucanie humanistycznych wartości kształcenia i ciągle pomijanie podmiotu w dyskursie społecznym o szkole ma swoje negatywne konsekwencje dla całego społeczeństwa (np. Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015). Rozumienie zmiany społecznej w kategoriach czysto ekonomicznych, kategoriach konfliktów, walki o byt nie daje przecież obrazu całości pożądaných zmian społeczno-kulturowych, gubi aspekty humanistyczne, wartości i sprowadza jednostkę do podmiotu ekonomicznego, do kategorii „inwestycji”. Problem ten w wyrazisty sposób przedstawił w swoich dociekaniach socjolog francuski Alain Touraine w książce pt. *Myśleć inaczej* (2007, s. 20–21), w której podkreślał, że rekonstrukcji społeczeństwa nie da się zredukować do warsztatu produkcyjnego czy do systemu wymiany. Bez stałego odniesienia do koncepcji upodmiotowienia jednostki nie widzi on możliwości wyjścia z kryzysu demokracji. Touraine stwierdza: „Szkoła nie powinna być dłużej postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia, konstruowania podmiotu. [...]. Jednostka – podmiot broni dla siebie, ale i dla innych, określonej **przestrzeni wolności**, dzięki której nie zostanie zredukowana do pełnionych przez siebie ról i nie będzie całkowicie poddana jakiegokolwiek władzy. [...] Należy więc [...] ponownie przemyśleć całokształt relacji między uczniem a szkołą, rezygnując ze zbyt ciasnej wizji, jakby szkoła miała przede wszystkim kształcić przyszłych dobrych pracowników i obywateli przez intensywne ćwiczenie rozumu, kształcenie umiejętności rachowania i dyscypliny pracy” (Touraine, 2013, s. 162–164). W codzienności szkolnej, w codziennym uczeniu się nastawionym na wsparcie rozwoju podmiotowego jednocześnie zakorzeniają się wartości, co dobitnie przedstawia Jerome Bruner w swojej książce pt. *Kultura edukacji* (2006). Nowe paradygmaty edukacyjne, podkreślające rolę społecznego, kulturowego i konstruktywistycznego uczenia się, indywidualną i społeczną naturę konstruowania się ludzkiej podmiotowości (Burr, 2003), powinny być rdzeniem rekonstrukcji współczesnej szkoły.

## Wartości w codziennym uczeniu się

Świat, w którym działa człowiek, zawsze jest światem wartości. W życiu codziennym, w pracy, zawsze zmuszeni jesteśmy dokonywać ocen, ustosunkowywać się do różnych zachowań i spraw, dokonywać wyborów, podejmować decyzje oraz decydować się na określone działanie. Wartości możemy uznać więc za ostoję ładu życia codziennego, społecznego i kultury każdego społeczeństwa.

Definicje wartości są różne i formuje się je w obrębie różnych nauk. Kwestie te podejmuje filozofia, teologia, psychologia, socjologia, etnografia, ekonomia i pedagogika. Przedstawiciele tych nauk interesują się strukturą wartości, ich sposobem istnienia, różnicami rodzajowymi, zależnościami pomiędzy wartościami i ich podmiotami, znaczeniem dla rozwoju człowieka czy hierarchią wartości (Chałas, 2003, s. 15–16). Analiza zagadnień związanych z tą problematyką wymaga więc szerokiego przygotowania profesjonalnego i wielowątkowej dyskusji, stąd dla przyjętych rozważań zwrócę uwagę tylko na ogólny sens rozumienia wartości i ich rolę we wspólnotowym życiu.

Człowiek funkcjonuje w przestrzeni społecznej, a więc ludzie zawsze istnieją i działają w otoczeniu innych, z innymi, i dla innych (Sztompka, 2016). Wartości łączymy z przekonaniem na temat tego, co jest ważne, jakie powinny być relacje międzyludzkie, jak myśleć, działać, wyrażać swoje uczucia i naszą emocjonalność. Ogólnie, wartości dotyczą pożądanego celu, kierują selekcją i oceną zachowań i zdarzeń, przekraczają konkretne sytuacje, są bardziej ogólne i porządkowane według ważności itp. Piotr Sztompka powie, że wartości wyznaczają zakres relacji społecznych i pomagają nam określać granice naszej wolności. Codzienne uczenie się w klasie zawsze odbywa się wśród innych, z innymi, we współpracy, tworzeniu znaczeń i działań, podejmowaniu decyzji itd. Taki punkt widzenia na uczenie się zaczął upowszechniać się w latach 80. XX wieku, kiedy społeczność międzynarodowa zdała sobie sprawę, że kryzys wywołany techniczną racjonalnością wymaga pilnego działania i naprawy, a temu sprostać może edukacja z nowymi formami uczenia się, uczeniem się innowacyjnym, antycypacyjnym, dialogowym, twórczym, uczestniczącym i odpowiedzialnym (Bałachowicz i in., 2017, s. 28–29). Autorzy raportu *Uczyć się – bez granic* stwierdzili, że „najważniejszym spośród wszystkich elementów, jakie uczestniczą w procesie uczenia się, są wartości. [...] Występowanie wartości nakreśla granicę między obiektywnością a subiektywnością, dzieli fakt od sądu, to co «jest naprawdę» od tego, co «powinno być» [...]. Wartości odgrywają zasadniczą rolę w podejmowaniu decyzji” (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982, s. 99). Zaliczając wartości do elementów uczenia się, autorzy podkreślają ich kierunkowy charakter, ich rolę w określaniu celu działania i wartościowaniu jego głównych składowych. Dominująca formalizacja procesów edukacyjnych, wyjałowienie uczenia się z dialogu i interakcji rówieśniczych, typowa dla nauczania zachowawczego, jest główną barierą innowacyjnego uczenia się – jednostkowego i społecznego. Osiągnięcie celów finalnych w zakresie wychowania człowieka wymaga wdrażania dwóch wartości: autonomii i integracji. Autonomia i integracja dotyczą zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Autonomia

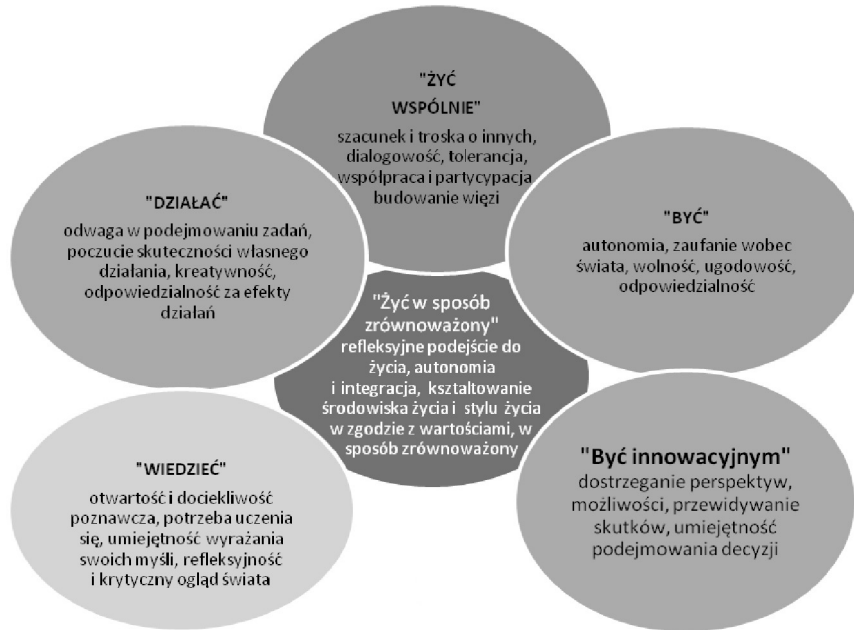
jednostki jest podstawą osobowości demokratycznej i tworzenia wspólnoty obywatelskiej. Jednak przypomnę za autorami wspomnianej wyżej publikacji, że autonomia musi być celem uczenia się, a można ją rozwijać wtedy, kiedy samo uczenie się jest procesem sprawowania autonomii. Integracja zaś nie oznacza zniesienia czy ograniczenia autonomii, lecz wzajemne równoważenie, uwzględnianie dwóch wartości będących w antynomii. Dotyczy to również współpracy w skali globalnej, integracji i tworzenia unii czy podejmowania działań na poziomie międzypaństwowym.

Podkreślanie roli wartości w codziennym uczeniu się i podejmowaniu decyzji było w latach 80. XX wieku ujęciem nowatorskim, zmieniającym relacje w procesie edukacyjnym. Jednocześnie to ujęcie łączyło się z szerszym trendem osłabiania systemowej wizji społeczeństwa, utylitarystycznej, pozytywistycznej na rzecz wizji „miękkiej”, humanistycznej, zwracającej uwagę na kulturowe komponenty budowania przestrzeni międzyludzkiej (Sztompka, 2016, s. 27–31). Wśród tych komponentów zasadniczą rolę odgrywają wartości, takie jak: zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość. Dają one nam poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, przewidywalności w relacjach, uczymy się otwartości wobec innych, możemy kreatywnie i innowacyjnie działać. Wartości te określają nasze granice wolności, bo w życiu w przestrzeni międzyludzkiej „towarzyszą nam zawsze dwa dążenia: aspiracja do autonomii i niezależności, oraz aspiracja do podmiotowości i sprawstwa. A z drugiej strony zdajemy sobie zawsze sprawę z ograniczeń życiowych wynikających z zależności od innych” (tamże, s. 47). To wraz z innymi i przez innych, w kooperacji, a nie w izolacji, rozwiązujemy problemy, nie tylko te codzienne, również te zapewniające godne i wspólnotowe życie w warunkach trwałego rozwoju.

Wartości w wychowaniu z natury rzeczy mają charakter prospektywny, służą twórczemu określeniu naszej przyszłości po to, by budować ją taką, jakiej pragniemy, w jakiej chcielibyśmy żyć. W tym miejscu przywołam raport dla UNESCO pod znamienym tytułem *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998), w którym określono nowe cele edukacji, nowe paradygmaty i nowe kategorie uczenia się. Wykorzystując te założenia, proponuję rozbudowanie kategorii uczenia się o wartości, bez ukierunkowania których uczenie się jest ułomne oraz nie spełnia celów indywidualnych i wspólnotowych (por. Bałachowicz, 2016, s. 33–34). Nowe paradygmaty wyrażone w postaci metafor: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być, aby być innowacyjnym, aby żyć w sposób zrównoważony* mogą być podstawą do dyskusji nad przebudową szkoły i jej codziennej praktyki. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że system oświaty nie jest systemem autonomicznym, działa w nim wiele sił, bo jest miejscem kształtowania umiejętności pracy i współpracy, miejscem formowania się tożsamości jednostki, miejscem inkulturacji politycznej, społecznej i obywatelskiej społeczeństwa. Dyskusja o codzienności szkolnej i jej przebudowa powinny być szybko podjęte, są one bowiem sprawą nauczycieli, uczniów i rodziców. Bez implementacji wartości w życiu społecznym na poziomie mikro, jakim jest klasa szkolna, nie zakorzenią się one na poziomie makro. Wartości pozwalają nam uważniej przyglądać się codzienności uczenia się, by ją organizować w dialogu i wspólnocie, by uczynić ją

„akuszerką przyszłości”. Przedstawiony poniżej projekt może być punktem wyjścia do dyskusji w placówce nad organizacją codzienności edukacyjnej.

**Rysunek 1.** Cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju jednostki i wspólnoty wyrażone w postaci wartości



Źródło: opracowanie własne.

## Zakończenie

Jerome Bruner pisze, że projektowanie reformy szkolnictwa powinno być prowadzone z większą świadomością tego, dokąd zdążamy oraz z głębszym przekonaniem, jakimi ludźmi chcielibyśmy się stać. „Potrzebujemy standardów i zasobów w celu usprawnienia rozwiązywania niezliczonych zadań, którym szkoły stawiają czoła. Jednak same zasoby i standardy nie wystarczą [...]. Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością tego, dokąd zdążamy, oraz z głębszym przekonaniem, jakimi ludźmi chcielibyśmy się stać” (Bruner, 2006, s. 166–167). Na początku zmian ustrojowych zabrakło nam pogłębionej refleksji nad humanistycznym wymiarem edukacji, nad przyjętymi strategiami i metodami jej rekonstrukcji. Obecna szkoła „umknęła historii”, nie potrafiła więc wyjść poza kontekst własnego doświadczenia kulturowego i wcześniej przyjętych wzorów edukacyjnego działania. Przeżywaną rzeczywistość szkolną młodzi ludzie przedstawiają w czarnych barwach. Taką szkołę tworzą dorośli dla swoich dzieci, zapominając, że szkoła i jej teraźniejszość jest „akuszerką przyszłości”. Musimy zatem powrócić do wartości jako fundamentów naszego myślenia o zmianie obecnej praktyki edukacji.

## Bibliografia

- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34, 1, 7–34.
- Balachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Balachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Balachowicz, J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Balachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: PWN.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: WN PWN.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London–New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Chałas, K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. I. Lublin-Kielce: Jedność.
- Czaputowicz, J. (2013). *Suverenność*. Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwa UNESCO.
- Dudzikowa, M. (1987). *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa: WSiP.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Klus-Stańska, D. (2010). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konarzewski, K. (2001). *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kupisiewicz, Cz. (red.). (1989). *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Warszawa–Kraków: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1996). *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwieciński, Z. (1990). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (1993). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.
- Kwieciński, Z. (1998). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Poznań: III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny.
- Kwieciński, Z. (1998). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 21–23 września w Poznaniu*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: a story of democracy, experimentation and potentiality*. London, New York: Routledge.

- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pring, R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford Review of Education*, 38, 6, 747–760.
- Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski, B. (1992). *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WaiP.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Touraine, A. (2007). *Mysleć inaczej*. Warszawa: PIW.
- Touraine, A. (2013). *Po kryzysie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wojnar, I. (2000). O samokształceniu – inaczej. W: I. Wojnar (red.), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żytko, M., Morawska, B. (2012). Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej (cz. 7). *Uczeń, szkoła, dom: raport z badań*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

## SCHOOL IN NEED OF REPAIR. VALUES AS EVERYDAY LEARNING DIMENSIONS

### Abstract

The author of the article considers the causes of Polish school crisis paying particular attention to teaching practice. School diagnosis starts with interpretation of the theatre performance *Mury I (Walls I) and Mury II (Walls II)*, presented by a secondary school students the day of grand opening of The Tenth All-Poland Pedagogical Forum. In pupils' perception, school is transmissive, directed towards implementation of curriculum, standards and external measurement of learning effects, which causes strong pressures on pupils' school performance. School builds up walls around young people's development needs and using authority, doesn't allow democratic values to enter its gates. Consequently, the author of the article poses the question about the purpose of educational reforms introduced after political-economic system transformation in Poland. The author also turns attention to commitment of academic pedagogy to form the foundation for humanistic, personalistic basis of education and to democratise education process. Nevertheless, the subsequent authority elites ignored axionormative basics of reforming education, sharpening the understanding of social change in economic terms. The change of school everyday life depends on many factors, but the author of the article reminds, that building teaching practice on values shapes both current and future human relations, which belongs to the principles of education.

**Keywords:** school crisis, education practice, social change, education reforms, values as school teaching components