

Grzegorz Mazurkiewicz

# EDUKACJA W CZASACH GLOBALIZACJI: NIESPEŁNIONA OBIETNICA LIKWIDACJI NIERÓWNOŚCI

## Wprowadzenie

Ostatnie lata to w historii świata coraz gwałtowniejsze zmiany przynoszące rozwój cywilizacyjny, gospodarczy i społeczny oraz kataklizmy, z którymi nie umiemy sobie poradzić, a często sami je generujemy. Niepewność dnia codziennego, wyobcowanie czy egoizm ludzi i grup przyczyniają się do budowy świata, który porównuje się do loterii czy kasyna<sup>1</sup>, gdzie sukces lub porażka zależą od ślepego trafu. Szukając wyjaśnień takiego stanu rzeczy, często odwołujemy się do procesów globalizacji, wskazując je jako przyczynę gwałtownego wzrostu liczby negatywnych zjawisk. Jednocześnie nierzadko wśród rekomendacji formułowanych dla poprawy istniejącej sytuacji jako główne narzędzie likwidacji niesprawiedliwości i nierówności społecznych wskazuje się edukację<sup>2</sup>.

## 1. Globalizacja jako kontekst działania

Powoli, ale w sposób nieunikniony stajemy się jednym, globalnym społeczeństwem. Procesy, które się do tego przyczyniają, są trudne do opisanania i zrozumienia. Zjawiska te, zachodzące w bardzo różnorodny sposób, o różnym natężeniu, w wielu miejscach i o bardzo zróżnicowanych skutkach stają się coraz intensywniejsze, budząc uzasadnione zainteresowanie albo zaniepokojenie. Wszystkie razem nazywane są globali-

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006; J. Hausner, *Zarządzanie publiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

<sup>2</sup> J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998; F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

zacja, o której Robin Cohen i Paul Kennedy mówią, że to pewien zestaw pojawiających się symultanicznie i wzajemnie się wzmacniających transformacji<sup>3</sup>. Żadna z tych transformacji nie jest istotniejsza od innych. Tworzą raczej tkaninę, złożoną z poszczególnych nici – procesów transformacyjnych, która spełnia swoją funkcję tylko wtedy, gdy jest cała.

Oczywiście gdy się bliżej przyjrzeć, wtedy można zauważyć pojedyncze procesy czy zjawiska, które składają się na całość globalizacji. W zależności od perspektywy badawczej wskazuje się odmienne jej elementy, ale kilka składników powtarza się bardzo często. Są to:

- wspólnota problemów, przed którymi stają mieszkańcy naszego globu, i bardzo ścisła, choć często nieświadomiona, współzależność,
- sieć coraz potężniejszych ponadnarodowych firm, organizacji czy instytucji,
- zmieniająca się koncepcja czasu i przestrzeni,
- coraz większa liczba interakcji międzykulturowych,
- zmiany jakościowe w gospodarce światowej,
- i synchronizacja wszystkich wymiarów globalizacji – niezależnie od charakteru przemiany pojawiają się jednocześnie i wpływają na siebie zarówno w ekonomii, jak i w technologii, polityce, kulturze czy w społeczeństwie<sup>4</sup>.

Globalizacja może być rozpatrywana w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach. Niektórzy przedstawiają ją często jako spisek krwiopicjów pragnących przy pomocy kapitalizmu, i to w dodatku w tajemnicy, utrzymać swą globalną dominację<sup>5</sup>, inni skupiają się na jakiejś charakterystycznej właściwości procesów globalizacyjnych, np. na niwelowaniu odległości czasowych i przestrzennych, prowadzącym do polaryzacji ludzkiej kondycji, a nie jak się spodziewano do jej ujednoczenia<sup>6</sup>. Jeszcze inni wskazują, że dzięki globalizacji zaczęliśmy myśleć o sobie, identyfikując się z całą ludzkością, a nie rozumiemy tylko z perspektywy partykularnych interesów niektórych grup, że coraz wyraźniej widać wzrost wielokulturowej świadomości oraz zdolność do społecznej refleksji owocującej większą aktywnością jednostek czujących się odpowiedzialnymi za swoje otoczenie i cały świat<sup>7</sup>. Globalizacja, pomimo swej niejednoznaczności, da się opisać, a nawet zrozumieć. Rzeczywiście jest to skomplikowany, wielowymiarowy proces, ale można go analizować, interpretować i próbować zrozumieć, co zresztą jest dziś koniecznością, ponieważ to właśnie ten proces decyduje o kształcie świata.

Drastyczna zmiana w sferze ludzkich pragnień i myśli utrudnia ocenę procesów globalizacji. Niezależnie od oceny procesów globalizacyjnych wyraźne jest przeswiadczenie, iż nadszedł moment na zmianę reguł rządzących porządkiem ekono-

<sup>3</sup> R. Cohen, P. Kennedy, *Global Sociology*, wyd. 2, Palgrave, Macmillan, New York 2007.

<sup>4</sup> *Ibidem*; Z. Bauman, *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000; B. Liberska, *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej* [w:] *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, PWE, Warszawa 2002; W. Szymański, *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Difin, Warszawa 2001.

<sup>5</sup> J. Norberg, *Spór o globalizację. Kto zyskuje, kto traci, ile i dlaczego?*, Fijorr Publishing, Warszawa 2006.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Globalizacja...*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>7</sup> R. Cohen, P. Kennedy, *op. cit.*, s. 58–60.

micznym, na ponowne zastanowienie się, w jaki sposób i w czym interesie należy podejmować decyzje na poziomie międzynarodowym. Globalizację trzeba i można ukształtować na nowo<sup>8</sup>, choć na razie, wzbudzając coraz większe emocje, pozostaje to jedynie w sferze życzeń. Narasta również przekonanie o jej niszczycielskiej sile. George Soros podkreśla istnienie olbrzymich nierówności społecznych:

wiele osób, zwłaszcza w słabiej rozwiniętych krajach cierpi z powodu globalizacji, bez szans na wsparcie ze strony opieki społecznej, inni natomiast są marginalizowani przez globalne rynki. Globalizacja powoduje nierówny podział zasobów między sektorem prywatnym i publicznym. Rynki są dobre w kreowaniu bogactwa, ale nigdy nie były projektowane, aby zadbać o potrzeby innych. Nieustanne poszukiwanie zysków może szkodzić środowisku i być w konflikcie z wartościami społecznymi<sup>9</sup>.

Ekonomiczne i kulturowe przemiany prowadzą do kruszenia się istniejącego ładu, rozumianego jako regularny, powtarzalny, monotony i przewidywalny. Powoli usuwa się nam spod stóp grunt, na którym budowaliśmy znane i bezpieczne konstrukcje. Taki był świat, który odchodzi wraz z fordowską organizacją pracy. Fabryka fordowska, ze swoim oddzielaniem projektu od wykonania, wolności od posłuszeństwa, inicjatywy od wypełniania poleceń, była najwyższym osiągnięciem inżynierii społecznej zorientowanej na zaprowadzenie ładu<sup>10</sup>. W pewnym momencie wydawało się, że nie ma alternatywy dla fordowskiej fabryki ani żadnej przeszkody dla ekspansji fordowskiego modelu organizacji. Jednym ze spoiw był niewidzialny łańcuch przykuwający robotników do ich miejsc pracy i powstrzymujący ich mobilność. Jego zerwanie był przełomową zmianą przyspieszającą upadek modelu fordowskiego. Ktoś, kto dzisiaj zaczyna karierę, nie ma pojęcia, gdzie ją skończy; pięćdziesiąt lat temu najprawdopodobniej byłoby to samo miejsce. Większym problemem jest jednak nie to, że nie wiadomo, gdzie będzie się pracować za kilka lat, ale to, że nie wiemy, dlaczego będziemy musieli zmieniać pracę. Z powodu przemian cywilizacyjnych, które A. i H. Toffler nazywają kolejnymi falami przemian, nad wyraz trudno jest zrozumieć sens zmian i konfliktów, co rodzi chaos, w którym ścierają się różne prądy przynoszące napięcia, groźne konflikty<sup>11</sup>. Utrudnia to kalkulację, ocenę wiarygodności osób, ról społecznych, instytucji i organizacji oraz przeszkadza w wytwarzaniu się kultury zaufania – globalizacja niszczy zaufanie. Zaufanie jest podstawą demokracji, a brak zaufania boleśnie odczuje każda wspólnota. Utrudnia on współdziałanie, w najgorszym wypadku przyczynia się do rozpadu społeczeństw<sup>12</sup>.

Niepewność wpływa na relacje społeczne. Ponieważ nie wiemy, gdzie będziemy jutro, trudno jest nam się utożsamiać ze strukturami czy grupami, w których funkcjonujemy dzisiaj. Taka niepewność indywidualizuje, nie jednoczy. Pozbawia

<sup>8</sup> J. Stiglitz, *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2004, s. 36.

<sup>9</sup> G. Soros, *George Soros on Globalization*, Perseus Book, New York 2002.

<sup>10</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, *op. cit.*, s. 87.

<sup>11</sup> A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.

<sup>12</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 382.

racjonalności działania tych, którzy prezentują postawy solidarności, uniemożliwia wspólne działanie. Wszelkie inicjatywy i projekty angażujące większe grupy pracowników pozbawione są głębszych dociekań i najczęściej mają przelotny charakter. W konsekwencji nawet w tzw. krajach dobrobytu można zauważyć niepokojące zjawiska – pozytywne mechanizmy czy przemiany, jak np. postęp technologiczny, prowadzą do zintensyfikowania problemów jednostki na rynku pracy i wzrostu bezrobocia. Sytuacja, w której wielu pracowników staje się zbędnych, przynosi poważne reperkusje społeczne, psychiczne i ekonomiczne. Wobec tymczasowości tego, co dzieje się wokół nas, z trudem uczymy się nowych zachowań przydatnych w pracy i na rynku. Jeżeli nie ma jutra, to pojawia się pytanie o sens inwestowania, kształcenia się, przestrzegania reguł czy oszczędzania. Pewne jest jedynie to, co jest teraz i tutaj. Jeżeli mamy na coś ochotę, to musimy to zdobyć teraz, nie w przyszłości. Taka postawa zwiększa chęć współzawodnictwa o zasoby i kreuje olbrzymie kłopoty społeczne. Kto i w jaki sposób może zapobiec erozji relacji międzyludzkich, społecznych zasad współpracy i grupowej solidarności? Jak budować etos pracy, jak tworzyć pracujące wspólnie grupy?<sup>13</sup>

Mamy silne przesłanki, aby obawiać się o nasze społeczeństwo i naszą gospodarkę w długoterminowej perspektywie. Najlepszym rozwiązaniem jest działanie równoczesne na kilku poziomach: lokalnym, regionalnym, krajowym i globalnym. Sugeruje się często konieczność zmniejszenia różnic w dystrybucji bogactw, podniesienia jakości opieki medycznej, inwestowania w lepsze wykształcenie dla zaniebanych grup społecznych, a także zwiększanie mobilności społecznej, poprawianie sytuacji w zakresie równości szans (nawet przez tzw. pozytywną dyskryminację) czy wyraźniejsze zwrócenie się do mniejszości w różnych krajowych inicjatywach i projektach<sup>14</sup>. Tego rodzaju postulaty są często oceniane jako rezultat hysterii spowodowanej błędną oceną rzeczywistości lub jako próba udoskonalenia świata, którego nie da się naprawić. Niestety, chaos w życiu politycznym, gospodarczym i społecznym przekłada się na dezintegrację ludzkich osobowości i całych grup społecznych. Doszło do nader wyraźnego podziału świata, chociaż linie podziału układają się w sposób nieprzewidywalny i skomplikowany. Ignorowanie niepokojących zjawisk i bierność w działaniach przeciwdziałających najprawdopodobniej utrudniają zrównoważony rozwój: ludzkości, kontynentów, krajów, regionów.

Wśród różnych pytań o przyszłość zglobalizowanego świata jedno z poważniejszych dotyczy etyki, jaką będzie się kierował świat wzajemnych zależności i powiązań, zdominowany przez informację pomyślaną jako wartość wymienna i towar. Świat, w którym coraz bogatsi w wiedzę ludzie stają się jednocześnie bardziej bezradni wobec nieprzejrzystej rzeczywistości<sup>15</sup>. Wykluczenie ma wymiar społeczny, polityczny i kulturowy<sup>16</sup>. Wciąż wiele osób (w tym głównie kobiety) ma ograniczony dostęp do edukacji. Problemy z edukacją wiążą się też z problemem ubóstwa i cho-

<sup>13</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>14</sup> N. Chua, *World on Fire*, William Heineman, London 2003.

<sup>15</sup> F. Mayor, *op. cit.*, s. 305.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 310.

ciaż liczba analfabetów spada, to na świecie nadal żyje około 900 milionów dorosłych nieumiejących czytać i pisać (nie wspominając o posługiwaniu się nowymi technologiami)<sup>17</sup>.

Mimo wszystko widać jasno, że ludzie uczą się i rozwijają, może się więc nauczą również żyć z globalizacją tak, aby przynosiła więcej korzyści niż szkód. Optymizmem mogą napawać przykłady wzmocnienia tożsamości lokalnych grup etnicznych, które w perspektywie globalnej stają się wartością całej ludzkości, a nie wymierającym gatunkiem. Warto wspierać zjawiska ochrzczone mianem *glocalization*<sup>18</sup>, których istotą jest umiejętne wykorzystanie globalnych tendencji dla lokalnych potrzeb, zdając sobie jednocześnie sprawę z głównych nurtów przemian związanych z procesem globalizacji.

Przetrwanie ludzkości i przyzwoita egzystencja zależą dziś od tego, czy uda nam się dokonać przejścia od współczesnego podzielonego społeczeństwa do jednej globalnej społeczności<sup>19</sup>. Wzrastająca świadomość odpowiedzialności za planetę, coraz silniejsza promocja i wsparcie praw człowieka oraz wartości humanistycznych dają – wraz z dzisiejszymi możliwościami technologicznymi – niepowtarzalną szansę ludzkości na zniwelowanie zagrożeń, przed którymi stoi współczesny świat. Wiemy przecież o przepaści między globalnymi bogaczami i nędzarzami, zdajemy sobie sprawę z braku demokracji w wielu częściach świata i widzimy minusy globalnej gospodarki, jednakże przekucie tej świadomości w polityczne działanie okazuje się niezwykle trudne<sup>20</sup>. Niestety, na razie rezultaty prób podejmowanych w celu poradzenia sobie z tymi zadaniami budzą spory niepokój. Chociaż posiadamy dziś olbrzymie możliwości technologiczne, borykamy się z poważnymi deficytami intelektualnymi i ideologicznymi – brak nam wizji tego, co chcemy osiągnąć i w jaki sposób będziemy działać, nie umiemy zmienić mentalności i priorytetów ludzkości, która zastygła w przeszłości, nie zauważając, jak bardzo zmienił się świat, jak bardzo zmieniliśmy się my sami<sup>21</sup>.

## 2. Nierówność upośledzająca społeczeństwa

Powszechnie uważa się, że globalizacja zwiększa istniejące nierówności. Jednym z warunków pojawienia się jakościowej zmiany globalnej sytuacji i zaproponowania rozwiązań dających szansę na zasadnicze przeformułowanie koncepcji współżycia ludzi jest uświadomienie sobie, iż negatywne zjawiska, które widzimy jako naturalne uwarunkowania oraz oczywiste rezultaty naszych działań, to nie efekt uboczny

---

<sup>17</sup> J. Norberg, *op. cit.*, s. 37.

<sup>18</sup> *Glocalization* działa odwrotnie do globalizacji: lokalne siły wybierają odpowiedni aspekt globalizacji i modyfikują go tak, iż w końcu wpływa on również (w tej zmienionej formie) na procesy globalne (R. Cohen, P. Kennedy, *op. cit.*).

<sup>19</sup> H. Jackins, *Logical Thinking About a Future Society*, Rational Island Publishers, Seattle 1990.

<sup>20</sup> N. Klein, *No logo*, Świat Literacki, Izabelin 2004, s. 463.

<sup>21</sup> G. Mazurkiewicz, *Odpowiedzialne zarządzanie szkołą*, referat wygłoszony na konferencji z okazji dziesięciolecia Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków 2007.

spowodowany jakimiś drobnymi niedoskonałościami, ale podstawowa wada systemu, w którym funkcjonujemy.

Wykluczenie społeczne i nierówności są postrzegane jako czynniki spowalniające wzrost gospodarczy<sup>22</sup>, ale problem jest poważniejszy niż tylko sprawa wzrostu gospodarczego. Nierówności podważają biologiczną podstawę istnienia człowieka, ale również wywierają niszczący wpływ na sposób bytowania właściwy człowiekowi. Skrajne nierówności materialne sprowadzają całość istnienia człowieka do zabiegów skoncentrowanych na utrzymaniu się przy życiu, czemu najczęściej towarzyszy degradacja podmiotowości. Nierówności wpływają na styl życia człowieka, w znacznym stopniu ograniczając lub zamykając dostęp do dóbr i wartości istotnych dla człowieka, spychając go tym samym na margines społeczności. Nierówności w każdej postaci ograniczają możliwości rozwoju człowieka, trudniejszy staje się dostęp do wiedzy i wykształcenia, utrudniony jest udział w życiu społecznym, politycznym i kulturowym<sup>23</sup>. Ubóstwo oznacza wykluczenie z tego, co określa się mianem normalnego życia<sup>24</sup>.

Zatrudnienie na niskopłatnych i niewymagających kwalifikacji stanowiskach jest pułapką, ponieważ blokuje szansę indywidualnego rozwoju, a zarazem nie zapewnia minimalnego dochodu. Z takim zatrudnieniem wiążą się eliminacja różnych form kształcenia i zachęta do bierności. Globalne siły rynkowe wywołują w krajach rozwiniętych wyższe nierówności dochodowe, a ich ograniczanie prowadzi do wzrostu kosztów pracy i bezrobocia, co podważa skuteczność mechanizmów redystrybucyjnych – coraz trudniej przeciwdziałać nierówności tradycyjnymi metodami<sup>25</sup>.

Nierówna dystrybucja władzy, bogactwa, dochodu, szans czy społecznego statusu to nie przypadkowy proces, ale zjawisko charakteryzujące się pewnymi stałymi właściwościami i o swoistej strukturze. Niektóre grupy społeczne systematycznie znajdują się w sytuacji, w której odmawia się im dostępu do społecznych korzyści i zasobów, podczas gdy członkowie innych grup nie mają takich kłopotów. Dodatkowo wykluczone grupy są często ofiarami ideologii skierowanych przeciwko nim, muszą się dostosowywać do obcych im systemów wartości, zmusza się ich do „nauki” nowych, akceptowanych przez większość, ról społecznych. Dla usprawiedliwienia sytuacji nierówności podejmuje się odpowiednie działania i tworzy ideologie polityczne, przekonania i zasady religijne, a wszystko po to, aby utwierdzać wszystkie grupy w przekonaniu, iż dany porządek jest niezbędny i uzasadniony<sup>26</sup>. Nie tylko argumenty logiczne, ale także nastawienia emocjonalne odgrywają istotną rolę w myśleniu o nierównościach, dlatego takie społeczne działania perswazyjne są społeczeństwu konieczne do utrwalania *status quo*. W zależności od kontekstu i czasów panowały (lub panują) różne zasady, np.: każdemu według urodzenia i pozycji, każdemu według jego zasług, każdemu według jego pracy, potrzeb, każdemu to samo.

---

<sup>22</sup> J. Hausner, *op. cit.*, s. 129.

<sup>23</sup> A. Zachorowska-Mazurkiewicz, w tym tomie, s. 11–30.

<sup>24</sup> Z. Bauman, za: A. Zachorowska-Mazurkiewicz, w tym tomie, s. 11–30.

<sup>25</sup> J. Hausner, *op. cit.*, s. 131.

<sup>26</sup> R. Cohen, P. Kennedy, *op. cit.*

Mówiąc o nierównościach, odwołujemy się zwykle do trzech jej rodzajów: nierówności politycznej, która pojawia się wtedy, gdy nie ma bezwzględnej równości ludzi wobec prawa, a także nie ma równości w statusie obywatelskim, nierówności ekonomicznej, związanej z rozkładem dochodów, oraz nierówności społecznej, dotyczącej nierównych możliwości kształcenia, nierównych szans na lepsze pozycje społeczne czy nierówne nagrody za podobną pracę jednostek. Nierówności najczęściej związane są z płcią, rasą, grupą etniczną lub klasą społeczną, dodatkowo mogą być również determinowane przez wyznawaną religię, niepełnosprawność, stan cywilny lub wiek. Oczywiście te wskaźniki mogą się krzyżować, łączyć i powiększać nierówności<sup>27</sup>.

W tym tomie wyrażana jest opinia, iż dla współczesnej koncepcji praw człowieka charakterystyczne jest przekonanie o równowartości każdej osoby ludzkiej, a jego konsekwencją jest zasada równości prawa, według której każdy człowiek ma równe obowiązki i uprawnienia niezależnie od takich cech, jak: wiek, płeć, kolor skóry, wyznanie, wykształcenie czy pochodzenie społeczne<sup>28</sup>. Równość pojęta jako wartość moralna oznacza bowiem, że równym ludziom (jednostkom) przyznaje się równe, czyli takie same prawa. W pojęciu równości zawiera się nie tylko to, że ludzie są sobie jakoś równi, lecz przede wszystkim to, że przysługują im takie same uprawnienia. Współczesna koncepcja równości nie jest stwierdzeniem, lecz receptą<sup>29</sup>.

Zasadniczym celem polityki równości szans jest aktywne przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i zwalczanie ubóstwa, co ma prowadzić do spójności społecznej. Służyć temu powinny odpowiednio zorganizowane usługi społeczne, a powszechna i dobra edukacja jest jednym z fundamentalnych czynników spójności. Wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy sprostać może tylko społeczeństwo uczące się. Nacisk na takie ukierunkowanie polityki wynika z przekonania, że wzrost gospodarczy bez dbania o równość jest możliwy, ale prędzej czy później zostanie podważony. Zasadniczym kierunkiem nowej polityki społecznej jest zatem kształtowanie równych szans życiowych przez dobrze funkcjonującą edukację<sup>30</sup>. Problemem jednak może być niezdefiniowana funkcja szkoły, odmienna w zależności od teoretycznej perspektywy, od funkcji wspierającej w rozwoju wszystkich uczniów przez funkcję selekcyjną polegającą na wyławianiu najlepszych do funkcji rekonstruowania rzeczywistości mającej za cel przygotowywanie uczniów do funkcjonowania w klasie, w której się urodzili<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> B. Dybkowska, *Instytucjonalne zabezpieczenie praw człowieka w procesie dostosowawczym* [w:] *Instytucjonalne podejście w analizie procesów społeczno-gospodarczych i politycznych w Polsce*, red. E. Okoń-Horodyńska, Akademia Ekonomiczna, Katowice 1996, s. 29.

<sup>29</sup> A. Zachorowska-Mazurkiewicz, w tym tomie, s. 11–30.

<sup>30</sup> J. Hausner, *op. cit.*, s. 139–140.

<sup>31</sup> W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkola i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.

### 3. Współczesny kontekst edukacyjny

Przygotowanie do życia w zglobalizowanym, generującym nierówności świecie, tak aby umożliwić obywatelom zapobieganie zgubnym skutkom nierówności albo nawet przebudowę istniejących mechanizmów, to trudne zadanie współczesnej szkoły. Trzeba się przygotowywać do rezultatów dynamicznie zmieniających się procesów zależących od nieznanych kontekstów i czynników. Związane z globalizacją procesy, takie jak znoszenie barier w przepływie usług i towarów, myśli, koncepcji i ludzi, zintensyfikowanie wymiany wzorców kulturowych, integracja gospodarek krajowych z gospodarką światową, rewolucja technologiczna i wiele innych<sup>32</sup>, kreują nieznane dotychczas wyzwania edukacyjne.

Nowy kontekst radykalnie zmienia warunki funkcjonowania szkoły. Peter Drucker mówi o tym, że świadomość, iż to wiedza (a nie surowce, kapitał czy praca) jest dzisiaj podstawowym zasobem, przyczynia się do powstania nowego wyzwania: wykształcenia pracownika wiedzy<sup>33</sup>. W nieustannie zmieniającym się, samokreującym się społeczeństwie informacyjnym wiedza jest płynna, elastyczna, w ciągłym rozwoju i ewolucji. Dzisiaj każdy pracownik musi być zdolny do twórczej refleksji, intelektualnej interpretacji tego, co się wydarza, abstrahowania i dochodzenia do teoretycznych wniosków usprawniających dalsze działanie własne i innych, wzbogacających zasoby wykorzystywanej wiedzy. Wiedza nie tylko służy wspieraniu procesu produkcji, ale jest także formą produkcji<sup>34</sup>.

Aby taka forma produkcji była możliwa, niezbędna jest odpowiednia siła robocza nazywana pracownikami wiedzy (*knowledge workers*). Takich pracowników cechuje umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł, lepsze niż dotychczas wykształcenie, wielość specjalizacji zamiast jednej, praca w grupie o mniej zhierarchizowanej strukturze niż w przeszłości, wzrost odpowiedzialności i umiejętności zarządzania sobą w grupach takich pracowników<sup>35</sup> oraz poczucie autonomii. Również zarządzanie organizacją skupiającą pracowników wiedzy musi się różnić od zarządzania tradycyjną strukturą hierarchiczną. W organizacji opartej na wiedzy odpowiedzialność za rezultat działania nie dotyczy bowiem wydawania i wykonywania poleceń, ale współpracy jej pracowników odpowiednio wykorzystujących swój intelektualny kapitał. Głównym celem zarządzania taką organizacją jest pogłębienie tej współpracy odpowiedzialnych pracowników oraz zbudowanie lojalności i zaufania wobec siebie nawzajem. Nie będzie to możliwe bez odpowiedniego systemu wartości. Przed szkołą przyszłości staje zatem ważne zadanie – musi umożliwiać szersze rozumienie sieci powiązań i zależności między ludźmi, budować zasadę so-

---

<sup>32</sup> B. Liberska, *op. cit.*, s. 20.

<sup>33</sup> P. Drucker, *Post-capitalist Society*, HarperCollins, New York 1993, s. 8.

<sup>34</sup> A. Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York 2003, s. 16.

<sup>35</sup> M. Bottery, *The Challenges of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing, London 2004, s. 47.



lidarności społecznej i promować system wartości, który neguje pogoń za zyskiem wbrew zasadom etycznym i promuje idee równości<sup>36</sup>.

Coraz trudniej przetrwać bez podstawowej wiedzy na temat dynamiki przemian społecznych – sektor edukacyjny słyszy bardzo często o postulacie wypełnienia tej luki. Istotniejsze jednak w tej sytuacji wydaje się dojście do przekonania, że z pewnymi zjawiskami nie da się walczyć indywidualnie. Globalizacja może być naszą szansą, a nie wyrokiem, jeżeli tylko uda się ludziom współpracować. Powszechnie wierzy się, że warunkami sukcesu człowieka, czyli zrównoważonego rozwoju cywilizacji, w której wciąż nadzieje pokłada spora część ludzkości, są powszechna edukacja i taka organizacja pracy szkół, które umożliwią absolwentom zarówno sprawne funkcjonowanie w dzisiejszym świecie, jak i jego aktywne kształtowanie. Do tej pory szkoła tej nadziei nie spełniała i wciąż nie spełnia, gdyż zamiast pielęgnować kreatywność, pomysłowość czy wrażliwość, obsesyjnie dba o standardowe ujednoczenie programów i procedur. Zamiast budować społeczności i poczucie wspólnoty tworzy, przez podkreślanie znaczenia wyników testów i rankingów szkolnych, świat rywalizacji. Ta sytuacja to wynik skomplikowanych mechanizmów społecznych i ekonomicznych, ale najwyższy czas to zmienić – chwila, w której będziemy zmuszeni do podjęcia istotnych decyzji i radykalnych zmian w organizacji procesu nauczania, zbliża się nieuchronnie<sup>37</sup>.

Musimy uświadomić sobie, że nie warto koncentrować wysiłków na dbaniu o szkoły „dla teraźniejszości” – to ślepa uliczka, którą od pewnego czasu już się poruszamy. W zmieniającym się świecie przepustką do przyszłych sukcesów dla organizacji, społeczności czy dla całych krajów stać się może wyłącznie edukacja nastawiona na przyszłość i przekształcanie rzeczywistości w sposób odmienny niż do tej pory<sup>38</sup>. To zadanie trudne, ale bardzo konkretne. Przyszłość trzeba kształtować aktywnie, odważnie i z wizją. Żadna organizacja nie może sobie pozwolić na „zamrożenie w teraźniejszości”, ponieważ świat nie pozostaje w bezruchu. To bardzo prosta i jednocześnie skomplikowana konstatacja<sup>39</sup>. Dla szkół to decydujący moment. Przeobraża się świat, w którym żyjemy, w którym działają szkoły, a przez to zmieniają się oczekiwania wobec szkoły, co powinno wymusić modyfikację sposobu jej funkcjonowania. Niestety, zbyt często posiadane wizje szkolnictwa i modele mentalne<sup>40</sup> stosowane przez decydujących o oświacie odwołują się do tradycyjnych struktur opierających się właśnie na współzawodnictwie, a nie współpracy, selekcji, a nie wspieraniu, kontroli, a nie zaufaniu. Oznacza to, że oprócz przystosowywania się do zewnętrznego świata należy przede wszystkim ustalić jego pożądany kształt.

Jak dotąd nie udaje nam się transformacja edukacji. W krajach naszego regionu jest to tym dziwniejsze, że niedawno potrafiliśmy radykalnie zmienić świat – bezkrwawo dokonać rewolucji. Przez dwie dekady byliśmy w stanie przejść od autory-

<sup>36</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywódczość...*, op. cit.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> W. Bereś, K. Burnetko, *Kapuściński: nie ogarniam świata*, Świat Książki, Warszawa 2007.

<sup>39</sup> G. Marx, *Ten Trends. Educating Students for a Profoundly Different Future*, „Educational Leadership”, grudzień 2003, vol. 61, nr 4, ASCD 2003.

<sup>40</sup> P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

taryzmu do demokracji, pokonać głęboki strukturalny kryzys ekonomiczny, budując gospodarkę nowego typu, oraz podjąć olbrzymi wysiłek dostosowywania się do globalnych przeobrażeń. Nie było to proste, ponieważ przychodziło nam zmagać się z dziedzictwem komunizmu, konsekwencjami reform ekonomicznych i dramatycznych zmian w stratyfikacji społecznej oraz w obowiązującym systemie wartości<sup>41</sup>. Niestety, w edukacji można zauważyć wyraźny brak równie porywających idei i pomysłów. Skupiono się raczej na bardzo ogólnych hasłach polityki edukacyjnej, administrowaniu i organizacji, strukturze szkolnej oraz nauczanych treściach. Polityczna i ekonomiczna transformacja Europy Środkowo-Wschodniej nie zmieniła wiele w szkołach, ponieważ nie udało się zmodyfikować głównego pomysłu na szkołę, radykalnie zwiększyć zaangażowania uczniów w proces kształcenia, dokonać jego demokratyzacji. Więcej, twierdzi się coraz częściej, iż szkoła uczestniczy w demoralizowaniu młodych, zabija kreatywność i pasję, jest odpowiedzialna za reprodukcję niesprawiedliwości<sup>42</sup>.

Oczywiście nie można o ten stan rzeczy oskarżać wyłącznie szkolnictwa. Edukacja to ogół możliwych wpływów na jednostki i grupy ludzkie, czyli nie tylko wpływ szkoły i nauczycieli. Szkoła nieodmiennie sprzężona jest ze społeczeństwem, jest elementem systemu społecznego, podlegającym procesom zachodzącym w tym systemie, i w niej jak w soczewce skupiają się problemy społeczne. Nie należy więc myśleć o transformacji szkoły bez jednoczesnych zmian w społeczeństwie. Żadna reforma szkolna nie może się udać, jeżeli nie zainspiruje jednocześnie zmian w myśleniu wszystkich pozostałych członków społeczeństwa. Na razie oferta edukacyjna i działania podejmowane w ramach systemu szkolnego rozmijają się z potrzebami wynikającymi z wyzwań współczesności. Kolejne próby modernizowania edukacji przypominają raczej pogoń za uciekającym światem, co jest niedobre i niepotrzebne. Takie podejście powoduje konieczność wprowadzania co kilka lat programów naprawczych i nowych reform (zwykle w nastroju politycznych targów). Zastanówmy się, jak tworzyć rzeczywistość na zewnątrz szkół, a nie ją doganiać.

Niejasne priorytety polityki edukacyjnej (pomimo oficjalnych deklaracji wprowadzenia działań na rzecz równości) nie pokazują inspirujących pomysłów na rozwój tego sektora, przez co uniemożliwiają pojawienie się twórczego dyskursu społecznego na ten temat. W Polsce od lat niektóre kategorie społeczne bardzo wyraźnie różnicują dostęp do edukacji i nie udaje się tych różnic zniwelować. Poziom urbanizacji miejsca zamieszkania determinuje do dzisiaj dostęp do dobrej edukacji i to od przedszkola do szkoły wyższej. Region zamieszkania, wykształcenie rodziców i niepełnosprawność to kolejne czynniki decydujące, jaką szkołę się kończy<sup>43</sup>, i, niestety, nie potrafimy sobie z tym poradzić. Więcej, problem nierównego dostępu do edukacji rośnie. Wśród kłopotliwych i trudnych do oceniania zjawisk, które po-

---

<sup>41</sup> P. Rado, *Transition in Education*, Open Society Institute, Institute for Educational Policy, Budapest 2001.

<sup>42</sup> A. Kaczara, *O kryzysie szkoły raz jeszcze* [w:] *Z aktualnych problemów oświaty i kultury*, red. J. Kargul, Prace Pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.

<sup>43</sup> R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 53–54.

kazują tendencje wzrostowe tego zjawiska, są: powiększający się sektor szkolnictwa prywatnego (płatnego), przyzwolenie na istnienie tzw. szkół elitarnych, oddzielanie dzieci niepełnosprawnych, segregacja mniejszości etnicznych – z najpoważniejszym problemem Romów, niski poziom szkół zawodowych czy wreszcie nieoficjalnie dzielenie w szkołach uczniów na klasy lepszych i gorszych<sup>44</sup>.

W przeciwdziałaniu barierom równego dostępu do edukacji nie pomagają wprowadzanie myślenia ekonomicznego, którego konsekwencją jest ostra rywalizacja szkół o ucznia i przekonanie, że sukces to „przyciągnięcie” jak największej ich liczby. Niepokojąca jest też tendencja „obcinania kosztów” z jednoczesnym domaganiem się coraz wyższej jakości kształcenia. W sytuacji gdy właściwie jedynym miernikiem stosowanym przez władze i społeczeństwo są wyniki egzaminów zewnętrznych, zagrożeniem jest dzielenie uczniów na słabszych i lepszych oraz koncentrowanie się głównie na uczniu średnim – standardowym. To oczywiście fakty, do których nikt się nie przyznaje<sup>45</sup>.

Niezbędne są olbrzymie inwestycje w oświatę i to, niestety, nie w infrastrukturę i pomoce naukowe, ale w ludzi. Jeżeli edukacja ma spełniać zadanie wzmocnienia społecznej spójności, musimy znaleźć takie sposoby działania i myślenia, które pozwolą wszystkim uczniom naprawdę się uczyć. Żyjemy w czasach zdominowanych przez dwa procesy: rewolucję informacyjną i globalizację, prowadzące do powstania społeczeństwa wiedzy. Wiadomo, że skończyły się czasy prostych rozwiązań, musimy więc szukać innowacyjnych i mądrych działań na różnych poziomach życia społecznego i ekonomicznego, ale tego nie umiemy. Pozostajemy przy rozwiązaniach konwencjonalnych, a nie innowacyjnych. Wokół nas widać pilną potrzebę zmian. Politycy, ekonomiści, naukowcy, dziennikarze mówią o okazji do przyspieszenia rozwoju cywilizacyjnego, która powoli zanika. Marnujemy świetną koniunkturę ostatnich lat i nie potrafimy wykorzystać szansy, jaka stoi dzisiaj przed nami, dzięki szczęśliwym zbiegom okoliczności historii, jeszcze do niedawna świetnej sytuacji gospodarczej i pozytywnym rezultatom integracji z Unią Europejską. Patrząc na współczesną Polskę, można powiedzieć, że nieźle poszła nam modernizacja „infrastruktury”. Przez ostatnie kilkanaście lat wiele się u nas zmieniło w zakresie inwestycji w budynki, sprzęt, drogi itp. Niestety, niewielka transformacja nastąpiła w sferze mentalności. Tak jest też w szkolnictwie – w wielu miejscach wybudowano nowe szkoły, sale gimnastyczne, powstały pracownie komputerowe czy nowe świetlice. To jednak nie zmieni polskiej szkoły – to tylko warunki funkcjonowania, a my potrzebujemy przeobrażeń, właściwie rewolucji, w sferze świadomości. Nowoczesna pracownia komputerowa, ale zamknięta na klucz z powodu niemożności zorganizowania zajęć dla dzieci jest świetnym tego przykładem. Cierpi na tę przypadłość (brak umiejętności dostosowania działań do celów i możliwości) całe społeczeństwo, nie tylko dyrektorzy i nauczyciele. Tragicznym przykładem może tu być wypadek samolotu CASA w 2008 roku – dobry i nowoczesny sprzęt (samoloty, systemy naprowadzania) nie wystarczą, gdy zawodzą ludzie (niedziałający system

---

<sup>44</sup> P. Rado, *op. cit.*, s. 88.

<sup>45</sup> G. Mazurkiewicz, *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*, Zabrze 2003.

naprowadzania, odmienne sposoby obliczania odległości, wyłączony system ostrzegania, brak komunikacji między ludźmi).

## 4. Zadania edukacji jako marzenie

Wielkim zadaniem edukacyjnym jest transformacja myślenia o świecie – powinno być ono kolektywnym wysiłkiem identyfikującym i jednoczącym całą ludzkość, w którym ogranicza się jednostronne relacje silniejszy–słabszy. Świat traci swoje dziś hierarchiczne struktury i staje się systemem „rozrzuconych” centrów, gdzie nie ma miejsca dla tradycyjnych struktur<sup>46</sup>, ale pojawia się coraz silniejsza potrzeba porozumienia się z innym. Aby to osiągnąć, należy nauczyć krytycznej refleksji prowadzącej do głębokiej samoświadomości i zrozumienia świata oraz stworzyć możliwości działania zarówno przez przekazywanie pewnych umiejętności i informacji, jak i przez budowanie odpowiedniego systemu wartości i postaw wobec świata i społeczeństwa.

Obecnie w większości systemów edukacyjnych panuje coś, co można nazwać adhocacją, czyli borykanie się z administracyjnymi problemami wygenerowanymi przez system i służącymi biurokracji oświatowej, a nie edukacji. Dyrektorzy szkół i nauczyciele obarczani są różnymi obowiązkami sprawozdawczo-kontrolnymi, a nie wymaga się od nich jakości pracy widzianej w dłuższej perspektywie czasowej. Dlatego skupiają się na dotrzymaniu kolejnego terminu złożenia dokumentacji, a nie na budowaniu wizji własnej szkoły i funkcji. Nierówność nie jest w żadnej szkole przedmiotem refleksji, skupienia czy planowania, pojawia się najwyżej wtedy, gdy trzeba składać sprawozdanie z liczby darmowych obiadów wydanych przez szkolną stołówkę. A chociaż nierówności są nieuniknione, to są one zagrożeniem demokracji i zdecydowanie utrudniają proces demokratyzacji. Niestety, szkoła w żaden sposób nie kwestionuje współczesnych koncepcji dotyczących obywateli, które wykluczają niektóre grupy (np. niepełnosprawnych, nielegalnych uchodźców, niepełnoletnich), w praktyce zabierając im pełne prawa. Nie sprzeciwia się olbrzymim różnicom między biednymi i bogatymi, nie buduje również społeczeństwa obywatelskiego przez otwarty dialog. Dialog prowadzony w szkołach czy wspomniany wcześniej społeczny dyskurs edukacyjny są niezbędnymi mechanizmami budowania demokracji, gdyż demokracja nie polega na prezentowaniu prawdy, ale na jej budowaniu. Innymi słowy, nie można wykorzystywać rozwiązań przyniesionych z zewnątrz, trzeba je samemu odkrywać.

Przyglądając się polskiej rzeczywistości politycznej, gospodarczej i społecznej, można dojść do wniosku, iż cechuje ją brak stałych i nienaruszalnych zasad, nieobecność dyskusji na ważne tematy, całkowity brak konsekwencji w stosowaniu się do nakazów i zakazów oraz zagubienie w tym, co dobre, a co złe. Za podobną sytuację w szkołach odpowiedzialni są w pewnym stopniu nauczyciele postawieni przez tradycję pedagogiczną w centrum procesów odbywających się w szkołach. Tu

---

<sup>46</sup> W. Bereś, K. Burnetko, *op. cit.*

nauczyciel występuje w roli oświeconego przekaziciela wiedzy, wartości i autorytetu samego w sobie. Taka postawa (ustawienie nauczyciela w pozycji nieomylnego autorytetu) powoduje sytuację, w której jest on autorytetem jedynym i prawie niekontrolowanym, posiadającym wiedzę eksperta naukowego i władzę właściwie we wszystkich obszarach, także w sferze moralności. Uczniowie w tej tradycji to pasywni odbiorcy wiedzy i plastyczna masa, dająca się kształtować przez owych ekspertów.

Chociaż środowisko nauczycielskie ma poczucie pełnienia ważnej funkcji w społeczeństwie, to jednak krytycznie ocenia szkolną rzeczywistość w przekonaniu, że nie ma na nią żadnego wpływu i właściwie nie toczy dyskusji na temat sposobu realizowania swoich zadań. Większość nauczycieli, jak stwierdzono, interesuje się przede wszystkim teraźniejszością i codzienną sytuacją w szkolnictwie, koncentrując się na dostosowaniu się do trudnych wymagań i przetrwaniu w dżungli zarządzeń i oczekiwań władz oświatowych, uczniów i ich rodziców<sup>47</sup>.

A to przecież my budujemy świat, w którym żyjemy. To my tworzymy społeczną rzeczywistość. Wyłania się ona z setek rozmów, konfliktów, uzgodnień i istnieje w większym stopniu w naszych subiektywnych przekonaniach niż kategoriach obiektywnych. Z socjologicznego punktu widzenia o ludzkim świecie decydują dwa fakty: po pierwsze, społeczny charakter człowieka, i po drugie, jego obcowanie ze światem za pośrednictwem symboli. Te fakty decydują o tym, co staje się dla człowieka rzeczywistością społeczną. Ma ona wymiar rzeczywisty, gdy jest wyposażona w znaczenie<sup>48</sup>. Edukacja to działalność symboliczna nadająca znaczenie światu, w którym żyjemy. Człowiek porusza się w tym świecie, odwołując się do swojej wiedzy – granice wiedzy są granicami jego rzeczywistości. Modyfikowanie wiedzy, które dokonuje się zawsze w bezpośrednich i pośrednich kontaktach społecznych, prowadzi do kształtowania rzeczywistości, która jest pewną właściwością zjawisk, którym przyznajemy istnienie niezależnie od naszej woli – nie możemy pozbyć się ich na życzenie<sup>49</sup>. Rzeczywistość modelowana przez kontakty nauczyciel–uczeń jawi się jako rzeczywistość zobiektywizowana.

Świat jest taki, jakim go widzimy<sup>50</sup>, szkoła może więc, a nawet powinna, kreować świat taki, jakiego chcemy, wpływając na naszą percepcję. Nie może być zgody na rekonstruowanie świata niesprawiedliwości społecznej, a to teraz szkoły robią. Nie będzie równości i wolności w „sfragmentaryzowanej demokracji”, czyli w systemie, w którym tylko niektórzy cieszą się pełnymi prawami. Trzeba sobie uświadomić, że prawdziwa równość to pojęcie rewolucyjne. Może to hasło prawie niemożliwe do zrealizowania, gdyż prawdziwa równość szans oznaczałaby brak jakichkolwiek przeszkód ze strony struktur społecznych, gospodarki czy obowiązującego prawa w dostępie do wypróbowywania przez jednostkę różnych ścieżek życiowych, ale przecież zadaniem szkoły jest uświadamianie nowych wyzwań i konieczności zmian (zresztą nie tylko w sprawie podejścia do równości).

<sup>47</sup> G. Mazurkiewicz, *Odcienie szarości...*, *op. cit.*

<sup>48</sup> P.L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

Szkoła może, a nawet musi, stać się instytucją zmieniającą świat<sup>51</sup>. Proponuję kilka nieprostych, ale zrozumiałych zadań, których realizacja pomoże szkołom zacząć spełniać funkcję, jakiej się od nich oczekuje. Przede wszystkim należy w końcu zapewnić wszystkim uczniom szansę na uczenie się. Szkoła zmieniająca świat pomaga każdemu uczniowi i każdej uczennicy w procesie przezwyciężania naturalnych przeszkód i uwarunkowań wynikających ze statusu społeczno-ekonomicznego. Indywidualizacja nauczania, stosowanie nowoczesnych metod kształcenia – adekwatnych do potrzeb i wynikających z rozwoju wiedzy na temat procesu uczenia się, wykorzystanie technologii nie jako gadżetu, ale po to, aby wesprzeć uczniów w autentycznym uczeniu się i zdobywaniu doświadczenia, oraz nieustanne pielęgnowanie systemu wartości uzasadniającego równe traktowanie wszystkich uczniów to działania zwiększające prawdopodobieństwo spełnienia tego postulatu.

Ponadto szkoła zmieniająca świat tworzy kulturę dialogu, przez którą wspiera się kształtowanie otwartej, aktywnej postawy wobec świata i umiejętność partnerskiego współdziałania w grupie. To pozwala na budowanie atmosfery ciągłego uczenia się organizacyjnego i indywidualnego zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Szkoła jako społeczność ucząca się musi zakładać, iż wszyscy jej członkowie mogą się uczyć, a nie ograniczać ten proces tylko do uczniów. To trudne, ale możliwe do zrealizowania zadanie – zbudowanie zespołów nauczycieli i ekspertów spoza szkoły, którzy wspólnie z lokalną społecznością i adekwatnie do potrzeb (na podstawie przeprowadzonej samooceny) uzgodnią wizję pracy szkoły oraz sprecyzują cele kształcenia (oczywiście zgodne z narodową strategią edukacyjną, w której tworzeniu powinni wcześniej uczestniczyć). Musimy wyposażyć ich w narzędzia, które umożliwią sensowne działanie: nauczyć i zachęcić do posługiwania się badaniami własnej praktyki, samooceną i refleksją, zobowiązać do pracy w grupach nastawionych na własny rozwój i przeznaczyć na to czas, wreszcie stworzyć zwyczaj czytania i dyskusji nad wynikami badań związanych z edukacją.

Oczywiście, jest kilka warunków systemowych, które trzeba spełnić, aby te trzy postulaty, które postawiłem przed szkołami (profesjonalne i równe wsparcie, prowadzenie dialogu i budowanie uczącej się organizacji), miały szansę na realizację.

Po pierwsze, polityka oświatowa powinna w końcu służyć rozwojowi i inspirować szkoły i nauczycieli. Przemiany społeczne i globalizacja tworzą wyzwania dla szkół, które nie mogą liczyć na wsparcie ze strony aparatu administracyjnego. Obserwujemy np. coraz większą decentralizację w sferze społecznej, ekonomicznej, kulturowej i edukacyjnej. Instytucje funkcjonujące w takiej rzeczywistości potrzebują wsparcia w podejmowanych działaniach, potrzebują systemu monitorowania i informacji, pomocy w samoocenie i rozwoju. Zamiast tego podejmuje się inicjatywy modernizacji i racjonalizacji struktur całkowicie nieefektywnych. Próba podtrzymywania przestarzałego sposobu zarządzania tym systemem, jego kontrolowania, monitorowania i sterowania, przy pomocy centralnego urzędu wraz z rozbudowanymi przedstawicielstwami regionalnymi (kuratoriami), z jakże niekompetentnymi często urzędnikami, to tylko przykład braku wizji rozwoju edukacji. W miejsce tego całkowicie nieprzydatnego systemu należy zbudować profesjonalne wsparcie

---

<sup>51</sup> R. Stocki, *Zarządzanie dobrami*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.

dla szkół. Zamiast „organów nadzoru” potrzebujemy systemu rozwoju szkolnictwa, w którym byłyby ośrodki badawcze i ewaluacji, miejsca wykluwania się nowych pomysłów na szkołę, firmy pomagające szkołom ubiegać się o unijne środki finansowe i zarządzać projektami. Trzeba stworzyć system samoregulujący się, w którym autonomiczni dyrektorzy i nauczyciele wspierani przez rzeszę ekspertów pracujących na rzecz oświaty w ośrodkach badawczych, think tankach, centrach szkoleniowych i doradczych będą uczyć obywateli społeczeństwa wiedzy. Jak dotąd przygotowujemy bezmyślnych konsumentów, a nie twórczych innowatorów i odpowiedzialnych obywateli. W edukacji nie chodzi o ilość informacji – ich produkowanie to raczej zgubna tendencja powodująca zagubienie w informacyjnym chaosie. Bardziej zależy nam powinno na przetwarzaniu wiedzy, która jest przydatna w rozwiązywaniu problemów<sup>52</sup>.

Po drugie, trzeba dać kompetentnym osobom prawo do podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności oraz zachęcać dyrektorów i nauczycieli do angażowania się w tworzenie oferty edukacyjnej ich szkoły. Dzisiaj utrwała się mawość i standaryzację, co należy uznać za błąd. To konsekwencja utrzymywania struktur administracyjno-biurokratycznych zamiast inwestowania w system wsparcia merytorycznego. Nie potrzebujemy teraz tysięcy robotników zdolnych do wykonywania tej samej czynności przez kilka lub kilkanaście godzin. Potrzebujemy raczej „krótkich serii”, projektów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb danej społeczności, nauczycieli zdolnych ocenić te potrzeby i przystosować do nich swoją ofertę<sup>53</sup>. Aby było to możliwe, szkoła musi być miejscem, w którym pracują autonomiczni profesjonalisci. Nie zbudujemy nowoczesnej i demokratycznej szkoły przez ograniczanie autonomii.

Zadziwiający jest brak zaufania władz oświatowych do nauczycieli. Zamiast inwestować w tę grupę zawodową kontroluje się z podziwu godną zaciętością. Zamiast wspierać tworzenie profesjonalnej kultury w szkołach, grupową refleksję, rozwój zawodowy, różne formy doskonalenia przez współpracę i wymianę doświadczeń zmusza się ich do pisania raportów, tworzenia dokumentacji i sprawozdań. Kto, jak nie nauczyciele z danej miejscowości czy wsi, znający uczniów i rodziców, ma wiedzieć czego i jak uczyć? Tylko przez olbrzymie wsparcie nauczycieli i uczynienie z nich fachowców od uczenia możemy dokonać cywilizacyjnego skoku w szkołach. Na razie zachęca się nauczycieli do innowacji i myślenia perspektywicznego, ale poddaje się zewnętrznej ocenie, podczas której bada się natychmiastowe wyniki ich pracy. Namawia się do samooceny, ale narzuca zewnętrzne standardy działania. Promuje pracę w zespołach, ale ocenia i wynagradza się głównie za osiągnięcia indywidualne. Bardzo ścisła kontrola nauczycieli wpływa również na relacje między nimi a dyrektorami oraz między nimi i uczniami. Ubezważnolenie nauczycieli pociąga z sobą takie samo traktowanie uczniów. Szczątkowa demokracja nie jest dobrym sposobem na budowanie relacji i przygotowanie uczniów do współpracy.

Wciąż większość dorosłych, a nawet większość pedagogów, traktuje młodych ludzi jak niepełnowartościowy produkt. Szkoła widzi uczniów jako osoby z deficy-

---

<sup>52</sup> G. Mazurkiewicz, *Odpowiedzialne zarządzanie szkołą...*, op. cit.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

tem, który należy uzupełnić. Dopiero po kuracji w szkole stają się pełnoprawnymi obywatelami, dopiero po uzupełnieniu braków mają prawo się wypowiadać. Decyzje o szkole podejmować mogą tylko eksperci, ci, którzy wiedzą lepiej, a do nich nie należą ani uczniowie, a czasami również nie rodzice. Jak szkoła ma uczyć odpowiedzialności, skoro ubezwłasnowolnia uczniów, skoro nie daje im poczuć smaku odpowiedzialności<sup>54</sup>? Otwartość, gotowość do współpracy, umiejętność zrozumienia innych systemów wartości, ale też świadomość własnych priorytetów, poczucie autonomii i chęć wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych to cechy, których nie można uczyć bez partnerstwa i podmiotowości. Relacje uczeń–nauczyciel determinują ich (uczniów) wyobrażenie o świecie, innych ludziach i o sobie. Demokracja to równe szanse dla wszystkich, a dzisiejszy system nie mówi tego jasno i do tego nie przygotowuje<sup>55</sup>.

Po trzecie, musimy zmienić podejście całego społeczeństwa do kształcenia i zreformować organizację procesu kształcenia. Teraz jest niesprawiedliwy i utrudnia uczenie się. Ignorowanie potrzeb odmiennych od standardowych najczęściej negatywnie odbija się na grupach już „upośledzonych”. Ponadto system klasowo-lekcyjny jest niezgodny z wiedzą o tym, jak działa ludzki mózg, i o tym, jak się uczymy. To sprzeczne z fizjologią oraz zupełnie nieprzystające do płynnej, interdyscyplinarnej rzeczywistości. Paolo Freire udowodnił, iż proces nauczania to nie transfer informacji, ale konstruowanie wiedzy<sup>56</sup>. Przede wszystkim trzeba skoncentrować się na procesie uczenia się, a nie nauczania oraz dialogu między ludźmi. Dzisiaj w szkołach najciężej pracują nauczyciele (a nie uczniowie), trzeba to zmienić i spowodować większe zaangażowanie uczniów. Aby wiedzieć jak uczyć, należy zastanowić się, w jaki sposób tworzyć możliwości i sytuacje ułatwiające tworzenie wiedzy. Nauczyciel musi zrozumieć, że nie jest odpowiedzialny za przekazanie informacji, ale za stworzenie sytuacji uczącej, w której każdy uczeń ją „zdobędzie”. Nowoczesne metody nauczania wykorzystują uczenie się we współpracy, samodzielność poszukiwań, stawianie pytań, wiązanie tego, czego się dowiadujemy, z tym, co już wiedzieliśmy – konstruowanie wiedzy<sup>57</sup>. Niestety, szkolna tradycja oraz powszechne przekonanie, co to jest dobra szkoła, uniemożliwiają lub przynajmniej utrudniają stosowanie takich metod.

Trzeba pomóc nauczycielom zrozumieć istotę edukacji, która powinna pomagać ludziom w rozwoju, powinna przygotowywać do świadomego życia, współistnienia w obywatelskim społeczeństwie w zgodzie z sobą, systemem wartości, naturą. Szkoła powinna otworzyć się na świat zarówno przez pokazywanie dorobku i kierunków rozwoju, jak i przez odpowiednio zorganizowany proces nauczania. Wielkim błędem jest pielęgnowanie przekonania, iż uczenie się kończy się na szkole. To nieprawda, szkoła nie jest dziś ani jedynym miejscem, ani momentem w życiu człowieka, kiedy się uczymy. Wielość źródeł informacji oraz konieczność uczenia

---

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001.

<sup>57</sup> G. Mazurkiewicz, *Odpowiedzialne zarządzanie szkołą...*, *op. cit.*



się przez całe życie zmieniają perspektywę myślenia o funkcji szkoły. Szkoła ma możliwości, aby odegrać kluczową rolę w procesie transformacji społeczeństw, tak aby nierówności społeczne się zmniejszyły, a ich członkowie potrafili rozwiązywać trudne problemy w sposób, który nie wyklucza żadnej z grup i pozwala na innowacyjne podejście do zadania.

## Podsumowanie i rekomendacje

Kryzys szkoły pojawia się tam, gdzie widać odrzucenie idei obywatelstwa, brak społecznej i historycznej świadomości, a nierówności i niesprawiedliwość są ignorowane. Kryzys edukacji widoczny jest tam, gdzie załamują się podstawowe wartości demokratyczne. Ponieważ szkoła zawsze funkcjonuje w pewnej rzeczywistości i nie może się od tej rzeczywistości zdystansować, działać inaczej, niż zakłada kulturowe „oprogramowanie”, należy zmienić sposób myślenia o szkole, pokazując jej służebną rolę wobec uczniów i świata. Kończy się szkoła, jaką znamy, czeka nas nieunikniona i zasadnicza zmiana. Szkoła musi zmienić styl pracy, aby sprostać głównemu zadaniu: zamiast odtwarzania rzeczywistości aktywne projektowanie przyszłości przez tworzenie odpowiednich warunków uczenia się i rozwoju przyszłych obywateli. Tylko w ten sposób pojawi się jakkolwiek szansa na spełnienie pokładanych w niej nadziei.

Podsumowując przedstawiane wcześniej zadania szkoły wspierającej równość i koncepcję strategiczną jej działania, warto zaproponować konkretne i konieczne inicjatywy:

- zainicjowanie i poprowadzenie dyskursu na temat zadań szkoły na wielu poziomach i przekonanie wyobrażeń na jej temat dla nowego ustalenia priorytetów – w tym celu potrzebne są przygotowanie, szkolenie i rozwój liderów edukacyjnych zdolnych ten dialog moderować zarówno w szkołach, jak i na poziomie politycznym i w społeczeństwie. Dotychczas wszelkie innowacje i reformy są blokowane przez tradycyjne, zakodowane przekonania na temat szkoły, jej roli, funkcji współzawodnictwa i rywalizacji, wreszcie wyrównywania szans. Bez zasadniczej ich przebudowy obietnica powszechnej edukacji pozostanie pustą,
- autentyczne wsparcie wszystkich uczniów i uczennic przez nauczycieli nie tylko przez dostarczanie informacji, ale także przez budowanie odpowiedniego rozumienia siebie i świata, tworzenie właściwego systemu wartości, dawanie szansy na pełny i dynamiczny rozwój – w tym celu potrzebna jest zmiana systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli umożliwiającego zdobycie bardzo dobrego warsztatu, umiejętności i nawyku korzystania z danych i informacji naukowych, ale przede wszystkim refleksję nad własną rolą zawodową. Dotychczasowe podejście do nauczania owocuje organizowaniem procesu selekcji zamiast bezwarunkowym wsparciem każdego ucznia i każdej uczennicy,

- zbudowanie sieci wsparcia dla szkół, w której skład wchodzić powinny wszelkie instytucje edukacyjne (od świetlic, przez biblioteki, poradnie do szkół wyższych) oraz organizacje funkcjonujące w środowisku, aby skończyć ze złą dla procesu kształcenia tradycją zamykania go w murach szkolnych – takie odizolowanie zwiększa zagrożenie nierównością, gdyż po wyjściu ze szkoły ci z mniejszym kapitałem społecznym mają zdecydowanie mniejsze szanse na ciągły rozwój.

Edukacja dla równości musi się stać sprawą wszystkich, a nie akcyjnie przywoływanym hasłem kampanii wyborczej. Dopóki nie uda się uczynić z edukacji priorytetu dla wszystkich istotnych podmiotów życia społecznego, dopóty pozostanie ona tylko i wyłącznie niespełnioną obietnicą.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bereś W., Burnetko K., *Kapuściński: nie ogarniam świata*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Berger P.L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.
- Bottery M., *The Challenges of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing, London 2004.
- Chua N., *World on Fire*, William Heineman, London 2003.
- Cohen R., Kennedy P., *Global Sociology*, wyd. 2, Palgrave, Macmillan, New York 2007.
- Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Drucker P., *Post-capitalist Society*, HarperCollins, New York 1993.
- Dybkowska B., *Instytucjonalne zabezpieczenie praw człowieka w procesie dostosowawczym [w:] Instytucjonalne podejście w analizie procesów społeczno-gospodarczych i politycznych w Polsce*, red. E. Okoń-Horodyńska, Akademia Ekonomiczna, Katowice 1996.
- Feinberg W., Soltis J.F., *Szkola i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001.
- Hargreaves A., *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York 2003.
- Hausner J., *Zarządzanie publiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Jackins H., *Logical Thinking About a Future Society*, Rational Island Publishers, Seattle 1990.
- Kaczara A., *O kryzysie szkoły raz jeszcze [w:] Z aktualnych problemów oświaty i kultury*, red. J. Kargul, Prace Pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Klein N., *No logo*, Świat Literacki, Izabelin 2004.
- Liberska B., *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej [w:] Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, PWE, Warszawa 2002.
- Marx G., *Ten Trends. Educating Students for a Profoundly Different Future* „Educational Leadership”, grudzień 2003, vol. 61, nr 4, ASCD 2003.

- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., *Odpowiedzialne zarządzanie szkołą*, referat wygłoszony na konferencji z okazji dziesięciolecia Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków 2007.
- Mazurkiewicz G., *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*, BEZ, Zabrze 2003.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo w zarządzaniu edukacyjnym*, praca w przygotowaniu niepublikowana.
- Norberg J., *Spór o globalizację. Kto zyskuje, kto traci, ile i dlaczego?*, Fijorr Publishing, Warszawa 2006.
- Rado P., *Transition in Education*, Open Society Institute, Institute for Educational Policy, Budapest 2001.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Soros G., *George Soros on Globalization*, Perseus Book, New York 2002.
- Stiglitz J., *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2004.
- Stocki R., *Zarządzanie dobrami*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Szymański W., *Globalizacja. Wyzwania i zagrożenia*, Difin, Warszawa 2001.
- Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Zachorowska-Mazurkiewicz A., *Istota nierówności w procesie rozwoju – podejście instytucjonalne [w:] Współczesne wymiary nierówności w procesie globalizacji*, red. E. Okoń-Horodyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.