

Mirosława Nowak-Dziemianowicz*

AKSJONORMATYWNE, INSTYTUCJONALNE, KOMPETENCYJNE POZORY W POLSKIEJ EDUKACJI

Wprowadzenie

Edukacja jest takim rodzajem praktyki społecznej, dzięki której możliwa jest nie tylko transmisja kultury, międzypokoleniowa wymiana, zapewniające społeczeństwu ciągłość i trwanie. Dzięki i poprzez edukację możliwy jest rozwój każdego człowieka, każdego z nas. Edukacja pozwala uczącym, rozwijającym się ludziom dostrzec i rozpoznać swoje możliwości, swoje aspiracje, swoje indywidualne potrzeby. Organizowana i realizowana przez odpowiedzialnych, zaangażowanych dorosłych daje młodym szansę na osobiste szczęście rozumiane jako rozpoznanie i realizowanie własnego planu na swoje życie. Dobrze zorganizowana pozwala na niezależność, na świadomy wybór, na społeczną zmianę. Zorganizowana źle, przez nieodpowiedzialnych ludzi, podporządkowana nie dobru jednostki, lecz opozycyjnie do niego traktowanemu dobru państwa, rynku, banku, gospodarki i finansów staje się zagrożeniem lub pozorem. Poniższy tekst jest próbą prezentacji pozorów polskiej edukacji, które czynią z tej praktyki społecznej zagrożenie dla rozwoju każdego z nas.

Punktem wyjścia zaprezentowanych w tekście rozważań jest przekonanie o PONOWNYM UWIĘZIENIU POLSKIEJ EDUKACJI. Uwalniając się z ideologicznej „niewoli”, w jakiej pozostawała edukacja w polskim państwie za czasów PRL-u, dzisiaj ta ważna praktyka społeczna uwięziona jest w sieci pozorów: aksjonormatywnych, instytucjonalnych, kompetencyjnych.

Pozór pierwszy, aksjonormatywny: Autonomia i odpowiedzialność jako cel edukacji a realizowana (nie deklarowana) w Polsce strategia rozwoju

W naszym kraju konkurują ze sobą różne, akcentujące odmienne cele, odmienne uwarunkowania i prognozujące odmienne następstwa wizje rozwoju. Jak wynika z kilku obecnych w debacie publicznej raportów, poświęconych tej problematyce (Śliwerski

* **Mirosława Nowak-Dziemianowicz** – dr hab. prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu. Zainteresowania naukowe: problematyka współczesnej rodziny, relacje społeczne, konflikty oraz strategie przeciwdziałania, edukacyjne konteksty budowania tożsamości człowieka współczesnego, metodologiczna orientacja interpretacyjna w badaniach społecznych (badania biograficzne, narracyjne).

2011) jedną grupę tworzą modele oparte na kontynuacji procesów, z którymi mamy dzisiaj do czynienia zarówno w gospodarce, jak i polityce i życiu społecznym. Ta wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju (w rzeczywistości bardziej adekwatne określenie dla tej wizji rozwoju to określenie: rozwój zależny od: rynku finansowego, od międzynarodowej polityki korporacyjnej, od wydajności pracy) obarczona jest wieloma niebezpieczeństwami. Pierwszy z nich to zwiększanie się uzależnienia życia społecznego, codziennego funkcjonowania Polaków od rynków finansowych, od stanu gospodarki światowej i europejskiej. Dyktat wydajności pracy, obniżania jej kosztów, tworzenie nowych rajów podatkowych, nowych grup uprzywilejowanych, pogłębianie nierówności społecznych, dalsze rozwarstwienie społeczne to możliwe następstwa wyboru drogi rozwoju opartej na kontynuacji. Ogromna zależność od procesów, na które nie mamy wpływu i których często sami nie rozumiemy, to kolejne konsekwencje tego wyboru. Konsumeryzm, bezmyślna pogoń za dobrami codziennego użytku, „gra o metkę” będącą substytutem pozycji, prestiżu, zaspokajającej naturalną potrzebę uznania to procesy wizji tej towarzyszące. Edukacja w tym ujęciu jest tylko elementem gry, jest etapem „wyścigu szczurów” – prestiżowe uczelnie, prestiżowe kierunki, prestiżowe szkoły – to zadania do wykonania w tym wyścigu. Abstrahując od pytania o to, czy istnieje coś takiego jak prestiżowa uczelnia, kierunek i szkoła, jakie i czyje kryteria miałyby o takim prestiżu decydować, co naprawdę może zagwarantować człowiekowi zanurzonemu w płynnej nowoczesności edukacja, takie jej rozumienie wzmacnia tylko rywalizację, buduje jednostkową orientację na „ja”, izoluje, alienuje, a w konsekwencji zostawia jednostkę samą z jej problemami we wrogim i niezrozumiałym świecie. Zrób to sam, weź swoje życie w własne ręce, jesteś kowalem swojego losu, od ciebie zależy twoja przyszłość – to bardzo kuszące hasła, obiecujące i zniewalające zarazem. Ich totalność, ich niebezpieczeństwo polega na tym, że są najczęściej nieprawdziwe, niemożliwe do realizacji a zarazem bardzo niesprawiedliwe. Są nieprawdziwe, dlatego że dzisiaj, w świecie opisanym już przez badaczy współczesnej kultury na wiele sposobów, najczęściej używanym, najpełniej oddającym jego istotę jest słowo „nieprzewidywalność” przywoływane na zmianę z pojęciami „niejasność” i „ryzyko”. Czy w nieprzewidywalnym, niejasnym i przesyconym ryzykiem świecie społecznym można mówić, że coś jest pewne, że jakies jedno zachowanie gwarantuje określone rezultaty? Sądzę, że nie. Ani edukacja, ani szkoła, ani uczelnia czy kierunek studiów, a nawet zdobyty zawód niczego już nie gwarantują. Są często niemożliwe do realizacji (a czasem nawet przypominają kpinę) wtedy, kiedy kierujemy je do grup defaworyzowanych, marginalizowanych czy wykluczonych. Jak dziecko pozbawione opieki, środków do życia, zaniedbane, o niskim kapitale społecznym, bez zasobów w postaci rozwiniętych kompetencji językowych może radzić sobie samo? Jak młody człowiek o wysokich nawet aspiracjach, mieszkający z dala od ośrodka kultury (którym dzisiaj jest już wyłącznie duże miasto), może sam, bez niczyjej pomocy, realizować swoje marzenia o muzyce,

plastyce, teatrze? Jak ma dojechać do teatru, filharmonii, na wystawę, jeśli mieszka na wsi oddalonej od miasta, w której rachunek ekonomiczny sprawił, że zlikwidowano jedyny autobus? Wielokrotnie słyszałam skargi studentów podwrocławskich miejscowości na to, że ostatni autobus odjeżdża za wcześnie, nie pozwalając im na udział w koncertach czy spektaklach odbywających się wieczorem. To tylko niektóre, banalne wręcz przykłady mylącego charakteru hasła: jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz. Sądzę, że nawet jeśli hasło to dobrze opisuje aktywność gospodarczą ludzi dorosłych, to nie ma ono zupełnie zastosowania do edukacji. Ta jest zobowiązaniem dla nas – wykształconych, wyposażonych w kompetencje do rozumienia i opisywania otaczającej nas rzeczywistości społecznej dorosłych – do pomagania innym, znajdującym się w nieco gorszej od nas pozycji i położeniu.

Odmierna od powyższej wizja rozwoju naszego kraju oparta jest na przeświadczeniu o możliwościach tkwiących w kreatywności i innowacyjności naszej wspólnoty i poszczególnych jej członków. To wizja rozwoju opartego na zmianie poprzez rozwój kompetencji mentalnych i kulturowych. Wizja ta opiera się z jednej strony na analizie i opisie tego, co udało się nam, Polakom zrobić w ciągu ostatnich 20 lat po transformacji ustrojowej. Nasza kreatywność i przedsiębiorczość, umiejętność przezwycięzania trudności (przykładem może tutaj być biurokracja i nieprzyjazny charakter naszych urzędów i instytucji) dowodzi dużego potencjału kreatywności właśnie. Ta koncepcja rozwoju zakłada, że podstawowym zasobem, jakim możemy dzisiaj konkurować z innymi krajami, jest kultura. „Tak naprawdę narody konkurują przede wszystkim swoją kulturą. To w tej sferze rozstrzyga się, długofalowo biorąc, rozwój społeczno-gospodarczy, międzynarodowa konkurencyjność, postęp cywilizacyjny. To właśnie kompetencje kulturowo-mentalne przesądzają o tym, które narody wygrywają, a które przegrywają. Wystarczy spojrzeć na to, co dzieje się dzisiaj w Europie – do czego, mówiąc w uproszczeniu, prowadzi »kultura południa«, a jakie efekty daje »kultura północy«? Do podobnych wniosków prowadzi także porównanie rozwoju Rosji i Chin w ciągu ostatnich dwudziestu lat” (Szomburg 2011).

Z drugiej strony ta koncepcja oparta jest na krytyce wizji rozwoju rozumianego jako kontynuacja. Krytyka dotyczy w tym zakresie następujących spraw: kontynuacja w rzeczywistości polega głównie na dostosowaniu: do wymogów rynków finansowych, dostosowaniu ekstensywnym, kreującym równowagę, bezpieczeństwo inwestycyjne i ekonomiczną atrakcyjność inwestycyjną, jest więc to model rozwoju zależnego, którym próbujemy konkurować z innymi krajami podwykonawstwem, naśladownictwem i adaptacyjnością. Ta wizja rozwoju promuje „wsobny indywidualizm”, transakcyjne relacje społeczne, konsumpcjonizm oraz stosunki społeczne oparte na hierarchii i podporządkowaniu.

Tak więc modelowi rozwoju, opartemu na kontynuacji dotychczasowych sposobów działania i faktycznie realizowanemu dzisiaj w naszym kraju, przeciwstawiony

jest model oparty na zmianie kompetencji mentalnych i kulturowych. W tym drugim modelu (jest on niestety ciągle jeszcze planem, zamiarem, niezrealizowanym postulatem) niezwykle rolę pełni edukacja. To dzięki i poprzez edukację taka zmiana stanie się możliwa. Jednakże wymaga to wielu dodatkowych działań. Przede wszystkim musi się zmienić podstawowa instytucja edukacyjna, jaką jest szkoła. Dzisiaj instytucja ta krytykowana jest we wszystkich obszarach działania: od archaicznie spostrzeganych i formułowanych funkcji (stałe transmisja wiedzy wydaje się w powszechnej świadomości istotą tej instytucji) poprzez edukacyjne praktyki (absolutyzowanie jednego tylko rodzaju wiedzy – wiedzy naukowej, trenowanie w testowaniu, koncentracja na programie, a nie na rozwoju) aż do sposobów budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada i norma społeczna, władza dorosłych nad młodymi, prymat nauczania nad uczeniem się). Ta nieadekwatna do płynnej nowoczesności szkoła jest „odzwierciedleniem kulturowych kodów zakorzenionych w naszym społeczeństwie” (Szomburg 2011). Według badań Word Values Survey tylko 41% Polaków oczekuje od dzieci autonomii, podczas gdy na przykład w Szwecji takie oczekiwania zgłasza 77%, a w Niemczech 78% osób. Za to około 50% Polaków oczekuje od swych dzieci posłuszeństwa, podczas gdy w Szwecji i Niemczech robi to 16% dorosłych. Posiadanie wyobraźni za pożądaną wartość u dzieci uważa 20% Polaków, podczas gdy w innych krajach ta cecha oceniana jest wysoko przez: 57% badanych w Szwecji, 40% w Niemczech. Polska szkoła znakomicie odczytuje te oczekiwania, stawiając na pierwszym miejscu wśród formułowanych celów posłuszeństwo, konformizm, reprodukcję przekazywanych w procesie nauczania treści. Centralistyczna, zmonopolizowana przez państwo, zamknięta na lokalne, samorządowe działania i inicjatywy nie może być dzisiaj instytucją pozwalającą na kulturową zmianę.

Realizacja nowego, opartego na zmianie kulturowo-mentalnych kompetencji Polaków modelu rozwoju wymaga od edukacji:

- diagnozy stereotypów i uprzedzeń Polaków, dysfunkcyjnych kodów kulturowych,
- rozpoznania uniwersalnych wymogów kulturowych warunkujących rozwój,
- znajomości lokalnych uwarunkowań drogi rozwoju opartej na zmianie mentalno-kulturowej.

Czy taka edukacja jest w Polsce dzisiaj możliwa? Czy jest możliwa w sytuacji, kiedy z jednej strony deklarowana jest wizja rozwoju opartego na zmianie, a z drugiej realizowana jest wizja rozwoju zależnego, podporządkowanego rynkom konsumpcyjnym, międzynarodowym korporacjom. I czy deklarowane w dokumentach ministerialnych cele, jakie przed edukacją są stawiane: autonomia każdego jej uczestnika oraz odpowiedzialność za siebie i innych, są możliwe do osiągnięcia przy takiej strategii rozwoju? Czy są tylko pustą deklaracją, frazesem bez pokrycia?

Pozór drugi, instytucjonalny: Szkoła jako instytucja reprodukująca nierówności społeczne a nie wyrównująca szanse, emancypująca

Punktem wyjścia dla opisu tego edukacyjnego pozoru jest teza wielokrotnie formułowana przez socjologię edukacji z jej czołowym przedstawicielem prof. Kwiecińskim (Kwieciński 2007), iż polska szkoła jest instrumentem utrwalania różnic spowodowanych odmiennymi warunkami rozwojowymi oraz tymi, które są ulokowane w przestrzeni rodzinnego domu. W ten sposób z instytucji wielkich, społecznych oczekiwań staje się ona instytucją reprodukującą nierówności społeczne, instytucją blokującą, a nie wspierającą rozwój jednostek.

Na gruncie przywołanej wcześniej socjologii edukacji znany jest opis koncepcji (modeli teoretycznych), które pokazują możliwe, funkcjonujące dzisiaj sposoby rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością oraz ich implikacje dla polityki oświatowej. Pierwszym z nich jest model konserwatywny, w którym zakłada się, iż mamy równe prawo do rywalizacji i do pomnażania już posiadanych korzyści. Różnice między ludźmi traktuje się tu jako naturalne chociaż możliwe do złagodzenia (np. poprzez działalność charytatywną). Drugi model zakłada, iż równe szanse to równe prawa do ubiegania się o wejście do elit. Sposoby owego ubiegania się są pilnie strzeżone poprzez procedury oceniania i segregacji.

Trzeci model akcentuje równą dostępność wszystkich ludzi do ważnych dla nich dóbr, także tych, które związane są z kształceniem. Równe szanse oznaczają tutaj równą i powszechną dostępność strzeżoną przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą organizację warunków kształcenia. W modelu czwartym akcentuje się natomiast problem równego startu zakładając, iż równe szanse można osiągnąć tylko poprzez zbliżenie warunków wyjściowych w edukacji tych, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni. Robić to można poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych.

Powyższe modele staną się jednym z „rusztowań kategoryalnych”, którymi pragnę posłużyć się w prezentowanym tekście. Są mi one potrzebne do uzasadnienia głównej tezy mego tekstu – tezy o instytucjonalnym pozorze, obecnym w polskiej edukacji, dotyczącym współistnienia dwóch, odmiennych pod wieloma względami światów rozwoju we współczesnej, polskiej szkole. Pierwszym z tych światów jest etap edukacji wczesnoszkolnej, poprzedzony często doświadczeniami poznawczymi i społecznymi dziecka, jakie stają się jego udziałem już w przedszkolu. Drugi, co postaram się wykazać, odmienny, zgoła skrajnie różny świat rozwoju stanowią kolejne etapy edukacji szkolnej, tak zwanej edukacji przedmiotowej. Pozór instytucji szkoły odnosi się do sprzeczności, nieadekwatności tych dwóch etapów edukacji szkolnej: wczesnoszkolnego oraz przedmiotowego. Tę dwoistość chciałabym pokazać poprzez opis i analizę: szkoły jako instytucji, organizacji; celów, jakie na obu etapach formułuje i realizuje;

charakterystycznych dla każdego etapu praktyk edukacyjnych; relacji osobowych między podmiotami edukacyjnymi; rezultatów, efektów edukacji.

Szkoła jako organizacja, instytucja edukacyjna ma swoją genezę. Powstała jako instytucja masowa po to, aby przygotować, zaadoptować duże grupy ludzi do nowych, związanych z przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi, zadań. Jako instytucja masowa zorientowana jest na zuniformizowane, podporządkowane pragmatycznym celom działania. Pragmatyzm tej instytucji nie jest związany z indywidualnymi potrzebami znajdujących się w obszarze jej praktyk osób. Szkoła skuteczna, wydajna i dobra to taka, która sprawnie, bez zakłóceń realizuje narzucone, sformułowane poza nią samą i poza osobami w niej przebywającymi cele, których żaden z podmiotów edukacyjnych nie powinien podważać, problematyzować czy też dyskutować. Najbardziej oczywistą, obecną w świadomości społecznej funkcją tej instytucji jest transmisja wiedzy. Nauczyć, przekazać wiadomości, dać wiedzę – to cele, które, jak pokazują liczne badania, są powszechnie podzielane w potocznych doświadczeniach rodziców, nauczycieli, decydentów oświatowych. Szkoła jest instytucją nastawioną na program – nie na rozwój. Program jest zaś zbiorem treści, które uznane zostały za godne przekazywania przez grona ekspertów, najczęściej reprezentujących tradycyjne dyscypliny wiedzy zgodne ze współczesnym podziałem nauk.

Powyższa charakterystyka opisuje – według mnie – edukację, która zaczyna się na etapie drugim – przedmiotowym. Przekaz treści jako cel, koncentracja na programie nauczania jako jedynym przewodniku po ścieżkach wiedzy, systematyczna i ciągła kontrola zapisanych w programie treści to podstawowe przejawy działań edukacyjnych na tym etapie edukacji.

Jest on jednak poprzedzony etapem zupełnie odmiennym – etapem edukacji wczesnoszkolnej. Praktyka szkolna pokazuje, iż niezwykle ważnym dla tego etapu momentem jest adaptacja dziecka do reguł, warunków instytucji. Adaptacji tej poświęca się na I etapie edukacji wiele uwagi. Są w nią zaangażowane wszystkie podmioty edukacyjne – nauczyciele, rodzice i dzieci. Proces ten nie jest zamknięty w zuniformizowane, narzucone i chronione rozporządzeniami formy. Jest każdorazowo dostosowywany do potrzeb dziecka, dopuszcza obecność jego „znaczących innych”, nie jest zamknięty w żadne czasowe ramy. Instytucja jawi się na tym etapie edukacji jako miejsce przyjazne, takie, które można „oswoić”. Troska nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ich pomysłowość i otwartość w tym zakresie może budzić podziw. Dla potwierdzenia tych ocen warto może przywołać przykłady ze szkolnej codzienności. Mogą to być rytuały przejścia, takie jak uroczyste pasowanie na ucznia, adaptacyjne „zielone szkoły” czy też różne działania artystyczne, organizowane przez starszych uczniów a dedykowane młodszym.

System reguł i norm, na jakich opiera się każda instytucja, także szkoła, procedury kontroli ich przestrzegania oraz zbiory sankcji przewidzianych za ich łamanie

przekazywane są na tym etapie w „miękki”, niejako naturalny sposób. Niepodzielony dzwonkiem czas przeznaczony na działania edukacyjne pozwala dostosować rytm własnych potrzeb i możliwości do nowych obowiązków i zadań.

Także przestrzeń, jaką instytucja oferuje swoim „klientom” – dzieciom, na tym etapie jest odmiennie aranżowana. Przede wszystkim jest to najczęściej własna przestrzeń – piętro w budynku szkolnym, własna sala, którą wolno wraz z rodzicami i nauczycielem zaaranżować. Aranżacja przestrzeni, poza tym, iż uczestniczy w niej cała wspólnota (rodzice, uczniowie, nauczyciele), dopuszcza tylko w tym jednym przypadku, tylko na tym jednym etapie edukacji wymieszania przestrzeni publicznej z prywatną. Własne zabawki, ulubione maskotki, plakaty związane z osobistymi zainteresowaniami są dopuszczalne jako elementy wystroju miejsca nauki jaką jest klasa szkolna. To dopuszczenie elementów scenografii należących do innego porządku – do porządku prywatnego – w przestrzeni publicznej pozwala dziecku zadomowić się w niej, jest łagodnym przejściem między domem a instytucją edukacyjną.

Czy ta sama instytucja podobnie traktuje uczniów na kolejnych etapach edukacji? Odpowiedź, jak sądzę, nasuwa się każdemu z nas. Narzucanie reguł, norm i zasad, niezrozumiałe i nieczytelne dla uczniów, obce także często egzekwującym je nauczycielom sankcje za ich łamanie, koncentracja na obowiązkach z pominięciem praw (jedno z lepszych wrocławskich gimnazjów na swej stronie internetowej prezentuje regulamin szkolny, obowiązki ucznia – uczestnika wycieczki, obowiązki ucznia – uczestnika zajęć pozalekcyjnych, kary, nagany, regulamin oceny z zachowania – zabrakło jednak w tej prezentacji choćby fragmentu dotyczącego uczniowskich praw). Absurdalne, pozbawione uzasadnień (poza lękiem o „własną skórę”) zakazy, np.: zakaz opuszczania budynku szkoły nawet na przerwie, kary za najdrobniejsze przewinienia, uwagi typu „Adaś śmiał się na lekcji”, „córka rozbawiała klasę”, „nie przestał rozmawiać, mimo że na niego patrzyłam” to tylko przykłady opisywanych działań.

Samo nasuwa się więc pytanie, co takiego stało się z instytucją, która poprzez swoje działania włożyła tyle wysiłku i trudu w przekonanie wstępującego w jej progi ucznia o tym, że jest miejscem przyjaznym i bezpiecznym? Jaki rodzaj uzasadnienia kryje się za tą zmianą strategii działania instytucji? Czy uzasadnienia te mają świadomy czy nieświadomy charakter? Są zamierzoną praktyką czy tylko „wypadkiem” przy pracy?

Kolejnym obszarem porównań, których zamiarem jest uzasadnienie tytułowej tezy o istnieniu w szkole dwóch światów rozwoju, jest obszar założonych i realizowanych przez nią celów edukacyjnych. Na pierwszym etapie edukacji cele te są bardzo zróżnicowane. Aktywność poznawcza, na którą skierowane są główne działania szkoły nie została jeszcze zablokowana przez różne, późniejsze praktyki zniechęcenia. Łatwo jest się więc do niej odwołać, łącząc początkowo zabawę z systematycznym wysiłkiem poznawczym. Elementy zabawy, odwoływanie się do codziennych doświadczeń dziecka, do jego zainteresowań, własnego języka, sposobu opisywania subiektywnych przeżyć

to praktyki, które pozwalają rozwijać aktywność poznawczą dziecka, aktywność stanowiącą ważny czynnik w jego rozwoju. Rozwijanie wyobraźni, odwoływanie się do niej, nastawienie na kreację poprzez:

- „rozwijanie intuicji opartej na szerokim spektrum różnorodnych impresji;
- zaspokajanie potrzeby ekspresji obejmującą zarówno znaki – »słowa«, »znaki – sygnały« jak i »znaki – obrazy«;
- umożliwianie spontanicznego wyrażania siebie;
- angażowanie jednocześnie w czynności autonomiczne i kooperacyjne, uświadamiając rolę i miejsce jednostki w życiu wspólnoty;
- dostosowywanie zadania do potrzeb, możliwości i aspiracji wraz z możliwościami ich przekroczenia, poprzez alternatywność rozwiązań;
- ukazywanie wartości samej drogi dochodzenia do »mety«, poznania, a nie tylko samego rezultatu” (Andrukowicz 2001, s. 153-154) to ważny cel edukacji na tym etapie.

Cel edukacji późniejszej oparty jest już w całości na oświeceniowym micie rozumu i wizji człowieka jako tego, który panuje nad światem. Edukacja na poziomie wczesnoszkolnym obiecuje przyjemność związaną z własnym działaniem i aktywnością poznawczą, zadowolenie z czynionych postępów, satysfakcję z własnego rozwoju. Edukacja na drugim poziomie, w drugim, odmiennym świecie rozwoju obiecuje dostęp do wiedzy, dzięki której uzyskać można panowanie nad światem, kontrolę nad sobą, własnymi relacjami społecznymi. Na poziomie poznawczym przyjmuje ona postać przedstawienia odtwarzającego obraz świata niczym nie zmałowany, niczym nie zakłócony, wolny od czynnika subiektywnego. Ów zakłócający, subiektywny czynnik dostępny i dozwolony na pierwszym etapie edukacji, kiedy może być ona jeszcze spontaniczną zabawą, podejmowaną wspólnie z dorosłym z własnej woli na etapie drugim jest już niedopuszczalnym nadużyciem, podejrzanym wyłomem w obiektywnym, a przez to pewnym poznawaniu rzeczywistości. Stosunek do wiedzy, do istoty tego, co poznawalne pozwala edukację na poziomie drugim opatrzyć mianem nowoczesnej, rozwijającej oświeceniowy mit rozumu jako narzędzia panowania oraz kontroli człowieka nad światem. Czyżbyśmy mieli zatem do czynienia ze swoistym przemieszczeniem, przesunięciem chronologicznym? Czy edukację wczesnoszkolną można nazwać ponowoczesną, czy jest ona przednowoczesna? Czy różnorodność form, treści, metod, dopuszczenie różnych porządków, różnych osób (np. rodziców), otwartość na subiektywne interpretacje, obecność wiedzy nie tylko naukowej, ale także potocznej, baśniowej, realnej i nierealnej pozwala myśleć o tej edukacji jako ponowoczesnej? Nie potrafię na to pytanie odpowiedzieć, jednak zasygnalizowane różnice pytanie to, według mnie, usprawiedliwiają.

Kolejne różnice w obrębie dwóch światów rozwoju, obecnych w polskiej szkole, dotyczą praktyk edukacyjnych. Przedmiotem porównań staną się tutaj formy i metody budowania relacji komunikacyjnych w klasie szkolnej oraz praktyki oceniania.

Komunikacja nauczyciela i ucznia na I etapie edukacji przybiera często postać rozmowy, jest spontaniczna, inicjowana bywa przez obie strony. Problemem nauczyciela jest częściej nadmierna gotowość uczniów do wyrażania swoich poglądów (las podniesionych rąk) niż jej brak. Różne są stosowane w klasach I-III formy tej komunikacji – pogadanka, spontaniczna rozmowa, wymiana myśli. Dzieci często siedzą w kręgu, dzieląc się swymi spostrzeżeniami na wybrany temat. Na II etapie edukacji komunikacja z nauczycielem formalizuje się. Dzień udany w opinii uczniów to taki, w którym „nikt mnie o nic nie pytał”, a więc taki, w którym nie było żadnych relacji komunikacyjnych między nauczycielem i uczniem. Osobą inicjującą relację komunikacyjną jest najczęściej nauczyciel – on odpytuje, wywołuje do odpowiedzi, wyłania wzrokiem delikwenta, którego chce o coś zapytać. Ta wcześniej satysfakcjonująca, oczekiwana przez uczniów możliwość wyrażania opinii, wypowiedzenia się zanika bezpowrotnie. Relacjom komunikacyjnym zaczyna towarzyszyć lęk. Wpisane w przestrzeń określoną przez władzę (centralna pozycja nauczyciela, repertuar kar i nagród używanych w procesie komunikacji z uczniami, możliwość decydowania o treści, przedmiocie tej relacji, prawo do jej inicjowania i zakończenia) tracą swój naturalny, rozwojowy i społeczny charakter. Stają się urzeczowioną formą kontroli dorosłych nad młodszymi, już oświeconych nad jeszcze nieoświeconymi, arbitrów nad czeladnikami. Kontrola ta związana jest z oceną jako kolejną formą praktyki edukacyjnej, która stanie się przedmiotem moich porównań.

W edukacji wczesnoszkolnej stosuje się ocenę opisową. Jej informacyjna funkcja zawiera się w przekonaniu, iż na tym etapie wszyscy uczestnicy procesów edukacyjnych pragną wiedzieć o: zainteresowaniach dziecka, jego możliwościach i ograniczeniach, sposobach radzenia sobie z trudnościami, umiejętnościach rozwiązywania zadań poznawczych, jak i problemów społecznych. Wiedza ta potrzebna jest nauczycielowi, żeby umiał organizować procesy nauczania – uczenia się, rodzicowi, żeby wiedział, jak pomagać swemu dziecku, jemu samemu, żeby znało zarówno swoje możliwości jak i trudności wpisane w naukę szkolną.

Na kolejnych etapach edukacji ocenę opisową zastępuje ocena cyfrowa. W sferze założeń ona także ma pełnić funkcje informacyjne. Czym jednak staje się ta ocena w praktyce szkolnej? Narzędziem stałego monitoringu przyrostu wiedzy, postępów w racjonalnym myśleniu, zgodności tego myślenia z wzorcem, w którego posiadaniu jest nauczyciel – ekspert. Ekspert wyposażony w certyfikat potwierdzający posiadaną wiedzę (dyplom ukończenia studiów przedmiotowych) porównuje tę jej część, w którą wyposażył ucznia z własnym myśleniem. Efektem tych porównań jest ocena szkolna. Jest więc ona formą pomiaru zgodności tego co wie, co umie i jak myśli nauczyciel, z tym co wie, co umie i jak myśli uczeń. Przejawy niezgodności w tym zakresie bywają niezwykle przykre.

System oceniania na drugim i kolejnych etapach edukacji szkolnej wzmacniany jest przez egzaminy zewnętrzne. Są one narzędziem kontroli państwa, jego organów i przedstawicieli nad tym, co i jak myślą obywatele. Wystandaryzowane testy tworzą z jednej strony iluzję bezpieczeństwa – skoro wiem tyle, ile się ode mnie wymaga, mogę czuć się bezpiecznie we własnym życiu, na rynku pracy, w kontaktach z innymi. Z drugiej zaś strony zamiast wspierać rozwój stają się treningiem pozwalającym na rozwiązywanie zadań typowych, treningiem zachowań standardowych, wyuczonej odtwórczości. Z. Kwieciński pokazuje w jednym ze swych tekstów (Kwieciński 2007) związek między ideologią państwa a systemem egzaminów, jaki w nim obowiązuje. Konserwatywna ideologia wykorzystuje np. system egzaminów zewnętrznych do tworzenia iluzji, iż osoba ucząca się wie dzięki osiąganym w nich wynikom, w jakim miejscu własnego rozwoju się znajduje, a państwo nad wszystkim sprawuje pieczę. Cytowany Autor przytacza tu hipotezę Ravena, zgodnie z którą dążenie do rozwoju pojawia się wówczas, gdy człowiek ceni sobie indywidualne cele, które ma osiągnąć. Ewaluacja dokonywana na podstawie egzaminów zewnętrznych jawi się tu jako tragiczna iluzja ich twórców, gdyż ich cele odwracają się przeciwko edukacji (Kwieciński 2007).

Na podstawie powyższych rozważań można, jak sądzę, uznać, iż praktyki komunikacyjne oraz te związane z ocenianiem szkolnym uzasadniają tezę o obecności dwóch światów rozwoju w polskiej szkole.

Kolejnym, ostatnim już obszarem dokonywanych porównań stanie się obszar związany z typami relacji, jakie zachodzą między podmiotami edukacji na jej dwóch wyodrębnionych przeze mnie poziomach. Pojawia się więc tu pytanie o nauczyciela, rodzica i ucznia, ich wzajemne relacje, zależności.

Profesjonalizm nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oparty jest na dwóch typach wiedzy i kompetencji równorzędnie traktowanych – są to kompetencje psychologiczno-pedagogiczne oraz kompetencje przedmiotowe (w zakresie nauczanych na poziomie wczesnoszkolnym przedmiotów). Dzięki współobecności tych kompetencji nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, zdobywając swe profesjonalne przygotowanie na studiach pedagogicznych, rozumie społeczno-kulturowe konteksty edukacji, psychospołeczne problemy rozwoju dziecka, przebieg i ograniczenia procesów poznawczych w różnych stadiach rozwoju. Umie rozpoznawać i diagnozować problemy w obszarze zachowań związanych z aktywnością poznawczą oraz tych, które pojawiają się w trakcie relacji społecznych dziecka. Umie przeciwdziałać różnym zagrożeniom związanym ze szkolnym i pozaszkolnym funkcjonowaniem dziecka, jest zdolny do podejmowania działań nastawionych na pomoc w rozwiązywaniu pojawiających się problemów.

Nauczyciel edukacji na kolejnych poziomach jest do swej profesjonalnej roli przygotowany merytorycznie, zgodnie z wybranym kierunkiem studiów i nauczaniem przedmiotem. Przygotowanie psychopedagogiczne sprowadzone do uzupełnienia wykształcenia koncentruje się na wiedzy instrumentalno-technicznej, odpowiadając

na pytanie: jak skutecznie, efektywnie przekazać posiadaną wiedzę, unikając wszelkich strat i zakłóceń w obrębie jej zawartości. Nie jest on pedagogiem. Jest wobec tego podwójnie bezradny; z jednej strony posiada certyfikat poświadczający jego kompetencje nauczycielskie, co może stać się podstawą przeświadczenia, iż jest przygotowany do pełnienia tej zawodowej roli, z drugiej zaś strony szkolna codzienność umacnia go w przekonaniu, iż nie potrafi, nie wie, nie umie rozwiązywać problemów, na jakie napotyka w swej pracy. Skoro już jest nauczycielem, nie szuka sposobów przygotowania się do tego zawodu – przecież raz już je zdobył. Nie rozumie więc przyczyn swoich niepowodzeń, a niezrozumienie to staje się źródłem frustracji i napięć. Bezradność rodzi z jednej strony poczucie winy i zagubienia, z drugiej zaś może stać się impulsem do zachowań agresywnych, inwazyjnych, związanych z przemocą.

Opisane w prezentowanym tekście dwa światy rozwoju w szkole są przykładem realizacji różnych sposobów rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością. Z czterech przywołanych w pierwszej części artykułu modeli, dwa charakteryzują opisane etapy edukacji. Edukacja wczesnoszkolna nastawiona jest, jak sędzę, na wyrównywanie szans poprzez niwelowanie różnic rozwojowych oraz różnic ułokowanych w środowiskach rodzinnych. To wyrównanie szans poprzez zbliżanie warunków wyjściowych jest możliwe dzięki kompetencjom zaangażowanych w ten etap edukacji osób, jej charakterystyczne cechy i praktyki. Na tym etapie możliwa jest więc pomoc i wsparcie będące warunkiem rozwoju.

Drugi etap edukacji realizuje model konserwatywny, akcentujący równe prawo do rywalizacji, do pomnażania już posiadanych korzyści. Nie ma on wiele wspólnego z rozwojem, reprodukuje dominującą kulturę symboliczną, utrwała nierówności społeczne, nie ma więc wiele wspólnego z pomocą, wsparciem oraz rozwojem. Te kategorie są na poziomie edukacji przedmiotowej jedynie iluzją, pobożnym życzeniem, zwykłą fikcją.

Instytucjonalny pozór polskiej edukacji, opisany na przykładzie funkcjonujących w obrębie jednej szkoły – szkoły podstawowej dwóch odmiennych praktyk edukacyjnych (w edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej) pokazuje, że szkoła może realizować cele związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych (robi to na poziomie edukacji wczesnoszkolnej), ale nie chce podjąć się tego zadania (wybrane przykładowo, opisane w tekście szkolne praktyki edukacji przedmiotowej w klasach 4-6, podobnie w gimnazjum i liceum). Dlaczego tak się dzieje? Czyżby deklarowana funkcja edukacji, jaką jest wyrównywanie szans, była tylko ozdobnikiem, „pustą znaczącą”, frazesem? Czy powszechna i masowa instytucja edukacyjna, jaką jest polska szkoła, ma wyrównywać szanse czy reprodukować nierówności? Sędzę, iż ten pozór, ta sprzeczność ma ogromny związek z pierwszym, wskazanym w tekście obszarem pozoru. W kraju, który realizuje konsekwentnie wizję rozwoju zależnego, zdominowanego dyskursem zależności od rynków finansowych, wydajności pracy i wysokości PKB nie może istnieć państwowa instytucja edukacyjna, która realizowałaby jakieś inne niż te strategiczne cele.

„Produkcja posłusznych konsumentów”, instrumentalnie zorientowanych wykonawców cudzych poleceń to jej prawdziwe cele. Wyrównywanie szans, stwarzanie warunków do rozwoju każdej jednostce, wspieranie indywidualnych możliwości to puste deklaracje a nie merytoryczne podstawy polskiej edukacji i polskiej szkoły.

Pozór trzeci, kompetencyjny: Kompetencje społeczne jako jeden z efektów edukacji w szkole wyższej w Krajowej Ramie Kwalifikacji

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, dokonane na mocy nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z marca 2011 roku¹, postawiło przed polskimi uczelniami nowe wyzwania. Związane były one w założeniach, zawartych w oficjalnych dokumentach, z jednej strony z poszerzoną autonomią programową pozwalającą na tworzenie programów kształcenia o nazwie, profilu i zawartości treściowej ustalonej swobodnie przez uczelnię, zgodnie z jej misją i wizją kształcenia oraz rozpoznanymi potrzebami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Z drugiej zaś strony wyzwaniem było dostosowanie się do zmienionych wymagań zawartych w znowelizowanej ustawie i towarzyszących jej rozporządzeniach, w szczególności tych, które podawały syntetyczne wymagania dla budowy programów w ośmiu obszarach kształcenia oraz żądały opisu programów w języku efektów kształcenia podanych dla wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Ilustracją pozoru, który w książce nazwałam kompetencyjnym (można go także określić mianem formalnego), może być przykład konstruowania w programach kształcenia kompetencji społecznych, obligatoryjnie w KRK traktowanych jako jeden z efektów kształcenia w szkole wyższej.

Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie określa kompetencje społeczne jako: „udowodnioną (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii” (Sławiński 2011)².

„Z definicji tej wynikają zupełnie nowe zadania uczelni wykraczające poza dotychczasową misję, która obejmuje przekazywanie wiedzy akademickiej przewidzianej

1 Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

2 W polskim raporcie referencyjnym przyjęto następującą definicję kompetencji społecznych: „zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” – zob. S. Sławiński, H. Dębowski, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 52, 96. Tekst dostępny na stronie: http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/slownik_kluczowych_pojec.pdf.

w określonych standardach kierunkowych przy nieznacznym uwzględnieniu umiejętności praktycznych wymaganych przez pracodawców. Obecnie zakłada się, że obowiązkiem uczelni i jej profesorów jest pomaganie studentom w indywidualizacji wiedzy i umiejętności, zrozumieniu wewnętrznych motywacji oraz w dokonywaniu krytycznych wyborów na podstawie dobrowolnie przyjętego systemu wartości. Dopiero udowodnienie takich zdolności studenta uprawnia uczelnię do poświadczenia osiągnięcia efektów kształcenia na danym poziomie, a tym samym do nadania odpowiednich kwalifikacji, porównywalnych na poziomie wspólnoty europejskiej” (E. Chmielecka).

Autorzy oficjalnych dokumentów próbują pokazać, że zaproponowana w ramach KRK zmiana oparta jest między innymi na tym, że „w dotychczasowej dyskusji oraz praktyce dotyczącej walidacji efektów kształcenia dominowała perspektywa polityczno-oświatowa i ekonomiczna (w kontekście rynku pracy oraz oszczędności). Dopiero od niedawna zaczęto uwzględniać aspekt pedagogiczny, tj. pytania o metody dokumentowania, pomiaru, oceny nie tylko wiedzy i umiejętności, lecz także kompetencji miękkich (społecznych). Dodatkowo, w tej szerszej dyskusji podkreśla się podmiotowy wymiar kompetencji, wykraczający poza wykonywany zawód jednostki” (E. Chmielecka).

Kompetencje społeczne jako jeden z efektów edukacji w szkole wyższej pojawiają się zarówno w Europejskiej, jak i w Polskiej Ramie Kwalifikacji. W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego zostały również określone deskryptory³ uniwersalne dla wszystkich ośmiu poziomów kształcenia w trzech zakresach: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Ich charakterystyka na poziomach odpowiadających edukacji w szkole wyższej pokazuje, że kompetencje społeczne, od których osiągnięcia zaczyna się proces edukacji, polegają głównie na przestrzeganiu zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot. Oznacza to, że od edukacji (w świetle omawianych dokumentów i oficjalnych deklaracji) oczekuje się przede wszystkim tworzenia relacji społecznych opartych na współpracy i poczuciu wspólnoty.

W dokumentach tych podkreśla się, że dalszy rozwój społeczny jest możliwy tylko dzięki edukacji, w której doceniane są takie elementy, jak: współdziałanie z innymi, zdolność do oceny własnych działań oraz odpowiedzialność za ich przebieg i bezpośrednie następstwa. Te trzy kompetencje mają być rozwijane, udoskonalane, poszerzane na kolejnych etapach kształcenia. Edukacja na poziomie wyższym, opisywana na poziomach 5-8, ma na celu osiągnięcie dwóch kompetencji społecznych: autonomii oraz odpowiedzialności. Te dwa główne cele wpisują się w deskryptory uniwersalne, w których podkreślany jest postęp w dziedzinie odpowiedzialności i autonomii. Rozwój kompetencji w tym zakresie obejmuje kolejno:

³ W polskim raporcie referencyjnym angielski termin „descriptor” tłumaczony jest jako „składnik opisu poziomu kwalifikacji” – zob. S. Sławiński, H. Dębowski, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 52, 97.

na poziomie 5.:

- podejmowanie podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych,
- ich ocenę i interpretację,
- samodzielne działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach,
- kierowanie niedużym zespołem w zorganizowanych warunkach,
- ocenę działań swoich i osób oraz zespołów, którymi się kieruje,
- przyjmowanie odpowiedzialności za skutki tych działań,

na poziomie 7.:

- tworzenie i rozwijanie wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia,
- podejmowanie inicjatyw krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których się uczestniczy,
- przewodzenie grupie i ponoszenie za nią odpowiedzialności,

na poziomie 8.:

- niezależne badanie powiększające istniejący dorobek naukowy i twórczy,
- podejmowanie wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem:
 - ich etycznego wymiaru,
 - odpowiedzialności za ich skutki,
 - kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach.

Analiza efektów kształcenia w grupie kompetencji społecznych, zarówno tych europejskich, jak i polskich, uniwersalnych oraz opracowanych dla szkolnictwa wyższego, pokazuje, że kształcenie ma prowadzić do rozwoju odpowiedzialności, wolności, autonomii. Autonomia, odpowiedzialność i wolność są więc tymi kategoriami, które organizują kształcenie w szkole wyższej i stają się jego nadrzędnym celem. Tak cele szkoły wyższej formułowane są w dokumentach oficjalnych, związanych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji.

Jak jest rzeczywiście? Jak środowisko akademickie rozumie, jak formułuje cele kształcenia na tym jego poziomie? Jakie kompetencje są ważne, jakie są dostrzegane przez reprezentantów poszczególnych dyscyplin nauki i odpowiadających im kierunków studiów? Odpowiedzieć na te pytania pomóc może studium pewnego przypadku. Przedstawiam je niżej.

W ramach prac nad wzorcowymi efektami kształcenia prowadzonymi w ramach projektu „Wzorcowe opisy wybranych kierunków studiów sformułowane w języku efektów kształcenia i dostosowane do opisów wymagań właściwych dla ram kwalifikacji oraz obszarów kształcenia” dla wybranych kierunków opracowano tak zwane „benchmarki” dla dyscyplin mieszczących się w ośmiu obszarach kształcenia. Te obszary to: humanistyka, nauki społeczne, przyrodnicze, ścisłe, techniczne, medyczne, rolnicze, leśne, weterynaryjne oraz sztuka.

Zarówno efekty „obszarowe”, opisane odrębnie dla poszczególnych dziedzin, jak i utworzone zbiory efektów dla wybranych kierunków studiów, mieściły się w trzech grupach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Okazało się, iż ta ostatnia kategoria jest niejasna, mało konkretna. Pojawiły się pytania o to, czym są kompetencje społeczne, czy i jak można je kształtować, jak dostrzec i zmierzyć ich zdobycie przez studenta. Okazało się więc, że kategoria ta wymaga dookreślenia. Kryterium opisu, oceny oraz interpretacji zapisanych przez środowiska akademickie, reprezentujące poszczególne dyscypliny nauki, mieszczące się w wymienionych wyżej, ośmiu obszarach efektów kształcenia w grupie: kompetencje społeczne stały się funkcją edukacji. Jest to oczywiście kryterium umowne – można je dla celów kolejnej analizy zastąpić innym. Wybór tego kryterium podyktowany jest jednak deklarowanymi przez wprowadzających KRK do polskich uczelni wartościami, które w myśl ministerialnych dokumentów przyświecają tej edukacyjnej zmianie. Są to autonomia i odpowiedzialność. Warto się więc zastanowić, czy te wartości są jakoś obecne w tym, co pod postacią efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w ośmiu obszarach kształcenia (obejmujących wszystkie kierunki kształcenia na poziomie wyższym) zaproponowali wybrani w tym celu przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego eksperci.

Edukacji w literaturze pedagogicznej przypisujemy różne funkcje. Z. Kwieciński w eseju *Kryzys społeczeństwa wychowującego. Hipotezy ostrzegawcze, propozycje naprawy* (Kwieciński 1995, s. 21) wyróżnił trzy funkcje szkoły: rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną. W innym tekście w tym tomie pt. *Zagrożone pokolenie* (tym razem był to raport z badań empirycznych) ten sam autor, uprościł tę propozycję do porównywanych orientacji adaptacyjnych i emancypacyjnych młodzieży. Natomiast Robert Kwaśnica za J. Habermasem wyróżnił trzy racjonalności, współkreowane w edukacji: adaptacyjną, komunikacyjną i krytyczno-emancypacyjną. Warto tu przypomnieć, za L. Kohbergiem i R. Mayer oraz za B. Bernsteinem, propozycję nazwania tradycyjnego przekazywania i przyswajania wiedzy jako „transmisji”. Z. Kwieciński zwraca także uwagę na możliwość posługiwania się tylko dwojaką opozycją typologiczną funkcji edukacji, jako: transmisyjno-adaptacyjną i krytyczno-emancypacyjną. „Dodatkowym efektem takiego zabiegu nazewniczego byłoby wyzbycie się pejoratywnego zabarwienia terminu »funkcja adaptacyjna«, gdyż wszystkie te funkcje są pozytywne i konieczne, ale w harmonii ze sobą” (Kwieciński 2014, z recenzji wydawniczej – ze zbiorów własnych autora).

Dla potrzeb analizy, wykorzystanej w niniejszym opracowaniu, wyodrębniłam trzy funkcje edukacji: adaptacyjną, emancypacyjną oraz krytyczną. Jest to podział umowny, wygodny jako narzędzie rekonstrukcji, opisu i interpretacji tego, jak edukację rozumieją nauczyciele akademicki, odpowiedzialni za ostatni z jej poziomów. Przyjęłam, że:

Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz legitymizujących

ich funkcjonowanie norm i reguł. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.

Funkcja krytyczna umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne.

Edukacja spełniająca powyższe funkcje wyposaża uczących się ludzi w następujące kompetencje:

1. Kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.
2. Kompetencje emancypacyjne, pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania oraz jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów w oparciu o własne potrzeby, uzasadnienia, wartości, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami.
3. Kompetencje krytyczne, pozwalające na dostrzeganie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną. Są to m.in. dyskurs władzy, gra interesów, dominacji, wykluczania, przemoc symboliczna.

Opisane wyżej funkcje edukacji oraz kompetencje, które mogą w jej procesie być kształtowane, stały się dla nas kryterium analizy zaproponowanych przez autorów deskryptorów obszarowych efektów kształcenia w grupie kompetencje społeczne. Przystępując do tego zadania, poddaliśmy szczegółowej analizie propozycje opisu efektów kształcenia dotyczące postaw społecznych w ośmiu obszarach kształcenia. Analizowaliśmy opisane efekty ze względu na to, jaką funkcję pełni ich zdobywanie w procesie kształcenia: adaptacyjną, emancypacyjną czy krytyczną? Postawiliśmy pytanie, jakie kompetencje będą zdobywali uczący się ludzie – uczestnicy procesów edukacji zorientowanej na zaproponowane efekty. Czy będą to kompetencje adaptacyjne, emancypacyjne czy krytyczne?

Poniższa analiza pokaże, które z funkcji edukacji chce realizować polska szkoła wyższa, które znalazły się w analizowanych propozycjach opracowanych przez przedstawicieli wszystkich obszarów kształcenia oraz jakich funkcji i generowanych przez nie kompetencji zupełnie nie dostrzega polskie środowisko akademickie.

Analiza efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w ośmiu obszarach kształcenia (na podstawie propozycji przedstawicieli dyscyplin akademickich i kierunków kształcenia)

Humanistyka – studia I stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej wiedzy, jej ciągłe doskonalenie i rozwój.
2. Aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
3. Samodzielność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
4. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.
5. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, korzystanie z różnych jego form.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za siebie, innych ludzi, dziedzictwo kulturowe.
2. Świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych.
3. Świadomość znaczenia humanistyki dla utrzymania i rozwoju więzi społecznych.
4. Rozumienie problemów etycznych związanych z własną pracą.
5. Świadomość przestrzegania kodeksu etycznego, związanego z własną pracą.
6. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.

Humanistyka – studia II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej wiedzy, jej ciągłe doskonalenie i rozwój.
2. Aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
3. Samodzielność w podejmowaniu działań profesjonalnych.
4. Uczestnictwo w życiu kulturalnym, korzystanie z różnych jego form.
5. Planowanie, organizowanie własnych działań profesjonalnych, kierowanie ich przebiegiem.
6. Podejmowanie działań na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy.
7. Rozwijanie i aktualizowanie wiedzy dotyczącej zjawisk i wydarzeń kultury i sztuki.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za siebie, innych ludzi, dziedzictwo kulturowe.
2. Świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych.
3. Pogłębiona świadomość znaczenia humanistyki dla utrzymania i rozwoju więzi społecznych.
4. Rozumienie problemów etycznych związanych z własną pracą.
5. Świadomość przestrzegania kodeksu etycznego, związanego z własną pracą.
6. Rozumienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego.
7. Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów etycznych.

Obszar nauk społecznych

Studia I stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność uzupełniania i doskonalenia własnej wiedzy.
2. Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach społecznych, prywatnych, non profit.
3. Umiejętność komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania swej profesjonalnej wiedzy.
4. Umiejętność budowania projektów społecznych (politycznych, gospodarczych).
5. Znajomość podstaw prawnych, ekonomicznych i politycznych własnej działalności.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Aktywne uczestnictwo w grupach i organizacjach realizujących cele obywatelskie.
2. Budowanie projektów obywatelskich.
3. Świadomość skutków własnej aktywności społecznej (obywatelskiej, politycznej).
4. Odpowiedzialność za własną pracę.
5. Świadomość zobowiązań etycznych, związanych z profesjonalną rolą.

Studia II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność uzupełniania i doskonalenia własnej wiedzy.
2. Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach społecznych, prywatnych, non profit.
3. Umiejętność komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania profesjonalnej wiedzy.
4. Umiejętność budowania projektów społecznych (politycznych, gospodarczych).
5. Znajomość podstaw prawnych, ekonomicznych i politycznych własnej działalności.
6. Umiejętność tworzenia i współtworzenia instytucji społecznych.
7. Umiejętność podejmowania własnej działalności w interesie własnym.
8. Inicjowanie i organizowanie życia społecznego.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Umiejętność podejmowania własnej działalności w interesie publicznym.
2. Umiejętność wypowiedzania się w ważnych kwestiach światopoglądowych.
3. Umiejętność wyrażania i obrony własnych poglądów.
4. Zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje własnych działań.
5. Gotowość do podejmowania roli arbitra, mediatora i negocjatora w sytuacji konfliktu społecznego.
6. Odpowiedzialność za własną pracę.
7. Świadomość zobowiązań etycznych, związanych z profesjonalną rolą.

Kompetencje krytyczne:

1. Propagowanie zachowań profesjonalnych i etycznych.

2. Krytyczność wobec własnej wiedzy.
3. Interdyscyplinarność zdobywanej wiedzy.
4. Zdolność przewidywania wielorakich, społecznych konsekwencji własnych działań.

Obszar nauk ścisłych

Studia I i II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Świadomość własnej, profesjonalnej wiedzy.
2. Potrzeba doksztalcania się.
3. Świadomość i zrozumienie społecznych aspektów praktycznego zastosowania własnej wiedzy umiejętności.
4. Profesjonalizm.
5. Etyka zawodowa.
6. Potrzeba przekazywania społeczeństwu informacji z własnej dziedziny.
7. Umiejętność formułowania opinii dotyczących spraw zawodowych.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Odpowiedzialność za własną praktykę.
2. Odpowiedzialność za pracę zespołową.

Obszar nauk przyrodniczych

Studia I stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Rozumienie zjawisk i procesów fizycznych w przyrodzie.
2. Akceptacja metod statystycznych i matematycznych.
3. Szacunek do pracy własnej i innych ludzi, do powierzonego sprzętu.
4. Efektywność działań według wskazówek.
5. Zdolność do pracy w zespole.
6. Potrzeba aktualizowania własnej, profesjonalnej wiedzy.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Kreatywna postawa wobec życia.
2. Zdolność do samooceny.
3. Ostrożność i krytycyzm w przyjmowaniu informacji dostępnej w masowych mediach, mających odniesienie do nauk przyrodniczych.
4. Odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi.
5. Rozumienie podstawowych zasad etyki.

Studia II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Rozumienie zjawisk i procesów fizycznych w przyrodzie.
2. Akceptacja metod statystycznych i matematycznych.
3. Szacunek do pracy własnej i innych ludzi, do powierzonego sprzętu.

4. Efektywność działań według wskazówek.
5. Zdolność do pracy w zespole.
6. Potrzeba aktualizowania własnej, profesjonalnej wiedzy.
7. Dążenie do korzystania z obiektywnych źródeł informacji naukowej.
8. Przywództwo.
9. Przedsiębiorczość.
10. Inicjatywa.
11. Samodzielność działania.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Kreatywna postawa wobec życia.
2. Zdolność do samooceny.
3. Ostrożność i krytycyzm w przyjmowaniu informacji dostępnej w masowych mediach, mających odniesienie do nauk przyrodniczych.
4. Odpowiedzialność za pracę własną i innych ludzi.
5. Rozumienie podstawowych zasad etyki.
6. Świadomość własnej roli zawodowej.

Obszar studiów technicznych

Studia I i II stopnia

Kompetencje adaptacyjne:

1. Potrzeba ciągłego dokształcania się.
2. Świadomość i rozumienie pozatechnicznych skutków własnej działalności zawodowej.
3. Przedsiębiorczość.
4. Komunikatywność, umiejętność przekazywania wiedzy technicznej w sposób zrozumiały.

Obszar studiów lekarskich

Jednolite studia magisterskie

Kompetencje adaptacyjne:

1. Potrzeba podnoszenia i uzupełniania własnej, profesjonalnej wiedzy.
2. Umiejętność pracy w sytuacji niepewności, stresu.
3. Umiejętność współpracy z przedstawicielami innych zawodów.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Świadomość własnych ograniczeń.
2. Szacunek wobec pacjenta.
3. Rozumienie różnic kulturowych, światopoglądowych.
4. Świadomość i przestrzeganie praw człowieka.

Obszar studiów rolniczych, leśnych, weterynaryjnych

Kompetencje adaptacyjne:

1. Umiejętność kierowania zespołami działającymi rutynowo, według wskazówek.
2. Świadomość ryzyka własnej pracy.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Aktywność na rzecz środowiska lokalnego.
2. Odpowiedzialność zawodowa.

Obszar sztuki

Kompetencje adaptacyjne:

1. Efektywna komunikacja.
2. Umiejętność pracy w zespole.
3. Umiejętność organizowania.
4. Umiejętność negocjowania.
5. Adaptowanie się do nowych i zmieniających się okoliczności.

Kompetencje emancypacyjne:

1. Umiejętność samooceny.
2. Integrowanie własnej wiedzy.
3. Innowacyjność.
4. Wyobraźnia.
5. Intuicja.
6. Emocjonalność.
7. Zdolności twórczego myślenia i twórczej pracy w trakcie rozwiązywania problemów.
8. Zdolności elastycznego myślenia.

Kompetencje krytyczne:

1. Krytycyzm.
2. Zdolność do konstruktywnej krytyki w stosunku do działań innych osób.
3. Zdolność do podjęcia refleksji na temat społecznych, naukowych i etycznych aspektów związanych z własną pracą.
4. Niezależność.
5. Samodzielność.
6. Zdolność do interpretacji.
7. Umiejętność rozwijania idei.
8. Zdolność do krytycznej argumentacji.
9. Kierowanie się wewnętrzną motywacją.

Wśród wyróżnionych 8 obszarów, w grupie kompetencji społecznych dominują kompetencje adaptacyjne na każdym poziomie kształcenia. W obszarach: humanistyki, nauk społecznych, przyrodniczych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, lekarskich i sztuki wśród efektów kształcenia w grupie kompetencje występują także kompetencje emancypacyjne. Jest ich niezwykle mało w obszarze nauk ścisłych (etyka zawodowa i odpowiedzialność za swoją pracę) w obszarze nauk technicznych nie dostrzeżono

potrzeby rozwijania takich kompetencji. Kompetencje krytyczne występują tylko w obszarze nauk społecznych – studia II stopnia oraz w obszarze sztuka. W pozostałych obszarach kompetencje krytyczne nie pojawiają się wśród efektów kształcenia. Z tej analizy wynika, że polskie szkoły wyższe zorientowane są w większości na rozwijanie kompetencji adaptacyjnych. Kształtowanie kompetencji emancypacyjnych (jest ich zdecydowanie mniej) i krytycznych (występują tylko w obszarze sztuka) nie jest w świetle analizowanych dokumentów potrzebą środowisk akademickich. Jest to zupełnie niezrozumiałe z jednej strony w kontekście deklaracji o etosie, misji uniwersytetu, jakie przy każdej debacie, przy każdej okazji, związanej z dyskusją o szkole wyższej w Polsce padają z ust rektorów oraz pozostałych przedstawicieli środowisk akademickich. Z drugiej strony analiza ta, pokazująca zdecydowaną orientację na kształcenie adaptacyjne, dostosowane do oczekiwań rynku pracy i pracodawców, odsłania sprzeczność z zapisanymi w dokumencie o Krajowych Ramach Kwalifikacji celami edukacji a tym, co w zakresie celów formułuje samo środowisko, za kształcenie to odpowiedzialne. W dokumentach KRK (mających status umów międzynarodowych, zobowiązań unijnych) celem edukacji w szkole wyższej ma być AUTONOMIA i ODPOWIEDZIALNOŚĆ. Nie rynek, praca, zatrudnialność. Jak pogodzić deklarowane, przyjęte przez rządzących cele edukacji w szkole wyższej z tym, co przygotowały środowiska akademickie, odpowiedzialne za to kształcenie we wszystkich ośmiu jego obszarach? Ta sprzeczność wydaje mi się niezwykle ważna w kontekście funkcji szkoły wyższej we współczesnym świecie.

Zaprezentowany wyżej, kolejny pozór polskiej edukacji dotyczy (podobnie jak w przypadku dwóch poprzednich) rozbieżności między deklarowanymi jako ważne i organizujące polską edukację wartościami a faktycznie realizowanymi celami. Te deklarowane wartości to autonomia i odpowiedzialność. Te rzeczywiście realizowane, projektowane przez ekspertów wywodzących się i reprezentujących polskie środowiska akademickie traktowane jako cele edukacji na tym poziomie, nie mają z autonomią i odpowiedzialnością wiele wspólnego. Są zorientowane pragmatycznie, instrumentalnie traktują wykształcenie. Lokują je na rynku – obok innych pożądaných wartości konsumpcji. Edukacja w praktyce, w faktycznej realizacji, zarówno na poziomie dokumentów, jak i rozporządzeń i ustaw podporządkowana jest oczekiwaniom rynku, a nie potrzebom i dążeniom jednostki. Jest przedkrytyczna, zakorzeniona w wiedzy potocznej, zorientowana na skuteczne, efektywne działanie. Dyktat rynku, jego prymat nad autoteliczną wartością edukacji jest wyraźnie widoczny na podanym wyżej przykładzie.

„Wdrożenie KRK, jest podręcznikowym przykładem interwencji o charakterze typowym dla systemów socjalistycznych i korporacyjnych, a więc takiej, która zmierza do zmniejszenia indywidualizmu, a na to miejsce wprowadza unifikację i porównywalność, dążąc do realizacji celów rynkowych bądź państwowych. Wdrożenie KRK było zastąpie-

niem starego systemu kontroli (państwowej) nowym, ale analogicznym w charakterze, systemem (unijnym). Autorka o tym zresztą pisze na s. 21, a jednak nadal traktuje to jako narzędzie zwiększania autonomii. KRK – bez względu na jakąkolwiek przyjmowaną w ich opisie deklarację – w żaden sposób nie mogą służyć autonomii, bo są narzędziem uprzedmiotawiającej interwencji zewnętrznej. I wbrew temu, co autorka sugeruje, z definicji i założeń zawartych w dokumentach KRK-owskich nie wynikają żadne nowe zadania szkół wyższych na rzecz autonomii, niezależności, krytycznego myślenia itd., gdyż KRK są esencjonalnie antyautonomiczne i zorientowane na rozbudowywanie systemów biurokratycznej kontroli, co zresztą mamy okazję obserwować w naszej nowej uniwersyteckiej codzienności. Ich wdrożenie nie jest pozorem, jest (niezamierzoną przez resort) demistyfikacją ich rzeczywistych funkcji, ukazaniem prawdziwego ich oblicza. Ten zabieg służy jedynie opisywanym szeroko przez Friedmana czy Smitha korzyściom szczególnych grup interesów (takim jak instytucje i ludzie prowadzący szkolenia na rzecz KRK czy kontrolująca wdrożenie Polska Komisja Akredytacyjna oraz inne struktury, których członkowie za sówite wynagrodzenie angażują się w realizację mechanizmów kontroli państwowej). Dlatego to KRK-owska retoryka (ich założenia!) jest właśnie wyrazistym przykładem pozoru, za pomocą którego uwiedziono nawet znakomite umysły polskiego środowiska akademickiego” (D. Klus-Stańska, z recenzji wydawniczej).

Podsumowanie

W tekście zaprezentowane zostały trzy rodzaje pozoru polskiej edukacji:

1. Pozór aksjonormatywny, polegający na sprzeczności między deklarowanymi a realizowanymi celami rozwoju kraju, oparty na zasadniczej rozbieżności między adekwatną do realizowanej strategii, adaptacyjnie traktowaną edukacją, przypisywaniem jej w rzeczywistości wyłącznie instrumentalnego charakteru a obecnej jedynie w deklaracjach (w pozorowanych strategiach rozwoju) emancypacyjnej funkcji edukacji.

2. Pozór instytucjonalny, polegający na sprzeczności między realizowaną funkcją szkoły, jaką jest reprodukcja nierówności społecznych, a deklarowanym wyrównywaniem szans, stwarzaniem możliwości do rozwoju każdemu uczniowi. Pozór tym większy, iż jak pokazuje dokonane w tekście porównanie edukacji wczesnoszkolnej z edukacją przedmiotową, obecnymi w tej samej szkole, w tym samym budynku szkoły, w oparciu o te same akty normatywne, w oparciu o które ta instytucja funkcjonuje EDUKACJA NASTAWIONA NA WYRÓWNYWANIE SZANS jest w polskiej szkole możliwa, jest w niej nawet na poziomie wczesnoszkolnym obecna.

3. Pozór kompetencyjny, polegający na sprzeczności między deklarowaną autonomią jako celem edukacji w szkole wyższej a zapisanymi w programach kształcenia i reali-

zowanymi na co dzień celami w zakresie rozwijania przede wszystkim kompetencji adaptacyjnych, podporządkowanych rozumowi instrumentalnemu.

Bardzo wyraźnie widać, że po 1989 roku, w okresie transformacji ustrojowej edukacja jako wartość i jako praktyka społeczna została ponownie uwięziona. Najpierw, w wyniku ustrojowej zmiany wyzwolona z ideologicznego sposobu myślenia, podległego jedynie obowiązującej, państwowej i jednocześnie partyjnej doktrynie, która sprowadzała jednostkę do roli bezmyślnego „trybiku w maszynie”, nic nieznaczącej części większego kolektywu, posłusznej ideologii, żyjącej z wyuczoną bezradnością a przez to niezwykle podatnej na manipulację, edukacja uwięziona została w ideologii rynku. Rynku, na którym nie tylko ona staje się towarem – takim samym towarem jest człowiek, jego ciało, jego aspiracje, plany życiowe, styl i jakość życia. Edukacja uwięziona na rynku, uzasadniana przez rozum instrumentalny, uprawomocniana przez język korzyści i potrzeb różnych „interesariuszy” straciła, jak się wydaje, swą wartość autoteliczną, swój prorozwojowy i emancypacyjny wymiar. Przed rokiem 1989, przed ustrojową transformacją dostrzegaliśmy jej emancypacyjny, wyrównujący szanse, stwarzający możliwości na rozwój każdego człowieka charakter. Z powodów ideologicznych ten emancypacyjny wymiar edukacji nie był wówczas realizowany w państwowej, podporządkowanej komunistycznej doktrynie szkole. Jednakże był obecny w świadomości społecznej, był częścią zbiorowej wyobraźni. Był marzeniem, zadaniem do realizacji w lepszych, już wolnych od totalitarnej ideologii czasach. Niestety, chyba nikt z nas się nie spodziewał, jak kapitalistyczny, neoliberalny porządek społeczny obejdzie się z edukacją. Nikt się nie spodziewał, że jej uwięzienie w wolnym już kraju, w wolnym społeczeństwie będzie jeszcze groźniejsze, jeszcze bardziej niebezpieczne. Edukacja uwięziona na rynku, utowarowiona, nie będąca celem samym w sobie, ale narzędziem do celu, instrumentem na drodze do zdobycia rynkowo rozumianego sukcesu jako zdolności kredytowej, nie jest i nie może być już częścią zbiorowej świadomości jako droga do wyzwolenia. Ludzie, którzy nie dostrzegają swego zniewolenia (rynkiem, wskaźnikiem PKB, potrzebami nieustającej konsumpcji) nie pragną się wyzwolić. Zniewolenie konsumpcją „na pierwszy rzut oka” nie jest groźne – obiecuje natychmiastową przyjemność, natychmiastową gratyfikację. Dlaczego mielibyśmy wyzwalać się od czegoś tak przyjemnego, jak permanentna, niczym nie zakłócona konsumpcja: wrażeń, doznań, doświadczeń, zaspakajająca nasze niekończące się potrzeby posiadania różnych przedmiotów (w tym także innych ludzi).

Trzeba edukację z tego uwięzienia koniecznie wyzwolić. Przywrócić tej kategorii jej pierwotne znaczenie, przywrócić związanej z nią praktyce autentyczność, zgodność między deklaracją a realizacją, przejrzystość celów i działań podporządkowanych nie INTERESOWI PAŃSTWA, NIE WZROSTOWI PKB, NIE POTRZEBOM RYNKU I PRACODAWCÓW, LECZ ZAWSZE I WSZĘDZIE NAJLEPIEJ POJĘTYM POTRZEBOM, MOŻLIWOŚCIOM I OCZEKI-

WANIOM UCZĄCYCH SIĘ LUDZI. Ten tekst jest taką malutką, skromną próbą wyzwolenia edukacji – przynajmniej od towarzyszącego jej pozoru.

LITERATURA

- ANDRUKOWICZ W. (2011), Edukacja integralna, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KWIECIŃSKI Z. (1995), Socjopatologia edukacji, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- (2007), Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- SŁAWIŃSKI S., DĘBOWSKI H. (2013), Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SZOMBURG J. (2011) (red.), Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- ŚLIWERSKI B. (2011), Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? [w:] Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie, red. J. Szomburg, Gdańsk.
- USTAWA z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

AXIONORMATIVE, INSTITUTIONAL, COGNITIONAL PRETENCES IN POLISH EDUCATION

Summary

Education is this type of social practice, thanks to which the society is secured with continuity and duration as education enables the transmission of culture and allows intergenerational change. Thanks to and by means of education, the development of every human being, each of us, is possible. Education enables learners, developing people to notice and recognise one's capabilities, aspirations as well as individual needs. Organised and executed by responsible and engaged adults, education provides the youth with a chance for personal happiness understood as the recognition and performance of one's own plans for life. Well-organised education allows independence, a conscious choice and a social change. Education which is badly-organised by irresponsible people, subordinate not to the welfare of an individual, but aimed at the welfare of the state, market, bank, economy and finances, becomes a threat or a pretence. This work is an attempt to present the pretences of Polish education which make the social practice a threat for the development of each of us.