

Edukacja wobec opóźnienia kulturowego

Edukacja jako szansa dla rozwoju Polski

Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN w swoim „Raporcie Polska 2050” (M. Kleiber et al.), dokumencie ogromnej wagi strategicznej, postawił tezę, że warunkiem stałego rozwoju Polski, pozwalającego na zmniejszenie dystansu cywilizacyjnego, jaki dzieli nasz kraj od najbardziej rozwiniętych państw świata, jest przełamanie długookresowych i skumulowanych barier w naszym systemie kulturowym, mających charakter niemal powszechny, a przy tym rzadko uświadamianych sobie przez Polaków.

W okresie zmian po roku 1989 te bariery kulturowe zostały dodatkowo wzmocnione. Stanowią one „zbitkę elementów wywodzących się z różnych epok, tradycji historycznej, krótkookresowych wizji związanych z przemianami ustrojowymi, a także z rozczarowań, jakie owe zmiany ze sobą przyniosły” (s. 114).

„Raport” zawiera próbę wyliczenia owych barier kulturowych. „Wywodzą się one z cywilizacji agrarnej, mają swoją otoczkę w anarchizującej demokracji szlacheckiej, silnych wpływach tradycjonalistycznego Kościoła katolickiego, w braku zaufania do instytucji państwa, egalitaryzmu socjalistycznego, niechęci do innych, w pielęgnowaniu wspomnień zarówno zwycięstw, jak i klęsk, w niedostatecznej umiejętności wspólnego działania oraz w niskim kapitale społecznym” (s. 114).

Mimo trudności w zdefiniowaniu systemu kulturowego i jego trwałości jako „Wprowadzeniu” do książki *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne* (2012), stanowiącej socjologiczne podsumowanie przemian w okresie poprzednich dwóch dekad, wyliczają patologie w szeroko pojętej naszej kulturze. „I tak, (1) w kulturze ekonomicznej obserwowaliśmy zanik etosu pracy, identyfikacji z firmą, dyscypliny, dbałości o jakość, (2) w kulturze prawnej – lekceważenie dla prawa, gotowość omijania przepisów i swoistą cnotę cwaniactwa, (3) w kulturze moralnej – malejące zaufanie, osłabienie więzi lojalności, solidarności wzajemności, pogardę dla prawdy i prawdomówności, (4) w kulturze politycznej – pasywizm, lekceważenie dobra publicznego, a nawet całkowity brak zainteresowania sprawami publicznymi i ucieczkę w wąską

sferę prywatną, (5) w kulturze dyskursu – dogmatyzm, nietolerancję, podatność na plotkę, łatwowierność wobec stereotypów, (6) w kulturze organizacyjnej – nieefektywność, nieodpowiedzialność, kamuflaż, działania pozorne, (7) w kulturze technologicznej – brak dbałości, precyzji, a czasem wręcz swoisty analfabetyzm techniczny, (8) w sferze ekologicznej – rabunkowy, niszczycielski eksploatatorski stosunek do przyrody, (9) w kulturze życia codziennego egoizm, wrogość, chamstwo, niechlujstwo, brud i bałagan. Jedynie kultura artystyczna, sztuka i nauka w wielu swoich przejawach prezentowały wybitne osiągnięcia na poziomie światowym” (s. 6-7).

Pomimo ogromu, trwałości i głębokości owych barier kulturowych autorzy „Raportu Polska 2050” sformułowali zaskakujący postulat dotyczący ich przełamania. „Najbardziej efektywnym i, co ważniejsze, długofalowym mechanizmem (instytucją) jest nowoczesny system edukacyjny, który musi charakteryzować się ciągłością i wewnętrzną spójnością – od przedszkola po studia wyższe. Jest to wymóg nie tylko jego efektywności, ale i konieczność związana z przechodzeniem do cywilizacji wiedzy” (s. 116). Oczywiście autorzy „Raportu” wymieniają także konieczne zmiany strukturalne i funkcjonalne dotyczące gospodarki i sprawnego państwa.

Aporemata

To zaakcentowanie całościowej zmiany systemu edukacyjnego jako warunku koniecznego dalszego rozwoju Polski jest zaskakujące z dwóch powodów: z racji całkowitej marginalizacji w dyskursie publicznym roli edukacji w przemianach polskich oraz z powodu stanu samej edukacji.

Przez cały okres przemian polskich od 1980 roku kwestie edukacyjne były nieomal całkowicie pomijane i marginalizowane przez polityków i w dyskursie publicznym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne od początku swego istnienia, czyli od 1981 roku systematycznie organizowało ogólnopolskie konferencje i zjazdy na temat różnych aspektów związków edukacji z demokratycznymi i cywilizacyjnymi przemianami w Polsce. Nie wzbudzały one zainteresowania władz oświatowych i polityków centralnych oraz regionalnych szczebli, pozostawały bez echa nasze ostrzegawcze diagnozy i krytyczne prognozy. Poza krótkim okresem negocjacji pomiędzy „stroną partyjno-rządową” a opozycją demokratyczną w końcu lat osiemdziesiątych na temat zmian w programach nauczania usuwających „białe plamy” oraz wokół prawa do prowadzenia szkół przez podmioty niepaństwowe i po nieudanym przygotowaniu „podstolika oświatowego” w czasie trwania Okrągłego Stołu, oświata nigdy w okresie tych trzech historycznych dekad nie była przedmiotem troski publicznej.

Stan polskiej edukacji może budzić najwyższy niepokój tych, którzy się nią interesują. Dorazna, niespójna, upartyjniona i krótkowzroczna polityka edukacyjna jest niezgodna z konstytucyjnymi zasadami pomocniczości, równości szans, rozdziału pań-

stwa i religii. Poszczególne podsystemy i segmenty edukacji (od przedszkola do kształcenia akademickiego) są rozchwiane, niewydolne, dysfunkcjonalne, niespójne wobec siebie, a niektóre przestały istnieć jako systemy (kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe, kształcenie ustawiczne). Model szkolnictwa publicznego jest tradycyjny, kultywuje szkołę przestarzałej wiedzy encyklopedycznej i pamięciowej, wspierającej rywalizację i selekcyjne testowanie, oderwanej od realiów życia, poszatkwanej na oddzielone „przedmioty” nauczane przez nauczycieli niewspółpracujących ze sobą, szkołę przygotowującą do życia w dziewiętnastowiecznej gospodarce wczesnoprzemysłowej i w państwie autorytarnym. Praca nauczycieli jest chroniona przez gwarancje „Karty Nauczyciela”, ale nic nie wywiera na nich presji co do sposobu rozumienia własnej misji zawodowej.

W skrajnie scentralizowanej polityce oświatowej wszystkich szczebli pojawiają się przypadkowe imitacje zachodnie o ogromnej skali szkodliwości, jak system powszechnych egzaminów zewnętrznych, który doprowadził do ostrych segregacji społecznych w szkolnictwie formalnie jednolitym, czy przeniesienie do polskich uniwersytetów praktyki dwustopniowych studiów technicznych, co zaowocowało tragicznym zniszczeniem studiów uniwersyteckich jako takich.

Na to nałożyło się wkroczenie *quasi*ryнку edukacyjnego jako dodatkowego sterownika polskiego systemu edukacyjnego, na którym swobodnie buszują różnego autoramentu „interesariusze”, co przyniosło erupcję dyplomów bez pokrycia w kompetencjach. Wykształcenie pozyskiwane w szkołach zupełnie nie przekłada się na otwarcie dla nas europejskich rynków pracy. Szkolnictwo publiczne oraz pozaszkolne instytucje publicznego oddziaływania nie dysponują jakąkolwiek propozycją wychowawczą, mimo krzyczących, zdawałoby się, potrzeb, na które wskazałem wyżej za ekspertami Komitetu Prognoz i socjologami. Dlatego też nieomal bez konkurencji i oporu publicznie lansowane są programy ksenofobiczne i nacjonalistyczne, skoncentrowane na kłótniach o przeszłość narodu i o jego odrębność, a nie na trosce o teraźniejszość i przyszłość młodzieży.

Jeżeli zatem nowoczesna edukacja ma stać się warunkiem zmniejszenia dystansu rozwojowego Polski wobec krajów najlepiej prosperujących, to sama musi dokonać własnej rekonstrukcji.

Czy jednak pomysł, by odmieniony system edukacyjny przyczynił się do przyspieszenia rozwoju naszego kraju, nie przypomina, co do stopnia trudności, metody barona von Münchhausena, który miał jakoby uratować się z topieli w bagnie, wyciągając się za własne włosy? Czy nie jest rodzaj aporematu, problemu bez rozwiązania?

W rzeczywistości stopień trudności takiego strategicznego programu jest jeszcze większy, bowiem państwa, do których poziomu rozwoju pragniemy dołączyć, nie czekały na nas przez ostatnich trzydzieści parę lat, a ponadto zaszyły głębokie i wszechogarnia-

jące procesy globalizacyjne, sami staliśmy się członkiem wspólnoty europejskiej, kultura zaś ogarnięta została falą ponowoczesności, a świat się skurczył w wyniku rewolucji informacyjnej. Stawia to wszystko przed edukacją, kształceniem formalnym, wychowaniem, uczeniem się przez całe życie nowe wyzwania i zadania o najwyższym stopniu złożoności.

Tymczasem sam problem kierunku zmian systemu edukacji w sensie intelektualnym nie jest wcale tak trudny, jak trudna jest kwestia społecznie uzgodnionej i konsekwentnie realizowanej przez kilkadziesiąt lat narodowej strategii ich realizacji.

Jaka edukacja?

Wiele krajów rozwiniętych u kresu ery przemysłowej pozbyło się tradycjonalistycznych systemów edukacji formalnej oraz kształtowania posłusznego obywatela, sprawnego pracownika fabrycznego i pobożnego parafianina, na rzecz takiej edukacji, która wspiera każdą jednostkę w osiągnięciu przez nią autonomii w jej dorosłości.

Człowiek autonomiczny – to samodzielny podmiot refleksji nad sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnym utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem. Edukacja do autonomii wspierana jest przez refleksyjne zespoły nauczycielskie, współpracujące z rodzicami, a stosujące metody aktywne, poszukujące, hermeneutyczne, badawcze, krytyczne, inwentyczne, wspierające projekty zespołowe, studia młodzieży nad całościowymi problemami humanistycznymi, ekologicznymi, technicznymi, ekonomicznymi, korzystanie ze źródeł tradycyjnych (biblioteki, archiwa i muzea, lustracje środowisk i instytucji), wywiady, dokumenty oficjalne i urzędowe) i informatycznych (portale internetowe, biblioteki cyfrowe, filmy, archiwalia), wdrażanie do pracy fizycznej, samoobsługi i porządku, stałą aktywność sportową i artystyczną, różne formy wolontariatu, wymianę międzynarodową.

Czy szkoła w takim nowoczesnym systemie edukacyjnym, wspomagającym rozwój każdej osoby ku jej autonomii jest jeszcze potrzebna? Ależ tak! Mając do dyspozycji dwunastoletnią szkołę powszechną (trzyletnie przedszkole, sześćioletnia szkoła podstawowa i trzyletnie gimnazjum), można pomóc każdemu dziecku opanować podstawy wiedzy współczesnej i o jej korzeniach, umiejętności uczenia się z różnych źródeł, samodzielnego studiowania, zespołowego rozwiązywania problemów, wyćwiczenia zachowań przyzwoitych i prospołecznych, osiągnięcia wieku sprawności (jak w harcerstwie i skautingu), opanowania umiejętności komunikacyjnych (językowych, informatycznych), orientacji w świecie współczesnym i rozumienia różnic kulturowych, tolerancji wobec odmienności, nabycia nawyków higienicznych i podstaw treningu uprawia-

nych sportów. Szkoła o takich zadaniach staje się ośrodkiem organizacji i tutoringu indywidualnego oraz zespołowego uczenia się, a nie przekazywania, urabiania, egzekwowania, rankingowania itp.

Mamy współcześnie w Polsce nieco pojedynczych, wyspowych pozytywnych doświadczeń z tego rodzaju placówkami, swoistych „bąbli zmian” edukacyjnych. Niestety, nie stają się one wzorami do naśladowania, nie są upowszechniane. Jak zatem możliwa jest zmiana systemowa? Może pomocne tu będzie odwołanie się do sformułowania narodowych strategii w państwach o podobnych rysach historycznych.

Przypadek koreański – emergencja

W Korei Południowej – po wielu latach walki o demokratyzację oświaty – nielegalny jeszcze Koreański Związek Nauczycieli w roku 1987 ogłosił zasady odnowy szkoły, które zostały zalegalizowane po 12 latach (K. Soon-Won).

Oto one:

- 1) Wychowujemy pełną osobę, która respektuje życie.
- 2) Tworzymy podstawy niezależnego narodu i kreujemy pokojową, zjednoczoną Koreę.
- 3) Wychowujemy do demokracji.
- 4) Promujemy umysłowe i fizyczne zdrowie uczniów.
- 5) Nauczamy do równości płci.
- 6) Promujemy prawa człowieka.
- 7) Szanujemy wartości pracy i prawa ludzi pracy.
- 8) Uczymy współlistnienia z naturą.
- 9) Twórczo traktujemy programy nauczania.
- 10) Koncentrujemy się na wspieraniu i współdziałaniu z innymi.
- 11) Szanujemy i rozwijamy uczniowską autonomię.
- 12) Poszukujemy i praktykujemy wraz z kolegami.
- 13) Współpracujemy z rodzicami i społecznościami.
- 14) Walczymy z absurdami naszego systemu szkolnego.

Ten zbiór czternastu reguł podejścia nauczycieli do swojej pracy z dziećmi, rodzicami i ze sobą w szkole zgodny jest z wypracowanymi na początku XX wieku przez J. Deweya i jego następców zasadami progresywizmu pedagogicznego. W Korei Południowej nauczycielom potrzebnych było na to 90 lat dla zbiorowego uewnętrznienia nowoczesnego paradygmatu myślenia o edukacji. K. Soon-Won przypomina tę historię.

Po okresie kolonizacji japońskiej (1910-1954) Korea dostała się pod wpływ ZSRR i USA. Została podzielona mimo budowania przez ponad 5000 lat jednolitej tożsamości narodowej. W okresie zimnej wojny system edukacyjny Korei Południowej był narzędziem ideologicznym antykomunistycznego aparatu państwowego. W rezultacie oświata

była scentralizowana, zbiurokratyzowana, jednolita, zuniformizowana, nieelastyczna, niedemokratyczna, nieegalitarna i nieefektywna. System edukacyjny przeszedł od 1945 roku pięć stadiów w kierunku demokracji i przestrzegania praw człowieka.

W pierwszym stadium (1945-1960) Korea była fizycznie rozdzielona i zantagonizowana. Wojna koreańska w 1950 roku ostro podzieliła państwa Półwyspu. Dyktatorski reżim południowy narzucił sztywny antykomunizm, kontrolę i mobilizował naród wokół nacjonalizmu. Wolność, prawa człowieka, bezpieczeństwo narodowe, pokój i demokracja były synonimami zaangażowania na rzecz antykomunizmu i amerykańizmu. Warunki pracy szkoły były bardzo trudne. W klasach młodszych było ponad 80 uczniów, nauczyciele byli rekrutowani po krótkich kursach, administracja była skrajnie scentralizowana, program całkowicie zuniformizowany, relacje nauczycieli z uczniami zhierarchizowane, uczniów karano fizycznie i urządzano im nieustanną rywalizację egzaminacyjną. Uczniowie poddawani byli rygorystycznemu szkoleniu wojskowemu i indoktrynowaniu jako patrioci-wrogowie Korei Północnej.

W drugim stadium (1960-1980) po rewolucji kwietniowej w 1960 roku zaczęto budować demokrację. Jej hasłami były pokój i prawa człowieka oraz wolności demokratyczne. Nowe wyłaniające się elity państwowe odwróciły się od nich już w 1961 roku. W imię narodowego bezpieczeństwa, w interesie wojska i wielkiego przemysłu zablokowano demokratyczny ruch na rzecz praw podstawowych, gwarantowanych przez konstytucję. Władze używały szkoły, mediów i religii do podtrzymywania ideologii kolektywizmu oraz politycznego i ekonomicznego przetrwania. Więziono i torturowano tysiące protestujących studentów, robotników, chłopów. Prawa człowieka zostały stłumione siłą. Uczniowie i nauczyciele organizowali ruchy na rzecz demokratyzacji w ograniczonych ramach realiów południowo-koreańskich.

W trzecim stadium (1980-1992) włączono zmiany edukacyjne do relatywnie otwartych drzwi politycznych. Jednakże w szkolnictwie pozostało wiele cech z przeszłości: kary, cenzura, ograniczanie swobody poglądów nauczycieli i uczniów, swobód organizowania się poza szkołą, śledzono przekonania nauczycieli wyrażane poza szkołą. Po masakrze w Kwangju, która dotknęła około 200 uczniów i innych protestujących, rozpoczęły się nowe relacje z Koreą Północną. Nastroje antyamerykańskie wzbudziły ruch na rzecz tworzenia wspólnego narodowego bezpieczeństwa, za co represjonowano aktywistów. Nacjonalizm stał się jednak podłożem dla aspiracji do pokojowego i demokratycznego zjednoczenia Korei. Wspierały je burżuazja i inteligencja. Powstał nielegalny Narodowy Związek Nauczycieli (1987). Zaczęły się protesty nauczycieli, uczniów i rodziców przeciwko utrzymywaniu starego reżimu szkolnego, w tym przeciw ciągłej presji egzaminacyjnej (fala samobójstw). Nauczyciele i rodzice wychowywali dzieci w duchu wiary we własne siły i do samodzielnej aktywności kulturalnej. Władze szkolne zdecydowanie opierały się zmianom, nie powstrzymały ich nawet samobójstwa uczniów.

Czwarte stadium (1993-2002) charakteryzowało się globalnym reformowaniem edukacji. Pierwsza niemilitarna, wybrana w wolnych wyborach ekipa rządowa Kim Young Sama, zainicjowała zmiany na rzecz realizacji Edutopii (Utopii Edukacyjnej) państwa opiekuńczego z otwartą edukacją przez całe życie, oferującą każdemu równy dostęp do oświaty w każdym czasie i w każdym miejscu. Mimo różnych krytyk przyjęto neoliberalny kurs reform. Ustawa Oświatowa (1995) opierała się na modelu edukacji skoncentrowanej na uczniu, tworzeniu szans wyboru spośród zróżnicowanych ofert programów i obciążeń, przy akcentowaniu technologii informacyjnych i globalizacji. W dalszych krokach (Prezydencka Komisja ds. Reformy Szkolnej, 1998) dokonywano prywatyzacji i deregulacji, co doprowadziło szybko do powiększenia różnic między uczniami. Nacisk na kształcenie w języku angielskim oraz ograniczenia nauczania języka i historii narodowej zmniejszały poziom koreańskiego poczucia tożsamości. Wciąż aktualna była rywalizacja i przemoc w szkole, a oficjalny antagonizm z Koreą Północną wzmagaly konflikty w szkołach. W 1998 roku zaszły dramatyczne zmiany. Była ofiara dyktatury Kim Dae Jung wybrany został na prezydenta w wolnych wyborach powszechnych. Jego rząd zapowiedział bardzo postępowe zmiany. Kontynuowano jednak politykę przymusowej szkoły dziewięcioletniej, z zaniedbywaniem dzieci ubogich, z neoliberalną koncentracją na globalizacji i do epoki informatycznej. Celebrowano zróżnicowanie pomiędzy uczniami, segregację, orientację na rynek. Autonomia szkół doprowadziła do znaczących różnic w ich poziomie, a upowszechnianie technologii informatycznych ograniczyło znacznie poziom wiedzy i umiejętność jej stosowania w codziennym życiu. W szkole rosła hierarchiczność. Tak zwany 7. Program (1999) wzbudził niezadowolenie. Związek Nauczycieli Koreańskich ogłosił jego bojkot, zwłaszcza szczególnych przywilejów dla szkół prywatnych i rozszerzania wąskich licencji nauczycielskich na całe szkolnictwo (2001), a także przeciwko dalszemu skłócaniu dwóch Korei. Pod wpływem tego ruchu rząd zaczął wspierać edukację dla pokoju, praw człowieka i perspektywę zjednoczonej Korei, którą przywrócono do podręczników.

Piąte stadium – po wyborach grudniowych w 2002 roku – określa się w terminach edukacji dla zróżnicowanych głosów. Mimo sprzeciwu Partii Konserwatywnej i dotychczasowych elit władzy reformy poszły w kierunku dążeń do reunifikacji Korei, odrzucenia autorytarnej kontroli, popierania elastyczności, pajdocentryzmu, zróżnicowania poziomu nauczania powiązanego z wyborem przez uczniów, z silną rolą związków zawodowych w negocjacjach i mediacjach dotyczących szkoły i wychowania pozaszkolnego, a zawartych w czternastopunktowym ich programie, zacytowanym na wstępie opisu tego przypadku koreańskiego.

Według K. Soon-Wona obecnym problemem wychowawczym jest zbyt silna orientacja na sukces osobisty, przy równoczesnym osłabieniu tożsamości narodowej i globalnej (128).

Opisane przez niego wieloletnie kształtowanie się nowoczesnego myślenia nauczycieli i innych uczestników systemu południowo-koreańskiej edukacji jest syntetycznym obrazem emergencji świadomości zbiorowej w poszukiwaniu zarazem narodowej tożsamości i nowoczesności, w wyzwaniu się z upiorów kolonializmu, militarystyki i kulturowej globalizacji.

Przypadek rosyjski – reaktancja

Rosyjski przypadek przewrotu paradygmatycznego w myśleniu o edukacji jest szczególny. O ile zaprezentowane wyżej emergencja, wyłanianie się alternatywnej zbiorowej świadomości podmiotów edukacji południowo-koreańskiej było długotrwałym procesem pokonywania opresji wobec autorytarnych reżimów, oporu wobec tradycji kolonialnych, nacisku wzorców amerykanizacji, globalizacji i stopniowej emancypacji, to w Rosji okresu M. Gorbaczowa była to nieomal błyskawicznie skonstruowana całościowa wizja zmian systemu edukacji, jako koncepcja prewencyjna, odpowiadająca na zadane przez oficjalne władze starego reżimu pytanie: jaka edukacja po upadku radzieckiego komunizmu (Z. Kwieciński, 1989, 2007).

Skoro nieakceptowany system autorytarnego etatyzmu skazany jest na upadek, to jaka odmieniona edukacja będzie zdolna kształtować postawy i kompetencje emancypacyjne, kreatywne, zaangażowania na rzecz zmian, jaka edukacja będzie pomocna we wspieraniu pełni rozwoju, indywidualności i tożsamości każdej jednostki w toku całego jej życia.

Takie problemy postawili w 1988 roku M. Gorbaczow i przewodniczący Komitetu do spraw Oświaty G. Jagodin na Wszechzwiązkowym Zjeździe Pracowników Oświaty. Zadanie opracowania programu całościowej zmiany edukacyjnej powierzono równolegle dwóm zespołom: Akademii Nauk Pedagogicznych i Tymczasowemu Zespołowi Naukowo-Badawczemu „Szkoła”.

Zespół Akademii przygotował bardzo zachowawczą koncepcję częściowych zmian, chwając dotychczasowe osiągnięcia szkoły radzieckiej. Wykonał pracę nierozwiązującą postawionego problemu, czy raczej pozorującą jego rozstrzygnięcie.

Zespół „Szkoła” pod kierunkiem E.D. Dnieprowa z Instytutu Pedagogiki Ogólnej, doświadczonego dyplomaty w krajach zachodnich (np. w Kanadzie), przyjął zupełnie inną metodykę. Na okres zaledwie pół roku (przedłużony do roku) powołano do jego prac 120 osób spośród wybitnych uczonych z różnych dziedzin nauki i sztuki oraz wybitnych nauczycieli nowatorów (nieomal bez pedagogów akademickich). Całkowitą problematykę systemu edukacji podzielono na osiem jej zakresów (zakładów) i 29 pracowni problemowych. Każdy zespół przygotowywał materiały do dyskusji wstępnej i oceny, pierwszą redakcję stanowiska i ostateczną redakcję do druku.

Zespół „Szkoła” podjął się zadań o niebywalej skali trudności, bo musiał i chciał sięgnąć zarówno do tradycji przedrewolucyjnej Rosji, do najnowszych osiągnięć naukowych, w tym psychologii kulturowej i różnych dziedzin wiedzy, porzucić całą tradycję szkoły radzieckiej, sięgnąć do osiągnięć własnych nowatorów pedagogicznych i do sprawdzonych wzorów zagranicznych, podjąć problem swoistości oświaty w państwie wielonarodowym i przełamać wielowiekową tradycję centralizmu i autorytaryzmu.

Wydaje się, że trudności te zostały w Zespole „Szkoła” podjęte i pokonane. Zespół realizował zbiór założeń, które tak bym zrekonstruował po analizie kilkudziesięciu dostępnych dokumentów, do których dotarłem w 1988 roku w Moskwie: 1) radykalizm (dążenie do wypracowania całościowej alternatywy wobec dotychczasowej tradycji); 2) funkcjonalizm (akomodacja podsystemu edukacji do zmian w całym systemie); 3) otwartość problematyki (bez mocnych założeń teoretycznych, sięganie do wszelkich obszarów wiedzy i doświadczeń, bez problemów zakazanych i aksjomatów); 4) inwencyjność (dopuszczalność każdego nowego pomysłu, wysoka ocena nowatorstwa, inicjatywy, pomysłowości); 5) interaktywność (projekty są wynikiem dialogu wewnątrz i na zewnątrz Zespołu ze specjalistami, praktykami, zwykłymi obywatelami i członkami najwyższego kierownictwa państwa); 6) aktywny historyzm (zwrot ku bezpośredniej i aktywnej kontynuacji dziejów); 7) pozytywna polityzacja dyskursu (przeciwstawianie się patologii dotychczasowego systemu przez zastępowanie ich tendencjami przeciwnymi, bez koncentracji na ich diagnozie, krytyce, rozliczaniu winnych itd); 8) zwrot ku marksizmowi kulturowemu (otwarte przyjęcie założeń o możliwości przekształcenia strukturalnych podstaw systemu wysiłkiem oświeconych ludzi, a nie przez „klasę robotniczą” zdeterminowaną przez strukturalną „bazę”); 9) systemowość i holizm; humanizm (zwrot ku indywidualności i podmiotowości, przeciw etatyzmowi i kolektywizmowi); 10) traktowanie szkoły jako elementu odbudowywanej sfery publicznej, wychowania do aktywnego obywatelstwa; 11) traktowanie szkoły w powiązaniu z szerszym społeczeństwem, ale zarazem jako instytucji względnie autonomicznej, przygotowującej ludzi do udziału w zmianie społecznej.

Systemowość projektu na systematycznej i holistycznej budowie podstawowych składników, celów i kategorii całościowo pojętej edukacji. Korzenna metafora Gorbaczowskiej ustrojowej „przebudowy” przełożona została na cztery dynamizmy (nie: składniki utopii, lecz właśnie: kierunki zmierzania dokądś) rozwój, demokratyzacja, humanizacja i realizm, które skoncentrowane były na czterech wymiarach, istotnych dla przebudowy edukacji: 1) społeczno-politycznym (deetatyzacja i uspołecznienie, dezalienacja i upodmiotowienie), 2) kulturowym (polifoniczność, dialog, komunikacja, więź) 3) psychologicznym (samorealizacja jako wspólna aktywność w pokonywaniu sfer najbliższego rozwoju, zmierzająca ku wyższym poziomom funkcji i kompetencji, ku uniwersum wartości ogólnoludzkich) i 4) pedagogicznym (system pedagogiki współdziałania, speł-

niany w potrójnym tworzywie aktywności: poznaniu, pracy i komunikacji między ludźmi, a zarazem odnoszony do czterech sfer relacji: do człowieka, do społeczeństwa, do przyrody i do noosfery).

Z tą podstawową propozycją, paradygmatyczne odpowiadającą modelowi progresywizmu, neopragmatyzmu i psychologii poznawczo-kulturowej (J. Dewey, J. Piaget, L. Vygotski, G. Bateson, L. Kohlberg, późny J. Bruner, R. Rorty) i racjonalności krytyczno-emancypacyjnej, skojarzone były projekty mechanizmów realizacyjnych: projekt nowego uspołecznionego mechanizmu ekonomicznego; program przekwalifikowania nauczycieli; program budzenia i inicjatyw oraz eksperymentowania, czyli strategii wysp odwagi i inicjatyw twórczych, pulsująco oddziałujących na otoczenie i wymieniających doświadczenie, wspieranych przez związek twórczy nauczycieli; projekt odbudowy i ożywienia najsłabszego ognia systemu – szkoły wiejskiej; program rekonstrukcji pedagogiki jako nauki.

Wiele elementów tych projektów było w opozycji do długiej tradycji pedagogiki i szkolnictwa radzieckiego (zwrot ku jednostce i jej podmiotowości, zasady wyboru, dobrowolności, współdziałania i dialogu). W opozycji do zastanych wzorów była strategia odnowy wspartej na „punktach generatywnych”, owych wysp wolności i odwagi twórczej, był też takim projektem daleko idącego uspołecznienia procesów stanowienia, realizacji i kontroli całego procesu edukacyjnego oraz pedagogika współdziałania z jej słabymi dyrektywami, tak różnymi od arogancji i pewności siebie skrajnie neopozytywistycznej i autorytarnej pedagogiki mocnego kierowania i urabiania z poprzednich okresów.

Projekty całościowej przebudowy systemu edukacji rosyjskiego Zespołu „Szkoła” zadziwiać mogą skalą odwagi intelektualnej, która pozwoliła im twórcom przeciwstawić się dominującej tradycji i okolicznościom politycznym (to wciąż był Związek Radziecki). Podstawowym nośnikiem tej radykalnej odmiany wydawała się być siła skumulowanego oporu wobec kilku dziesięcioleci deprivacji, zbiorowa reaktancja umożliwiająca pragnienie odwrócenia doznanych krzywd i blokad.

W tym czasie (1988 i 1989) w Polsce pedagodzy gremialnie bronili starych rozwiązań i byli w zdecydowanej przewadze po „stronie partyjno-rządowej” w negocjacjach w sprawie drobnych zmian i uzupełnień w programach nauczania, a urzędnicy „partyjno-rządowi” bronili rozwiązań proradzieckich sprzed czterdziestu lat. Nadszedł przełomowy rok 1989. O edukacji jako zapomniano.

Przypadek polski – amnezja

Zapomniano nie tylko o edukacji. Zanik pamięci dotyczył także paradygmatycznego przełomu w polskich naukach o wychowaniu i edukacji, który był dziełem pokolenia uczonych urodzonych około 1880 roku, a samo dzieło rozkwitło w latach trzydziestych

XX wieku. Doświadczeni klęską powstania styczniowego, wyczekujący wymarzonej niepodległości, mogli powitać ją jako dojrzałych i dobrze wykształceni ludzie. Pragnęli dla odrodzonej ojczyzny najlepszej edukacji, szukali dla niej najnowszych, postępowych myśli filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Uznali, że nie może to być kontynuacja pedagogiki i szkoły tradycyjnej, modelu Herbartowskiego, ale zarazem nie może to być ich przeciwstawienie w postaci pajdocentryzmu i Nowego Wychowania, wychowania liberalnego. W swoich studiach, niezależnie od siebie, doszli do odkrycia, głównie w latach trzydziestych ubiegłego wieku, trzeciego paradygmatu: dialektycznego rozwoju, nieustannego uczenia się przez każdą jednostkę poprzez korzystanie ze wszystkich dostępnych jej zasobów i osiągania kolejnych stadiów jej rozwoju, aż do pełnej autonomii intelektualnej, moralnej i twórczego włączenia się przez nią do wspólnoty społecznej, rozwoju, który może być świadomie wspierany przez wychowawców i nauczycieli. Byli to: Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman, Józef Mirski i Henryk Rowid. Dołączył do nich rosyjski emigrant, a ich rówieśnik, Sergiusz Hessen. Ich wkład w przełom myślenia pedagogicznego w Polsce na nowo odkrył i przeanalizował w swojej ostatniej książce Lech Witkowski (*Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, 2013), który za ich poprzednika uznał Bronisława F. Trentowskiego. Do tej listy wielkich polskich odkrywców nowego paradygmatu w myśleniu o edukacji trzeba dołączyć niewątpliwie Helenę Radlińską i Floriana Znanieckiego, którzy znacznie poszerzyli pojmowanie wychowania o dynamiczne relacje wzajemne środowiska życia i oddziaływania instytucji edukacyjnych.

Niezależnie od rozległości dzieła każdego z tych twórców i zakresu ich wpływów akademickich ich dokonania były oddzielne. Nigdy nie doszło do instytucjonalnego wdrożenia do praktyki całościowego projektu zmian z wykorzystaniem osiągnięć tych wielkich pedagogów. II wojna światowa, a potem nowy ustrój (nie bez udziału konkretnych osób) spowodowały, że zapomniano o ich dziele przez kilka pokoleń.

Teraz już nie ma przeszkód, by przywrócić te tradycje myślenia o edukacji i dopełnić je dokonaniem ostatnich dekad.

Czy we współczesnej Polsce znajdzie się miejsce dla instytucji realizującej daleko sięgną, całościową, strategiczną wizję nowoczesnego systemu edukacji, oderwaną od doraźnych horyzontów partyjnych i sięgającą daleko poza kadencję parlamentu i rządu, zwłaszcza że jest to warunek zmniejszenia opóźnienia rozwojowego naszego kraju?

Bibliografia

Frysztański K., Sztompka P. red. (2012), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Polska Akademia Nauk – Komitet Socjologii, Warszawa.

- Kleiber M., Kleer J., Wierzbicki A.P., Galwas B., Kuźnicki L., Sadowski Z., Strzelecki Z. (2011), *Raport Polska 2050*, Polska Akademia Nauk – Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. red. (1989), *O zasadniczą odnowę edukacji. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła”*, „Społeczeństwo – Młodzież – Wieś. Zeszyt Analiz Społecznych ZMW”, t. 11, Poznań.
- Soon-Won K. (2007), *Democracy, human right and role teachers*, „Pedagogy, Culture and Society” nr 1.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Impuls, Kraków.

Education facing the issue of cultural backwardness

Experts in the Prognostic Committee of the Polish Academy of Sciences (M. Kleiber, J. Kleer and others) have found that Poland's further development, as well as reducing the country's civilizational backwardness compared with the developed Western countries, depend on whether Poland can overcome the barriers found in its cultural system which have accumulated for many years. A modern and coherent educational system is a prerequisite for such a cultural change. The author believes that this dependence of Poland's further development on a fundamental overhaul of the educational system is a problem of the highest degree of difficulty (an aporeme). This is because the current educational system is incoherent, pre-modern and beset by a number of pathologies. What is needed is a generally accepted change of the model of thinking about education – a paradigm change – that needs to be coupled with setting up a strategic institution at the highest state level which would consistently implement a multiannual programme of changes in the educational system. The author cites two examples of such a successful coupled change: in South Korea and in Russia. In South Korea, there has been a long process of progressive educational change which has emerged through resistance against the colonial tradition and military dictatorship. In Russia under Gorbachev, a proposal for a comprehensive educational change emerged suddenly, resulting from the work of outstanding intellectuals, as reactance to and inversion of the authoritarian and centralist solutions that had been applied for many years before, and using the familiar Western solutions. After Poland had regained independence in 1918, Polish educationalists also put forward modern and progressive proposals for changing the fundamentals of the educational system (L. Witkowski). However, these proposals were not understood, let alone implemented, for many decades that followed (due to war and communism). The author poses the question of whether it is possible simultaneously to design systemic educational change and have it implemented by a politically independent and strategic executive body.

Key words: coupling civilizational, cultural an educational change, the progressivist educational paradigm, types of paradigm changes: emergence, reactance, long-term strategy