

IV. RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ANTONI ZAJĄC
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Rzeszowie

Tadeusz Lewowicki, *Przemiany oświaty*, UW, Warszawa 1994, ss. 173.

Kryzys oświaty, oświata na rozdrożu, oświata w okresie przemian, oświata przed wielką przebudową to najczęstsze określenia obecnego stanu oświatowego w Polsce. Po transformacji ustrojowej w 1989 roku dało się wyraźnie zauważyć dążność do demokratyzacji i uspołecznienia szkoły, jednak brak wypracowanych rodzimych modeli w tym względzie i kryzys gospodarczy spowodowały, że okres przemian oświatowych wciąż nie jest klarowny i budzi zarówno wielkie nadzieje, jak i liczne niepokoje.

Stąd też szczególna wartość prezentowanej książki T. Lewowickiego, który z wielkim znawstwem problematyki podejmuje próbę odczytania przemian, jakie następują w myśleniu o edukacji i praktyce szkolnej oraz określenia nadziei i zagrożeń z nimi związanych. Prezentowane spostrzeżenia, opinie i wnioski dotyczące podstawowych nurtów, kierunków zmian w społecznym widzeniu istoty, miejsca i funkcji edukacji, w myśleniu o oświatowej aksjologii i teleologii są przemyślane i bardzo wyważone, a ich ujęcie pluralistyczne.

W strukturze książki zostały wyróżnione cztery logicznie uzupełniające się części, zatytułowane: I. *Przemiany filozofii edukacyjnej*; II. *Podstawowe idee przemian oświatowych – od teorii ku praktyce*; III. *W poszukiwaniu modelu lepszej edukacji*; IV. *Zagrożenia i nadzieje*. Każda część składa się z kilku rozdziałów, a te z kolei z kilku podrozdziałów. Taka struktura znacznie ułatwia studiowanie całości.

Dwie pierwsze części przedstawiają swoistą filozofię edukacyjną. Zawarte są w nich szkice o zmianach w spostrzeganiu miejsca i roli edukacji w życiu społecznym, w refleksji o istocie, podstawowych funkcjach i celach oświaty na tle transformacji społeczno-politycznej w Polsce. Autor podejmuje tu zagadnienia trudne, często polemiczne, skłaniające do refleksji. Logiczny wywód, konsekwencje metodologiczne, wyważone i celne sformułowania czynią tekst przekonującym, wnoszącym wiele nowych i bardzo cennych myśli.

W hierarchicznej i scentralizowanej organizacji życia społecznego edukacja pełni służebną rolę wobec państwa, wobec przyjętej ideologii i ładu społecznego. Bardzo jaskrawo wystąpiło to w minionej epoce realnego socjalizmu w PRL, gdzie hierarchiczna władza oparta była na sile i przemocy, a racją bytu narzuconej rzeczywistości społecznej miały być ideologiczne i polityczne dogmaty. W zachodnich państwach demokracji parlamentarnej tradycja społeczna i przyjęte rozwiązania ustrojowo-prawne znacznie zminimalizowały zakres patologii towarzyszących hierarchicznemu ładowi społecznemu.

W obydwu przypadkach, aczkolwiek z różnym nasileniem decyzje o ważkich kwestiach oświatowych należały do państwa, m.in. wyznaczanie ogólnej filozofii edukacyjnej (wizji aksjologicznej, doktryny edukacji, głównych celów i kierunków rozwoju), doboru treści kształcenia i kadr oświatowych etc. Sprzeciw budzi jednak nadużywanie władzy administracyjnej i podporządkowanie wielu istotnych spraw interesom stosunkowo wąskich grup społecznych, które usiłują narzucić model życia.

W społeczeństwach opartych na demokracji parlamentarnej oraz respektowaniu swobód i praw obywatelskich obszar wpływów rozmaitych grup społecznych na cele, treści, metody i organizację edukacji uległ znacznemu rozszerzeniu. Dominacja państwa uległa erozji. Do społeczeństwa, grup społecznych należy kontrola nad sprawami edukacji. Edukacja – jak uznano – powinna pełnić służebną rolę nie wobec państwa, lecz społeczeństwa, a ściślej mówiąc obywateli. Edukacja ma służyć rozwojowi jednostki, ma stworzyć warunki do niekserpowanej jej samorealizacji w duchu wartości uniwersalnych.

Na gruncie hierarchicznej i scentralizowanej organizacji życia społecznego ukształtowała się doktryna edukacji adaptacyjnej, służąca przystosowaniu dzieci i młodzieży do panujących warunków społecznych, politycznych, gospodarczych i ekonomicznych.

Prawne zagwarantowanie monopolu informacyjnego, propagandowego i oświatowego doprowadziło u nas do natężenia procesów „przemocy symbolicznej”, narzucenie zunifikowanej koncepcji i interpretacji świata, jedyne „naukowe” poglądu na świat, dławieniu krytyki „jedynie słusznej drogi” postępu. W konsekwencji zaowocowało to negatywnymi skutkami rozwojowymi: ograniczeniem horyzontów postrzegania i interpretowania świata, zawężeniem kompetencji do krytycznego interpretowania zjawisk i procesów oraz alternatywnego podejścia, kurczeniem się wiary we własne możliwości sprawcze i zubożeniem tożsamości.

W dalszych rozważaniach autor przeprowadza analizę dysfunkcyjności edukacji w różnych społeczeństwach i wyprowadza obszary rozbieżne. Zalicza do nich: oderwanie treści kształcenia od otaczającej szkołę rzeczywistości społecznej i gospodarczej; niezgodność między treściami kształcenia a potrzebami, zainteresowaniami, pragnieniami uczniów; erozję systemów wartości; konserwatyzm edukacji; swoistą bezradność edukacji wobec pogłębiającej się stratyfikacji społecznej, a nawet wywoływanie tak negatywnych zjawisk, jak wyłączenie znacznej części młodzieży (przeważnie z rodzin o niskim poziomie kultury, ubogich materialnie i niskim prestiżu społecznym) z kultury narodowej i uniwersalnej.

Doktryna edukacji adaptacyjnej, utrwalającej typowe dotąd modele życia społecznego, „zamrażającej zmiany”, przystosowującej nowe pokolenie do zastanej rzeczywistości, po 1989 roku zaczęła być zastępowana doktryną edukacji krytyczno-kreatywnej, wyrażającą wyobrażenia i pragnienia ludzi akceptujących demokratyczny ład społeczny i dążenia do wprowadzenia również demokratycznego „ładu edukacyjnego”, a zarazem pobudzającego do innowacji, twórczości i zmian otaczającego świata.

Odrzucenie doktryny edukacji scentralizowanej, charakteryzującej się zanikiem refleksji aksjologicznej, a ponadto załamaniem się tradycyjnych modeli życia, liczne kryzysy społeczne, upadek rozmaitych ideologii i zanik wielu autorytetów doprowadziło do renesansu refleksji o wartościach, w tym krytycznego spojrzenia na aksjologię edukacyjną. W zmieniającym się świecie wizje różnych wartości nie są ani stałe, ani oczywiste. Zauważa się ścieranie, czasami nawet bardzo mocne, różnych poglądów.

Na tym tle rodzi się pytanie: „Jakie wizje wartości mogą zatem nadać sens przemianom ustrojowym i edukacyjnym, przeobrażeniom społecznym? Gdzie szukać ich źródeł?” T. Lewowicki podkreśla – i bardzo słusznie – że w tym względzie zauważa się odradzanie się dążenia do odczytywania, poszukiwania wartości uniwersalnych, które odwołują się do natury, tradycji humanistycznych i eksponują kwestie godnego życia człowieka. Podłożem wartości uniwersalnych są systemy filozoficzne, religie i systemy społeczne. Aksjologię o wymiarze uniwersalnym kształtują – powtórzmy za T. Lewowickim – „...wielowiekowe doświadczenia, tradycja, dorobek humanistycznej wiedzy, bogata kultura duchowa, pragnienia ludzi, ludzkie potrzeby i wyobrażenia o godziwym i szczęśliwym życiu”. Analizując to zagadnienie w kontekście różnorodnych uwarunkowań, autor dochodzi do wniosku, że nadrzędną wartością współczesnej aksjologii jest w istocie człowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość, podmiotowość.

Rodzi się jednak problem, jak przełożyć tak rozumiane wartości uniwersalne na cele edukacyjne, przy jednoczesnym uwzględnieniu przemian życia społecznego i pragnień indywidu-

alnych? Poszukując odpowiedzi na tak sformułowany problem, T. Lewowicki przeprowadza analizę różnych teorii formułowania i hierarchizacji celów edukacyjnych. W rezultacie dochodzi do wniosku, że ukształtowana jeszcze w okresie Oświecenia i utrwalona przez teorie pedagogiczne J.F. Herbarta i jego uczniów hierarchia celów edukacyjnych – podawanie wiadomości, kształtowanie sprawności, rozwijanie osobowości i kształtowanie świata wartości – powinna ulec odwróceniu. Problemy życia społecznego i indywidualnego wskazują, że na pierwszym miejscu należy uwzględnić sprawy związane z systemem wartości, kształtowaniem i uznawaniem norm życia społecznego, kształtowaniem postaw i stosunków międzyludzkich. To też, przy uwzględnieniu indywidualnych potrzeb, pragnień i celów życiowych jednostki ma sprzyjać rozwojowi osobowości. Następnie wysuwana jest potrzeba rozwijania umiejętności, a na końcu dopiero – wiadomości.

Krytyczne podejście do „racjonalności instrumentalnej (adaptacyjnej, technokratycznej)” zaowocowało pojawieniem się nowych paradygmatów edukacyjnych, a to „racjonalności krytyczno-emancypacyjnej” i „racjonalności hermeneutycznej (łączącej interpretacyjny wgląd w sens i ideę dialogu, spotkania i komunikacji)”. Opracowanie to charakteryzuje się głęboką analizą trudnych, bo często zahaczających o ideologię i politykę, problemów przemian filozoficznych edukacji.

W części II, zatytułowanej *Podstawowe idee przemian oświatowych – od teorii ku praktyce*, autor porusza w kolejnych rozdziałach takie kwestie, jak: idee przemian oświatowych, uspołecznienie oświaty, niektóre jego uwarunkowania, a w tym analizuje: organizację życia społecznego a uspołecznienie edukacji, świadomość społeczną a uspołecznienie edukacji.

Kolejny rozdział pt. „O podmiotowości” zawiera siedem podrozdziałów poświęconych takim zagadnieniom, jak: tradycje idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu; ład społeczny i edukacja; aktualności rozważań o podmiotowości; ujęcie podmiotowości; implikacje edukacyjne różnego pojmowania podmiotowości; w poszukiwaniu rozwiązania optymalnego; dylematy, zagrożenia i szanse.

Prof. T. Lewowicki uwypukla twierdzenie, że dzisiaj źródła najnowszej wiedzy znajdują się poza typowymi instytucjami oświatowymi, a szanse szkoły są bardzo małe, aby sprostać konkurencyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy. Stąd też do podstawowych zadań szkoły należy przygotowanie do samodzielnego i rozumnego korzystania z rozmaitych źródeł wiedzy, koordynowanie poczynań różnych instytucji przekazujących czy udostępniających wiedzę, pomaganie dzieciom i młodzieży w systematyzowaniu, selekcji i wartościowaniu zdobywanej wiedzy.

Przejsie do dotychczasowej szkoły transmisji, wyposażającej uczących się w „gotową wiedzę do zapamiętania” do postulowanego modelu szkoły to droga ewolucyjnych przemian. Nauczyciele są grupą (o dziwo) zachowawczą i dążenie do rewolucyjnych przeobrażeń może wywołać – i wywołuje – zdystansowanie się znacznej grupy nauczycieli. Wymaga to stworzenia mechanizmów regulacji systemu funkcjonowania szkół w kierunku ich uelastyczenia, uczynienia podatnych na zmiany strategii rozwojowych, zmiany potrzeb i oczekiwań społecznych.

Demokratyzacja i uspołecznienie oświaty to nie tylko nowe hasła, ale konkretne działania podnoszące znaczenie wpływu danego środowiska lokalnego na funkcjonowanie i proces dydaktyczno-wychowawczy realizowany w konkretnej szkole. Uspołecznienie oświaty powinno doprowadzić do zwiększenia zarówno kompetencji, jak i obowiązków społeczeństwa wobec edukacji. Autor dokonuje tutaj bardzo szczegółowej analizy pojęcia uspołecznienia oświaty w kontekście sytuacji społeczno-politycznej kraju i świadomości społecznej. Jest to tym cenniejsze, że do tej pory nawet wielu nauczycieli, a także publicystów i naukowców dostrzega zaledwie małe fragmenty zagadnień składających się na uspołecznienie oświaty.

Demokratyzacja życia społecznego w Polsce prowadzi do redefinicji, czy nawet nowego ujęcia podmiotowości w kształceniu i wychowaniu. Lektura książki wywołuje szereg refleksji

na ten temat. To też najlepiej świadczy, że problem podmiotowego podejścia do ucznia robi wrażenie czegoś szczególnie potrzebnego w naukach o edukacji i w praktycznej jej realizacji. Urzeczywistnienie paradygmatu edukacji podmiotowej zależy od stosunkowo szerokiej znajomości kierunków zmian zachodzących w oświacie i założeń kształtującego się modelu (modeli) edukacji – i temu celowi książka ta dobrze służy. T. Lewowicki nie narzuca jednego stanowiska, lecz w sposób wszechstronny prezentuje różne modele.

W kolejnej, trzeciej części autor ukazuje poszukiwania lepszych (niż dotychczasowe) modeli edukacji. Zawiera ona kilka studiów o teoretycznych i praktycznych problemach różnych szczebli edukacji: edukacji przed- i wczesnoszkolnej, modeli szkolnictwa podstawowego i średniego, szkoły wyższej oraz edukacji nauczycielskiej. Autor wychodząc ze stwierdzenia niektórych psychologów, że połowa potencjału intelektualnego kształtuje się w ciągu pierwszych lat życia, dużą wagę przypisuje wychowaniu przedszkolnemu i wczesnoszkolnemu. Z bólem podkreśla, że stan wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej nie spełnia oczekiwań polskiego społeczeństwa. W godnym uznania procesie decentralizacji zarządzania oświaty niestety zagubiono pewne kwestie o znaczeniu globalnym, ogólnopolskim, których społeczność lokalna nie jest w stanie rozwiązać.

Do podstawowych mankamentów wychowania przedszkolnego należy zbyt mała jego dostępność. Sytuacja ta uległa w ostatnich latach jeszcze pogorszeniu, w okresie 1989-1992 rozwiązano około 2000 przedszkoli. Ponadto obserwuje się dysfunkcjonalność przedszkoli, gdzie nadmierna „dydaktyzacja” wypiera funkcje diagnostyczne, korekcyjno-wyrównawcze, opiekuńcze i wychowawcze.

W edukacji wczesnoszkolnej nauczanie przedmiotowe, charakteryzujące się encyklopedycznym, werbalnym ujęciem zatomizowanych treści kształcenia budzi szereg zastrzeżeń. Sztucznie też została oderwana edukacja wczesnoszkolna od kolejnych szczebli kształcenia i wychowania. Sytuację pogłębia duża liczba nauczycieli o nieodpowiednich kwalifikacjach i zły stan tzw. małej infrastruktury szkolnej.

Przedmiotem dalszych – bardzo ciekawych – rozważań jest szczególne zróżnicowanie w istnieniu szkół państwowych i niepaństwowych (społecznych, prywatnych, stowarzyszeniowych, wyznaniowych, komunalnych itp.). To zróżnicowanie w jakiejś mierze odzwierciedla relacje między państwem, społeczeństwem, jednostkami i edukacją. Z jednej strony występują dążenia państwa do zachowania kontroli nad szkołą, a niekiedy nawet traktowania edukacji szkolnej jako instrumentu utrwalania określonego ładu społecznego, wyznaczania zakresu i charakteru przemian struktury społecznej, świadomości i rozwoju osobowości. Z drugiej strony zaś obserwuje się starania różnych grup społecznych o stworzenie własnego modelu uspołecznionej edukacji szkolnej, złamanie monopolu państwa w dziedzinie oświaty, zaproponowanie alternatywnej oferty edukacyjnej. Szkoda, że w tej analizie szkolnictwo zawodowe zostało potraktowane sygnałnie. Jest ono jednak tak specyficzne, że wymaga szerszej analizy.

Dużo za to uwagi prof. T. Lewowicki poświęca szkołom wyższym. Szczegółowej analizie poddaje tradycyjne ogólnospołeczne funkcje szkolnictwa wyższego, typowe wewnątrzsystemowe funkcje szkolnictwa wyższego, funkcje wymuszone, wyzwania współczesności a funkcje szkolnictwa wyższego, funkcje założone i rzeczywiste. Taka wielostronna analiza funkcji szkolnictwa wyższego podyktowana jest dotkliwym kryzysem tej sfery edukacji. Kryzys ten ma charakter wielozakresowy: koncepcji kształcenia, modeli szkolnictwa, treści kształcenia, technologii edukacyjnej, kadr, aspiracji edukacyjnych, prestiżu, kondycji materialnej itd. Grozi to powiększeniem się różnic między funkcjami realizowanymi a funkcjami założonymi. Pamiętajcie wszakże należy – jak to słusznie w tekście zostało podkreślone – że środowisku akademickiemu przypada szczególna rola w kształtowaniu wizji świata wartości, hierarchii wartości, społecznej aksjologii i teleologii. Przy obecnym ogólnoswiatowym kryzysie społeczno-politycznym, gospodarczym i militarnym bardzo niepokojący jest kryzys sensu, kryzys panującej racjonalności sposobu zorganizowania życia społecznego. To właśnie wypracowanie przez szkoły

wyższe odpowiedniej aksjologii, uznawanych wartości, może przesądzić o kształtowaniu się świata bezpiecznego, bardziej przychylnego ludziom. Analiza tych kwestii jest bardzo rzeczowa. Autor nie ułatwia sobie zadania, podejmuje zagadnienia wielce złożone, często kontrowersyjne, aby na tym tle stworzyć zaczyn do dyskusji nad rozwojem naszego szkolnictwa wyższego.

Specyficznym rodzajem szkolnictwa wyższego są uczelnie kształcące nauczycieli. Wydaje się, że są one dziedziną edukacji wciąż determinowaną wieloletnimi – i dodajmy nie zawsze dobrymi – tradycjami i dość żywiołową grą interesów różnych grup społecznych. Stąd też w książce jeden rozdział poświęcony jest kształceniu nauczycieli, typowym koncepcjom, realizowanym modelom, przewidywanym przemianom. Zarysowanie ogólnego obrazu głównych koncepcji i empirycznych modeli kształcenia nauczycieli na obecnym etapie rozwoju naszego kraju może okazać się pożyteczne dla pedeutologii i pedeutologów.

W książce znajdziemy charakterystykę takich koncepcji kształcenia nauczycieli, jak: edukację ogólnokształcącą, personalistyczną, pragmatyczną (kompetencyjną), specjalistyczną, progresywną i wielostronną. Ta ostatnia jest najbliższa modelowi idealnemu, ale najtrudniejsza w realizacji. Ciekawa jest analiza modelu „uniwersyteckiego” i „ogólnozawodowego-pedagogicznego” kształcenia nauczycieli. Prof. T. Lewowicki przestrzega przed nasilającymi się dążeniami do zmniejszania zakresu tzw. bloków przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Jednocześnie zauważa niepokojącą tendencję w niektórych uczelniach do encyklopedyczno-ogólnokształcącego kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli, objawiającą się przekazywaniem treści mówiących o pedagogice jako nauce, a nie zwracanie uwagi na zdobycie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej o dzieciach, prawidłowościach ich rozwoju, sposobach optymalizacji warunków tego rozwoju, metodach pracy z dziećmi o różnym stopniu rozwoju psychofizycznego. W najbliższym okresie nasilą się poczynania na rzecz większego uprządkowania, pragmatyzacji kształcenia nauczycieli. Ma to swoje zalety i wady. Zaletą jest uzyskiwanie przy stosunkowo małych nakładach szybkich efektów. Położenie nacisku na sprawnościową sferę kompetencji zawodowych, przygotowanie metodyczne, zapewnia nauczycielowi – częściowo złudne – poczucie dobrego przygotowania do pracy. Stąd trzeba mieć świadomość jednostronności i znacznych ograniczeń pragmatycznie zorientowanej edukacji nauczycielskiej. Należy w dalszym ciągu rozwijać ogólnokształcący, progresywny i wielostronny model edukacji nauczycielskiej. Zachodzące przemiany społeczne mogą stać się przyczyną powstania nowych modeli – w tym np. koncepcji „edukacji wychowującej”, „edukacji empatycznej”, „edukacji interpersonalnych kontaktów” czy „edukacji komunikacji interpersonalnej”.

Na gruncie nurtów pedagogiki krytycznej, antypedagogiki i innych może powstać w refleksji i praktyce pedeutologicznej zupełnie odmienny od dotychczasowych nurt w kształceniu nauczycieli. Kształtujący się paradygmat edukacji podmiotowej może zaowocować formowaniem się koncepcji oraz empirycznych modeli edukacji nauczycielskiej nastawionych nie głównie na nauczycieli, lecz na sprawy dzieci, młodzieży uczącej się.

Bardzo skomplikowany obraz życia społecznego, trudne sytuacje wyborów indywidualnych (politycznych, światopoglądowych, zawodowych, życiowych), podważenie dominującej racjonalności, kryzys i zmiany hierarchii wielu wartości, pewien chaos w pojmowaniu i uznawaniu norm etycznych, to złożony kontekst ideowy i społeczny, który generuje i komplikuje problemy deontologii nauczycielskiej. Autor rozważając te kwestie opowiada się za drogą kształtowania zmian akceptowanych, a nie walki i eliminowania wątpliwych, krytycznych. Jest to rozwiązanie godne idei demokratycznych.

W części czwartej pt. *Zagrożenia i nadzieje* wyróżnione są trzy rozdziały: „Nadzieje i złudzenia reform oświatowych”, „Zamawianie deszczu (uwagi o dokumencie „dobra i nowoczesna szkoła”)”, „Amerykanizacja szkoły – szanse i zagrożenia”. Cały dramatyzm, ranga problemów polskiej edukacji polega na tym, że regres gospodarczy powoduje zmniejszanie nakładów na oświatę, a prawdopodobnie współdecydować on będzie o powodzeniu lub niepowodzeniu przekształceń gospodarczo-ekonomicznych, a także transformacji społecznych.

Trzeba być otwartym na świat i czerpać z doświadczenia edukacyjnego innych państw, ale modele edukacji kształtują się w określonych warunkach i nie mogą być sztucznie przenieszone z innych krajów. Prof. T. Lewowicki analizując dokument „Dobra i nowoczesna szkoła” zauważa jego niespójność, objawiającą się po części jako zbiór ogólnikowych haseł, po części przejaw magicznego myślenia czy „zamawiania rzeczywistości”, po części zaś jako zbiór raczej gołosłownych gwarancji i wreszcie po części jako wykładnię dość niepokojących kierunków zmian w oświacie. Ów dokument może co najwyżej stanowić inspirację do społecznej dyskusji o kondycji, kierunkach i warunkach zmian oświaty.

Ostatni rozdział pt. „Amerykanizacja szkoły – szanse i zagrożenia” zawiera szereg bardzo cennych informacji na temat amerykańskiej szkoły, prostuje często przesadzone, funkcjonujące u nas opinie dotyczące ich systemu oświatowego. Autor w sposób wyważony przedstawia zalety edukacji amerykańskiej, stanowiącej dla nas wzór demokratyzacji oświaty. Funkcjonujące tam rozwiązania mogą w wielu przypadkach stanowić przykład decentralizacji decyzji, uspołecznienia sfery zarządzania i kierowania szkołą, daleko idącej swobody w stanowieniu mikro-systemów wychowawczych, w kreowaniu propozycji programowych, stosowaniu metod i form edukacji szkolnej.

Niewątpliwie szkoła amerykańska dobrze służy kształtowaniu indywidualnych postaw i uznawanych tam stylów życia. Sprzyja rozwijaniu sprawności pomagających w aktywności, przedsiębiorczości, działaniu, dostrzeganiu i pokonywaniu problemów, radzeniu sobie w warunkach konkurencji. Jednocześnie szkoła ta m.in. petryfikuje strukturę społeczną, sprzyja reprodukcji społecznych warstw, utrwala zróżnicowanie oparte przede wszystkim na poziomie zamożności, służy zachowaniu dominującej pozycji elit politycznych i finansowych.

Szkole amerykańskiej zarzuca się jednak stosunkowo niski poziom efektywności kształcenia. Zmienienna jest w tym zakresie wypowiedź byłego dyrektora Narodowej Fundacji Naukowej, Johna Slaughtera, który stwierdził, że „rośnie przepaść między wąską elitą naukową i techniczną a obywatelami źle wykształconymi, a właściwie niewykształconymi w zakresie spraw mających w jakimś stopniu charakter naukowy”. Jest to efektem nadmiernie rozproszonych treści, braku wiodących idei i integrujących sekwencji programowych („rdzeni” treściowych), błędnej sekwencji kursów obligatoryjnych i nadmiernej dowolności w wyborze rozmaitych kursów fakultatywnych.

Szkoła amerykańska ma wiele zalet, ale posiada też pewne mankamenty i niebezpieczne są próby bezrefleksyjnego przeniesienia tamtych rozwiązań do naszych szkół. W minionej epoce lansowano wzorce radzieckie. Wszelkie próby narzucenia obcych modeli oświatowych to przejaw osobliwego woluntaryzmu i leseferyzmu. Budzi to niepokój wywołany rezygnacją kreowania własnych modeli kultury i oświaty. To droga do wyjałowienia edukacyjnego i intelektualnego. Takie krytyczne refleksje nie umniejszają inspirującego znaczenia wzorów obcych, szczególnie jeśli chodzi o demokratyzację oświaty, idei i wartości. Powinnością pedagogów jest wyłuskać z obcych wzorów edukacyjnych wszystko to co wartościowe, godne uwagi i wdrożenia, a wyeliminować wszelkie zagrożenia obce naszej kulturze i wywołujące *de facto* obniżenie poziomu rozwojowego naszego młodego społeczeństwa.

Bardzo dobrze się stało, że ukazała się książka pokazująca meandry „polskiej drogi” przebudowy oświaty. Książka ta oprócz walorów naukowych ma olbrzymią wartość pragmatyczną, gdyż w okresie przesilenia, zmagania z ogólnymi kryzysami i słabościami ukazuje nauczycielom – wśród których przecież znaczący odsetek przeżywa kryzys sensu – zachodzące przemiany, ich szanse i zagrożenia. Pozwala im to odnaleźć siebie, miejsce i sens swoich poczynań dydaktyczno-wychowawczych. Niektóre z prezentowanych twierdzeń są już znane z wcześniejszych publikacji T. Lewowickiego i akceptowane przez nauczycieli. Większość jednak przedstawionych w książce problemów należy jeszcze ciągle do mało lub zupełnie nie znanych przez nauczycieli.

Otrzymałmy książkę napisaną prostym, pięknym, bardzo trafnym w określeniach językiem, bez zbędnych zawłości i obcego słownictwa. Analiza spraw trudnych, a nawet kontro-

wersyjnych jest jasna i rzeczowa, przeprowadzona z pełnym zachowaniem reguł demokratycznych. W książce tej bardzo wiele cennych myśli znaleźć mogą zarówno teoretycy pedagogiki, jak i nauczyciele praktycy.