

BOŻENA TOŁWIŃSKA

Uniwersytet w Białymstoku

PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA JAKO OBSZAR BUDOWANIA PODMIOTOWOŚCI SPRAWCZEJ PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW

ABSTRACT. Tołwińska Bożena, *Pedagogika porównawcza jako obszar budowania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów* [Comparative Education as the Area of Creating Future Teachers' Agency]. Studia Edukacyjne nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 141-159. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.10

The article includes the development of the thesis that the analysis carried out in the framework of comparative education, as a discipline dealing with the phenomenon of education in the broad context, showing the "entanglement education"¹, often they provide students an important source of reflection and a kind of "discovery" of what they experience, but can not be called. Knowledge and understanding of the impact of a number of conditions for the development of education, in particular the political and economic although it is only a precondition, may encourage the development of a sense of agency and taking intentional actions aimed positive bottom-up change in the environment of human life.

Key words: higher education, university, comparative education, agency

Wprowadzenie

Teza, która zostanie rozwinięta w tekście zakłada, że analizy dokonywane w ramach pedagogiki porównawczej, jako dyscypliny ujmującej zjawiska oświatowe w szerokim kontekście, pokazującej „uwikłanie edukacji”¹, często stanowią dla studentów ważne źródło refleksji i swoiste „odkrycie” tego, czego doświadczają, lecz nie potrafią nazwać. W większości nie są oni świadomi związku edukacji z wieloma uwarunkowaniami, a zwłaszcza z polity-

¹ Zwrot zaczerpnięty z tytułu książki: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

ką, gdyż dotychczas nie mieli okazji do podjęcia takich dyskusji i tego nie zauważali. Znajomość i rozumienie tego wpływu, chociaż jest jedynie wstępnym warunkiem, może sprzyjać rozwijaniu poczucia sprawczości oraz podejmowaniu intencjonalnych działań służących pozytywnym oddolnym zmianom w środowisku życia jednostki.

Treść mojego artykułu została zainspirowana poniższą wypowiedzią:

Szkoła wydawać się może placówką, gdzie przebywają uczniowie, nauczyciele, dyrektor, pedagog itp., gdzie uczeń zdobywa podstawowe umiejętności oraz różnego rodzaju wiedzę. Nie mówi się jednak o tym, że w dużej mierze na to, jak wygląda szkoła, nauczanie, ma wpływ polityka czy ekonomia [studentka pedagogiki].

Tego rodzaju wypowiedź często jest wyrażana przez studentów w czasie zajęć z przedmiotu „pedagogika porównawcza”. Przynajmniej część z tych osób wiąże swoją przyszłość zawodową z szeroko pojętą edukacją, ponadto kwestie te będą ich na pewno dotyczyły, chociaż w różnym stopniu jako rodziców i obywateli. Zajęcia z przedmiotu „pedagogika porównawcza” pozwalają na poznanie, jak funkcjonują systemy edukacji w różnych krajach oraz jak liczne są uwarunkowania stanu i perspektyw rozwoju edukacji. Szczególnie ten aspekt, analizowanie różnych faktów oświatowych na tle szerokiego kontekstu, a odnosząc się do zacytowanej wypowiedzi, do kontekstu politycznego i ekonomicznego, może być dla tych młodych osób ćwiczeniem poznawczym, znaczącym w ich rozwoju.

Specyfika analiz komparatystycznych - poznawanie tego „co na zewnątrz szkoły”

Geneza pedagogiki porównawczej jako nauki, jej zakres przedmiotowy, koncepcje teoretyczne i metodologiczne zostały przedstawione w kilku dostępnych na naszym rynku publikacjach, m.in. Ryszarda Pachocińskiego, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, (Trans Humana, Białystok 1995); tego samego autora: *Zarys pedagogiki porównawczej*, (IBE, Warszawa 1998); Jana Průchy, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. nauk. B. Śliwerski, przekład: M. Politowicz, (PWN, Warszawa 2004); Renaty Nowakowskiej-Siuty, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy*, (Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014). Pominę zatem kwestie terminologiczne, odwołam się natomiast do jednej z definicji, w celu pokazania, w jaki sposób współcześnie rozumiana jest ta nauka oraz jakie korzyści mogą płynąć z analiz komparatystycznych dla osób i instytucji zainteresowanych rozwojem edukacji i podejmowaniem zmian służących doskonaleniu jej jakości.

Pedagogika porównawcza to

interdyscyplinarna nauka pedagogiczna, która z perspektywy synchronicznej lub diachronicznej bada zjawiska i fakty pedagogiczne w ich związkach politycznych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych oraz porównuje ich podobieństwa i różnice w dwóch lub kilku krajach, obszarach, kontynentach lub globalnie. Przy tym dąży przede wszystkim do lepszego zrozumienia wyjątkowości każdego zjawiska pedagogicznego w jego własnym systemie edukacyjnym oraz do znalezienia adekwatnego uogólnienia w celu doskonalenia kształcenia².

W odróżnieniu od pierwszych koncepcji pedagogiki porównawczej z początku XIX i XX wieku Marca-Antoine'a Julliena de Paris i Pedra Rossello, w późniejszych koncepcjach Michaela E. Sadlera, Nicholasasa Hansa, Isaaca Kandela, Friedricha Schneidera, Franza Hilkeru szczególnie akcentowano konieczność nie tylko gromadzenia danych o rzeczywistości edukacyjnej, lecz wyjaśniania zjawisk³ poprzez odwoływanie się do życia „na zewnątrz szkoły”. Wyrażają to poglądy I. Kandela, które przytacza tu Renata Nowakowska-Siuta:

w badaniach porównawczych nie tylko muszą być obecne informacje o systemach oświaty, wychowania, czy szkolnictwa wyższego, lecz także potrzebna jest świadomość kontekstu historyczno-kulturowego, w jakim się rozwijały oraz umiejętne analiza i interpretacja zjawisk edukacyjnych, stanowiąca przyczynek do przewidywania zmian⁴.

Rozumienie zjawisk edukacyjnych, na co wskazuje w cytowanej definicji Miroslava Váňová ich sens, zgodnie z poglądami F. Hilkeru

można uchwycić wyłącznie wtedy, gdy ukazuje się całość kształtu rzeczywistości edukacyjnej, czyli związki między określonymi zjawiskami a ich kontekstem społecznym, politycznym i kulturowym⁵.

Odnosząc się do powyższych poglądów, to czym komparatyści mogą służyć wszystkim zainteresowanym rozwojem edukacji, zarówno teoretykom, jak i praktykom, to analizowanie i wyjaśnianie związku kształtu edukacji z kontekstem społeczno-politycznym. Analizy te są dokonywane w celu doskonalenia edukacji.

² M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, przekł. J. i A. Urbanowie, [w:] *Pedagogika*, t. 2 – *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 50.

³ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 11-13.

⁴ Za: tamże, s. 12.

⁵ Za: tamże, s. 13.

Jak wynika z moich obserwacji, studenci pedagogiki utożsamiają funkcjonowanie szkoły głównie z działaniami nauczycieli i dyrekcji, z posiadaną wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi kadry. Związek z innymi uwarunkowaniami, a szczególnie związek z czynnikami politycznymi jest przez nich rzadko dostrzegany. Na wprowadzające w problematykę przedmiotu pytania o czynniki, które wpływają na stan edukacji, na podejmowane reformy, udaje się wyłonić (bez przygotowania literaturowego, wspólnie dyskutując, przywołując różne przykłady z własnych doświadczeń studentów, doniesienia z mediów) demografię, kwotę z budżetu przeznaczaną na edukację, zamożność społeczeństwa. Jednak polityka bardzo rzadko pojawia się w tych tropach, a powiązanie z globalną ekonomią i zmianą modelu społecznego zupełnie nie występuje. Tezę tę stawiam na podstawie wniosków wysuniętych z wielu rozmów przeprowadzanych na przestrzeni kilkunastu lat, na zajęciach wprowadzających do pedagogiki porównawczej. Ponadto, kolejnym źródłem była również analiza wypowiedzi studentów pedagogiki na temat ich zainteresowania polityką i polityką oświatową. W celu poznania ich stosunku do życia społecznego w tym aspekcie, przeprowadziłam w bieżącym roku akademickim (2014/2015) sondaż wśród 221 studentów pedagogiki studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Wypowiadali się oni pisemnie w sposób otwarty, czym jest dla nich polityka i czy są nią zainteresowani. Przedmiotem moich analiz były założenia, jakie na temat polityki ma młodzież akademicka, czy w ogóle ta sfera, jako jedna ze sfer życia publicznego, znajduje się w obszarze zainteresowań studentów i czy może to stanowić podstawę do rozwijania ich podmiotowości sprawczej. Wydaje się, że zrozumienie uwarunkowań politycznych edukacji przez przyszłych pedagogów powinno rodzić większe zainteresowanie polityką oświatową, większe rozumienie własnej sytuacji jako uczestnika procesów edukacyjnych. Poznanie stanowiska młodzieży, z którą pracowałam było dla mnie istotne, gdyż później mogłam odnosić się nie do swoich wyobrażeń na ten temat, czy pojedynczych opinii, które najczęściej funkcjonują jako opinie grupy, lecz do jej własnych odczuć i przekonań. Założenia odmienne, przyjmowane milcząco i nieprzedyskutowane, mogą być barierą poznawczą utrudniającą wzajemne porozumienie.

Dane uzyskane z wypowiedzi poddałam analizie jakościowej. W jej trakcie dokonałam kodowania danych, a następnie wyodrębniłam kategorie analityczne⁶.

⁶ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011, s. 243.

Najwięcej osób (59 wypowiedzi) wyraziło zdanie, że polityka jest *umiejętnością zarządzania sprawami publicznymi, działaniami, które umożliwiają funkcjonowanie państwa*.

Dla innej, również licznej grupy studentów *polityka jest niezrozumiała, skomplikowana* (36 wypowiedzi). W wypowiedziach włączonych do powyższych dwóch grup nie było odniesień wskazujących na stopień zainteresowania ich autorów kwestiami polityki; osoby te nie wyraziły również żadnego osobistego stosunku do tej sfery.

Wielu studentów pedagogiki stwierdziło również, że polityka ich nie interesuje (49 wypowiedzi), *przyszli studiować pedagogikę i chcą być z daleka od polityki*. Charakterystyczne w tej grupie były następujące wypowiedzi: *Jest to mało interesujący element mojego świata; Nie interesuję się polityką; Jest czymś, czego nie lubię; Jest nieinteresująca, nie przykładam dużej wagi do tego co się dzieje w polityce; Polityka jest czymś czego nie rozumiem, bo się tym nie interesuję, zajmują się tym osoby, które są do tego stworzone*. Wypowiedzi te obrazują oddzielenie polityki od edukacji; w świadomości tych osób są to dwie odrębne sfery funkcjonujące niezależnie.

Kolejną kategorię utworzyły wypowiedzi wyrażające negatywne opinie o polityce z powodu zachowań polityków (32 wypowiedzi). Oto wypowiedzi charakterystyczne w tej grupie: *Polityka to realizowanie własnych interesów polityków, a nie podążanie za wspólnym dobrem. Jest sposobem zarabiania pieniędzy, nie robiąc nic konkretnego, aby pomóc obywatelom. Jest pretekstem do manipulowania ludźmi, chociaż powinna wiązać się ze służbą i dążeniem do poprawy życia ludzi*. Wypowiedzi włączone do tej kategorii ilustrowały uogólnioną ocenę tego obszaru życia publicznego, ale dokonaną jedynie przez pryzmat indywidualnych zachowań polityków, potraktowanych wybiórczo, zapewne tych, których media przedstawiły w negatywnym świetle.

Do kolejnej kategorii zakwalifikowałam wypowiedzi typu: *Nie interesuję się polityką, bo nie mam na nią wpływu* (6 wypowiedzi) oraz *Ja nie interesuję się, ale jest to bardzo ważna sfera tak w ogóle* (17 wypowiedzi).

Zaledwie, co 10. osoba (22 wypowiedzi) deklarowała zainteresowanie tą sferą życia społecznego, wyrażone w przytoczonych tu przykładowych wypowiedziach: *Polityka jest dla mnie elementem codziennego życia, od którego zależy praktycznie każdy aspekt losów państwa oraz jego mieszkańców; Polityka jest dla mnie ważna, interesuję się nią, ponieważ chcę wiedzieć co dzieje się w państwie*.

Analiza wypowiedzi studentów obrazuje brak ich zainteresowania tą sferą życia publicznego⁷. Niewielka grupa wyraziła zainteresowanie, dlate-

⁷ Niski poziom zainteresowania młodzieży sferą polityki obrazują również inne badania, jak np. Agnieszki Włoka, *Stan świadomości politycznej młodego społeczeństwa w Polsce – jak demokratyzacja wpływa na partycypację polityczną*, <http://krytyka.org> [dostęp: 28.09.2014].

go tym bardziej warto podkreślić to odmienne stanowisko. W wypowiedziach tych widoczne jest adekwatne postrzeganie rzeczywistości oraz poczucie podmiotowości wyrażone w stwierdzeniu: *Chcę wiedzieć co dzieje się w państwie*. Jeżeli studenci nie interesują się polityką i nie widzą jej powiązań z edukacją, w wielu sytuacjach, jako pedagodzy czy rodzice, pozostaną poza świadomością kierunku zmian; mogą nawet wspierać te negatywne z pedagogicznego punktu widzenia, w związku z nierozpoznanem czy niewłaściwym rozumieniem ich sensu. Jak wynika z moich obserwacji, przyszli pedagodzy chociaż negatywnie oceniają wiele zmian wprowadzonych przez ostatnią reformę edukacji, opisują wiele negatywnych doświadczeń, np. związanych z rankingami szkół, uczeniem się do testów⁸ – nie umieszczają tych zmian w szerokim kontekście społecznym. Studenci, mimo że są absolwentami zreformowanej szkoły, jeżeli nawet potrafią krytycznie odnieść się do niej, nie widzą związku tych zmian z czynnikami ekonomicznymi i politycznymi w globalnym ujęciu. Nie odczytują swoich doświadczeń jako efektu reform neoliberalnych, nie znają założeń tej ideologii, a jej powiązanie z edukacją nie istnieje w ich świadomości.

Studenci nie są odosobnieni w niedostrzeganiu uwikłań edukacji. Podobny stan wykazują również nauczyciele pracujący zawodowo. Pedagodzy nie znają poglądów neoliberalnych, chociaż od lat 90. XX wieku w myśl tej ideologii przeprowadzane są reformy edukacji na świecie⁹ lub uważają, że dotyczą one wyłącznie obszaru polityki i ekonomii, nie zaś szkoły. Jak pisze Joanna Rutkowiak:

(...) wśród edukatorów wydaje się dominować przekonanie o względnej niezależności edukacji, co w kręgach nauczycielskich przybiera formę mitu o edukacji apolitycznej lub, ewentualnie, o jej uzależnieniach tylko częściowych: medialnych, środowiskowych, instytucjonalnych, psychologicznych, administracyjno-biurokratycznych, ale bez dostrzegania głębszych politycznych, ideologicznych i ekonomicznych całościowych uwikłań edukacji o zasięgu nie tylko fragmentarycznym, ale i ogólnokulturowym, nie tylko lokalnym, ale i globalnym¹⁰.

⁸ Poglębione badania wizerunku szkoły wszystkich szczebli w doświadczeniach uczniów, którzy byli pierwszym rocznikiem reformy i już jako studenci zostali objęci badaniami przedstawia praca: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010. Wizerunek szkoły w ocenie badanych jest średniej jakości, a wśród diagnozowanych obszarów relatywnie najniżej badani ocenili lekcje wychowawcze oraz jakość relacji z nauczycielami i rówieśnikami.

⁹ E. Potulicka, *Hayek o edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010, s. 69.

¹⁰ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 32.

Dlatego, wykorzystywanie analiz komparatystów i pokazywanie tych powiązań, co jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki porównawczej, jest ważnym zadaniem pedagogicznym. Istotny jest dobór odpowiednich lektur, a następnie dyskusja wokół ich treści. To, co szczególnie ważne dla kształtowania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów, to pokazywanie reform edukacji w ich związku z globalną ekonomią. W pełni prezentują to publikacje m.in. E. Potulickiej¹¹ oraz E. Potulickiej i J. Rutkowiak¹². Twórcy reform edukacji przeprowadzanych zgodnie z ideologią neoliberalną podkreślają dążenie do poprawy jakości edukacji, co odczytane wprost nie może budzić najmniejszej wątpliwości. We współczesnym świecie troska o jakość edukacji zasługuje na najwyższą rangę. Podobnie jest z kolejnym priorytetem w polityce oświatowej – równością szans edukacyjnych. Konieczność jego wdrażania do praktyki jest oczywista. Jednakże, lektura doniesień z badań poświęconych tym aspektom przynosi odmienne wnioski. Cele te są jedynie fasadą. Świadczą o tym liczne publikacje pedagogów, a jedna z najnowszych, pod redakcją Marii Dudzikowej i Kariny Knasieckiej-Falbierskiej¹³ ilustruje, jak w wielu aspektach zastosowana do analizy systemu edukacji kategoria pozoru znajduje potwierdzenie (ogólnie pozór reformowania, w którym niewiele się zmienia, pozór wspierania rozwoju ucznia i podnoszenia jakości edukacji poprzez testowanie, pozór demokratyzacji i uspołecznienia szkoły, pozór wartościowo spędzonego w szkole czasu).

Szkoła poddana obecnej reformie ogranicza krytyczne myślenie¹⁴, służy dostarczaniu rynkowi wytrwałych, gotowych do ciężkiej pracy, dyspozycyjnych i posłusznych pracowników¹⁵. Nie sprzyja dostrzeganiu problemów w otaczającej rzeczywistości, lecz ujmuje ją w uproszczony sposób, z nastawieniem na wysoki poziom konsumpcji, jako nadrzędną wartość¹⁶. W wyniku tych działań następują zmiany w uczeniu się w kierunku instrumentalizacji, polaryzacji, jednostronności, symplifikacji i pasywizacji. Idealny konsument powinien nie dostrzegać problemów, lecz mieć uproszczoną wizję rzeczywistości. Powinien być coraz obficiej wyposażony w rzeczy, a coraz skromniej w możliwość rozumienia siebie, innych ludzi i świata¹⁷.

¹¹ E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014.

¹² E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania*.

¹³ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

¹⁴ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 60.

¹⁵ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] tamże, s. 109.

¹⁶ J. Rutkowiak, *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] tamże, s. 114.

¹⁷ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] tamże, s. 165.

Na pozór obiektywne zewnętrzne sprawdziany, służące następnie rankingowaniu uczniów, klas i szkół, rozpoczynają machinę różnicowania uczniów, stwarzania dla części z nich szansy na lepszą szkołę, a dla innych zamknięcia takiej drogi, nawet gdy wszyscy znajdują się w czasie dynamicznego rozwoju swojego potencjału. Konsekwencją tego jest rywalizacja o pozycję pomiędzy uczniami, nauczycielami i szkołami, niedostatek aktywności poznawczej związanej z rozumieniem i interpretowaniem rzeczywistości, jak i dominacja wyposażania ucznia w zasoby informacyjne i uczenie się do testów. Standaryzacja i porównywanie wyników testów szkół służą obniżaniu kosztów edukacji publicznej; szkolnictwo państwowe postrzegane jest jako koszt, obciążenie dla budżetu¹⁸, a w poszukiwaniu oszczędności tracą dzieci o najniższych możliwościach, których rodzice nie mogą partycypować w kosztach edukacji w zbyt dużym zakresie albo w ogóle. Standaryzacja programów kształcenia, zewnętrzne kontrolowanie pracy dydaktycznej szkół poprzez system zewnętrznych egzaminów wytwarzają ogromną presję, aby sprostać standardom i znaleźć się jak najwyżej w pozycji rankingu szkół. W rywalizacji pomiędzy jednostkami i szkołami, selekcje w obrębie szkół i wszelkie zabiegi są zatem dozwolone. Szkoły aby sprostać tym wymaganiom, są gotowe dobierać dzieci o największym potencjale, czyli stwarzające większe szanse w rankingu. Nauczyciele, nawet kiedy dokonują krytycznej analizy swojej sytuacji zawodowej – dostrzegając brak pedagogicznego sensu w koncentracji na wysokiej pozycji szkolnej statystyki ocen w rankingu, za cenę pomijania innych ważnych wychowawczo celów – nie podejmują publicznych dyskusji o tym w trosce o swoją zawodową pozycję¹⁹.

Michael Fullan nazywa rankingi szkół „rakiem toczącym etos szkolnictwa publicznego”²⁰. Autor ten, znany na świecie z koncepcji zmian oświatowych, proponuje, aby Państwo jako rozdawca środków i twórca prawa było odpowiedzialne i zmierzyło się z problemem pogłębiających się nierówności edukacyjnych, odchodząc od zmuszania szkół do niemoralnej rywalizacji. Autor postuluje, aby szkolnictwu publicznemu przywrócić moralny wymiar, aby służyło ono wszystkim dzieciom, ze szczególną troską wobec tych, których potrzeby były zaniedbywane²¹.

¹⁸ E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* [w:] tamże, s. 198.

¹⁹ J. Rutkowiak, *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] tamże, s. 137.

²⁰ K. Kruszewski, *Od tłumacza*, s. 81.

²¹ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2006.

Warto zatem zestawić działania te z priorytetem podnoszenia jakości i równości szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci, aby wnioski stały się jasne. Szkoła przystosowuje ucznia do rynkowej walki o dobra. Dla wielu ludzi procesy te wydają się naturalnym etapem w rozwoju społecznym, nie dostrzegają, że może być zupełnie inaczej. Jak pisze J. Rutkowiak za Senne-tem (2003):

człowiek neoliberalny odsuwa się od wspólnoty i nie jest sprawczy, chociaż jest ra-
dny, nie jest działający, chociaż jest efektywny (Sennet, 2003). Nie rozpoznaje też
swojej własnej sytuacji, chociaż jest poinformowany, zgodnie z tezą, że wokół nas jest
coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczeń²².

Właśnie, poszukiwanie i analizowanie tych rozbieżności powinno być przedmiotem dyskusji z przyszłymi pedagogami. Czytanie i analiza tekstów odsłaniających nieporuszone problemy codzienności szkolnej, poszukiwanie odniesień we własnych doświadczeniach studentów tworzy warunki do poszerzania perspektyw rozumienia świata, w którym żyjemy. Korzystanie z możliwości podejścia interdyscyplinarnego, tu szczególnie z lektur socjo-logicznych pokazujących jaki jest współczesny świat, ilu wyborów od nas wymaga i radzenia sobie z „ciśnieniem wielu sprzeczności”²³ w połączeniu z analizami „edukacji pod klucz”, upraszczającej tę rzeczywistość, pozwoli zrozumieć to, czym rzeczywiście nasyciona jest codzienność szkoły i zrozumieć konsekwencje jej rynkowego traktowania dla przyszłości uczniów. Rozumienie kierunków współczesnej polityki oświatowej i podejmowanych reform jest koniecznym elementem ich przygotowania do zawodu, a także przygotowania obywatelskiego.

Dla wielu osób treść tych lektur jest jednak trudna. Nawet włożony wysiłek przejawia się w ich powierzchownym odtworzeniu, jednak bez zrozumienia. Część osób pozostaje zupełnie poza dyskusją, są nieobecni, jakby była to opowieść o świecie, w którym oni nie uczestniczą. A może towarzyszy temu zupełnie reaktywne przekonanie, że *ja tu w tym miejscu nie mam żadnych możliwości działania i zmiany?* W licznej studenckiej grupie łatwo skryć się i przeczekać dyskusję, bez konieczności ujawnienia swojego przekonania. A później *jakoś to będzie....* Czas przeznaczony na zajęcia również przynagla, bo mamy wyznaczone efekty „do rozliczenia na egzaminie”. W rezultacie, nawet po zorientowaniu się, że w określonej grupie studentów świadomość uwarunkowań współczesnej edukacji wymagałaby innego roz-

²² J. Rutkowiak, *Neoliberalna kultura indywidualizmu*, s. 142.

²³ K. Liszka, *Szanse etyki w kulturze indywidualizmu. Zygmunta Baumaną lekturą Levinasa – krótkie wprowadzenie*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, red. E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Wrocław 2010, s. 41.

łożenia akcentów w realizacji programu, poświęcenia na to zagadnienie większej liczby zajęć, realizujemy założony program, pokazując możliwe sposoby analizowania edukacji, zachęcając do bycia refleksyjnym zamiast pozostania na etapie „czytania” wprost założeń polityki oświatowej. Dla wielu osób właśnie etap przekazu informacji będzie jedynym i końcowym w ich aktywności poznawczej. Nie jest to zadowalające, a raczej przygnębiające, ale zawsze pozostaje grupa osób, która swoje szanse rozwojowe upatruje nie w zdobyciu dyplomu uniwersytetu, lecz właśnie w rozwijaniu problemowego myślenia. Ci studenci chętnie dyskutują, a znaczenia jakie nadają doświadczanym przez siebie czy obserwowanym zjawiskom edukacyjnym pozwalają zachować nadzieję, że w przyszłości ich krytyczne myślenie zaowocuje proaktywną postawą i chęcią podejmowania oddolnych zmian. Właśnie ta mniejszość (wbrew niewyrażanym wprost oczekiwaniom większości, aby podawać treści możliwie uproszczone, konieczne jedynie do zaliczenia przedmiotu) jest zainteresowana zrozumieniem rzeczywistości i chce wyjść poza sformułowane do przedmiotu efekty, a swojego procesu uczenia się nie uzależnia od warunków zaliczenia. Nie chce sama się uprzedmiotowić i zredukować swoich szans do zdobycia dyplomu jak najniższym kosztem. Daje wyraz zrozumienia, że opuszczając uniwersytet i podejmując życie zawodowe obecnie, to nie dyplom będzie wyznaczał ich szanse na rynku pracy, lecz umiejętność samodzielnego uczenia się.

Jak pisze J. Rutkowiak, napór ideologii neoliberalizmu na człowieka jest wielostronny i, co gorsza, przeprowadzany w sposób zawołowany, w formie „programu milczącego”, jak gdyby wszystko było naturalnym biegiem rzeczy, koniecznością dziejową, natomiast środowisko pedagogiczne nie dostrzega w tym dotkliwego problemu edukacji²⁴. Z tego powodu konieczne są wszelkie próby ukazywania tego zarówno wśród czynnych nauczycieli, jak i kandydatów do zawodu. Jest to szczególnie ważne obecnie, kiedy kształcenie wyższe jest masowe, jego jakość spada, natomiast potrzeba budowania podmiotowości sprawczej coraz większa.

W analizach komparatystycznych roli współczesnego szkolnictwa wyższego poświęca się sporo miejsca. Wynika to z jego szczególnego znaczenia dla rozwoju społeczeństw oraz ciągłych przemian, jakim ono podlega w ostatnich dekadach²⁵. Jednym z takich przeobrażeń, bardzo zauważalnych, jest umasowienie tego szczebla edukacji. Autorzy dokonujący analiz

²⁴ J. Rutkowiak, *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 153.

²⁵ R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007; R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004.

porównawczych zmian w edukacji wyższej zarówno w Europie²⁶, jak i Stanach Zjednoczonych²⁷ zwracają uwagę, iż masowość w powiązaniu ze zmniejszaniem nakładów publicznych powoduje konieczność poszukiwania przez uczelnie dodatkowych źródeł finansowania, ograniczania badań, co skutkuje komercjalizacją uczelni, mniejszą jej autonomią i spadkiem jakości dydaktyki. Komparatyści wskazują, że taki kierunek w polityce oświatowej, urynkowienia edukacji wyższej, zwłaszcza w kontekście powiązań międzynarodowych, prowadzi do dużych dysproporcji w jakości kształcenia, obniżenia poziomu zaangażowania w pracę wśród kadry akademickiej, mniejszej dostępności tego szczebla dla osób posiadających skromne zasoby finansowe.

Odwołując się do definicji pedagogiki porównawczej, przedstawionej przez M. Váňovą, analizy komparatystyczne mają służyć podejmowaniu zmian doskonalących kształcenie. Mogą przełamywać rutynę i pozwalać nauczycielom na wyjście poza utarte schematy działania. Jednak, jak czytamy w *Neoliberalnych reformach...* „Szkoły wyższe dryfują w stronę coraz bardziej ograniczonej misji, odchodzą od misji demokratycznego pełnomocnienia studentów i krytyki obywatelskiej”²⁸. Uczelnia powinna być dla studiującej młodzieży miejscem odrzucenia stereotypu nauczyciela nieświadomego politycznych wpływów. Miejscem podejmowania działań o charakterze krytycznego odkrywania sensów zjawisk dotyczących edukację i dzieleńia się tym z Innymi po to, by – możliwe, że chociaż w jakimś stopniu, rozwinąć ich podmiotowość sprawczą²⁹. Poglądy takie wyrażają czołowi krytyczni pedagodzy amerykańscy Henry A. Giroux i Peter L. McLaren:

Uczniowie potrzebują umiejętności [odpowiednich] do miejsca pracy, lecz – co ważniejsze – potrzebna jest im zdolność krytycznego szanowania kultury pracy, uczenia się wiedzy i umiejętności obywatelskich oraz ustawiania się jako sprawczych podmiotów, zdolnych odnosić się do złożonych i często sprzecznych [między sobą] wymagań ciągle bardziej współzależnego środowiska globalnego³⁰.

Poznawanie systemów oświatowych w ich związkach z różnorodnymi uwarunkowaniami, poznawanie tendencji rozwojowych edukacji, zwłaszcza w perspektywie międzynarodowej, pozwala zrozumieć przyczyny określonego kształtu systemu oświatowego, a to jest podstawą do podejmowania zmian, oczywiście w dość ograniczonym zakresie, zmian oddolnych.

²⁶ R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe*, s. 212.

²⁷ E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 369 i n.

²⁸ Tamże, s. 389.

²⁹ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013.

³⁰ H.A. Giroux, P.L. McLaren, *America 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłężeniu*, przekł. L. Witkowski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 256.

Koniecznien trzeba sobie uprzytomnić, że edukacja wyższa ciągle ma szansę być jedną z niewielu pozostałych sfer publicznych, w których wiedza, wartości i proces uczenia się oferują przeżyłsk obietnicy takiej edukacji, która żywi krytyczną nadzieję i pełną treści demokrację³¹.

Konieczność rozwijania krytycznego myślenia studentów (przyszłych pedagogów), prowadzącego ich do poczucia sprawczości, jest tym większa, im w mniejszym stopniu robiły to szkoły niższych szczebli. Aby wyeksponować ten problem, odniosę się do badań, które zostały przeprowadzone wśród maturzystów '2005, którzy byli uczniami pierwszego rocznika reformy, a w badaniach brali udział już jako studenci uniwersytetu. Jak wynika z obszernego raportu z tych badań, pod kierownictwem Marii Dudzikowej, uczniowie nie mieli sprzyjających warunków doświadczania w szkole poczucia sprawczości, rozwijania umiejętności współpracy i refleksyjności, podstawowych cech w prorozwojowej kulturze szkoły scharakteryzowanej przez Jerome Brunera, która stanowiła ramy teoretyczne tych badań. Jak pisze M. Dudzikowa, udziałem uczniów była pedagogia ograniczania tych wymienionych dyspozycji³². Stoi to w sprzeczności z wymaganiami życia społecznego o tak dużej dynamice zmian i konieczności indywidualnego radzenia sobie wobec nich.

Tylko dzięki takiej wspierającej i krytycznej kulturze edukacji studenci mogą uczyć się, jak zostać indywidualnymi i społecznymi podmiotami działania [*agents*] – a nie jak być biernymi i niezaangażowanymi widzami – zdolnymi zarówno do myślowej odmienności, jak i do działania na rzecz obywatelskich zobowiązań (...) ³³.

Podmiotowość sprawcza

W latach 90. XX wieku wiele krajów rozwiniętych zapoczątkowało reformy edukacji. Przebiegają one zgodnie z programem neoliberalnej ideologii. Treści programów szkolnych nie sprzyjają rozwijaniu umiejętności problematyzowania rzeczywistości, rozumienia i interpretowania świata. Nauczyciele sprowadzeni są do roli wykonawcy usługi edukacyjnej, bez rozeznania współczesnych politycznych i ekonomicznych uwarunkowań

³¹ H.A. Giroux, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysleć edukację wyższą jako praktykę wolności*, przekł. P. Zamojski, [w:] tamże, s. 286.

³² M. Dudzikowa, *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010, s. 342.

³³ H.A. Giroux, *Naga pedagogia*, s. 287.

edukacji i bez wglębnienia się w założenia neoliberalnego programu edukacyjnego³⁴.

Alternatywną postawę wobec rzeczywistości może stanowić kategoria podmiotowego sprawstwa człowieka. Znajduje ona swoje miejsce w badaniach psychologów, pedagogów, socjologów i przedstawicieli teorii zarządzania. Pomijam w tym miejscu psychologiczne warunki tworzenia się poczucia sprawstwa jako elementu motywacji człowieka do działania, koncentruję się natomiast na socjologicznym rozumieniu tej dyspozycji jako takiej, która służy podejmowaniu pozytywnych zmian w środowisku życia jednostki, będących rezultatem świadomości kontekstu, w którym żyje. Wskazuje ona, że pomimo uwarunkowań kontekstu społecznego, albo jak pisze E. Wnuk-Lipiński³⁵ nawet wbrew nim, istnieją takie zachowania człowieka, które wynikają z jego autonomicznej decyzji. Kategoria ta jest obecna w naukach społecznych od dawna³⁶, a współcześnie jej przydatność została uwypuklona poprzez to, że wiele zmian w edukacji jest narzucanych z góry, bez uwzględniania stanowiska wszystkich podmiotów procesu edukacji³⁷, co jest dla nich ograniczeniem, a jednocześnie przestrzenią autonomicznych działań.

Jak pisze W.H. Sewell Jr:

Bycie podmiotem sprawczym oznacza zdolność sprawowania jakiejś kontroli nad stosunkami społecznymi, w które jest się uwikłanym, co z kolei oznacza zdolność przekształcania – w pewnym stopniu – tych stosunków społecznych. Rozumiem to tak, że struktury uprawomocniają podmioty do działania wspólnie z innymi podmiotami lub przeciw nim. Podmioty działające mają wiedzę o schematach przenikających życie społeczne i w jakiejś mierze mają dostęp do zasobów ludzkich i rzeczowych. Sprawstwo podmiotowe wynika z wiedzy aktora o schematach, co oznacza umiejętność stosowania ich w nowych kontekstach³⁸.

Wszyscy ludzie posiadają zdolność działania sprawczego i posługują się w życiu codziennym sprawstwem podmiotowym, jednak różnie się ona rozwija i przybiera postać różnych form w zależności od czynników kulturowych. W rezultacie, rodzaj i zakres działań sprawczych różni się ogrom-

³⁴ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania*.

³⁵ E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 80.

³⁶ Por. tamże, s. 80.

³⁷ B. Śliwowski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

³⁸ W.H. Sewell Jr, *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006, s. 715.

nie, w zależności od charakteru struktur, które składają się na społeczny świat życia osoby. Jednym z takich schematów struktur są uznane za oczywiste założenia mentalne czy sposoby postępowania, używane zwyczajowo bez świadomości, że osoba z nich korzysta. Struktury są dynamiczne, a ich stan jest wynikiem procesu społecznych interakcji³⁹.

Jak pisze cytowany wyżej autor, różnimy się rodzajem i zakresem działań sprawczych. Warunkiem bycia podmiotem sprawczym jest posiadanie wiedzy o schematach przenikających życie społeczne, a ponadto posiadanie doświadczeń takich relacji społecznych, które umożliwiają twórcze działanie. Innym warunkiem są założenia mentalne, nie stanowiące barier podejmowania aktywności i projektowania zmian. Jedno z takich założeń może dotyczyć przeświadczenia osoby o możliwościach swojego wpływu na rzeczywistość lub brak takich możliwości.

W myśl realizmu socjologicznego przedstawionego przez M.S. Archer „(...) struktura warunkuje sprawstwo, a sprawstwo zwrótnie przekształca strukturę, z którą się mierzy”⁴⁰. Jak wyjaśnia autorka, zarówno jednostka kształtuje społeczeństwo, korzystając ze swojej sprawczości, jak i jest przez nie kształtowana. Istotne jest, aby zostały uruchomione siły przyczynowe, a

(...) są to siły, które ostatecznie umożliwiają ludziom namysł nad kontekstem społecznym, w jakim się znajdują oraz podjęcie wobec niego refleksyjnego działania, indywidualnego lub kolektywnego. Tylko dzięki tego rodzaju siłom istoty ludzkie mogą być nie tyle biernymi odbiorcami, ile aktywnymi konstruktorami kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonują. Sama kategoria morfogenezy zakłada istnienie takich właśnie aktywnych podmiotów działania, inaczej bowiem nie istniałaby żadna prawomocna instancja, która byłaby źródłem przepracowania strukturalnego i kulturowego. Oznacza to, że jednostki ludzkie są zdolne poddać społeczny kontekst krytycznej refleksji i twórczo przekształcać swoje otoczenie społeczne, konfiguracje instytucjonalne czy ideacyjne lub obie. (...) istoty ludzkie zyskują sprawczą skuteczność, a więc są w stanie oceniać swój kontekst społeczny, twórczo wyobrażać sobie alternatywy i współpracować z innymi, by wprowadzać zmiany⁴¹.

Podsumowanie

Koncepcje podmiotowości sprawczej mogą być cenną inspiracją w pracy dydaktycznej nauczyciela, wbrew warunkom w jakich przebiega obecnie kształcenie uniwersyteckie. Pokazują one wartość kształtowania postawy refleksyjności, na którą niestety we współczesnej edukacji, rozdartej pomię-

³⁹ Tamże, s. 716 i 718.

⁴⁰ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. 309.

⁴¹ Tamże, s. 311.

dzy zachowaniem tradycyjnej roli a presją rynku⁴², coraz mniej pozostawiono miejsca. Jak pisze Mateusz Marciniak, wprowadzie uniwersytet tworzy raczej warunki do przekształcania studenta w konsumenta, a nie obywatela, jednak jakaś nadzieja pozostaje⁴³. Szczególnie mam na myśli te osoby, dla których czas studiowania to nie jest wyłącznie droga po dyplom. Mając na uwadze kategorię sprawstwa, zyskuje sens podejmowanie pracy nad tekstami odsłaniającymi współczesny kontekst działania szkoły, konsekwencje neoliberalnych reform edukacji, w celu poszerzenia świadomości ich specyfiki i zarysowania jakiejś alternatywnej drogi. Specyfika analiz prowadzonych w ramach pedagogiki porównawczej, poprzez odkrywanie związku zjawisk edukacyjnych z różnorodnymi czynnikami, daje szansę przepracowywania oraz zmiany przekonań mentalnych dotyczących neutralności edukacji. Zetknięcie się z wartościową lekturą, odniesienie jej treści do własnych codziennych doświadczeń, pozwala zmienić obraz nauczyciela nieświadomego uwikłań edukacji. To z kolei jest podstawą budowania podmiotowości sprawczej. Istnieje nadzieja, że osoby posiadające takie poczucie, przyszli pedagodzy, będą próbowały tworzyć wokół siebie środowisko życia nieprzesycone bezwzględną rywalizacją oraz budować relacje międzyludzkie, w których inny człowiek jest partnerem, a nie rywalem. Właśnie to, mówiąc słowami M. Archer, może stać się jedną z ich trosk, wywołującą emocje prowadzące do autentycznego zaangażowania w zmiany. Istnieją jednak poważne ograniczenia w rozwijaniu takiej postawy w czasie kształcenia uniwersyteckiego.

Pilną potrzebą jest poszukiwanie możliwości rozwiązań dylematu masowości kształcenia uniwersyteckiego i jego jakości. Od 1989 roku liczba studentów stale rosła, w roku 2005 była największa osiągając prawie 2 miliony osób. W kolejnych latach ta liczba była mniejsza, ale wskaźnik skolaryzacji w roku 2011 wynosił 40,6⁴⁴. Ilościowy wzrost liczby studentów nie spowodował proporcjonalnego zwiększania kadry pedagogicznej. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela znacznie zwiększyła się, utrudniając bezpośredni kontakt nauczyciela ze studentem, wzajemne poznanie i możliwość osiągnięcia wielu celów edukacji. Kształcenie uniwersyteckie w coraz większym stopniu ulega wpływom sił rynkowych, co zmienia jego charakter i negatywnie odbija się na jakości dydaktyki. Staje się ono

⁴² Problemy kształcenia wyższego wpisane w ten „proces rozdarcia” doskonale charakteryzują autorzy tomu pod redakcją M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013.

⁴³ M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej – fragment raportu z badań z komentarzem*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, s. 272.

⁴⁴ *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*, MNiSW 2013, <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013>, [data dostępu: 15.10.2014].

powierzchowne, pragmatyczne, podporządkowane ekonomicznej regule zysku⁴⁵. Innym problemem, który przybrał na sile w ostatnich latach, jest to, że nie wszyscy studenci rekrutujący się na wybrany kierunek mają rzeczywistą motywację do jego studiowania. Jak wynika z badań prezentowanych w czasie konferencji „Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges”, University of Lisbon, Portugal, 13-15 June 2013⁴⁶, wzrasta liczba studentów, których motywacja nie wynika z chęci zdobycia wykształcenia kierunkowego, lecz ich decyzja jest podyktowana innymi względami, np. ucieczką przed bezrobociem, kryzysem ekonomicznym. Taki sam wniosek został sformułowany w odniesieniu do studentów amerykańskich. W pełni zaangażowanych w studia jest 10% studentów, częściowo – 40%, a około 50% to niezaangażowani⁴⁷. Studenci okazują „kulturę braku zainteresowania edukacją”, a przejawiają „dążenie do zdobycia kredencjałów”⁴⁸. To powoduje, że praca nauczyciela z tak zróżnicowaną grupą nie zawsze przynosi rezultaty adekwatne do zakładanego poziomu edukacji uniwersyteckiej.

Problemem szczególnej wagi jest niewykorzystanie potencjału studentów uzdolnionych, zainteresowanych własnym rozwojem oraz zaangażowanych w życie społeczne. Dla tej grupy konsekwencje masowego kształcenia równają się osłabianiu wysiłku intelektualnego, a nie jego zwiększaniu. Zderzenie „egalitarności z elitarnością wyższego wykształcenia”⁴⁹ nie tworzy dobrych warunków do rozwijania podmiotowości sprawczej przyszłych pedagogów. Zajęcia z pedagogiki porównawczej stwarzają do tego okazję, nie mogą być jednak zredukowane do realizowania jedynie wymiaru informacyjnego, który chociaż łatwiejszy w odbiorze, nie jest wystarczającą rozwojową szansą. Możliwości rozwijania krytycznego myślenia są obecnie ograniczone liczbą studentów w grupach, rodzajem ich motywacji poznawczej, narzuconą procedurą testowego egzaminowania bardzo licznych grup. W ten sposób możliwość kształtowania podmiotowości sprawczej jest redukowana poprzez utrudnione dyskutowanie, czynienie przedmiotem dyskusji kwestii problematycznych w edukacji, tworzenie okazji do ujawniania postrzegania rzeczywistości przez studentów i czynienia również tego

⁴⁵ E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*. [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 288 i n.; J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego*; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 369 i n.

⁴⁶ M. Pergar Kuščer, *Teacher competencies and well being*, Portugal, 13-15 June 2013.

⁴⁷ Levine, 2005 za: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, s. 408.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalne uwikłania*, s. 254.

przedmiotem dyskusji. Jednak, pomimo tych ograniczeń, jak pisał R. Pachociński, to właśnie uczelnie

tworzą odpowiednie forum kształtowania postaw obywatelskich, krytycznego podejścia do rzeczywistości, jak i wyrażania niezadowolenia z roli i miejsca kapitału w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym⁵⁰.

Efektom edukacji uniwersyteckiej, poza przyrostem wiedzy studenta, powinno być poszerzenie samoświadomości oraz poczucia podmiotowości sprawczej. Czy lata spędzone na uniwersytecie, oprócz różnego stopnia przyrostu wiedzy, pozwolą również być uczestnikiem sytuacji edukacyjnych, które odkrywają przed osobą to, czego sama nie dostrzegła lub pokazują, czego może się nauczyć, co rozwinać, co będzie kształtowało jej przyszłość? Jest to jedynie wskazanie pewnej drogi, przekazanie impulsu do zainteresowania się edukacją głębiej, aby w przyszłości podejmować samodzielne próby poszukiwania alternatywnych rozwiązań i tworzyć środowiska szkolne, w których wartością jest współpraca ludzi, a nie bezwzględna rywalizacja. Czy studenci z tego skorzystają? Na pewno nie wszyscy, na pewno w różnym stopniu. Wielu z nich zadowoli testowy sposób zaliczenia przedmiotu w opcji „wymień/wyberz”. Ale w tych licznych grupach znajdują się tacy, dla których spotkanie z trudniejszym tekstem, z niezrozumiałym dotychczas zagadnieniem będzie okazją do przekraczania dotychczasowego sposobu rozumienia świata. Oni chętnie skorzystają z opcji „wyjaśnij jak to rozumiesz” i powinni mieć wiele takich szans.

BIBLIOGRAFIA

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

⁵⁰ R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004, s. 41.

- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Giroux H.A., *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności*, przekł. P. Zamojski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Giroux H.A., McLaren P.L., *America 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłężeniu*, przekł. L. Witkowski, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kruszewski K., *Od tłumacza*, [w:] *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, red. M. Fullan, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Liszka K., *Szansa etyki w kulturze indywidualizmu. Zygmunta Baumana lektura Levinasa – krótkie wprowadzenie*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, red. E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010.
- Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej – fragment raportu z badań z komentarzem*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nowakowska-Siuta R., *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, IBE, Warszawa 2007.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Pachociński R., *Zarys pedagogiki porównawczej*, IBE, Warszawa 1998.
- Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, IBE, Warszawa 2004.
- Pergar Kuščer M., *Teacher competences and well being – referat wygłoszony w czasie CiCe Conference 2013: „Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges”*, University of Lisbon, Portugal, 13-15 June 2013.
- Potulicka E., *Hayek o edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

- Průcha J., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. nauk. B. Śliwerski, przekł. M. Politowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Sewell W.H. Jr., *Teoria struktury: dwoistość, podmiotowość sprawcza a transformacja*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce*, MNiSW 2013, <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013>, [data dostępu: 15.10.2014].
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Váňová M., *Pedagogika porównawcza*, przekł. J. i A. Urbanowie, [w:] *Pedagogika*, t. 2 – *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Włoka A., *Stan świadomości politycznej młodego społeczeństwa w Polsce – jak demokratyzacja wpływa na partycypację polityczną*, <http://krytyka.org> [dostęp: 28.09.2014].