

KRZYSZTOF KRUSZEWSKI
Uniwersytet Warszawski

POSTĘP PRZEZ ZANIECHANIE: PERSPEKTYWA SARDONICZNA

ABSTRACT. Kruszewski Krzysztof, *Postęp przez zaniechanie: perspektywa sardoniczna* (Progress by renunciation: a sardonic perspective), „Neodidagmata” XXIV, Poznań 1999, Adam Mickiewicz University Press, pp. 45–51. ISBN 83-232-0956-1. ISSN 0077-653X.

A common aim of any reform is to make an educational system better fulfil its specific functions. Since some of these functions are inconsistent with each other some of functions or some elements of a given function must be left. The result is likely to be both some progress or some regress. The school reform Poland is just working on neglects: structural links between schools and economy; equal access to primary and secondary education for all children to counter an elite system of dualistic education; making an individual school a basic unit of change; lack of „curriculum smart” teachers in the country. It may be expected respectively: general education curricula will be filled with key skill and basic professional competencies; the state will shed responsibility for school failure and maladjustment of students and burden a student her/himself and her/his family for it: the state will be tempted to adopt top-down strategy to reach an individual teacher; some good schools will flourish grouping „curriculum smart” teachers while most teaching staffs will need ready models and patterns which in turn will slow down the unrestrained and an overhasty decentralization.

Krzysztof Kruszewski, Katedra Dydaktyki, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, Polska-Poland.

Na pierwszym roku studiów pedagogiki, pilnie czytając zadawane lektury i wsłuchując się z nabożeństwem w słowa doskonałego wykładowcy, który wprowadzał nas, setkę słuchaczy, w pedagogikę, mniej jako dyscyplinę naukową, a bardziej jako w swego rodzaju kulturę lub ideologię, nie umiałem dać odporu myśli, że taki właśnie sposób potraktowania pedagogiki zmniejsza jej szanse na naukowe dorównanie zupełnie inaczej wykładanym i uprawianym dyscyplinom „nauk o człowieku”, a zwiększa jej obecność na dworach władców. Z upływem lat, dowiadywałem się, że jest to cecha niezależna od czasu i kraju. Tak jakby w zgodnym milczeniu przyjęto, że podstawowym celem oświaty jest po pierwsze, nauczyć wszystkich wszystkiego, co wartościowe i po drugie, rozwinąć każdego i to powyżej jego wrodzonych możliwości, pomimo ograniczeń ekonomicznych, społecznych, psychicznych, biologicznych. Zadaniem pedagogiki jest taką wiarę uzasadniać, krytykować wszelkie od niej odstępstwa i dostarczać stosownego instrumentarium praktycznego.

Mamy więc wygodne kryterium oceniania wszelkich przedsięwzięć oświatowych, programów, idei, wypowiedzi. I zauważmy, wśród liczących się pedagogów, a niezwiązanych z panującym nad okolicą dworem, trudno wskazać takiego, który by zamiast krytykować za niespełnienie kryterium, chwalił za szybkie zbliżanie się do celu lub wręcz celu osiągnięcie. Znanym wyjątkiem był może amerykański psycholog i pedagog Urie Bronfenbrenner (1988). Jego pisaną w latach sześćdziesiątych książkę, porównującą w istocie według owych kryteriów dwie rzeczywistości oświatowe, wydano w Polsce dwadzieścia lat później. Dał się on jednak zwieść pozorom i chyba jeszcze w trakcie pobytu w Warszawie polscy koledzy wzbudzili w nim nieufność do własnych jego przemyśleń idealizujących oświatowe realia ZSRR.

Różnie uzasadnia się owe dwie kardynalne cnoty czynu i myśli oświatowej. Są więc argumenty gorące – etyczne, pokazujące krzywdę jednostek i grup, nieco chłodniejsze – odwołujące się do uzasadnień logicznych – marnotrawienia potencjałów ludzi i społeczeństwa, i z pozoru zupełnie chłodne, wykazujące bezpośredni, no – niechby i pośredni – związek sprawczy między poziomem wykształcenia a dobrobytem i szczyblem rozwoju gospodarczego kraju.

Jak to zwykle bywa, kiedy w grę wchodzi idea, polemika jest trudna, bo podważenie argumentu jest przyjmowane za atak na wartość. Niechby tylko który polityk powiedział, że kraj nie potrzebuje więcej niż 20% rocznika ze stopniem magistra! Nie darowałyby mu pedagodzy, a przeciwnicy polityczni, myślący zresztą podobnie do niego, wykorzystaliby sposobność, żeby przedstawić się wyborcom w roli świątłych obrońców ideału światłego społeczeństwa. Dyskusje oświatowe toczą się więc w ramach wyznaczonych przez ideowe tabu. Dyskutant wpierv rozważyć musi, co dla dyskursu pedagogicznego jest bezdyskusyjne.

Względnie neutralna wydaje się płaszczyzna ekonomiczna: wpływ powszechności kształcenia (lata nauki, zakres materiału, proporcja roczników objętych kształceniem) na rozwój gospodarczy. W tym kontekście ironicznie wyglądają niektóre dane, na przykład; o ile w latach osiemdziesiątych na Węgrzech ponad połowa uczniów dochodziła w nauce matematyki do całek i różniczek, to w USA mniej niż 3%.

Właśnie Stanom Zjednoczonym zawdzięczamy najmocniejszy chyba przykład bezpośredniego wpływu oświaty na gospodarkę. Amerykańska powszechna szkoła średnia formowała się, jak każdy system oświatowy, tak żeby stać się instytucją funkcjonalną z punktu widzenia systemu nadrzędnego – państwa i społeczeństwa. Dla Stanów Zjednoczonych nie było ważniejszej sprawy od kulturowego ujednoczenia imigrantów i uczynienia z nich dobrych obywateli państwa. W programie nauczania i w procesach dydaktyczno-wychowawczych przeważały więc elementy obywatelskie, zabierając najwięcej czasu, pochłaniając najwięcej wysiłku i ogniskując najwięcej starań i emocji nauczycieli, uczniów i lokalnych społeczności. Tego zresztą chciały rządy stanowe i federalny. Ponieważ była to szkoła powszechna, porządne przygotowanie zawodowe należało przekazać szkołom szczybla ponadśredniego, godząc się z faktem, że trafi tam mniejszość absolwentów. Większość należało zatrudnić, mimo marnych kwalifikacji. Trzeba było zatem przystosować

gospodarkę do słabo przygotowanych pracowników. I tak Amerykanie wymyślili produkcję taśmową, która w efekcie zaowocowała przewagą ekonomiczną nad krajami z lepszym – przyjmując przywołane wyżej kryteria ideologiczne – systemem kształcenia zawodowego. Na przykład nad Niemcami. „Tradycja rzemiosła nastawionego na jakość nie sprzyja oczywiście możliwie najtańszej, standardowej produkcji masowej, a co za tym idzie, dążeniu do rozczłonkowania pracy na najprostsze czynności, które niemal bez żadnego przygotowania mogą wykonywać „niewykwalifikowani”. Ten rodzaj produkcji dużo wcześniej i łatwiej niż w Niemczech mógł zostać wprowadzony w Stanach Zjednoczonych, ponieważ analogiczne tradycje rzemieślnicze właściwie nie odgrywały tam żadnej roli.” (Graf von Kroc-kow 1996; s.22)

Zaniechanie przygotowania zawodowego uczniów oddziałuje korzystnie na gospodarkę?! W przypadku amerykańskim tak. Choć pamiętajmy, że zawsze było tam dość ludzi (może te 3% znających algebrę wystarczy?), którzy potrafili skomplikowane zadania rozłożyć na czynności proste i zorganizować ich wykonywanie.

Ponieważ, jak pokazuje ten przykład, poniechanie czegoś w formowaniu oświaty może prowadzić do skutków zarówno złych, jak i dobrych, warto z tej perspektywy przyglądać się reformom oświatowym. Ponieważ funkcje nakładane na szkolnictwo są sprzeczne, szkoła reaguje zawsze jakimś poniechaniem. A skoro tak, warto patrzeć nie tylko na to, co reforma wprowadza, lecz i na to, co pomija.

Mając na względzie dzieje i przemiany szkolnictwa amerykańskiego, David Labaree (1997) przyjmuje trzy punkty widzenia: obywatela, pracownika i konsumenta. Odpowiednio również dostrzega trzy cele-funkcje tego szkolnictwa: równości demokratycznej, wydolności społecznej i społecznej ruchliwości. „Pod wielu względami cele te różnią się: ujmowaniem edukacji jako dobra publicznego lub prywatnego, zakresem, w jakim edukacja ma przygotowywać do ról politycznych albo związanych z rynkiem, powiązaniem sposobu postrzegania edukacji z miejscem zajmowanym w strukturze społecznej” (s. 41-2).

Pierwsza funkcja wymaga przygotowywania, z równą starannością wszystkich młodych, do odpowiedzialnego i kompetentnego pełnienia ról obywatelskich; w ten sposób zagwarantowana zostanie demokratyczna równość. Społeczna wydolność wymaga przygotowania zawodowego. Ponieważ całe społeczeństwo czerpie korzyści z pracy każdego pracującego członka, przygotowanie do wykonywania jej we właściwy sposób jest sprawą ogólną – ani indywidualną, ani opartą na czyjejś dobrej woli. Trzeba tak ukształtować ludzi, by pasowali do struktury ról narzuconych przez rynek. Trzecia funkcja sprowadza się do ukształtowania w uczniach kompetencji, dzięki którym będą z powodzeniem współzawodniczyć o lepsze pozycje.

Krzysztof Konarzewski (1991), analizując rolę społeczną nauczyciela, pisze o jej niespójności. Mieści się w niej wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia, utrwalanie nierówności ekonomicznych, politycznych i kulturowych poprzez selekcję i indoktrynację oraz wprowadzanie młodzieży w kulturę. Takie są też w istocie funkcje szkolnictwa. Ponieważ są one sprzeczne, ich uzgodnienie może być jedynie

pozorne: przez stworzenie w umysłach funkcjonariuszy oświaty fałszywej ideologii pedagogicznej opartej na błędnych stereotypach.

Jerome Bruner (1996 s.66) zauważa, że „Czasy nasze, jak wszelkie czasy rewolucyjnych przemian, znalazły się w jarzmie sprzeczności”. Nad edukacją ciąży zdaniem Brunera trzy sprzeczności. Pierwsza podobna do stwierdzonej przez Konarszewskiego: umożliwienie człowiekowi wykorzystania w pełni jego potencjału przeciwko reprodukcji kultury. Druga dotyczy natury umysłu i korzystania zeń: uczenie się i praca umysłu jest fenomenem intrapsychicznym przeciwko pogładowi, że wszelkie czynności umysłowe są w jakimś stopniu osadzone w mniej lub bardziej sprzyjającym otoczeniu i wspierane przezeń. Trzecia dotyczy tego, jak sposoby myślenia, konstruowania znaczeń i doświadczenia świata mają być oceniane – według jakich kryteriów i przez kogo: według wiedzy „lokalnej”, czy uniwersalnej.

Bruner jest optymistą. Przytacza żartobliwą uwagę przyjaciela ujętą w „prawo Jaya”, że prawda nigdy nie leży pośrodku i powiedzenie Nielsa Bohra, że przeciwieństwem małej prawdy jest fałsz, przeciwieństwem wielkiej – może być inna prawda. Antynomie mogą przeto zostać zniesione. Z wyliczonymi przez siebie rozprawia się, przytaczając konkretny przykład klasy pracującej według szczególnego programu. Dzieje oświaty pokazują jednak, że w warunkach lokalnego eksperymentu osiągnąć można zmiany, które nie przyjmą na trwałe powszechnie i na codzień.

Wypada więc powrócić do Labaree, który udowadnia, że realizacja elementów jednej funkcji zawsze pociąga rezygnację z niektórych elementów pozostałych funkcji. Na obszarze ideologii oświatowej można te funkcje pogodzić, w laboratorium też, w praktyce systemu oświatowego – nie.

Przed laty obserwowałem lekcję, na której dzieci w I klasie opisywały swoją wizję dobrze urządzonego świata. Zwyciężył pomysł, żeby każdy mieszkał w pałacu, jadł dużo szynki i miał liczną służbę. Na przerwie spytałem pomysłodawcę, czy służący będą mieli własnych służących i czy będą tacy, którzy będą tylko służącymi. Malec chwycił w lot: służbę będą mieć tylko ci, którzy dobrze uczyli się w szkole, a niegrzeczni zostaną służącymi. Podobnie obiecywana polska reforma szkolna, jak zresztą większość dwudziestowiecznych reform niezależnie od kraju, zapowiada jedną wizję, ucieleśni inną.

Jakie są zaniechania w polskim projekcie reformy i jakie mogą być tego skutki?

Ponieważ, tak to przynajmniej wygląda dziś, kiedy lepiej wiadomo, jak będą wyglądały niższe szczeble edukacji niż przyszłość pogimnazjalna, strukturalnego powiązania szkolnictwa z gospodarką poprzez system specjalizacji szkół zawodowych dla absolwentów podstawówek według specjalności zawodowych. Gospodarka będzie musiała zatem szukać innych dróg wpływania na szkolnictwo. Prawdopodobnie konieczne będzie „uzawodowienie” programu nauczania ogólnego. Cudzyśłów oznacza w tym przypadku, że zamiast nauczać kompetencji właściwych określonym grupom zawodów lub wszystkim zawodom nie wymagającym wykształcenia wyższego, nauczać będzie się kompetencji potrzebnych w każdej pracy, na przykład komunikacyjnych albo innowacyjnych. W konsekwencji kształcenie ogólne poddane

zostanie wizji urabiania pracownika. Jednym z ważniejszych kryteriów oceny przydatności materiału nauczania i sposobu realizacji programu, czyli pracy szkoły i nauczyciela, będzie zgodność z tą wizją.

Z założenia absolwenci tak „uzawodowionych” szkół ogólnokształcących, będą bardziej atrakcyjni dla pracodawców, a dzięki większej elastyczności, będą łatwiej przystosowywać się do zmian na rynku pracy od absolwentów dawnych szkół zawodowych.

Takie rozwiązanie zdaje się poszukiwać odpowiedzi na pytanie postawione przez Andre Gorza (1998): „jakie zajęcia, jakie umiejętności muszą mieć charakter profesjonalny, a jakie należy bezwzględnie chronić przed profesjonalizacją, ponieważ wchodzi lub powinny wchodzić w zakres wspólnych kompetencji?”. I byłaby to odpowiedź zdaniem francuskiego intelektualisty właściwa, bowiem „za każdym razem, gdy tworzy się jakaś profesję poświadczoną dyplomem, wycofuje się pewien rodzaj działalności z obszaru wspólnych dla wszystkich kompetencji”.

Tak kształcąc kandydatów na pracowników, nie zagwarantujemy im stanowiska pracy, bo to nie od szkolnictwa zależy, ale damy im umiejętności pozwalające równie dobrze odnaleźć się w pracy, jak w roli bezrobotnego.

Rezygnując z jednolitej, zmierzającej do upowszechnienia szkoły średniej, poniechano systemowej osłony uczniów wywodzących się z klas społecznych niższych, a tym samym osłony tych klas w ogóle. O każdy bowiem próg oświatowy w większej proporcji potykają się dzieci z tych klas, stopniowo w trakcie nauki ubywa ich, co prowadzi do konstatacji, że potrzebne są jakieś środki zaradcze, jakaś akcja afirmatywna, jakieś punkty za pochodzenie. Akcja afirmatywna polega na umożliwieniu awansu oświatowego ludziom z klas niższych, którzy gorzej opanowali materiał nauczania od kontrkandydatów z klas średnich i wyższych, czyli na wprowadzeniu odmiennych standardów edukacyjnych zależnych od pochodzenia społecznego. Ma ona leczyć objawy ekonomicznej i kulturowej dychotomizacji społeczeństwa, przyczyny bowiem są zbyt skomplikowane, by sam system oświatowy mógł poradzić.¹

Uprawiać akcję afirmatywną można na dwa sposoby. Pierwszy polega na dawaniu miejsc w szkołach z przeznaczeniem dla gorzej przygotowanych kandydatów z warstw nieuprzywilejowanych, a drugi, na odbieraniu na ich rzecz miejsc lepiej przygotowanym kandydatom z warstw uprzywilejowanych. Wierzę Thomasowi Sowellowi (1996), że koszty ekonomiczne i społeczne są ogromne w każdym przypadku: zarówno obniżenie kryteriów, jak utrata części grupy zdolnej i dobrze uczącej się młodzieży przyczyniają społecznych napięć i sporo kosztują.

Akcje afirmatywne, protekcyjne zasady udzielania stypendiów zamaskują fakt, że zmalała odpowiedzialność państwa za spadanie do podklasy dzieci narodzonych

¹ Nie czytałem dotąd o badaniach pedagogicznych, które wykazałyby pełną korelację 1,0 z jednym znamienym wyjątkiem pochodzącym z Anglii: pozycja szkoły w okręgu mierzona wynikami uczniów koreluje $-1,0$ z proporcją uczniów upoważnionych z racji złego stanu materialnego rodziny do darmowych drugich śniadań. Z kolei zmienną zbiorczą najwyższą korelującą z osiągnięciem przez dziecko danego szczebla wykształcenia są tam oczekiwania rodziców.

ze stygmatem bezrobotnego. O znalezieniu się bowiem w podklasie nie będzie decydować zdobycie *niewłaściwego wykształcenia*, na przykład dyplomu Zasadniczej Szkoły Zawodowej – jest to efekt organizacji systemu oświaty, za którą odpowiada państwo, ale *brak wykształcenia*, na przykład odpadnięcie na którymś z progów edukacyjnych, za co obwiniać można niezależne od państwa braki w motywacji i zdolnościach ucznia.

Kolejne zaniechanie dotyczy uznania pojedynczej szkoły za przedmiot i podstawową jednostkę reform oświatowych. Nie nauczyciel, nie okręg szkolny, nie województwo, nie państwo, ale szkoła – ów ograniczony murami budynku i płotami boisk związek nauczycieli, uczniów, dyrekcji, rodziców i społeczności sąsiedzkiej jest całością, którą manipuluje się w celu naprawy systemu szkolnictwa. Od czasu ogłoszenia prac Johna Goodlada (1984;1987) utrwała się przekonanie, że reforma rozgrywa się głównie, choć nie tylko, w szkole.

Skoro tak, to nie należy oczekiwać, żeby szkoły przejęły wyraźnie większą odpowiedzialność za lokalny poziom oświecenia i nabyły sobie właściwej „osobowości pedagogicznej”. Trudniej będzie rozbudować zbyt spłaszczoną w tej chwili strukturę organizacyjną szkół i dodać na przykład grupy zadaniowe z kierownikami (np. zespół programowy, zespół odpowiedzialny za nabór uczniów, zespół humanistyki, zespół wyrównywania szans oświatowych).

Ponieważ – paradoksalnie – więcej zależeć będzie od pojedynczego nauczyciela, potrzebne będą instrumenty przymuszania go do postępowania zgodnego z wolą władz centralnych. Dzięki temu łatwiej będzie zadbać o interes edukacyjny państwa i realizować politykę oświatową państwa, nieco trudniej powiązać szkołę z interesami lokalnymi.

Poniechano wyraźnego rozstrzygnięcia, czy szkoła jest samoistną całością edukacyjną, czy elementem terytorialnego albo krajowego systemu oświaty. W jakim stopniu o przyjęciu ucznia do danej szkoły decydować będzie szkoła, woła rodziców, przepisy lokalne, centralne zasady uwzględniające między innymi krajowe standardy, normy, kryteria – ich stanowienie i badanie osiągnięcia?

Tej kwestii nie da się rozwiązać, nie rozpatrując ponownie systemu finansowania oświaty. A skoro rozwiązać ją trzeba, bo bez tego trudno byłoby normalnie oświacie funkcjonować, przebudowana być musi struktura wydatków na oświatę i prawdopodobnie dofinansowanie jej lub skasowanie wydatków dotąd ponoszonych, a których można by uniknąć. Siłą rzeczy i z całkiem odmiennymi skutkami dla poszczególnych klas i warstw społecznych system oświaty zostanie lepiej dopasowany do systemu gospodarczego – wszystkich jego kantów, luk i wybojów.

Zmiany w programach nauczania i w przepisach regulujących wpływ nauczycieli na kształt programów przyniosłyby zapewne inne rezultaty, gdyby nauczyciele umieli tworzyć, przetwarzać i uzupełniać programy. Ponieważ wiedza i umiejętności z tym związane nie są przedmiotem kształcenia nauczycieli ani tematem powszechnych kursów doskonalenia, należy oczekiwać dwóch ważnych skutków. Pierwszy, że nauczyciele, którzy potrafią uczestniczyć w pracach programowych i korzystać

z programowych swobód będą skłonni gromadzić się w wybranych szkołach, czyniąc z nich poprzez normalne mechanizmy doboru uczniów i ściągania środków placówki lepsze i elitarne. System szkolny zyska czołówkę i wzór dla pozostałych szkół. Doskonalsze modele tworzone będą oddolnie, ich upowszechnianie zaś będzie przebiegało odgórnie za pomocą nakazów i stwarzania materialnych możliwości przyswajania wzorów.

Drugi, że większość nauczycieli szukać będzie gotowych rozwiązań, zmuszając władze centralne, a w najlepszym razie wojewódzkie do ich wypracowywania. Uchroni to system oświatowy przed żywiołową i pospieszną decentralizacją na wszystkich frontach, szczególnie groźną w trakcie przeprowadzania reform arytmetycznych².

Jerome Bruner zdaje się przyznawać rację swemu przyjacielowi filozofowi Bertrandowi de Jouvenalowi, który przekonywał, że „istnieje jedno prawo socjologiczne nadrzędne wobec wszystkich innych: ludzie czynią to, czego oczekuje się od nich” (Bruner 1985 s.607), a przy tym, jak wszyscy świetnie wiemy, starają się minimalizować wszelki wysilek. Poniechawszy wyraźnego adresowania oczekiwań, precyzowania ich i składania ich w spójną konstrukcję, dajemy szansę postępowi.

LITERATURA

- Bronfenbrenner U., *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, PWN, Warszawa 1988.
- Bruner J., *On Teaching Thinking: An Afterthought* [w:] S. Chipman, J. Segal, R. Glaser (red.), *Thinking and Learning Skills* LEA, Hillsdale 1985.
- Bruner J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.
- Goodlad J.I., *A Place Called School: Prospects for the Future*, McGraw-Hill, New York 1984.
- Goodlad J.I., (red.), *The Ecology of School Renewal*. 86 Yearbook of NSSE. Chicago 1987.
- Gorz A. w wywiadzie dla „Le Monde”; przedruk „Forum” 1998, nr 7.
- Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1991.
- Krockow C., *Niemcy. Ostatnie sto lat*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Wydawnictwo Krag, Warszawa 1997.
- Labaree D.F., *Public goods, private goods: The American struggle over educational goals*, „American Educational Research Journal” 1997, nr 1.
- Sowell T., *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.

² Zdumiewające, jak wielu naukowców i jak wielu polityków oświatowych pragnie przejść do historii jako twórcy nowej arytmetycznej koncepcji reformy: 6+3+3; 10+2; 7+3+2 itp. Do tej koncepcji dostosowuje się potem ideologię reformy. I tak odwraca się kolejność: zamiast, żeby struktura systemu szkolnego wynikała z celów państwa, polityki społecznej i oświatowej, *ex post* uzasadnia się pierwotny pomysł arytmetyczny.