

Aporematyczność kwestii edukacyjnych Odwaga pytań – ostrożność wdrożeń

W odpowiedzi Profesorowi Czesławowi Kupisiewiczowi

Członek rzeczywisty PAN prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz wypowiedział się na temat pytań postawionych przeze mnie w związku z początkiem prac Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych Polskiej Akademii Nauk. Mój indywidualny głos w sprawie dylematów współczesnego systemu edukacji w Polsce miał charakter autorski i miał być zachętą do dyskusji. Nic lepszego nie mogło się mnie i temu zarysowi problematyki przytrafić niż mądra i krytyczna wypowiedź prof. Czesława Kupisiewicza, przewodniczącego ostatniego Komitetu Ekspertów do spraw oświaty w okresie końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, redaktora i głównego autora raportu pod wiele mówiącym tytułem „Edukacja narodowym priorytetem”, autora fundamentalnych rozpraw o głównych modelach i wzorcach reformowania oświaty w świecie współczesnym, uczestnika kilku polskich i zagranicznych zespołów eksperckich do spraw reformowania systemów oświaty. Bardzo dziękuję Panu Profesorowi za tę niezwykle ważną wypowiedź.

Zupełnie oczywista jest dla mnie konieczność uwzględnienia w opracowaniach Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN (KREN) dorobku polskich, zagranicznych i międzynarodowych gremiów eksperckich, wypowiadających się na tematy systemowych zmian oświaty, podobnie jak niezbędność uwzględnienia ogromnego dorobku poszczególnych autorów, którzy wykonali całościowe studia i wydali monografie z tego zakresu. Należą do nich – oprócz prof. Czesława Kupisiewicza – uczeni tej miary, co Tadeusz Lewowicki, Stefan Kwiatkowski, Bogusław Śliwerski, Robert Kwaśnica, Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak, Mirosław J. Szymański, ale i naukowcy młodszej już generacji, jak Dorota Klus-Stańska, Mirosława Nowak-Dziemianowicz czy Anna Gajdzica.

Chciałbym jednak unaocznic ważną instytucjonalną różnicę pomiędzy Komitetami Ekspertów prof. Jana Szczepańskiego i prof. Czesława Kupisiewicza a Komitetem Rozwoju Edukacji Narodowej PAN. Tamte Komitety Ekspertów powołane zostały przez najwyższe władze państwa i umocowane były przy Prezesie Rady Ministrów. Miały idące za tym zaplecze organizacyjne, budżet, ukierunkowane zadania, terminy przedłożenia

końcowego raportu, czyli programu naprawy i rekonstrukcji systemu oświaty, uwzględniającego zastane ramy ustrojowe i strukturalne oraz przewidywalne zmiany kontekstu narodowego i globalnego polskiej oświaty.

Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN jest komitetem problemowym Akademii, umiejscowionym przy jednym z jej wydziałów, powołanym do końca kadencji obecnych władz PAN, czyli na dwa lata (do końca roku 2014) w celu przygotowania założeń do wizji rozwoju całkowitego systemu edukacji. Dopiero po pozytywnej ocenie trybu pracy oraz kierunkowych treści raportu z tego wstępnego okresu prac KREN przez władze Wydziału I Akademii, możliwe będzie przedłużenie okresu działania Komitetu, a także ewentualne podniesienie jego rangi do komitetu problemowego przy Prezydium PAN lub nawet do pozycji komitetu narodowego PAN.

W skład KREN weszli znawcy różnych aspektów funkcjonowania systemu edukacji, psychologowie, socjologowie, a ponadto wybitni uczeni wskazani przez poszczególne wydziały Akademii, przedstawiciel Akademii Młodych Uczonych oraz dyrektor jedyne centralnego instytutu oświatowego, Instytutu Badań Edukacyjnych. W tej fazie działania do KREN nie włączono praktyków, zaproszeni do udziału w debatach problemowych zostali przedstawiciele dwóch ministerstw edukacyjnych (po jednym przedstawicielu każdego z nich na posiedzeniu). KREN jako komitet problemowy jest przeto organem Akademii całkowicie niezależnym od rządu i jego agend, od jakiegokolwiek partii politycznej. Nie ma osobnego budżetu.

Punktem wyjścia dla powołania KREN był raport Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN pod tytułem *Raport Polska 2050* (red. M. Kleiber, J. Kleer et al., Warszawa 2011). Zawiera on trzywariantową prognozę możliwych zmian naszego kraju w okresie do połowy XXI wieku, z których tylko jeden ze scenariuszy ma charakter rozwojowy, choć możliwe są także scenariusze zastoju (w warunkach kontynuacji obecnej chaotycznej polityki państwa) i regresu (w warunkach zamknięcia się Polski przed światem, z gospodarką samowystarczalną, zwrotem ku własnej historyczności i kulturą ksenofobiczną).

Warunkiem powodzenia realizacji scenariusza rozwojowego zbliżenia poziomu gospodarki narodowej i jakości życia Polaków do standardów zachodnioeuropejskich jest wyzbycie się wielu negatywnych stereotypów utrwalonych w systemie kulturowym Polaków, w naszej „zbiorowej podświadomości” (M. Marody) przez kilka stuleci, a zwłaszcza w okresie powojennym. W owej zmianie stereotypów może pomóc – zdaniem autorów *Raportu Polska 2050* – nowoczesny system edukacyjny realizowany powszechnie i całościowo.

Jest to wyzwanie niebywale trudne, a sam problem przyszłej zmiany systemu edukacji jako warunku koniecznego i instrumentarium jakościowego przeskoku cywiliza-

cyjnego i kulturowego Polski i Polaków oraz przewyciężenia naszego zapóźnienia rozwojowego jawi się tu jako aporemata, czyli problem niemający dobrego rozwiązania.

Sama bowiem edukacja wszystkich szczebli jest niespójna, nie stanowi prorozwojowego systemu, sterowana jest przez krótkoterminowe programy przemienne rządzących ekip partyjnych, jest dysfunkcjonalna z perspektywy ustrojowej zasady równości szans, sprzyja zwiększaniu nierówności społecznych, jest nieefektywna profesjonalnie, bo nie wyposaża młodych ludzi w kompetencje pozwalające skutecznie radzić sobie na trudnym rynku pracy, jest nieefektywna wychowawczo – nie pomaga w krystalizacji tożsamości, w tworzeniu pozytywnych więzi społecznych, w partycypacji politycznej i udziału w dialogu kultur. Nasycona jest pozorami na każdym jej szczeblu i w każdym aspekcie.

Głęboko i systematycznie tropi te negatywy zmian polskiej edukacji w ostatnich dwóch dekadach wybitny, pierwszoplanowy dziś pedagog prof. Bogusław Śliwerski oraz wymienieni wcześniej pedagodzy i socjologowie edukacji. Możemy się tu różnić w ocenach, czy dysfunkcjonalność polskiego systemu edukacji jest „winą” poszczególnych, konkretnych ministrów, czy też, że ich działania są funkcjonalne właśnie wobec doraźnych – a nie strategicznych – programów ich partii, przez chwilę rządzących, bez poczucia odpowiedzialności ich przywódców za przyszłe i dalekosiężne skutki, w tym także w kompetencjach i osobowościach ludzi, którzy przeszli przez kilka cykli chaotycznej edukacji.

Aporematiczność głównych kwestii edukacyjnych nie jest właściwością naszej współczesności czy „późnej nowoczesności” (Zygmunt Bauman), nasyconej niepewnością, nieprzejrzystością, zmiennością, lękami o przetrwanie i rywalizacją o poziom konsumpcji.

Wielcy pedagodzy polscy XX wieku, jak przekonująco dowiódł tego Lech Witkowski (*Przełom dwoistości pedagogiki polskiej*, 2013), dostrzegali dwoistość procesów wychowawczych i uczenia się, które współcześnie odbywają się jako oscylacje pomiędzy biegunami wzajemnie się wykluczającymi (jak przymus i wolność, korzyść własna i uspołecznienie, działania dla pożytku i działania szlachetne).

Dzisiaj trudność kwestii edukacyjnych wzmożona jest przez skumulowane dziedzictwo przeszłości, stracone ponad trzy dekady bezładnego dryfowania, ale i przez nowe zupełnie okoliczności otwartości i dostępności świata, rewolucji informacyjnej i komunikacyjnej, globalizacji rynku zwiększającej zakresy ubóstwa i wykluczenia oraz wielości kulturowej, stwarzającej pozory relatywizmu moralnego i budzącej ksenofobiczne lęki i tęsknoty.

Dlatego za bardzo ważne uważam postawienie i uporządkowanie najważniejszych i najtrudniejszych pytań o możliwe perspektywiczne zadania szeroko rozumianego systemu edukacji. Nie do ominięcia są tu pytania także niewygodne, dylematy wskazujące na

rozwiązania zupełnie nierealne, a drażniące potoczną świadomość, czy niepokojące prominentów różnych władz, hierarchii i chroniących starych przywilejów instytucji.

Należą do nich, na przykład, konieczność całkowitej odmiany kompetencji nauczycieli na progresywne, synektyczne, kreatywne i dialogiczne, problem rzeczywistego miejsca szkoły, rodziny i mediów w procesach i sieciach uczenia się, kwestia powszechnej dostępnej, bezpłatnej opieki rozwojowej i wyrównawczej dla wszystkich dzieci, zwłaszcza z rodzin o niskim kapitale edukacyjnym, włączanie (inkluzja) do pełnego rozwoju i uczestnictwa wszystkich realnie i potencjalnie wykluczonych, programy uczenia się dialogiczności w spotkaniu z odmiennościami kulturowymi, potrzeba powszechnej alfabetyzacji krytycznej, motywacje i umiejętności całościowego uczenia się, intensyfikacja opanowania podstaw uniwersalnego kanonu kulturalnego w szkolnictwie powszechnym, opanowanie kompetencji niezbędnych na międzynarodowym rynku pracy, wychowanie w potrójnej obywatelskości (ja i społeczność – naród – świat), ukształtowania kompetencji humanistycznych i profesjonalnych, adaptacyjnych i twórczych na poziomach średnim i wyższym, kwestia wychowania do autonomii i odpowiedzialności.

Wyrazistości i demaskatorskiemu charakterowi diagnoz, ostrości pytań, radykalizmowi projektów nie musi i nie może towarzyszyć wzywanie do radykalizmu działań edukacyjnych, że powtórzę to za Tomaszem Szukdlarkiem. Przeciwnie, działania edukacyjne – zwłaszcza, gdy są realizowane centralistycznie – muszą być ostrożne i wyważone, towarzyszyć stopniowej realizacji wizji strategicznej zbiorowego dochodzenia do coraz wyższych poziomów cywilizacji, kultury, pomyślności i demokracji. Jak zrozumiałem, pod tym względem nie różnimy się przekonaniami z Profesorem Czesławem Kupisiewiczem.

**The aporematic nature of educational issues.
The courage of asking questions and the cautiousness of action.
A reply to Czesław Kupisiewicz**

The paper is a reply to some comments and critical remarks made by Czesław Kupisiewicz about several dilemmas concerning a possible change in the educational system which I formulated as a president of the Committee for the Development of National Education, affiliated with Department I of the Polish Academy of Sciences (PAN) at the outset of the Committee's activities. The paper explains a fundamental difference – in terms of origins and tasks – between that committee on the one hand and the Committee of Experts chaired by Jan Szczepański (1973) as well as that chaired by Czesław Kupisiewicz (1989) on the other. While the two earlier committees were set up by the national authorities, the PAN committee is fully independent of the government or political parties and has been set up by the Academy. Its task is to chart a vision of how the Polish educational system should develop so as to help overcome the country's backwardness and to reach the standards of living, civilisation and culture of the

Western European countries. In my set of dilemmas, I have attempted to demonstrate how profoundly difficult it will be to implement such a vision of developing education – so much so that many of the questions posed are aporetic in nature, i.e. they are issues that are almost insolvable. In spite of this, I believe that one must ask the most difficult questions, including uncomfortable ones, without eschewing radical criticism – while at the same time encouraging cautious actions, especially when these actions are steered at a central level.

Keywords: specific nature of the Committee PAS, inherent difficulty of the vision of educational system

