

10.17951/i.2016.41.1.7

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XLI, 1

SECTIO I

2016

PIOTR DOMERACKI

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Pedagogika czy antypedagogika? Wokół kryzysu współczesnej edukacji z perspektywy filozoficznej

Pedagogy or Antipedagogy? Towards the Crisis of the Contemporary Education

Żyjemy w ciekawych czasach. I coraz częściej brzmi to dla nas bardziej jak przekleństwo niż jak błogosławieństwo. Cokolwiek jednak o tym wszystkim myślimy, musimy przyznać się, że dzieje się coś interesującego. A edukacja, czy tego chce, czy nie, tkwi w samym centrum tych przemian*.

Bernie Neville

Złożoność i niepewność to słowa kluczowe naszej epoki. Dlatego odwołujemy się do zalet pedagogiki niepokoju, albowiem ona nas rozbudza, podczas gdy konformizm i optymizm działają jak narkoza*.

Federico Mayor

ANTY/PEDAGOGIKA?

Chciałbym rozpocząć zupełnie typowo – od wyjaśnień, i nietypowo – od przeprosin, które tamte za sobą pociągają. Tytuł mojego artykułu sugeruje wypowiedź wykwalifikowanego pedagoga teoretyka. Otóż to właśnie jest powodem moich przeprosin, ponieważ występuję tu przede wszystkim w roli etyka, zajmującego stanowisko w sprawach niezupełnie leżących w mojej kompetencji, choć przecież nieobcych mi i nieobojętnych. Na inny raz odłożmy zastanowienie się nad tym, jak się mają do siebie oraz czy przypadkiem zanedo się od siebie nie od-

* B. Neville, *Edukacja w „epoce Hermesa”*, przeł. M. Kościelniak, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 11.

** *Przyszłość świata*, F. Mayor we współpr. z J. Bindém, z udziałem J.-Y. Le Saux, R. Gudmundssona oraz zespołu Biura Analiz i Prognoz UNESCO, przeł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa 2001, s. 488.

daliły etyka wespół z pedagogiką i praktyką edukacyjną. Sprowadzenie tej pierwszej do symbolicznej obecności w postaci kodeksów etyki nauczycielskiej to, jak się wydaje, o wiele za mało. Nie o taką zresztą obecność chyba powinno chodzić.

Mówiąc o pedagogice, mam na myśli ogół działań, regulacji prawnych, infrastruktury i kadr zaangażowanych w przygotowywanie, prowadzenie, egzekwowanie, a także kontrolę przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego w formalnym nauczaniu szkolnym, od przedszkolnego po zawodowe i licealne, na technicznym kończąc.

Prowokacyjnie sformułowane pytanie „pedagogika czy antypedagogika” nie powinno nas niewolniczo prowadzić do skojarzeń ze współczesnym nurtem edukacyjnym o tej samej nazwie, powstałym w 1975 r. z inicjatywy Ekkeharda von Braunmühla, z kontynuacjami i rozwinięciami w postaci koncepcji Alexandra Sutherlanda Neilla (twórcy eksperymentalnej szkoły Summerhill), Ivana Illicha (austriackiego myśliciela anarchistycznego) czy urodzonej w Piotrkowie Trybunalskim, a żyjącej w Szwecji Alice Miller (Alicji Englard, autorki znanych i poczytnych książek na temat psychologii dziecięcej)¹.

Wymienieni i niewymienieni autorzy na różne sposoby opozycjonują się wobec klasycznych zdobyczy pedagogiki, upatrując w nich zasadniczych przyczyn kryzysu, w jaki popadła współczesna edukacja. Skoro dotychczasowe modele wychowania zawodzą – twierdzą teoretycy podejścia antypedagogicznego – po cóż się trapić reformatorskim trudem, wizjonerskim rewolucjonizatorstwem czy demonstracyjnym pudrowaniem edukacyjnego trupa. Jeśli nie działa cały system, by go uzdrowić, trzeba go wyrzucić do góry nogami.

Mówiąc o pedagogice w kontekście jej krytyki, skojarzonej z terminem „antypedagogika”, nie mam tego bynajmniej na myśli ani tym bardziej nie wtóruję pomysłowi wywracania jej do góry nogami. Moje intencje są, co najwyżej, obserwacyjno-diagnostyczne. Użycie przeze mnie terminu „antypedagogika”, opatrzonego zresztą solidnym znakiem zapytania, ma przede wszystkim sugerować liczne moje wątpliwości, jakie wiążą się ze sposobem funkcjonowania systemu edukacji w Polsce, tak w aspekcie prawodawczym, jak i wykonawczym i kontrolnym, choć to, co się na tym polu dzieje także poza jej granicami, jest nie mniej interesujące.

Moim przymysleniom i uwagom towarzyszy budzące niepokój pytanie, czy przypadkiem pedagogika współczesna nie zagubiła się na swych drogach na tyle, że chyłkiem, niepostrzeżenie – wciąż oficjalnie pozostając nominalnie pedagogiką – przepoczwarzyła się nieoficjalnie w swoje antypedagogiczne, realne prze-

¹ Zob. szczeg. A. Miller, *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, przeł. N. Szymańska, Poznań 2007 (wyd. 1: *eadem, Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, przeł. N. Szymańska, Warszawa 1995); *eadem, Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Poznań 2012.

ciwieństwo. Innymi słowy, powstaje potrzeba, by odpowiedzieć na arcyważne pytanie, czy pedagogika przypadkiem – jeśli nie w całości, to na niektórych odcinkach – nie funkcjonuje tak, jak by *de facto* była antypedagogiką, tylko nie chce, nie może lub zwyczajnie nie wypada jej się do tego publicznie przyznać. Musiałoby to w końcu oznaczać przyznanie się systemowi edukacji do własnej porażki i poniesienia odpowiedzialności za kryzys współczesnej edukacji, a szerzej także (oczywiście w pewnej mierze) za kryzys moralny współczesnego świata. Niewykluczone, że antypedagogika, pomyślana jako programowa negacja oficjalnej pedagogiki, jakkolwiek istotnie zbyt daleko poszła w odreagowywaniu edukacyjnego kryzysu, to jednak na poziomie stawianej diagnozy mogła mieć rację. Z tego punktu widzenia to pedagogika powinna być nazywana antypedagogiką, a nie na odwrót.

JAKI KRYZYS?

Gdybyśmy mieli odpowiedzieć na pytanie, czy znamy taki moment w historii ludzkości, który by nie był naznaczony stemplem kryzysu, musielibyśmy ostatecznie stwierdzić, że nic podobnego nie przychodzi nam do głowy. Nie chodzi bynajmniej o usprawiedliwianie kryzysu w kontekście jego współczesnych przejawów. Zależy mi jedynie na tym, by pobudzić myślenie o nim, oczyszczone z nieporadnej, a czasami wręcz rozdygotanej hysterii. Tyle się ostatnio mówi, pisze i debatuje o kryzysie (i to w najrozmaitszych kontekstach), że bodaj retorycznie można zapytać, gdzie kryzysu dziś nie ma albo nad czym nie zawisł jego złowrogi cień.

Zastanówmy się ponadto, co zdaje się wynikać z samego pojęcia kryzysu, czy przypadkiem nie ma on do siebie tego, że jest procesem rozciągniętym w czasie, a jako taki ma swoje mniej lub bardziej jawne (zwykle jednak odgadnione) przyczyny; że ma swoją dynamikę (raz jest łagodniejszy, innym razem przybiera ostrzejszą formę); że skutkuje określonymi konsekwencjami; wreszcie, że kiedyś się skończy przewyciężony całkowicie, częściowo lub utrwalony jako stan, do którego wszyscy zdążyli się już przyzwyczaić.

Pomyślmy też przez chwilę, czy identyfikowany szeroko kryzys, w szczególności kryzys moralny i edukacyjny – jako newralgiczny dla trwałości i spistości życia społecznego – osiagający w niektórych, utrzymanych w apokaliptycznym tonie, opracowaniach i wypowiedziach piramidalne, by nie powiedzieć monstrualne rozmiary i taki charakter, jest taki w swej istocie. Czy faktycznie historia moralności i edukacji nie pokażą nam znamienych obrazków z przeszłości zmagającej się z własnymi kryzysami, którym często towarzyszył tęgi nastrój findesieclowy? W odniesieniu do moralności i edukacji współczesnej, czy zaiste jest aż tak źle, by autoryzować dla potrzeb naszego okołokryzysowego rozdebatowania (a za jego pośrednictwem – instalować w opinii publicznej) przekonanie o Scho-

penhauerowskim pesymizmie wiecznie żywym? Do czegoż by w konsekwencji miało prowadzić kierowanie się efektywnym *dictum*, zgodnie z którym źle już było, obecnie jest gorzej, lecz najgorsze dopiero przed nami? Trudno podważać i taką rację, zgodnie z którą kryzys widzimy tam i takim, gdzie i jakim chcemy go zobaczyć, kierowani dekadentem prze(d)sądem, spełniającym się w rezultacie jako ta przysłowiowa przepowiednia.

Wydaje się, że nie należy zapominać o tym, że każdy kryzys ma własną specyfikę, dynamikę i odmienne amplitudy. Wypadałoby w związku z tym, zakładając dwa radykalnie różne scenariusze interpretacyjne: optymistyczny z jednej strony i fatalistyczny z drugiej, przyjąć, że – w warunkach scenariusza optymistycznego – trawstując znaną Schopenhauerowską frazę: gorzej już było, jest źle, ale przyjdzie lepsze, bądź że – w warunkach scenariusza fatalistycznego – obecny kryzys to nic w porównaniu z tym, co dopiero nastąpi.

Kontynuując rozważania o naturze kryzysu, zastanówmy się także nad tym, czy nie bywa i tak, że jeden kryzys pociąga za sobą drugi. Nieraz wydaje się, że kryzys został już zażegnany, a tymczasem niespodziewanie odzywa się on po latach, i to ze zdwojoną mocą.

W metateoretycznej refleksji o kryzysie z pewnością należy wziąć pod uwagę wpływ na jego powstanie, przebieg i radzenie sobie z nim czynnika lub zespołu czynników, których wystąpienia nie jesteśmy w stanie do końca przewidzieć. Można z tego wysnuć wnioski, że w dziedzinie moralności i edukacji, jak wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z żywym i aktywnym człowiekiem lub skupiskiem ludzi, nie da się, niestety, wszystkiego zaplanować do ostatniego szczegółu, a zaplanowanego zrealizować tak, jak by się tego oczekiwało.

Historia filozofii uczy – a mam tu szczególnie na myśli napomnienia Georga W.F. Hegla i Robina George'a Collingwooda – że „prawidłowa identyfikacja *respective*, ocena kondycji określonej cywilizacji, o ile możliwa, wykonalna jest dopiero (niestety) *post factum*, »kiedy epoka odeszła w przeszłość«, »kiedy sowa Minerwy wyleciała«².

Wreszcie na koniec tego, siłą rzeczy, krótkiego i zdawkowego namysłu nad zjawiskiem kryzysu chciałbym zaprezentować pogląd, zgodnie z którym na kryzys, jaki by on nie był, można spojrzeć także jako na symptom ozdrowieńczy, zapowiadający wprawdzie zbliżającą się katastrofę, ale przecież sam nią jeszcze nie jest. Trzeba więc, stwierdzając kryzys, umiejętnie wyciągać wnioski. To zaś znaczy nie tylko reagować w taki sposób, by zdławić kryzys w samym zarodku,

² P. Domeracki, *Cywilizacja na ławie oskarżonych: retrospektywa*, [w:] *Wobec zagrożenia globalnym kryzysem ekologicznym. Technologiczna korekta czy aksjologiczna przebudowa?*, red. H. Ciążela, W. Dziarnowska, W. Tyburski, Warszawa 2010, s. 112. Cytowania wewnętrzne za: L. Kołakowski, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, [w:] *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo 1985*, przeł. i przedm. K. Michalski, przeł. A. Kluba, t. 2, Warszawa 1990, s. 72.

ale też w taki, by do jego wystąpienia (a już szczególnie nawrotu) więcej nie dopuścić. Refleksja kryzysologiczna, podejmowana w ramach etyki i pedagogiki, winna pełnić co najmniej trzy skorelowane ze sobą funkcje: diagnostyczną (badawczą), terapeutyczną (naprawczą) i prewencyjną (zabezpieczającą), nie zaś wyłącznie – jak to zazwyczaj bywa – katastroficzną (lękotwórczą).

W moim przekonaniu, biorąc pod uwagę wymienione parametry i zmienne kryzysu oraz to, czego jako uczestnicy, świadkowie i donatorzy procesu edukacyjnego w różnych wymiarach i na różnych szczeblach doświadczamy na co dzień, daje to asumpt do stwierdzenia, że choć niewątpliwie mamy współcześnie do czynienia ze zjawiskiem kryzysu w moralności publicznej i w sferze edukacji, to jednak ów kryzys nie jest – jak wolno sądzić – ani tak poważny, ani tak rozległy, by załamywać ręce. Nie oznacza to, że należy go bagatelizować, przechodząc nad nim do porządku dziennego.

PEDAGOGIKA NIEPOKOJU CZY NADZIEI?

W świetle tego, co zostało powiedziane, chciałbym – wraz z Joanną Danilewską – przystąpić do proklamowanej przez nią „wspólnoty pedagogicznego niepokoju”³, rozpalanego – jak stwierdza wspomniana autorka – kryzysem, „w którym pograża się świat”. Napędzają go, mówiąc najogólniej, „upadek moralności i atrofia więzi” międzyludzkich⁴.

Ze względu na to, że kryzys edukacji nie jest zjawiskiem izolowanym w stosunku do wymienionych czynników, wyróżniamy specyficzną i niespecyficzną jego odmianę. Specyficzna forma kryzysu edukacji obejmuje całą jej sferę niejako od wewnątrz. Idzie tu o kryzys instytucji oferujących usługi edukacyjne, ale też prawa edukacyjnego, standardów edukacyjnych oraz charakteru, jakości i efektów procesu kształcenia itp. Ów kryzys może dotyczyć zarówno teoretycznego zaplecza edukacyjnych praktyk, jak i tych praktyk. W pierwszym przypadku pozwala nam to mówić o kryzysie pedagogiki (jako nauki), w drugim – o kryzysie edukacji. Nie miejsce tu ani czas, by rozstrzygać zawile kwestie kryzysu pedagogiki jako nauki, jeśli rację mają ci, którzy go stwierdzają choćby na podstawie szkolnej i społecznej empirii, pokazującej na przykład, jak dalece wyrafinowane niekiedy – co zazwyczaj znaczy uabstrakcyjnione – teorie wychowania nie przystają do aktualnych możliwości i potrzeb, czyniąc same te teorie często bezużytecznymi. Kryzys pedagogiki, jeśli nie ma przesady w jego głoszeniu, przekłada się w konsekwencji (jako jeden z istotniejszych czynników) na kryzys edukacji.

³ Za tytułem cytowanej już książki pod red. Joanny Danilewskiej: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*.

⁴ *Ibidem*, s. 7.

Wśród niespecyficycznych czynników kryzysu edukacji występuje cały szereg najrozmaitszych zjawisk (społecznych, kulturowych, politycznych, gospodarczych, ekonomicznych, światopoglądowych, religijnych, moralnych i wielu innych) niebezpośrednio związanych z instytucjami i procesem edukacyjnym, posiadających mniej lub bardziej istotny na nie wpływ, często decydujący o ich ukształtowaniu i przebiegu.

Do specyficznych czynników kryzysu edukacji zazwyczaj zalicza się przyjmowanie różnych założeń realizacyjnych do urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej (nawet z najlepszymi towarzyszącymi temu intencjami), niejednokrotnie pozostającymi ze sobą w kłopotliwej sprzeczności, paraliżującej możliwość sensownej ich realizacji i powodującej, że zostają z nich często jedynie martwe przepisy i szumne deklaracje. Brian Thorne (profesor psychologii, psychoterapeuta, jeden z założycieli Norwich Center of Education; w Polsce bardziej znany z publikacji poświęconej Carlowi Rogersowi z 2006 r.⁵) nie bez racji wskazuje, że większość z tego, co ma miejsce w naszych szkołach i uczelniach,

[...] pozwala się ująć za pomocą dwóch pojęć: „standardy” i „nadzór”. Oba te słowa – twierdzi Thorne – niosą w sobie groźbę niewydolności, sprzecznych sądów, nieugiętej konkurencji, potencjalnej winy, pracoholizmu i wypalenia zawodowego. Niektórym pozwolą one skosztować ulotnej glorii sukcesu i uznania, ale nawet oni wkrótce zostaną osiódłani bezlitosnym brzemieniem konieczności wykazywania się coraz większymi osiągnięciami. To nie jest środowisko zdolne zatroszczyć się o docenianie osoby ucznia czy też zagwarantować czas i energię niezbędne do wypełnienia tak wymagającego zadania, jakim jest zrozumienie jego wewnętrznego świata⁶.

Thorne nie pozostawia wątpliwości, że tego rodzaju formuła działań edukacyjnych „rządzi się bezwzględną potrzebą utrzymywania korzystnego wizerunku oraz uwarunkowanym zarobkami przymusem wykazywania pozorów efektywności i jakości pracy”⁷, tworząc całe stopy w gruncie rzeczy nikomu do niczego niepotrzebnej dokumentacji, którą karmi się biurokratyczną hydrą, w czym wyraża się bodaj główny (a może jedyny) pożytek całej tej operacji.

Thorne, równie nieprzejednany jak poprzednio, trawiony niepokojem o aktualny obraz „edukacyjnej sceny Wielkiej Brytanii”⁸, widząc daleko idącą zbieżność tego obrazu z tym, co niepokoi i trapi polski system edukacji, stwierdza również, że „w naszych szkołach i na uczelniach istnieje klimat, który niemal gwarantuje rozjątrzenie wzajemnych urazów nauczycieli i uczniów ogarniętych tą samą gorączką pogoni za podnoszącymi się standardami i nieuchwytną doskonałością. W pogoni tej – chociaż nieświadomie – zapewniamy

⁵ Por. B. Thorne, *Carl Rogers*, przeł. E. Wojtych, Gdańsk 2006.

⁶ *Idem*, *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia się: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, s. 20 (podkr. – P. D.).

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*, s. 8.

kontynuację procesowi deprywacji i nadużyć, którego ofiarą, tak czy inaczej, w większym lub mniejszym stopniu, padła większość z nas na drogach naszego życia”⁹. „Niekiedy wydaje się – kontynuuje Thorne – że poczucie wyczerpania i towarzysząca mu obawa niewydolności stanowią cechę przenikającą cały system instytucji oświatowych”¹⁰. Najgorsze w tym wszystkim jest to, że ów niemal bałwochwalczy wymóg efektywności (wydajności, skuteczności w procesie nauczania z jednej oraz uczenia się z drugiej strony) sam okazuje się nieefektywny, a nawet przeciwnie skuteczny, produkując – by tak rzec – rzesze absolwentów nie tyle wykształconych (tj. posiadających rzeczywistą, przydatną społecznie i zawodowo wiedzę, umiejętności i kompetencje, z których potrafią samodzielnie i twórczo korzystać, przekazując i rozwijając je dalej, kolejnym pokoleniom), ile zescholaryzowanych (tzn. takich, którzy w istocie jedynie legitymują się posiadaniem odpowiedniego dokumentu, stwierdzającego ukończenie określonego etapu edukacji). Wszystko to dzieje się w służbie budowania nowoczesnego społeczeństwa, nazywanego mniej lub bardziej udanie „społeczeństwem informacyjnym” lub „społeczeństwem wiedzy”. Są to, rzecz jasna, jedynie pewne uogólnienia i aproksymacje, które jednakowoż mają za zadanie pokazywać i uwrażliwiać na istniejące tendencje w sferze szeroko pojętych działań edukacyjnych.

EDUKACJA NA DOPINGU

Kryzys edukacji stanowi wypadkową wielu czynników pozaedukacyjnych, w tym polityczno-prawnych. Joanna Danilewska, profesor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, zwraca uwagę na nasilające się ostatnio, a występujące w Polsce z tendencją wzrostową już w latach 90. ubiegłego wieku, zjawisko ciągłych i coraz to różnych tzw. reform sektora edukacji. Zjawisko to – jakkolwiek korygujące zmiany w systemie edukacji, które są nie tylko właściwe, ale czasem wręcz konieczne, a zawsze wskazane – zazwyczaj niestety przypomina wielki eksperyment narodowy obezwładniający swoim rozmachem i częstotliwością z jednej strony, a z drugiej także nieporadnością i przyczynkarstwem. Nierzadko wygląda to tak, jakby nie chodziło już o nic innego, jak tylko o prześciganie się w reformatorskim zapale i pomysłowości, bez specjalnego przejmowania się tym, jak to odczują – i to na własnej skórze przecież – praktycy szkolni: nauczyciele razem z uczniami, a w konsekwencji także rodzice lub inni prawni opiekunowie tych ostatnich. Według Danilewskiej w tym wszystkim tak naprawdę nie chodzi ani o dobro uczniów, ani o przyszłość szkoły. Chodzi o to, by

⁹ *Ibidem*, s. 20.

¹⁰ *Ibidem*.

spełnić żądania globalnych rynków¹¹. Podobnie, zdaniem Briana Thorne'a, tzw. reformy edukacji nastawione są przede wszystkim na to, by szkoły przeorganizować w „fabryki edukacyjne”¹², a ich dyrektorki i dyrektorów przekwalifikować w zarządzających nimi menedżerów.

Danilewska nie pozostawia złudzeń, przekonując, że kryzys, z jakim współcześnie mamy do czynienia w sferze edukacji, związany jest i wynika bezpośrednio z „edukacyjnego dopingu ery globalizacji”¹³. Przejawia się on zasadniczo w tym, że edukacja została wprzęgnięta w światowy wyścig gospodarczy, pełniąc wobec niego zaledwie służebną rolę:

Nie po to dążymy do osiągnięcia sukcesu gospodarczego, by móc zapewnić naszym dzieciom najlepsze warunki rozwoju, lecz dzieci edukujemy dla zwycięstwa w wyścigu gospodarczym wielkiego biznesu. Edukacja jest instrumentem przygotowującym przedsiębiorcze, samoodnawialne, kompatybilne tryby gospodarki globalnej. Jednostki samozatrudniające się, mobilne, dyspozycyjne, nastawione rywalizacyjnie, przystosowane do zmieniających się potrzeb rynku pracy¹⁴.

Istotną bolączką współczesnej edukacji, według Danilewskiej, jest nie tylko jej służebny stosunek wobec instytucji, praktyk i oddziaływań biznesowych, ale coś znacznie gorszego – to mianowicie, że edukacja sama staje się biznesem i niczym więcej: „Mechanizmy rynkowe w edukacji, jak we wszystkich innych sferach naszego życia, zostały uruchomione, lawina zmian już ruszyła i nic nie zapowiada jej zatrzymania”¹⁵. Edukacja, ba, nawet nauka, musi nie tylko być wymierna na konkretną walutę – i to w dosłownym znaczeniu, ale nade wszystko musi się opłacać. Nie ma już edukacji, są za to usługi edukacyjne. Szkoła nie ma uczyć – szkoła ma je świadczyć. To świetlany paradygmat edukacyjny późnej nowoczesności. Szekspir nie odszedł daleko od prawdy, wysuwając podejrzenie, że są takie rzeczy, które się nawet filozofom nie śniły. Takim Arystotelesom, Kartezjuszom, Husserlom, Twardowskim czy Kotarbińskim do głowy by zapewne nie przyszło, że poszukiwany przez nich z taką pieczołowitością i trudem ideał nauki jest, w gruncie rzeczy, tak prozaiczny i tak łatwo osiągalny. Naukowe okazuje się bowiem to i tylko to, co daje się urynkować, opatentować i sprzedać. Nikt nie powiedział, że szeroko pojęta humanistyka jest zupełnie nic niewarta, dlatego trzeba ją koniecznie wypierać z uniwersytetów, ośrodków badawczych, a w dalszej kolejności ze szkół i placówek kulturalnych i oświatowych. Humanistyka podlega bowiem dokładnie temu samemu prawu, co pozostałe nauki. Jeśli potrafi wymyślić coś na tyle chwytliwego (co notabene wcale nie musi być nowatorskie),

¹¹ Por. J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, s. 26.

¹² B. Thorne, *Zamiast empatii – podnoszenie standardów*, s. 21.

¹³ J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji...*, s. 25.

¹⁴ *Ibidem*, s. 26.

¹⁵ *Ibidem*, s. 27.

żeby się mogło sprzedać, jeśli ponadto oferowane w ramach nauk humanistycznych i społecznych kierunki studiów potrafią się samodzielnie utrzymać, cóż stoi na przeszkodzie, by pozwolono im funkcjonować. Takie jest nieubłagane prawo rynku i nowoczesności. A z prawem wiadomo jak jest: *Dura lex, sed lex*.

Wartościami, które się obecnie liczą w nauce i edukacji, nie są wcale te, które chętnie bywają publicznie deklarowane, lecz te, które coraz mniej skrycie podlegają faktycznej realizacji. Wśród nich na czoło wysuwają się, obok już wymienionych: innowacyjność, transparentność, przywództwo (liderstwo), eksperckość, specjalistyczność, menedżerskość, legalizm, lojalizm, klientyzm, indywidualizm, umiędzynarodowienie (*respective* anglicyzacja), parametryczność, rankingowość, ekonomiczność, konkurencyjność, użyteczność (przydatność), praktyczność i wdrożeńiowość.

Główną obawą Joanny Danilewskiej jest to, że ten „ukryty program” – jak go nazywa – „polega na zbiorowym uczestnictwie w nakręcaniu spirali edukacyjnego dopingu opartego na rywalizacji”. „Twierdzę – mówi Danilewska – że nad edukacyjnym dopingiem nikt nie posiada kontroli. Instytucje edukacyjne, same od niego uzależnione, uzależnieni nauczyciele, uzależnieni rodzice, działają, jakby wierzyli, że im więcej dopingu, tym lepiej”¹⁶. Tymczasem „Należy pilnie rozpocząć równoważenie destrukcyjnego i uzależniającego efektu ciągle wzmagającego się edukacyjnego dopingu. Szansa skuteczności zależy jak nigdy dotąd od współpracy, w obszarze edukacji, teoretyków i praktyków z różnych dziedzin nauki oraz życia codziennego”¹⁷.

EFEKT ODROZONEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI

Kryzys rodzimej edukacji pociąga za sobą, co oczywiste, mniej lub bardziej uzasadnioną krytykę. Jest ona o tyle przedziwna, a nierzadko i zaskakująca, że nie dość, iż nie wyciąga się z niej właściwie żadnych sensownych wniosków na przyszłość w celu zapobieżenia dalszej eskalacji zwalczanego kryzysu, to jeszcze przyjmuje ona cokolwiek karykaturalną postać gorączkowego szukania winnych wszędzie, byle poza własnym środowiskiem i instytucjami, obciążając domniemych winowajców niemal całkowitą odpowiedzialnością za istniejący stan rzeczy, bez wzbudzania w sobie (mimo że przecież mowa jest o gremiach związanych z edukacją, do których zadań należy m.in. wychowywanie dzieci i młodzieży właśnie do szeroko pojętej odpowiedzialności, o której notabene bodaj nigdy w historii nie powiedziano więcej, jak w drugiej połowie ubiegłego wieku¹⁸, co rezo-

¹⁶ *Ibidem*, s. 28.

¹⁷ *Ibidem*, s. 36.

¹⁸ Por. J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003; *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe, wyb., przeł. i red. J. Filek*, Kraków 2004.

nuje do dzisiaj) elementarnego poczucia (co najmniej) współodpowiedzialności za niemrawą kondycję współczesnej edukacji. Osiągany w ten sposób efekt odroczonej odpowiedzialności z całą pewnością poprawia niektórym doraźnie nastrój, nie rozwiązuje jednak problemu, który nie tylko pozostaje nierozwiązany, ale też jako taki staje się coraz większy i poważniejszy, a w konsekwencji, w przyszłości lub być może nawet już teraz, praktycznie nierozwiązywalny. W takich okolicznościach zamiast zwyczajnych zabiegów reformatorskich trzeba się będzie zapewne uciekać, chcąc ratować ten system, do rewolucji, która – jak wiadomo – ma zwykle to do siebie, że jedne problemy zastępuje drugimi, wynikającymi chociażby z jej ślepego radykalizmu połączonego z tanim tryumfalizmem.

To zjawisko instytucjonalnego przerzucania się odpowiedzialnością za kryzys instytucji edukacyjnych w Polsce zachodzi przeważnie dwuwektorowo: w dół i w górę. Pierwsze występuje wówczas, gdy odpowiedzialnością za kryzys edukacji obarczają się kolejno coraz to niższe szczeble maszyny edukacyjnej, utrzymując za każdym razem, że nieefektywność szczebla wyższego nie jest samoistna, lecz spowodowana bezpośrednio nieefektywnością poprzedzającego go szczebla niższego. Wynikałoby z tego, że kryzys rodzimej edukacji ma charakter dziedziczny, niejako wpisany w kod genetyczny funkcjonowania, organizacji i struktur całego systemu edukacyjnego. Skutkiem tego trudno mówić o czyjejś konkretnie winie lub odpowiedzialności.

Częściej, jak sądzę, dyskutowana projekcja odpowiedzialności za kryzys (w) edukacji dokonuje się w kierunku „w górę”, tzn. każde związane z nim wątpliwości, uwagi, pretensje i zarzuty weksluje się na szkoły wyższe, upatrując w nich ostatecznie wszelkiego zła, jakie wiąże się ze stanem polskiego szkolnictwa. Jest to dość osobliwe zjawisko, warte bliższego i głębszego przeanalizowania. Okazuje się bowiem, że polskie uczelnie stały się nagle, zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu, głównymi sprawcami odpowiedzialnymi za niepowodzenia, niedomogi i kryzysy, jakie nawiedzają nie tylko rodzimy system edukacji, ale w ogóle wszystkie sektory życia społecznego i gospodarczego. Niewątpliwie szkolnictwo wyższe w Polsce, co zasługuje na odrębne zbadanie – zresztą coraz dynamiczniej i szerzej w ostatnich latach realizowane¹⁹ – ma swoje na sumie-

¹⁹ Por. np. A. MacIntyre, *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, przeł. A. Łagodźka, Warszawa 2013; *Uniwersytet zaangażowany: przewodnik Krytyki Politycznej*, wybór i red. tekstów Zespół KP, Warszawa 2010; *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Warszawa 2011; O. Szwabowski, *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014; P. Nowak, *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa 2014; *idem, Hodowanie troglodytów. Ciąg dalszy nastąpił*, [w:] *Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko, E. Nowicka, J. Wolska, Poznań 2016, s. 87–99; *Dostojny uniwersytet?*, red. A. Śliz, M.S. Szczepański, Warszawa 2014; M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015.

niu. Nie można jednak chyba powiedzieć, nie popadając w śmieszność, że za kryzys już nie tylko edukacji, ale całego kraju odpowiedzialność ponoszą, jeśli nie wyłącznie, to głównie, uniwersytety. Takie w każdym razie od ponad dekady pracowicie i konsekwentnie buduje się wrażenie, zarażając nim opinię publiczną. Jest to też nader przydatny instrument w bieżącej polityce – zarówno edukacyjnej, jak i gospodarczej. Pozwala on np. bezkarnie, choć w zawołowanej formie, powiedzieć, że bezrobocie w kraju (tak naprawdę) generują uczelnie, szczególnie te i na tych kierunkach studiów, które są, najogólniej mówiąc – cokolwiek to znaczy – niezyciowe, a ściślej – niepraktyczne i beзуżyteczne. Czy zapytał ktoś kiedyś poważnie, co je takimi czyni? Co je tak głęboko „upośledza”, jeśli wolno się w ogóle posłużyć takim określeniem? Nie brakuje z pewnością danych ani przesłanek, które zdolne są podważyć tego rodzaju opinie.

Otóż, jak się wydaje, niezyciowość, niepraktyczność i beзуżyteczność stały się w ostatnich latach sojusznicznymi synonimami nierynkowości, sprowadzającej się, koniec końców, do bezpośredniej, a czasem nawet pośredniej nieprzekładalności produktu edukacyjnego na sukces zawodowy jego konsumenta. Tak zwana inwestycja w edukację staje się w związku z tym w gruncie rzeczy inwestycją w zawodową przyszłość. Jeśli studia nie są w stanie jej zagwarantować, to przy całej ich obiektywnej wartości należy je uznać właściwie za bezwartościowe. Tak oto uniwersytety wyrosły na głównych winowajców odpowiedzialnych za wysokie bezrobocie, kiepski stan edukacji, brak elit politycznych, moralną degrengoladę społeczeństwa, zanik postaw obywatelskich, masowy *exodus* młodych za granicę w poszukiwaniu chleba, za podziały i nierówności społeczne, niską innowacyjność i konkurencyjność wynalazczo-techniczno-technologiczną kraju na arenie międzynarodowej, a ponadto za rozpaczliwie niski stan czytelnictwa w Polsce, erozję kultury itp.

Pułapka, w jakiej znajdują się obecnie uniwersytety, polega na tym, że nie daje się im możliwości sensownej i skutecznej obrony, dewaluując prestiż, jaki wytrwale budowały przez lata. W istocie zderza to nas z niezwykle trudnym i brzemennym w skutkach problemem. Oto bowiem wymaga się od współczesnego uniwersytetu, by swoją tożsamość opierał na jej ciągłej negacji. Czyżby postmodernizm, który jako nowinkarski kierunek artystyczno-literacko-filozoficzny dawno już się skończył, odzywał się tymczasem agonialnym spazmem w obszarze stanowienia i praktyki polityki edukacyjnej w Polsce?

HISTORYCZNE TURBULENCJE SYSTEMU OŚWIATY

Pozostawiając to i szereg innych pytań, nasuwających się nieodparcie w związku z szeroko dyskutowanym kryzysem edukacji, bez odpowiedzi, zwróćmy uwagę na jeszcze jedną niezwykle istotną kwestię. Sygnalizują ją wspólnie, choć niezależnie od siebie, Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski. Obaj wysuwają ważki,

aczkolwiek niestety słabo obecny i bodaj niedoceniany w debacie publicznej i publikacjach naukowych argument historycznych zaszczości i związanych z nimi turbulencji, jakim podlegał przez lata (od epoki PRL-u po III Rzeczpospolitą) system polskiej oświaty. Kwieciński, odnosząc się do okresu ostatniego blisko trzydziestolecia (konkretnie do lat 1981–2008), stwierdza z całą stanowczością, że w okresie tym

[...] oświata w Polsce jako system się rozsypała, w tym kilka jego podstawowych części składowych (podsystemów), takich jak: opieka przedszkolna, szkolnictwo zawodowe, kształcenie i dokształcanie nauczycieli, kształcenie ustawiczne. Była niszczona wspólnymi siłami chaotycznej adaptacji do oczekiwań społecznych, gasnących wydatków państwa, wyłaniającego się rynku i przypadkowym naśladownictwem różnych wzorów zachodnich i z własnej przeszłości, szybkiej wymiany coraz to nowych centralnych decydentów, którzy stale byli podobni do siebie pod względem niekompetencji i braku odpowiedzialności²⁰.

Nader słusznie i trafnie brzmią w tym kontekście pytania sformułowane przez Śliwerskiego we frapującej książce, omawiającej – jak zapowiada jej tytuł – *Problemy współczesnej edukacji*²¹: „Co zatem stało się z polską oświatą w ciągu dwudziestu lat transformacji? Do czego właściwie ona zmierza? W jakim stopniu za jej obecny stan ponoszą odpowiedzialność politycy, a w jakim sami nauczyciele?”²².

Nie sposób na te pytania udzielić satysfakcjonującej i przekonującej wszystkich odpowiedzi, jeśli takowa w ogóle istnieje. Śliwerski proponuje, by spojrzeć na tę kwestię z nieco szerszej perspektywy, uwzględniającej w makroskali jak najwięcej procesów i czynników, głównie jednak proveniencji politycznej, które najwydatniej przyczyniły się – jego zdaniem – do trwałej dekompozycji i deregulacji systemu oświatowego w Polsce. Śliwerski dowodzi mianowicie:

Reformowanie oświaty zostało zapoczątkowane pod wpływem radykalnej zmiany ustroju społeczno-politycznego Polski. W kolejnych fazach transformacji ustrojowej lat 1989–2008 wprowadzanie zmian osiągnęło różne stadia rozwoju. W programach wyborczych największych partii politycznych w Polsce znaczące miejsce zajmowała problematyka oświatowa. Jednak mówienie o tym, w jaki sposób cały system szkolny powinien się zmieniać, wcale nie oznaczało, że zmiana

²⁰ Z. Kwieciński, *O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008, s. 13.

²¹ Por. B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009. Zob. też: *idem*, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; *idem*, *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013. Por. T. Borowska, *Strategie reformy edukacji w Polsce. Nadzieje i obawy*, [w:] *Oświata: tradycje i współczesność. Prace ofiarowane Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Gawlikowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Opole 1999.

²² B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji...*, s. 11. Por. M. Mendel, T. Szkudlarek, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, cz. 1: *Studia i rozprawy*, „Forum Oświatowe” 2013, t. 3, nr 50, s. 13–34.

czy reforma oświaty miała odzwierciedlać różne projekty, oczekiwania czy wręcz roszczenia poszczególnych ugrupowań politycznych. Spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie zanika wraz z dojściem którejs z sił politycznych do władzy, ale wręcz odwrotnie – potęguje potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolenia²³.

W ogólniejszym sensie, przyglądając się tym kwestiom z perspektywy metaempirycznej, daje się zauważyć, jak to czyni np. Śliwierski, dwa krzyżujące się ze sobą „nurty zmian edukacyjnych” w Polsce. Jeden z nich nastawiony jest na „decentralizację i autonomię oświaty, jej uspołecznienie i demokratyzację”, drugi natomiast reprezentuje przeciwstawne tamtym „dążenia do centralizacji, etatyzmu czy autorytaryzmu”²⁴.

EDUKACYJNY NIHILIZM?

Finalnym efektem tych wszystkich nieskoordynowanych i często przypadkowych, nierzadko dyktowanych doraźnym interesem politycznym zamierzeń i działań jest kryzys współczesnej polskiej edukacji. Do jego specyfiki należy również to, że wydaje się on trwać bez końca, stając się jej imieniem własnym. Prawdę powiedziawszy, wygląda na to, że nie bardzo wiadomo, jak sobie z tym stanem rzeczy sensownie poradzić. Nie oznacza to, rzecz jasna, że należy złożyć broń, ogłaszając kapitulację na froncie uporczywych zmagania i walk o jak najlepszy kształt polskiej oświaty. Nie ma, co prawda, powodów do satysfakcji i dumy, ale też nie ma przesłanek do gorączkowego rozdzierania szat i popadania w rozpaczliwy edukacyjny nihilizm w rodzaju tego, jaki zdaje się reprezentować w Polsce chociażby Jan Hartman. Streszcza się on w jego sławetnych *bon motach*, a czasem w dłuższych wypowiedziach, z którymi swego czasu, całkiem niedawno, można się było zetknąć głównie na łamach prasy, w szczególności „Gazety Wyborczej”, tygodnika „Polityka” czy „Super Expressu”, a także innych mediów. Przypomnijmy niektóre z nich:

O czym my w ogóle mówimy?! Oto, co przychodzi mi do głowy za każdym razem, gdy stynam się z wywodami przedstawicieli władz edukacyjnych rozprawiających niezmiennie o wielkich reformach, którym poddawane jest bądź ma zostać poddane nasze szkolnictwo. O czym my w ogóle mówimy?! Przecież każdy, kto ma do czynienia z młodzieżą szkolną lub z taką, która właśnie zdała maturę, doskonale wie, że stawką w grze nie jest żadne „przygotowanie młodego człowieka do życia w nowoczesnym społeczeństwie”, żadne „wyrabianie umiejętności samodzielnego krytycznego myślenia” ani tym bardziej „orientacja w podstawowych gałęziach wiedzy, umożliwiająca dalsze samodzielne kształcenie się i rozwój intelektualny”. Stawką w naszej grze jest po prostu upowszechnienie umiejętności czytania i pisanias²⁵.

²³ B. Śliwierski, *Problemy współczesnej edukacji...*, s. 11.

²⁴ *Ibidem*, s. 12.

²⁵ J. Hartman, *Szkola buja w obłokach*, „Gazeta Wyborcza” nr 84, 09.04.2009 (dział „Opinie”), s. 20. Por. A. Nowak, *Szkola miernoty*, www.wprost.pl/ar/129502/Szkola-miernoty/?I=1325 [dostęp: 08.09.2014].

Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10 proc. Osoby te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczerką strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych bądź nowych, bez różnicy²⁶.

Wiem, wiem – są też inne licea i inne uczelnie. Ja jednak nie mówię dziś o poezji, lecz o prozie. Nie chodzi mi o „pełny obraz” ani „wielostronne ujęcie problemu”, lecz o powiedzenie głośno prostej rzeczy: większość młodych posiadaczy polskiej matury, a w tym większość nowych studentów, kompletnie nic nie umie, a co gorsza – nauczona jest w szkole oszukiwania i ściągania²⁷.

Niedawno, sprawdzając prace egzaminacyjne z historii filozofii, miałem okazję przeczytać kilkanaście razy zdanie: „Heraklit żywił się trawom i innymi roślinnościami”. Niechby zdanie to wykuto w portyku Ministerstwa Edukacji w alei Szucha. Żeby wreszcie zeszło na ziemię i przestało produkować fantastyczne programy nauczania i bajeczki o „wszechstronnym rozwoju osobowości”, „samodzielności myślenia”, „nowoczesnym społeczeństwie informatycznym” itp.²⁸

Szkołę jako instytucję najchętniej wysadziłbym w powietrze. Skoro jednak szkoła być musi (bo nikt jeszcze nie wymyślił niczego w zastępstwie), to należy ją przebudować od piwnicy po dach. Nie potrzebujemy reformy szkolnictwa – trwa ona permanentnie od zawsze, ku zadowoleniu edukacyjnych biurokratów wszystkich szczebli. Kochają reformowanie, wymądrzanie się i udawanie, że wszystko idzie jak najlepiej. Tym bardziej że sami formułują kryteria, wedle których oceniają własne osiągnięcia. A więc żadnej reformy! Szkołę trzeba by rozłożyć na elementy proste, zrobić selekcję, a potem złożyć od nowa. Całkiem inną. Ale to chyba niemożliwe. Cóż tedy? Oto moja diagnoza i mój nierealistyczny, acz minimalny plan naprawy. A więc, mimo wszystko, reforma...²⁹

Szkoły i uczelnie nie są winne bezrobocia. Ich winą jest co innego – to, że są tym, czym są. Kiedyś będą musiały zniknąć, jak każdy anachronizm. Szkolnictwo powszechne w obecnym kształcie jest XIX-wiecznym przeżytkiem. Kulturowym i politycznym. Jeśli działa do dziś, to tylko mocą biurokratycznej inercji i obeszładniającej hipokryzji. Machina szkolna produkuje bowiem nie tylko zastępy nauczycieli, urzędników oraz, rzecz jasna, absolwentów szkół, lecz również narkotyzującą propagandę własnych sukcesów i „chwałę resortową”³⁰.

Równie negatywnie Hartman ocenia także funkcjonowanie szkolnictwa wyższego. W znanej wypowiedzi, opublikowanej na łamach „Polityki”, gorzko zawyrokował: „Baranem wchodzisz, baranem wychodzisz. Żadna siła tego nie zmieni, bo student nasz pan”. Profesorowie uniwersyteccy zaś, w jego opinii, uprawiają coś na kształt „akademickiej prostytucji”, degradując się do niewdzięcznej, a nade wszystkim nieliczącej z powagą piastowanej profesji roli najemnych „profestytutek”³¹.

²⁶ J. Hartman, *Szkola buja w obłokach*.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Idem*, *Szkola do przebudowy*, <http://polska.newsweek.pl/hartman--szkola-do-przebudowy,81354,1,1.html> [dostęp: 08.09.2014].

³⁰ *Idem*, *Umarła klasa*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,132517,13885836,Umarla_klasa.html [dostęp: 08.09.2014].

³¹ *Idem*, *O postinteligencji neobolszewizm*, „Polityka” 2013, nr 19, s. 89.

Tego rodzaju nihilizujące lub wprost nihilistyczne utyskiwania niczego w gruncie rzeczy nie zmieniają, oprócz, być może, nastroju, jaki towarzyszy zarządzającym lub/i korzystającym z usług edukacyjnych, a i to nie jest znów takie pewne, bo jeśli za dobrą monetę wziąć to, na co z takim naciskiem wyrzeka Hartman, to nie ma się nawet komu specjalnie przejąć jego drażliwym *dictum*, skoro zewsząd zalewa nas morze wzgardliwego średniactwa.

Jeśli na nic się zdaje nihilizm, to być może warto zainwestować w reformatorstwo. I tu jednak, jak starałem się pokrótce pokazać w tym tekście, próżno wypatrywać sukcesów, szczególnie biorąc pod uwagę, że trwający od niepamiętnych czasów nieprzerwanie reformatorski zapał, za sprawą którego jedna reforma goni drugą w oświacie, przekłada się w rezultacie na permanentną obstrukcję całego jej systemu.

POTRZEBA REFORMY CZY SANACJI?

Trudno w tym miejscu odmówić racji Edwardowi Rydygierowi, zmartwionemu (podobnie jak wcześniej wzmiankowani) chorobliwym stanem polskiej edukacji, który obok jej krytyki wskazuje także sposoby stopniowego jej uzdrawiania³², kierowanego długofalowymi, a nie doraźnymi celami. Jednym z nich jest potrzeba rehabilitacji lub może nawet rekonstrukcji profesji nauczycielskiej i jej społeczno-ekonomicznego prestiżu³³. Idzie przede wszystkim o to, by do zawodu nie trafiały osoby rekrutowane głównie w wyniku negatywnej selekcji. Reforma edukacji winna opierać się na idei spolegliwego nauczyciela, a nie spauperyzowanego, choć w miarę sprawnego transmittera spodręcznikowanej wiedzy, symulującego jej praktyczno-zawodową przydatność w nowoczesnym, opartym na wiedzy i konkurencyjności społeczeństwie.

Maria Mendel z Tomaszem Szkudlarkiem wyrażają przekonanie, że samo ostrzeżenie przed kryzysem (w) edukacji i jego skutkami nie wystarcza. Musi się dokonać istotna zmiana na poziomie polityki społecznej, ta zaś „może nastąpić dopiero w momencie krystalizacji sprzeciwu w politycznej jego formie, jako populistycznej presji o skali niemożliwej do zignorowania przez działające

³² Por. E. Rydygier, *Psychospołeczny aspekt reformy systemu edukacji w Polsce*, <http://rydygier.blog.onet.pl/2011/05/14/kryzys-polskiej-szkoly-skutkiem-ciaglego-jej-reformowania> [dostęp: 08.09.2014]. Por. też: *idem*, *Reforma edukacji a nauczanie fizyki*, „Fizyka w Szkole” 2010, nr 4, s. 50–60. Zob. także: A. Wrede, *Szansa czy kryzys?*, www.eid.edu.pl/archiwum/2008,1/listopad,241/nasze_sprawy,249/szansa_czy_kryzys,2103.html [dostęp: 08.09.2014].

³³ Por. Z. Gołąb-Meyer, *Słowo od redakcji: Nauczyciel – osoba najważniejsza*, „Foton. Pismo dla nauczycieli i studentów fizyki oraz uczniów” 2007, nr 99, s. 1; E. Rydygier, *Refleksje pozjazdowe*, „Foton” 2009, nr 107, s. 61–67 (tytuł artykułu nawiązuje do XL Zjazdu Fizyków Polskich, który miał miejsce w Krakowie w dniach 6–11 września 2009 r.).

w ramach dominującej racjonalności instytucje³⁴. Wspomniani autorzy przyjmują ponadto, że „wychodzenie z kryzysu związane jest ze zmianą praktyk językowych, nieobojętnych dla charakteru rzeczywistości po kryzysie (interesująca jest zwłaszcza ich szczególna moc, którą można by nazwać profetyczną)”³⁵. Słusznie zastrzegają przy tym: „Nie jest to żadna gwarancja przejścia na drugą stronę kryzysu, ale jest to warunek konieczny. Bez zmiany tych zasobów nie będziemy w stanie nazwać tego, z czym mamy do czynienia; nie rozpoczniemy procesu identyfikowania istotnych elementów tego stanu ani trajektorii, które pozwoliłyby zarysować kierunki wyjścia poza jego granice”³⁶.

W jakiejś mierze zapewne zżymanie się na kryzys (w) edukacji nie przekracza progu afektowanej donkiszoterii. Być może ów kryzys jest w edukację wpisany na stałe, będąc jej swoistym zaczynem, tworzącym nieustanny ferment, któremu niewątpliwie, siłą rzeczy, towarzyszą także procesy gnilne. Teza ta wymaga jednak osobnego namysłu. Tu poprzestaną jedynie na jej ledwie zarysowanym zaznaczeniu.

BIBLIOGRAFIA

- Borowska T., *Strategie reformy edukacji w Polsce. Nadzieje i obawy*, [w:] *Oświata: tradycje i współczesność. Prace ofiarowane Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Gawlikowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Opole 1999.
- Danilewska J., *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?*, [w:] *Współnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008.
- Domeracki P., *Cywilizacja na ławie oskarżonych: retrospektywa*, [w:] *Wobec zagrożenia globalnym kryzysem ekologicznym. Technologiczna korekta czy aksjologiczna przebudowa?*, red. H. Ciążyła, W. Dziarnowska, W. Tyburski, Warszawa 2010.
- Dostojny uniwersytet?*, red. A. Śliz, M.S. Szczepański, Warszawa 2014.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003.
- Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, wyb., przeł. i red. J. Filek, Kraków 2004.
- Goląb-Meyer Z., *Słowo od redakcji: Nauczyciel – osoba najważniejsza*, „Foton. Pismo dla nauczycieli i studentów fizyki oraz uczniów” 2007, nr 99.
- Hartman J., *O postinteligencji neobolszewizm*, „Polityka” 2013, nr 19.
- Hartman J., *Szkola buja w obłokach*, „Gazeta Wyborcza” nr 84, 09.04.2009 (dział „Opinie”).
- Hartman J., *Szkola do przebudowy*, <http://polska.newsweek.pl/hartman--szkola-do-przebudowy,81354,1,1.html> [dostęp: 08.09.2014].
- Hartman J., *Umarła klasa*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,132517,13885836,Umarla_klasa.html [dostęp: 08.09.2014].
- Kołąkowski L., *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, [w:] *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo 1985*, przyg. i przedm. K. Michalski, przeł. A. Kluba, t. 2, Warszawa 1990.
- Kwieciński Z., *O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008.

³⁴ M. Mendel, T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 15.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*, s. 23.

- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015.
- MacIntyre A., *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z historii katolickiej tradycji filozoficznej*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2013.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, cz. 1: *Studia i rozprawy*, „Forum Oświatowe” 2013, t. 3, nr 50.
- Miller N., *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, przeł. N. Szymańska, Warszawa 1995.
- Miller N., *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, przeł. N. Szymańska, Poznań 2007.
- Miller N., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Poznań 2012.
- Neville B., *Edukacja w „epoce Hermesa”*, przeł. M. Kościelniak, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008.
- Nowak A., *Szkola miernoty*, www.wprost.pl/ar/129502/Szkola-miernoty/?I=1325 [dostęp: 08.09.2014].
- Nowak P., *Hodowanie troglodytów. Ciąg dalszy nastąpił*, [w:] *Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko, E. Nowicka, J. Wolska, Poznań 2016.
- Nowak P., *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa 2014.
- Przyszłość świata*, F. Mayor we współpracy z J. Bindém, z udziałem J.-Y. Le Saux, R. Gudmundssona oraz zespołu Biura Analiz i Prognoz UNESCO, przeł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa 2001.
- Rydygier E., *Psychospołeczny aspekt reformy systemu edukacji w Polsce*, <http://rydygier.blog.onet.pl/2011/05/14/kryzys-polskiej-szkoly-skutkiem-ciaglego-jej-reformowania> [dostęp: 08.09.2014].
- Rydygier E., *Refleksje pozjazdowe*, „Foton” 2009, nr 107.
- Rydygier E., *Reforma edukacji a nauczanie fizyki*, „Fizyka w Szkole” 2010, nr 4.
- Szwabowski O., *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.
- Thorne B., *Carl Rogers*, przeł. E. Wojtych, Gdańsk 2006.
- Thorne B., *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia się: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008.
- Uniwersytet zaangażowany: przewodnik Krytyki Politycznej*, wybór i red. tekstów Zespół KP, Warszawa 2010.
- Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Warszawa 2011.
- Wrede A., *Szansa czy kryzys?*, www.eid.edu.pl/archiwum/2008,1/listopad,241/nasze_sprawy,249/szan-sa_czy_kryzys,2103.html [dostęp: 08.09.2014].

SUMMARY

The article is an attempt of a diagnosis and criticism of the state of the contemporary education, in particular in Poland but not only, as at the level of the lower education as – but to a lesser extent – higher education. It is made in view of the declined through all the cases in the public sphere crisis, with whom a native system of education is today faced. The author of this text collects and enumerates some key, in his opinion, reasons of that crisis, trying to avoid in its description easy labelling, radicalism or utopianism. The author's criticism is raised in particular by: lack of a far-reaching, non-particularist and nonpoliticized vision of the educational system in Poland; permanent, experimentative,

ad hoc and superficial reformism as well as following from its instability and – as a consequence of it – disfunctionality of the system and bodies responsible for education; paralysing and thus pathologizing the education, uncritical (or [too] less reflective) attitude towards bureaucratization, standardization and some different control systems. The article puts also a question if the crisis of the contemporary education that also consists of the crisis of the contemporary pedagogy as science. Consequently it culminates in a question if the solutions and strategies applied to the contemporary education, infected by the crisis, do not transmute into their antipedagogic opposite.

Keywords: pedagogy; antipedagogy; education; school; university; reform(ism); politics; educational nihilism

STRESZCZENIE

Prezentowany artykuł ma charakter diagnozy i krytyki stanu współczesnej edukacji, szczególnie w Polsce, tak na poziomie szkolnictwa niższego, jak i – choć w mniejszym zakresie – szkolnictwa wyższego. Czyni się to w kontekście odmienianego przez wszystkie przypadki w domenie publicznej kryzysu, z jakim boryka się współcześnie rodzimy system oświaty. Autor tekstu zbiera i numeruje newralgiczne, jego zdaniem, motywy owego kryzysu, starając się w jego opisie unikać łatwego etykietowania, radykalizmu czy utopijności. Jego krytykę budzą zwłaszcza: brak dalekosiężnej, niepartularystycznej i niespolityzowanej wizji systemu edukacji w Polsce; ciągle, eksperymentatorskie, doraźne i powierzchowne reformatorstwo i wynikająca z niego niestabilność, a w konsekwencji dysfunkcyjność systemu i organów odpowiadających za oświatę; paraliżujące, a w efekcie patologizujące edukację bezkrytyczne (lub [za] mało refleksyjne) nastawienie na jej biurokratyzację, standaryzację i systemy kontroli. Artykuł stawia też pytanie, czy na kryzys współczesnej edukacji nie składa się również kryzys współczesnej pedagogiki jako nauki. W rezultacie kulminuje on w pytaniu, czy rozwiązania i strategie stosowane we współczesnej edukacji, zakażone kryzysem, nie przeobrażają się przypadkiem w swoje antypedagogiczne przeciwieństwo.

Słowa kluczowe: pedagogika; antypedagogika; edukacja; oświata; szkoła; uniwersytet; reforma; polityka; edukacyjny nihilizm