

Agata Cudowska

O potrzebie twórczej edukacji w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności

Edukacja w społeczeństwie zindywidualizowanym nieuchronnie podlega nowym procesom i naciskom, zmienia się w kierunku niepożądanym z punktu widzenia wymagań demokracji etycznej i uczestniczącej. Niepokojące uwikłanie edukacji w dyskurs ekonomiczny i podporządkowanie jej logice rynku czyni niezbędnym społeczny dialog nad jej kształtem, organizacją i wizją w przyszłości, dialog wykraczający poza grupę zainteresowanych edukacją nauczycieli, rodziców i naukowców. Potrzeba poszukiwania nowych uprawomocnień edukacji wymaga szerokiego dyskursu nad jej rolą i miejscem w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności.

Ekonomiczna retoryka w edukacji

Sytuacja człowieka w społeczeństwie zindywidualizowanym, jego szczególnie uwikłanie w świat symulacji, rodzi z konieczności procesy zmian w edukacji. Edukacja jest jedną z najbardziej eksponowanych sfer ludzkiej aktywności, niezmiernie jednak jest zaniedbywana i naginana do aktualnych potrzeb rynku pracy, trywializowana i upraszczana. Jej rola jest ostatnio sprowadzana do rozdawania „wejściówek” na rynek pracy, które są raczej iluzją, bo nie dają gwarancji zatrudnienia. Edukacja w społeczeństwie zindywidualizowanym, w neoliberalnej kulturze konsumpcji traci pozycję moralnego autorytetu na rzecz mediów masowych i kultury popularnej, ulega urynkowaniu i manipulacjom ekonomicznej retoryki. Swoista logika kapitału¹, rozciąga się już nie tylko na kształcenie zawodowe, ale także na publiczne szkolnictwo powszechne. Dochodzi więc do

¹ T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*” czy *koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 2005

przechwycenia kategorii pedagogicznych, takich jak wiedza i wykształcenie, ale także etycznych i aksjologicznych przez dyskurs ekonomiczny.

To traktowanie edukacji jak inwestycji gospodarczej, na której trzeba zarobić, całkowicie wypacza istotę oświaty. Prowadzi do postrzegania szkół, uniwersytetów oraz wszystkich instytucji kulturalnych jako „miejsc produkcji ludzkiego kapitału”. Uzewnętrznia się to w sposobach ich organizowania, reformowania i oceniania. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest stymulowanie konkurencji między szkołami, polityka selekcji i społecznych podziałów².

Miejsce twórczości w edukacji

Z drugiej zaś strony szczególnego znaczenia nabierają nowe formy aktywności człowieka. Twórczość, dawniej będąca jedynie marginesem działalności społecznej, dziś staje się zjawiskiem koniecznym i zatacza coraz szersze kręgi. Upodmiotowienie pracy, poszerzanie się czasu wolnego, dynamiczne zmiany rzeczywistości społecznej, nowe wyzwania sprawiają, że bycie twórczym jest ważne. Twórczość coraz częściej nabiera istotnego znaczenia w życiu zawodowym i prywatnym, choć nie zawsze bywa postrzegana jako wartość. Zapewne w życiu społecznym kategoria ta będzie w najbliższej przyszłości ewoluowała. Wydaje się wskazane podjęcie starań, szczególnie w obszarze szeroko rozumianej edukacji, na rzecz lepszego zrozumienia sensu i znaczenia twórczości dla współczesnego człowieka. Powinna ona znaleźć miejsce w jego świadomości aksjologicznej, aby był zdolny w sposób zrównoważony kreować humanistyczny rozwój i trwanie cywilizacji oraz naturalnego środowiska życia człowieka.

Wydaje się, że dla zaistnienia takiego stanu rzeczy potrzebne jest spełnienie co najmniej kilku warunków:

- obecność twórczych metod pracy w procesie kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji – dopuszczenie stosowania heurystyk, zamiast rozwiązań algorytmicznych wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i zasadne;
- akceptowanie i stymulowanie twórczych zachowań wszystkich uczestników edukacyjnego procesu, w wymiarze intra – oraz interpersonalnym;
- obecność „twórczych nauczycieli” na wszystkich szczeblach edukacji;

² Por. m.in.: T. Szkudlarek, „Koniec pracy”..., op. cit.; Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002; idem, *Wykluczenie*, Toruń 2002; idem, *Próba analizy krytycznej pierwszych egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie powszechnym w roku 2002*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Szczecin 2003.

- wysoka ranga twórczości w opinii społecznej, jej obecność w środkach masowego przekazu, promowanie ludzi kreatywnych i twórczych rozwiązań w różnych dziedzinach, kojarzenie twórczości z działaniem dla wspólnego dobra;
- poparcie dla twórczych postaw i zachowań w społeczeństwie i przyzwolenie opinii społecznej dla „twórczej edukacji”, ostatecznie bowiem, to społeczeństwo w znacznej mierze determinuje realizację określonych działań edukacyjnych³.

Naturalnym wzbogaceniem i dopełnieniem refleksji nad kreatywnością jednostki jest koncepcja twórczości organizacyjnej. Procesy zmienności współczesnego świata wydają się w sposób dostateczny uzasadniać potrzebę konstruowania wizji szkoły przyszłości, jako szkoły twórczej⁴. Cechą wspólną wszystkich koncepcji przyszłej edukacji jest eksponowanie potrzeby ukierunkowania pracy dydaktycznej na to, co ma dopiero nastąpić⁵. Uczenie się z przeszłości nie traci przez to racji bytu, bowiem nigdy do końca nie wiadomo ile trzeba „doświadczyć starego, żeby wykreować nowe”. Tym bardziej, że tempo zmian oraz nakładanie się tych zmian na siebie prowadzi do ogromnych trudności lub braku możliwości przewidzenia ich skutków⁶. W wielu pomysłach, na zmianę tradycyjnego modelu szkoły, akcentuje się potrzebę kreatywnego charakteru działań kształcąco-wychowawczych.

Kreatywność, jako cel i środek działania we współczesnych społeczeństwach, jest akcentowana przez gremia międzynarodowe, wypowiadające się na temat edukacji. Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, pisząc o wielu nie rozwiązanych problemach naszych czasów, stwierdza, że to nie brak zasobów intelektualnych, czy też gospodarczych uniemożliwia podjęcie właściwych działań, ale brak umiejętności twórczego posługiwania się wiedzą i innowacyjnymi środkami technologicznymi⁷. W wielu raportach oświatowych, m.in. E. Faure’a UCZYĆ SIĘ ABY BYĆ (1975), Raporcie Klubu Rzymskiego UCZYĆ SIĘ – BEZ GRANIC (1982), w Raporcie Ekspertów BIE BLISKIE I DALEKIE CELE WYCHOWANIA (1987), w Raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku EDUKACJA. JEST W NIEJ UKRYTY SKARB (1998), podkreśla się ogromne znaczenie wychowania człowieka twórczego. *Homo creator* jest wzorem wychowawczym w wielu krajach na świecie. Kształcenie zhumanizowane,

³ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie do przyszłości*, Warszawa 1968.

⁵ C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1994.

⁶ J. Green, *Nowa era komunikacji*, przekł. P. Głowacki, Warszawa 1999.

⁷ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, przekł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

postrzegane jako permanentne, wymaga ze swej istoty twórczego stosunku do życia, do siebie i świata. Powszechnie przyjmuje się w edukacji cele związane z twórczością, które niestety najczęściej nie są urzeczywistniane w praktyce szkolnej. Tymczasem wiele wskazuje na to, że to właśnie przygotowanie do aktywności twórczej i autokreacji powinno być nadrzędnym celem wychowania, a także istotnym środkiem dydaktycznym.

Szkoła, jako organizacja twórcza sama jest bardziej podatna na zmiany, a jednocześnie bardziej sprzyja kreatywności uczniów i nauczycieli. Wydaje się, że cechą znamioną struktury organizacyjnej takiej szkoły jest zrównoważenie wpływów tego, co dane z tym, co przewidywane, przeszłości z przyszłością, kontynuacji i zmiany. Idea szkoły twórczej w teorii i praktyce edukacyjnej pojawiła się już na początku XX wieku, w koncepcji H. Rowida⁸. Cele tej szkoły wypływały z filozofii J. Hoene-Wrońskiego oraz B. Trentowskiego i zostały sformułowane jako „stwarzanie się” własne człowieka. Określano je też w kategoriach umiejętności doskonalenia własnego „ja”, rozwijania inicjatywy, samokształcenia zdolności twórczych. W późniejszych, bardziej nam współczesnych, koncepcjach „szkoły twórczej”, m.in. R. Schulza⁹ akcentuje się twórczość szkoły w wymiarze instytucjonalnym, a samo pojęcie rozumie się przede wszystkim w kategoriach zmiany, rozwoju szkoły i jej działalności kulturotwórczej. Wcześniej eksponowano raczej twórczość w szkole i definiowano ją w kategoriach aktywnej, produktywnej i jakościowo wysokiej pracy nauczyciela i uczniów.

Edukacja do pracy i społecznego zaangażowania

Szczególnie cenna w tym kontekście wydaje się propozycja T. Szkudlarka budowania „edukacji dla pracy”, przygotowywania młodych ludzi do życia bez zatrudnienia oraz rozwijania ruchu oddolnej samoorganizacji ekonomicznej wspólnot jako alternatywy dla zewnętrznego zatrudnienia i oczekiwania na inwestycje kapitałowe. Jest bowiem mnóstwo pracy do zrobienia, pracy która nigdy się nie kończy, brakuje natomiast zatrudnienia¹⁰. Umiejętność swobodnej samoorganizacji procesu wymiany pracy przez jednostki w ramach wspólnoty wymaga jednak nowego myślenia o pieniądzu, tworzenia lokalnych sieci wymiany pracy i lokalnych banków informacji. Konieczne jest także uwolnienie się od „mystyfikacji zatrudnienia podstawiającego się w miejsce pracy”¹¹.

⁸ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1929.

⁹ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.

¹⁰ T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*” czy *koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, op. cit.

¹¹ T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*”..., op. cit., s. 27.

Szkoła wciąż bowiem uwodzi iluzją zdobycia atrakcyjnego zatrudnienia dzięki dyplomom, które ona oferuje. Tymczasem większość dzieci chodzących dziś do szkoły będzie żyć w społeczeństwie, w którym rządzi znana reguła Pareto 20:80, gdzie tylko 20% ludzi będzie miało zatrudnienie. Już dziś w Polsce zatrudnienie ma niewiele ponad 40% dorosłych. Szkoła wpisuje się dziś bezrefleksyjnie w retorykę sukcesu, którego wyznacznikiem jest dobrze płatna posada w dużej korporacji. Tym samym większości uczących się oferuje poczucie niespełnienia, klęski i społecznej marginalizacji. Proponowane przez T. Szkudlarkę przygotowanie ludzi w procesie edukacji do sensownego życia poza obszarem etatowej pracy, kształcenie do społecznej samoorganizacji i przygotowanie do pracy na rzecz wspólnoty, do organizowania sieci pracy wzajemnej i działalności wolontarystycznej wymaga namysłu nie tylko pedagogów, ale także intelektualistów, polityków i organizatorów życia społecznego.

Edukacja nie może pozostać obojętna na zmiany społeczne w zakresie stylów życia, w organizacji społeczeństwa, braku zatrudnienia, wobec osamotnienia człowieka i jego zniewolenia przez rynek. Zmiana edukacyjna wymaga szerokiej debaty publicznej. Potrzeba budowania wizji edukacji wspólnotowej, nastawionej na rozwój pozarynkowej organizacji pracy, rozwój człowieka w procesie pracy, przygotowującej ludzi zaangażowanych i odpowiedzialnych wydaje się dziś bezsprzeczna, choć jej urzeczywistnienie jest sprawą niezmiernie trudną. Niesie też ze sobą groźbę nowych podziałów: lepszej edukacji, przygotowującej do indywidualnych osiągnięć i zajmowania wysokich stanowisk w światowych korporacjach, oraz edukacji gorszej, dla dzieci z rodzin zmarginalizowanych pod względem ekonomicznym, społecznym i kulturowym.

Zmiana społeczna warunkiem zmiany edukacji

Realizacja projektu edukacji wspólnotowej wymaga jednak znacznie szerszej zmiany, wykraczającej poza przestrzeń działań oświatowych. Powinna ona dokonywać się w obszarze politycznym, poprzez budowanie demokracji etycznej, jako opozycji wobec dominującej dziś demokracji rynkowej, która status obywatela zamienia w status samotnego konsumenta. Demokracja etyczna ufundowana jest natomiast na równości politycznej, w której obywatele są poinformowani i wykształceni, zdolni do uczestnictwa w życiu publicznym, są upelnomocnieni, czyli posiadają intelektualne możliwości refleksji, rozumowania i argumentowania w procesie rozwiązywania problemów¹². Edukacja niezmiennie stanowi

¹² E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.

jeden z najistotniejszych warunków upelnomocnienia, nawet wtedy, gdy tak jak dziś nie przesądza ona o możliwości zatrudnienia.

Konieczne jest także poszukiwanie i tworzenie instrumentów, które umożliwią dialog ludzi pochodzących z różnych środowisk społecznych i z różnych kultur, budowanie przestrzeni dialogicznej w instytucjach edukacyjnych. Zdaniem A. Giddensa inwestowanie w edukację jest obecnie głównym imperatywem państwa¹³. Nowa filozofia edukacji, filozofia upelnomocnienia, włączania, uczestnictwa jest, zdaniem E. Potulickiej, niezbędnym antidotum na wolnorynkową rzeczywistość edukacyjną. W tej rzeczywistości bowiem dokonuje się erozja roli obywatela, ideałem jest człowiek przedsiębiorczy, a nie np. człowiek mądry. *Homo oeconomicus* traktuje wszelkie dobra, w tym także edukację, jako towar a nie wartość, cechuje się mentalnością indywidualistyczną, orientacją merkantylno-handlową i umiejętnością współzawodniczenia na rynku pracy. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest atrofia więzi moralnych, zachowania egoistyczne i społeczne, wzrost przestępczości, szerzenie się kultury cynizmu, manipulacji i obojętności. Rynek edukacyjny w takiej kulturze jedynie powiększa nierówności społeczne¹⁴, w szkole nasilają się procesy selekcyjne, a kształcenie zostaje zdominowane przez „testowanie”.

■

¹³ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, przekł. H. Jankowska, Warszawa 1999.

¹⁴ E. Potulicka, *Wolny rynek...*, op. cit.