

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

Uniwersytet Łódzki

KRYTYCZNA REFLEKSJA O STANIE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ - UJĘCIE PORÓWNAWCZE

ABSTRACT. Wiśniewska-Kin Monika, *Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej - ujęcie porównawcze* [Critical Reflection on the State of Contemporary Early Childhood Education - a Comparative Approach]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 125-140. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.9

In an attempt taken to reconstruct the current issues in the field of early childhood education, what becomes particularly important are the questions related to the way of organizing education in Poland and around the globe, i.e. in diverse cultural environments. The current problems diagnosed can contribute to redefining the goals of the school. Without a recognition of the difficulties, it is impossible to determine the direction of research or an action plan towards an actual, substantial reform of education. In an effort to rebuild schools, it is therefore necessary to create a debate about development trends of education in the twenty-first century in Poland and in the world. The comparative perspective adopted can facilitate outlining a broad and multi-dimensional context decisive for the value of the educational discourse.

Key words: determinants of the education system in Poland, early education, current problems in early childhood education

Wprowadzenie

W podjętej próbie zrekonstruowania aktualnych problemów edukacyjnych na poziomie wczesnoszkolnym w perspektywie porównawczej, szczególnego znaczenia nabierają pytania o sposób organizowania edukacji w Polsce i w innych krajach europejskich.

Przyjęta perspektywa pozwala skonfrontować ustalone sposoby myślenia o edukowaniu dzieci z zupełnie odmiennymi rozwiązaniami. Może

przyczynić się też do określenia na nowo zamierzeń polskiej szkoły, a także zarysowania szerokiego i wielowymiarowego kontekstu przesądzającego o wartości dyskursu edukacyjnego. Spotkanie z odmiennością edukacyjnych rozwiązań pozwoli skonfrontować iluzoryczną adekwatność oddziaływań polskiej edukacji z realnymi wyzwaniem współczesności i przewidywanymi kierunkami jej przeobrażeń. Bez rozpoznania trudności nie sposób określić kierunku poszukiwań ani zaplanować działań zmierzających ku rzeczywistej, istotnej reformie kształcenia.

W tekście skorzystałam z analiz badaczy, którzy często odwołując się bezpośrednio do swoich doświadczeń, zgromadzonych podczas wizyt studyjnych, prowadzą długofalowe i wnikliwe badania nad edukacją w danym kraju¹. Zależało mi na tym, aby dane, na które się powołuję, nie były schematyczne czy zdezaktualizowane, aby ukazywały systemy szkolne w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Moim celem nie była więc analiza oficjalnie deklarowanych celów edukacji, które niejednokrotnie rozmiągają się z praktyką edukacyjną.

Rozpoznanie edukacyjnej dysfunkcji polskiej szkoły

Znaczenie diagnozy współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w perspektywie porównawczej dostrzega, próbuje rozpoznać i ocenić wielu wybitnych badaczy (m.in. E. Potulicka, J. Rutkowiak, B. Śliwerski)². Z diagnoz wynika, że w obliczu zmiennych przeobrażeń cywilizacyjnych, polska szkoła wymaga głębokiego przededefiniowania zobowiązań wobec przyszłości. Najistotniejszy aspekt koniecznych przekształceń dotyczy nie tylko systemu edukacji, artykułowanych oficjalnie i nieartykułowanych otwarcie celów, ale strategii, która złagodziłaby napięcia między utrwalonym modelem kształcenia a zjawiskami rodzącymi się w polifonicznej sferze różnorodnych, często sprzecznych oddziaływań, otaczających zewsząd ucznia. Badania nie

¹ Poszukując przykładów ciekawych rozwiązań edukacyjnych w krajach europejskich, korzystałam z wybranych prac: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2013; D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodość i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2011; T. Gmerek, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007 oraz *Programy nauczania we wczesnej edukacji w Europie i na świecie*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2011, 1(13), s. 7-156; R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014.

² Szczególnie znaczące są prace: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001; E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.

dostarczają jednak łatwej odpowiedzi na nieustępliwe pytanie, przed którym nie sposób uciec: czy destrukcyjny wpływ nieuniknionych zmian jest nieuchronny i nieodwracalny, czy można mu zapobiec. Uruchamiają jednak namysł nad tym, jakie jest miejsce edukacji w tym toczącym się niebezpiecznymi torami świecie.

Przenikliwą ocenę najdotkliwszych schorzeń wczesnej edukacji (unifikacja treści, instrumentalizm metodyczny, orientacja poprawnościowa, mechanizacja czynności ucznia, monologowość znaczeń, infantylnizm treści, rywalizacyjny indywidualizm)³ wytrwale od lat sporządza D. Klus-Stańska.

Typowe dla szkoły reguły porządku i organizacji nie przekładają się na życie pozaszkolne. Nigdzie poza szkołą nie znajdziemy dziś takich zasad kontroli nad przestrzenią, komunikacją, takich procedur zarządzania wiedzą, metod monitorowania procesów i rezultatów, wzorów stosunków międzyludzkich. Nigdzie też indziej takie zasoby intelektualne i społeczne nie są tak starannie separowane od realnych procesów i wydarzeń, które występują w pozaszkolnym świecie i które nierzadko wpływają na radykalną zmianę tego świata. Nigdzie tak intensywnie nie gratyfikuje się odtwórczości, braku polotu, schematyczności⁴.

Jest w tym rozpoznaniu wyraźna sugestia, że polska szkoła powinna konstruktywnie zdefiniować swoją rolę w rzeczywistości teraźniejszej i przyszłej. Bez śmiałej analizy i otwartej krytyki stan rozdzwieku i zapóźnienia będzie się jeszcze długo utrzymywał siłą bezwładu. Tylko jaką wartość będzie miało kształcenie w anachronicznej szkole?

Bez dalekosiężnie zakreślonych horyzontów wszelkie próby „reformowania” edukacji okażą się nieskuteczne. Konieczny jest więc zwrot – chciałoby się rzec – radykalny. Lecz w tak złożonym systemie wielorakich uwikłań niemożliwe jest takie przekształcenie. Na pewno jednak możliwy jest wysiłek myśli i podjęcie starań, by zapobiec wypadnięciu z torów przeobrażeń cywilizacyjnych, świadomie określić cel i perspektywy edukacji. Dostrzegam potrzebę, wręcz konieczność stworzenia „mapy” rozbieżności. Spróbuję dzięki niej pokazać skalę kryzysu wczesnej edukacji w Polsce i zaznaczyć punkty, w których polski system edukacji najwyraźniej odstaje od najlepszych systemów edukacji w Europie.

³ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007, s. 20.

⁴ D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 48.

„Mapy” rozbieżności współczesnej edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i wybranych krajach europejskich

Poszukując środków zaradczych dla polskiej szkoły, myślenie o dyskursie wczesnoszkolnym zogniskuję wokół kilku wątków stwarzających dogodny klimat do zainicjowania zasadniczych przekształceń.

1. Aby podjąć wysiłek przebudowy polskiej szkoły, trzeba zmiany myślenia o „**kulturze edukacji**”⁵, czyli o szerokim i wielowymiarowym kontekście przesądającym o wartości dyskursu edukacyjnego. Edukacja sytuująca się w środowisku kulturowym zarówno bowiem kształtuje uczniowski umysł, modeluje uczenie się i myślenie oraz oddziałuje na emocjonalne i duchowe formowanie uczniów. Rzecz jest o tyle ważna, że w kulturze zachodzą zmiany gwałtowne i głębokie. Otoczenie cywilizacyjne nie stoi w miejscu: przeobrażenia rzeczywistości społeczno-kulturowej i technicznej, globalne problemy gospodarcze i polityczne oraz wynikające z nich zjawiska: trudny do opanowania *boom* informacyjny i komunikacyjny⁶, społeczny niepokój związany z przełomem cywilizacyjnym, rozryw międzypokoleniowy, niepewność egzystencjalna, a także zmiana świadomości metodologicznej nauki, nurty postmodernistyczne – to tylko niektóre z cech współczesnego świata⁷.

Szkoła tymczasem przestaje wykazywać wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcać swoje działania w odpowiedzi na te zmiany. W przeciwieństwie do lawinowych, chaotycznych, wielogłosowych zmian w obrazie dzisiejszego świata, współczesny model kształcenia głęboko zakorzeniony jest w paradygmacie pozytywistycznym⁸. Pozytywistyczne fundamenty koncepcji edukacji, skutecznie umacniane przez pragmatyczną przydatność poglądów zrodzonych na gruncie psychologii behawioralnej, dostarczają dogodnych, bezpiecznych uzasadnień dla budowania szkolnego kanonu wiedzy pewnej i sprawdzalnej.

Ważnych rozwiązań w zakresie zmiany „kultury edukacji” dostarcza system edukacyjny w Finlandii. Głównym jego założeniem jest upowszechnienie

⁵ Rozumienie tego pojęcia przyjmuję za J. Brunerem. Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

⁶ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1995.

⁷ D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy*, s. 38.

⁸ Mimo dwóch wielkich przełomów (antypozytywistycznego na przełomie XIX i XX w. oraz poststrukturalistycznego na początku drugiej połowy XX w.), jakie dokonały się w rezultacie gruntownej rewizji naukowego dogmatyzmu i fundamentalizmu poznawczego, nadal myślenie o kształceniu szkoła czerpie z paradygmatu pozytywistycznego, niejako zaprzeczając jego anachroniczności.

nienie kształcenia na każdym poziomie, wyrównanie szans edukacyjnych, zwiększenie zróżnicowania systemu szkolnego, przeniesienie władzy decyzyjnej do szkół i władz lokalnych, dowartościowanie wyborów i decyzji rodziców⁹.

Tak dalekosiężne i gruntowne przemiany wymagają jednak „przeformowania” świadomości twórców oferty edukacyjnej. Uzmysłowienia sobie, że zewnętrzne projektowanie edukacji musi współbrzmieć z wewnętrznymi, indywidualnymi oczekiwaniami, osobistymi doświadczeniami, umiejętnościami, wiedzą i wyobraźnią podmiotów procesu kształcenia. Dostrzeżenia, że edukacja ma wymiar nie tylko wąsko pragmatyczny – wytyczony przez horyzont mierzalnych osiągnięć, egzaminów, otwiera też perspektywy samokształcenia, uruchamia mechanizmy niezbędne do wewnętrznie sterowanego rozwoju jednostki. Postrzegana jest więc nie tylko w kategoriach struktury systemu kształcenia, lecz także jako specyficzna filozofia i praktyka pedagogiczna. W tej alternatywnej opcji zmieniającej kształt i jakość edukacji nacisk położony jest na uwzględnienie w procesie nauczania perspektywy ucznia: uczeń nie jest osobą niewiedzącą, pustym naczyniem, a istotą zdolną do rozumowania, odkrywania i konstruowania znaczenia. Proces nadawania nowego kierunku zmianom edukacyjnym dotyczy warunków do uruchamiania zindywidualizowanych znaczeń, ale także aktywnej współpracy z dziećmi, polegającej na udzielaniu im wsparcia przez kompetentnego partnera.

2. Konieczna jest także dyskusja o **zaprogramowanym politycznie modelu kształcenia**, który wzmacnia i przedłuża skutki władzy; staje się narzędziem manipulowania jednostkami i sprawowania nad nimi nadzoru przez „kontrolowanie fizyczności” (zawłaszczanie czasu i ograniczanie przestrzeni) oraz „dyscyplinowanie tożsamości” uczniów¹⁰. Obecna w życiu społecznym opcja ideologiczno-polityczna ogranicza lub wyklucza z kształcenia te zagadnienia, które identyfikuje się jako niepożądane ze względów ideologicznych¹¹. Ta forma przemocy symbolicznej, uprawomocniona w szkole, zaprzecza uczniowskim interesom emancypacyjnym¹². Jednostki podporządkowane uważają zastany porządek społeczny za naturalny, wła-

⁹ T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, s. 388-389.

¹⁰ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1998; S. Ball, *Monsieur Foucault* [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. A. Ball, przekł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.

¹¹ P. Freire, H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.

¹² P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

ściwy, akceptują swoją podrzędną pozycję jako korzystną¹³. Sprawowanie władzy prowadzi do alienacji jednostki i utraty zdolności do krytycznego rozumienia otaczającej rzeczywistości i swojego w niej miejsca. Przemoc symboliczna przyczynia się też do utrwalania stosunków społecznych sprzyjających wykluczeniu kulturowemu dzieci¹⁴.

Ciekawych przykładów realizacji zdecentralizowanego, elastycznego i spójnego programu kształcenia i wychowania dostarcza fiński model polityki oświatowej. Myślenie o programie jako nośniku pluralizmu, odzwierciedlającego się w różnorodności koncepcji edukacji, zostało wyzwolone w warunkach globalnych przemian rynkowych w ostatniej dekadzie XX wieku¹⁵.

W okresie sprzed reformy programy nauczania były nośnikiem oficjalnej wykładni oczekiwań pod adresem młodych pokoleń. W badaniach tych programów ujawniła się tendencja do dbałości o niezmienny kształt powszechnie przyjętej jedynej wersji, z wpisaną politycznie poprawną wizją świata. Analizy zmierzały do opracowania stałej struktury programu, ujednoliconych metod i form oraz obligatoryjnego zestawu treści.

Kierunek zmian systemu edukacji w Finlandii otwiera przestrzeń do myślenia o negatywnych skutkach upolitycznionej edukacji, ograniczającej aktywność uczniów do przyjmowania, napełniania i przechowywania znaczeń odgórnie zadanych.

Przeciwko ingerencji rządu w sprawy związane z treściami kształcenia, uważanej za przejaw indoktrynacji i pedagogiki państwowej, opowiedzieli się też twórcy holenderskiej oferty edukacyjnej¹⁶. W publicznej debacie polityczno-oświatowej, poddając radykalnej krytyce ten sposób „cementowania”¹⁷ uczniowskiego potencjału poznawczego, odrzucili arbitralnie dobrane treści nauczania.

Przykłady szkół fińskiej i holenderskiej pokazują, że odrzucając przyjmowane milcząco założenia i zrytualizowane praktyki, znajduje się drogę do odważnych zmian. Dopóki szkoła będzie odgrywała rolę budowaną na przeświadczeniach teoretycznych i procesach kształcenia, których fundamentem jest przemoc symboliczna, wyrażająca się przede wszystkim w niesymetrycznej, pozbawionej elementów autentycznego dialogu komunikacji,

¹³ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przekł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.

¹⁴ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, Warszawa 1990; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 144-145.

¹⁵ T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, s. 402-403.

¹⁶ D. Hildebrandt-Wypych, *System edukacji w Holandii* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, s. 220.

¹⁷ P. Freire, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, przekł. K. Blusz, Kraków 2000.

upośredniczonej¹⁸ przez podręczniki i trywialnie pragmatyczne materiały pomocnicze – będzie funkcjonowała jako twór sztuczny, alienujący uczniów. Jeśli jednak zdoła odrzucić przyjmowane milcząco założenia i zrytualizowaną praktyki – znajdzie drogę do odważnych zmian.

3. Sprawą największej wagi jest więc zmiana **konceptji edukacji**. Dominujący w polskim systemie kształcenia model transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanej teorii uczenia się oraz konserwatywne i dogmatyczne rozumienie struktury poznawczej dzieci, czyni polską szkołę całkowicie oderwaną od współczesności, obojętną wobec potrzeb uczniów, wiedzy psychologicznej, nastawioną na odtwarzanie cudzej wiedzy, nie zaś na budowanie własnego modelu świata. Wiedza i wartości mają być internalizowane przez dzieci przez imitowanie zachowań dorosłych, a sukces pedagogiczny wyraża się w zdolności ucznia do „przyswajania reakcji, których został wyuczony, i odpowiadania zgodnie z żądaniami systemu”¹⁹. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą „w drodze” – wyposażoną w naturalną ciekawość i bogaty, wrażliwy aparat poznawczy, wymagający troskliwego, ale rozważnego wsparcia. Ten „obiekt” jest postrzegany przede wszystkim instrumentalnie – jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek. Wyjątkowo trafnej diagnozy dokonał przed laty Janusz Korczak: „To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku”²⁰. Długotrwałe złudzenie, że polska szkoła miękko zaadaptuje się do zjawisk zachodzących w kulturze bez dogłębnych przekształceń w sferze koncepcji edukacji czyni ją miejscem, w którym odbywa się swoisty trening bezdusznej rywalizacji oraz bezkrytycznie akceptuje się płytki indywidualizm.

Satysfakcjonujące rezultaty oddziaływania dydaktycznego można zaobserwować w Holandii. Wysoka jakość edukacji, potwierdzona w międzynarodowych badaniach kompetencyjnych, wiąże się z kształceniem opartym na rezultatach, czyli z systematyczną i celową pracą nad maksymalizowaniem osiągnięć uczniów. U podstaw holenderskiego systemu edukacji leży bowiem przekonanie,

¹⁸ Posługuję się terminem „upośrednianego uczenia się” w znaczeniu zaproponowanym przez R. Feuerstein. Por. R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, eds. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994, s. 3-51.

¹⁹ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 54.

²⁰ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 198.

że za wartość nauczania są odpowiedzialne szkoły rozliczające się z osiągnięć uczniów. Indywidualna odpowiedzialność szkół za poprawę poziomu kształcenia wymaga, aby zarządy szkół – mimo dokonanej już profesjonalizacji działania – bardziej skupiały się na „zapewnieniu jakości programów kształcenia” oraz „stymulowaniu kształcenia opartego na rezultatach (*results-oriented teaching*)”²¹.

Z drugiej jednak strony, holenderscy uczniowie wyrażają przekonanie, że w procesie stwarzania środowiska edukacyjnego szczególnego znaczenia nabierają: motywacja, zainteresowania, a przede wszystkim autentyczne możliwości oraz odwaga w formułowaniu własnych sądów, a także świadomość jednostkowej odpowiedzialności za dokonywane wybory i kształtowanie własnego modelu życia, uwrażliwienie na destrukcyjny wpływ bezrefleksyjnie akceptowanych i upowszechnianych stereotypów²².

4. Potrzeba też innego myślenia o dwóch rozbieżnych **modelach wychowania**: „**afirmatywnym**” oraz „**dramatycznym**”²³, które zasadniczo determinują sposoby funkcjonowania polskiej szkoły. Zwolennicy pierwszego oczekują od dziecka bezkrytycznej akceptacji narzuconych norm i znaczeń uznanych za słuszne. Chcą, aby w szkole porządkować rzeczywistość według narzuconych schematów, tworząc obraz sielankowej utopii. Charakter tak wyprofilowanego obrazu świata, oderwanego od rzeczywistych, złożonych problemów, zredukowanego do naiwnych, często infantylnych pseudopedagogicznych sytuacji, sprzyja wytwarzaniu wyidealizowanego świata i nieautentycznych postaw oraz rozmija się częstokroć z osobistą wiedzą dziecka. Założenie, że trzeba uczniowi dostarczać wyłącznie treści uznane za „przystępne”, „poprawne wychowawczo”, nacechowane „optymizmem”, eliminuje z dyskursu edukacyjnego konfrontację wzorów normatywnych z uczniowskimi doświadczeniami, skłonnościami, pragnieniami i potrzebami. Sytuacje niejednoznaczne, uchodzące za niewskazane z punktu widzenia pedagogicznego, uznane za zbyt trudne (zmiana wzorców ról płciowych, modelu rodziny, tożsamości narodowej) lub nadmiernie drastyczne (np. problem śmierci, choroby, inności, przemocy wobec dzieci), znikają z horyzontu dziecięcych rozważań. Inercyjne pozostawanie w strategiach działania nieadekwatnych do złożoności życiowych problemów i niejednoznaczności aksjologicznej, czynią szkołę instytucją ułomną, a co gorsza – generującą równie ułomne, upraszczające postrzeżenie świata.

²¹ *The Dutch Inspectorate of Education*, 2012, s. 32, online, za: D. Hildebrandt-Wypych, *System edukacji w Holandii*, s. 226.

²² J. Andrzejczak, *Společne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży holenderskiej*, [w:] *Młódzież i sukces życiowy*.

²³ I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa 1990, s. 20.

Rozdźwięk ten ma szczególnie niekorzystny wpływ na rozwój dziecka, jeśli przejawia się już w pierwszych latach wczesnej edukacji²⁴.

Tylko nieliczni zwolennicy znacznie trudniejszego w realizacji „dramatycznego modelu wychowania” sądzą, że szkoła powinna nieść uczniom pomoc w pogłębionym rozumieniu nieskończonych komplikacji ludzkiego życia – do wiedzy trzeba dochodzić samodzielnie, w trudzie, świadomość jakiegoś porządku nie jest dana z góry, musi zostać dopiero wypracowana. Mają również świadomość tego, że przemilczanie spraw, których istnienia dzieci są w pełni świadome, tworzy klimat moralnie wątpliwy. Dzieci uczą się bowiem zaprzeczania własnym odczuciom i doświadczeniom, tracą świadomość tego, że to nie zamykanie oczu na rzeczywistość, ale odwaga w postrzeganiu problemów i myśleniu o nich pozwala podjąć działania, które sprzyjają zaistnieniu świata bardziej sprawiedliwego. Dążą do projektowania sytuacji, które sprzyjają negocjowaniu znaczeń w próbach samodzielnych dociekań inspirowanych niejednoznacznością. Umożliwiają artykułowanie autentycznych myśli, pobudzają krytyczną refleksję, zakładają interakcję i formułowanie ocen w drodze negocjacji, wyzwalają skłonność do stawiania pytań, zgłaszania wątpliwości, poszanowania dla odmienności opinii i różnorodności stanowisk.

Znaczenie „dramatycznego modelu wychowania” dostrzega D. Klus-Stańska – wielokrotna uczestniczka wizyt studyjnych w szkołach angielskich. Z relacji badaczki wynika,

że w *primary schools* w Wielkiej Brytanii nauczyciel nie dąży do ustalania jednej linii interpretacyjnej, ale raczej skłania uczniów do rozwijania umiejętności odpowiedzialnego argumentowania i uzasadniania swojego stanowiska. Uczniowie zaś wykazują dużą swobodę w ujawnianiu własnych przekonań i opinii. Teksty proponowane dzieciom różnią się bardzo istotnie od tych znanych nam z polskiej szkoły. Znaczenia społeczne, z jakimi spotykają się brytyjscy uczniowie, dobrane są tak, by służyły pogłębieniu rozumienia, jaki jest świat i jacy są ludzie działający w tym świecie. Dlatego też teksty, wsparte często bogatym dokumentalnym materiałem fotograficznym, są jakby wycinkami świata, które zostały przeniesione do klasy szkolnej, by zająć się nimi bliżej, uczynić z nich coś warte go zainteresowania i namysłu²⁵.

5. Szczególnego znaczenia nabiera zatem refleksja wokół całego systemu szkolnego obowiązującego w Polsce – od podstawy programowej, programów nauczania, czy podręczników, poprzez piśmiennictwo metodyczne, po

²⁴ *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.

²⁵ D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: proceess, mijedarbiba, problemas*, ed. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

koncepcję egzaminów. Nastawiony na doraźne korzyści, bezpieczną przeciętność i zgodę na pozory, nie prowokuje poważnej dyskusji o tym, kogo, czego i dlaczego właśnie tego trzeba dziś uczyć.

W programach edukacyjnych za niekwestionowany fundament dyrektyw dydaktycznych służy klasyczny (endogeny) model rozwoju dziecka, więc obligatoryjne treści kształcenia ściśle dopasowuje się do przyjętych apriorycznie i bezdyskusyjnie przekonań o jego nikłych możliwościach poznawczych. W rezultacie, horyzont poznawczy uczniów zamyka się w kręgu spraw znanych i oczywistych, co skutecznie tłumi w nich nieodzowną dla rozwoju ciekawość i dociekliwość wobec nieznanymi im zjawisk²⁶.

Najbardziej jaskrawo normatywny i apodyktyczny charakter odgórnie narzuconych znaczeń uwidacznia się w dyskursie podręcznikowym. Zredukowany lub uproszczony obraz podręcznikowej rzeczywistości marginalizuje zagadnienia trudne i niejednoznaczne²⁷. Siłą rzeczy banalizuje lub całkiem pomija problemy autentyczne, ale budzące kontrowersje i nieoczywiste. Coś, „co jest” i mogłoby zostać poddane krytycznemu namysłowi, nawet zaneigowane, istnieje jako coś, co bezdyskusyjnie „powinno zostać” uznane za niekwestionowaną prawdę.

Rozziew między ofertą szkoły i życiem pogłębia też sposób egzaminowania, który wyznacza sposób uczenia. W polskiej szkole uczy się tego, czego wymagają testy. Ponownie promuje się nowy encyklopedyzm, a to znaczy, że punktowana jest znajomość nazwisk, tytułów, terminów. Wylizanie terminów, pojęć, przerzucanie haseł, wiadomości w izolacji, bez żadnego kontekstu, zastępuje rzetelny namysł nad tym, jak wygląda proces konstruowania pojęć²⁸. Polska szkoła nie uwzględnia konieczności zachowywania ciągłości w edukacji i respektowania procesualności w kształtowaniu pojęć i umiejętności. Egzaminy odbierają namysłowi nad zagadnieniem wymiar antropologiczny. Stało się tak, że wszystko istnieje osobno: osobno umysł – osobno uczucia, osobno wiedza – osobno wyobrażenia, wreszcie czyny i słowa²⁹.

Dla odmiany w Szkocji, na przykład,

jako cele najwyższej rangi dla przeprowadzanej aktualnie reformy programów nauczania obrano: (1) Kształtowanie świadomej własnej wartości osobowości uczących

²⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; tegoż, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa* [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 48-62.

²⁷ M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

²⁸ Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.

²⁹ W. Żuchowska, *Szansa w metodzie*, Nowa Poliszczyna, 1998, 2, s. 4.

się; (2) Kształcenie umiejętności skutecznego uczenia się; (3) Kształtowanie postawy odpowiedzialnego obywatela; (4) Kształtowanie umiejętności efektywnego uczestnictwa w rozwoju wspólnoty społecznej³⁰.

Tak wyznaczone cele powodują zwrot w myśleniu o edukacji, wskazują kierunek zmian w działaniach dydaktycznych oraz stanowią szansę przezwyciężenia schematów, nawyków i uprzedzeń oraz znalezienia konstruktywnych rozwiązań.

6. Warto również pomyśleć o tym, że każda zmiana struktury szkolnej wymaga **zmiany warsztatu od nauczycieli**. Zmiana zaś warsztatu wymaga zmian mentalnych. Nikt się z dnia na dzień nie odcina od swego przeszłego doświadczenia. Gotowość, ale i faktyczną zdolność przygotowania się do zmiany blokują nieufni wobec zmian – jawni rzecznicy stagnacji oraz ostrożna, zastygła w koleinach wygodnych przyzwyczajzeń rzesza wykonawców odgórnych zaleceń. Zawężając zakres poszukiwań teoretycznych do tego co sprawdzone i mocno osadzone w tradycji, zainteresowani są jedynie podtrzymywaniem istniejącego stanu rzeczy.

Zmiany mentalne wymagają czasu i wielokrotnych prób „pomyślenia siebie”³¹ wobec zadań istotnych, w rozmaitych aspektach i kontekstach. Nauczyciel, jako „refleksyjny praktyk”, powinien nieustannie poddawać krytycznej refleksji własne wyobrażenia i przeświadczenia co do tego, kim jest dziecko: co wie o świecie i jak potrafi w nim działać. Dopiero taki namysł otwiera inne perspektywy edukacji.

Ponownie posłużę się przykładem fińskiego modelu edukacji. Osiągnięcia fińskich nauczycieli w roli ekspertów (do zawodu nauczycielskiego przyjmowanych jest zaledwie 10% chętnych) wynikają nie tylko z odmiennego rozumienia strategii polityki szkolnej czy organizacji pracy pedagogicznej, ale przede wszystkim z nowatorskiego pojmowania profesjonalizmu nauczycielskiego.

Fińscy nauczyciele mają wysokie wymagania w stosunku do umiejętności uczniów i ich zainteresowań (np. w kwestii czytania książek), a także rozwoju innych cech kognitywnych. Rola nauczyciela jako oświatowego eksperta w fińskim systemie edukacji sprawia, że jest on najważniejszą osobą w procesie oceny ucznia (w fińskiej szkole rozszerzonej nie ma bowiem żadnych egzaminów czy testów w skali narodowej, aż do jej ukończenia)³².

³⁰ Por. <http://www.paktdlaszkoly.pl/reformy-programow-nauczania-jako-staly-element-wspolczesnej-polityki-edukacyjnej> [dostęp: 27.05.2013].

³¹ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.

³² T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, s. 406-407.

Takie myślenie wzmacniają międzynarodowe badania na temat przygotowania nauczycieli do zawodu w nowym kontekście globalnym³³. Zalecana przez Bank Światowy reforma nauczania jest wprowadzeniem zmian nie tylko w kształceniu nauczycieli, w rekrutacji kandydatów do tego zawodu, w poszerzaniu wiadomości i doskonaleniu umiejętności w trakcie pracy, ale przede wszystkim w uruchomieniu refleksyjnego myślenia nauczycielskiego o możliwościach stwarzania środowiska edukacyjnego, pobudzającego uczniowski potencjał poznawczy³⁴.

7. W polskiej szkole zmiany dopomina się też usilnie promowana **innowacyjność**, zazwyczaj pozostająca **na poziomie postulatów i deklaracji**, która ledwie skrywa rzeczywistą anachroniczność, miałkie, powierzchowne zaplecze teoretyczne. W trosce o dobre samopoczucie ucznia na lekcji, nauczyciel zbyt często wybiera rozwiązania łatwe, rezygnując z zajęć wartościowych z punktu widzenia jakości złożonego procesu rozumienia i interpretacji podjętego problemu. Usilne uatrakcyjnianie działań w ogóle skutecznie zastępuje atrakcyjne działania sensowne. Bierny „styl” odbierania rzeczywistości wytwarza w uczniach złudne przeświadczenie, że uczenie się musi być łatwe, lekkie i przyjemne, a zatem nie może wymagać wysiłku poznawczego. Czyni więc uczniów bezradnymi wobec problemów o sensach niejawnych lub skazuje na ich uproszczone, a nawet zdeformowane odczytanie. Nie dostrzega się też tego, że współcześnie **kontakt ze sztuką słowa** zostaje ograniczony przez dominującą kulturę audiowizualną. W dobie „ogładactwa” niepokój budzi nieprzystający do czytelniczych możliwości i potrzeb dzieci **kanon lektur**. Bez starań o wywołanie zainteresowania czytaniem, naznaczone przymusem szkolne czytanie nie ma znaczenia, co najwyżej zniechęca do lektury w ogóle. Skazuje uczniów na bezradność wobec utworów wymagających wysiłku poznawczego, które wydają się trudne, niezrozumiałe i nieciekawe. Jeśli bowiem uczeń styka się wyłącznie z tekstami dosłownymi i uproszczonymi, to siłą rzeczy nie rozumie tekstu trudniejszego, niedosłownego. Opracowanie utworu literackiego staje się „technologią obróbki”, która nie służy ani dziełu, ani odbiorcy. Utwór, który ma poruszyć, otworzyć nowe horyzonty rozumienia rzeczywistości i który „oczekuje” myślenia otwartego, niedosłownego, w praktyce dydaktycznej jest traktowany instrumentalnie. Znamienny jest głos Z.A. Kłakówny o znaczeniu osvajania ze sztuką słowa:

³³ Postulat dotyczący zmiany koncepcji kształcenia nauczycieli sformułowała E. Potulicka w wystąpieniu *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji* podczas konferencji „Tendencje rozwojowe edukacji w XXI wieku – perspektywa porównawcza” (20.11.2014 r. w Poznaniu).

³⁴ Tamże.

Literatury nie czyta się tak samo, jak instrukcji obsługi kosiarki. Nie ma prostego przełożenia w rodzaju: przeczytał, więc jest zaszczerpiony przeciwko złu świata, uratowany, dobrze wychowany i co tam jeszcze pozytywnego. W szkolnych programach zatem chodzić może tylko i aż o to, by zaprojektować „pogodę” do czytania, poszukiwania i rozpoznawania w lekturze problemów i sensów, nie zaś o to, by lekturę odhaczyć i zaliczyć. (...) Nie o ilość lektur, lecz o jakość czytania przecież chodzi³⁵.

Szkole polskiej potrzebny jest zatem szeroko zakrojony społeczny ruch na rzecz czytelnictwa, taki jak na przykład w Finlandii, gdzie przygotowywane są od połowy lat 90. XX wieku wielkie programy dla czytania, w które zaangażowane są nie tylko szkoły czy biblioteki, ale również organizacje pozaszkolne: Stowarzyszenie Dzienników Fińskich oraz Fińskie Stowarzyszenie Wydawców Czasopism. W ramach ich realizacji w szkołach organizuje się na przykład „czytelnicze weekendy”. Wtedy czyta każdy – od dyrektora po woźnego, a szkoła zmienia się w jedną wielką czytelnię. Uczniowie mają także możliwość zapoznania się z metodami powstawania artykułów prasowych. Za czytanie odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele, nie tylko uczyący języka ojczystego. Programy te realizowane są też przez rodziców, którzy według wskazówek nauczycieli pomagają konkretnym dzieciom w opanowaniu samej techniki czytania i pokonaniu trudności związanych z czytaniem. Ponadto, Fińska Telewizja Szkolna emituje wiele programów edukacyjnych służących podtrzymywaniu tradycji czytelniczych, równocześnie tworząc uzupełniające materiały w formie drukowanej i w Internecie. Ten sprzyjający klimat do czytania powoduje, że dla prawie połowy badanych dzieci czytanie książek i codziennej prasy jest ulubionym zajęciem w czasie wolnym³⁶.

Reasumując, zmianę polskiego systemu edukacji powinny zapoczątkować dyskusje o strategiach organizowania edukacji w Polsce w perspektywie porównawczej. Odmienny kontekst kulturowy szkół: polskiej, fińskiej, holenderskiej, brytyjskiej wystrza problem dotyczący nauki krytycznego myślenia – na każdym etapie kształcenia, czyli rozumienia, analizowania i samodzielnego wartościowania zjawisk oraz odnajdywania się w chaosie otaczającego świata. Znaczenia musi nabrać współczesna wiedza o mózgu ludzkim, o warunkach sprzyjających uczeniu się, o roli motywacji, poczuciu własnej wartości, uczniowskich sposobach konstruowania wiedzy, o środowisku edukacyjnym, dzięki któremu uczenie się jest owocne i sensowne.

Szansę dla współczesnej szkoły upatruję w edukacji, która otwiera przestrzeń dla refleksji o istotnych problemach w kształceniu: jak używać umyśłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej

³⁵ Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość*, s. 166 i 185.

³⁶ T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, s. 411.

i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka³⁷. Nie służy temu niezachwiane przywiązanie do anachronicznych prawd, które sankcjonują banał i ogólną infantyлизację wymagań, doraźność celów edukacji i bardzo wąskie horyzonty kształcenia.

Warto więc zdążyć do tego, by szkoła stawała się miejscem prawdziwie wzbogacających doświadczeń intelektualnych i duchowych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swój potencjał, jak też znajdują satysfakcję w odkrywaniu prawd istotnych dla ich życia, a wyposażone w zdolność krytycznego myślenia, powiązaną z ciekawością poznawczą, potrafią wybrać między światem małych przyjemności i złudzeń a przywilejem twórczego używania własnego intelektu i czerpania z dziedzictwa kultury. Czy szkoła podejmie to wyzwanie? Jak sprostać oczekiwaniom i postulatom, by edukację uczynić doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem? Jakie podjąć inicjatywy by nie marnował się ogromny potencjał i znaczący w rozwoju czas dziecka? To są pytania wielkiej wagi, bowiem mają znaczenie dla poznania pedagogicznego zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczak J., *Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży holenderskiej*, [w:] *Młódzież i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Kraków 2011.
- Ball S., *Monsieur Foucault* [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. A. Ball, przekł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, Warszawa 1990.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, przekł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
- Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.
- Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, eds. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1998.

³⁷ D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2008, 4, s. 5-31; teźże, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009, s. 33-41.

- Freire P., „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, przekł. K. Blusz, Kraków 2000.
- Freire P., Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.
- Gmerek T., *Spółeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007.
- Gmerek T., *Systemy edukacji w Finlandii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2013.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.), *Młodzież i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2011.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, ed. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.
- Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2008.
- Klus-Stańska D., *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010.
- Kłakówna Z.A., *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1995.
- Potulicka E., *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji (maszynopis)*.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Programy nauczania we wczesnej edukacji w Europie i na świecie*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2011, 1(13).
- Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2013.
- Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
- The Dutch Inspectorate of Education*, 2012.

Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

Wojnar I., *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia Polaków. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa 1990.

Żuchowska W., *Szansa w metodzie*, Nowa Poliszczynna, 1998, 2.

Artykuły internetowe

<http://www.eurydice.org>.

<http://www.krytykapolityczna.pl>;

<http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence>

<http://www.nyidanmark.dk/>

[http://www.paktdlaszkoly.pl/reformy programów nauczania jako stały element współczesnej polityki edukacyjnej](http://www.paktdlaszkoly.pl/reformy-programow-nauczania-jako-staly-element-wspolczesnej-polityki-edukacyjnej) [dostęp: 27.05.2013].

<http://www.szwejadzisiaj.pl/literacki-rozmach-czyli-targi-ksiazki-w-goteborgu/>.