

Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN

Powołanie nowego komitetu problemowego PAN

Prezydium Polskiej Akademii Nauk w dniu 6 listopada 2012 roku podjęło uchwałę o utworzeniu nowego komitetu problemowego o nazwie Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN. Do zadań tego Komitetu, jak czytamy w tej uchwale nr 58/2012, „w szczególności należy: 1) opracowanie diagnozy aktualnego stanu systemu edukacji, ze wskazaniem głównych opóźnień, sprzeczności i przeszkód w jej rozwoju, mających przyczyny zarówno w błędach polityki państwa, jak i w zastanym systemie kulturowym; 2) dogłębne rozpoznanie silnych stron, dobrych doświadczeń i ograniczeń wewnętrznych, jak i wzorów zagranicznych w zakresie edukacji; 3) przygotowanie założeń do opracowania spójnej, całościowej i proroczej wizji edukacji, obejmującej Polaków od wieku przedszkolnego, przez szkolnictwo podstawowych i średnich szczebli, szkolnictwo wyższe i kształcenie naukowe, aż do kształcenia ustawicznego”.

W uzasadnieniu tej uchwały napisano: „Obecna polityka edukacyjna, w ocenie środowiska naukowego związanego z oświatą, jest krótkofalowa, pozbawiona spójności i sprzeczna z konstytucyjnymi zasadami pomocniczości, społecznej gospodarki rynkowej, równości szans, rozdział państwa i kościołów. Nie istnieje właściwie całościowa polityka edukacyjna państwa, poszczególne podsystemy edukacji są dysfunkcjonalne, sterowane przez osoby bardziej związane ze środowiskiem politycznym niż edukacyjnym oraz przez rozrośnięty *quasi*-rynek edukacyjny, przy silnej rozbieżności profili kształcenia z potrzebami rozwojowymi społeczeństwa i rynku pracy. Brakuje nowoczesnej i odpowiadającej wyzwaniom przyszłości koncepcji wychowania.

Kolejne ogólnopolskie zjazdy i debaty pedagogiczne, organizowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, komitety naukowe PAN, w tym przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” w „Raporcie Polska 2050” wielokrotnie wskazywały na konieczność wypracowania całościowej wizji systemu edukacji w Polsce i strategii jej realizacji.

Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, członek korespondent PAN, przewodniczący Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Temu celowi służy powołanie interdyscyplinarnego Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN, którego zadaniami w kadencji 2013-2-14 byłoby opracowanie diagnozy wyjściowej, katalogu kwestii naprawczych, zarysu wizji rozwoju i projektu etapowej strategii jej realizacji. Podstawą do prac nad całościową wizją systemu edukacji będzie zainicjowanie przez Komitet w środowiskach związanych z systemem edukacji dyskusji wokół palących dylematów i gorących problemów kształcenia na wszystkich szczeblach”

Na przewodniczącego Komitetu powołano mnie jako pomysłodawcę tej decyzji. W uchwale z 13 grudnia prezydium PAN powołało jego skład: prof. Ryszard Borowicz – socjolog oświaty i pedagog społeczny, UMK; prof. Anna I. Brzezińska – psycholog rozwoju i wychowania, UAM; prof. Stanisław Chwirot – fizyk, twórca UKA, UMK; dr Tomasz Czub – psycholog rozwoju i wychowania, UAM; dr hab. Bogusława D. Gołębiak, prof. DSW – pedeutolog, dydaktyk, Dolnośląska Szkoła Wyższa; dr hab. Robert Kwaśnica, prof. DWS – pedagog, Dolnośląska Szkoła Wyższa; prof. Stefan Kwiatkowski – pedagog pracy i nowych technologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej; członek korespondent PAN prof. K. Zbigniew Kwieciński – socjolog edukacji, Dolnośląska Szkoła Wyższa i UMK; prof. Jan Madey – przewodniczący Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, UW; prof. Zbyszko Melosik – socjolog edukacji i globalnej kultury popularnej; UAM; dr hab. inż. Janusz Morbitzer, prof. UO – Wydział IV PAN, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie; dr Jacek Strzemieczny – Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej; prof. Krystyna Szafraniec – socjolog młodzieży, UMK; prof. Marek Szczepański – socjolog, UŚ; prof. Tomasz Szkudlarek – filozof edukacji, pedagog porównawczy, UG; prof. Mirosław J. Szymański – Akademia Pedagogiki Specjalnej; prof. Bogusław Śliwerski – pedagog ogólny i porównawczy, teoretyk wychowania, Chrześcijańska Akademia Teologiczna; członek korespondent PAN prof. Ryszard Tadeusiewicz – Wydział IV PAN, AGH; dr hab. Andrzej Wyszomłek – Wydział III PAN, prodziekan na Wydziale Fizyki UW.

Na swoim pierwszym posiedzeniu w dniu 29 stycznia 2013 roku Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej PAN postanowił powołać do składu przedstawiciela Akademii Młodych Uczonych dra Adriana Glenia, adiunkta w Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego, zwrócić się do Prezydium PAN o powołanie do składu Komitetu prof. Michała Federowicza, dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych, oraz zaprosić do roboczej współpracy na każdym posiedzeniu po jednym przedstawicielu ministrów edukacji oraz szkolnictwa wyższego i nauki. Komitet wyłonił też Prezydium w składzie: wiceprzewodniczący prof. Anna I. Brzezińska i prof. Stefan Kwiatkowski, członkowie prof. Zbyszko Melosik, prof. Marek Szczepański, prof. Ryszard Tadeusiewicz oraz sekretarz dr Tomasz Czub.

W toku dyskusji na tym pierwszym posiedzeniu nad planem pracy Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej postulowano, aby jego członkowie, jako eksperci o różnych kompetencjach i doświadczeniach, spróbowali zarysować „mapy problemów” edukacji

w Polsce, poddali je dyskusji w różnych środowiskach i przedłożyli do scalenia w Komitecie. Kolejne posiedzenia Komitetu, konferencje i debaty publiczne poświęcone będą przekrojowym najważniejszym problemom systemu edukacji.

Poniżej próbuję zarysować własną listę takich ważnych, trudnych problemów polskiego systemu edukacji, podkreślając, że jest to subiektywne postawienie kwestii do dyskusji, a nie stanowisko jakiegokolwiek oficjalnego ciała instytucjonalnego. Jest to też rozwinięcie wystąpienia na otwarciu pierwszego posiedzenia KREN.

Wyzwanie

Komitet Prognoz uznał w swoim, cytowanym już *Raporcie Polska 2050*, że zminimalizowanie dystansu poziomu rozwojowego Polski zależy od zmiany skumulowanych przez wiele lat barier w systemie kulturowym, a najbardziej efektywnym i długofalowym instrumentem takiej zmiany jest nowoczesny system edukacji, który musi charakteryzować się ciągłością i wewnętrzną spójnością – od przedszkola po studia wyższe. „Jest to wymóg jego efektywności, ale i konieczność...” (s. 116). Prezes Akademii prof. Michał Kleiber powtórzył i uwypuklił takie stanowisko w swoich publikacjach (np. „Nauka”, 2012 nr 3).

Warto wszakże zauważyć, że zarówno przesłanka tego przesunięcia kwestii rozwoju naszego kraju ku zmianie systemu barier kulturowych poprzez odmieniony system edukacji, jak i nadzieja na to, że edukacja może sobie z tym poradzić, nie są bezdyskusyjne, tak z perspektywy politycznej (dla prawicy trwałość tradycji jest gwarantem tożsamości narodowej), antropologicznej (kultura jest stała i nie podlega wartościowaniu, edukacja jest doraźnym działaniem na rzecz jej przyswojenia), jak i socjologicznej, do której tu sięgniemy, oraz pedagogicznej (niebezpieczeństwo pedagogizacji problemów zasadniczych zmian strukturalnych).

Podjmijmy przez chwilę wątpliwości natury socjologicznej. Przede wszystkim Polacy żyją w różnych kulturach. Nasze badania podłużne (Kwieciński, *Nieuniknione...*), w których prześledziliśmy losy edukacyjne, życiowe i zawodowe pokolenia popaździernikowego (rocznik 1957), wykazały, że – po pierwsze – ludzie edukacyjnej klęski (analfabeci i półanalfabeci funkcjonalni), silnie uwarunkowanej niekorzystnymi warunkami rodzinnymi, nie tylko mają niski status materialny i społeczny, krótko pracują, stając się zależni od opieki państwa (mieszkania, renty, opieka zdrowotna), ale są wyłączeni z jakiegokolwiek kultury, choć są podatni na sterowanie zewnętrzne, a zarazem żywią resentmenty do okresu PRL (pełne zatrudnienie, relatywnie wysokie płace, liczne przywileje socjalne). Po drugie – ludzie edukacyjnego sukcesu zdecydowanie przekraczają wyliczone tu wyżej negatywne stereotypy polskie, są dobrze wykształceni, samodzielni materialnie i intelektualnie, są aktywni kulturalnie, pracują ciągle nad swoim rozwojem profesjonalnym; a kierunki zmian systemowych w Polsce (demokracja, kapitalizm,

otwarcie na świat) uważają za słuszne, choć nie akceptują konkretnych rozwiązań politycznych, nie żywią szacunku do aktualnych instytucji państwa, dla aktywności publicznej Kościoła i nie są aktywni politycznie. Ci drudzy, w przybliżeniu z krańcowo odmiennej ćwiartki, mimo że są beneficjentami systemu edukacji, nie ufają instytucjom państwowej edukacji i nie chcieliby im powierzyć losów własnych dzieci.

Tak zatem ludzie oświeceni, samodzielnie myślący i aktywni kulturalnie, bynajmniej nie tkwiący w syndromie polskiego zapóźnienia kulturowego, którzy mogliby stanowić podłoże aktywnego „społeczeństwa wychowującego” świadomie się odgradzają od niego i są bierni politycznie. A ludzie wykluczeni z kultury i biedni też nie „dziejczą” owego syndromu, ale są bierni, choć posłusznie postępujący za swymi pasterzami.

Warto tu podkreślić, że następne pokolenie przejęło te zachowania, nawyki i style życia (R. Borowicz et al., K. Szafraniec). Tak zatem adresaci i podmioty postulowanej zasadniczej zmiany systemowej w edukacji są bardzo zróżnicowani, żywią odmienne zbiorowe przekonania (*przedstawienia zbiorowe, illusio, zbiorową podświadomość*), *habitusy*, nawyki, poziomy i style życia. Wykluczeni z kultury żyją obok „odgrodzonych intelektualistów” (termin H. Girouxa). W edukacji wymagaliby oni przeto odmiennych podejść.

Osobnym problemem jest obecny stan edukacji w Polsce. Nie istnieje właściwie całościowa polityka edukacyjna państwa, poszczególne podsystemy są dysfunkcjonalne, sterowane są skrajnie centralistycznie przez niekompetentnych polityków kadencyjnych i przez rozrośnięty *quasi*rynek edukacyjny (B. Śliwerski).

Towarzyszą temu silna rozbieżność profili kształcenia z potrzebami rozwojowymi społeczeństwa wiedzy i nowoczesnego polskiego i europejskiego rynku pracy oraz silna tendencja do powielania i powiększania nierówności społecznych w oświacie, segregacje społeczne uczniów i rozwarstwienie szkół formalnie jednolitych (R. Borowicz, R. Dolata, J. Domalewski, P. Mikiiewicz, A. Sadownik), co przesłania propaganda rzekomego sukcesu w PISA, który wydaje się socjologicznym artefaktem (około 20 proc. uczniów wylosowanych do badań odmówiło udziału w nich; rezultaty w badaniach PISA są w dużej mierze funkcją wyćwiczenia się w rozwiązywaniu testów w trakcie powszechnych egzaminów zewnętrznych, a te ostatnie są wysoce szkodliwe dla prawidłowego procesu kształcenia).

Doprowadzono do umasowienia fikcyjnego wykształcenia wyższego, w którym dyplomy nie mają pokrycia ani w kompetencjach kadr je legitymizujących, ani w kompetencjach absolwentów. Przełamanie kształcenia akademickiego na trzyletnie „studia” zawodowe i dwuletnie „studia” drugiego stopnia doprowadziło *de facto* do samobójstwa uniwersytetów, co samo w sobie jest problemem wartym zbadania i zrozumienia, choć nie usprawiedliwienia. Inteligencja różnych nurtów specjalistycznych nie może mieć rzetelnego fundamentu wprowadzenia do kultury. Tymczasem „etos humanistyki uniwersyteckiej degeneruje się. Co zresztą dzieje się na naszych oczach” (L. Witkowski, s. 715).

Tak w szkolnictwie, a tym bardziej w publicznych środkach masowego oddziaływania, nie dysponujemy koncepcją wychowania, nowoczesną i odpowiadającą wyzwaniom przyszłości, mimo ogromnej mocy skumulowanych zapór w zbiorowej mentalności i nawykach Polaków, z których najsilniejsze zdają się być: niezdolność do współpracy, bierność obywatelska, brak umiejętności samodzielnego, krytycznego i kreatywnego myślenia, a także nieprzestrzeganie reguł przyzwoitości w relacjach społecznych.

Przeżywamy też epidemiczny kryzys rodzicielskiego rozumu: dojrzałe pokolenia nie troszczą się o los swoich młodych (spoza rodzinnego gniazda), po raz pierwszy możemy mieć do czynienia z „wyrzuconym pokoleniem” (Z. Bauman).

Długotrwałość kumulacji barier kulturowych oraz skala zaniedbań, patologii i pozorów (por. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, red.) w systemie formalnej edukacji i wychowania naturalnego skłaniają do dopracowania się zbiorowym wysiłkiem dalekość wizji rozwoju systemu edukacji i strategii jej realizacji.

Są jednak krytyczne stany i sprawy edukacji, które nie mogą czekać wiele lat na ich rozwiązanie, bądź to ze względu na ich sprzeczność z ustawą zasadniczą, bądź to ze względu na skalę ich już teraz widocznej wielkiej szkodliwości. I takie właśnie stany i procesy wymagające działań bez zwłoki na rzecz edukacji i w edukacji nazywam tu ważnym i pilnymi kwestiami naprawczymi. Ich wywołanie, wyliczenie, typologia i hierarchizacja nie są możliwe do wykonania przez jednego autora. Nie mam i ja takich aspiracji i kompetencji. Ale oto przykłady takich pilnych, trudnych, wymagających wszak dyskusji, kwestii naprawczych:

Dylematy

- Czy możliwe jest powszechne przedszkole o rozwiniętej funkcji wyrównawczej i integracyjnej? Obecnie przedszkole nie tylko nie jest powszechne dostępne, ale korzystanie z niego wzmacnia różnice społeczno-kulturowe w poziomie rozwoju dzieci z rodzin o odmiennym poziomie „kapitału kulturowego”. Powszechna opieka przedszkolna, ukierunkowana na wyrównywanie indywidualnych deficytów rozwojowych, daje znakomite efekty długofalowe. Znakomicie i wszechstronnie udokumentował to na tle europejskich i światowych badań i doświadczeń zespół A.I. Brzezińskiej. Wdrożenie powszechnej opieki przedszkolnej oznaczałoby zwiększenie obowiązków państwa i gmin o trzy lata bezpłatnego obowiązku szkolnego, ale także powszechne obciążenie materialne rodzin, gdyż pewne części opieki przedszkolnej są opłacane przez rodziców. Długofalowe spojrzenie na efekty dobrej opieki przedszkolnej przynosi rezultaty wielokrotnie przekraczające nakłady.

- Czy możliwa jest zmiana szkolnych masowych metod podających na indywidualne i zespołowe metody aktywne, badawcze, krytyczne, dialogiczne? Wymaga to zasadniczej zmiany kształcenia nauczycieli i ich doksztalcania na wielką skalę w zakresie współ-

czesnej psychologii rozwojowej i posługiwania się szeroką gamą nowoczesnych metod dydaktycznych. Tymczasem przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne nauczycieli prowadzone jest bardzo powierzchownie, przez wiele nieprzygotowanych należycie placówek i przez osoby o niewystarczających kompetencjach, bez szkół ćwiczeń, bez opieki doświadczonych mistrzów w zawodzie nad młodymi nauczycielami. Próby nadrobienia braków w przygotowaniu nauczycieli polskich wobec standardów europejskich, realizowane ze środków europejskich, były cynicznym oszustwem za rządów jednego z ministrów edukacji, ale też przy – dobrze opłaconym – udziale wszystkich uniwersytetów (półtoraroczne szkolenie w zakresie odnowy wiedzy pedagogicznej, opanowana języków obcych i technologii informacyjnych zrealizowano w toku dwóch tygodniowych sesji wakacyjnych). Jest to zadanie wieloletnie z koniecznym zaangażowaniem nie tylko nauczycieli, ich związków zawodowych, uczelni i ośrodków doksztalcania, ale i samorządów wszystkich szczebli i administracji rządowej oraz wyższych uczelni.

- Jak przejść od szkolnej kultury zapamiętywania i kolekcji (B. Bernstein) do kultury rozumienia i narracji (J. Bruner)? Szkoła tradycyjna zabija samodzielne myślenie, samoświadomość siebie, zdolność do całościowego rozumienia świata, znaczeń kultury symbolicznej i relacji społecznych. Taka zmiana paradygmatyczna nie zaszła jeszcze w należytej skali w polskiej pedagogice, a coś dopiero w powszechnej świadomości nauczycieli. Do treści kształcenia nauczycieli można wprowadzić najnowsze osiągnięcia filozofii wychowania, psychologii kulturowej, nowoczesnej dydaktyki technologii, krytycznej socjologii edukacji i pedagogiki społecznej. Jak dokonać tego w skali kraju? Czy wobec tego uprawnienia do kształcenia nauczycieli należałoby ograniczyć tylko do najlepszych ośrodków akademickich, z wybitną kadrą i szkołami doświadczalnymi?

- Jak zmienić szkolną kulturę konkurencji na kulturę współdziałania, ćwiczenia odpowiedzialności, szacunku dla odmienności, wsparcia słabszych? Dzieci i młodzież otoczone są wzorami nieustannej i wszechobecnej rywalizacji, rankingów, przykładami lekceważenia słabszych, nietolerancji dla odmienności, nie są wdrażane do szacunku dla każdego człowieka, do norm przyzwoitości, współodpowiedzialności za grupę. Programy wychowawcze dotyczące takich kwestii, jak tolerancja dla odmienności kulturowej czy ćwiczenie odpowiedzialności, są mało znane, nie są upowszechniane. Jest to trudne zadanie dla wszystkich wychowawców zawodowych i naturalnych, w tym też rodziców, środków masowego upowszechniania kultury, wszystkich składników „społeczeństwa wychowującego”. Jest to trudne, ale konieczne, bowiem brak zaufania, umiejętności współpracy, życzliwości, solidarności, wzajemnego wsparcia – to epidemiczna choroba współczesnych Polaków (P. Sztompka, K. Frysztacki).

- Czy do treści wiedzy szkolnej możliwe jest wprowadzenie dzieł współczesnej kultury światowej i dyskusje nad zasadniczymi problemami współczesności? Trudno sobie wyobrazić kulturalnego Polaka, który nie czytał powieści H. Sienkiewicza czy poezji

A. Mickiewicza. Jesteśmy jednak we wspólnocie europejskiej i żyjemy w „globalnej wiosce”. Czy wykształcony na poziomie gimnazjalnym, a tym bardziej licealnym, młody Polak nie powinien znać kanonu klasycznej i współczesnej literatury światowej, dysponować przyzwoitą co do poziomu wiedzą z zakresu historii powszechnej, umieć krytycznie odczytywać odmienne narracje historyczne opowiedane z perspektywy doświadczeń różnych narodów? Jak pogodzić przeladowany kanon w wymaganiach europeizacji i globalizacji? Dobre doświadczenia szkół międzynarodowych i udane wzory kształcenia dwu- i wielokulturowego wymagają intensywnych studiów, długiej pracy nad przebudową programów i ich upowszechnianiem. Trudno wprost sobie wyobrazić poziom oporu w tej sprawie specjalistów od literatury i historii Polski, nie mówiąc już o awanturach wzniesionych przez partie i organizacje nacjonalistyczno-prawicowe. Jak dojść możliwie szybko do odpowiedniego programu minimum, zestawu lektur i metod nauczania wielokulturowego bez uszczerbku dla kształtowania tożsamości narodowej?

- Czy można zmienić zasadniczą rolę egzaminów zewnętrznych z rankingowo-sortującej wobec absolwentów danego poziomu szkoły na diagnostyczną, stymulującą i wyrównawczą wobec szkół opuszczanych przez uczniów i szkół ich przyjmujących? Powszechne egzaminy zewnętrzne, wprowadzone do Polski według wzorców brytyjskich, okazały się niezwykle silnym instrumentem segregacji młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej, a zwłaszcza po gimnazjum według poziomu uzyskanych wyników. Faktycznie jest to zwiększanie selekcji społecznych, gdyż osiągnięcia szkolne są silnie sprzęgnięte z warunkami rodzinnymi. Szkoły średnie – formalnie jednolite – w dość krótkim czasie rozdzieliły się na elitarne, dobre i słabe; podobne zjawiska zaszły wewnątrz szkół wielooddziałowych w różnicowaniu społecznym klas. Obniżyło to w skali masowej motywację nauczycieli do intensywnej pracy, bowiem w szkołach czy klasach elitarnych nie muszą oni wcale pracować, uczniowie uczą się świetnie do egzaminów bez udziału w tym nauczycieli (chyba że w roli pozaszkolnych korepetytorów), a w klasach gromadzących uczniów słabszych (pochodzących z rodzin gorszego startu kulturowego) i tak nie warto się wysilać, to nie przynosi efektów. Egzaminy zewnętrzne działają przeciwko konstytucyjnej zasadzie równego dostępu do kultury i równych szans, przeciwko elementarnym powinnościom szkoły. Tymczasem komisje egzaminacyjne stały się dodatkową władzą oświatową, mającą swoich lobbystów na wszystkich poziomach zarządzania i w środowiskach akademickich, są akceptowane przez dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców, przywykłych do takiego oceniania, rankingowania, segregowania. Jak z tego wyjść?

- Czy i jak można zmienić procesy decyzyjne, ewaluacyjne i kontrolne z centralnych na stanowione społecznie przez oddolne podmioty edukacji oraz oparte na umowach między nimi? Wszyscy kolejni ministrowie oświaty po 1989 roku działali krótkowzrocznie, czasłkowo, często z wielkimi szkodami w skali całego systemu. Świetnie to udo-

kumentował B. Śliwerski w książce *Problemy współczesnej edukacji* (2009). Oświata w skali państwa może, i powinna być – zgodnie z konstytucją – współzarządzana przez konferencję kuratorów, czy/i delegatów sejmików wojewódzkich, a ci mogliby realizować strategiczną wizję rozwoju systemu edukacji nadzorowaną przez strategiczne centrum rządu i kontrolowaną przez parlament. Czy jednak przekazanie wszelkich kompetencji do poziomu gmin nie spowodowałoby uruchomienia gry lokalnych grup interesów, walczących o pracę dla znajomych, a nie troszczących się o kulturę i jakość pracy szkoły? Obecna walka nauczycieli i rodziców o przetrwanie małych szkół wiejskich wykazuje, jak bardzo osobiste interesy wójtów, radnych, dyrektorów i nauczycieli mianowanych decydują o przyjmowaniu najbardziej szkodliwych dla dzieci i samych szkół rozwiązań, a zarazem, że jest możliwe uzyskanie dobrych rozstrzygnięć w postaci nie tylko przetrwania małych szkół pod opieką lokalnych fundacji, ale przekształcanie ich w wielofunkcyjne placówki kulturalno-oświatowe (por. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, red.).

- Czy i w jakim trybie można zmienić konfesyjne kształcenie w religii w szkołach w akademickie nauczanie o religiach i kulturach świata, w szkole neutralnej światopoglądowo? To jest z pozoru problem wielkiej delikatności. Wszakże szkoła służy pozyskiwaniu przez uczniów wiedzy naukowej, a do wdrażania do formacji religijnej powołany jest Kościół. W szkole natomiast można i należy uczyć w nich o religiach współczesnego świata, istniejących w nim konfliktach, różnicach kulturowych i możliwościach koordynacji działań na rzecz wspólnego dobrego przetrwania i rozwoju. Z drugiej strony lekcje religii mogłyby być nieustannym wdrażaniem dzieci i młodzieży do wymienionych w *Dekalogu* norm przyzwoitości, kształtowaniem uniwersalnych zasad etycznych oraz roztrząsaniem realnych dylematów etycznych, a także konfrontowaniem różnych interpretacji tego danego ważnego wydarzenia w kraju czy na świecie. Można sobie jednak wyobrazić polską wojnę domową w razie publicznego podniesienia tej kwestii.

- Podobny stopień trudności zawierają w sobie pytania: Jak odbudować systemy kształcenia zawodowego po każdym szczeblu kształcenia ogólnego? Czy szkoły mogą stać się centrami uczenia się przez całe życie i to ze wszystkich źródeł (włącznie z sieciami informatycznymi), a zarazem ośrodkami sportu i sztuki ?

- Czy i jak odwrócić obecny układ kształcenia uniwersyteckiego, tak by studia były najpierw szeroko-dziedzinowe, potem kierunkowe, a następnie podyplomowe studia zawodowe (jak tradycyjne studia prawnicze czy medyczne)? Obecnie mamy do czynienia z dramatycznym, jeśli nie tragicznym, upadkiem studiów uniwersyteckich (np. M. Czerpaniak-Walczak). Większość kierunków studiów uniwersyteckich, w imię jakichś tajemniczych, a rzekomych zarządzeń europejskich (Wspólnota Europejska nie ma rządu i nie wydaje rozporządzeń obowiązujących suwerenne państwa) „urządzone” jako trójstopniowe. Pierwszy stopień – to studia zawodowe, przygotowujące do nieistniejących zawodów i prowadzone przez kadre, która z tymi „zawodami” nie miała nigdy nic wspól-

nego. Drugi stopień to studia magisterskie, ale bez wymagania ukończenia tego samego kierunku studiów pierwszego stopnia, które nie mogą być prawdziwymi studiami, bo trwają tylko dwa lata, a przy tym nie mają wcześniejszej dla nich podstawy. I wreszcie – studia doktorskie, także odbywane bez podstawowej wiedzy z dziedziny czy kierunku studiów. Taki „system” wdrożono w sposób niebywale centralistyczny. Od dawna żadne Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nie działało z takim lekceważeniem autonomii uniwersytetów i ze szkodliwością na tak wielką skalę. Skąd się wzięli posłuszni w tym dziele zniszczenia rektorzy uniwersytetów, przecież wybierani w swoich uczelniach? Jakiego i czyjego interesu chronili? Jak mogli się na taki proceder zgodzić? Czy – przy poszanowaniu autonomii szkół akademickich, Akademii i instytutów badawczych oraz zasady wolności badań naukowych – można będzie kiedyś (kiedy) zrezygnować z centralnych urzędów zarządzających szkolnictwem wyższym i nauką?

- Parę kwestii dodatkowych. Czy możemy już podjąć dyskusję o równoprawności wszelkich form studiowania, równoprawności akademickich szkół publicznych i niepublicznych oraz o powszechnej odpłatności za studia (przy wydatnym udziale państwa i zmianie przepisów o podatkach, darowiznach i zapisach na rzecz uczelni, wzorowanych na sprawdzonych doświadczeniach zagranicznych)? Czy wyższe uczelnie mogą stworzyć sieć uniwersytetów dla dzieci i sprzęgniętych z nimi uniwersytetów dla rodziców? Jak doprowadzić do jednolitych reguł nostryfikacji zagranicznych dyplomów akademickich wszystkich poziomów oraz do likwidacji jakiegokolwiek automatycznej ich uznawalności? Czy i jak można doprowadzić do rezygnacji z legitymizowania uprawnień szkół wyższych przez emerytów i niekompetentnych nauczycieli zagranicznych?

Pytania takie wymagają uporządkowania, uzupełnienia ich listy albo eliminacji niektórych z nich, wyważenia i odróżnienia tych, które są łatwe, a które trudne, albo niemożliwe do rozwiązania. Niektóre wymagają rzetelnych diagnoz o stanie zaistniałych zagrożeń, zapóźnień i kryzysów, o przyczynach tego stanu, wskazania modeli i scenariuszy lepszych rozwiązań, zaproponowania strategii i środków naprawczych. Wiele kwestii całościowej optymalizacyjnej naprawy systemu edukacji wymaga zmian legislacyjnych, poczynając od powszechnej wyrównawczej opieki przedszkolnej, aż do obowiązku nostryfikacji zagranicznych dyplomów naukowych, przy zniesieniu dwustronnych umów o automatycznej uznawalności dyplomów. Do najtrudniejszych zadań należy taka zmiana podstawowego modelu funkcjonowania szkół wszystkich szczebli, aby przekształciły się one z instytucji przekazywania wiedzy i jej egzaminacyjnego egzekwowania na środowiska, w których zespoły nauczycieli działają refleksyjnie na rzecz optymalnego rozwoju każdego dziecka, współdziałając nie tylko ze sobą, ale z wszystkimi uczestnikami procesów uczenia się i formowania osobowości, a same szkoły zmieniają się w ośrodki koordynowania indywidualnych ścieżek uczenia się z uwzględnieniem korzystania ze źródeł i zasobów dostępnych tradycyjnie i elektronicznie.

Jakie zarządzanie systemem? System edukacji jest funkcją państwa

Najtrudniejszą kwestią strategiczną może okazać się potrzeba zmian w całościowym zarządzaniu systemem edukacyjnym, skoro jego rozsypanie się i wielorakie stany kryzysowe były i są powodowane przez odgórne, chaotyczne, niespójne, często nieprzemysłane co do skutków działania scentralizowanych organów państwa, siłą rzeczy upartyjnionych i krótkookresowych, bo kadencyjnych. Być może, realizując konstytucyjną zasadę pomocniczości, powinniśmy dążyć stopniowo do tego, by sektorami opieki, oświaty, wychowania, kształcenia zarządzały deliberatywne ciała skupiające przedstawicieli rządów i samorządów średniego szczebla, na przykład wybieralnych kuratorów i reprezentantów sejmików wojewódzkich, natomiast obsługujące je agencje centralne skupiałyby kompetentnych i sprawnych urzędników mianowanych, niezależnych od partii politycznych. Takie procedury demokracji deliberatywnej wypracowała Unia Europejska, której ciało wykonawcze Komisja Europejska organizuje permanentnie debaty wszystkich państw członków na każdy ogólny i szczegółowy temat, dochodząc stopniowo przez *consens* do kolejnych, coraz lepszych, coraz bardziej demokratycznych i prorozwojowych wspólnych rozwiązań, a urzędnicy Komisji zapewniają najlepsze warunki tych debat i staranne opracowanie ich rezultatów. Parlament podejmuje tylko decyzje kierunkowe i stoi na straży uzgodnionych zasad konstytucyjnych.

Nadzieją na rozwiązanie szkicowanych tu kwestii naprawczych jest z jednej strony znaczna, wskazywana wyżej rezerwa konstytucyjna, z drugiej strony – narastająca świadomość kryzysu całościowo pojętej edukacji, a z trzeciej – znaczne zasoby kompetencji i motywacji do działań na rzecz prorozwojowych zmian, którymi dysponują uczestnicy procesów edukacyjnych: nauczyciele, rodzice, dzieci i młodzież, środowiska lokalne, eksperci. Zarazem jednak stopień trudności i zakres potrzebnych zmian wymaga dłuższej perspektywy czasowej dla diagnoz, debat nad modelami i strategiami zmian, dla budowania prawnych i strukturalnych instrumentów realizacyjnych. W takim też długim horyzoncie czasowym zamierza działać Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

*

Wszystko jednak zdaje się zależeć od tego, jaki kształt przybierze w Polsce ustrojowy model demokracji: czy będzie to demokracja uczestnicząca z silną obecnością samorządów różnych szczebli i szerokim zaangażowaniem obywateli w życie publiczne, zharmonizowana z ochronnymi i koordynacyjnymi, lecz znacznie ograniczonymi funkcjami rządowego centrum, państwo mocno scentralizowane, naprzemiennie partyjny parlament sprzężone z globalnym rynkiem jako zasadą regulacji systemu i Kościołem nieoddzielonym od państwa, czy skrajnie scentralizowane i autarkiczne państwo religijne, oddzielone wrogo od sąsiadów (por. scenariusze prognostyczne *Raportu Polska 2050*). W każdym przypadku system edukacji przystosuje się funkcjonalnie do kształtu państwa.

Literatura wykorzystana

- Aviram A. *Navigating through the storm. Reinventing education for postmodern democracies; Rotterdam 2010, Sense Publishers.*
- Bauman Z. *O edukacji – rozmowy z Riccardo Mazzeo*; Wrocław 2012, WN DSW.
- Bernstein B. *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański i A. Piotrowski; Warszawa 1990.
- Bruner J. *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz; Kraków 2006, Universitas.
- Borowicz R., Krzyminiewska G., Szafranec K. *Młodzi dorośli – paradoksy socjalizacji i rozwoju*; Warszawa 1991, IRWIR PAN.
- Borowicz R. *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia*; Olecko 2000, Wszechnica Mazurska.
- Brzezińska A.I., Czub M. *Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1.
- Brzezińska A.I., *Społeczna psychologia rozwoju*; Warszawa 2010, Scholar.
- Czerepaniak-Walczak M. *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013, Impuls.
- Czub M., Brzezińska A.I., Appelt *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1.
- Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*; Warszawa 2008, Wydawnictwo UW.
- Domalewski J., Mikiewicz P. *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*; Warszawa 2004, IRWIR PAN.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, t. 1; Kraków 2010, Impuls.
- Fullan M. *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, Warszawa 2011, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Giroux H. *The educational deficit and war on youth* (tekst udostępniony przez autora).
- Gołębiak B.D. *Zmiany kształcenia nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*; Toruń-Poznań 1998, Edytor.
- Gromkowska-Melosik A. *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet – studium dynamiki dostępu*; Kraków 2011, Impuls.
- Kleiber M. *Edukacja, nauka i kultura*; „Nauka” 2012, nr 3.
- Klus-Stasińska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo UWM.
- Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji*, red. B.D. Gołębiak i B. Zamorska; „Forum Oświatowe”, 2012, nr 1(46).
- Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*; Warszawa 1964, PWN.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? – Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*; Toruń-Olsztyn 2002; przedruk [w:] tenże, *Pedagogie postu*; Kraków 2012, Impuls, s. 289-362.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*; Warszawa 1994, Żak.
- Marzec-Holka K., Rutkowska A. (red.) *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-socjologiczne*, Bydgoszcz 2012, Wydawcy Agencja Reklamowo-Wydawnicza Art-Studio i UKW.
- Melosik Z., Szukdlarek T. *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*; Kraków 2010, Impuls.
- Mikiewicz P. *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*; Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe DSWE.

- Mourshed M., Chijioke C., Barber M. *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*; Warszawa 2012, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej (wydawcą oryginału w 2010 roku jest McKinsey and Company).
- Raport – Polska 2050*, Zespół autorsko-redakcyjny: M. Kleiber, J. Kleer, A.P. Wierzbicki, G. Galwas, L. Kuźnicki, Z. Sadowski, Z. Strzelecki; Warszawa 2011, Polska Akademia Nauk – Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*; Wrocław 2011, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Szafranec K., *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji*; Warszawa 2012, Instytut Obywatelski.
- Szafranec K. *Młodzi 2011*; Warszawa 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szkudlarek et al. *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*; Gdańsk 2012, Wydawnictwo UG.
- Sztompka P., Frysztacki K. *Wprowadzenie*, [w:] Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne, red. K. Frysztacki i P. Sztompka; Warszawa 2012, Polska Akademia Nauk – Komitet Socjologii.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Witkowski L. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, Impuls.

Education – difficult questions. The beginning of the Committee for the Development of National Education

This article contains important information about the establishment of the Committee for the Development of National Education of the Polish Academy of Sciences in December 2012. The author is a member and the chairman of this Committee. The role of the committee is to generate a critical diagnosis of the education system, including the identification of its strengths and weaknesses, and to develop a holistic vision of education system in Poland for the next few decades, a vision which is both coherent and modern. The author presents a very critical evaluation of the current state of the education system, indicating various pathologies and dysfunctions. The article also proposes an individual, subjective list of dilemmas of this education system which require urgent repair. Amongst other, these include, a general levy for nursery education; a change from the traditional school model in favour of progressive one (in which the school is seen as a multi-function centre for lifelong learning, which would favour the development of autonomy and creativity in each individual); a system of education nurturing a culture of decency, trust and cooperation; the elimination of harmful mandatory external examinations; the replacement of the confessional religious education with education about various kinds of religions and cultures of the world; multicultural and transnational education; a reversal of the sequence of higher education – first, multidisciplinary education, then single-subject studies, culminating in post-graduate vocational studies, equality of all forms of studies, common payments for studies; the rebuilding of vocational education system and teachers training; the limiting of the powers of central authorities in favour of local authorities and school boards. The hardest issue strategically, according to the author, may be a constitutional issues – that is, which model of democracy will be formed in Poland (participatory, market, national-Catholic), because the education system will adapt to the broader economic system and cultural heritage.

Key words: tasks of the Committee for the Development of National Education PAS, crisis of education system in Poland, dilemmas concerning the repair of education system, education system and model of the political system