

*Maria Czerepaniak-Walczak*

## **OD PODSTAWY PROGRAMOWEJ DO EGZAMINÓW MATURALNYCH. W POSZUKIWANIU W SZKOLNEJ EDUKACJI ŹRÓDEŁ TREŚCI I FORM CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ**

**Streszczenie:** Artykuł omawia kwestie uczenia się przez całe życie, które nie jest wynalazkiem naszych czasów, choć w Polsce nie dostrzega się edukacyjnego potencjału tkwiącego w życiu codziennym, szans i możliwości uczenia się w każdej sytuacji. Artykuł analizuje więc pytania: *komu i do czego potrzebna jest szkoła?* W czyim interesie działa? Czego uczy przebywanie w szkole? Komu i czemu służą nowe środki i przestrzenie uczenia się? Komu i do czego potrzebne są badania nad edukacją? Jakich nauczycieli potrzebuje edukacja – przewodników i tłumaczy czy funkcjonariuszy i strażników pamięci? W końcowych wnioskach artykuł stwierdza, że zmiana w zakresie całościowego uczenia się wymaga nowego, odmiennego podejścia do instytucjonalnego kształcenia na wszystkich poziomach, w tym także innej koncepcji zawodowej roli nauczyciela.

**Słowa kluczowe:** całościowe uczenie się, rola szkoły i nauczycieli

### **1. Wprowadzenie**

Uczenie się przez całe życie nie jest wynalazkiem naszych czasów. Od zawsze jest wpisane w człowieczy los. Nadanie mu takiej rangi jak współcześnie, to znaczy uznanie uczenia się za podstawowy czynnik jednostkowego i zbiorowego dobrostanu sprawia, że jest ono lokowane w grupie procesów i sytuacji formalnych. To zaś powoduje ograniczenie postrzegania możliwości i okoliczności naturalnego rozwijania podmiotowych dyspozycji do radzenia sobie w codziennym życiu jako procesu (całościowego) uczenia się. Niemalą rolę w takim traktowaniu tego procesu odgrywa wyodrębnienie instytucji edukacyjnych (nie tylko instytucji edukacji dorosłych) i sformalizowanie certyfikacji podmiotowych kompetencji. Marginalizowane są podmiotowe doświadczenia mające swoje źródła w sytuacyjnym uczeniu się w kontekście życia codziennego. Nie są one włączane do praktyk edukacji zinstytucjonalizowanej. Nie są nawet wykorzystywane w niej. Niekiedy wręcz stanowią przeszkodę w wypełnianiu zadań zleconych przez nauczycieli. Kompetencje nabyte poza systemem oświatowym, wykraczające poza przedmiot formalnego oceniania nie są

uwzględniane w codziennej praktyce edukacyjnej, nie są wykorzystywane w interakcjach edukacyjnych, ani nie podlegają ewaluacji. Sytuacja ta wywołuje przeświadczenie o odrębności dwu światów: szkolnego i pozaszkolnego. Ta odrębność obejmuje zarówno czas jak i przestrzeń uczenia się. Wbrew temu, co mówi Zygmunt Bauman<sup>1</sup>, idea edukacji całościowej nie przestała być oksymoronem i nie stała się pleonazmem. Mimo „radykalnego przyśpieszenia zmian w społecznej sytuacji obu głównych grup aktorów na scenie edukacji: nauczycieli i uczniów” wciąż głęboko zakorzenione jest przeświadczenie o uczeniu się jako reakcji na nauczanie, pod dyktando, pod wpływem zewnętrznej motywacji, a efekty uczenia się wymagają formalnego potwierdzenia.

Jak piszą autorzy „Projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”<sup>2</sup>, powołując się na raport „2010 Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning”<sup>3</sup>, pod względem stopnia wdrożenia systemów zaliczania kwalifikacji nieformalnych w procesie uczenia się przez całe życie, Polska znajduje się w grupie państw najmniej zaawansowanych we wdrażaniu tych systemów. Jest w czwartej grupie wraz z takimi państwami jak Cypr, Grecja, Malta, Chorwacja, Litwa, Węgry i Bułgaria. Pod wpływem zewnętrznych opinii i raportów oraz (głównie) ekonomicznych argumentów podejmowane są inicjatywy włączania kompetencji nabytych poza formalnym systemem do formalnej certyfikacji<sup>4</sup>, ale ich wdrożenie do pracy szkół i uczelni wymaga poważnego namysłu i szerokiej debaty. Propozycja uregulowania uwzględniania podmiotowych doświadczeń spoza instytucji edukacyjnej w praktyce oświatowej odnosi się do szkoły wyższej i do osób powyżej 25 roku życia. Na niższych szczeblach systemu oświatowego takich inicjatyw nie ma. Idea edukacji całościowej jest bowiem postrzegana wąsko, to znaczy w odniesieniu do ludzi dorosłych. To bardzo powoli ulega zmianie. O odkrywaniu szkoły jako miejsca „prawdziwego” uczenia się świadczą między innymi takie praktyki oświatowe jak projekt gimnazjal-

<sup>1</sup> Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatońska, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012, s. 23.

<sup>2</sup> [www.bip.nauka.gov.pl/.../20121128\\_zalozenia\\_do\\_zmiany\\_ustawy...](http://www.bip.nauka.gov.pl/.../20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy...)

<sup>3</sup> J. Hawley, M. Suoto Otero, C. Duchemin, *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*, <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>, s. 6.

<sup>4</sup> Przykładem włączenia do efektów instytucjonalnego kształcenia kompetencji certyfikowanych poza uczelnią jest propozycja zawarta w Projekcie zmian Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 28 listopada 2012 r.: „W celu zagwarantowania odpowiedniego poziomu kształcenia osoba ubiegająca się o potwierdzenie efektów uczenia się nie może w ten sposób uzyskać więcej niż 50% puli punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia, a ogólna liczba osób, które uzyskały takie potwierdzenie, na danym kierunku studiów i poziomie kształcenia, nie może przekroczyć 20% ogólnej liczby studentów na tym kierunku. Ocena jakości tej usługi (podkr. M. Cz-W) będzie dokonywana przez Polską Komisję Akredytacyjną”. [www.bip.nauka.gov.pl/.../20121128\\_zalozenia\\_do\\_zmiany\\_ustawy...](http://www.bip.nauka.gov.pl/.../20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy...)

ny<sup>5</sup>. Nie dostrzega się edukacyjnego potencjału tkwiącego w życiu codziennym, szans i możliwości uczenia się w każdej sytuacji.

W tym tekście skupiam uwagę na idei edukacji całościowej (to znaczy w każdym etapie życia) jako wyzwaniu, wezwaniu i zobowiązaniu instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli. Poszukuję odpowiedzi na pytania o przesłanki i warunki uczenia się, pozyskiwania tych umiejętności oraz okoliczności ich weryfikacji.

## 2. Większość ludzi lubi się uczyć, ale tylko niektórzy lubią chodzić do szkoły

W kontekście tego stwierdzenia można postawić pytanie: *komu i do czego potrzebna jest szkoła?* W czyim interesie działa? Czy szkoła to współcześnie *dobre* miejsce uczenia się? To pytanie nabiera sensu w kontekście współczesnych praktyk w instytucjach edukacyjnych wszystkich szczebli: od przedszkola po studia doktoranckie. Specyfiką tych praktyk jest, obok kalejdoskopowości i doraźności, orientacja na dostosowanie do reguł, algorytmizacja działań oraz pamięciowe opanowywanie świata. Powszechna edukacja dostosowana w treściach i formach do potrzeb przemysłowego ładu gospodarczego nie uwzględnia dynamiki zmiany w człowieku i w jego otoczeniu. Nie uwzględnia konieczności dokonywania nieustannych wyborów, co wymaga odwagi w przekraczaniu wyuczonych wzorów zachowań. Zresztą, w szkole nie ma takiej potrzeby. Wystarczy wierne, posłuszne i zdyscyplinowane odtwarzanie tego, co zostało podane do zapamiętania. Nawet wówczas, gdy to, co wyuczone/zapamiętane jest z innej epoki i nie znajduje odzwierciedlenia w istniejącym kontekście społecznym i historycznym. Jednakże uproszczone podejście do uczenia się tego, co aktualnie jest ważne, doraźnie przydatne (tu i teraz) może grozić wpadnięciem w pułapkę „wiedzy tubylczej”<sup>6</sup>. O ile ten rodzaj wiedzy jest efektem uczenia się w sytuacjach nieformalnych, o tyle instytucjonalne skupienie na nim może prowadzić do zakłóceń rozwoju osoby i ograniczenia szansy na zmianę społeczną. Nie może jednak być pomijany w imię uniwersalizacji efektów formalnej edukacji oraz esencjalizmu edukacyjnego.

Właśnie w imię tych zasad na wszystkich szczeblach dominuje pierwszy poziom edukacji według Gregory’ego Batesona. Dla pełniejszego zobrazowania koncepcji uczenia się według Batesona pokrótce przybliżę specyfikę wyróżnionych przez niego poziomów uczenia się. Centralną kategorią w tej koncepcji jest

---

<sup>5</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 20 sierpnia 2010 r., Dz.U. 2010 Nr 156, poz.1046, § 21a.3. „Zakres tematyczny projektu edukacyjnego może dotyczyć wybranych treści nauczania określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów lub *wykraczać poza te treści*” (podkr. M. Cz-W).

<sup>6</sup> R.A. Morrow, *Habermas, eurocentryzm i edukacja. Spór o wiedzę tubylczą*, przekł. T. Zarębski, w: M. Murphy, T. Fleming, *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012, s. 79 i nast.

zmiana, różnica zachowania się, reakcji na taką samą/podobną sytuację. Bateson wyróżnił cztery poziomy uczenia się, a mianowicie<sup>7</sup>:

**poziom 0** – charakteryzuje brak zmiany. Niezależnie od tego, czy zachowanie się jest poprawne czy niepoprawne z punktu widzenia jakieś reguły, nie jest ono zmieniane w kolejnej sytuacji posiadającej takie same parametry. Inaczej mówiąc, występuje brak uczenia się;

**poziom I** - na tym poziomie uczenia się uwidocznione jest zachowanie nastawione na natychmiastową nagrodę lub uniknięcie przykrości w ramach oferowanych alternatyw. Uczenie się jest zatem odtwarzaniem dostarczanych wzorów, reagowaniem na bodźce w wyznaczonych ramach. Uczący się uodporniają się na inne oferty, „obwarowują się przeciwko jakimkolwiek odmiennym lub po prostu niestosownym informacjom, które ignoruje się jako »nieistotne«”<sup>8</sup>. Jest to swoiście „laboratoryjne” (by nie rzec – kliniczne) uczenie się, w zdefiniowanych, zawsze takich samych, powtarzających się (niemal rytualnych) warunkach, albo, jak metaforycznie określa to Bauman: wytwarzanie pocisków balistycznych na potrzeby wojny pozycyjnej<sup>9</sup>. Mając na uwadze głębokie uкорzenie systemu klasowo-lekcyjnego (forma) oraz moc znaczenia podstawy programowej (edukacja do matury) jako administracyjnie wyznaczonych efektów kształcenia (treści) oraz oderwanie edukacji od życia a nastawienie na testy<sup>10</sup> można zaryzykować stwierdzenie o „laboratoryjności” szkolnego/ucelnianego uczenia się;

**poziom II** – uczenie się jest procesem zmieniania zachowań oraz zmieniania repertuaru możliwości wyboru zachowań. Przejawia się w orientowaniu się w poszerzonym polu zachowania, w nowych, nieznanym wcześniej sytuacjach, nabywaniu nowej wiedzy i nowych umiejętności reagowania na dziejące się zdarzenia i sprawy. Jest to ten rodzaj zaangażowania w nowe sytuacje, który przybiera postać prób i błędów, w wyniku którego następuje zmiana dyspozycji. Zygmunt Bauman, posługując się metaforą balistyczną, porównuje ten poziom uczenia się do wytwarzania „pocisków myślących” (zwanym „inteligentnymi”)<sup>11</sup>;

**poziom III** – uczenie się jest zmienianiem opanowanych wcześniej dyspozycji, procesem opanowywania nowych, niestereotypowych zachowań, wykraczania poza dotychczasowe doświadczenia oraz odrzucania oferowanych alternatyw. Polega na rewizji własnych umiejętności, weryfikowaniu ich w nowych kontekstach. O tym poziomie Bateson mówi, że jest on „trudny i rzadki

---

<sup>7</sup> G. Bateson, *Step to an Ecology of Mind*, The University of Chicago Press, Chicago and London 2000, s. 279-308.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *O edukacji*, op.cit., s. 30.

<sup>9</sup> Tamże, s. 24-25.

<sup>10</sup> Tu można odwrócić powiedzenie Seneki Młodszeo i przyjąć, że „nie dla życia lecz dla szkoły uczymy się” - *non vitae, sed scholae discimus*.

<sup>11</sup> Z. Bauman, *O edukacji*, op.cit., s. 30.

nawet wśród ludzi”<sup>12</sup>. Bauman jednak stwierdza, że obecnie wszyscy doświadczamy takiej „rewolucyjnej” kondycji<sup>13</sup>;

**poziom IV** – uczenie się jest zmienianiem dyspozycji ukształtowanych na poziomie III, to znaczy umożliwiających transgresję, krytyczne wykraczanie poza uznane wzory, ale jak pisze Bateson, tego poziomu nie dostrzeżemy u żadnego z dorosłych organizmów żyjących na tej ziemi. Jednakże w wyniku procesu ewolucji powstały organizmy, których ontogeneza umożliwia im uczenie się na poziomie III. Zaś połączenie filogenezy z ontogenezą sprawia, że możliwe jest uczenie się na poziomie IV, to znaczy doświadczanie obiektywnie (nie tylko subiektywnie) nowych, niespotykanych wcześniej zachowań oraz kształtowanie całkowicie nowych umiejętności. Taką ofertę tworzą zwłaszcza rzeczywistości wirtualne i poszerzone<sup>14</sup>.

Specyfiką tych poziomów jest to, że każdy następny bazuje na poprzednim i wprowadza do niego nowe, coraz bardziej skomplikowane zachowania i postawy. Są one więc epigeniczne. Należy przy tym podkreślić, że te poziomy uczenia się nie są związane z wiekiem metrycznym ani ze stadiami rozwoju poznawczego. Każdy z tych poziomów jest związany (wprawdzie nie fatalistycznie, deterministycznie, lecz interakcyjnie) z kontekstem, w którym odbywa się uczenie się. Dlatego ważne jest zdawanie sobie sprawy z możliwości interakcyjnej relacji uczących się z kontekstem, w którym odbywa się proces uczenia się. Sztywność, zachowawczość kontekstu szkolnego (instytucjonalnego) formalnego i sformalizowanego uczenia się każe krytycznie spojrzeć na współczesną szkołę jako miejsce doświadczania i przygotowania do całonocnego uczenia się. Przede wszystkim niewiele jest w niej szans na transferowanie umiejętności uczenia się, na inne konteksty podmiotowego życia, występowanie zjawiska, jak je nazywa Bateson, transkontekstualność uczenia się<sup>15</sup>. Dotyczy to zarówno przenoszenia doświadczeń ze szkoły na zachowania pozaszkolne jak i wykorzystywania kompetencji spoza szkoły w procesie szkolnego uczenia się. Jest to współcześnie najbardziej widoczne na przykładach (mocno ograniczonego) wykorzystywania w procesie szkolnej edukacji kompetencji uczniów w posługiwaniu się nowymi mediami. Wciąż istnieje głębokie przekonanie o konieczności bezpośredniego nadzoru nad uczeniem się i wiara w to, że szkoła jest jedynym i prawdziwym miejscem poznawania świata i rozwoju człowieka. Towarzyszy temu uznanie znaczenia naśladownictwa i odtwarzania przez uczniów wzorów dostarczanych przez nauczycieli realizujących zadania edukacyjne wynikające z administracyjnie, centralnie zadekretowanej podstawy programowej.

Wciąż także aktualne jest stanowisko Thomasa Gradgrinda (bohatera powieści Ch. Dickensa „Ciężkie czasy”): „uczyć tylko faktów. To jest podstawowa

<sup>12</sup> G. Bateson, *Step to an Ecology of Mind*, op. cit., s. 301.

<sup>13</sup> Z. Bauman, *O edukacji*, op. cit., s. 31.

<sup>14</sup> M. Czerepaniak-Walczyk, „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny”, 2011 Nr 1.

<sup>15</sup> G. Bateson, *Step to an Ecology of Mind*, op. cit., s. 272.

zasada, według której kształcimy te dzieci”. O skupieniu na „uczeniu faktów” świadczą podstawowe dokumenty wyznaczające cele/efekty edukacji (postawa programowa kształcenia ogólnego, KRK) oraz sposoby ewaluacji (egzaminu zewnętrzne i sprawdziany. To, że świat za murami szkoły jest inny, aniżeli wewnątrz większości szkół nie budzi wątpliwości. W murach szkolnych dzieci i młodzież spędzają coraz więcej lat poznając rozczłonkowane, początkowane, fragmentaryczne obrazy świata, które mogą być użyteczne tylko w egzaminach zewnętrznych i (ewentualnie) w olimpiadach i teleturniejach. Wiek szkolny, radykalnie wydłużony w drugiej połowie XX wieku jest okresem terminowania, przygotowywania się do dorosłości, a raczej do potencjalnej, trudnej do przewidzenia pracy. W istocie jest to czas uczenia się na I poziomie (według typologii Batesona) i wytwarzania typowych „pocisków balistycznych” (według terminologii Bauman). W dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym tempo zmiany przekracza zmianę pokolenia wiele z doświadczeń szkolnych nie tylko nie przyda się w życiu „po szkole” (w „prawdziwym życiu”), ale wręcz może być źródłem trudności i niezaradności. Efekty egzaminów zewnętrznych formalnie otwierające dalsze drogi edukacyjne nie zawsze zaświadcniają o przygotowaniu absolwentów do sprostania wymaganiom uczenia się przez całe życie.

Takie uczenie się, a raczej nauczanie utrudnia, a wręcz uniemożliwia posługiwanie się wyuczonymi sprawnościami w innym, poza szkolnym środowisku. Mimo że Peter McLaren pisze, iż instytucje edukacji formalnej są miejscem konfrontowania doświadczeń funkcjonowania w czterech światach: szkolnym (*student state*), pozaszkolnym (*streetcorner state*), domowym (*home state*) oraz religijnym, duchowym (*sanctity state*)<sup>16</sup>, wciąż głęboko zakorzenione jest przekonania o trwale istniejącej odrębności tych światów. Odnosi się to zarówno do uczniów, jak i nauczycieli, a także rodziców, którzy w „odświętnych” dla siebie okolicznościach bywają w szkole. Wszyscy oni, wchodząc do szkoły stają się uczestnikami systemu. Zobowiązani są do podporządkowania formalnym, niekiedy archaicznym już normom i wzorom zachowań. Specyficznym szkolnym rytuałem, których specyfiką jest trwałość ról. W tym formalnym świecie natrafiają też na ograniczenia w wyrażaniu własnych interesów i potrzeb, co przyczynia się do utrudnień w rozwoju. W tej sytuacji instytucjonalna edukacja nie tylko nie wspomaga osiągnięcia dorosłości, ale blokuje rozwój samodzielności i krytyczności. Utrudnia osiągnięcie III poziomu uczenia się według koncepcji Batesona. Przede wszystkim wciąż usilnie kształtuje fałszywy obraz świata, wpaja idee i nieadekwatne, nieaktualne już obrazy ludzkiej natury i mechanizmów jej zmiany. Czyni to nie dlatego, że świadomie i intencjonalnie wprowadza w błąd, ale dlatego, że będąc zakorzeniona w biurokratycznym systemie bazuje na wytwarzanym przez ten system poczuciu bezpieczeństwa. W efekcie przyczynia się do kształtowania schizoidalnego doświadczenia życia w dwu światach, nierzadko równoległych.

---

<sup>16</sup> P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, 3<sup>rd</sup> Edition, Rowman&Littlefield Publ., Langham-Boulder-New York-Oxford, 1999, s. 85.

Z jednej strony nastawiona jest na wdrażanie do podporządkowania (zwykle) niezrozumiałym normom i zasadom zachowania, poprzez co wytwarza i utrwała u jego uczestników (nauczycieli, uczniów i rodziców) określony obraz społeczeństwa i świata, z drugiej zaś jest okazją do próbowania siebie, swoich możliwości w sytuacji niezgody i konfliktu między doświadczeniami w instytucji i poza nią. Niewiele jest w niej miejsca na realizację autentycznych pasji.

Powyższa, jakkolwiek bardzo pobieżna diagnoza może stanowić podstawę odpowiedzi na postawione wyżej pytania. Jeśli zaspokojenie potrzeby (lubienia) uczenia się może być (i jest) zaspokajane poza szkołą, niezależnie od tego, co się w niej dzieje, szkoła, jako element systemu (społecznego, gospodarczego, politycznego) jest instytucją formalnie egzekwującą i certyfikującą kompetencje zapisane w podstawie programowej, a więc w ściśle zdefiniowanym kontekście. W tej sytuacji jest środkiem i ośrodkiem odtwarzania i utrwalania istniejącego systemu. Odbywa się to poprzez nastawienie na adaptację do zastanych warunków. Mniej uwagi poświęca się transgresyjnym doświadczeniom uczniów. Jest to utrwalane przez traktowanie szkoły jako odrębnego świata, w którym kandydaci na członków społeczeństwa przebywają pod opieką funkcjonariuszy systemu. Odnosi się to do instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli. Szkoła jest zatem potrzebna władzy politycznej. Służy bowiem podtrzymywaniu systemu, w którego interesie wdraża do posłuszeństwa i podtrzymywania istniejącego porządku.

W przywoływanym wyżej „Projekcie założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym ...” jest wyrażone następujące stanowisko: „kształcenie studentów na kierunkach ogólnoakademickich powoduje, że kwalifikacje i kompetencje ich absolwentów nie odpowiadają oczekiwaniom pracodawców”. Nasuwa się więc kolejna odpowiedź: szkoła służy gospodarce, pomyślności ekonomicznej. Szkolne kształcenie jest nastawione na ukształtowanie sprawnego pracownika. Ponadto, stanowisko, że „po masowych kierunkach trudniej znaleźć satysfakcjonujące zatrudnienie, nie mówiąc już o wątpliwych korzyściach z dyplomu”<sup>17</sup> jest wyrazem niezdawania sobie sprawy ze znaczenia w społeczeństwie wiedzy osób o wykształceniu humanistycznym i społecznym. Są jednak wśród współczesnych ekonomistów i tacy, którzy edukację traktują jako pierwszy decydujący czynnik dobrobytu, życiowej satysfakcji i zrównoważonego rozwoju<sup>18</sup>. Niemniej jednak, współczesne podejście do edukacji uwidacznia jak bardzo szkoła potrzebna jest interesariuszom gospodarczym, jak bardzo nastawiona jest na zaspokajanie potrzeb w sferze ekonomicznej.

Organizacja formalnej edukacji, czas szkolnej nauki w ściśle zdefiniowanym wieku, w ustalonym administracyjnie czasie mierzonym tygodniowym wymiarem godzin w poszczególnych etapach edukacyjnych i w poszczególnych

---

<sup>17</sup> Wypowiedź ministry Nauki I Szkolnictwa Wyższego Barbary Kudryckiej z dnia 26 lutego 2013 r. <https://twitter.com/BarbaraKudrycka/status/306401643929407488>

<sup>18</sup> J. Sachs, *The Price of Civilization*, Vitage Books, London 2012, s. 257.

klasach<sup>19</sup> oraz roczną liczbą godzin nauki<sup>20</sup>, w tym terminy dni wolnych od zajęć szkolnych, a także oferta zagospodarowania czasu poza obowiązkowymi zajęciami (zwłaszcza świetlica szkolna) nasuwają spostrzeżenie, że szkoła potrzebna jest rodzicom. Jest instytucją sprawująca opiekę nad dziećmi i młodzieżą w czasie, gdy oni zajmują się pracą. Nieśmiało i nieliczne próby podejmowania alternatywnych form edukacji, w tym edukacji domowej (*homeschooling*) stanowią wciąż bardzo wąski margines realizacji obowiązku nauki. Głęboko bowiem utrwalone jest przeświadczenie, że uczenie się może odbywać się wyłącznie w specjalnie do tego powołanych instytucjach.

### 3. Czego uczy przebywanie w szkole?

„Edukacja ma do odegrania główną rolę w tworzeniu aktywnych i kompetentnych obywateli”<sup>21</sup>. Deklaracje pod adresem edukacji, uznawanie jej za naturalny czynnik osobowego i zbiorowego dobrostanu nie znajdują odzwierciedlenia w praktyce oświatowej. Dominacja (a raczej wyłączość) postfiguratywności i przeszłościowej orientacji temporalnej w kształceniu sprawia, że formalne interakcje edukacyjne są nastawione na zapamiętywanie, wykonywanie rzeczy według ustalonych odgórnie reguł z zachowaniem wertykalnego porządku władzy, afirmacji posłuszeństwa i podporządkowania. A, jak pisze Paulo Freire: „Demokratyczna szkoła, jakiej potrzebujemy to nie jest szkoła, w której tylko nauczyciele nauczają, uczniowie uczą się, a dyrektor jest wszechpotężnym władcą”<sup>22</sup>. Jednakże taka właśnie szkoła jest miejscem doświadczeń uczniów w byciu członkami zbiorowości społecznych i zajmowania wyznaczonego miejsca w strukturze społecznej.

Relacje rówieśnicze afirmują indywidualizm i konkurencyjność. W takich warunkach nie ma szans na wspólne tworzenie wiedzy, wymianę myśli, ani na rozumienie specyfiki współdziałania. Ponadto system klasowo-lekcyjny utrudnia nawiązywanie atrakcyjnych relacji społecznych. Nauczanie zbiorowe, to znaczy wykonywanie w tym samym czasie tego samego przez wszystkich uczniów pod baczny okiem nauczyciela jest wciąż, mimo rozwoju wiedzy o człowieku i uczeniu się, obowiązującą formą szkolnej edukacji. Wciąż istnieje głębokie przekonanie o znaczeniu bezpośredniego nadzoru nad uczeniem się i wiara w to, że szkoła jest jedynym i prawdziwym miejscem poznawania świata i rozwoju człowieka. Mimo że czas lekcyjny jest okazją do spotkania w grupie wiekowej,

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 lutego 2012 r., Dz.U z dnia 22 marca 2012 r. poz. 300.

<sup>20</sup> *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012, s. 139 i nast.

<sup>21</sup> C.W.Joldersma, R. Deakin-Crick, *Obywatelstwo, etyka dyskursu I emancypacyjny model całonocnego uczenia się*, przekł. M. Starnawski, w: M. Murphy, T. Fleming, *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012, s. 166.

<sup>22</sup> P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder 2005, s. 133.



jednakże jest czasem formalnych relacji, wyłącznie przebywania w tej samej przestrzeni bez możliwości i potrzeby interakcji z rówieśnikami. A nawet najbardziej fascynujące zadanie jest przerywane dzwonkiem (lub innym sygnałem oznaczającym koniec zajęć). Takie doświadczenia wspierane normami obowiązującymi w klasie szkolnej określane mianem „kultury milczenia” są źródłem doświadczeń utrwalających przekonanie o rozdzielności świata szkoły i świata poza szkołą.

W reformowaniu edukacji uwidacznia się „błąd inwestora”<sup>23</sup> polegający na trzymaniu się obranych strategii, choć z czasem ich bezużyteczność staje się oczywista. W rezultacie szkoła staje się miejscem „kształcenia generałów do prowadzenia zakończonych wojen”, miejscem uczenia się zachowań w relacjach uczeń – nauczyciel (głównie odpowiadania na pytania i pamięciowego opanowania algorytmów) i inni uczący się (którzy mogą być konkurentami). Podstawa programowa i zadania egzaminacyjne, afirmujące indywidualne osiągnięcia i konkurencyjność utrwalają mentalność i mechanizmy gospodarki rynkowej. Nie starcza w niej miejsca na uczenie się we współpracy, na tworzenie sieci uczenia się poprzez aktywność w każdej z trzech rzeczywistości, w której ma szansę funkcjonować człowiek (realnej, wirtualnej i poszerzonej).

Sumując powyższe można stwierdzić, że przebywanie w szkole kształtuje i utrwała przekonanie istnieniu pozoru i o tym, że edukacja nie spełnia swoich obietnic, zwłaszcza takich jak: możliwość doświadczania samodzielności, twórczości, dociekliwości. Nastawienie w szkolnej edukacji na wypełnianie sensem każdego wycinka ludzkiej egzystencji uwalnia uczniów od samodzielnego poszukiwania możliwości odkrywania nowych sensów, poznawania i weryfikowania własnego potencjału. W tej sytuacji przebywanie w szkole uczy wypełniania cudzych, nie zawsze zrozumiałych poleceń oraz takiego odpowiadania na stawiane pytania, które jest zgodne z oczekiwaniami pytających (odpowiedzi zgodne „z kluczem”). Jest również źródłem kształtowania nadziei na, nazwałabym to: lepszy czas po szkole, zarówno bliski, każdodniowy, jak i odległy, po zakończeniu formalnej edukacji. W tej sytuacji można mówić o *małej sile edukacyjnej szkoły*. Siła ta wyraża się w zdolności osoby uczącej się do uświadamiania sobie odpowiedzialności za proces własnego rozwoju. Pozwala „osobie uczącej się stać się sprawczym podmiotem własnego procesu uczenia się w kontekście stosunków, w które osoba ta jest uwikłana”<sup>24</sup>. Mała siła edukacyjna ogranicza szansę na wyzwalenie energii emancypacyjnej generującej „aktywne uczenie się przez całe życie, wykraczające znacznie poza ramy kształcenia formalnego oraz rozwijające zdolności i kompetencje przydatne w toku życia jednostki”<sup>25</sup>. Prze-

---

<sup>23</sup> J. A. Marina, *Porażka inteligencji, czyli głupota w teorii i praktyce*, przekł. K. Jachimska-Małkiewicz, WAM, Warszawa 2010, s. 144.

<sup>24</sup> C.W.Joldersma, R. Deakin-Crick, *Obywatelstwo, etyka dyskursu I emancypacyjny model całościowego uczenia się*, op.cit., s. 173.

<sup>25</sup> Tamże.

bywanie w szkole uczy zatem wpasowywania się w istniejący porządek i zaufania do tych, „którzy wiedzą lepiej, co jest dobre”.

#### **4. Komu i czemu służą nowe środki i przestrzenie uczenia się?**

W świecie otwartego i ogólnie dostępnego Internetu nowe nośniki informacji i komunikacji są wciąż traktowane jak zagrożenie dla szkolnej edukacji. Wikiświat (określenie Juhy Suoranty i Tere Vadéna<sup>26</sup>), mimo że jest ważną rzeczywistością, w której żyje i uczy się współczesny człowiek, jest przestrzenią znajdującą się poza formalną, instytucjonalną edukacją. Analfabetyzm cyfrowy nie jest przeszkodą w formalnych interakcjach edukacyjnych. Większość nauczycieli oraz uczniów potrafi poruszać się w wirtualnej i poszerzonej rzeczywistości, jednakże wciąż w formalnej edukacji ignorowany jest potencjał nowych mediów, a tym samym relacje między kulturą edukacji i kulturą życia codziennego, w które wpisuje się uczenie się całożyciowe. Znajdujące się w szkołach sprzęty i urządzenia są w przeważającej mierze swoistymi totemami (widzialnymi symbolami tajemnych mocy).

Bardzo wąskim marginesem, a raczej epizodami w szkolnej edukacji jest wykorzystywanie sił edukacyjnych tkwiących w takich ofertach jak Akademia Khana, TED i TEDx. Indywidualne wysiłki zwolenników i entuzjastów tych ofert mają bardziej charakter hobbystyczny<sup>27</sup> i raczej nie wpisują się w codzienność edukacyjną szkoły. W szkolnej edukacji wciąż nie docenia się, a wręcz nie dostrzega zjawiska „googlokracji” z całym bagażem tkwiących w niej korzyści i zagrożeń.

#### **5. Komu i do czego potrzebne są badania nad edukacją?**

Ustawiczne reformowanie edukacji, bez solidnej ewaluacji wprowadzanych zmian prowadzi do „gonienia króliczka” na oślep. „Zabójcze dla szkół jest zerwanie komunikacji z badaniami nad edukacją i w ogóle z refleksją o edukacji. Szkoła jeszcze nie wie, że nie wystarczą drobne naprawy”<sup>28</sup> (Kenneth G. Wilson). W tej sytuacji istnieje potrzeba upowszechniania rzetelnych, zrozumiałych informacji o szkole i edukacji. Jest ona pilna i ważna dlatego, że zarówno MEN jak i media głównego nurtu mają skłonność do upowszechniania wyników ba-

---

<sup>26</sup> J. Suoranta, T. Vadén. *Wikiworld*, Pluto Press, London 2010.

<sup>27</sup> „Dr. hab. Lecha Mankiewicza z Centrum Fizyki Teoretycznej PAN fascynują możliwości, jakie internet otwiera przed popularyzacją nauki. Naukowiec daje szansę uczniom na udział w prawdziwych odkryciach naukowych. Za jego sprawą na polski tłumaczone są też setki filmów z Khan Academy” <http://www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,392696,dr-hab-lech-mankiewicz-kandydat-w-konkursie-popularyzator-nauki-2012.html>

<sup>28</sup> K.G. Wilson, *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, Rozmowa Alicji Pacewicz i Piotra Pacewicza z Kenethem G. Wilsonem 5 lipca 2011 r. na krakowskiej konferencji STHESCA, Gazeta Wyborcza z dnia 11.07.2011.

dań (i innych informacji) potwierdzających potoczne poglądy i incydentalne wydarzenia na temat tego, co dzieje się w dziedzinie edukacji. Na ten temat prowadzi się wiele lokalnych badań, ale szansę na dotarcie do opinii publicznej (nawet po opublikowaniu) mają te, które potwierdzają oczekiwania zleceniodawców, a nie te, które im przeczą. Nazwałabym to „efektem szuflady”.

W badaniach nad edukacją nie są dotychczas podejmowane badania syntezujące. Odnosi się to zarówno do badań ilościowych, ale zwłaszcza jakościowych, w których w szczególny sposób odsłaniają mechanizmy rządzące uczeniem się.

## **6. Jakich nauczycieli potrzebuje edukacja - przewodników i tłumaczy czy funkcjonariuszy i strażników pamięci?**

Zmiana szkoły (reformowanie) i zmiana warunków społecznych, w jakich funkcjonuje szkoła powoduje, że nauczyciele z wielkim trudem (o ile w ogóle im się to udaje) odnajdują w swoich relacjach z uczniami, z wiedzą i z umiejętnościami wzory nie tylko własnych uczniowskich doświadczeń, ale i tych, z których korzystają w codziennym życiu, po pracy. Siłą rzeczy, nauczyciele stają wobec nowych wyzwań. Sprostanie im wymaga przekraczania dotychczasowych wzorów w warstwie instrumentalnej i moralnej. Odnosi się to zarówno do radzenia sobie z realizacją podstawy programowej jak i z ocenianiem, a zwłaszcza z warunkami i skutkami oceniania zewnętrznego, które jak pisze Maria Groenwald, sprawia, że „nauczanie-uczenie się dla dobra i rozwoju ucznia przekształca się w kształcenie »pod« lub »przez« test”<sup>29</sup>.

Nowe koncepcje roli nauczycieli jako organizatorów środowiska uczenia się, także poza szkołą, w interaktywnych centrach nauki, eksperymentatoriach, parkach nauki, itp., nie mieszczą się w dotychczasowych standardach kształcenia nauczycieli. Na niewiele zdają się prace polskich pedeutologów i debaty nad zmianami w kształceniu kandydatów na nauczycieli, których wciąż przygotowuje się do powszechnej i ponadgimnazjalnej edukacji. Pedeutologiczne koncepcje nauczycielskiego profesjonalizmu, a zwłaszcza koncepcje wywodzące się z teorii krytycznej pozostają przedmiotem dyskursu akademickiego. Jak pisze M. Malewski: „Krytycznie zorientowani nauczyciele pracują na obrzeżach edukacji instytucjonalnej. Swoją rolę definiują jako rodzaj misji społecznej”<sup>30</sup>. Realna edukacja całościowa wymaga przekroczenia takiej sytuacji, włączenia do codziennej praktyki oświatowej pracy tych, którzy są intelektualnymi prowokatorami, skutecznymi doradcami i spolegliwymi opiekunami<sup>31</sup>, a przede wszystkim potrafią wyjść poza role zdefiniowane administracyjnie.

<sup>29</sup> M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 166.

<sup>30</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010, s. 38.

<sup>31</sup>Tamże, s. 39.

## 7. Uwagi końcowe

Powyższe stwierdzenia i opinie nie wyczerpują pola problemowego debaty nad edukacją w kontekście całościowej aktywności ukierunkowanej na aktualizowanie podmiotowych kompetencji. Są jedynie próbą zarysowania zagadnień, które tkwią w formalnych narzędziach zarządzania edukacją (podstawa programowa i ocenianie zewnętrzne) oraz ważą na ich znaczeniu w procesie uczenia się traktowanego jako czynnik rozwoju osoby i zmiany warunków jednostkowego i zbiorowego. Dynamika codziennych zdarzeń i zjawisk jest naturalnym motywatorem uczenia się, a nieustanne wzbogacanie oferty środków kształtowania wiedzy i umiejętności sprawia, że proces ten zachodzi niezależnie od tego, czy ktoś lubi chodzić do szkoły czy nie. Jednakże dotychczasowe praktyki, a zwłaszcza treści i formy szkolnej edukacji (podstawa programowa) oraz sposoby potwierdzania efektów kształcenia (egzamininy zewnętrzne) z jednej strony, jak pisze David Touhy, „chronią uczniów przed ekscentrycznymi upodobaniami nauczycieli i tworzą wspólną kulturę większości szkół”<sup>32</sup>, co sprzyja porównywaniu efektów, z drugiej natomiast powodują, że uczenie się staje się zewnętrznym zadaniem do wykonania w ściśle zdefiniowanym czasie i miejscu a efekty podlegają standaryzacji. Wypełnienie tego zadania i uzyskanie potwierdzenia w postaci świadectwa, certyfikatu uwalnia człowieka od wysiłku pozyskiwania podmiotowo ważnych wiadomości i umiejętności oraz weryfikacji dotychczasowych postaw. Jednakże większość współczesnych koncepcji całościowego uczenia się skupionych jest głównie na uczeniu się dorosłych oraz motywacji ekonomicznej (kształtowania kompetencji zawodowych, przygotowania do pracy zarobkowej). W konsekwencji „wysiłek edukacyjny dorosłych ogniskuje się nie wokół definiowania i pogłębiania swojej ścieżki rozwoju, lecz wokół sprostania wymaganiom organizatorów edukacji i otrzymania upragnionego aktu certyfikującego”<sup>33</sup>. Zmiana w tym zakresie wymaga więc odmiennego podejścia do instytucjonalnego kształcenia na wszystkich poziomach, w tym także innej koncepcji zawodowej roli nauczyciela. Na instytucjach edukacyjnych poszczególnych szczebli spoczywa bowiem zadanie tworzenia warunków do świadczenia takiego uczenia się, które jest aktywnym wychodzeniem naprzeciw zróżnicowanym wyzwaniom świata życia. Podejmowane inicjatywy i decyzje takie, jak zastąpienie standardów wymagań egzaminacyjnych nową podstawą programową (obowiązującą od roku szkolnego 2009/10), zmiany w egzaminie maturalnym oraz zastąpienie standardów kształcenia w szkołach wyższych efektami kształcenia wciąż są działaniami pozornymi w kontekście edukacji całościowej. Szkoła, z miejsca „spędzania czasu” w oczekiwaniu na osiągnięcie dorosłości i „bankowej edukacji” w „kulturze ciszy” wymaga zmiany w centrum

---

<sup>32</sup> D. Touhy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 2002, s. 144.

<sup>33</sup> A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2008, s. 76.

wprowadzania w kulturę, zwłaszcza w kulturę wysoką i odpowiedzialne uczestniczenie w świecie życia. W ośrodek wiedzy i twórczości, w miejsce zaspokajania potrzeby poznania, zaspokajania ciekawości i doświadczania satysfakcji w relacjach z innymi<sup>34</sup>. Tylko wówczas, gdy takie warunki zostaną spełnione, rzeczywistym efektem szkolnej edukacji będzie podmiotowa kompetencja uczenia się przez całe życie oceniana i weryfikowana w zróżnicowanych okolicznościach.

### Źródła cytowane:

- Bateson G., *Step to an Ecology of Mind*, The University of Chicago Press, Chicago and London 2000.
- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012.
- Czerepaniak-Walczak M., „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny”, 2011 Nr 1.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., (red), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, IMPULS, Kraków 2013.
- Freire P., *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder 2005.
- Groenwald M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Hawley J., Suoto-Otero M., Duchemin C., *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*, [http:// libserved.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf](http://libserved.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf).
- Joldersma C.W., Deakin-Crick R., *Obywatelstwo, etyka dyskursu I emancypacyjny model całościowego uczenia się*, przekł. M. Starnawski, w: M. Murphy, T. Fleming, *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012.
- Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010.
- Marina J. A., *Porażka inteligencji, czyli głupota w teorii i praktyce*, przekł. K. Jachimska-Małkiewicz, WAM, Warszawa 2010.
- McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, 3<sup>rd</sup> Edition, Rowman&Littlefield Publ., Langham-Boulder-New York-Oxford 1999.
- Morrow R.A., *Habermas, eurocentrym I edukacja. Spór o wiedzę tubylczą*, przekł. T. Zarębski, w: M. Murphy, T. Fleming, *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012.
- Nizińska A., *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r., Dz.U. Nr 156, poz.1046, 2010 r.

<sup>34</sup> O tym szerzej jest w: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, IMPULS, Kraków 2013.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 lutego 2012 r., Dz.U z dnia 22 marca 2012 r. poz. 300.

Sachs J., *The Price of Civilization*, Vitage Books, London 2012.

Suoranta J., Vadén T., *Wikiworld*, Pluto Press, London 2010.

Touhy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 2002.

Wilson K.G., *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, Rozmowa Alicji Pacewicz i Piotra Pacewicza z Kenethem G. Wilsonem 5 lipca 2011 r. na krakowskiej konferencji STHESCA, Gazeta Wyborcza z dnia 11.07.2011.

<https://twitter.com/BarbaraKudrycka/status/306401643929407488>

<http://www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,392696,dr-hab-lech-mankiewicz-kandydat-w-konkursie-popularyzator-nauki-2012.html>

[www.bip.nauka.gov.pl/\\_.../20121128\\_zalozenia\\_do\\_zmiany\\_ustawy...](http://www.bip.nauka.gov.pl/_.../20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy...)

### **From Curriculum Foundation to Matriculation Exams. Seeking Content and Forms of Life-Long Learning in School Education**

**Abstract:** The paper discusses issues of life-long learning that is not an invention of our times, even if in Poland we do not understand the educational potential of everyday life, of chances and possibilities of learning in each situation. Thus, the paper analyzes the questions: *for whom and what for the school is needed?* In whose interests it functions? What we learn by attending school? Whom and what for serve new tools and spaces of learning? Whom and what for serve educational studies? What teachers we need in education – guides and translators or functionaries and memory custodians? Finally, the paper states that a change in the domain of life-long learning requires a new, quite different approach to institutional education at all levels, including the concept of the professional role of the teacher.

**Keywords:** life-long learning, the role of school and teachers

Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak  
Uniwersytet Szczeciński