

MARIA GROENWALD
Uniwersytet Gdański

WPLYW PROCESÓW ENDOGENICZNYCH I EGZOGENICZNYCH NA EDUKACJĘ PRZYPADEK EGZAMINÓW SZKOLNYCH

Edukację wiąże się ze zmienianiem się człowieka¹, które nie ogranicza się do jednorazowego aktu, lecz stanowi ciąg zdarzeń, a więc jest procesem². Zmienia się nie tylko człowiek, lecz również edukacja, a zmiany te są inicjowane zarówno w jej obrębie, jak i poza nią. Jakiego rodzaju to są zamiany? Które z nich dla edukacji są korzystniejsze – te wywodzące się z jej „wnętrza”, czy raczej te zapoczątkowane w poza nią?

Zabierając głos w kwestii dynamiki edukacyjnych zmian oraz ich konsekwencji, nawiązuję przez analogię i metaforyzację do koncepcji geomorfologicznych, które opisują i porządkują procesy kształtujące powierzchnię Ziemi ze względu na źródło ich pochodzenia. Te procesy zamierzam wysunąć jako podstawową kategorię strukturotwórczą³, umożliwiającą intelektualne „ogarnięcie” edukacyjnych procesów, wśród których wyodrębniam zmiany zapoczątkowane „wewnątrz” edukacji, czyli

¹ Myślę o edukacji rozumianej – za Bogusławem Śliwerskim – jako „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka”, przy równoczesnym nieustawaniu przez niego samego w przekraczaniu siebie, w budowaniu człowieczeństwa nie tylko „dla” siebie, ale i też „w” sobie. B. Milerski, B. Śliwerski (2000), *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 54.; U. Ostrowska (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 399.

² Zmianą społeczną Piotr Sztompka najogólniej nazywa jakąś różnicę między stanem grupy, organizacji w jednym momencie, a jej stanem w innym momencie. Jeśli te zmiany następują po sobie sekwencyjnie, w kilku fazach (etapach), wówczas ma miejsce proces P. Sztompka (2002), *Socjologia*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 442, 452–453.

³ J. Rutkowiak (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki*, [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, s. 35.

endogeniczne oraz zmiany uruchomione poza nią, określane jako **egzogeniczne**. Przyjmuję również (zgodnie z założeniami geomorfologii), że **procesy endogeniczne generują procesy egzogeniczne**, po czym te pierwsze albo zanikają, albo nadal z egzogenicznymi współwystępują. Interesuje mnie, w jakim zakresie w edukacji te przeciwstawne zjawiska mogą: po pierwsze – konstruktywnym przemianom sprzyjać; po drugie – pozorować je lub wzajemnie się znosić, sprawiając wrażenie edukacyjnego marazmu; po trzecie – deformować proces edukacji oraz osobowości jej uczestników.

PROCESY ENDOGENICZNE JAKO ŹRÓDŁO EDUKACYJNYCH ZMIAN

Najogólniej, procesy i zjawiska endogeniczne mają swoje źródło we „wnętrzu” – czy to „wnętrzu” edukacji, czy to wnętrzu Ziemi. Stąd w początkowej fazie dla obserwatora są one niewidoczne. Na Ziemi początek dają im prądy ciepła i materii płynące z jej głębi ku powierzchni, powodując – w kolejnych etapach – powstawanie nowych form w jej rzeźbie, przy równoczesnym zanikaniu lub przeobrażaniu się form już istniejących. Niektóre z procesów endogenicznych zachodzą bardzo szybko (np. wybuchy wulkanów, trzęsienia ziemi), inne zaś tak wolno, że w perspektywie życia ludzkiego są one trudno zauważalne (np. pograżanie litosfery w strefach subdukcji, ruch płyt litosfery, procesy orogeniczne)⁴. Zasięg tych procesów jest zróżnicowany: od zjawisk wielkoskalowych, jak prądy konwekcyjne pociągające za sobą przemieszczanie płyt litosfery, po przebiegające w skali mikro lokalne trzęsienia ziemi. Jednak zawsze są one siłą napędową zmian zauważanych na powierzchni.

Zmiany w edukacji, które ze względu na źródło ich zainicjowania, wypływają z jej „wnętrza”, to **zmiany endogeniczne**. Są one skutkiem działań podejmowanych w jej obrębie intencjonalnie „przez nią samą” po to, by ostatecznie doprowadzić do zaistnienia zakładanych rezultatów. Jako przykłady można podać m.in.: (a) koncepcje kształcenia tworzone przez pedagogów-teoretyków usytuowanych „wewnątrz” pedagogiki; (b) innowacje praktyczne wprowadzane przez pedagogów-praktyków (nauczycieli, pedagogów szkolnych) do pracy z wychowankami; (c) działania podejmowane na własny użytek przez szkolne społeczności: komitety rodzicielskie, samorządy uczniowskie itd. Niektóre spośród tych celowych działań są ukierunkowane na uczniów, np., kiedy nauczyciele samodzielnie (nie na skutek zewnętrznego nakazu) wprowadzają aktywizującą metodę kształcenia w celu pobudzenia wychowanków (aczkolwiek pośrednio też doświadczają skutków tej innowacji). Ale są też i takie zmiany, które nauczający podejmują z myślą przede wszystkim o sobie, np. polecając wychowankom cichą pracę z tekstem w podręczniku po to, by ograniczyć własną aktywność.

⁴ W. Mizerski (2010), *Geologia dynamiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26–27.

Z uwagi na liczbę osób, ku którym jest kierowana działalność dydaktyczno-wychowawcza, można dokonać kolejnej klasyfikacji odzwierciedlającej **różny zasięg (skalę) jej oddziaływania**. Najmniejszy jest zasięg działań podejmowanych przez uczniów i nauczycieli w celu samorozwoju: moralnego, zawodowego lub społecznego, jako że nie wykracza on poza osobę twórcy. Celem owego zmieniania samego siebie może być pragnienie „zrealizowania idei człowieczeństwa w ludzkich czynach”⁵, ale i też może nim być chęć odniesienia korzyści osobistej. Impulsem wyzwalającym je jest **woła człowieka** – „określony sposób działania, pewna manifestacja własnej »osobowości« i przejaw charakteru jaźni”⁶. Uznana za źródło endogenicznych zmian siebie samego, przyjmuje postać „osobistego wysiłku [wkładanego] w pokonywanie trudności tkwiących w osobie i w innych elementach rzeczywistości, (...) świadomego, zintegrowanego działania nakierowanego na osiągnięcie nowych praw i pól wolności”⁷. Jednak te „pola” nie są człowiekowi dane, przeciwnie ich kształtowanie jest mu zadane. On zaś, mocą woli, indywidualnie wypełnia je treścią, wpisując w nie swoją wiedzę, światopogląd, określony system wartości i powinności oraz zinternalizowanych norm etycznych⁸. Zasięg pól wewnętrznej wolności jest zmienny, gdyż kształtowany, według Zygmunta Baumana, wielorako; po pierwsze, poprzez wyznaczanie i realizację własnych celów, które wypierają cele narzucane przez innych ludzi; po drugie – przez hartowanie odwagi moralnej, nieakceptowanie oportunistycznego i konformistycznego ugody; po trzecie – na drodze osobistych, wolnych wyborów, za które ponosi odpowiedzialność⁹. Jeśli owym podmiotem jest nauczyciel, odpowiedzialność ponosi wobec uczniów i społeczeństwa, za przyszłe, długofalowe konsekwencje działań dziś podejmowanych na rzecz wychowanków.

Ujawnia się kolejny wymiar endogenicznych zmian w edukacji – **czas**. Uświadamia on, że na dające się zaobserwować efekty edukacyjnych zmian endogenicznych zazwyczaj trzeba cierpliwie czekać, gdyż zmiana osobowości jednostki jest procesem

⁵ M. Wartenberg (2002), *O „Krytyce praktycznego rozumu” i jej stosunku do „Krytyki czystego rozumu”*, przeł. M. Wartenberg, [w:] I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Kęty: Wydawnictwo Antyk, s. 174.

⁶ M. A. Krąpiec (2005), *Ja – człowiek*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 282. W opracowaniu przyjmuję bardziej ogólne, przywołane przez M. Krąpca rozumienie wolnej woli; nie jest ono znaczeniem ściśle filozoficznym, gdyż nie ujmuje bytowego charakteru ludzkich rozumnych dążeń, ostatecznie decydujących o kształtowaniu się człowieka.

⁷ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 12.

⁸ Tamże, s. 18.

⁹ D. Klus-Stańska (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 13. Autorka powołuje się na: Z. Bauman (1994), *Moralność bez etyki*, [w:] Z. Bauman (red.), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa: Instytut Kultury.

trwającym całe jej życie. Powolne jest także tempo rozprzestrzeniania się koncepcji i prądów pedagogicznych. Ale są i takie działania o endogenicznej proveniencji, które uwidoczniają się wkrótce po ich zainicjowaniu, np. inne niż dotychczas kształcenie prowadzone zgodnie ze skonstruowanym przez nauczyciela (jako innowacja dydaktyczna) programem autorskim.

Z uwagi na niewielki, bo **jednostkowy zasięg**, zmiany te zazwyczaj nie przebiegają spektakularnie. Wewnętrzne dojrzewanie odbywa się przecież w utajeniu, w **prze-strzeni prywatnej**, przeznaczonej dla własnej aktywności jednostki. Na tę ostatnią składają się różne miejsca oraz „przypisane do nich zachowania, które ograniczane są przede wszystkim indywidualną kulturą jednostki i jej własną hierarchią wartości”¹⁰. Jakość przestrzeni prywatnej zmienia się w czasie wraz z rozwojem człowieka, który ją modyfikuje i sprawia, że jest inna wtedy, gdy był dzieckiem, inna gdy staje się dorosłym. Ponadto przestrzeń prywatna zmienia się także pod wpływem otoczenia, dzięki kontaktom z „zewnętrznością”: z innymi ludźmi, inną kulturą; w zderzeniu z nią jednostka kształtuje swój umysł i duchowość¹¹. Z chwilą, w której poszerza przestrzeń prywatną o **przestrzeń publiczną**, staje się członkiem społeczeństwa, realizującym – prócz własnego – także interes publiczny, będący dobrem wspólnie tworzonym i przez wszystkich używanym¹².

Szerszy od zasięgu indywidualnego, jest zasięg endogenicznych zmian obejmujących grupę. Takimi są np. innowacje dydaktyczne wprowadzane przez nauczyciela do nauczania-uczenia się. Zasięg tych zmian ogranicza się do grupy uczniów, z którymi pracuje w danej, konkretnej placówce.

Najbardziej rozległy okazuje się zasięg endogenicznych zmian inicjowanych przez nowe prądy w edukacji. W ich wyniku zawsze powstają nowe jakości, nowe elementy w „edukacyjnym krajobrazie”, które jednak różnią się zasięgiem i trwałością. Oto zapoczątkowana przed laty, ale wciąż aktualna pedagogika Marii Montessori. Jej idee nadal są żywe i rozwijane przez kolejne pokolenia pedagogów-teoretyków oraz przekładane na praktyczne działania edukacyjne w przedszkolach i szkołach, których rosnąca liczba pokazuje, jak wielkie jest zainteresowanie rodziców tą pedagogią¹³.

Inne są „dzieje” ruchu na rzecz niezależnej oświaty, funkcjonującego pod nazwą Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO), zapoczątkowanego (w 1987 roku) przez

¹⁰ A. Nalaskowski (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 57.

¹¹ M. Kowalska (2005), *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, [w:] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. XXII.

¹² J. Zwernik (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 404–405.

¹³ B. Stein (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.

grupę rodziców i nauczycieli. Jednym z przejawów działalności STO było zakładanie niepublicznych szkół i przedszkoli opierających się na założeniach całkowicie różnych od obowiązujących w szkołach publicznych. Posiadając autonomię, placówki te mogły prowadzić działalność odpowiadającą na potrzeby uczniów i z większą swobodą rozwijać ich twórczość oraz samodzielność w uczeniu się. Początkowo ruch ewoluował bardzo dynamicznie – szkoły powstawały najpierw w dużych miastach, ale w czasie także w mniejszych ośrodkach miejskich. W ten sposób z 32 szkół społecznych założonych w 1989 roku, ich liczba w po dwóch latach wzrosła do 211. Rozwijał się także społeczny zasięg Towarzystwa, które po trzech latach działania liczyło 5,5 tysiąca członków, a po czterech – 8 tysięcy¹⁴. W ciągu kolejnych miesięcy i lat zakładane zmiany zapewne utrwałyby innowacje, znacząco zmieniając nie tylko kształcenie i wychowanie, ale także uczestniczące w nim osoby, gdyby nie pojawiły się istotne przeszkody. Wywodziły się one ze „świata zewnętrznego”, powodując spowolnienie, wręcz zatrzymanie zmian. Oto po latach progresu „placówki STO [zaczęły] tracić swój najbardziej istotny walor, czyli atrakcyjną dla młodzieży »inność«”¹⁵. Jako przyczynę wskazywano: uspołecznienie oświaty, podporządkowanie szkół STO publicznym standardom, prowadzenie edukacji na poziomie wyznaczonym zdewaluowaną maturą i radykalnymi cięciami programowymi, rozwijanie tzw. „kompetencji” kosztem rezygnacji z wymagania od uczniów rzetelnych wiadomości¹⁶. Czyżby wpływ otoczenia, procesów lub sił zewnętrznych, hamował oddolne przedsięwzięcia edukacji o endogenicznej proveniencji? Czym są te siły, co jest ich źródłem i dlaczego tak znacząco oddziałują na prowadzone w szkole kształcenie i wychowanie?

PROCESY EGZOGENICZNE „RZEŻBIĄ KRAJOBRAZ” EDUKACJI

W tropieniu śladów odcisniętych na edukacji przez siły egzogeniczne ponownie odwołam się do teorii geomorfologicznych, które jako ich cechę charakterystyczną wskazują to, że zachodzą albo na powierzchni Ziemi, albo na niedużej głębokości w litosferze, prowadząc do zrównywania nierówności wytworzonych podczas procesów endogenicznych. Obejmują one: wietrzenie, erozję, egzarację, deflację – procesy prowadzące do denudacji¹⁷. W kolejnym etapie materiał pochodzący z egzogenicznego

¹⁴ STO – 20 lat pro publico bono. Historia. www.sto.org.pl/?c=static&i=5.

¹⁵ A. Wredne, *Debata STO*. www.sto.org.pl/?c=debata&action=det&id=39.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Przywołane terminy geomorfologiczne oznaczają: wietrzenie – rozpad mechaniczny i chemiczny skał pod wpływem czynników egzogenicznych; erozja – mechaniczne niszczenie skał, podczas którego wyerodowany materiał skalny, uderzając o podłoże, intensyfikuje jego dalsze niszczenie; egzaracja – erozja lodowcowa; deflacja – wywiewanie drobnych ziaren luźnego osadu na obszarach pozbawionych roślinności; denudacja –

niszczenia zostaje grawitacyjnie przetransportowany do obniżeń, które w ten sposób ulegają zasypywaniu produktami z wyniesień. W wyniku tej depozycji dochodzi do odkładania materiału pochodzącego z procesów niszczenia, który w procesie sedymentacji staje się budulcem skał osadowych. Ponadto powstają nowe formy rzeźby¹⁸. Warte podkreślenia jest to, że erozja i jej przeciwieństwo – depozycja, są nieomal równoczesne¹⁹, a wywołują je: promieniowanie słoneczne, działanie atmosfery, biosfery, wód powierzchniowych i człowieka.

W edukacji procesy, które ze względu na ich pochodzenie określam jako egzogoniczne, są inicjowane nie przez jej uczestników, lecz przez „otoczenie”, przez „świat wobec niej zewnętrzny”. To w nim są usytuowane zewnętrzne źródła decyzyjne w postaci ludzi wywierających presję na to, co i jak dzieje się w szkole. O tym, czego się w niej naucza, decydują pracownicy zatrudnieni w takich instytucjach, jak: ministerstwo oświaty, nadzór pedagogiczny, jednostki samorządowe prowadzące szkoły i inne²⁰. Dzięki nadaniu ich opiniom i zaleceniom rangi bezwarunkowej obowiązującości, możliwe staje się sprawowanie kontroli nad edukacją w zakresach: (1) przebiegu i skuteczności kształcenia; (2) opłacalności ekonomicznej; (3) postaw uczniów i nauczycieli wobec wszelkich odgórnie sterowanych edukacyjnych reform i innych innowacji. W takim układzie szkole zostaje przypisany status podatnego na siły egzogeniczne instrumentu „w czyichś rękach i dla czyichś celów”²¹.

W szkolnej codzienności **przewaga zmian egzogenicznych nad endogenicznymi** przejawia się w postaci silnie zakorzenionego w niej autorytaryzmu. Jego obecność uwidacznia się, pisze Maria Czerepaniak-Walczak, we „władzy »nad«, [która] chętnie i sprawnie posługuje się systemem kar i nagród, [stosowanych] zarówno wobec uczniów, jak i nauczycieli. Autorytarnie narzuca wzory i normy obejmujące rozległe obszary funkcjonowania instytucji [...]. Jest przejawem władzy opartej na rzeczywistym przymusie zapewniającym posłuszeństwo, albo na utylitarnym nagradzaniu

procesy niszczące powodujące wyrównywanie i stopniowe obniżanie powierzchni Ziemi. W. Jaroszewski, L. Marks, A. Radomski (1985), *Słownik geologii dynamicznej*, Warszawa: Wydawnictwa Geologiczne.

¹⁸ W. Zuchewicz (1997), *Budowa geologiczna*, [w:] *Ziemia*, t. IX, Kraków: Wydawnictwo Opres, s. 446.

¹⁹ W. Mizerski (2010), *Geologia dynamiczna ...*, dz. cyt., s. 28.

²⁰ Charakterystyczne dla działalności współczesnej szkoły jest to, że zajmuje się przede wszystkim nauczaniem; wychowanie natomiast, to domena rodziny ucznia. Tymczasem jej wpływ (podobnie jak wpływ lokalnych społeczności) na rzeczywistą pracę nauczyciela z wychowankami wydaje się dość ograniczony. D. Klus-Stańska (2008), *Dokąd zmierza...*, dz. cyt., s. 23; M. Czerepaniak -Walczak (2010), *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 5, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 112.

²¹ S. Dylak (2008), *Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, jaka mogłaby być, podpowiada Neil Postman*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza ...*, dz. cyt., s. 64.

kontrolowanym przez osoby na szczycie hierarchii”²². Władza „nad” ujawnia się jako siła egzogeniczna bezwzględnie wyrównująca wszelkie, powstałe w procesach endogenicznych, odstępstwa od narzucanych przez nią reguł; odstępstwa od wizji świata jedynie słusznej, gdyż przez władzę wykreowanej. Jednak prawdziwym nieszczęściem dla szkoły i edukacji jest to, że zarządzający nią okazują się osobami „skrajnie niekompetentnymi”²³, które swoimi decyzjami nieuchronnie sprowadzają ją na manowce. Nierzadko uciekają się przy tym do **manipulacji**, polegającej na „realizacji szeregu precyzyjnie przemyślanych celów, prowadzących do przekształcenia/zmiany potrzeb, poglądów, zachowań osób podlegających działaniom manipulacyjnym”²⁴.

„Środowiskiem” sprzyjającym egzogenicznemu drenażowi szkolnej codzienności są nauczyciele. Niezdolni ani do zawodowej transformacji, ani do pracy koncepcyjnej, zadowolający się pozorną innowacyjnością, utożsamiając profesjonalizm raczej z perfekcjonizmem w odtwórczym rzemiośle niż z autentycznie twórczą pracą dydaktyczno-wychowawczą²⁵. Dlatego bliższe są im biurokratyczne role „urzędników” zarządzających zmianą, niż bycie liderami środowiska edukacyjnego²⁶. Wcielają się w sprawnych i niekrytycznych wykonawców odgórnych rozporządzeń, którzy uczniów traktują jako materiał do obróbki²⁷. Wobec swoich wychowanków sprawują **mikrowładzę**, najbardziej subtelną (a przez to niebezpieczną) z form władzy. Cechuje ją rozproszenie i trudnouchwytność obecności w szczegółach, w mikroelementach szkolnej codzienności, w której uobecnia się ona w dyscyplinowaniu czasu (rytmu lekcji i przerw), w kierowaniu pracą na lekcji, w niepodważalności decyzji w ocenianiu osiągnięć uczniów-nieudaczników itd. Posiadanie mikrowładzy umożliwia nauczycielom wcielanie się w postaci równocześnie „Przedstawiciela Władzy (formalnej i moralnej), [...] Sędziego (teoretycznie – ocenianie wiedzy i kwalifikacji),

²² M. Czerepaniak-Walczak (2008), *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 270.

²³ Tamże, s. 32.

²⁴ U. Ostrowska (2007), *Między wychowaniem a manipulacją. Wymiar aksjologiczny problematyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2, s. 29.

²⁵ Na elementy charakterystyki pracy nauczyciela złożyły się opracowania: M. Mendel i in. (2008), *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza ...*, dz. cyt., s. 117; E. Arciszewska (2008), *Wybrane determinanty rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu, czyli konteksty bycia nauczycielem-nowartorem*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza ...*, dz. cyt., s. 296; H. Kwiatkowska (2005), *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s.117–118.

²⁶ W. Dróżka (2008), *Doświadczanie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza ...*, dz. cyt., s. 148–149.

²⁷ P. Zamojski (2008), *Widmo absolutu – głos w dyskusji wokół etycznych konsekwencji funkcjonowania pedagogicznego mitu ostatecznych rozwiązań*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza ...*, dz. cyt., s. 172.

Kapłana (poprzez celebrowanie swojej władzy), Policjanta (kierowanie ruchem na dużej przerwie), Detektywa (kto rzucił ścierkę w Zdzisia?), a nade wszystko Mędrca (ja wam to wszystko wyjaśnię), Aksjologa (ja wam powiem, jak powinno być) i Futurologa (ja wam powiem, jak z pewnością będzie)²⁸. Pracując „nad” uczniami nie dążą do wspierania ich w osiąganiu edukacyjnych celów, ale do formowania wiedzy zgodnie z wymaganiami programowymi oraz egzaminacyjnymi. I wierzą, że tylko na drodze „ścierania” i urabiania są zdolni „wyrzeźbić” pożądany zakres wiadomości oraz umiejętności wychowanków. Jeśli mimo usilnego treningu prowadzonego zgodnie z narzuconym z zewnątrz programem kształcenia, ich kompetencje nadal odbiegają od apriorycznie założonych standardów wymagań – tym gorzej dla ucznia, nauczyciela i szkoły. Będą oni bowiem tak długo poddawani obróbce i „wygładzaniu endogenicznych nierówności” (obejmujących własne poglądy, zainteresowania), aż przybiorą postać elementów idealnie odpowiadających normom edukacyjnym oraz oczekiwaniom innych.

Owi „inni” to nie tylko ludzie, lecz także „mechanizmy społeczne, polityczne, ekonomiczne, które determinują szkołę jako system. [...] Im bardziej [jest] zbiurokratyzowana, im wyraźniej centralistycznie zarządzana i definiowana, a z taką szkołą niewątpliwie mamy w Polsce do czynienia – tym bardziej zniewoleni są jej pracownicy, tym mniej inicjatywy mogą wykazywać, tym silniej zostają indoktrynowani²⁹. Wpajane im poglądy i przekonania, wtrącają ich w przepastny świat relatywizmu, nazwany przez Henrykę Kwiatkowską „stanem zawieszenia aksjologicznego z wyraźną bezkierunkowością³⁰. To stan, w którym obowiązujące wartości i zasady są aktualizowane przez zmieniające się ideologie, mody albo ludzi zajmujących wysoką pozycję w hierarchii politycznej, ekonomicznej lub społecznej. Pewne zasady obowiązują w nim w określonych sytuacjach i pod pewnymi warunkami, ale już pod innymi – nie. Co jest możliwe, jako że każda reguła jest zrelatywizowana sytuacyjnie i personalnie, czyli zawiera klauzulę określającą warunki albo granice jej stosowalności. Czy jednak relatywizm może cechować kształcenie? Okazuje się, że może, bo oto „zewnętrzność”, z jej dążeniem do relatywnie kształtowanej unifikacji, normalizacji, pseudoobiektywizacji, działa wyrównująco na wszelkie próby odejścia od edukacyjnej normy. Podporządkowanie się jej czyni kształcenie przewidywalnym i (w założeniu) niedopuszczającym do wypaczeń pracy placówek oraz do porażek uczniów. Tymczasem praktyka dostarcza dowodów pozorności zalet normowania kształcenia, gdyż porażki w uczeniu się są większe niż przed laty, a zróżnicowanie szkół i uczniów – wyrazistsze. By ich uniknąć, zmanipulowani przez system ludzie,

²⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 25.

²⁹ D. Klus-Stańska (2008), *Dokąd zmierza ...*, dz. cyt., s. 27.

³⁰ H. Kwiatkowska (2007), *Tożsamość wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 3, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 26.

sięgają po nieetyczne formy postępowania, takie jak kręactwa, oszustwa, przemoc. Przez społeczeństwo, stojące na straży przestrzegania (wybiórczego) obowiązujących norm, ich omijanie jest postrzegane jako nieetyczne i w zasadzie powinno być napiętnowane; aczkolwiek warunkowo, stosownie do tego, które postępowanie zostanie ocenione jako korzystniejsze³¹.

DYNAMIKA ZMIAN I PRZEMIAN

Wyróżnione powyżej dwie grupy czynników kształtujących krajobraz Ziemi, wyodrębnione ze względu na odmienne źródła ich pochodzenia, nie przebiegają w izolacji od siebie. Przeciwnie, „procesy wewnętrzne wymuszają ruch materii z głębszych partii skorupy ziemskiej i płaszcza ku powierzchni Ziemi. Na powierzchni skały są poddawane działaniu egzogenicznych procesów geologicznych”³². Osady, które w toku procesów egzogenicznych gromadzą się na powierzchni lądów oraz na dnie mórz i oceanów, budują nowe skały. Lecz i one mogą ulegać dalszym procesom geologicznym, np. fałdowaniu, wciąganiu w głąb skorupy, gdzie ponownie ulegają przeobrażeniu, by później ulec wyniesieniu na powierzchnię w toku procesów endogenicznych. W ten sposób cykl obiegu materii, zamykając się, daje początek kolejnemu i w efekcie żaden fragment powierzchni nie może być uznany za statyczny, skoro ulega nieustannym zmianom i przemianom³³.

Zmiana to nie to samo co przemiana; w przypadku **zmiany** pewne elementy tego, co zmieniane stają się inne, ale zarazem coś pozostaje takie samo. **Przemiana** natomiast oznacza, że „coś naraz i jako całość staje się czymś innym, a to inne, którym tamto jest jako przemienione, stanowi jego prawdziwy byt, wobec którego jego wcześniejszy byt jest niczym (...) Tak więc przemiana w wytwór oznacza, że coś, co istniało wcześniej, już nie istnieje, a to, co istnieje teraz, co się (...) prezentuje, jest trwałą prawdą”³⁴. Egzogeniczne procesy w edukacji nie tylko zmieniają jej „zewnątrzny krajobraz”, ale także wpływają na podejmowane w jej obrębie działania endogeniczne. Niejako siłując się ze sobą, podtrzymują cykl edukacyjnych zmian.

Często reformy (egzogeniczne), z tą ostatnio przeprowadzoną włącznie, pobudzają aktywność nauczycieli i są „pierwszym krokiem” prowadzącym do dalszych,

³¹ P. Petit (2000), *Konsekwencjalizm*, przeł. P. Łuków, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, s. 275.

³² W. Mizerski (2010), *Geologia dynamiczna ...*, dz. cyt., s. 27.

³³ Obliczono, że gdyby powierzchnia Ziemi nie podlegała ruchom pionowym wskutek działania czynników wewnętrznych, wówczas powierzchnia kontynentów została zrównana do poziomu morza w ciągu 20–25 mln lat. Tamże, s. 28.

³⁴ H. G. Gadamer (2004), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 170.

samodzielnych działań (endogenicznych). Tak było, na przykład, w początkowych latach transformacji w Polsce (1990–1998), kiedy to wyjątkowa aktywność nauczycieli okazała się wartością nie do przecenienia w jej wdrażaniu. Aczkolwiek miały miejsce sytuacje, w których nauczycielskie innowacje okazywały się zbieżne z nakazami reformy; wtedy były one przez reformę wchłaniane. Stając się uniwersalnymi rozwiązaniami dla wszystkich, przestawały być nowatorstwem w dotychczasowym rozumieniu³⁵ i z działań endogenicznych przemieniały w egzogeniczne. Zdarzało się także, iż twórczy zapał ulegał osłabieniu lub zanikowi w zderzeniu z oporem czy podejrzliwością środowiska niechętnego tej aktywności³⁶. W innowatorach widziało ono zagrożenie dla pozycji zajmowanych w szkolnej społeczności przez nie-twórczych nauczycieli oraz niewygodny punkt odniesienia dla samooceny, która nieuchronnie musiała ulegać obniżeniu. Pod zniechęcającą presją środowiska autorzy projektów zarzucali ich realizację, choć za cenę doświadczenia porażki, prowadzącej do wypalenia zawodowego i w konsekwencji – do osobowego przemieniania się. Ponowna fala nauczycielskiej twórczości odrodziła się w odpowiedzi na procedury awansu zawodowego nauczycieli. Jednak tym razem czynnik egzogeniczny był tym jedynym, który ową aktywność inicjował³⁷. Pod jego wpływem (po raz kolejny) szkoła zaprezentowała się jako miejsce przemocy symbolicznej (Bourdieu) wywieranej nie tylko na uczniów, ale również na nauczycieli, którzy do chwili obecnej, ulegając naciskom z zewnątrz, podporządkowanie czynią umiejętnością wpajaną wychowankom.

Przywołane przykłady pokazują, że kształcenie i wychowanie było i jest nadal, przykrawane „na miarę uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem identyczności, organizowanej jedynie z »nadania kulturowego«, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją”³⁸. W wyniku sił oddziałujących na edukację z zewnątrz, działania endogeniczne podejmowane przez uwikłane w nią osoby, stają się trudno zauważalne lub wręcz nieobecne. Kształcenie w szkole może sprawiać wrażenie „opuszczonej przestrzeni” odartej z podmiotowości, humanizmu, z etycznego dyskursu, będącego podstawą stanowienia celów³⁹. Ale to tylko stan chwilowy, gdyż przestrzeń – jaka by nie była: społeczna, aksjologiczna czy etyczna – nie toleruje próżni i wkrótce wolne miejsce zostanie zawłaszczone przez kolejne, „jedynie słuszne” ideologie, pomiędzy którymi będzie miotać się szkoła – bezradna, zagubiona, nijaka. Niezdolna do stawienia oporu oddziaływaniom egzogenicznym, niepotrafiąca endogenicznie wygenerować własnych celów i działań, targana to w tę, to w inną stronę, zależnie od odgórnych po-

³⁵ E. Arciszewska (2008), *Wybrane determinanty rozwoju...*, dz. cyt., s. 301.

³⁶ B. Śliwerski (2010), *Innowacyjność w codzienności szkolnej i badawczej*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 5, dz. cyt., s. 131.

³⁷ Tamże, s. 132.

³⁸ H. Kwiatkowska (2007), *Tożsamość wychowawcy ...*, dz. cyt., s. 19.

³⁹ Tamże, s. 20.

stanowień tych, którzy decydują o wszystkim⁴⁰. Którzy swoje racje i kreacje prezentują w trybie kalejdoskopowym z uwagi na dużą rotację decydentów. Dziś są jedni, jutro zastąpią ich inni, o już odmiennych wizjach edukacji, a często o tych wizji braku⁴¹.

Niekonsekwencja w realizacji długofalowych planów rozwoju edukacji nie wydaje się jednak doskwierać nauczycielom, którzy nie próbują buntować się, nie stawiają oporu napierającej zewnętrżności, ani tym bardziej odporu (wymagającego podjęcia działań faktycznie zmieniających dyssatisfakcjonujący stan rzeczy)⁴², gdyż kieruje nimi lęk przed zagrożeniem wykluczenia siebie z dominujących relacji⁴³. W przeświadczeniu o bezsilności, o braku wpływu na to co i jak dzieje się w szkole, o byciu uprzedmiotowionym⁴⁴, utwierdza uczestników edukacji obowiązek poddawania się zewnętrżnym badaniom jakości pracy szkół lub badaniom jakości kształcenia, prowadzonym przez kuratoria i ministerstwo – zwierzchników stosujących konsekwentną strategię nadzoru i kontroli. W istocie jest owo kontrolowanie świadectwem braku zaufania do nauczycieli⁴⁵. Świadczy o nim także nakaz kształcenia zgodnego z podstawą programową precyzyjnie ujmującą treści kształcenia opisane językiem wymagań, a objaśnione w poradnikach metodycznych. Na koniec efektywność egzogenicznego kształcenia zostaje zmierzona egzaminacyjnym testem. Nic dziwnego, że w odpowiedzi na tę zewnętrżną nieufność, pogłębia się (endogeniczny) brak zaufania członków szkolnych społeczności do zewnętrżnego świata i do siebie nawzajem. Poszerza się zasięg **błędno koła nieufności**⁴⁶, w którym uczniowie prezentują nieufność wobec nauczycieli (np. kiedy uczą się u korepetytorów przekonani, że lepiej przygotowują ich do egzaminów). Nauczyciele zaś generalnie nie dowierzają swoim zwierzchnikom

⁴⁰ M. Dudzikowa (2007), *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 225.

⁴¹ O nieumiejętności długofalowego planowania rozwoju oświaty w Polsce pisze m.in., A. Janowski (2000), *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 64–65.

⁴² J. Rutkowiak (2010), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 215.

⁴³ T. Szkudlarek (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 177.

⁴⁴ M. Czerepaniak-Walczak (2010), *Emancypacja w codzienności ...*, dz. cyt., s. 99.

⁴⁵ M. Dudzikowa (2008), *Erozja kapitału społecznego. Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 252.

⁴⁶ K. Hanyga (2008), *Błędne koło nieufności. Rozmowa z prof. Januszem Czapińskim*, „Sprawy Nauki” nr 4. www.sprawynauki.edu.pl.

i w wydawanych przez nich poleceniach wietrzą podstępne zamiary, a już tradycyjnie nie dowierzają wychowankom.

Przytoczone przykłady nie wyczerpują listy zachodzących w edukacji powiązań między zachodzącymi w niej zmianami endogenicznymi a egzogenicznymi. Jeśli jednak ma w niej miejsce dominacja zmian egzogenicznych nad endogenicznymi, wówczas pojawia się **adiaforyzacja** – odchodzenie od postępowania opartego na zasadach aksjonormatywnych, na rzecz kształcenia biernie podporządkowanego zewnętrznym nakazom, regułom, procedurom, dyktowanym przez zewnętrzny świat społeczny, dominującą kulturę, ideologię. Decydując o celach i treści nauczania-uczenia się, przemieniają je w technologiczną „obróbkę” mającą doprowadzić uczniowską wiedzę i umiejętności do stanu przewidzianego zewnętrzną normą – standardem wymagań, a egzaminacyjny test zmierzy ilościowe odchylenie od tej normy.

PRZYPADEK EGZAMINÓW SZKOLNYCH

Egzaminy szkolne zostały wygenerowane poza edukacją, są więc tworem egzogenicznym. Powstały w „odpowiedzi” na (spowodowany neoliberalnymi przemianami społeczno-ekonomicznymi) niekontrolowany wzrost liczby autorskich programów kształcenia, wspierany przez rozrost rynku podręczników szkolnych oraz niemożliwą do ogarnięcia w związku z tym swobodę w doborze treści kształcenia. Spodziewano się, że ta swoboda znajdzie odzwierciedlenie w zróżnicowanej jakości nauczania-uczenia się prowadzonego przez poszczególnych nauczycieli, dlatego uznano za konieczne wprowadzenie standardów wymagań programowych. Miały one stanowić rodzaj zabezpieczenia zapewniającego „uczniom należyte, nie gorsze niż stanowi norma, warunki kształcenia się”⁴⁷. I tak przyjęto apriorycznie opisane standardy jako wzorzec⁴⁸, do którego miała być odnoszona edukacyjna rzeczywistość.

Informacjami o jakości kształcenia rozumianego jako odchylenie od edukacyjnej normy, były i są nadal zainteresowane nie tyle szkoły, ile zarządzające nimi instytucje, postrzegające egzaminy jako źródło wiedzy o skuteczności systemu, o jakości programów kształcenia oraz o skuteczności oddziaływań dydaktycznych nauczycieli i szkół⁴⁹. Do dostarczania tej wiedzy powołano specjalne instytucje – komisje egzaminacyjne, które aktualnie tworzą zhierarchizowany system złożony z okręgowych komisji egzaminacyjnych

⁴⁷ B. Niemierko (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 119.

⁴⁸ H. Muszyński (2001), *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, [w:] B. Niemierko, W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, s. 31.

⁴⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999, nr 17.

podporządkowanych centralnej komisji egzaminacyjnej, która z kolei podlega ministrowi edukacji⁵⁰. Zarówno struktura organizacyjna instytucji egzaminacyjnych, jak i realizowane przez nie zadania wskazują, że są one instytucjami biurokratycznymi (w rozumieniu Maxa Webera) – z właściwą tego typu organizacjom „efektywnością oraz precyzją, szybkością, fachowością kontroli, ciągłością, dyskrecją i maksymalizowaniem zysków w stosunku do zainwestowanych środków”⁵¹. Zatrudnione w nich osoby – egzaminatorzy, to eksperci w dziedzinie pomiaru dydaktycznego i oceniania. Wykonują pracę ściśle podporządkowaną egzaminacyjnym procedurom, które z jednej strony czynią ich bezwolnymi „elementami” systemu, lecz zarazem – z drugiej – uwalniają od osobiście ponoszonej odpowiedzialności za sens i przebieg egzaminowania; tę ponoszą zarządzenia i regulacje opracowane przez anonimową „instytucję egzaminacyjną”. Jak wszystkie instytucje biurokratyczne, instytucje egzaminacyjne cechuje po pierwsze – niezniszczalność wynikająca m.in. z racji niemożności pozbycia się kwalifikowanego personelu biurokratycznego⁵² i po drugie – tendencja do nadmiernego rozwoju, a co za tym idzie do rozrastania się ich i poszerzania obszarów swoich wpływów i kontroli na coraz to nowe dziedziny edukacji. Trzeba bowiem pamiętać, że ta egzogeniczna siła początkowo kontrolą (sprawdzianem) objęła uczniów klas szóstych, potem gimnazjalistów (egzamin gimnazjalny), aż w końcu uczniów szkół ponadgimnazjalnych: z liceów i techników (poprzez maturę) oraz szkół zawodowych (egzamin praktyczny przeprowadzany także w technikach, obok matury).

Nie dotknięci zewnętrznym kontrolowaniem i ocenianiem do niedawna pozostawali jedynie uczniowie klas I–III, ale i oni już zaczynają interesować instytucje i osoby zajmujące się zewnętrznym sprawdzaniem i ocenianiem; świadczą o tym realizowane w kolejnych latach przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) badania podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej czy udział Polski w badaniach PIRLS; te ostatnie są inicjatywą Międzynarodowego Towarzystwa Oceniania Osiągnięć Szkolnych (IEA). O tym, że takie badania nie są obojętne dla przebiegu kształcenia, lecz przeciwnie – znacząco na nie oddziałują, świadczy opracowana przez CKE i opublikowana analiza wyników badań PIRLS.

⁵⁰ Centralna Komisja Egzaminacyjna została powołana do wyznaczania zadań komisjom okręgowym i „koordynowania [ich] działalności (...) oraz nadzorowania prac związanych z opracowywaniem propozycji zestawów zadań, pytań i testów do sprawdzianu i egzaminów, a także nadzorowania prac związanych z ich przeprowadzaniem, w tym ocenianiem przez okręgowe komisje egzaminacyjne prac egzaminacyjnych, w celu zapewnienia jednolitości i jakości działań wykonywanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne oraz porównywalności wyników sprawdzianu i egzaminów”. *Zadania i cele Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*. www.cke.edu.pl.

⁵¹ R. K. Merton (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 256.

⁵² *Biurokracja* [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych* (2004), G. Marshall (red.), przeł. M. Tabin, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 32.

Można w niej znaleźć przypadek uczniów klas trzecich z Hong Kongu, którzy w 2001 roku w biegu czytania uzyskali 19 miejsce (na 28 krajów uczestniczących w badaniach), co „w kręgach rządowych i opinii publicznej wywołało niepokój, ale i mobilizację. Wydano książkę o implikacjach PIRLS 2001 dla regionu, organizowano warsztaty dla nauczycieli w przedszkolach i szkołach podstawowych, a także dla rodziców, stworzono specjalną stronę internetową, stowarzyszenie klubów chłopięcych i dziewczęcych zorganizowało kursy szkoleniowe dla osób chcących promować czytanie. W 2004 roku zaczął działać (...) krajowy system oceniania osiągnięć szkolnych, a pomiar biegłości czytania po chińsku oparto na założeniach PIRLS. Jak widać, kto chce podnieść dziecięcą biegłość w czytaniu, ten potrafi tego dokonać”⁵³ – konstatuje autor cytowanego opracowania, komentując w ten sposób uzyskaną przez Hong Kong drugą pozycję w roku 2006.

Presja egzaminacyjnego wyniku na kształcenie w szkole uwidocznia się także w polskich realiach – jest mu przypisywane znaczenie środka skutecznie wiodącego do celu, którym dla uczniów jest kształcenie w „dobrych szkołach”, ukończenie „dobrych” studiów wiodących do „dobrego” życia. Pozornie te cele stosunkowo łatwo osiągnąć dzięki trzydziestoprocentowemu poziomowi poprawnych odpowiedzi na maturze, który następnie przekłada się na m.in. rosnące zainteresowanie studiowaniem i powiększającą liczebnością studentów. W efekcie, kształcenie wyższe nabiera masowego charakteru. Pojęcie **masowości** w edukacji, ma swój odpowiednik w procesach kształtujących powierzchnię; ten ostatni w niniejszym opracowaniu pełni rolę środka metaforyzacji i odnosi się do spowodowanego siłą grawitacji przemieszczania mas skalnych. Jednak w edukacji „masowość” zyskuje podwójną konotację. Po pierwsze – jako **edukacja masowa**, która „opierając się na założeniach emancypacyjnych dąży do realizacji funkcji przygotowania wschodzącego pokolenia do społecznego i kulturowego uczestnictwa, przeciwstawiając się faktowi bierności mas. (...) Jej celem nie jest uzyskanie możliwie najwyższego wykształcenia, lecz poszerzanie obszaru kompetencji (...), budowanie orientacji w świecie, zwiększanie możliwości życiowych i kształtowanie się poczucia tożsamości”⁵⁴. Drugie znaczenie to **edukacja (do) mas**; Astrid Męczkowska-Christiansen opisuje ją jako niekoniecznie posiadające związek z umasowieniem edukacji, ale jako edukację ukierunkowaną na ukształtowanie człowieka masowego – niekrytycznego konsumenta, bezrefleksyjnego, pozbawionego tożsamości, bezwładnie unoszonego w masie jemu podobnych przez społeczne nurty i mody. Taka edukacja opiera się na prezentowaniu i egzekwowaniu wiedzy przekazanej przez nauczyciela i podręczniki, w zakresie wyznaczonym przez stosowne instytucje oświatowe; one też z opanowania tej wiedzy

⁵³ Opis i wyniki tych badań są opublikowane w: M. Dąbrowski (2007), *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Warszawa: Wydawca CKE; K. Konarzewski (2007), *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Warszawa: Wydawca CKE, s. 14.

⁵⁴ A. Męczkowska-Christiansen (2009), *O masie i wychowaniu, które nie łączy i nie rozdziela*. „Ars Educandi”, t. VI, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 40.

rozliczają uczniów, nauczycieli i szkoły. Istota takiego kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji, najogólniej sprowadza się do opisanego przez Harry'ego G. Frankfurta „wciskania kitu”⁵⁵, któremu towarzyszy nieprzerwana „produkcja” mas, odpowiadających edukacyjnym standardom ujednoczonego i scentralizowanego systemu⁵⁶ – dowód na poddawanie kształcenia oddziaływaniom o egzogenicznej proveniencji i na zagubienie przez szkołę jej własnych celów.

Utrata przez edukację orientacji prowadzi do następstw, przed którymi ostrzegał Robert K. Merton. Uważał bowiem, że jeśli cele kulturowe społeczeństwa zostają zdominowane przez normatywność instytucjonalną i staranne przestrzeganie przepisów, wówczas podporządkowanie im staje się rytuałem, a konformizm – podstawową wartością. Kiedy natomiast cele kulturowe bardzo silnie dominują nad normami instytucjonalnymi, wówczas wszystkie sposoby ich osiągnięcia zyskują społeczne przyzwolenie i status dozwolonych⁵⁷. Ma to miejsce wówczas, gdy społeczeństwo szczególnie wartość przypisuje wymiernemu skutkowi działania (np. wygranej, sukcesowi finansowemu, wysokiej punktacji na egzaminie), a nie procesowi zmierzania ku niemu czy nawet rywalizowania o niego. Jeśli taka sytuacja pojawia się w edukacji, wówczas postępowanie w szkole opiera się na zasadzie: „Dać sobie radę (...), to robić swoje, nawet przeciwstawić się, ale tak, by przy tym nie »podpaść«”⁵⁸. Znamienne jest to, że z jednego i drugiego scenariusza **zostały wyeliminowane wartości moralne** – busola i endogeniczne źródło postępowania człowieka. Nie ma ich, gdyż zostały zdominowane przez siły o egzogenicznej proveniencji. Nie wiadomo, czy te endogeniczne siły wciąż jeszcze w edukacji drzemają, czy uległy bezpowrotnemu uspieniu, czy może czekają na spektakularny moment wybuchu. A jeśli grożą wybuchem – czy są zapowiedzią zbliżającej się katastrofy? A może, zarzuciwszy w kształceniu i wychowaniu kierowanie się wartościami moralnymi, są tą katastrofą już dziś?

W CIENIU EDUKACYJNEJ KATASTROFY

W słownikach pojęcie **katastrofy** jest tłumaczone jako wydarzenie nagłe i przynoszące tragiczne skutki w postaci strat w ludziach oraz zniszczenia materialne⁵⁹.

⁵⁵ H. G. Frankfurt (2008), *O wciskaniu kitu*, przeł. H. Pustuła, Warszawa: Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca.

⁵⁶ Tamże, s. 39.

⁵⁷ R. K. Merton (2002), dz. cyt., s. 199–200.

⁵⁸ A. Janowski (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 62.

⁵⁹ *Słownik języka polskiego* t. 1 (1988), M. Szymczak (red.), Warszawa: PWN, s. 900; *Słownik geologii dynamicznej* (1985), J. Jaroszewski (red.), Warszawa: Wydawnictwa Geologiczne, s. 109 i in.

Wielokrotnie w niniejszym opracowaniu przywoływane pojęcia i teorie z dziedziny nauk o Ziemi (wykorzystywane jako narzędzie pomocne w postrzeganiu edukacji), katastrofy definiują podobnie, dodając, że ich przebieg jest zróżnicowany – od nagłego i gwałtownego po powolny, i tylko czasem przewidywalny. Katastrofy pojawiają się pod wpływem działania czynników naturalnych egzogenicznych lub endogenicznych albo wskutek oddziaływania człowieka, próbującego za wszelką cenę powstrzymać siły natury⁶⁰. Choć ustrzec się ich nie sposób, warto poznawać ich naturę, by łagodzić skutki, które dla ludzi są tragiczne.

W obrębie edukacji bezustannie zmieniającej się (endogenicznie) oraz zmieniającej (egzogenicznie) nie wszystkie działania okazują się pomyślne dla niej samej oraz dla uwikłanych w nią osób. Choć w założeniu są one podejmowane w odpowiedzi na potrzeby człowieka i z myślą o jego dobru, nie zawsze ku temu dobru prowadzą. Przede wszystkim dziś o celach kształcenia jedynie w niewielkim stopniu decyduje człowiek, pragnący w szkole doskonalić się osobowościowo, rozwijać wiedzę, umiejętności, zainteresowania. Jest bowiem zmuszany realizować **cele wyznaczone przez otaczający go świat**. Dzięki zoperacjonalizowaniu zostają one przekształcone w wymagania, które poddają się zewnętrznej kontroli i pomiarowi. Ta powszechna w edukacji praktyka mierzenia i sprawdzania wpisuje się w słowa Jeana Baudrillarda stwierdzającego, że obecnie mamy do czynienia z „niezwykłym poszerzeniem sfery zjawisk kontrolowalnych, jakie w odniesieniu do jednostki wywołały czynniki ekonomiczne”⁶¹. Tymczasem **świadomość kontroli wpływa paraliżująco na cele i działania endogeniczne**. Prowadzi też do milczącego przyzwalania na sięganie po niemoralne sposoby postępowania, dopuszczalnego dlatego, że normy straciły władzę regulowania zachowań. W opinii Roberta Nisbeta niemoralne postępowanie jest właściwe dla ludzi żyjących w kulcie systemu, gdyż nie są oni zainteresowani (lub zainteresowani są w niewielkim stopniu) moralnymi oraz eudajmonicznymi aspektami idei, ani też nie pragną wyzwolić się z kultu technologii i rozwijać własną duchowość⁶². **Tym, co w systemowym zapętleniu ulega wyzwoleniu, jest oswobodzona od normatywnego myślenia edukacja**, co jednak nie przeszkadza uczestniczącym w niej osobom kłamiwie zapewniać, że w postępowaniu tylko wartościami moralnymi się kierują⁶³.

⁶⁰ M. Graniczny, W. Mizerski (2009), *Katastrofy przyrodnicze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 7.

⁶¹ J. Baudrillard (2007), *Wymiana symboliczna i śmierć*, przekład S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, s. 81.

⁶² R. Nisbet (2005), *Postęp zagrożony*, fragment *History of the Idea of Progress*, przekł. A. Bukowski, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 621.

⁶³ Do wartości uniwersalnych i podstaw etycznych nawiązuje podstawowy akt prawny – Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425, s. 1. Wskazuje na powinność kształcenia ku wartościom nie tylko uczniów, ale także

Intensywnie przebiegają działania egzogeniczne, przybierające postać kształcenia prowadzonego na podstawie podstawy programowej, która szczegółowo wyznacza treści i osiągnięcia uczniów, „realizowane” zgodnie z podpowiedziami zawartymi w „przerabianych” podręcznikach i przewodnikach metodycznych, opracowanych pod dyktando wymagań egzaminacyjnych. W efekcie kształcenie oraz wychowanie w szkole pozostaje głuche i ślepe na indywidualizm, na rozwijanie charakterów moralnych uczestników edukacji. Lecz, jak pokazuje codzienna praktyka, nie im ona ma służyć, lecz przeciwnie – oni, swoją obecnością w szkole, mają uzasadniać sens edukacji oraz instytucji nią zarządzających. **Człowiek w szkole jest więc potrzebny o tyle, o ile jest przydatny instytucjom oświatowym i ich działalności prowadzonej w ramach ekonomicznej racjonalności.** Jeśli więc zaczyna za dużo kosztować, po niepowodzeniach w szukaniu oszczędności, nieopłacalne placówki się zamyka w myśl (o zgrozo!) obowiązującej obecnie zasady: „Edukacja musi się opłacać!”. Teraz już, powtarzając za Jackiem Filkiem, można mówić o **pedagogicznej tragedii**⁶⁴, gdyż miast edukacji mającej służyć dobru wychowanka, jest prowadzona „edukacja ekonomicznie opłacalna”, sprowadzająca się do pseudokształcenia i pseudowychowania. Uczniowie oraz nauczyciele, niezależnie od tego, czy są świadomi owego *pseudosu*, czy też go nie dostrzegają, bez wyjątku inercyjnie w nim uczestniczą, ugruntowując go tym samym i poszerzając zasięg jego oddziaływania. Ostatecznie doprowadza on kształcenie i wychowanie do stanu patologii o tyleż trwałej, co uporczywie kontynuowanej. Dlaczego zatem wciąż trwa? Dlaczego nie podejmuje się z nią walki?

Oto okazuje się, że z podporządkowania szkoły wpływom z zewnątrz (ze świata polityki, ekonomii, kultury), wynikają pewne wymierne korzyści, jak: lepsze finansowanie działalności szkół, awans zawodowy nauczycieli, możliwość uczenia się uczniów w „dobrych” szkołach. Są też pseudokorzyści duchowe, wśród których znaczącą okazuje się zwolnienie z odpowiedzialności ludzi uwikłanych w edukację na wszystkich szczeblach zbiurokratyzowanego systemu oświaty. Tę bowiem ponosi instytucja – bezosobowy, anonimowy twór bez twarzy. To on nazywa „inspiracją do działania” narzucane przez siebie zalecenia wymagające bezwzględnego posłuszeństwa. Uwikłani w edukację ludzie podchwytyją tę myśl, wdzięczni za „ministerialno-kuratoryjne inspiracje” do „pracy wspierającej rozwój uczniów”. Tak postępując wpisują się w pozorny świat wykreowany przez zewnętrżność, czym swoje *Ja*, swoją tożsamość czynią taką, jakiej oczekują inni, a zachowując pozór, trwają bezpiecznie, bez ryzyka zakwestionowania podstaw społecznego ładu⁶⁵. Do czego to może doprowadzić?

ukierunkowania ku nim szkoleń i przygotowań kandydatów na egzaminatorów, co uwzględniają m.in. podstawowe opracowania do nich adresowane, **czyli: *Materiały pomocnicze dla kandydatów na egzaminatorów***, CKE, Warszawa 2008, http://www.cke.edu.pl/images/stories/egzaminatorzy_1/materiały_10_08_a.pdf).

⁶⁴ J. Filek (2001), *Filozofia jako etyka*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 107–108.

⁶⁵ T. Szkudlarek (2004), *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę*

Gdyby endogeniczne działania zostały całkowicie zdominowane przez edukację egzogeniczną, przez nią unieszkodliwione, unicestwione i wchłonięte⁶⁶, wówczas nie mogłoby już dojść do oddolnych działań. „Zewnętrzność” zaś, zniweczywszy wszelki jednostkowy lub zbiorowy i opór, i bezwład⁶⁷, zostałaby pozbawiona jakichkolwiek przeszkód. Teraz mogłaby rozwijać się bez ograniczeń, samą siebie stymulować, samej sobie wyznaczać cele i je realizować, osiągając postać bytu samookreślającego się, samosterownego i samokontrolującego. Bytu jedyne, samego w sobie idealnego, bo pozbawionego jakichkolwiek zewnętrznych kryteriów odniesienia. Tragicznego, gdyż w zapatrzeniu w swoją idealność, pędzącego do samounicestwienia.

Przed zaistnieniem tego katastroficznego scenariusza może edukację uchronić jej zdolność do endogenicznego samostanowienia o sobie, wytyczania własnych celów, stawiania oporu i odporu zewnętrznym naciskom, świadomej swojej tożsamości, wciąż podsycającej moc życia, w której moc przetrwania przeplata się z mocą odradzania. Ale edukacja sama w sobie jest bezsilna, gdyż o tym, jaką jest dziś i jaką będzie w przyszłości, decyduje uwikłany w nią człowiek. W nim więc, w jego woli działania, nadzieja na dobrą edukację.

BIBLIOGRAFIA

- Arciszewska E. (2008), *Wybrane determinanty rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu, czyli konteksty bycia nauczycielem – nowatorem*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Baudrillard J. (2007), *Wymiana symboliczna i śmierć*, przekład S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Biurokracja* [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych* (2004), G. Marshall (red.), przeł. M. Tabin, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2008), *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 5, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowski M. (2007), *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Warszawa: Wydawca CKE.
- Dudzikowa M. (2007), *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

później. „Ars Educandi”, t. IV, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 86.

⁶⁶ J. Baudrillard (2007), *Wymiana symboliczna ...*, dz. cyt., s. 9.

⁶⁷ Tamże, s. 87.

- Dudzikowa M. (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dróżka W. (2008), *Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli - rekonstrukcja narracji*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dylak S. (2008), *Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, jaka mogłaby być, odpowiada Neil Postman*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Frankfurt H. G. (2008), *O wciskaniu kitu*, przeł. H. Pustuła, Warszawa: Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca.
- Gadamer H. G. (2004), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Graniczny M., Mizerski W. (2009), *Katastrofy przyrodnicze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hanyga K. (2008), *Błędne koło nieufności. Rozmowa z prof. Januszem Czapińskim*. „Sprawy Nauki” nr 4. www.sprawynauki.edu.pl.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski A. (2000), *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jaroszewski W., Marks L., Radomski A. (1985), *Słownik geologii dynamicznej*, Warszawa: Wydawnictwa Geologiczne.
- Klus-Stańska D. (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konarzewski K. (2007), *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Warszawa: Wydawca CKE.
- Kowalska M. (2005), *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, [w:] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chełstowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krąpiec M. A. (2005), *Ja – człowiek*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska H. (2007), *Tożsamość wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 3, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Materiały pomocnicze dla kandydatów na egzaminatorów*, CKE, Warszawa 2008, http://www.cke.edu.pl/images/stories/egzaminatorzy_1/materiały_10_08_a.pdf.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mendel M. i in. (2008), *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Merton R. K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertheimstein-Zuławski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Męczkowska-Christiansen A. (2009), *O masie i wychowaniu, które nie łączy i nie rozdziela*. „Ars Educandi”, t. VI, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 40.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999, nr 17.
- Mizerski W. (2010), *Geologia dynamiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyński H. (2001), *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, [w:] B. Niemierko, W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nisbet R. (2005), *Postęp zagrożony*, fragment *History of the Idea of Progress*, przekł. A. Bukowski, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ostrowska U. (2007), *Między wychowaniem a manipulacją. Wymiar aksjologiczny problematyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2, s. 29.
- Petit P. (2000), *Konsekwencjalizm*, przeł. P. Łuków, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Rutkowiak J. (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki*, [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- STO – 20 lat pro publico bono. Historia. www.sto.org.pl/?c=static&i=5.
- Szkudlarek T. (2004), *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*. „Ars Educandi”, t. IV, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek T. (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Słownik geologii dynamicznej (1985), J. Jaroszewski (red.), Warszawa: Wydawnictwa Geologiczne.
- Słownik języka polskiego t. 1 (1988), M. Szymczak (red.), Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2010), *Innowacyjność w codzienności szkolnej i badawczej*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 5, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz. U. 1991 r. Nr 95, poz. 425.
- Wartenberg M. (2002), *O „Krytyce praktycznego rozumu” i jej stosunku do „Krytyki czystego rozumu”*, przeł. M. Wartenberg, [w:] I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Wredne A., *Debata STO*. www.sto.org.pl/?c=debata&action=det&id=39.

- Zadania i cele Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. www.cke.edu.pl*
- Zamojski P. (2008), *Widmo absolutu – głos w dyskusji wokół etycznych konsekwencji funkcjonowania pedagogicznego mitu ostatecznych rozwiązań*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, [w:] Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Zuchewicz W. (1997), *Budowa geologiczna*, [w:] *Ziemia*, t. IX, Kraków: Wydawnictwo Opress.

Maria Groenwald, *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych*

Title: Impact of endogenous and exogenous processes on education. The case of school examinations

Abstract: The process of changes occurring in education has been depicted here as „a product” of „factors” (forces) simultaneously impacting on it. Classifying these factors on the basis of their origin led to recognition of processes which either derive from the “inside” of education (endogenous ones) or are initiated beyond it, that is factors exterior to education (exogenous ones). These opposite forces can – depending on the intensity of each of them: (1) foster constructive educational changes; (2) feign or eliminate such changes and create the impression of educational stagnation; (3) deform the process of education and its participants’ personalities. The case of school examination is referred to as (one possible) exemplification of endogenous and exogenous forces struggling with each other in the educational sphere; additionally, the consequences of introducing these examinations to the process of learning and upbringing have been presented

