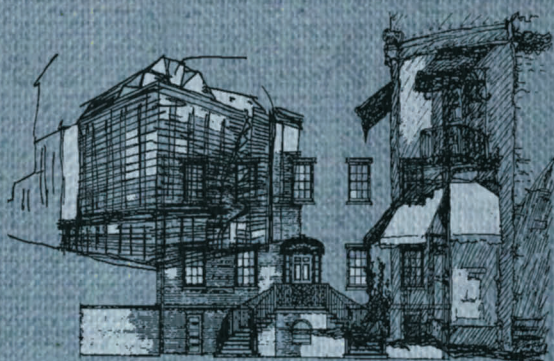


pod redakcją naukową

Mirosława Kowalskiego, Agnieszki Pawlak, Anity Famuły-Jurczak

Przestrzeń edukacyjna –

dylematy, doświadczenia
i oczekiwania społeczne



M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna.
Dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kraków 2010
ISBN: 978-83-7587-724-3, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzenci:

prof. dr hab. Janusz Gęsicki

prof. dr hab. Urszula Szuścik

Słowo wstępne:

prof. dr hab. Krystyna Ferenz

Redakcja wydawnicza:

Zuzanna Bochenek

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Zielonogórski

ISBN 978-83-7587-724-3

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2010

Spis treści

<i>Krystyna Ferenz</i> Słowo wstępne	7
Część I Przestrzeń edukacyjna – nadzieje i niepokoje społeczne	
<i>Bogusław Śliwerski</i> Komu służą rankingi oświatowe? Współczesny dyskurs o rywalizacji w szkolnej edukacji	13
<i>Dariusz Stępkowski</i> Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego W sprawie zapomnianej kategorii J. F. Herbarta i jej współczesnej reinterpretacji	37
<i>Miroslaw Kowalski, Daniel Falcman</i> Świadomość społeczna jako przestrzeń niewspółmierności Logosów: racjonalności linearnej, logiki dwuwartościowej i triady aksjologicznej a wymiary świata ponowoczesnego (konsekwencje dla pedagogiki i socjologii wiedzy)	59
<i>Agnieszka Pawlak</i> Indywidualizm i podmiotowość w szkole w kontekście teorii „społeczeństwa ryzyka”	81
<i>Barbara Wolny</i> Edukacja dla zdrowia (o zdrowiu) ucznia (aksjologiczne podstawy edukacji zdrowotnej – analiza założeń nowej Podstawy programowej)	93

Ryszard Małachowski

Biografia w metodologii badań historyczno-pedagogicznych 105

Beata A. Orłowska

Edukacja wielokulturowa – konieczność czy chwilowa moda? 117

Część II

Uczeń w przestrzeni edukacyjnej –
oczekiwania, doświadczenia i dylematy społeczne

Ewa Muszyńska

Ekstremalne zachowania uczniów 127

Monika Szpringer

Szkoła jako środowisko profilaktyczne zachowań problemowych
w opinii uczniów szkół gimnazjalnych 139

Lidia Wawryk

Obraz zachowań agresywnych gimnazjalistów (komunikat z badań) 155

Anita Famuła-Jurczak

Uczniowie o sobie – budowanie obrazu samego siebie w codzienności szkolnej 169

Bożena Dusza

Portret ucznia w świetle wypracowań licealistów (doniesienie z badań) 181

Agnieszka Olczak

Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 189

Jolanta Lipińska-Lokś

„Dobry dorosły” w rzeczywistości szkolnej ucznia z niepełnosprawnością 201

Krzysztof Wąż

Wybrane tendencje w przemianach obyczajowości seksualnej młodzieży 213

Mirosława Furmanowska

Edukacja seksualna uczniów niepełnosprawnych intelektualnie 225

Helena Ochonczenko

Problemy rzecznictwa uczniów niepełnosprawnych 235

Słowo wstępne

Bez względu na etap cywilizacyjny i charakter kultury rozwój społeczeństw nie odbywa się w sposób bezwładny. Kierują nim mechanizmy spójności grupy, dla której ważne są określone wartości nadrzędne. Każda formacja społeczna fascynuje się wartościami, które wyznaczają kierunki dążeń. Wizje stanów godnych osiągnięcia stają się źródłem zabiegów społecznych o różnym zasięgu, realizowanych na wielu poziomach wpływu i na wielorakich płaszczyznach funkcjonowania człowieka jako jednostki i jako członka grup.

Wśród wielości mechanizmów porządkujących działania celowe, ale w jakimś stopniu także owych nie zawsze w pełni uświadamianych, szczególne znaczenie mają te o charakterze symbolicznym. Część z nich konserwuje dziedzictwo kulturowe, chroniąc specyfikę i odrębność grupy, część otwiera mentalność grupy na nowe zjawiska, potrzeby, promuje nowe wartości. Dla obu tych grup w dorobku społecznym powstają instytucje, które w sposób szczególny zabiegają o to, by wartości zaakceptowane przez grupy kierujące stawały się wartościami mniejszych grup społecznych, a następnie by zostały zinterioryzowane w subiektywnych systemach wartości.

Do fundamentalnych instytucji, zarazem najpowszechniejszych, należy szkoła. W programach kształcenia odbija się charakter społeczeństwa, kierunek dążeń w rozwoju oraz poziom rozwoju naukowego różnych dziedzin. Treści dziedzin wiedzy tłumaczących zjawiska świata materialnego odnajdują swoje miejsce w wybranych przedmiotach nauczania. Rozwój poszczególnych nauk powoduje potrzebę systematycznej weryfikacji treści przedmiotowych w nauce szkolnej. Rozwój nauk o człowieku, zwłaszcza o jego sferze psychicznej i intelektualno-emocjonalno-wolicjonalnej, skłania do weryfikacji sposobów uczenia i wychowywania. Są to dwie podstawowe płaszczyzny, na których lokuje się poszukiwania najlepszych dróg edukacji. Przy czym drogi te mają prowadzić do zmian pożądanych społecznie w rzeczywistości aktualnej i rzeczywistości antycypowanej. Obie te rzeczywistości są od siebie zależne, a ich rozpoznanie i określenie staje się nie-

zbędnym warunkiem wytyczenia celów i zadań szkoły. Tworzą się wizje, w których ważny jest człowiek funkcjonujący wśród innych w zastanej rzeczywistości i przygotowany do zmieniających się warunków. Będąc w teraźniejszości przez tworzenie wizji zmienionego stanu, podejmuje się próby osławania przyszłości. Chcąc zmienić szkoły, system oświatowy, analizuje się wieloaspektowo te czynniki, które są widoczne i których wpływ przyjęło się rozumieć. Jednak właśnie dlatego że wydają się one oczywiste, nie można ich uznawać za naturalny stan rzeczy. Nie można nie doceniać upływającego czasu, nowych wydarzeń i nowych potrzeb zbiorowych i jednostkowych.

Takie stanowisko przyjęli autorzy zbioru, wskazując, że przestrzeń edukacyjna szkoły nasycana jest wciąż nowymi treściami. Są to treści natury kulturowej, szerzej: cywilizacyjnej, ale muszą być przetworzone na możliwości zrozumienia, zaakceptowania i przyjęcia przez dorastające pokolenie. Dobór tekstów pokazuje różne obszary zmian wewnątrz szkoły i obszary zmian, w których szkoła musi się odnaleźć.

Szkoła jako instytucja nie może być wyspą społecznych zdarzeń, które nie będą się wpisywały w naturalną codzienność wychowanków. Szkoła jest nie tylko dla społeczeństwa, jest też dla dzieci, dla młodych ludzi. Jest miejscem w przestrzeni społecznej, gdzie dojrzewanie intelektualne i moralne ma największe tempo. Zachowanie proporcji w zmianach społecznego przygotowania młodego pokolenia do roli odpowiedzialnych obywateli naszych czasów i wielostronnie rozwiniętych ludzi o światłych umysłach i szlachetnych charakterach jest sprawą ważną i trudną. Myślenie o tym, zwracanie uwagi na to szerszych grup społecznych widoczne jest w kilku artykułach rozpoczynających zbiór. Są to teksty: B. Śliwerskiego, M. Kowalskiego, D. Falcmana, A. Pawlak. Więcej odnajdujemy tam niepokoi niż nadziei na szybkie potrzebne zmiany.

Więcej nadziei zawierają teksty autorów widzących w działaniach szkoły możliwości odnajdywania i tworzenia nowych sposobów wpływu i „ukształcalności” młodego człowieka. To pojęcie przywraca współczesnej pedagogice D. Stępkowski. W konkretnych obszarach działań edukacyjnych lokują swoje rozważania: B. Wolny, R. Małachowski.

Poszukiwanie więc coraz lepszych, czyli efektywniejszych, sposobów przygotowywania człowieka do odnajdywania miejsca w rzeczywistości oraz przyjmowania postaw wobec zmian będzie elementem stałym w zmienności zadań pedagogów.

Przedstawione w tym zbiorze propozycje nie aspirują do wzorów wartych naśladowania. Sygnalizują zmiany, pokazują ich kontekst i znaczenie w szerzej ujętym procesie edukacyjnym. Są warte uwagi, w ich świetle bowiem widać kierunek zmian i można dostrzec bariery w ich drogach realizacji.

Odrębną uwagę w tym opracowaniu skierowano na najważniejszy element procesu edukacyjnego – ucznia. To wobec niego stosowane są różnego rodzaju oddziaływania, by wzrastał w miarę swoich możliwości do zadań, jakie będzie so-

bie stawiał i z jakimi przyjdzie mu się uporać w zgodzie z wymaganiami społecznymi. Przestrzeń szkolna, w rozumieniu miejsca, jest ograniczonym terenem, swoistym mikroświatem dla młodego człowieka. Jeśli jednak popatrzymy na tę przestrzeń jako na obszar możliwych sytuacji interpersonalnych, grupowych, a zwłaszcza ich rozwiązań, to daje ona olbrzymie możliwości kształtowania się osobowości, zwłaszcza w podstawach charakteru, nastawień do ludzi, do świata, do oceny siebie.

Funkcjonowanie w młodym wieku w grupach formalnych i nieformalnych, co jest naturalnym zjawiskiem w szkole, kształtuje podmiotowość człowieka. Jego bycie w świecie równych mu wiekiem młodych ludzi uczy go relacji z innymi, zachowań podporządkowania, kierowania i współpracy. Współczesny człowiek musi posiadać takie umiejętności. Brak ich zniewala, biernie go podporządkowuje i wtedy trudno nawet rozważać sprawę odpowiedzialności.

Dlatego w sposób widoczny wśród zaproponowanych tekstów dziecko w wieku szkolnym występuje tu w różnych, właściwych jego możliwościom rozwojowym, rolach. Jest więc uczniem, wobec którego stosowane są różne metody, z lepszym lub gorszym skutkiem dydaktycznym i wychowawczym (tekst J. Lipińskiej-Lokś), jest kolegą w zespole przejawiającym jakże zróżnicowane dojrzałością społeczną zachowania. Piszą o tym E. Muszyńska, L. Wawryk. Jest także widziany jako indywiduum, rozwijająca się osoba, której można i należy pomóc w zdobyciu wielu kompetencji. Ten wątek jest znaczący w tekstach rozważań A. Famuły-Jurczak, B. Duszy, A. Olczak.

Rozważania na temat kompetencji współczesnych Europejczyków, a tak już postrzegane jest młode pokolenie, mogą się odnosić przede wszystkim do otwartości umysłowej i emocjonalnej pozwalającej widzieć wartości przez siebie uznawane na szerszym tle systemów kulturowych. Przygotowanie, szczególnie drogą edukacyjną, nie może się zatem sprowadzać do opanowania określonego zasobu wiadomości, umiejętności, znajomości norm społecznych. Efektywność funkcjonowania w świecie społecznym z zachowaniem etyki humanizmu wymaga filiacji ku wartościom, nie ku wzorom dyktowanym przez konformizm.

Prof. dr hab. Krystyna Ferenz

Część I

Przestrzeń edukacyjna – _____ nadzieje i niepokoje społeczne _____

Bogusław Śliwerski¹

Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

Komu służą rankingi oświatowe? Współczesny dyskurs o rywalizacji w szkolnej edukacji

W dobie orientowania powszechnej edukacji na prawa gospodarki rynkowej, ideologii konkurencji i wolności, demokracji i decentralizacji, wymierności i porównywalności, na reformy i obowiązujące zarządzenia zaczynamy zapominać o tym, czego już w naszym społeczeństwie doświadczyliśmy, choć byliśmy do tego w mniejszym lub większym stopniu zmuszani pod postacią inaczej definiowanego i stanowionego instrumentalizmu. Mówiąc o podmiotowości, poszanowaniu praw każdego podmiotu edukacji do godności i do własnego rozwoju (autonomii, dojrzałości osobowej), nie dostrzegamy, jak szybko nasze intencjonalne oddziaływania są niszczone przez spektakularne efekty. Wszystko staje się równie ważne, choć tak naprawdę niemożliwe do natychmiastowego zaistnienia. Wydaje nam się jednak, że musimy mieć świadectwa swoich działań i intencji, by nie być wyrzuconymi poza „burtę oświatowej transformacji” czy uznania przez środowiska społeczno-polityczne.

Konkurencja to niewątpliwie jeden z najważniejszych mechanizmów rządzących naszym życiem, przede wszystkim zawodowym, ale nie tylko. Budzi ona wielkie emocje: u jednych wywołuje bezkrytyczną aprobatę, inni uznają ją za źródło katastrof dotykających wielu ludzi. Czy mechanizm konkurencji działa w oświacie w sposób społecznie efektywny, tzn. czy sprzyja wydobywaniu z uczniów i nauczycieli tego, co w nich najlepsze, nie niszcząc ich zarazem, nie degradując ich osobowości? Czy wzmacnianie mechanizmów walki rynkowej między przedszkolami i szkołami nie sprawia, że pomniejszamy szanse na wartościową edukację w każdej z tych placówek w sposób adekwatny do jej zasobów ludzkich? Pewnie nie stawiałbym tego typu pytań, gdyby nie fakt, że Ministerstwo Edukacji Narodowej powróciło do dyskutowanego już przed kilkunastu laty projektu wprowadzenia urzędowego rankingu szkół i placówek.

¹ Autor jest profesorem zwyczajnym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Konkurowanie

[...] bądź rywalizowanie jest rodzajem walki niezbrojnej, prowadzonej w „gęstym otoczeniu społecznym”, w sytuacji gdy jej uczestnicy dążą do celów, które są ze sobą sprzeczne lub przynajmniej niezgodne. W odróżnieniu od walki zbrojnej, w przypadku działań o charakterze konkurencyjnym (rywalizacyjnym), ich celem nie musi być fizyczne zniszczenie konkurentów, lecz tylko takie ich osłabienie lub „przekształcenie”, by przestali móc skutecznie zabiegać o cele pozostające w kolizji z celami realizowanymi przez drugą stronę. Można by dodać, że sama obecność i działania podejmowane przez konkurenta sprawiają, że zmniejsza to prawdopodobieństwo realizacji celu przez inny podmiot (jednostkowy lub zbiorowy) lub przynajmniej zwiększa koszty jego realizacji. W nawiązaniu do tej samej, prakseologicznej, tradycji warto też zauważyć, że o ile walka jest „wzajemną kooperacją negatywną”, o tyle konkurowanie (rywalizowanie) niekoniecznie musi zakładać wzajemność relacji. Podmiot „X” może konkurować z Y, nawet jeśli ten ostatni nie widzi ku temu powodu i nie podejmuje żadnych działań wymierzonych przeciwko interesom „X-a”².

W podpisanym przez Katarzynę Hall rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym czytamy, że m.in. szkoły będą poddane ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, w wyniku której zostanie ustalony poziom spełniania przez nie wymagań w czterech obszarach działania:

- 1) efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;
- 2) procesy zachodzące w szkole lub placówce;
- 3) funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów;
- 4) zarządzanie szkołą lub placówką³.

Poziom spełniania przez szkołę lub placówkę poszczególnych wymagań w tych obszarach ma być ustalany jako:

- 1) poziom A – oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagań przez szkołę lub placówkę;
- 2) poziom B – oznaczający wysoki stopień wypełniania wymagań przez szkołę lub placówkę;
- 3) poziom C – oznaczający średni stopień wypełniania wymagań przez szkołę lub placówkę;

² K. Mudyń, *Granice konkurencji jako problem (nie)ograniczoności zasobów i (nie)ograniczoności ludzkich potrzeb*, http://www.ips.uj.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=105:dr-hab-krzysztof-mudyn&catid=24:pracownicy-naukowi&Itemid=71 [19.11.2005]; tekst ukazał się też w „Prakseologii” 2000, nr 140, s. 37–53.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.), <http://lex.pl/serwis/du/2009/1324.htm> [18.03.2010].

- 4) poziom D – oznaczający podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 5) poziom E – oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę⁴.

Ustawodawca nie określił jednak kryteriów, na podstawie których rozstrzygałby o możliwości sklasyfikowania szkół na jednym z pięciu poziomów, tylko wyjaśnił w ustawie, jaką te poziomy mają rangę. Nauczyciele czy dyrektorzy szkół mogliby nie zrozumieć, co oznacza poziom bardzo wysoki, wysoki czy niski, a ewaluatorzy (w rozporządzeniu są określani mianem „kontrolerów”) mogliby przypisać ich placówkom niewłaściwą kategorię, dlatego stwierdza się w tym rozporządzeniu, że:

Poziom A ustala się, jeżeli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom B. Poziom C ustala się, jeżeli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom D, ale niższym niż poziom B. Poziom E ustala się, jeżeli szkoła lub placówka nie spełnia danego wymagania na poziomie D⁵.

Szkoła będzie zatem otrzymywać na podstawie raportu pokontrolnego różnorodne oceny w czterech obszarach jej działania.

Wizytator łącznie zbiera informacje o wymaganiu i w stosunku do liczby wskazań ustala ocenę literową. Sens dokonania opisu na poziomie D (obowiązkowym) i na poziomie B (nieobowiązkowym) polega na tym, żeby szkołom pokazać możliwości rozwojowe, czyli jak ze szkoły pracującej na podstawowym, wymaganym poziomie stać się szkołą bardzo dobrą⁶.

Załączona do tego aktu prawnego tabela z wymaganiami wobec szkół, jakie muszą być spełnione w powyższych obszarach, zawiera jedynie poziom B i D. Nie wiadomo, dlaczego tylko tym dwóm poziomom poświęcono wysiłek twórczy. Być może dlatego że jego autorzy jeszcze nie wiedzą, jak zróżnicować skalę wymagań. Zaprezentowany tylko w odniesieniu do poziomu B i D ich zakres odśłania pole do swobodnej gry interpretacyjnej, stronniczości oceniających i niejednoznaczności, które będą musiały skutkować poczuciem nierzetelności, braku obiektywizmu i niewymierności wyróżnionych obszarów działalności szkoły. Zdaniem Stefana Włazło, tak właśnie skonstruowane wymagania są

[...] celowo opisane na wysokim poziomie ogólności, aby miały charakter uniwersalny. Szczegółowe opisanie wymagań do różnorodnych szkół, uwzględnianie ich odmienności, bo nawet dwie szkoły podstawowe nigdy nie są takie

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009..., *op. cit.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ S. Włazło, *Nowy nadzór – nowe wyzwania*, „Gazeta Szkolna” 2009, nr 40, s. 4.

same, byłyby po prostu nierealne, nie mówiąc o monstrualnych rozmiarach takiego załącznika⁷.

Z tego też dokumentu wynika dopiero, co oznacza tajemniczo określony obszar: procesy zachodzące w szkole lub placówce, a mianowicie, że obejmuje on takie procesy edukacyjne, jakie służą realizacji przyjętej koncepcji pracy i wskazują zarazem, że dba się o prawidłowy ich przebieg i doskonalenie. Konia z rządem temu, kto określi granice zakresowe dla tych obszarów, skoro się nie wyjaśnia, czym się różni „proces edukacyjny” od np. współpracy szkoły z rodzicami czy zarządzania placówką. W świetle tak wydzielonych obszarów procesy edukacyjne w nich się nie zawierają. Co gorsza, pojawia się w tym dokumencie podstawowa sprzeczność, a mianowicie wyróżniono jako obszar pierwszy „efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”, w tabeli wymagań zaś w tym punkcie wskazano nie na efekty, ale na fakt i sposoby ich analizowania. Czyżby ustawodawca nie mógł się zdecydować, co go tak naprawdę interesuje w tej kwestii?

Z polemiki prasowej między – jak się okazuje – jednym z ekspertów MEN w tej kwestii Stefanem Wlazło⁸ a Włodzisławem Kuzitowiczem⁹, autorem krytycznej analizy omawianego rozporządzenia, dowiadujemy się, że:

Skończyły się właśnie prace zespołu pracowników naukowych Wydziału Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także ekspertów w zakresie ewaluacji związane z budowaniem procedur i narzędzi do diagnozowania poziomu spełnianych wymagań. [...] Będzie szeroka paleta wskaźników i do nich narzędzia uwzględniające specyfikę szkół¹⁰.

To ciekawe, że o wskaźnikach procesów edukacyjnych decydują socjolodzy. Co na to pedagodzy? Dyrektorzy szkół, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice będą zatem musieli przekonać kontrolerów, że to, co ma miejsce w ich szkole, zasługuje na ocenę A czy B, bo przecież oceny od poziomu C nie mogą być powodem do chluby.

W świetle załączonego do rozporządzenia uzasadnienia najważniejszymi czynnikami decydującymi o konieczności poprawy i wzmocnienia systemu nadzoru pedagogicznego oraz oceny jakości pracy szkół i placówek są:

- 1) brak efektywności i zdolności adaptacyjnej obecnego systemu nadzoru pedagogicznego do tempa i zakresu przemian oraz potrzeb edukacyjnych społeczeństwa (badanie pracy poszczególnych kuratoriów oświaty potwierdza znikomą użyteczność obecnego nadzoru pedagogicznego dla podnoszenia jakości pracy szkół i placówek);

⁷ S. Wlazło, *Nowy nadzór...*, *op. cit.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ W. Kuiztowicz, *Nowe rozporządzenie – nowe wątpliwości*, „Gazeta Szkolna” 2009, nr 38.

¹⁰ S. Wlazło, *Nowy nadzór...*, *op. cit.*, s. 4–5

- 2) niezadowolająca praca szkół i placówek oraz organów je prowadzących w celu poprawy jakości kształcenia powodująca nierówności edukacyjne o charakterze środowiskowym, które są problemem w mniej rozwiniętych częściach kraju; podkreślić należy, że wyrównywanie szans edukacyjnych było jednym z fundamentalnych celów reformy oświatowej, tymczasem przez obecne organy nadzoru pedagogicznego zadanie to jest realizowane w sposób niepełny;
- 3) konieczność pozyskiwania rzetelnej informacji niezbędnej do kreowania polityki oświatowej państwa, a także polityki oświatowej na poziomie regionalnym i lokalnym;
- 4) zapewnienie możliwości wielokierunkowego rozwoju osobistego i społecznego uczniów i nauczycieli, zgodnego z ich aspiracjami i możliwościami.

Rozporządzenie zakłada poprawę efektywności systemu oświaty przez ukierunkowanie nadzoru pedagogicznego na działania mające na celu ocenę jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek oraz wspomaganie pracy szkół i placówek w dążeniu do uzyskiwania pożądanej jakości¹¹.

Wmawianie społeczności oświatowej, że w wyniku wdrożenia w codzienność życia szkół owego rozporządzenia w znacznym stopniu zwiększy się ich autonomię lub że przyczyni się ono do poprawy jakości ich pracy i zwiększy szanse edukacyjne wszystkich uczniów, nie stanowi rzeczowej argumentacji, tylko zbiór pobożnych życzeń i kompromitujących tez. Od kiedy to bowiem niezadowolająca praca szkół i placówek oraz organów je prowadzących powoduje nierówności edukacyjne o charakterze środowiskowym? A może jest odwrotnie, jak wskazują na to socjologiczne badania? Nie, gdyż kłóciłoby się to ze skrywaną w tym podejściu oceniającym szkoły zasadą „sankcjonowania społecznej nierówności” przez stosowanie trackingu, czyli dzielenia szkół na grupy/klassy pod względem określonego kryterium. Jak słusznie demistyfikuje tego typu podejścia władzy Tomasz Gmerek:

Istotą jest tu natomiast dążenie do wytworzenia nowych „mechanizmów stratyfikacyjnych”, które będą w optymalny sposób „kanalizować” ludzi zarówno do niskich („podporządkowanych”), jak i wysokich („dominujących”) pozycji społecznych. Koncepcja ta zakłada, że „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic posiadanej inteligencji lub talentów” i stanowić konsekwencję „rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody”¹².

¹¹ Uzasadnienie rozporządzenia MEN o nadzorze pedagogicznym, 2009, s. 3.

¹² T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego* [w:] Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie – konteksty i kontrowersje*, Wolumin, Poznań 2001, s. 296–297.

Celem tak prowadzonej stratyfikacji jest zatem „wychwycenie najlepszych szkół”, mających najbardziej uzdolnionych uczniów, którzy się odznaczają „optymalnymi” cechami osobowościowymi i wsparciem rodzinnego środowiska, a nie zatroszczenie się o wszystkie placówki. Lekceważy się przy tym istniejące już wyniki badań, które wskazują na niską wartość mającej już miejsce w naszej oświacie polityki mierzenia jakości pracy szkół¹³. Czym to „nowe” podejście będzie się od niej różniło? W uzasadnieniu do rozporządzenia MEN stwierdza się:

Istotą zmiany jest więc odejście od tradycyjnego (instrumentalnego) ujęcia nadzoru pedagogicznego jako działalności diagnostyczno-oceniającej i wspomagającej na rzecz rozumienia ukierunkowanego na przedmiot tego nadzoru, ze szczególnym uwzględnieniem analizy i oceny efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek¹⁴.

Czy to oznacza, że prowadzone dotychczas mierzenie jakości szkół nie dotyczyło tych kwestii? Czy mamy tu do czynienia z innym nazewnictwem, odmiennymi wskaźnikami czy może z innymi narzędziami pomiaru? A może chodzi o to, by przysłowiową w podejściach diagnostycznych szkołę falenicką zastąpić szkołą otwocką?

Uruchamiając procesy konkurencyjne w całym systemie oświatowym, jednoznacznie wykluczamy z niego wspólnotę celów, jakie zgodnie z ustawą o systemie oświatowym, powinny realizować wszystkie placówki oświatowo-wychowawcze. Zabiegamy zarazem o to, by każda z placówek realizowała cele sprzeczne lub częściowo niezgodne z założonymi wartościami naczelnymi, podejmując działania skierowane nawet na osłabienie mocy innych placówek (tu postrzeganych jako konkurencyjne, wrogie). Badacze systemów oświatowych już od dawna alarmują, że narzucane szkołom

[...] kryteria „doskonałości” sytuują sukces poza zasięgiem i czynią porażkę bardziej „obiektywną”. Taka strategia prowadzi nie tylko do większego „ból” uczniów, ale także legitymizuje hiperelitaryzm charakterystyczny dla nowej fali reform. [...] Konkurencja między uczniami i szkołami prowadzi do podziału na zwycięzców i pokonanych, a to jest bardzo ryzykowną strategią podnoszenia poziomu edukacji w całym systemie szkolnym¹⁵.

¹³ M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2002; A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Impuls, Kraków 2005.

¹⁴ Uzasadnienie rozporządzenia MEN..., *op. cit.*, s. 4.

¹⁵ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji* [w:] M. Dziemianowicz, B. D. Gołebniak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 223.

Od kiedy to o autonomii szkoły ma świadczyć wynik dostosowywania się do ogólnikowo sformułowanych przez MEN wymagań? To właśnie takie podejście do standaryzacji pomiaru procesów edukacyjnych i społecznych w szkołach niesie z sobą największe zagrożenie dla ich autonomii i dla budowania w nich kapitału społecznego oraz wobec nich społecznego zaufania jako kluczowych czynników rozwoju społeczno-gospodarczego naszego państwa. Jak wyrażają to w opiniach o polityce oświatowej badani przez M. J. Szymańskiego dyrektorzy szkół i nauczyciele:

Szkołę należy doskonalić przede wszystkim „od wewnątrz” i oddolnie (spośród ogółu badanych [...] zgodziło się z nim 89,4%; a 44,6% uczyniło to zdecydowanie)¹⁶.

Jedynymi beneficjentami tego procesu będą nie uczniowie i nauczyciele czy kadry zarządzające szkołami, ale urzędowi kontrolerzy wyposażeni w narzędzia do pomiaru i porównywania tego, co jest niemierzalne i nieporównywalne. Już nikt nawet nie oponuje przeciwko temu, że w całym tym nowoczesnym wyzwaniu, przed jakim stawia się szkoły, chodzi tak naprawdę o podporządkowanie ich nadzorowi zewnętrznemu władzy państwowej, że jest to kolejny krok w kierunku etatyzacji, a więc skrywanej centralizacji systemu oświatowego.

Po raz kolejny w dziejach naszej oświaty przekaże się z budżetu państwa ogromne środki finansowe na poprawę sytuacji nie szkół, ale kontrolujących je urzędników.

Można odnieść wrażenie, że wspólnotowość i solidarność zostały przez elity III RP przekazane do zagospodarowania społeczeństwu – pomagajcie sobie nawzajem, twórzcie organizacje pomocowe, wspierajcie się w trudnym losie, a wszystko to realizujcie sami, bez pomocy państwa i poza sferą pracy zawodowej. Bowiem państwo i zakład pracy to struktury wspierające indywidualizm, ludzi sukcesu, zamożnych i najbardziej przedsiębiorczych. Państwo stawia na wygranych. Przegrani niechaj liczą na siebie i sobie podobnych. Biedą niechaj zajmuje się społeczeństwo obywatelskie i trzeci sektor¹⁷.

Szkołom z ich udziałem kontrolerzy MEN wystawią ocenę D lub E.

Zgodnie z logiką tego projektu należałoby, co zresztą miało już miejsce w USA, zalecić szkole z oceną A opracowanie programu naprawczego, bo przecież istotą nadzoru jest sprzyjanie podnoszeniu poziomu jakości jej pracy. Nauczyciele powinni zatem opracować w ramach zaleceń pokontrolnych programy wyrównawcze dla najlepszych uczniów. Dokonując wielokrotnie w ciągu roku szkolnego pomiarów inteligencji swoich podopiecznych i mierząc testami ich osiągnięcia szkolne, powinni śledzić, czy rzeczywiście właściwie wykorzystują oni swój potencjał intelektualny.

¹⁶ M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana...*, op. cit., s. 86.

¹⁷ B. Fedyszak-Radziejowska, *Nie tylko o podatkach*, „Rzeczpospolita” z dnia 16 kwietnia 2008 r., <http://www.rp.pl/artukul/121342.html>.

Można łatwo wyobrazić sobie sytuację, w której wyniki nauczania osiągane przez ucznia imieniem Johnny, posiadającego relatywnie niski iloraz inteligencji, odpowiadały temu ilorazowi, natomiast wyniki ucznia o imieniu Jimmy, którego iloraz inteligencji wynosił powiedzmy 143, były na poziomie ilorazu 132. Wywołałoby to panikę wśród nauczycieli: „Najlepszy uczeń w klasie nie realizuje swojego potencjału intelektualnego! Marnujemy geniusza!”. Mamy więc lekcje wyrównawcze dla najlepszego ucznia w klasie – ich celem może być np. zwiększenie efektywności w zakresie czytania¹⁸.

U podstaw takiego podejścia do pomiaru jakości pracy szkół tkwi szczególnie rodzaj sterowanych odgórnie procesów ruchliwości społecznej w warunkach wymuszonej konkurencyjności.

Coraz częściej publicyści oświatowi usiłują nawet przekonać pedagogów do tego, że szkoły uczestniczące lub skazane na konieczność uczestnictwa w tym konkursie, w którym nie ma żadnej możliwości zagwarantowania wszystkim jego uczestnikom równych szans na starcie, powinny traktować

[...] taki ranking jako sposób na weryfikację swoich poczynąń, jako papiererek lakmusowy sytuacji wychowawczej i społecznej placówki w środowisku. Poza określeniem swojej roli w środowisku pozwoli to również szkole na wyodrębnienie tych dziedzin, które należałoby modyfikować, które rozwijać, jakie poczynania zaniechać, a jakie wprowadzać¹⁹.

Absurdalne jest przenoszenie wprost sportowego wymiaru współzawodnictwa na szkoły, tak jakby miały być one „stajniami ogierów” oczekujących na swoją „wielką gonitwę” (np. Wielka Pardubicka) mającą jeden cel, jakim jest zwycięstwo czy najwyższe miejsce w rankingu. Jak przekonuje L. Pawelski ta „sportowa definicja jest chyba najtrafniejszym określeniem tego, czego doświadczać będą szkoły uczestniczące w tego rodzaju konkurencji”²⁰. Czyżbyśmy nie wiedzieli, że nie dla wszystkich szkół jest ta sama meta (cele kształcenia i wychowania)? Istnieją przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, część obywateli bowiem opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesadami na temat istniejącej kultury, inna część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian.

Czy nie wszystkie szkoły dysponują taką samą, a więc porównywalną, izomorficzną w zakresie chociażby wieku, kompetencji, dojrzałości, poziomu inteli-

¹⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej* [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Verba, Lublin 2007, s. 625.

¹⁹ L. Pawelski, *Image szkoły – ranking szkół w środowisku*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 4, s. 15.

²⁰ *Ibidem*, s. 16.

gencji, płci, pochodzenia, warunków życia itp. grupą zawodników (uczniów), ich dżokejów (nauczycieli) i trenerów (nadzór pedagogiczny)? Czy czas trwania edukacyjnego wyścigu (ramowy plan nauczania) i długość toru do pokonania (cykl kształcenia) nie są w każdej niemal szkole różne? Po co i komu potrzebny jest ów ranking? Czy udział w „wieloboju edukacyjnym”, kiedy usiłuje się porównywać efekty kształcenia i wychowania szkół w różnych „dyscyplinach” równocześnie, rzeczywiście pozwala na określenie ich wartości? Czy istnieje dobrowolna i powszechna zgoda na to, by przystąpić do rywalizacji w tych samych nawet konkurencjach, ale na nierównych zasadach?

Zdaniem Mikołaja Kozakiewicza, wszelkie debaty czy spory na temat równości szans na starcie w rywalizacji o wykształcenie młodego pokolenia muszą się bowiem zacząć od wyjaśnienia podstawowej kwestii, mianowicie od odpowiedzi na pytanie, czy w świetle istniejących rodzajów nierówności szkoły mogą zapewnić swoim uczniom równość dostępu do edukacji. Czy rywalizacja między szkołami ma jakikolwiek sens, skoro nie mają one porównywalnego składu osobowego uczniów? W oświacie mamy do czynienia z czterema rodzajami nierówności:

1. **Nierównością udziału przedstawicieli poszczególnych grup społecznych w szkołach różnego typu i szczebla**, mierzoną skalą odchylenia od zasady pełnej równoległości i proporcjonalności w stosunku do udziału danej kategorii społecznej w całej populacji narodowej. Kompozycja socjalna szkoły każdego szczebla i typu powinna wiernie lub w dużym przybliżeniu odzwierciedlać kompozycję całej populacji narodowej.
2. **Nierównością wykorzystania potencjału intelektualnego**, która się wiąże z zaniedbaniem szans czy potencjału rozwojowego dzieci szczególnie uzdolnionych,

[...] sił, które gubią talenty. Punktem odniesienia dla pomiaru tej nierówności nie jest już cała populacja narodowa i całość każdej składowej części tej populacji, np. inteligencja, chłopci, robotnicy, lecz jedynie zdolni i najzdolniejsi uczniowie pochodzący ze wszystkich grup społecznych²¹.

Tym samym zasada egalitaryzmu nie odnosiłaby się do pozostałych uczniów.

3. **Nierównością szans na zaspokojenie marzeń, dążeń i aspiracji żywionych przez młodzież** niezależnie od stopnia zdolności i realności tych marzeń, ale w zależności od miejsca zamieszkania lub przynależności do grupy społecznej.
4. **Nierównością startu edukacyjnego**, która wynika z ekonomicznej, społecznej czy kulturowej odmienności warunków życia i rozwoju dzieci.

²¹ M. Kozakiewicz, *Skolaryzacja młodzieży polskiej. Wnioski z wtórnej analizy spisu powszechnego*, PWN, Warszawa 1976, s. 31.

Nie ma takich zabiegów, za pomocą których można by stworzyć egalitarne szkoły publiczne czy niepubliczne, gdyż społeczeństwo jest jaskrawo nieegalitarne. Szczególnie niemożliwe okazuje się wyeliminowanie nierówności w wykorzystaniu potencjału intelektualnego dzieci szczególnie uzdolnionych, bowiem pochodzą one z rodzin już uprzywilejowanych społecznie. Podobnie jest z postulatem „równości szans na realizację marzeń”, ponieważ sam ich poziom i zakres aspiracji bywają także silnie uwarunkowane statusem ekonomicznym, kulturowym i społecznym środowiska rodzinnego.

Postulując „równość szans na realizację marzeń”, wcale nie wpływa się na wyrównywanie poziomów aspiracji u tych, którzy z różnych powodów (najczęściej realnie obliczając możliwości) poprzestają na małym. Dlatego też jeśli nawet wszyscy realizowaliby w jednakowym stopniu to, co sobie zamierzali, to różnice i nierówności tkwiłyby nie w rozpiętości między planem a realizacją, ale między pułapami indywidualnych planów i dążeń, które wyniosłyby swoich autorów na bardzo różne szczeble drabiny społecznej. Z reguły „wyżej” znaleźliby się ci, którzy startowali z wyższych pozycji wyjściowych²².

Zdaniem M. Kozakiewicza, jedynie czwarty sposób rozumienia równości dostępu do oświaty wszystkich szczebli gwarantowałby realizację zasady egalitaryzmu w państwie, ale musiałby się wiązać z wyrównywaniem warunków ekonomicznych, kulturalnych i społecznych, w jakich ludzie się rozwijają i wzrastają, uczą się i wychowują. Okazuje się to jednak ideologiczną utopią. Żadnemu rządowi nie udało się zapewnić wszystkim ludziom identycznych lub zbliżonych warunków rozwojowych we wszystkich środowiskach społecznych rozumianych jako podobieństwo warunków ekonomicznych, kulturowych i społecznych, ze względu na narastające dysproporcje socjalne, od których zależy owa równość udziału dzieci i młodzieży w edukacji na wszystkich szczeblach.

Można postawić pytanie, po co tworzyć swoistego rodzaju ranking szkół i upowszechniać informacje o wynikach kontroli ich procesów edukacyjnych, skoro:

- nie wszystkie szkoły istniejące na rynku są w zasięgu wyboru rodziców i ich dzieci ze względu na ich położenie, możliwości dojazdu, finanse itp.;
- nie wszyscy rodzice dokonują wyboru szkoły ponadgimnazjalnej dla swojego dziecka, a absolwenci gimnazjów nie są zainteresowani analizą jakości pracy tych szkół;
- nie wszyscy rodzice opierają swój wybór szkoły na rankingu, bez względu na to, na jakich źródłach i kryteriach został on zbudowany.

Paradoks quasi-wyborów tzw. najlepszej szkoły dla dziecka wykazuje Roman Dolata, kiedy stwierdza, że szkoła pierwszego wyboru ma ograniczoną liczbę

²² M. Kozakiewicz, *Skolaryzacja młodzieży polskiej...*, *op. cit.*, s. 35.

miejsz, a więc nie jest w stanie spełnić warunku nieograniczonej podaży dla nieograniczonego w tym zakresie popytu.

W większości przypadków szkoła będzie jednak podejmować decyzje selekcyjne ze względu na użyteczność dla przyszłej pozycji szkoły w rankingu. Innymi słowy, szkoła zapewni sobie sukces na starcie, a program wyboru szkoły przez rodziców przemieni się w program wyboru uczniów przez szkołę. [...] Jeżeli sytuacja się powtórzy i wszyscy rodzice skierują swoje wybory w stronę kolejnej w rankingu placówki, to kolejną warstwę śmietanki spije szkoła nr 2 itd. Ostatecznie dystrybucja uczniów między szkołami nie będzie funkcją rodzicielskich wyborów, a pochodną rozkładu w populacji uczniów cnót pożądaných przez szkoły. Ponieważ dystrybucja cnót jest skorelowana z przynależnością statusową, mechanizm wyboru będzie prowadzić do silnej międzyszkolnej segregacji społecznej w oświacie. [...] szkoły znajdujące się wysoko w rankingu są w większym stopniu zainteresowane zachowywaniem swojej renomy niż zwiększeniem liczby uczniów objętych „zbawiennym wpływem tej jakże świetnej placówki”²³.

Niektórzy w poszukiwaniu własnej wizji szkoły uciekają się do uwodzących przyszłych klientów haseł marketingowych, zapewnień czy nadziei, których w istocie nie są w stanie spełnić, gdyż nie mają nad nimi pełnej kontroli ani możliwości rzeczywistego na nie wpływu. Powielają wzory z kampanii przedwyborczych do parlamentu czy do urzędu prezydenckiego. Szkoła jest traktowana jak dom towarowy z półkami uginającymi się pod ciężarem towarów (wiedzy), z usługowymi i/lub sfrustrowanymi sprzedawcami (nauczycielami) oraz szturmującymi go w poszukiwaniu tych dóbr klientami (uczniami). Ci ostatni nie mogą jednak liczyć na gwarancję na otrzymywane towary (wiedzę), a więc ich reklamować, ani też nie mają prawa do opiniowania sposobu ich sprzedawania.

Ilustracja 1. Ogłoszenie prasowe jednego ze stowarzyszeń prowadzących liceum ogólnokształcące o kryteriach naboru uczniów

zaprasza do Liceum

indywidualizowane ścieżki edukacyjne:

- lingwistyczna,
- humanistyczna,
- przyrodnicza,
- ścisła

✓ bogaty program zajęć dodatkowych
✓ współpraca wybitnych artystów i naukowców
✓ atmosfera kulturalna, ale wymagająca

poprzednia matura: średnia 4,2

Interesują nas wyłącznie kandydaci ambitni, kulturalni, z zainteresowaniami.

Spotkanie informacyjne:

²³ R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wyd. UW, Warszawa 2008, s. 261.

Szkoła przestaje być szkołą, kiedy staje się codzienną grą o przetrwanie na rynku idei, przedsiębiorstwem poszukującym coraz lepszych strategii dotarcia do bogatych, by zainwestowali w pomnażanie swojego kapitału i spekulowali nim na „giełdzie ludzkich istnień”. Nie wszystko jest na sprzedaż, nie wszystko też da się kupić. Istotą rzeczywistej edukacji jest przecież to, co się rozgrywa w swoistym dramacie zmagania się człowieka z własnym losem, ze słabościami i pokusami tego świata, kiedy zaczyna się stawiać sobie podstawowe wymagania wzrostu, dążenia *per aspera ad astra*. To bowiem, co jest ponad aktualnym stanem naszego rozwoju, doświadczeń i posiadania, stwarza nam szansę bycia sobą, czyli bycia czymś więcej, aniżeli się jest, szansę potwierdzania bycia człowiekiem.

Procesy rywalizacji między szkołami są najsilniej uwidocznione na etapie przejścia między gimnazjami a szkołami ponadgimnazjalnymi, kiedy zaczyna się rzeczywista walka o klienta, o zaspokojenie potrzeb tych, których chciałoby się posiąść do realizacji założonych funkcji szkoły. Z przeprowadzonych pod moim kierunkiem badań wynika, że na wybór szkoły przez młodzież mają wpływ następujące czynniki: w 71,97% jest to suwerenna osobista decyzja, w 44,5% – miejsce szkoły w rankingu, w 28% – opinia znajomych, w 26,1% – opinia rodziców i w 11,7% – opinia absolwentów. Najmniejsze znaczenie ma opinia nauczycieli z poprzedniej szkoły, bo dotyczy ona tylko 3,82% respondentów²⁴. Rankingi zatem nie są czymś obojętnym dla naszych uczniów.

Dyrektorzy placówek edukacyjnych zdają sobie sprawę z tego, że ich główna aktywność musi być ukierunkowana na zaoferowanie uczniom programów kształcenia i wychowania odpowiadających ich potrzebom, oczekiwaniom i zainteresowaniom, ale także na pozyskanie jak najlepiej wykształconych kadr nauczycielskich. Głównymi aktywami szkoły w konkurencyjnym środowisku jest jakość programu kształcenia, jego wyjątkowość, reputacja i poziom uczniów oraz rady pedagogicznej. Zdaniem J. Světlíka, siła konkurencyjna i pozycja szkoły zależą głównie od:

- liczby i poziomu kandydatów (większe zainteresowanie daną szkołą przez najlepszych absolwentów szkół niższego stopnia zwiększa zainteresowanie tą placówką, podnosi jej jakość oraz pozycję na rynku);
- koniecznego kapitału szkoły, tj. usytuowania placówki i jej wyposażenia, zasobów ludzkich w postaci wysoko wykwalifikowanych kadr pedagogów oraz utalentowanej kadry kierowniczej i „know-how”;
- ścisłego związku i dobrych relacji ze środowiskiem, w tym z podmiotami gospodarczymi, organizacjami profesjonalistów, ministerstwem, organami władz samorządowych, społecznością lokalną, mediami itp.; dobra infrastruktura i relacje mają pozytywny wpływ na jakość i renomę szkoły;

²⁴ D. Pietrzak, *Szanse edukacyjne młodzieży licealnej w kontekście rywalizacji międzyszkolnej*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. B. Śliwerskiego, UŁ, Łódź 2002, s. 57.

- rozwijającego się programu szkoły w powiązaniu z nowymi podejściami do kształcenia (rozwiązywanie studiów przypadków, nauczanie problemowe, praktyki itp.);
- wsparcia organów szkolnych i wyższego stopnia decentralizacji sprzyjającej w dynamicznej szkole lepszym warunkom dla jej rozwoju²⁵.

System oświatowy na mocy rozwiązań prawnych uruchamiających i intensyfikujących procesy rywalizacyjne między szkołami odchodzi w wyniku rywalizacji od swoich funkcji założonych, jakie wynikają z ustawy zasadniczej. Nie zapobieganie tym procesom wprowadzenie dodatkowych danych o jakości kształcenia, jakimi ma być współczynnik edukacyjnej wartości dodanej, gdyż i ten wskaźnik nie jest w stanie wyeliminować procesów tzw. wstępnej (na wejściu do szkół) segregacji, która rzutuje na możliwości osiągnięcia pożądaných wyników kształcenia i wychowania.

Konkurencyjne środowisko staje się mikroświatem każdej szkoły. Rynek ofert oświatowych jako dynamiczna całość, ulega nieustannym zmianom. Dyrektorzy nawet najbardziej renomowanych szkół nie mogą sobie zatem pozwolić na zignorowanie konkurencji, gdyż – zakotwiczona w procesach rywalizacji – potrzeba pozyskiwania źródeł koniecznego rozwoju i przeżycia ich placówek obejmuje m.in.:

- pozyskiwanie uczniów w pożądaną liczbę i o oczekiwanej jakości ich dotychczasowego wykształcenia;
- pozyskiwanie wysoko wykwalifikowanej kadry pedagogów, niezależnie od tego, czy będą oni rekrutowani spośród świeżych absolwentów szkół wyższych, czy spośród doświadczonych nauczycieli;
- pozyskiwanie środków finansowych poza istniejącym normatywem (pozyskiwanie grantów, sponsorów, włączenie się do międzynarodowych projektów unijnych itp.);
- zyskanie pozytywnej opinii i szacunku w środowisku (*goodwill*)²⁶.

W Polsce nikt nikogo nie pyta o to, czy chce wziąć udział w tej rywalizacji o miano szkoły typu A, B czy C, czy jest do niej przygotowany, czy dysponuje odpowiednią kadrą zawodników, ubiorem i sprzętem, czy zawodnicy i ich trenerzy są odpowiednio odżywieni (dowitaminizowani)²⁷ i poddani opiece oraz kontroli medycznej, w tym antydopingowej. Szczególnie szkoły publiczne, traktowane jak edukacyjne stajnie, właściwie od lat są skazane na ten wyścig szkap i koni. Nie dyskutuje się już nawet z istniejącymi tu i ówdzie jawnymi oraz ukry-

²⁵ D. Pietrzak, *Szanse edukacyjne młodzieży...*, op. cit., s. 85.

²⁶ J. Světlík, *Marketing školy*, EKKA, Zlín 1996, s. 84.

²⁷ Jeden z pomysłów resortu MEN pod kierownictwem K. Hall dotyczący dożywiania i dowitaminizowania dzieci w szkołach okazał się plajtą, gdyż wiele placówek odstąpiło od ubiegania się o środki na jego realizację, a te, które je pozyskały, stanęły bezradne w obliczu faktu, że nikomu nie opłaca się dostarczanie do szkół warzyw i owoców, gdyż związane z tym koszty przewyższają spodziewane zyski.

tymi kryteriami pomiaru ich (koniecznego) uczestnictwa w rankingu, które nie ma i nie może mieć sprawiedliwych mierników do oceny każdej stajni (szkoły), żebyśmy, nie wiem jak bardzo, tego chcieli.

W wyniku samych zakłęb, chceń, normatywnych westchnień i pożądań nie osiągniemy w szkolnictwie warunków porównywalnych do zawodów sportowych w ramach poszczególnych dyscyplin, gdyż edukacja szkolna nie jest tylko biegiem przez płotki (pozytywną selekcją), podnoszeniem ciężarów (rozwiązywaniem trudnych zadań), skokiem o tyczce (indywidualizacją uczenia się), strzelaniem z łuku czy karabinka sportowego (zdawanie egzaminów testowych) czy pływaniem (lawirowaniem w czasie ustnych wypowiedzi). Edukacja szkolna może być potraktowana – jeśli już tak bardzo nam zależy na sportowych porównaniach – jak wieloletni obóz kondycyjny czy sprawnościowy, który dopiero przygotowuje swoich sportowców do przyszłych zawodów. Czy oni w nich jednak wezmą udział, w jakiej konkurencji i z jakim rezultatem, to będzie zależało przede wszystkim od nich samych, od stworzonych im warunków, woli walki i spodziewanych korzyści. Dla naszych uczniów sprawdzianem nabytych przez nich kompetencji czy wartości nie mogą być zatem strukturalnie odmienne warunki przygotowywania się do walki, zawodów, konkurencji, ale ich osobiste dojrzałe życie! To jego jakość jest miernikiem wartości pracy m.in. szkoły, bo przecież byłoby arogancją i pychą przypisywanie tej właśnie instytucji dominującej w nim roli.

Dopiero kiedy uczniowie opuszczają „obóz kondycyjny” (szkołę) i przystępują do rywalizacji m.in. o życie zgodnie z własnymi (zinternalizowanymi) wartościami, kiedy podejmą się uczciwej pracy, założą szczęśliwe rodziny i zaczną się samorealizować, osiągać sukcesy w wybranych przez siebie „konkurencjach” życia, dopiero wówczas będzie można mówić o ich pozycji w świecie, a pośrednio także o ich szkole. Jak słusznie wskazuje na ten problem Antonina Gurycka:

Czasami, po kilkunastu latach, nauczyciel matematyki dowie się, że jego wcale nie wybijający się w szkole uczeń, obecnie wybitny uczony, wiąże swoje zainteresowania i kulturę matematyczną z podstawami, które u niego właśnie zdobył. Inny znów wychowawca dowie się na przykład, że jego najulubieńszy uczeń, jego prawa ręka w różnych trudnych sytuacjach wychowawczych, wyrósł na człowieka o słabej woli, przegranego, nieprzystosowanego, gdyż w swoich szkolnych latach był przez wszystkich przyzwyczajany do tego, że jest zawsze pierwszy i najlepszy. Nie dostrzeżono wówczas u niego braku odporności wobec niewielkich nawet trudności, co wytworzyło w nim nawyk unikania wszelkich przykrych sytuacji i konfliktów²⁸.

Uleganie mechanizmom rynkowym i polityce biurokratury oświatowej, a przede wszystkim czwartej władzy, jaką są media, by o wartości, o efektywności

²⁸ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1979, s. 258.

edukacji w szkole decydowało jej miejsce w rankingu na tle wszystkich szkół danego regionu czy kraju, jest niczym innym jak godzeniem się na ocenę jej pracy przez pryzmat jedynie wymiernych, a więc instrumentalnych, wskaźników. Poddane prawom gospodarki rynkowej szkoły muszą zabiegać o środki na swoje utrzymanie, przy niezmienionej formule organizacyjnej, tzn. wszystko, co ma w nich miejsce, musi być realizowane zgodnie z ustalonym rytmem czasu, z udziałem i kontrolą nauczycieli, słabo też zróżnicowane są formy uczenia się, w których do minimum zredukowana jest indywidualizacja.

Techniczne i prakseologiczne podejście do kształcenia w oświacie staje się w tym sensie nieskuteczne, że zarówno wychowawców, jak i wychowanków czyni poddanymi jego metodom, oddalając ich wzajemnie od siebie i zmuszając do mniej lub bardziej wyrafinowanego kalkulowania zgodności życia z jakimś jego modelem. W świecie wychowania konstruowanego w duchu skuteczności jego *praxis* „wychowawca” musi orientować się na produkty, gdyż ktoś będzie go z nich rozliczał. Tworzy się nawet specjalne ku temu „kapituły”, które mają zagwarantować uczestnikom toczącej się rywalizacji poczucie sprawiedliwości społecznej i obiektywnego docenienia ich wartości.

W takim świecie wszystko przychodzi za wcześnie, czyli... za późno, bo nigdy nie w porę [...]. Nadzieja zamienia się w futurologiczną kalkulację, owoce zostają zniszczone przez spektakularne efekty. [...] Wielkość upadku wychowawcy mierzy się wielkością zgięcia się przed nim wychowywanych przez niego, zgodnie z logiką siły jego narzędzi²⁹.

Badania porównawcze polityki oświatowej w innych krajach, gdzie zostały zastosowane mechanizmy wolnorynkowej konkurencji, a także badania osiągnięć szkolnych uczniów szkół kwidzyńskich (ze względu na wdrażany tam model bonu oświatowego) potwierdzają, że rywalizacja nie przyniosła poprawy

[...] pracy szkół, szczególnie w kluczowym, wymiernym aspekcie tej jakości – osiągnięciach szkolnych mierzonych obiektywnymi narzędziami. Natomiast rywalizacja szkół między sobą z dużym prawdopodobieństwem zaowocuje wzrostem poziomu segregacji społecznych i nierówności edukacyjnych³⁰.

Jak zakładają zwolennicy urynkowienia edukacji, jeśli godzimy się na gospodarkę rynkową, to musimy się też godzić na konkurencję – inaczej pozostaje nam centralne sterowanie i rozdzielanie dóbr według innych kryteriów. W konkurencji chodzi nie tylko o zwycięstwo, ale o wyprzedzenie innych w jakiejś dziedzinie – ze względu na pracę, zalety, wysiłek, różne działania, które podejmujemy – dzięki czemu jesteśmy bliżej dóbr, o które rywalizujemy. Słusznie zatem pisał przed kilku laty Marcin Szumigraj z Uniwersytetu Zielonogórskiego, że konkurencja,

²⁹ S. Grygiel, *W kręgu wiary i kultury*, Michalineum, Warszawa – Kraków 1990, s. 227.

³⁰ R. Dolata, *Szkola – segregacje...*, *op. cit.*, s. 267.