

Komercjalizacja edukacji

Konsekwencje i nowe zagrożenia

Komercjalizacja edukacji

Konsekwencje i nowe zagrożenia

Redakcja: Michał Syska

Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a
Wrocław - Warszawa 2010

Książka wydana dzięki wsparciu finansowemu
Fundacji im. Róży Luksemburg

Projekt okładki
AGNIESZKA JAKÓBIAK

Opracowanie redakcyjne i techniczne
RYSZARD CHYTROWSKI

ISBN 978-83-930596-1-4

© **Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a**

www.lassalle.org.pl
e-mail: biuro@lassalle.org.pl

Spis treści

<i>Wstęp</i>	7
Agnieszka Dziemianowicz-Bąk <i>Interesy konstytuujące nauczanie</i>	11
Przemysław Sadura <i>Błędy liberalnego pojmowania edukacji – konsekwencje i zagrożenia</i>	22
Sławomir Broniarz <i>Zagrożenia wynikające z polityki edukacyjnej rządu z punktu widzenia związków zawodowych</i>	29
Jakub Rzekanowski <i>Komercjalizując oświatę. Przykłady opisane przez „Głos Nauczycielski”</i>	39
Marek Balicki <i>Podsumowanie konferencji</i>	47
<hr/>	
Rafał Bakalarczyk <i>Bon a sprawa polska, czyli zagrożenia i wyzwania związane z urynkowaniem oświaty</i>	49
Paweł Rudnicki <i>Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później. O tym jak polskie instytucje edukacyjne odtwarzają kulturę, propagują ideologię i nakazują konsumpcję wiedzy</i>	60

Wstęp

Polska szkoła od lat poddawana jest ideologicznej presji dwojakiego rodzaju. Z jednej strony mamy do czynienia z wpływem środowisk konserwatywnych i kościelnych na kształt programów nauczania i modelu wychowania. Z kolei wyznawcy wolnego rynku chcą uczynić z edukacji jeszcze jeden obszar życia społecznego, gdzie o wszystkim decyduje rachunek ekonomiczny.

„Mija dwadzieścia lat od wprowadzenia religii do szkół publicznych. (...) Od dwudziestu lat Kościół katolicki umacnia swoją pozycję w systemie edukacji. Czas pracuje na jego korzyść, jako że przyzwyczailiśmy się do zastanej sytuacji i mamy skłonność traktować ją jako naturalną. (...) Polska szkoła z księżmi, zakonnikami i świeckimi katechetami i katechetkami zasiadającymi w radzie pedagogicznej, jest, mówiąc w dużym uproszczeniu, odzwierciedleniem, a zarazem modelem sfery publicznej, w której przedstawiciele władz uzgadniają swoje posunięcia z Episkopatem.”¹ – pisze Anna Dzierzgowska, nauczycielka z Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. Jacka Kuronia w Warszawie i współzałożycielka Społecznego Monitora Edukacji.

Dr Maciej Gdula, socjolog z Uniwersytetu Warszawskiego, dodaje: „Wpływ decyzji o wprowadzeniu religii do szkół publicznych na kształt życia publicznego w Polsce w pełni można ocenić dopiero dzisiaj, czyli po dwudziestu latach. Obecność religii w szkołach przyczyniła się do wprowadzania coraz bardziej restrykcyjnego prawa zgodnego z nauczaniem kościoła. Odcisnęła piętno na polityce państwa w odniesieniu do zdrowia i rodziny. Wpłynęła na język, jakim mówi się o aborcji, in vitro czy seksualności. Rzecz nie w tym, że religia indoktrynuje uczniów i formatuje ich myśli według katolickich schematów. Chodzi o to, że obecność religii w szkołach publicznych de facto jako jedynego przedmiotu odnoszącego się do kwestii etycznych, duchowych i seksualnych przypieczętowała monopol kościoła katolickiego na zabieranie głosu w tych sprawach w sferze publicznej, ograniczając znaczenie demokratycznej debaty”².

1 Dzierzgowska, Anna: *Czy polska szkoła jest szkołą świecką?*, w: Kościół, państwo i polityka plci (praca zbiorowa). Warszawa, 2010.

2 Gdula, Maciej: *Jak naprawić to, co napsuta religia w szkołach*, specjalne wydanie „Zielonych Wiadomości”, lipiec 2010.

Konserwatywny model edukacji, który opiera się na podporządkowaniu autorytetom oraz dyscyplinie, nie służy wychowaniu krytycznie i samodzielnie myślących, świadomych swych praw obywateli. Gdy trójka wrocławskich licealistów postanowiła upomnieć się o konstytucyjnie zapisaną bezstronność państwa w sprawach religijnych i zażądała usunięcia krzyża z sal lekcyjnych, ich postawa spotkała się z gwałtownymi reakcjami polskich konserwatystów. Prof. Ryszard Legutko wezwał nawet do ukarania niepokornej młodzieży.

Dr Paweł Rudnicki z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej tak skomentował wystąpienie krakowskiego filozofa: „W komentarzu byłego ministra nie pojawiło się nic nowego, wszak dla konserwatystów szkoła jest przede wszystkim miejscem utrwalania tradycji i kultury, a licealiści rzucili wyzwanie jednemu z fundamentów konserwatywnej szkoły, konserwatywnego społeczeństwa i konserwatywnego państwa – religii katolickiej. Wypowiedź prof. Legutki ukazuje, że w jego myśleniu świat szkolny jest banalnie prosty: szkoła nadal jest świątynią wiedzy, centrum edukacyjnego wszechświata, nauczyciele są wszechwiedzący, a uczniowie nicniewiedzący. W takim kontekście licealiści faktycznie dopuścili się występku – bowiem przeciwstawili się nie tylko zasadom szkoły, ale i podporządkowanemu Kościołowi państwa”³.

W polskim systemie edukacyjnym konserwatyzm idzie pod rękę z neoliberalizmem. Publiczny dyskurs o kształceniu został zdominowany przez pojęcia ze słownika ekonomicznego. Mówi się o kapitale ludzkim i społecznym (i inwestycjach z nimi związanymi), usługach edukacyjnych. Prof. Tomasz Szukdlarek nazywa to zjawisko kolonizacją dyskursu⁴. Za nią oczywiście idzie społeczna praktyka. Na placówkach oświatowych wymusza się działania podporządkowane zachowaniu racjonalności ekonomicznej (pozyskiwanie uczniów-klientów, konkurencja między placówkami, zbilansowanie budżetu etc.). Społeczne funkcje edukacji (wyrównywanie szans, inkluzja społeczna) schodzą na dalszy plan.

Podporządkowanie systemu edukacji mechanizmom rynkowym sprzyja procesowi segregacji uczniów, czego efektem jest dalsze pogłębianie nierów-

3 Rudnicki, Paweł: *Spór o krzyże, czyli walka o pryncypia*, witryna internetowa „Krytyki Politycznej” z 6 grudnia 2009 roku.

4 Szukdlarek, Tomasz: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, w: Red. Jarosław Klebaniuk: *Fenomen nierówności społecznych*. Warszawa, 2007.

ności i dziedziczenie pozycji społecznych. Tego typu selekcja odbywa się dzięki skróceniu kształcenia na poziomie podstawowym (tu przykładem może być utworzenie gimnazjów przez rząd Jerzego Buzka), rezygnacji z rejonizacji (rodzice o wyższym statusie społecznym są w stanie dowozić swoje dzieci do lepszych szkół) oraz polityce segregacyjnej wewnątrz samej szkoły (na przykład klasy elitarne i wyrównawcze).

Utrwalanie społecznych nierówności w Polsce rozpoczyna się już na najwcześniejszym etapie edukacji. Pół miliona dzieci w naszym kraju nie chodzi do przedszkola. Dostęp do nich jest bowiem ograniczony (brak placówek w wielu miejscowościach, zwłaszcza na prowincji, oraz wysokie ceny). Trudno sobie wyobrazić, aby bez aktywnej roli państwa udało się tę sytuację zmienić. Tymczasem autorzy raportu *Polska 2030*, swego rodzaju manifestu programowego rządzącej Platformy Obywatelskiej, postulują dalszą komercjalizację tej sfery: „W perspektywie kolejnych dekad należy jednak oczekiwać wzrostu zaangażowania podmiotów pozarodzinnych i stopniowego urynkowienia (marketyzacji) usług opiekuńczych” – możemy przeczytać w dokumencie, który ponad rok temu był uroczystie prezentowany przez premiera Donalda Tuska. Także na poziomie studiów wyższych członkowie zespołu ministra Michała Boniego proponują wprowadzenie mechanizmów rynkowych (bon edukacyjny, odpłatność za wszystkie rodzaje studiów)⁵.

Niepokojącym zjawiskom związanym z komercjalizacją edukacji poświęcona była konferencja zorganizowana 31 maja 2010 roku w gmachu Sejmu przez Ośrodek Myśli Społecznej im. F. Lassalle’a we współpracy z tygodnikiem „Głos Nauczycielski” oraz posłem Markiem Balickim. Książka, którą trzymacie Państwo w rękach, jest jej zapisem. Znajdziecie w niej analizy i refleksje osób, które łączą teoretyczne zainteresowanie kwestiami edukacyjnymi z aktywną działalnością na rzecz jej bardziej powszechnego i egalitarnego kształtu.

W lipcu 2010 roku niemiecka opinia publiczna z uwagą śledziła dyskusję poprzedzającą referendum ogłoszone przez władze Hamburga. Lokalny

5 Agnieszka Dziemianowicz-Bąk zauważa: „Charakterystyczne dla neoliberalnej polityki edukacyjnej tendencje do urynkowienia (marketyzacji, komercjalizacji) edukacji nasilają się, w największym stopniu dotykając jej najniższego (edukacja przedszkolna) i najwyższego (szkolnictwo wyższe) poziomu”. Blog „Mimoszkolnie”, <http://www.mimoszkolnie.pl/2010/02/notatki-o-komercjalizacji-edukacji/#more-23>.

rząd postulował wydłużenie okresu nauki w szkołach podstawowych o dwa lata. Badania pokazują bowiem, że opóźnianie czasu selekcji uczniów sprzyja rozwojowi tych słabszych i jednocześnie nie ogranicza szans tych bardziej uzdolnionych. Rządowy projekt przepadł jednak w powszechnym głosowaniu, co wywołało na scenie politycznej małe trzęsienie ziemi.

Tymczasem w naszym kraju, gdy Związek Nauczycielstwa Polskiego złożył w Sejmie społeczny projekt ustawy dotyczącej powszechnego dostępu do przedszkoli, głównym tematem zaprzatającym uwagę polityków, komentatorów i dziennikarzy była kwestia sporu o krzyż przed siedzibą prezydenta.

Mam nadzieję, że publikacja ta okaże się impulsem do publicznej debaty nad kształtem polskiej edukacji i jej perspektyw oraz będzie wstępem do prac nad progresywną alternatywą dla projektów rządzącej dziś Polską prawicy. Wizja świeckiej, nowoczesnej, propagującej nonkonformistyczne postawy, uczącej krytycznego myślenia, egalitarnej i społecznie inkluzywnej szkoły powinna być priorytetem w programie każdej postępowej partii politycznej, która jest świadoma wyzwań cywilizacyjnych XXI wieku.

Michał Syska
Dyrektor Ośrodka Myśli Społecznej
im. Ferdynanda Lassalle'a

Interesy konstytuujące nauczanie

Wstęp

Jürgen Habermas, najbardziej znany filozof drugiego pokolenia szkoły frankfurckiej – środowiska intelektualnego odpowiedzialnego za stworzenie i liczne przeobrażenia teorii krytycznej – w głośnej pracy *Erkenntnis und interesse* (*Poznanie i interes*)¹ wyraża przekonanie dotyczące zakorzenienia wiedzy w procesach społeczno-historycznych. Formuluje tam tezę, zgodnie z którą proces wytwarzania wiedzy – aktywność poznawcza człowieka – organizowana jest przez interesy odpowiadające doświadczanym przez ludzi problemom i potrzebom. Dla Habermasa interesy te to środki, za pomocą których organizujemy nasze codzienne doświadczenia. Strukturyzują one nasz sposób postrzegania rzeczywistości, a także porządkują wiedzę, jaką na jej temat gromadzimy i którą wykorzystujemy do kontrolowania natury, do utrzymywania społecznego porozumienia i do indywidualnego rozwoju². Habermas przekonuje, że wytwarzanie różnych typów wiedzy i organizowanie jej w naukę ma służyć realizacji pewnych interesów, które wyznaczają cele i określają funkcje, jakie ta wiedza ma pełnić. Wymienia trzy typy interesów konstytutywnych dla poznania: interes techniczny, praktyczny i emancypacyjny, każdemu z nich przyporządkowując określony rodzaj wiedzy i obszar nauki. Interes techniczny stanowi więc według Habermasa podstawę wiedzy instrumentalnej, wchodzącej w obszar nauk analityczno-empirycznych (przyrodniczych) i wyznacza ich funkcję. Jest nią

* pedagog i filozofka, doktorantka w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego (<http://www.dziemianowicz.com>).

1 Habermas, Jürgen: *Erkenntnis und interesse*, Frankfurt a. M. 1968.; ang.: *Knowledge and human interests*. Boston, 1971; Fragment pracy Habermasa przetłumaczył na język polski Lech Witkowski: *Interesy konstytuujące poznanie*, w: Red. J. Pawlak: *Kierunki filozofii współczesnej*, cz. II. Toruń, 1995.

2 Evert, Garry: *Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature*, w: „Review of educational research”, 3 (1991), t. 61, s. 345-378.

kontrolowanie natury poprzez wykrycie jej praw i prawidłowości nią rządzących. Interes praktyczny konstituuje wiedzę praktyczną, dając podstawę naukom interpretacyjnym (humanistycznym), zanurzonym w języku i nastawionym na rozumienie i uzyskiwanie społecznego porozumienia. Interes emancypacyjny ma natomiast stanowić podstawę społecznych nauk krytycznych, których rolą jest nie tylko odkrywanie reguł życia społecznego, ale także rozpoznawanie ideologicznych podstaw i wymiarów tych reguł, a w konsekwencji stwarzanie warunków do ich przekształcania.

Habermasowska kategoria konstytutywnego interesu umożliwia analizę ludzkich działań jako uzależnionych od określonych potrzeb i obiektywie istniejących problemów o charakterze społecznym. W obszarze tych działań mieszczą się także działania związane z edukacją. Dlatego też warto sięgnąć do tej kategorii zastanawiając się nad tym, w jaki sposób traktować można zabiegi łączone pod wspólną nazwą komercjalizacji edukacji, a także za pomocą jakich narzędzi analitycznych można rozważać czym ona jest, jakie są jej konsekwencje i związane z nią zagrożenia. Te trzy typy wskazanych przez Habermasa interesów można potraktować bowiem jako modelowe podstawy edukacji, analizując przez ich pryzmat związane z nią zjawiska – na przykład zjawisko jej urynkowienia.

Interes techniczny, praktyczny i emancypacyjny a edukacja

Na czym miałyby polegać realizacja tych interesów (technicznego, praktycznego i emancypacyjnego) w obszarze edukacji? Przeniesienie habermasowskich kategorii na grunt myślenia o edukacji wymaga sformułowania pewnej propozycji interpretacyjnej, pewnej typologii i charakterystyki działań związanych z organizacją procesu edukacyjnego, które można przyporządkować poszczególnym typom interesów. Oto jedna z takich propozycji, zgodnie z którą:

1. Interesowi technicznemu odpowiadają wszelkie podejmowane w obszarze edukacji działania mające na celu przekazanie/nabycie instrumentalnych umiejętności, to znaczy umiejętności wytwarzania określonego produktu (w tym specjalistycznej wiedzy) oraz umiejętności zastosowania tego produktu w taki sposób, aby usprawnić mechanizmy kumulacji (niekoniecznie własnych) zasobów ekonomicznych. Zakres

tych umiejętności jest oczywiście bardzo szeroki: od podstawowych umiejętności wytwórczych po umiejętności zarządzania zasobami, w szczególności zarządzania informacją i wiedzą;

2. Działania związane z interese praktycznym to te działania, które wiążą się z procesami socjalizacji, adaptacji i racjonalizacji, to znaczy te, których celem jest przysposobienie uczestników edukacji do określonych ról społecznych (ról płciowych, rodzinnych, zawodowych) i do zajęcia określonych pozycji, umożliwienie im przystosowania się do tych ról i w końcu zaakceptowania ich jako w pewnym sensie naturalnych. Interes praktyczny jest realizowany w procesie edukacyjnym w tych działaniach, za pomocą których człowiek zostaje wprowadzony w kulturę symboliczną, i poprzez które poznaje obowiązujący system znaczeń, układ ról i pozycji i akceptuje swoje miejsce w tym układzie. Jedną z konsekwencji realizacji tego interesu jest podtrzymanie tego społecznego układu ról i pozycji, czyli reprodukcja struktury społecznej;
3. Jeśli chodzi o interes emancypacyjny, to jest on realizowany na dwóch płaszczyznach: indywidualnej i społecznej, czy wewnętrznej i zewnętrznej. Jest tak, ponieważ emancypacja, również ta poprzez edukację, to zarówno zmiana świadomości, jak i zmiana opresyjnych (z różnych względów – ekonomicznych, kulturowych) stosunków społecznych. W związku z tym, realizacja tego interesu w procesie edukacji oznaczać musi z jednej strony stwarzanie możliwości samorozwoju, wychowanie do krytycznej (auto)refleksji, kształtowanie umiejętności indywidualnego przekraczania zadanych ról, z drugiej strony zaś stwarzanie, właśnie w sferze edukacji, i to edukacji formalnej, warunków możliwości zmiany społecznej (zmiany polegającej na przykład na przerwaniu procesu reprodukcji społecznych nierówności). Aby edukacja mogła być edukacją emancypacyjną, wyzwalającą, musi dawać swoim uczestnikom możliwość, warunki i narzędzia do pewnego rodzaju sprzeciwu i do działania na rzecz zmiany tych elementów świata zastanego, które są dla nich opresyjne, zniewalające, i które uznają za niesprawiedliwe. Edukacja, aby była edukacją emancypacyjną, nie może narzucać swym uczestnikom konieczności działania na rzecz utrzymania *status quo*. Konceptje

edukacyjnej emancypacji, które sprowadzają ją wyłącznie do osobistego, wewnętrznego wymiaru (do osobistego rozwoju, do zmiany osobowości), pomijając wymiar społeczny, można uznać za anty-emancypacyjne. Ograniczenie emancypacyjnej roli edukacji do, skądinąd ważnych, możliwości osiągnięcia w jej procesie wyższych stadiów rozwoju moralnego (za L. Kohlbergiem), nabywania poprzez nią zdolności do krytycznej autorefleksji (za T. W. Adorno), czy możliwości samorealizacji, samorozwoju i zmiany osobowościowej (za C. Rogersem), jest bowiem groźne właśnie dla realizacji emancypacyjnego potencjału edukacji. Może ono bowiem służyć kanalizacji niepokojów i wątpliwości, akceptacji ich rzekomej nierozwiązywalności, a w dalszej kolejności po prostu sprawniejszej i efektywniejszej adaptacji, a zatem podtrzymaniu dominującej ideologii i społecznego *status quo*.

Pytania o komercjalizację edukacji

Mając tak zdefiniowane interesy konstytutywne dla edukacji, można analizować różnego rodzaju dotyczące jej decyzje i działania (treść nauczania, podstawy programowe, środki nauczania i jego metody, ale także model finansowania edukacji czy jej urynkwienia), pod kątem zachowania tych interesów lub zaniechania któregoś z nich. Natomiast wybory dotyczące realizacji lub zaniechania któregoś z tych trzech interesów traktować można jako wybory natury politycznej i ideologicznej – jako objaw przyjętej ideologii i realizowanej polityki oraz jako działanie na rzecz ich wzmocnienia i legitymizacji. Tak też można zastanawiać się nad komercjalizacją edukacji – po pierwsze pod kątem realizacji bądź zaniechania tych trzech interesów, po drugie jako nad przejawem określonej polityki i ideologii. Te dwa aspekty łączą się w sposób oczywisty, ponieważ same te interesy odwołują się do idei i wartości bliższych wybranym ideologiom. Na przykład, znaczenie realizacji interesu praktycznego – znaczenie akceptacji zadanej roli i pozycji społecznej – będzie szczególnie istotne dla różnego rodzaju ideologii konserwatywnych i odwołujących się do nich strategii politycznych, ale nie będzie to już interes zasadniczy dla ideologii określających się jako progresywistyczne, postępowe.

Można zatem postawić dwa pytania o komercjalizację edukacji. Po pierwsze, czemu służy komercjalizacja edukacji (realizacji których z tych trzech

interesów), które zaś ignoruje? Po drugie, biorąc pod uwagę to, które interesy są w procesie komercjalizacji edukacji uwzględniane, a które pomijane, można pytać o to, w ramy jakiej ideologii i jakiej politycznej strategii wpisują się działania mające na celu urynkowienie edukacji.

Komercjalizacja przeciwko emancypacji

Zaczynając od kwestii realizacji bądź zaniechania któregoś z tych interesów – pod tym względem zabiegi związane z komercjalizacją edukacji jawią się jako zwrot przeciwko interesowi emancypacyjnemu. Komercjalizację edukacji, analizowaną pod kątem realizacji poszczególnych interesów konstytutywnych dla edukacji, z wielu powodów postrzegać można jako działanie mające na celu pozbawienie jej emancypacyjnego, czyli nastawionego na zmianę, potencjału. Co przemawia za taką interpretacją procesów urynkowienia szkolnictwa i oświaty? W jaki sposób komercjalizacja uniemożliwia realizację emancypacyjnego interesu edukacji?

Po pierwsze, komercjalizacja ogranicza dostęp do edukacji. Ograniczenie to może polegać na wprowadzaniu odpłatności za edukację na którymkolwiek jej szczeblu (przy czym wiadomo, że im niżej wprowadzane odpłatności, tym bardziej znaczące ograniczenie i tym poważniejsze jego konsekwencje w postaci pogłębiania się nierówności społecznych)³. Może ono także, szczególnie wtedy, gdy prawo do bezpłatnej edukacji zapisane jest w konstytucji, polegać na dokonywaniu zabiegów tzw. prywatyzowania odpowiedzialności⁴ – na przenoszeniu odpowiedzialności za edukację na rodziców, organizacje pozarządowe, a także na samorządy, poprzez likwidowanie czy nieotwieranie publicznych placówek i wspieranie placówek prywatnych, do których dostęp warunkowany jest stanem zamożności. Za przykład mogą posłużyć tu rządowe plany w zakresie upowszechniania edukacji przedszkolnej w Polsce. Obecnie Polska w porównaniu z pozostałymi krajami Unii Europejskiej wypada bardzo niekorzystnie pod względem współczynnika uprzedzszkolnienia⁵. Według danych

3 Por. OECD: *Doing better for children*. OECD. 2009.

4 Rodger, John J.: *From a welfare state to a welfare society: the changing context of social policy in a postmodern era*. London, 2000.

5 Współczynnik uprzedzszkolnienia – odsetek dzieci w wieku od trzech do pięciu lat objętych opieką przedszkolną.

GUS, tylko nieco ponad 50% dzieci w wieku od trzech do pięciu lat uczęszcza do przedszkoli. W krajach UE, według danych Eurostat, odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli wynosi prawie 90% (a w niektórych krajach, takich jak Belgia, Francja, Włochy czy Szwecja odsetek ten dochodzi do 100%)⁶. Polskie plany zaradzenia tej sytuacji – zarysowane między innymi w przygotowanym przez zespół ekspertów pod kierownictwem ministra Michała Boniego raporcie *Polska 2030* – zdają się koncentrować wokół zwiększenia ilości przedszkoli prywatnych⁷, do których dostęp dzieci zależy od stanu majątkowego ich rodziców. Takie prywatne przedszkola służą upowszechnianiu edukacji przedszkolnej wśród tych dzieci, które często i tak dysponują znaczącym kapitałem społecznym, które mają szansę na zdobycie znacznego kapitału kulturowego⁸, i których kariery edukacyjne i losy życiowe nie są zagrożone w stopniu porównywalnym wobec dzieci ze środowisk uboższych. Dodatkowo, ponieważ przedszkola prywatne są kosztowne, muszą powstawać tam, gdzie mieszkają ludzie prezentujący określony poziom zamożności. Powoduje to dodatkowe ograniczenia w dostępie do edukacji przedszkolnej, mianowicie ograniczenia geograficzne, wynikające z miejsca zamieszkania. Konsekwencją takiej polityki przedszkolnej będzie pogłębiające się rozwarstwienie ze względów materialnych, ale także ze względu na miejsce zamieszkania.

6 Dane GUS i Eurostat przytaczane za oficjalną stroną Związku Nauczycielstwa Polskiego, www.znp.edu.pl.

7 Autorzy raportu *Polska 2030* deklarują świadomość konieczności poszerzenia dostępu do edukacji przedszkolnej, jednocześnie nie formułując rekomendacji dotyczących zmiany finansowania przedszkoli publicznych. Bez tego rodzaju zmian, polegających na objęciu przedszkoli subwencją oświatową, nie będzie możliwe upowszechnienie dostępu do placówek publicznych. Można zatem podejrzewać, że planowane przez autorów raportu upowszechnienie edukacji przedszkolnej opierać ma się przede wszystkim na wspieraniu placówek prywatnych.

8 Pomimo często spotykanego zamiennego stosowania terminów – których popularność zawdzięczamy przede wszystkim pracom francuskiego socjologa, Pierra Bourdieu – „kapitał społeczny” i „kapitał kulturowy”, nie są to pojęcia synonimiczne. Różnica między tymi dwoma rodzajami „kapitałów” polega, ogólnie rzecz ujmując, na tym, że na pierwszy z nich składają się relacje społeczne, znajomości, sieć towarzyskich powiązań, na drugi zaś wiedza, obycie z kulturą, sztuką, obyczajowością.

Po drugie, komercjalizacja, silnie wiążąc edukację z rynkiem, powoduje ograniczenie i selektywny dobór treści nauczania. Treści te zostają podporządkowane wymogowi produktywności, a ich wybór podyktowany jest regulami o charakterze ekonomicznym. Dominacja „logiki produktywności” widoczna jest w rządowych planach reform i w strategicznych dokumentach dotyczących rozwoju szkolnictwa wyższego, w których kładzie się szczególny nacisk na propagowanie treści przydatnych ekonomicznie, na wspieranie kierunków silnie związanych z przemysłem technologicznym, oraz na ograniczanie dostępu do kierunków z ekonomicznego punktu widzenia mniej przydatnych, czy po prostu zbędnych. Przykład stanowić może propozycja, obecna w ministerialnym projekcie nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, dotycząca wprowadzenia odpłatności za drugi kierunek studiów. W większości przypadków takim „drugim kierunkiem” jest kierunek humanistyczny bądź kierunek z obszaru nauk społecznych, czyli taki, na którym zdobywa się wiedzę niepoddającą się w prosty sposób kapitalizacji, ale za to służącą między innymi krytycznej refleksji, rozwijaniu zdolności niezależnego myślenia, samodzielnego dokonywania ocen i wyborów oraz sprzyjającą zaangażowaniu i rozwijaniu świadomości obywatelskiej.

Po trzecie, komercjalizacja sprzyja konsumpcyjnemu nastawieniu wobec wiedzy i edukacji. W wyniku postępujących procesów urynkwienia zmieniają się kryteria oceny szkół i uczelni – nierzadko zostają one sprowadzone do miejsc w rankingach, których istotnym wymiarem jest właśnie wymiar konsumpcyjny. Zadaniem rankingów jest, po pierwsze, sprawdzenie, na ile dana instytucja edukacyjna jest zdolna do „wyprodukowania” kapitału ludzkiego w postaci wykwalifikowanego absolwenta⁹, po drugie, odzwierciedlenie marketingowych wysiłków szkoły, nakierowanych na pozyskanie nowych studentów-konsumentów. Zwraca na to uwagę wielu, nie tylko krytycznie nastawionych wobec komercjalizacji, badaczy, zajmujących się konsekwencjami wprowadzania mechanizmów rynkowych w obszar edukacji¹⁰. Obrazowego po-

9 Por. Welch, Anthony R.: *All change? The professoriate in uncertain times*, w: „Higher education” 34(1997), s. 299-303.

10 Por. Bok, Derek: *Universities in the marketplace. The commercialization of higher education*. New Jersey, 2005; Kirp, David L.: *This little student went to market*, w: Red. R. H. Hersh, J. Merro, Palgrave: *Declining by degrees. Higher education at risk*. New York, 2005.

równania rankingów edukacyjnych z konsumpcyjnymi dokonuje na przykład Daria Hejwosz: „Im wyższą lokatę zajmie uniwersytet, tym jego marka jest bardziej rozpoznawalna. Kiedy wchodzimy do sklepów muzycznych, też mamy ranking najczęściej kupowanych płyt, książek, gier etc. Zatem ranking uniwersytetów ma wymiar czysto konsumpcyjny. Ma pokazać potencjalnemu nabywcy: kup mnie, bo inni to zrobili”¹¹. W rankingach nie da się uwzględnić stopnia, w jakim szkoły i uczelnie realizują funkcję krytyczną. Wysokie miejsce w rankingu może natomiast zależeć od dobrej strategii marketingowej szkoły czy uczelni, niekoniecznie odzwierciedlając wysoką jakość oferowanego przez nią nauczania.

Komercjalizacja edukacji i ideologia neoliberalna

Jeżeli chodzi o ideologię, której objawem, czy raczej której narzędziem wzmocnienia miałyby być komercjalizacja edukacji, rozumiana jako zabieg przeciwko możliwości realizacji interesu emancypacyjnego, to jest to ideologia, którą najogólniej scharakteryzować można jako służącą strategii zachowania panujących stosunków społeczno-ekonomicznych przy jednoczesnym wzroście efektywności produkcji wiedzy i technologii – podstawowego kapitału współczesnych społeczeństw. Jest to więc ideologia neoliberalna. Posługując się kategoriami zdefiniowanych na początku interesów, można powiedzieć, że strategia neoliberalna zainteresowana jest jak najpełniejszą realizacją interesu technicznego – służącego rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy i technologii – i podporządkowanego mu interesu praktycznego – służącego reprodukcji obecnej struktury społecznej. Komercjalizacja edukacji zatem, jako zwrot przeciwko interesowi emancypacyjnemu, przeciwko emancypacyjnemu potencjałowi edukacji, w pełni wpisuje się w strategię polityki neoliberalnej.

Mając świadomość, że model neoliberalny dominuje obecnie w polskim dyskursie politycznym, trudno dziwić się, że komercjalizacja edukacji w coraz większym stopniu staje się faktem. Doskonale wpisuje się ona bowiem w neoliberalny paradygmat, paradygmat polityki, której celem jest raczej zachowanie społecznej spójności, niż wspieranie procesów emancypacji, inkluzji, prze-

11 Hejwosz, Daria A.: *Studenci jako konsumenci – komercjalizacja szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych*. <http://www.liberte.pl/component/content/article/973.html?ed=18>.

ciwdziałania dyskryminacji czy wyrównywania edukacyjnych szans¹². Przykładem tego, w jaki sposób model neoliberalny nie obejmuje swym zakresem edukacyjnej polityki wyrównywania szans może być zjawisko tzw. uciekania do przodu, będące istotnym czynnikiem wzmacniania nierówności poprzez edukację. Jest to zjawisko polegające na tym, że zazwyczaj, gdy upowszechni się jakiś element usług edukacyjnych – na przykład edukację przedszkolną – znajduje się stosunkowo niewielka, elitarna grupa osób – w tym wypadku rodziców – którzy szukają sposobu, aby zapewnić swoim dzieciom edukację ponadstandardową, "powyżej przeciętnej", a więc edukację językową, parakonomiczną itp. W pewnym zakresie nie jest to niczym groźnym, jednak w dłuższej perspektywie może uniemożliwiać efektywne wyrównywanie szans edukacyjnych. Ten problem, na co wskazuje między innymi Tomasz Szudlarek¹³, możliwy byłby do rozwiązania poprzez jakiegoś rodzaju ingerencję państwa, na przykład poprzez ustanowienie prawa, które ograniczałoby rodzicom dzieci w wieku przedszkolnym możliwość poszukiwania elitarnych uzupełnień powszechnej edukacji przedszkolnej, prawa będącego tym samym podstawą edukacyjnej polityki równościowej. Jednak tego rodzaju państwowa ingerencja dalece wykracza poza granice liberalnej swobody i zasady konkurencyjności, kłóci się z charakterystyczną dla liberalnych dyskursów wiarą w siłę talentu i indywidualną moc sprawczą jednostki. Tego rodzaju ingerencja po prostu nie mieści się w ramach neoliberalnego paradygmatu.

Zatem komercjalizacja edukacji, rozumiana jako działanie przeciwko możliwościom zmiany i emancypacji, nie powinna być zaskoczeniem, jeśli tylko uświadomimy sobie, jaka ideologia polityczna kreuje obecnie polską rzeczywi-

12 Na problem związany z kategorią „spójności społecznej” wskazuje Piotr Szumlewicz, stwierdzając, że „polityka społeczna nastawiona na spójność to taka polityka, która gwarantuje święty spokój”. Szumlewicz określa politykę nastawioną na spójność społeczną jako politykę, której celem jest porządek społeczny, zdyscyplinowane i spacyfikowane społeczeństwo, jako politykę, która nie pozostawia miejsca na społeczne niepokoje czy protesty, politykę, w której nie grają istotnej roli pojęcia takie jak „demokracja”, „wkluczenie”, „emancypacja” (zapis dyskusji *Jaka Polska 2030?*, Wrocław, 1.04.2010, www.dolnoslaczacy.pl).

13 Między innymi podczas wystąpienia w ramach debaty: *Marks w XXI wieku*, Wrocław, 9.02.2010.

stość społeczną. To jednak, że komercjalizacja nie jest zaskoczeniem, nie oznacza, że nie jest zagrożeniem. Jest zagrożeniem, ale zagrożeniem silnie związanym z określonym, obecnie dominującym modelem politycznym, zagrożeniem nieoderwanym od bardziej złożonego, całościowego modelu i strategii politycznych działań. Krytyka procesów urynkowania edukacji nie powinna pomijać ich ideologicznego i politycznego kontekstu. Jeśli ktoś jest niezadowolony z postępującej komercjalizacji, powinien zdać sobie sprawę, że jest niezadowolony z jednego z zasadniczych elementów ideologii i strategii neoliberalnej – ideologii, która w chwili obecnej jest w Polsce ideologią dominującą.

LITERATURA:

1. Bok, Derek: *Universities in the marketplace. The commercialization of higher education*. Princeton University Press. New Jersey, 2004.
2. Evert, Garry: *Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature*, w: „Review of educational research”, 3 (1991), t. 61, s. 345-378, 1991.
3. Giroux, Henry A.: *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to co pedagogiczne było bardziej polityczne)*, w: Ku integralności edukacji i humanistyki, Red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, wyd. Adam Marszałek. Toruń, 2008.
4. Habermas, Jürgen: *Interesy konstytuujące poznanie*, tłum. Witkowski, Lech w: Kierunki filozofii współczesnej, cz. II, Red. J. Pawlak, wyd. UMK. Toruń, 1995.
5. Habermas, Jürgen: *Knowledge and human interests*, Bacon Press. Boston, 1971.
6. Hejwosz, Daria A.: *Studenci jako konsumenci – komercjalizacja szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych*. Tekst zamieszczony na portalu *liberte.pl*.
7. Kirp, David L.: *This little student went to market*, w: Declining by degrees. Higher education at risk, Red. R. H. Hersh, J. Merro, Palgrave Macmillan. New York, 2005.
8. KPRM: *Polska 2030*, Red. Michał Boni. Warszawa, 2009.

9. Melosik, Zbyszko: *Uniwerytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, w: Red. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska: *Ku integralności edukacji i humanistyki*, wyd. Adam Marszałek. Toruń, 2008.
10. OECD: *Doing better for children*, OECD. 2009.
11. Rodger, John J.: *From a welfare state to a welfare society: the changing context of social policy in a postmodern era*. Macmilian. London, 2000.
12. Welch, Anthony R.: *All change? The professoriate in uncertain times*, w: „Higher Education” 34(1997), s. 299-303.

dr Przemysław Sadura*

*Błędy liberalnego pojmowania edukacji –
konsekwencje i zagrożenia
(zapis ze stenogramu)*

Kiedy mówimy o nierównościach społecznych i edukacji, to dotykamy kwestii fundamentalnej dla neoliberalnego porządku, w jakim funkcjonujemy. Jego cechą charakterystyczną jest zminimalizowanie roli państwa do interwencji wyrównującej poziom życia obywateli tylko tam, gdzie jest to absolutnie niezbędne, gdzie nierówności wynikające z funkcjonowania kapitalizmu są – można powiedzieć – nieznosne. Zazwyczaj bardzo uważnie patrzy się na koszty związane z każdą interwencją. W związku z tym edukacja, która daje szansę wyrównywania możliwości obywateli na bardzo wczesnym poziomie, powinna mieć kluczowe znaczenie. Tymczasem, w liberalnych koncepcjach dość często kładzie się nacisk przede wszystkim na kwestie równości szans w dostępie do edukacji i ewentualnie zabezpieczenia przed potencjalną dyskryminacją grup mniejszościowych. Jeżeli warunki te są spełnione, zakłada się, że system edukacyjny nie wymaga dalszej interwencji.

W liberalnym myśleniu o edukacji tkwi fundamentalny błąd. Dobrze zilustruje to przykład dyskryminacji dzieci romskich, opisywany swego czasu szeroko przez „Dziennik”. To były wakacyjne miesiące 2008 roku. Swoją drogą, to bardzo ciekawe, że ta sprawa została potraktowana jako temat wakacyjny i tylko wtedy mogła pojawić się w dyskursie publicznym.

Ale spójrzmy na to, jak pojawił się ten problem. Mianowicie, zauważono, że w niektórych szkołach publicznych w Polsce są tzw. klasy romskie o dramatycznie niskim poziomie nauczania, w zasadzie uniemożliwiającym dzieciom uczęszczającym do nich zdobycie jakiegokolwiek wykształcenia. Doliczono się kilku miejscowości, w których klasy te miały monoetniczny charakter. Nie sprawdzono dokładnie w ilu miejscach pojawiają się klasy specjalne, do których uczęszcza pewien odsetek dzieci romskich, lecz nie są to klasy monoet

* socjolog, publicysta, tłumacz. Adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Członek zespołu „Krytyki Politycznej”.

niczne. Ujawnienie dyskryminacji dzieci romskich w wyniku kierowania ich do szkół i klas specjalnych na podstawie orzeczeń psychologów i pedagogów spotkało się z oburzeniem i potępieniem wielu osób zabierających w tej sprawie głos. Nikt nie zwrócił natomiast uwagi na to, że problemem jest mechanizm umożliwiający tego typu dyskryminację, czyli istnienie klas specjalnych, do których można kierować dzieci z pewnych przyczyn odbiegające od wyznaczonej ogólnie normy. Nie zwrócono uwagi, że prawdziwy problem tkwi w segregacji w szkole, której w tym przypadku ofiarą padły dzieci romskie. Problemem jest bezosobowy mechanizm. Może dlatego trudniej go krytykować. Łatwiej, gdy problem ma określoną twarz.

Przykład ten pokazuje w czym tkwi problem z neoliberalnymi podejściami do systemu edukacji. To są błędy, które również popełniali lewicowi krytycy systemu edukacji w Polsce. Po pierwsze, łatwo jest ulec pokusie koncentrowania się na kwestiach wolnościowych w szkole, to znaczy zabezpieczeniu dzieci przed indoktrynacją polityczną czy religijną. W Polsce było to szczególnie wyraźne za rządów Prawa i Sprawiedliwości, gdy pojawienie się skrajnie prawicowych koncepcji w Ministerstwie Edukacji Narodowej wprowadzanych przez ministra Giertycha i ministra Legutkę skutkowało odwróceniem uwagi opinii publicznej od kwestii nierówności i narastającej selekcji w polskiej szkole i koncentrowaniu się na kwestiach związanych z treścią przekazu szkolnego.

Podobny błąd popełniamy za każdym razem, kiedy koncentrujemy się jedynie na samej dyskryminacji poszczególnych grup społecznych ze względu na dające się wyodrębnić kryteria. Nie chodzi o to, że nie należy upominać się o kwestie równości płci w edukacji i zwracać uwagi na dyskryminację dziewcząt i kobiet na różnych szczeblach edukacji. Nie chodzi o to, że nie jest problemem – bo skądinąd wiadomo, że jest – dyskryminacja mniejszości seksualnych w polskiej szkole. Problem pojawia się, gdy traktujemy te kwestie jako oderwane od siebie i nie próbujemy spojrzeć na mechanizm, który umożliwia każde z tych dyskryminujących działań.

Kolejny błąd pojawia się, kiedy próbujemy krytykować system edukacyjny z pozycji racjonalności ekonomicznej. Łatwo rozpoznać krytykę tego typu, bo posługuje się ona pewnymi słowami-kluczami. Zapewne pojawi się w niej kwestia produktywności systemu edukacyjnego mierzona między innymi wielkością odpadu edukacyjnego. Stoi za tym troska o zmniejszenie liczby osób wykluczanych z systemu edukacyjnego. Ale jest to fałszywa troska. U jej źródeł

tkwi przekonanie, że edukacja ma w sposób najbardziej optymalny dopasować umiejętności uczniów do potrzeb rynku pracy. Optymalnie – to znaczy po najniższych możliwych kosztach. Z systemu edukacji znikają wtedy wszystkie nieekonomiczne funkcje nauczania, o których mówiła moja przedmówczyni.

Jeżeli chcemy przyrzeć się bezosobowym mechanizmom selekcji i segregacji w systemie edukacyjnym i sposobowi reprodukcji nierówności społecznych i klasowych przez ten system, to w zasadzie moglibyśmy wrócić do lat 70., kiedy Bourdieu i Passeron opublikowali pracę *Reprodukcja*, poświęconą mechanizmom reprodukcji różnic klasowych poprzez system edukacyjny. Szkoła od początku ma do czynienia z osobami, których możliwości nie są równe. Równy dostęp do szkoły i równość szans nie rozwiązują więc problemu, są jego częścią. Jeżeli rzeczywiście szanse są równe, to znaczy, że system edukacyjny powieli różnice klasowe. Przekazuje je następnemu pokoleniu, wzmacniając transmisję kapitału kulturowego, który dzieci wynoszą z domu, w zależności od tego, jakim kapitałem kulturowym posługują się rodzice i do jakich klas i warstw społecznych należą.

Bourdieu określił mianem habitusu klasowego system dyspozycji i predyspozycji, który dokonuje transmisji kapitału kulturowego. Habitus klasowy jest tym, co skłania jednostki do zdobywania wykształcenia na miarę aspiracji zgodnych z etosem klasowym, czyli dostosowuje wolne i niczym nie ograniczone wybory edukacyjne dzieci i młodzieży do tego, co jest postrzegane jako wartościowe z punktu widzenia tej a nie innej pozycji w systemie klasowym. Nauczyciele, którzy w szkole postępują – nieświadomie – w sposób tradycyjny, przyczyniają się do reprodukcji różnic klasowych. Za każdym razem, gdy nagradzają dzieci, które dobrze opanowały wiedzę albo karzą dzieci, które – z różnych przyczyn – nie opanowały jej, zapominają, że ta wiedza nie jest w dużym stopniu wynikiem pracy dzieci, lecz wynika z kapitału, które one wyniosły z domu. System edukacyjny powinien działać wyrównująco, jeżeli chce zapobiegać praktykom tego typu.

Można pokazać, że w polskim systemie edukacyjnym reprodukcja różnic społeczno-ekonomicznych występuje w zasadzie od samego początku. Początek jest najistotniejszy. Bo wtedy są jeszcze możliwości interwencji. Pierwsza sprawa to habitus klasowy, z którym każde dziecko przychodzi do przedszkola. To jest kalka atmosfery domu rodzinnego, poziomu kapitału społecznego i kompetencji kulturowych rodziców. Wszystkie badania prowadzone na świecie

dowodzą, że im wcześniej dzieci rozpoczynają edukację przedszkolną, tym większe szanse na zmniejszenie zróżnicowanego poziomu kapitału kulturowego. W Polsce dzieci zazwyczaj dosyć późno zaczynają edukację przedszkolną. Poziom uprzedzkolenienia dzieci w wieku od trzech do pięciu lat jest niesatysfakcjonujący. Jednak większym problemem jest to, że ten poziom jest bardzo różny w różnych środowiskach społecznych. Poziom uprzedzkolenienia jest wyższy w miastach, a niższy na wsiach. Dodatkowo, różne uzupełniające mechanizmy, jak na przykład okienka przedszkolne, próby budowania atrap zamiast prawdziwych rozwiązań, zaciemniają ten obraz. A jest on dość przygnębiający. Do przedszkola wcześniej trafiają dzieci, które od początku mają większe szanse wyniesione z domu.

Edukacja przedszkolna powinna dokonywać się w zróżnicowanym środowisku. Badania prowadzone w latach 60. przez Colmana, któremu trudno przypisywać lewicowe sympatie, pokazywały, że dziecko najwięcej korzysta na kształceniu w zróżnicowanym środowisku pod względem poziomu kulturowego. Wówczas dzieci ze środowisk defaworyzowanych korzystają, a dzieci faworyzowane przez pozycję rodziców w zasadzie nic nie tracą. Zatem w edukacji przedszkolnej powinny uczestniczyć wspólnie dzieci z różnych środowisk.

Kolejna istotna kwestia to możliwość włączenia na poziomie żłobków i przedszkoli mechanizmów wyrównujących różnice związane z habitusem dzieci. Innymi słowy – wprowadzenie programów, które pomogąby podnieść kompetencje dzieci. W polskich przedszkolach brak takich programów.

Następnymi etapami kształcenia są: szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia. Na każdym z nich procesy selekcji i segregacji działają z dużą mocą. Po pierwsze, w polskiej szkole pojawia się problem coraz popularniejszej selekcji egzaminacyjnej. Standaryzację egzaminów w postaci testów zewnętrznych wprowadzili angielscy czy anglosascy neokonserwatyści. Zatem sama proweniencja tej technologii edukacyjnej powinna skłonić nas do uważniejszego przyjrzenia się jej.

Z badań przeprowadzonych w Polsce po kilku latach funkcjonowania egzaminów zewnętrznych wynika, że w zasadzie zwiększają one efekt segregacji. Osoby o lepszej pozycji społeczno-ekonomicznej uzyskiwały wyraźnie lepsze wyniki niż osoby z niższych warstw społecznych. Ponadto, testy faworyzowały chłopców. Gdyby nawet założyć, że wraz z upływem czasu te różnice będą się zmniejszać, to pojawia się pytanie, czy one na pewno zmniejszą się w

wyniku rzeczywistego ich wyrównania. System edukacyjny może dość łatwo przestawić się na przygotowywanie dzieci do wypełniania testu. Poprawne wypełnianie testu staje się wówczas celem nauczania, a prawdziwe różnice zostają przesunięte do innego obszaru. One będą ujawniać się w przypadku wyboru konkretnej szkoły. Stąd na przykład umiejętność wyboru lepszego gimnazjum, lepszej szkoły średniej, lepszych studiów – również style studiowania – będą odtwarzać różnice, które udało się usunąć dzięki standaryzacji edukacji w zakresie wypełniania testów.

Można stwierdzić, że w polskiej szkole jest bardzo dużo sytuacji, w których dochodzi do selekcji i segregacji. Przykładem może być drugoroczność usunięta z systemów edukacyjnych Danii i innych krajów skandynawskich. W latach 90. i na początku obecnego wieku 2% polskich uczniów nie otrzymywało promocji do następnej klasy. Pojawia się pytanie o sens takiej praktyki. Badania psychologiczne i socjologiczne wskazują, że epizod drugoroczności w żadnym stopniu nie przyczynia się do wzrostu motywacji dziecka, wręcz przeciwnie – demotywyuje je i sprzyja pełnemu autowyluczeniu się z systemu edukacyjnego. Te dzieci zwykle mają problemy z aklimatyzacją w nowym środowisku, przez co jeszcze bardziej wyluczają się z systemu edukacyjnego.

Segregację i selekcję szkolną oraz wewnątrzszkolną można również mierzyć wprost. Segregacja na poziomie szkoły dotyczy przede wszystkim liceum. W tym przypadku nie ma rejonizacji, mamy do czynienia jedynie z testami i ewentualnie dodatkowymi rozmowami kwalifikacyjnymi. W ten sposób tworzy się ranking liceów, który przepuszcza do najlepszych szkół tylko dzieci najlepiej przygotowane. Najlepiej przygotowane, bo od początku ich kapitał kulturowy był najwyższy. Zatem efekt segregacji międzyszkolnej jest najsilniejszy w przypadku przejścia z gimnazjum do liceum. Niemniej jednak w szkołach podstawowych i gimnazjach segregacja jest zauważalna, ale ma charakter wewnątrzszkolny. Chodzi między innymi o tworzenie klas specjalnych, ale nie tylko – wystarczy, że tworzy się klasy dla najzdolniejszych uczniów, albo – co jest bardziej przewrotną taktyką – klasy dla uczniów dojeżdżających, które mają im ułatwić funkcjonowanie.

Warto zauważyć, że uczniowie dojeżdżający najczęściej wywodzą się ze środowisk wiejskich. Zatem tworzenie klasy dla uczniów dojeżdżających automatycznie stygmatyzuje te dzieci. Zwykle są to klasy najmniej pożądane do prowadzenia przez nauczycieli, a ich uczniowie najczęściej pozbawieni są moż-

Błędy liberalnego pojmowania edukacji – konsekwencje i zagrożenia

liwości korzystania z dodatkowych lekcji, ponieważ mogą wiązać się one z dodatkową odpłatnością albo wymagają pozostawania dłużej w szkole, co komplikowałoby dowóz tych dzieci, czyli byłoby nieracjonalne z ekonomicznego punktu widzenia.

Po zakończeniu etapu edukacji podstawowej i średniej następuje etap studiów. Pojawia się tutaj znany wszystkim problem. Po pierwsze, wydawało się, że wyrównujemy szanse edukacyjne podnosząc współczynnik scholaryzacji wśród młodzieży w wieku 18-24 lat. Tymczasem okazuje się, że zwiększając odsetek studentów spowodowaliśmy, że pojęcie „student” straciło swój dawny sens. Zróżnicowanie poziomu życia, wiedzy o świecie i stylów życia w grupie studentów jest ogromne. Są też różne sposoby studiowania. Bezpłatne studia są zwykle częściowo realizowane przez uczelnie publiczne. Około 50% słuchaczy nie płaci za studia, pozostali płacą studiując na kierunkach wieczorowych i zaocznych.

Komercjalizacja szkolnictwa wyższego nie ma żadnego związku z oficjalną ideologią studiów, czyli ich etykietowaniem nazwami: studia zaoczne, wieczorowe, dzienne. Z badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim wynika, że pracuje około 50% studentów zaocznych, około 40% studentów wieczorowych i ponad 30% studentów dziennych. Różnice nie są duże. Nie jest tak, że studenci dzienni nie pracują poświęcając się nauce, a zaocznicy pracują i uzupełniają swoje wykształcenie.

Drugą kwestią są szkoły prywatne, które często oferują dyplomy warte tyle co papier, na którym zostały napisane. Jeżeli wśród państwa są osoby wykładające w szkołach prywatnych, a zapewne są dydaktycy, to każdy ma doświadczenie pracy w szkole o niskim poziomie. Wykładałem w szkole, która regularnie zajmowała przedostatnie miejsce w rankingu w województwie mazowieckim. Pocieszając wszystkich, twierdziłem, że to i tak nieźle. Przez cztery lata pracy udało mi się doprowadzić zaledwie jedną osobę do studiów doktorskich na Uniwersytecie Warszawskim. Będzie uczestniczyła w mojej grupie dyskusyjnej na zjeździe socjologicznym. Można by cieszyć się i twierdzić, że to dowodzi, iż w każdych warunkach sukces jest możliwy, jeżeli ktoś naprawdę chce. Nie, jest to wyjątek, który potwierdza regułę, że między studiami na Uniwersytecie Warszawskim i tymi studiami istnieje przepaść. Zresztą środowiska społeczne moich studentów z obu uczelni były zupełnie odmienne.

Jeżeli spojrzymy na studentów prestiżowych kierunków dużych uczelni, to z trudem znajdziemy tam dzieci z rodzin robotniczych czy typowo rolniczych. Kilka lat z rządu na seminarium badawczym przeprowadzaliśmy badania klasowego stylu życia. Prosiłiśmy studentów o przebadanie osób, które są w stanie zrekrutować. Zwykle nie mieliśmy problemów z rekrutacją respondentów z klas wyższej i średniej. Natomiast napotykaliliśmy zazwyczaj barierę, gdy chodziło o zrekrutowanie rozmówców z klasy robotniczej i ze środowisk wiejskich. To pokazywało wręcz przestrzenny dystans oddzielający klasy społeczne. Myślmy o sobie jako o społeczeństwie klasy średniej, a w niektórych przypadkach mamy niemal kastowy system. Środowiska funkcjonują obok siebie.

Można przyrzeć się stylom studiowania i pokazać, kto wybiera studiovanie, w którym pojawiają się różnego rodzaju mosty, Erasmusy, wyjazdy na stypendia, a kto próbuje skończyć studia po to, żeby mieć dyplom. To też jest uwarunkowanie nierównościami.

Można przyrzeć się poziomowi studiów doktoranckich. Określanie ich jako studiów trzeciego stopnia, powiązanie z tym niskich stypendiów, powoduje, że w zasadzie doktorantem może być osoba posiadająca zaplecze finansowe na czas pisania doktoratu. Selekcja i segregacja, która zaczyna się w przedszkolu trwa nieustannie aż do poziomu studiów doktoranckich.

W zasadzie na każdym poziomie można by zaproponować bardzo konkretne instrumenty wyrównywania – nie szans, lecz realnych możliwości. Natomiast zagraża temu komercjalizacja, która uderza w system edukacyjny z obu stron. Z jednej strony komercjalizacja dotyczy przede wszystkim studiów wyższych i doktoranckich. Obecnie toczy się walka o to, czy te studia będą skomercjalizowane i podporządkowane logice ekonomicznej, czy też uda się bronić ich ideę. Z drugiej strony – na poziomie żłobków i przedszkoli próbuje się niedobór instytucji edukacyjnych finansowanych z budżetu państwa zastąpić podmiotami prywatnymi, co często wiąże się z opłatami dla rodziców i przekłada nierówność ekonomiczną na nierówność społeczne.

W największym stopniu przed komercjalizacją bronią się środkowe poziomy systemy edukacyjne. Ale to jest kwestia czasu. Jeżeli nie przeciwstawi się komercjalizacji na poziomie żłobka i przedszkola oraz studiów wyższych i studiów doktoranckich, to niebawem będziemy obserwować zwiększającą się presję na komercjalizację poziomów nauczania od podstawowego do średniego.

Sławomir Broniarz*

Zagrożenia wynikające z polityki edukacyjnej rządu z punktu widzenia związków zawodowych

Wstęp

Od ponad 20 lat Związek Nauczycielstwa Polskiego stara się przeciwdziałać zjawisku komercjalizacji i prywatyzacji edukacji, wychodząc z założenia, że publiczna oświata finansowana z budżetu państwa jest jedynym systemem gwarantującym równy dostęp do kształcenia. Dlatego sprzeciwiamy się wszelkim antyegalitarnym kierunkom rozwoju polskiego systemu edukacji i nadawaniu komercjalizacji elementu wiodącego w polityce edukacyjnej państwa, co niestety ma miejsce obecnie. Taką tendencję można zaobserwować w wielu opracowaniach i materiałach rządu oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Znajdujemy w nich takie terminy jak „rynek usług edukacyjnych”, „odbiorca usług”, „klient”, „rentowność”, „konkurencja”, „marketing edukacyjny”, „ranking szkół”¹⁴. Pojęcia zaczerpnięte ze słownika ekonomistów

* prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

14 Terminy takie pojawiają się w kilku kluczowych dla edukacji dokumentach. Są to między innymi:

1. KPRM: *Plan rozwoju i konsolidacji finansów 2010-2011*, Warszawa, 2010. Przykłady: model finansowania nauki na zasadach konkurencyjności, efektywność systemu zarządzania oświatą, zwiększenie przejrzystości finansowania edukacji, zwiększenie efektywności polityki oświatowej państwa, presja na efektywność, zwiększenie konkurencji między szkołami, racjonalizacja wydatków, poprawa jakości i konkurencyjności oferty, średnia kadra kierownicza nauczycieli – liderzy, zwiększenie elastyczności i efektywności systemu.
2. KPRM: *Polska 2030*. Red. naukowa Michał Boni, Warszawa, 2009. Optymalizacja doboru ścieżek edukacyjnych, szukanie nowych przewag konkurencyjnych, współpraca z biznesem, nieefektywny kompleks badawczo-rozwojowy, wprowadzanie mechanizmów konkurencji do systemu edukacji; wiele słabych stron polskich instytucji oświatowych, jak nietransparentność, brak orientacji na wyniki, niska mobilność i brak otwartości na współpracę z

w dużej mierze ilustrują priorytetowe kierunki polityki edukacyjnej, szczególnie widoczne w działaniach rządu Donalda Tuska. Dla przykładu, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zamówiło raport¹⁵ o stanie szkolnictwa wyższego w Polsce w firmie Ernst & Young, specjalizującej się w doradztwie biznesowym, która w dużej mierze przedstawia sytuację polskiej nauki nie poprzez pryzmat osiągniętych efektów edukacyjnych, ale przede wszystkim ekonomicznych.

Na arenie międzynarodowej przeciwko komercjalizacji edukacji podejmujemy wspólne działania z Europejskim Komitetem Związków Zawodowych Oświaty i Nauki (ETUCE) i Międzynarodówką Edukacyjną (IE), do których należą ZNP.

Temat ten podnosiliśmy już przy okazji sporu w Unii Europejskiej o tzw. dyrektywę Bolkesteina, której projekt uznawał edukację za jedną z wielu usług funkcjonujących na rynku. Podkreślaliśmy wówczas, że taka koncepcja sprowadzi oświatę do roli przedsiębiorstw nastawionych wyłącznie na zysk i zdobywanie rynku, eliminując jej zasadnicze funkcje. Efektem nadania procesowi komercjalizacji rangi priorytetu, byłoby w ciągu zaledwie kilku lat ograniczenie dostępu do edukacji, segregacja uczniów i dalszy podział społeczeństwa na tych, którzy będą korzystać z dobrego pochodzenia i zamieszkania w dużych ośrodkach oraz na pozostałych, żyjących w Polsce B i C, pochodzących ze środowisk defaworyzowanych.

podmiotami zewnętrznymi, wyeliminuje większa konkurencja; zwiększenie efektywności środków alokowanych na podmioty działające w sferze szkolnictwa wyższego i nauki; redukowanie do minimum barier dla inwestycji zagranicznych w tych sektorach; formuła partnerstwa publiczno-prywatnego; zamiast czekać, aż klient sam się pojawi, należy aktywnie go poszukiwać i „sprzedawać mu” konkretne usługi.

3. MENiS: *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku*, Warszawa, 2003. „Również oświata podlega tym regulom, gdzie podstawowym klientem jest uczeń, student, słuchacz, oczekujący usług wysokiej jakości; dostawca usług edukacyjnych ma zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby, zaspokoić popyt na umiejętności, których brakuje na rynku” (s. 10).

15 *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Warszawa, 2009.

Karta w grze

Oczywiste jest, że przyznanie odpowiedniej pozycji edukacji w państwie ściśle wiąże się z rozumieniem jej roli w przemianach cywilizacyjnych. Mam wrażenie, że te mechanizmy nie są jeszcze właściwie rozumiane. Dowodem jest powszechne przekonanie, że komercjalizacja i prywatyzacja edukacji mają być remedium na wszelkie bolączki polskiego systemu oświaty. W ciągu ostatnich dwóch lat do tego zestawu dołączono także Kartę Nauczyciela uznając, że likwidacja tej ustawy poprawi jakość kształcenia. Ministerstwo edukacji wytoczyło kampanię przeciwko Karcie głosząc, że to ustawa z innej epoki, że jest napisana skostniałym i niezrozumiałym językiem, że wiąże ręce dyrektorom szkół i płaci wszystkim nauczycielom „po równo”.

Owszem, Karta powstała 28 lat temu, ale przecież ten fakt nie może być jedynym powodem rozstania się z nią. Byłoby to absurdalne kryterium, bo równie „wiekowych” aktów prawnych, które obowiązują po dziś dzień nie brakuje. Karta pomimo długiego czasu obowiązywania nie zatraciła kontaktu z rzeczywistością, a świadczy o tym choćby częstotliwość jej nowelizowania – do tej pory była zmieniana aż 60 razy. Nie jest także prawdą, że Karta wiąże dyrektorskie ręce w finansowym docenianiu wyróżniających się nauczycieli. Otóż upraszczając, wynagrodzenie nauczycieli składa się z dwóch części – płacy zasadniczej, której wysokość zależy od stopnia awansu zawodowego oraz dodatków. I tak na przykład płaca zasadnicza nauczycieli/nauczycielek dyplomowanych wynosi 62% ich wynagrodzenia. To oznacza, że pozostałą część pensji stanowią dodatki. Wysokość trzech z nich, w tym kluczowego dodatku funkcyjnego i motywacyjnego, ustala organ prowadzący szkołę. Gmina ma więc narzędzie do finansowego motywowania najlepszych nauczycieli.

Jednak najistotniejsze jest to, że Karta jest w zdecentralizowanym systemie zarządzania oświatą w Polsce swoistym ponadzakładowym układem pracy regulującym bardzo wiele kwestii, między innymi czas pracy, formę zatrudnienia, awans zawodowy. Jest ona dokumentem, którego w Polsce domagają się dla swojej grupy zawodowej lekarze, a za granicą – ustawą, której zazdroszczą nam nauczyciele z innych krajów UE. Staramy się więc dowieść, że Karta nie jest wcieleniem wszystkiego, co najgorsze. Nie ma bowiem żadnych badań pokazujących, że jej realizacja negatywnie wpływa na polską oświatę. Wręcz przeciwnie, jeśli weźmiemy pod uwagę ostatnie wyniki międzynarodowego

badania PISA¹⁶, czyli badania koordynowanego przez OECD, którego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach piętnastoletnich uczniów w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych, to okaże się, że pod względem czytania ze zrozumieniem od 2000 roku Polska awansowała wśród 41 najbardziej rozwiniętych krajów świata z 25. na 16. miejsce i przekroczyła średnią OECD. Tym samym nasi piętnastolatki wyprzedzili swoich rówieśników z Czech, Niemiec, Francji i USA. Śmiem więc twierdzić, choć nie będzie to popularna opinia, że te dobre wyniki polskich uczniów i uczennic w międzynarodowych badaniach, są po części zasługą jakości pracy w szkole, jaką gwarantuje Karta Nauczyciela.

Jako ZNP zapytaliśmy samych nauczycieli, co sądzą o tej ustawie. W badaniu przeprowadzonym w kwietniu i maju 2010 roku za pośrednictwem naszego newslettera oraz tradycyjnych kanałów komunikacyjnych ZNP, wzięła udział rekordowa liczba nauczycieli i nauczycielek – prawie 260 tys. Za pozostawieniem ustawy w dotychczasowym kształcie opowiedziało się 255,755 osób, a za zmianami – 3,563.

Taktyka ministerstwa, którą można określić jako swoiste „pożegnanie z Kartą” jest jednak dynamiczna. Po protestach nauczycieli i nauczycielek resort nie chce jej już zlikwidować, tylko „napisać ją od nowa”¹⁷. Nad nowym kształtem tej ustawy pracuje powołany przez resort (i opłacany z unijnych funduszy) zespół opiniodawczo-doradczy. Idea dyskusji jest jak najbardziej słuszna, proporcje tego gremium zostały jednak tak dobrane, że na ponad 30 zaproszonych podmiotów jedynie trzy z nich reprezentują interesy pracowników oświaty. Pozostali to przedstawiciele oświaty niepublicznej (szkół katolickich, prywatnych przedszkoli i szkół), instytucji edukacyjny podległych MEN oraz samorządowcy, którzy nie od dziś marzą o pozbyciu się Karty Nauczyciela

16 www.pisa.oecd.org.

17 „Uważam, że nauczyciele zasługują na nowoczesną, napisaną przejrzystym językiem Kartę Nauczyciela. Niech stworzenie takiego dokumentu będzie naszym wspólnym celem” – słowa minister edukacji Katarzyny Hall wypowiedziane 24 marca na spotkaniu zespołu do spraw statusu zawodowego nauczycieli. Źródło z dnia 1.06.2010: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1193&Itemid=1.

Przekazywanie szkół

Podobną batalię stoczyliśmy w 2009 roku w sprawie systemu oświaty i prób znowelizowania ustawy oświatowej¹⁸, które zmierzały w kierunku liberalizacji prawa. Polegały one na uproszczeniu procedur przekazywania fundacjom, stowarzyszeniom, osobom prywatnym i firmom publicznym szkół prowadzonych dotychczas przez samorządy, bez żadnych ograniczeń i zabezpieczeń. Ostrzegaliśmy przed konsekwencjami takiego rozwiązania. Naszym zdaniem, wiele gmin – z powodu chęci zaoszczędzenia wydatków – chętnie skorzystało by z tej możliwości i przekazało prowadzoną dotąd przez siebie placówkę fundacji czy stowarzyszeniu.

To była pierwsza tak duża i przekuta już w odpowiednie projekty zapisów prawnych próba zmiany systemu edukacji w Polsce, polegająca na przekazaniu samorządowego szkolnictwa pod egidę innych podmiotów, które na ten cel otrzymywałyby pieniądze z budżetu państwa (subwencja „wędruje” za uczniem z budżetu państwa do organu prowadzącego szkołę niezależnie do typu placówki, jaką wybiorą dla dziecka rodzice).

W obronie publicznej edukacji uruchomiliśmy ogólnopolską kampanię pod hasłem „Nie dajmy popsuć naszej szkoły!”¹⁹, aktywnie włączyliśmy się w procedowanie projektu ustawy w sejmowej komisji edukacji. Z jakim efektem? Ostateczna wersja nowelizacji ustawy o systemie daje gminom możliwość przekazania tylko małych szkół (maksymalnie 70 uczniów), a nie wszystkich, jak pierwotnie zakładał projekt ministerstwa. Z naszych informacji wynika, że na takie rozwiązanie zdecydowało się dotychczas tylko kilka placówek w całym kraju.

Tego rodzaju doświadczenia pokazują, że mamy do czynienia z narastającym i coraz poważniejszym zjawiskiem, które zmierza do ograniczenia dostępu do edukacji, prowadzi do kolejnych segregacji społecznych i ekonomicznych.

18 Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458).

19 Więcej informacji: http://www2.znp.edu.pl/element/93/Nie_dajmy_popsuc_naszej_szkoly_-_inauguracja.

Kolejnym przykładem ilustrującym próbę komercjalizacji edukacji jest włączenie do systemu innych form wychowania przedszkolnego, w których można realizować obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego. Pojawiły się one, jako remedium na brak sieci publicznych przedszkoli (w Polsce jedynie 60% dzieci w wieku przedszkolnym chodzi do przedszkoli, kiedy w UE – 90%). W ramach reformy wychowania przedszkolnego²⁰ została wprowadzona przez MEN nowa formuła organizacyjna przedszkoli, tzw. inne formy, czyli punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego. Mogą je prowadzić między innymi organizacje pozarządowe, jak i osoby fizyczne. Stoczyliśmy prawdziwy bój o to, by w tych placówkach zajęcia prowadzili nauczyciele posiadający kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkoli, zatrudnianych w przedszkolach lub szkołach podstawowych prowadzonych przez gminę, a nie przypadkowe osoby bez odpowiedniej wiedzy i doświadczenia.

Jednocześnie chcę zwrócić uwagę na fakt, że konkurencja w zakresie świadczenia usług na różnych poziomach edukacji wcale nie poprawiła rangi polskiego szkolnictwa, na przykład wyższego. W rankingu 500 najlepszych uczelni świata, polskie uczelnie lokują się w czwartej setce. Pojawia się tylko pytanie, czego to jest ilustracją? Czy tylko poziomu finansowania, przygotowania kadry naukowej i studentów/studentek?

Tak hołubiona przez ekspertów i polityków zajmujących się oświatą „konkurencyjność na rynku usług edukacyjnych” wcale nie przynosi pożądanych przez nich efektów. Błędne jest przekonanie, że konkurencyjność w oświacie przekłada się na lepsze wyniki. Wystarczy porównać statystykę egzaminów zewnętrznych. Z danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej²¹ wynika, że zdawalność matury w 2009 roku w szkołach publicznych była na poziomie 80%, a w niepublicznych – 55%.²²

Oczywiście przywołuję dane i rankingi, mając pełną świadomość ich niedoskonałości, nie ma bowiem w Polsce tradycji badania najbardziej miar-

20 Nowelizacja ustawy o systemie oświaty uchwalona dnia 7 września 2007 roku (Dz. U. Nr 181, poz. 1292).

21 Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku, Centralna Komisja Egzaminacyjna. Warszawa, 2009.

22 Różnica ta jest znaczna, nawet jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że do grona szkół niepublicznych zaliczane są uzupełniające szkoły dla dorosłych, których absolwenci statystycznie uzyskują niższe wyniki.

dajnego wskaźnika efektywności nauczania i osiągnięć edukacyjnych uczniów – edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Należy bowiem uwzględnić fakt, że szkolne osiągnięcia uczniów nie zależą tylko od jakości pracy szkoły i nauczycieli/nauczycielek, ale także od takich czynników, jak indywidualne zdolności uczniów i ich wcześniejsze osiągnięcia szkolne, kapitał kulturowy i społeczny rodziny, wpływ grupy rówieśniczej oraz metody nauczania czy warunki nauczania. Na niektóre z czynników środowiskowych i indywidualnych szkoła albo nie ma skutecznego wpływu, albo ma wpływ znikomy. Oczywiście EWD z pewnością nie zahamuje w krótkiej perspektywie czasowej segregacji społecznych i ekonomicznych w skali makro, ale w dłuższej perspektywie może przyczynić się do rewitalizacji szkół pracujących w społecznych gettach.²³

Tymczasem ocenie jakości pracy szkół często towarzyszy dyskusja o wynagrodzeniach nauczycieli i głosy, że powinno być ono uzależnione od osiągniętych wyników. Takie podejście wydaje się bardzo dyskusyjne w kontekście edukacyjnej wartości dodanej. Mamy świetnych nauczycieli, którzy nigdy nie będą mieli olimpijczyków, ani laureatów konkursów przedmiotowych. Gdybyśmy jednak zmierzyli poziom tego dziecka „na wejściu” do szkoły i „na wyjściu” z niej, to w wielu wypadkach byłby on zdecydowanie większy. Jedynie w takim wypadku możemy mówić o konkretnych efektach pracy nauczycieli (lub ich braku), bo pełnego obrazu nie dają nam same wyniki egzaminów, do których uczniowie przystępują na zakończenie kolejnych etapów edukacyjnych.

Nowe pomysły

Ministerstwo edukacji przygotowuje kolejną reformę dotyczącą kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do tego grona zaliczani są uczniowie wybitnie zdolni, mający problemy z nauką oraz uczniowie niepełnosprawni i przewlekle chorzy; z zaburzeniami zachowania, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem; pochodzący ze środowisk i obszarów zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo.

²³ Cytat pochodzi z informacji przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną o edukacyjnej wartości dodanej w ramach unijnego projektu: Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej. Źródło: www.ewd.edu.pl.

Projektowane rozwiązania idą w kierunku przeniesienia punktu ciężkości udzielanej im pomocy psychologiczno-pedagogicznej z wyspecjalizowanych poradni na nauczycieli zatrudnionych w szkołach. Idea, aby wsparcie było udzielane jak najbliżej uczniów wydaje się słuszna. Jeśli jednak przyjrzymy się tej kwestii z innej strony, to nowa koncepcja resortu nabiera zupełnie innych kształtów.

Otóż, dyskusja o wyjściu naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom czy zdolnościom uczniów i zapewnieniu im odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego nie jest nowością. Problem niewystarczającej liczby psychologów i pedagogów zajmujących się uczniami powraca w przestrzeni publicznej przy okazji każdej szkolnej „afery” opisaney przez media, a w szkolnej odczuwana jest na co dzień. Faktycznie, dostęp do specjalistów jest bardzo utrudniony. Sieć poradni, która decyduje o dostępności pomocy jest uboga. Na terenie Polski funkcjonuje bowiem jedynie 560 poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP). Są takie województwa jak województwo świętokrzyskie (17 placówek) czy opolskie (16), w których wyprawa do poradni wiąże się z kilkudziesięciokilometrową trasą do pokonania. Obciążenie samych pracowników PPP jest ogromne. Dla przykładu, na jednego logopedę w województwach wielkopolskim i podkarpackim przypada ponad 11 tys. uczniów!²⁴

Według MEN, rozwiązaniem tych problemów ma być zorganizowanie na terenie szkoły indywidualnego wsparcia uczniów. Nauczyciele mają udzielać pomocy potrzebnej w pokonywaniu trudności w uczeniu się, jak i w rozwijaniu uzdolnień dziecka. Reforma ma być przeprowadzona bezkosztowo. Nie przewidziano nawet środków na doskonalenie nauczycieli i nauczycielek mających przejąć sporą część dotychczasowych obowiązków specjalistów z PPP.

W specjalnej ankiecie²⁵ zapytaliśmy nauczycieli i nauczycielki o pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Odpowiedziało na nią 31,896 nauczycieli i nauczycielek. Zdecydowana większość, 78% badanych, jest zdania, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają szczególniego traktowania, a takie wymagania tworzenia różnych klas (integracyjnych, terapeutycznych).

24 Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej: *Publiczne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne*. Warszawa 2009.

25 Ankieta przeprowadzona przez ZNP w kwietniu i maju 2010 roku na terenie całej Polski. Materiały własne ZNP.

tycznych itp.). Uważają, że klasa w tzw. masowej szkole publicznej nie pozwala na pełne zaspokojenie potrzeb tych dzieci, zatem nie sprzyja optymalizacji procesu dydaktycznego.

Ankietowani pesymistycznie wyrażali się także o przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia na przykład diagnozy pedagogicznej, terapii pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych i procesu resocjalizacji. Ich zdaniem, nauczyciele jako grupa zawodowa nie są podczas studiów przygotowani w odpowiednim wymiarze do wykonywania tych zadań w odróżnieniu od wykształconych w tym kierunku specjalistów, czyli na przykład logopedów, pedagogów i psychologów. Nie bez znaczenia są więc obawy nauczycieli i nauczycielek: jeśli w klasie będą musiał/musiała stosować indywidualne podejście do najzdolniejszych, najsłabszych i grupy uczniów z dysfunkcjami, to co z wszystkimi pozostałymi? Czy oni na tym po prostu nie tracą?

Wielokrotnie, w tym także podczas ostatniej demonstracji w Warszawie²⁶, apelowaliśmy do minister edukacji o przesunięcie terminu wdrożenia zmian w zakresie opieki i kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do czasu należytego dostosowania szkół, pełnego przygotowania nauczycieli do realizacji zadań określonych w projektach aktów prawnych, zapewnienia odpowiedniej liczby pedagogów, psychologów, terapeutów oraz zwiększenia sieci poradni pedagogiczno-psychologicznych, a także zapewnienia samorządom terytorialnym odpowiednich środków potrzebnych do wprowadzenia zmian.

Modele

Na arenie Unii Europejskiej dążymy do tego, by państwa członkowskie miały zagwarantowaną pełną autonomię w zakresie kształtowania systemów edukacyjnych, sieci szkół, doboru treści nauczania. Wiemy bowiem, że oświata jest nośnikiem wartości kulturowych, przyczynia się do rozwijania tożsamości, poczucia społecznej przynależności, kształtowania postaw obywatelskich, przekonań demokratycznych i – co podkreślamy przy każdej okazji – wyrównywania szans edukacyjnych.

W skali krajowej zwracamy zaś uwagę na skutki bezrefleksyjnej implementacji na polski grunt rozwiązań stosowanych w Europie. Takim elementem

26 Demonstracja odbyła się 14 czerwca 2010 roku.

jest powstanie w Polsce systemu szkolnictwa zreformowanego, czyli szkoły podstawowej, gimnazjum i ponadgimnazjalnej, którego pierwowzorem był model anglosaski. Obyło się to bez żadnego pilotażu. Obecna tendencja do krytyki szczebla gimnazjalnego ma swoje podłoże w tym, że Polska ma dziwną manierę realizacji celów politycznych w postaci eksperymentowania na uczniach i pracownikach oświaty. Każdemu ministrowi edukacji towarzyszy przekonanie, że ma pełne prawo do decydowania o losach naszych dzieci bez podjęcia próby kompleksowego podejścia do reformy oświaty, zakładającego między innymi analizy, debaty, diagnozy, pilotaż, ewaluację i dopiero na ostatecznym etapie prac wprowadzenie zmian. Każda nieodpowiedzialna i nieprzemyślana decyzja podejmowana przez polityków w branży edukacyjnej ma dalekosiężne i niestety, długotrwałe skutki, których konsekwencje ponoszą uczniowie i uczennice oraz nauczyciele i nauczycielki.

Zwracamy uwagę na fakt, iż nasilenie elementu komercjalizacji ma także miejsce już na poziomie wyboru osób odpowiedzialnych za edukację i naukę. Nie ulega wątpliwości, że багаż osobistych doświadczeń ma wpływ na postępowanie polityki edukacyjnej. Dzisiaj resortami odpowiedzialnymi za oświatę (MEN, MNiSW) kierują osoby wywodzące się z oświaty niepublicznej.

Przed związkami zawodowymi stoi natomiast z pewnością misja uświadomienia społeczeństwu tych negatywnych zjawisk.

Jakub Rzekanowski*

***Komercjalizując oświatę.
Przykłady opisane przez „Głos Nauczycielski”
(zapis ze stenogramu)***

Mówiliśmy o tym, jak ideologia neoliberalna wpływa na komercjalizację i jakim interesom służy. Postaram się powiedzieć w czym przejawia się komercjalizacja oświaty. „Głos Nauczycielski” pisze o zjawisku komercjalizacji edukacji od lat, lecz szczególnie dużo uwagi poświęcamy temu zjawisku obecnie. Odnosimy bowiem wrażenie, że proces komercjalizacji uległ przyspieszeniu pod rządami Platformy Obywatelskiej. Obserwujemy wzrost znaczenia czynnika ekonomicznego w zarządzaniu oświatą. Słyszymy, że samorzady poszukują oszczędności i racjonalizują wydatki na edukację. W myśleniu o oświacie pojawia się koncepcja szkoły jako firmy lub przedsiębiorstwa, a nie placówki świadczącej usługi publiczne. Pojawiło się zjawisko konkurencji między szkołami. Mówiono o rankingach. Wspominano o pojęciach, takich jak rynek usług edukacyjnych.

Wykształcenie traktowane jest jako towar. Obserwujemy próby przeniesienia praktyk zarządzania sektorem prywatnym do sektora publicznego. Stworzono możliwość kierowania szkołami przez tzw. menedżerów, którzy nie są nauczycielami, a ich zadaniem jest wprowadzenie do szkół praktyk i stylu myślenia charakterystycznego dla sektora prywatnego. Występuje również masowe zjawisko *outsourcingu*, które polega na zastępowaniu pracowników administracji i obsługi szkół firmami zewnętrznymi. Dotyczy to na przykład stołówek i personelu sprzątającego. Po reformie programowej uczniowie mogą realizować część zajęć z WF-em poza szkołą, co też jest pewnym rodzajem *outsourcingu* – tak jak na przykład możliwość korzystania z usług firm fitness.

W rządowym planie rozwoju i konsolidacji finansów zapowiedziano wyraźne oddzielenie funkcji edukacyjnej przedszkola i szkoły, realizowanej przez samorzady jako bezpłatna, od funkcji opiekuńczej i żywieniowej, która jako świadczenie dodatkowe może być płatna. Obecnie płaci się za funkcje

* dziennikarz, publicysta, redaktor naczelny "Głosu Nauczycielskiego".

opiekuńcze i żywieniowe w przedszkolach. Natomiast w przypadku szkół może to grozić dodatkową komercjalizacją.

Rośnie znaczenie czynnika ekonomicznego, natomiast maleje rola czynnika misyjnego. Tematyka misji edukacji publicznej, jej roli społecznej, cywilizacyjnej, egalitaryzującej znajduje się na marginesie dyskursu. Natomiast centrum zajmują sprawy efektywności ekonomicznej. Pracodawcy w obszarze edukacji, czyli samorządy, zastanawiają się w jaki sposób zmieścić się w puli finansowej, którą mają do dyspozycji. Kwestia powszechnego dostępu do edukacji schodzi na dalszy plan. Jeśli pojawiają się hasła poprawy jakości edukacji, to ich celem jest pewne ideologiczne uzasadnienie działań komercjalizujących.

Od kilku lat jesteśmy świadkami silnej presji – o ile nie nazwać tego atakiem – ze strony środowiska samorządowego i środowiska oświaty niepublicznej na wszelkie gwarantowane przez państwo regulacje dotyczące oświaty, takie jak Karta Nauczyciela. Liberalizacja, deregulacja, urynkowienie, uwolnienie inicjatywy obywateli – to pojęcia ze słownika biznesu przenoszone na grunt oświaty.

Ważną kwestią jest problem subwencji oświatowej. Mam wrażenie, że toczy się walka o nowy podział pieniędzy przeznaczanych z budżetu państwa na subwencję oświatową. Od lat zwiększa się udział sektora prywatnego w korzystaniu ze środków subwencji. Wprawdzie sektor prywatny w oświacie ma zasięg marginalny, ale jego udział w subwencji systematycznie wzrasta. Główny Urząd Statystyczny zalicza do tego sektora nie tylko szkoły strictly prywatne, ale również szkoły prowadzone przez tzw. inne podmioty – fundacje, stowarzyszenia, przedsiębiorstwa. Kluczowym jest tutaj pojęcie prywatyzacji odpowiedzialności. Chodzi o to, że inne podmioty przejmują odpowiedzialność za edukację.

Przy takim rozumieniu sektora prywatnego według GUS, w roku szkolnym 2008/2009 jednostki sektora prywatnego prowadziły ponad 6% szkół podstawowych i prawie 10% gimnazjów w Polsce. GUS ocenia, że liczba tych placówek powoli, ale systematycznie rośnie.

Jeśli chodzi o licea dla dorosłych, to ten obszar jest zdominowany przez sektor prywatny. W roku szkolnym 2008/2009 75% liceów dla dorosłych prowadziły jednostki sektora prywatnego, głównie przez firmy – 64%. Uczęszczało do nich 72% uczniów. Wzrost sektora prywatnego w oświacie jest zjawiskiem, które nazywamy prywatyzacją oświaty czy prywatyzacją odpowiedzialności za oświatę lub quasi-prywatyzacją. Kiedy „Głos Nauczycielski” pisał o pry-

watywacji szkół, czyli przekazywaniu ich innym podmiotom, to środowiska samorządowe zasypywały nas sprostowaniami, w których cytowano słownikowe definicje prywatyzacji, zgodnie z którymi jest ona przekształcaniem przedsiębiorstwa państwowego i stwierdzano, że nie można tego pojęcia odnosić do oświaty. Zatem sprecyzujmy – chodzi o prywatyzowanie odpowiedzialności za oświatę.

Obserwujemy – jak wspomniałem – walkę o nowy podział subwencji oświatowej. Jednostki sektora prywatnego chcą w większym stopniu uczestniczyć w jej podziale. Dodatkowo toczy się walka o to, jaka część subwencji oświatowej będzie przeznaczona na wynagrodzenia nauczycieli, gwarantowane Kartą Nauczyciela. Dotychczas, zgodnie z Kartą Nauczyciela, dużą część subwencji stanowiły wynagrodzenia nauczycieli. Likwidacja Karty Nauczyciela, postulowana przez środowiska samorządowe i środowiska oświaty niepublicznej, oraz zastąpienie jej Kodeksem Pracy doprowadzi do obniżenia wynagrodzeń nauczycieli, a tym samym do obniżenia ich udziału w strukturze subwencji oświatowej. Wynikająca stąd różnica przypadnie innym podmiotom działającym w sferze edukacji. Przypominam, że subwencja oświatowa stanowi ogromną część budżetu państwa. W ostatnich latach osiągała poziom od 30 mld zł do 35 mld zł, a więc więcej niż 10% wydatków budżetu państwa. To, co powiedziałem dobitnie wskazuje na polityczny charakter sporu o przyszłość oświaty. Za chwilę rozwinę tę tezę.

Obserwujemy, że w edukacji reforma goni reformę. Trudno znaleźć inny sektor, który równie intensywnie zmienia się. Możemy podzielić zmiany na te, które już zostały zrealizowane lub są w trakcie realizacji oraz te, które jeszcze pozostają w sferze planów i postulatów zgłaszanych przez partnerów społecznych. Wśród partnerów społecznych są związki zawodowe – największym jest Związek Nauczycielstwa Polskiego – reprezentujące interesy pracowników oświaty, organizacje reprezentujące pracodawców oświatowych, czyli samorządy, organizacje oświaty prywatnej. Występuje zderzenie interesów reprezentowanych przez te podmioty. Związki zawodowe dążą do zachowania publicznego charakteru oświaty oraz zwiększenia dostępu dzieci i młodzieży do edukacji. Głoszą, że państwo nie może wyzbywać się odpowiedzialności za jakość oświaty. Organizacje reprezentujące pracodawców oświatowych zgłaszają postulaty, których wspólnym mianownikiem jest dalsza decentralizacja oświaty oraz do-

kończenie reformy edukacji wprowadzonej przez ministra Handkego w 1999 roku.

Postulat dokończenia reformy pojawia się w bardzo licznych wystąpieniach, również w wystąpieniach przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej. W tym przypadku ważne są chyba doświadczenia zawodowe. Kierownictwo MEN tworzą politycy, którzy mają za sobą doświadczenia pracy w samorządzie oraz w oświacie niepublicznej. Doskonale znają punkt widzenia pracodawców oświatowych. Odnoszę wrażenie, że związkowy punkt widzenia jest im odległy ze względu na brak doświadczeń w tym zakresie, co pewnym sensie wpływa na kształt proponowanych rozwiązań.

Związkom zawodowym dotychczas udawało się łagodzić wiele z proponowanych reform. Udawało się wprowadzać bezpieczniki, które ograniczały drastyczny wymiar tych reform. Trwa dyskusja i wielki spór o przyszłość Karty Nauczyciela – czy będzie zachowana, czy też zostanie zlikwidowana. Jeżeli słyszymy hasło dokończenia reformy ministra Handkego, to odnoszę wrażenie, że ma ono polegać na likwidacji Karty Nauczyciela. Reforma z 1999 roku ugruntowała decentralizację oświaty w Polsce. Zatrzymała się niejako w połowie drogi. Samorządy które prowadzą szkoły, nie mają swobody w wykorzystaniu dużej części środków z subwencji oświatowej, muszą bowiem uwzględniać zapisy Karty Nauczyciela dotyczące wynagrodzeń, zatrudniania nauczycieli itp. Postulat likwidacji Karty Nauczyciela zmierza do tego, aby pracodawcy mogli w większym stopniu decydować o wykorzystaniu środków przeznaczonych na oświatę.

Ważnym aspektem tej dyskusji jest wysokość subwencji – czy wystarcza na prowadzenie oświaty. Słyszymy, że nie wystarcza i samorządy muszą dokładać z własnych środków do prowadzenia szkół. Faktycznie, często tak jest, ale dotyczy to tylko niektórych – najbogatszych – samorządów. Pisaliśmy w „Głosie Nauczycielskim” o rekordzistach, którzy dokładają nawet o 140% więcej środków niż otrzymywana subwencja oświatowa. Przykładem jest gmina Kleszczów w województwie łódzkim, która swoją zamożność zawdzięcza temu, że na jej terenach znajduje się kopalnia i elektrownia Belchatów. Podobnie – gmina Międzyzdroje, która jest potentatem przemysłu turystycznego. Ale są również gminy, które nie dokładają własnych środków, wykorzystują natomiast środki z subwencji na budowę dróg i wodociągów. Niektóre samorządy wykorzystują subwencję oświatową w 60%. Można wyobrazić sobie przepaść,

która dzieli warunki pracy i nauki w szkole w gminach, które stać na dokładanie do prowadzenia szkół i w gminach, które nie wykorzystują całej subwencji. Jest to przejaw nierównego dostępu do edukacji. Kwestie finansów są newralgiczne. Stąd postulat środowisk samorządowych dotyczący bardziej elastycznego wykorzystywania środków.

Czym jest Karta Nauczyciela? Nauczyciele wiedzą o tym doskonale. Warto jednak o tym mówić, gdyż w opinii publicznej pokutuje wiele mitów na temat Karty. Czy jest to swoisty ponadzakładowy układ zbiorowy, który reguluje między innymi kwestie warunków i czasu pracy, wynagrodzenia, uprawnień socjalnych, urlopów awansu zawodowego, sposobów zatrudniania? Karta nakłada na samorządy obowiązek przestrzegania średnich stawek wynagrodzenia dla poszczególnych stopni awansu zawodowego nauczycieli. W bieżącym roku testowany jest pomysł zakładający, że samorządy, które nie przestrzegają średnich stawek muszą dopłacać nauczycielom dodatki wyrównawcze. Jest to przepis wzbudzający wielkie kontrowersje w środowiskach samorządowych.

Samorządy skarżą się, że sztywne przepisy Karty nakazują płacić wszystkim nauczycielom po równo, uniemożliwiając wyróżnienie nauczycieli, którzy osiągają lepsze wyniki. To nieprawda, ponieważ wynagrodzenie nauczycieli oprócz wynagrodzenia zasadniczego składa się również z dodatków, które sięgają nawet 30% zarobków. Dodatki pozwalają na motywowanie i docenianie efektów pracy. Zatem argument, że sztywne przepisy utrudniają politykę wynagrodzeń jest chybiony.

Z Kartą wiąże się także spór o wysokość pensum dydaktycznego. Ministerstwo Edukacji Narodowej dążyło do zwiększenia tygodniowego wymiaru pensum o 4 godziny. Obecnie pensum wynosi od 18 godzin, ale w przypadku części nauczycieli sięga nawet 30 godzin. Przykładem tego są bibliotekarze bibliotek szkolnych czy wychowawcy szkolnych świetlic. Częstym pokutującym mitem jest twierdzenie, że pensum jest tożsame z czasem pracy nauczyciela. To nieprawda. Czas pracy, zgodnie z Kodeksem pracy, wynosi 40 godzin. Obejmuje nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale także przygotowanie, prowadzenie i ocenianie lekcji.

Mit o osiemnastogodzinnym czasie pracy był wykorzystywany do uzasadnienia potrzeby zwiększenia pensum. Opór związków zawodowych doprowadził do zablokowania tego pomysłu. MEN wprowadził wariant kompromisowy. Od września nauczyciele muszą realizować tzw. dodatkową godzinę na

zajęcia opiekuńczo-wychowawcze. Od września bieżącego roku, w szkołach podstawowych i gimnazjach wchodzi kolejna dodatkowa godzina. To rozwiązanie jest nadużywane w różny sposób, o czym pisaliśmy w „Głosie Nauczycielskim”. Zdarzały się przypadki zwalniania nauczycielek świetlic, i nakazywania pozostałym nauczycielom aby pracowali w świetlicach w ramach dodatkowej godziny. Próbowano zlecać w ramach tej godziny dodatkowe obowiązki, za które szkoła powinna dodatkowo zapłacić. Wiadomo, że celem podwyższenia pensum są oszczędności w finansach oświatowych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało obecnie zespół do spraw statusu zawodowego nauczycieli, który pracuje nad projektem nowej ustawy, która ma zastąpić Kartę Nauczyciela. Odnoszę wrażenie, że większość członków zespołu stanowią zwolennicy likwidacji Karty. Likwidacja Karty Nauczyciela została również zasygnalizowana w ważnych dokumentach rządowych, między innymi w raporcie *Polska 2030*, gdzie zasugerowano, że należy zmienić biurokratyczny status nauczyciela, określony przez pochodzącą sprzed ponad dwudziestu lat Kartę Nauczyciela. W rządowym planie rozwoju i konsolidacji finansów zapowiedziano reformę awansu zawodowego nauczycieli. Jednym z wariantów jest stworzenie specjalnej ścieżki awansu dla młodych nauczycieli, połączonej z przyjęciem nowych zasad zatrudniania i wynagradzania.

Mówiłem wcześniej o problemie przekazywania szkół tzw. innym podmiotom. Wiązało się z tym spore zagrożenie. Rząd proponował rozwiązanie, które – po wejściu w życie – umożliwiłoby zablokowanie Karty Nauczyciela. Szkoły zostałyby przekształcone w taki sposób, aby Karta w tych placówkach nie obowiązywała. Chodzi o mechanizm przekazywania szkół innym podmiotom. Wprawdzie istnieje on od kilku lat. Ale wcześniej był bardzo skomplikowany, wymagał faktycznie podjęcia uchwały o zamiarze likwidacji szkoły. Następnie placówka niejako odradzała się w formie szkoły prowadzonej przez stowarzyszenie lub fundację.

Ministerstwo proponowało ułatwienie tej procedury poprzez możliwość przekazywania szkół w drodze porozumienia, co wzbudziło obawy. Już ta wcześniejsza, skomplikowana procedura powodowała bowiem, że niektóre gminy próbowały przekazać praktycznie wszystkie szkoły, które prowadziły. Pisaliśmy o takich gminach. Ten proceder nie udał się, ale liczą się intencje. Można zasadnie założyć, że w przypadku liberalizacji procedury w iluś gminach przedsięwzięcie to powiedzie się. Udało się ograniczyć mechanizm przekazywa-

nia szkół do placówek, w których liczba uczniów nie przekracza 70 uczniów. Związki zawodowe wywalczyły zapis, że do przekazania szkoły w drodze porozumienia wymagana jest opinia nadzoru pedagogicznego.

W ramach obrony publicznych szkół przed tymi zakusami Związek Nauczycielstwa Polskiego przeprowadził akcję „Nie dajmy popsuć naszej szkoły!” oraz – wspólnie z „Głosem Nauczycielskim” – akcję „Dobra szkoła publiczna i samorządowa”. W tej akcji opisujemy szkoły z całej Polski w cyklu reportaży. Są to bardzo różne szkoły wszystkich szczebli z miast z tzw. trudnych dzielnic, jak Łódzkie Bałuty, a także szkoły wiejskie – małe placówki, do których uczęszcza tak niewielka grupa uczniów, że gdyby kierować się racjonalnością ekonomiczną, to powinny one zostać zamknięte. Okazuje się, że placówki te mają ogromną wartość dla społeczności lokalnych i regionalnych. Dlatego mogą przetrwać.

Kolejny pomysł racjonalizacji gminnych budżetów dotyczył łączenia szkolnych bibliotek z bibliotekami publicznymi. Zatrudnieni w nich nauczyciele traciliby uprawnienia wynikające z Karty Nauczyciela. Biblioteka byłaby biblioteką publiczną i przesłaby na utrzymanie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Wiele gmin traktuje tę koncepcję jako pomysł na uzyskanie sporych oszczędności. ZNP wspólnie z organizacjami bibliotekarzy przygotował projekt ustawy, który eliminuje tę koncepcję.

Mówiliśmy o przedszkolach. Dane dotyczące liczby dzieci korzystających z opieki przedszkolnej są zatrważające. Ale ważna jest postawa rządu wobec tego problemu. Otóż, rząd chce rozwiązywać ten problem wyłącznie przy pomocy środków pozabudżetowych i na zasadzie pospolitego ruszenia obywateli. Lukę przedszkolną mają wypełniać różnego rodzaju małe placówki, kluby przedszkolaka czy placówki domowe. Preferowanym sposobem finansowania jest finansowanie z funduszy unijnych. Ale jest to finansowanie jedynie w okresie realizacji danego projektu unijnego. Nie wiadomo z jakich źródeł miałyby być finansowane tego rodzaju placówki po zakończeniu realizacji projektu.

Kontrpropozycja jest obywatelski projekt ustawy przygotowany przez ZNP, popierany przez organizacje pozarządowe. Projekt przewiduje objęcie przedszkoli finansowaniem z budżetu państwa poprzez subwencje. Umożliwiliby to stabilne finansowanie przedszkoli już istniejących, jak i tych, które powstałyby dzięki projektowanej ustawie. Chodzi także o objęcie opieką przedszkolną dwuletnich dzieci.

Postawa rządu ujawnia preferowany model oświaty. Jest to model bez zaangażowania państwa z minimalnym udziałem finansów publicznych. Obszar przedszkoli jest idealnym poligonem doświadczalnym, na którym rząd testuje preferowany model oświaty. Szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne, poddawane są różnego rodzaju reformom. Jednak reformowanie jest trudne, kosztowne, wymaga kompromisów itp. Natomiast jeżeli mamy pustą przestrzeń, a taka istnieje w wielu gminach w przypadku przedszkoli, to stwarza ona idealne warunki do budowania od nowa według swoich własnych wizji i koncepcji. Mamy przykłady przedszkoli budowanych od nowa według wizji *stricte* neoliberalnej. Przypomina mi to sytuację, którą Naomi Klein opisała w *Doktrynie szoku*. Huragan Katrina w Nowym Orleanie zniszczył szkoły i osiedla mieszkaniowe. Była to idealna sytuacja, aby zamiast odbudowywania publicznych szkół stworzyć tzw. szkoły charterowe oraz skończyć z budownictwem komunalnym. Podobne pole do popisu ma rząd w gminach, w których przedszkola nie istnieją.

Mówilem, że spór o przyszłość edukacji ma charakter *stricte* polityczny. Ta teza wymaga pewnego rozwinięcia. Przyzwyczailiśmy się do spojrzenia na edukację jako na zagadnienie apolityczne. Wydaje się, że edukacja może mieć charakter ponadpartyjny czy – na jakimś poziomie – metapolityczny. Jeżeli spieramy się o kształt edukacji w przyszłości i jakie funkcje ma ona realizować, to jest to spór o charakterze ewidentnie politycznym. Mamy tu bowiem do czynienia ze zderzeniem różnego rodzaju interesów wielkich grup społecznych. Spór dotyczy warunków pracy i nauki w szkołach, karier zawodowych ogromnej rzeszy ludzi, płacenia przez rodziców za edukację dzieci, bezpłatnej edukacji itp. Występuje sprzeczność interesów na różnych poziomach. Mamy do czynienia z problemem podziału dóbr, a to powoduje jego polityczność.

W dyskusjach politycznych w naszym kraju edukacja niestety sytuuje się na dalszym planie. Nasza polityka ma często charakter sporu symbolicznego. Warto uświadomić sobie polityczny charakter zjawiska i wywierać naciski na polityków w celu zmiany charakteru debaty.

Marek Balicki*

***Podsumowanie konferencji
(zapis ze stenogramu)***

Reformy – krytkować czy proponować swoje? Pojawia się tu pewien problem. Mianowicie, główny nurt polskiej opinii publicznej rozumie reformę – zresztą tak definiują to niektórzy badacze problemów z polityki społecznej i ochrony zdrowia – nie tylko jako głęboką zmianę, ale również jako coś, co jest zgodne z kierunkiem transformacji społeczno-ekonomicznej. W Polsce za reformę generalnie uważa się więc prywatyzowanie, a nie odwrotny trend, czyli nacjonalizację. Nacjonalizacja byłaby u nas uważana za działanie kontrreformatorskie.

Defensywna pozycja wynika z pewnych immanentnych mechanizmów. Pierwsze wyzwanie dotyczy odwrócenia tego trendu – jak wprowadzić do dyskursu publicznego przekonanie, że reformą może być również na przykład odtworzenie przedszkoli publicznych. Minął wystarczająco długi okres aby ocenić skutki, które są już widoczne: około pięćset tysięcy dzieci pozbawionych jest opieki przedszkolnej. Zatem dzisiaj reformą byłoby przywrócenie przedszkoli.

W każdej dziedzinie życia można wskazać dobre praktyki nawet przy złych rozwiązaniach systemowych. Chciałbym zwrócić uwagę, że określenie „niepubliczne” jest eufemizmem zakrywającym istotę problemu. Głównym problemem nie jest bowiem, że jest to publiczny właściciel, lecz że niepubliczny właściciel jest właścicielem prywatnym i jako taki zorientowany jest na maksymalizację zysku. W wielu krajach działają niepubliczne instytucje, które realizują misję. Można wskazać na obszar ekonomii społecznej, która nie jest publiczną własnością, a niekiedy nawet lepiej realizuje różne zadania niż w przypadku publicznej własności, bo ta też ma pewne ograniczenia. Problemem jest prywatyzacja i komercjalizacja w sensie dosłownym. Tak jak Polska Ludowa miała swój język, tak my również używamy języka, który zamazuje pewne kwestie.

* polityk lewicy, poseł na Sejm RP, były minister zdrowia.

Pamiętam, kiedy na początku lat 90. przekazywano przedszkola samorządom. Było to uważane za reformatorskie przedsięwzięcie. Samorzady zamykały przedszkola, ponieważ nie otrzymały środków na ich prowadzenie, a nie miały własnych środków, które pozwoliłyby na finansowanie tego zadania. Poza tym nie zawsze uważały, że istnieje taka potrzeba. Po ukonstytuowaniu się, nasze władze lokalne zaczynają reprezentować interesy, które niekoniecznie wynikają z definicji samorządu, przewidującej, że samorząd jest wspólnotą zamieszkującą dany obszar. Władze samorządowe postępują jak eksponenci interesów, nie wspólnoty, lecz pewnych grup nacisku. Stąd niekiedy likwidacja przedszkola może być bardziej opłacalna dla pewnych grup, które podejmą jakiś biznes prywatny.

Często słyszy się twierdzenie, że jest zbyt mało środków na utrzymanie przedszkoli. Obliczyłem ile mogłoby kosztować zapewnienie wszystkim dzieciom bezpłatnego przedszkola. Zapewne kosztowałyby to dziesięciokrotnie mniej niż obniżka podatków i składki rentowej, których dokonano w ostatnich 2-3 latach. Często ulegamy argumentom, że na coś nas nie stać. Myślę, że na powszechną edukację przedszkolną dostępną dla wszystkich stać nas w dużo większym stopniu niż nam się wydaje. To nie powinien być problem, jeżeli władze miałyby jakąś strategię, gdyby dysponowały środkami.

Głosowaliśmy przeciw zmianom w podatkach i wysokości składki rentowej. Obecny rząd mógł nie wprowadzać II etapu obniżki podatków i składki rentowej. Mamy podatek prawie liniowy i niepotrzebnie obniżone inne daniny publiczne.

Spróbujmy odwrócić myślenie o tym, co jest reformą. Reforma nie musi mieć charakteru neoliberalnego. Już dzisiaj możemy powiedzieć, że istnieją obszary, w których reformą nazwiemy to, co jest odwrotne do tego, co było. Namawiałbym do bardziej radykalnego podejścia w sprawie przedszkoli. Nie ulegajmy neoliberalnym argumentom o braku środków. „Gazeta Wyborcza” ma rozpocząć – może już rozpoczęła – cykl debat o patriotyzmie. Jeżeli nie potrafimy zapewnić wszystkim dzieciom w wieku przedszkolnym wspólnego, integrującego miejsca wspólnej edukacji, to nigdy nie stworzymy wspólnego społeczeństwa. W tej sytuacji mówienie o patriotyzmie jest bujaniem w obłokach.

Rafał Bakalarczyk*

Bon a sprawa polska, czyli zagrożenia i wyzwania związane z urynkawianiem polskiej oświaty

Wstęp

Kiedy pada hasło urynkowania edukacji, przychodzi na myśl bon edukacyjny. Na początku obecnej kadencji Sejmu koncepcję bonu edukacyjnego proponowała Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall. Obok wprowadzenia wcześniejszego wieku szkolnego oraz racjonalizacji programów szkolnych, bon był jednym z kluczowych postulatów oświatowych Platformy Obywatelskiej. Pomysł ten nie znalazł jednak wówczas podatnego gruntu i, między innymi za sprawą oporu koalicjanta – PSL, a także ZNP, został zarzucony. Czy sensowne jest więc przypominać go, wywołując przysłowiowego wilka z lasu?

Wbrew pozorom, sprawa nie jest zamknięta i możliwe, że ani się nie obejrzymy, a koncepcja bonu pojawi się w debacie o polskiej oświacie w takiej czy innej postaci. Za takim scenariuszem przemawiają następujące przesłanki. Po pierwsze, rządząca (najprawdopodobniej jeszcze przez następną kadencję) formacja – w tym Minister Edukacji Narodowej – nie porzuciła ostatecznie idei bonu. Dowodem na to jest powrót – już mniej głośny – idei bonu w 2009 roku, kiedy wiceministrem (odpowiedzialnym za finansowanie oświaty) została pani Liliana Jaroń, która wcześniej wprowadziła we Wrocławiu bon w nieco zmienionej postaci. Gdy objęła urząd wiceministra w MEN, jej przełożona, Katarzyna Hall, stwierdziła, że „od idei bonu nie odstępiliśmy, a Pani Jaroń rzeczywiście bardzo dobrze z tym sobie poradziła we Wrocławiu”¹. Widzimy zatem, że pomysł ten co jakiś czas wraca.

Po drugie, jest prawdopodobne, że w bliższej lub dalszej przyszłości kurs prorynkowy – w różnych postaciach – może cieszyć się większym poparciem niż obecnie. Owacje ze strony studentów jakie zebrał Janusz Korwin-Mikke podczas niedawnej debaty prezydenckiej na Uniwersytecie Warszawskim

* absolwent polityki społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, w 2009 roku obroził w Szwecji pracę magisterską z europejskiej socjologii politycznej.

1 Pezda, Aleksandra.: *Uczeń + bon = szkoła*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 02.09.2009.

pokazują, że pomysły rynkowe, nawet w radykalniejszej postaci niż w pomysłach pani Hall i obecnej władzy, mogą w oczach kolejnej generacji polskich elit politycznych, biznesowych i kulturowych, cieszyć się niemalym zainteresowaniem. Jakże mogą być owe „radykalniejsze pomysły”, możemy zobaczyć przyglądając się losom koncepcji bonu przez ostatnie półwiecze.

W sercu neoliberalnej doktryny

Idea bonu wyszła spod pióra papieża neoliberalizmu, Miltona Friedmana, już w latach 50. Według jego wizji, bon polegać miał na tym, że na rynku oświatowym będą konkurowały różne szkoły, a ich wyboru dokonywać będą uczniowie i ich rodzice, właśnie przy pomocy edukacyjnego bonu². Rozwiązanie w myśl Friedmana i jego zwolenników miało służyć realizacji trzech kluczowych dla orientacji neoliberalnej wartości: wzrostu jakości za sprawą rynkowej konkurencji, poszerzenia wolnego wyboru jednostek (względnie rodzin) i odbiurokratyzowania zarządzania oświatą. Choć dla zwolenników liberalno-konserwatywnej wizji stosunków społecznych te trzy argumenty byłyby zasadniczo wystarczające, Friedman i kontynuatorzy jego myśli z działającej do dziś Fundacji Na Rzecz Edukacyjnego Wyboru przekonywali, że bon oświatowy przynosi dodatkową korzyść, jaką jest ograniczanie skutków społecznej stratyfikacji przestrzennej. Według nich, w systemie publicznego szkolnictwa nie działającego w logice bonu, młodzież jest przypisana do szkół w miejscu zamieszkania, które określa pozycję w strukturze społecznego rozwarstwienia. Na gruncie Stanów Zjednoczonych dotyczy to zwłaszcza biednych dzielnic oraz murzyńskich czy latynoamerykańskich *gett*³. Zmierzenie się z tym ostatnim argumentem i próba jego weryfikacji jest z pewnością, z punktu widzenia emancypacyjnego, najważniejszym wyzwaniem.

2 Machalica, Bartosz. *Bony na mundurki*, w: „Przegląd” nr 49/2007 (tekst dostępny też na portalu *lewica.pl*).

3 The Foundation of educational choice. Advancing Milton & Rose Friedman’s vision of school choice for all. <http://www.edchoice.org>.

Pod wieloma postaciami

Warto jednak dodać, że urynkowanie edukacji funkcjonuje w różnych odmianach i to nieraz bez zastosowania bonu *sensu stricto*. Jak pisze Marek Dolata: „Współczesne koncepcje urynkowania oświaty publicznej nawiązują do pomysłu Friedmana, ale zwykle są okrojona wersją oryginalnej idei. Po pierwsze, dotyczą sfery oświaty publicznej na poziomie szkolnictwa obowiązkowego. Na rynku mogą rywalizować ekwiwalentne programowo szkoły publiczne, a nie w pełni autonomiczne, prywatne podmioty gospodarcze. Po drugie, finansowanie odbywa się raczej za pośrednictwem organów publicznych zgodnie z zasadą «pieniądze podążają za uczniem» a nie przez rodziców za pomocą bonu edukacyjnego”⁴. Nie wchodząc w szczegóły każdej z istniejących wersji bonu – a jest ich naprawdę sporo – skoncentruję się na realiach polskich oraz na pomysłach dotyczących ich zmian.

Finansowanie oświaty w Polsce jest dwustopniowe – najpierw państwo przekazuje w ramach subwencji określoną ilość środków, a następnie samorządy według własnego uznania decydują o tym, jak rozlokować te środki w systemie szkolnym na swoim terenie. Dzięki tak silnie zdecentralizowanemu systemowi możliwe było wprowadzenie bonów w poszczególnych miastach, takich jak Kraków, Wrocław i Kwidzyń, mimo że rozwiązanie to nie funkcjonuje w całym kraju. Ponadto, sama subwencja oświatowa obliczana jest według algorytmu, w którym kluczowym, choć nie jedynym brany pod uwagę czynnikiem jest liczba uczniów uczących się w szkołach na terenie danego samorządu⁵. W tym sensie zasada „pieniądze idą za uczniem” znajduje zastosowanie, tyle że nie w podziale środków między szkołami ale w bardziej ogólniejszym podziale środków pomiędzy samorządy. Dlatego, wbrew opiniom niektórych komentatorów, nie podzielam tezy, że w Polsce bon już się urzeczywistnił, choć mamy do czynienia z pewnymi jego elementami. Takie tendencje, jak poluzowanie zasad rejonizacji oraz rozwój szkolnictwa prywatnego, sprzyjają dalszemu urynkowaniu edukacji na różnych poziomach. Sam administracyjnie wprowadzony bon nie jest ku temu niezbędny.

4 Dolata, Marek: *Szkola-segregacje-nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 253-254.

5 Herbst, Mikołaj w wywiadzie z Aleksandrą Pezdą pt. *Bon to utopia*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 9.09.2009.

Rozwiązanie to mogłoby jednak przyspieszyć i pogłębić procesy międzyszkolnej konkurencji o uczniów i o fundusze. Co konkretnie zmieniłby proponowany przez władzę uniwersalny bon? Zmniejszyłby na pewno władzę samorządów nad alokacją środków, dając większe pole manewru rodzicom (zwłaszcza tym zamożniejszym, którzy mogą sobie pozwolić na większą mobilność). Skorzystałyby na tym także szkoły prywatne, w tym katolickie, które we wszystkich prawach zostałyby zrównane z uczelniami publicznymi. Ograniczenie wpływu samorządów na lokalną politykę oświatową, a także rozbudowa nowego segmentu rynku, mogłyby sprzyjać dalszej prywatyzacji placówek oświatowych. Warto zapytać: co w tym złego? Lub inaczej, jakie ryzyko to niesie i dla kogo? Dochodzimy tu do tytułowego pytania o wyzwania i zagrożenia jakie niesie za sobą wprowadzenie mechanizmów rynkowych w oświacie.

Jakość czy ilość?

Mówiąc o zagrożeniach, chciałem oceniać bon edukacyjny pod kątem nierówności szans i dostępu do edukacji. Wydaje mi się, że ze społecznego punktu widzenia jest to kryterium ważne, jeśli nie najważniejsze. W systemie, w którym publiczne pieniądze „idą za uczeniem” do szkół, nie mamy do czynienia z bezpośrednim ograniczeniem dostępu jakie zachodziłoby w systemie całkowicie urynkwionym, w którym rodzice musieliby płacić za edukację swoich pociech. W przypadku quasi-rynku, jak można by określić proponowaną swego czasu przez minister Hall wizję, potencjalny dodatni wpływ na nierówność dostępu i szans edukacyjnych jest trudniejszy do wychwycenia. Niemniej, sądzę, że takowy istnieje.

Najczęściej stosowanym argumentem przeciwko idei bonu jest przeświadczenie, że stwarza on ryzyko dla wiejskich szkół. Rozumowanie jest następujące. Po pierwsze, koszt prowadzenia szkół wiejskich jest zwykle wyższy niż w miastach, bon w czystej postaci nie uwzględniłby zaś tej różnicy. Po drugie, w szkołach na terenach gdzie gęstość zaludnienia jest mniejsza, ilość uczniów może być na tyle niska, że nie uda się pozyskać wystarczającej ilości środków (zależnych właśnie od liczby uczniów), w związku z czym szkoły te upadną. Można się zastanawiać czy faktycznie decydowała tu jakość usług edukacyjnych czy ilość dzieci, która zasililaby szkoły na danym terenie?

Co więcej, upadek tych szkół może uderzać w te dzieci, które nie mają możliwości finansowych na daleki dojazd, lub w przypadku których dojazd stanowiłby duży koszt dla ich rodziny, a dla nich samych dodatkowy wysiłek. Prawdopodobnie istnieje możliwość częściowej eliminacji tych problemów, na przykład poprzez organizowanie publicznego transportu czy dodatkowego wsparcia finansowanego dla dzieci uczących się z dala od miejsca zamieszkania. Rozwiązanie to daje jednak małe szanse na odpowiednie zaadresowanie wsparcia dla wszystkich potrzebujących. Sama konieczność dojazdów do szkoły dzieci poza miejscem zamieszkania budzi poważne obawy badaczy społecznych. Jak wskazuje nestor badań nad polityką społeczną, prof. A. Rajkiewicz: „Przedmiotem szczególnej troski lokalnej polityki społecznej są obecnie dojazdy do szkół. Reforma szkolna (zbyt pochopnie przeprowadzona), jak również likwidowanie szkół (także zbyt pochopne), związane z wyludnieniem się wsi, znacznie zwiększyły skalę codziennych wędrówek dzieci i młodzieży oraz poszerzyły zakres niepokoju społecznych dotyczących ich bezpieczeństwa, kondycji i szans edukacyjnych”⁶. Urynkowanie mogące ograniczyć podaż placówek w słabo zaludnionych i ubogich obszarach może wzmacniać wspomniane niepokoje, co też miało miejsce, choćby ze strony „ludowego” koalicjanta Platformy – PSL.

Gdy mowa o ryzyku zamykania wiejskich szkół, między innymi na skutek urynkowania edukacji, przypominają mi się słowa wybitnej badaczki kapitału społecznego i rozwoju lokalnego, dr Marii Theiss, która w jednym z wywiadów wskazywała na ogromne znaczenie takich instytucji, jak dom kultury czy właśnie szkoła w środowisku lokalnym, jako tych miejsc, które integrują i ożywiają społeczności⁷. Zamknięcie szkoły w okolicy może przypieczętować degradację społeczności, a to właśnie otoczenie społeczne – rodzinne i sąsiedzkie – jest obok szkoły istotnym układem odniesienia dla uczącej się młodzieży i dzieci. Wydaje się, że jeśli chcemy skutecznie walczyć z nierównościami szans i wykluczeniem edukacyjnym młodzieży, nie możemy ograniczyć się tylko do pracy z dzieckiem, ale też próbować oddziaływać na jego otoczenie, gdyż to od

6 Rajkiewicz, Antoni: *Polityka społeczna wobec procesów migracyjnych*, w: Red. G Filirit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny: „Polityka Społeczna”, Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 2009, s.305.

7 Theiss, Maria w rozmowie z R. Bakalarczykiem pt. *Skąd się bierze kapitał (społeczny)?*, „Obywatel” 3(47)/2009.

niego zależy poziom motywacji, kapitał kulturowy i stopień zaspokojenia edukacyjnych potrzeb⁸. System, który będzie sprzyjał upadaniu lokalnych wiejskich szkół, działa zaś w przeciwnym kierunku. Zauważmy, że upadek placówek „gorszych” w edukacyjnej konkurencji nie jest tylko ubocznym skutkiem urynkowienia edukacji, ale stanowi niemal jądro koncepcji bonu i filozofii urynkowienia usług oświatowych. Na tym właśnie polega rynek, że słabsze podmioty upadają na nim, a silniejsze wygrywają. Tyle, że w systemie edukacji koszt tego ponoszą nie tylko same te podmioty, ale także adresaci świadczeń edukacyjnych, którymi często są dzieci i młodzież z obszarów ubogich w różnego rodzaju kapitał.

Słabości dużych szkół

Drugim często pojawiającym się argumentem przeciwko logice bonu oświatowego, jest to, że sprzyja on powstawaniu dużych szkół, poprzez koncentrację funduszy w placówkach, którym uda się pozyskać największą liczbę uczniów. Jak piszą J. Godlewska i E. Jaroszevska: „Omówiony powyżej sposób finansowania sprzyja powstawaniu dużych szkół, które mogą całkiem dobrze realizować swoją funkcję edukacyjną, ale zdecydowanie gorzej radzą sobie z funkcją wychowawczą. Wraz ze wzrostem wielkości placówki maleje częstotliwość i stopień kontaktów między uczniem a nauczycielem, co nie sprzyja kontroli i budowaniu więzi. Duża szkoła staje się zbiorowiskiem anonimowych dzieci, których problemy, sytuacja rodzinna, wzajemne relacje nie są znane nauczycielowi, co może zwiększać prawdopodobieństwo powstawania zjawisk patologicznych”⁹.

Osobiście nie jestem w pełni przekonany czy wielkość szkoły ma aż tak fundamentalne znaczenie i czy nie można tego rekompensować wdrażaniem różnych mechanizmów pedagogicznych, niemniej zależności jakie sygnali-

8 Bakalarczyk, Rafał: *Wpływ rodziny i systemu szkolnego na ryzyko wykluczenia edukacyjnego oraz perspektywy przeciwdziałania*. Warszawa, 2010 (praca magisterka napisana pod kierunkiem prof. Jolanty Supińskiej).

9 Godlewska, Justyna, Jaroszevska, Emilia: *Edukacja, wiedza i umiejętności; szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, w: Red. G. Filirit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny „Polityka Społeczna”. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa, 2009, s.255.

zują autorki mogą się pojawić. Argumentacja ta jest niewątpliwie warta uwagi i wymagająca sięgnięcia po wyniki dalszych badań na ten temat.

Nierówność wpisana w szkolny wybór

Oprócz powyższych dwóch zarzutów wobec urynkowania edukacji na poziomie podstawowym i średnim, chciałbym przytoczyć jeszcze dwie inne obiekcje, które nie są wystarczająco nagłośnione w polskiej debacie publicznej, a zdają się być, według mnie, niemal rozstrzygające. Jednym z tych argumentów jest pojawiająca się w analizach S. Balla teza o „dublowaniu upośledzenia” przez urynkowaną oświatę. By zrozumieć ów zarzut, warto sięgnąć po klasyczną dla socjologii kultury i edukacji teorię form kapitału Pierre’a Bourdieu (1986) i współtworzoną przez niego wizję reprodukcji kulturowej, którą wraz z J. C. Passeronem przedstawił w słynnej książce *Reprodukcja*. Z powyższych źródeł dowiadujemy się, że kapitał jakim dysponują dzieci i ich rodziny, jest zróżnicowany nie tylko w wymiarze materialnym, ale także społecznym i kulturowym. Wszystko to są formy kapitału, które mogą być akumulowane, a także przechodzić jedna w drugą. Jedną ze ścieżek reprodukcji kapitału – zdaniem Bourdieu – jest właśnie system edukacyjny, gdzie nierówności wyjściowego statusu rodzinnego są nie tylko reprodukowane ale i tłumaczone na język indywidualnych osiągnięć. Reprodukacja taka dokonuje się między innymi przez techniki socjalizacji oraz treść i formę programu szkolnego. Powaga tejże diagnozy polega między innymi na tym, że odnosi się ona także do systemu zarówno urynkowanego jak i nieurynkowanego.

Okazuje się jednak, że instrumentarium teoretyczne Bourdieu można było twórczo wykorzystać nie tylko do analiz pedagogicznych, socjolingwistycznych i socjologiczno-kulturowych, ale także w wymiarze instytucjonalnym. Niektórzy badacze wykazywali, że to, jaka jest struktura finansowania oświaty, może mieć kluczowe znaczenie dla sposobów i głębi reprodukcji statusu społecznego. Jednym z badaczy, który podjął ten wątek, był S. Ball¹⁰, który swe wnioski wyprowadził z analiz reform brytyjskich urynkowania szkół średnich pod koniec lat 80.

10 Ball, Stephen J.: *Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA*, w: *British journal of sociology of education*, Vol.14, 1993.

Ball zauważył, że zdolności podejmowania decyzji o wyborze szkoły (co jest jednym z filarów friedmanowskiej koncepcji bonu) nie są rozłożone równomiernie w społeczeństwie. Często rodziny które mają bardzo ograniczony kapitał materialny i kulturowy, dokonują innych wyborów niż rodziny o wyższym poziomie tegoż kapitału. W związku z powyższym, dzieci z rodzin o różnym statusie będą trafiały do innych szkół. Dzieci z rodzin wykluczonych często nie wybierają szkół najlepszych (jak wskazuje Tomasz Szkudlarek, szkoły konkurujące na rynku oświatowym mogą ponadto stosować techniki marketingowe, przyciągające młodzież z określonych warstw, na przykład z klasy wyższej i średniej¹¹), a raczej te, które są na przykład najbliżej. Dzieci o gorszym starcie otrzymają dodatkowo mniej środków, co również może przełożyć się na dalsze zróżnicowanie standardów pomiędzy poszczególnymi placówkami na niekorzyść tych, w których będą się uczyć gorzej wybierający (zazwyczaj dzieci z rodzin o najniższym statusie). Rodzice ich mogą zaś być dodatkowo stygmatyzowani jako źli czy nieudolni. *De facto* mamy więc tu do czynienia nie tylko z dublowaniem społecznego upośledzenia ale jego wielokrotnym potęgowaniem.

Rodzice wybierają szkołę czy szkoła dzieci?

Drugie zastrzeżenie względem wyboru szkolnego w warunkach rynkowej czy quasi-rynkowej konkurencji szkół o ucznia jest następujące. Wyobraźmy sobie jednak, że zdolność optymalnego wyboru byłaby równomiernie rozłożona między rodzinami. Czy wówczas ograniczyłoby to powyższe problemy? Skądże, wówczas niemal wszyscy rzuciliby się na kilka najlepszych szkół, które siłą rzeczy nie byłyby w stanie przyjąć wszystkich. A skoro tak, musiałaby wprowadzić selekcję. Jak można się domyślać, owa selekcja zmierzałaby do przyjęcia dzieci, które mają dobre wyniki lub duży potencjał, te zaś pochodzą najczęściej z rodzin o najwyższym kapitale społecznym, kulturowym i materialnym. Reszta musiałaby zasilić szkoły słabsze, które zgodnie z mechanizmem opisanym przez Balla otrzymałyby mniej środków. Nie dość zatem, że zasada wyboru szkoły przez rodzinę zostałaby w konsekwencji zastąpiona zasadą wyboru dziecka (i pośrednio rodziny z jakiej pochodzi) przez szkoły, wzmacniało-

11 Szkudlarek, Tomasz: Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności, w: Red. Jarosław Klebaniuk: *Fenomen nierówności społecznych*, 2007.

by to na dodatek segregację, a co za tym idzie – nierówności szans i dostępu do edukacji wysokiej jakości.

Uboczne skutki rodzicielskiej swobody

O ile wcześniej wspomniane zastrzeżenia do idei bonu koncentrowały się bardziej na negatywnych skutkach konkurencji między szkołami, o tyle krytyka pokazana powyżej równie sceptycznie odnosi się do samego wyboru szkół przez rodziców, który nie przebiega i nie może przebiegać w warunkach równości. Jeśli chcemy poważnie podchodzić do kwestii zmniejszania nierówności szans i dostępu do oświaty, nie możemy na oślep poszerzać rodzicielskiej wolności, gdyż prowadzi to do efektów segregacji i jeszcze większej nierówności szans dzieci, których pochodzenie rodzinne nie było wszak przedmiotem ich wyboru. Wniosek, który tu przedstawiam, jest zapewne niepopularny, ale trudno go zbagatelizować. Gdybyśmy przyjęli jako bezwarunkową ową prostą zasadę, że „im więcej wyboru w gestii rodziców, tym lepiej”, moglibyśmy zakwestionować sens obowiązku szkolnego. Społeczne skutki takiego rozwiązania byłyby oplakane. Oczywiście byłoby populizmem z mojej strony traktowanie w ten sposób idei bonu. W pomysłach polskich liberalnych reformatorów przyjmuje się pewne bariery przed wprowadzeniem pełnej dowolności ze strony rodzin i całkowicie wolnego rynku w zakresie edukacji dzieci. Niemniej – jak pokazują pokazane przeze mnie krytyczne argumenty, krążące w dyskursie oświatowym nie tylko w Polsce – bariery dla pełnego urynkowania jakie zakłada bon mogą być niewystarczające by zapobiec skutkom ubocznym, takim jak upadek szkół wiejskich, segregacja młodzieży z rodzin o różnym statusie, konieczność wczesnej selekcji itp. Wszystko to może pogłębiać nierówności oświatowe. Na wspomniane zarzuty nie znalazłem odpowiedzi na prowadzonej przez dr Małgorzatę Jantos¹² polskiej stronie w całości poświęconej bonowi i urynkowaniu edukacji. Jest to strona prowadzona na wysokim poziomie merytorycznym, wobec czego brak zmierzenia się z niektórymi z wymienionych wyżej zagrożeń może sugerować, że zwolennicy tego rozwiązania nie mają na nie przekonującej odpowiedzi.

12 Polska strona poświęcona bonowi edukacyjnemu – www.bonedukacyjny.pl.

Niewłaściwe lekarstwo na poważną chorobę

Niezależnie od łącznie negatywnej oceny postulatu wprowadzenia uniwersalnego bonu w oświacie, należy zgodzić się z jego zwolennikami w jednej kwestii. W sytuacji, w której na skutek społecznej dezintegracji powstają coraz silniej oddzielone od siebie enklawy biedy i wyspy bogactwa, gdzie dzieci żyją w bardzo zróżnicowanym otoczeniu, przypisanie ich do szkół w miejscu zamieszkania przy pomocy – co do istoty słusznej – rejonizacji, często nie pomaga wykluczonym w edukowaniu się i socjalizowaniu na porównywalnym poziomie, co ich rówieśnikom z bogatszych dzielnic. Tyle tylko, że uniwersalny bon oświatowy – jak próbowałem pokazać – jest jedynie pozornym wyjściem, które otworzyłoby inne płaszczyzny segregacji, nierówności, a w przypadku niektórych obszarów wiejskich nawet wykluczenia. Bon jawi się więc jako przynoszące złe efekty uboczne lekarstwo na chorobę, którą trudno nam wyleczyć, zwłaszcza instrumentami polityki oświatowej, gdyż choroba ta ma źródła poza wąsko rozumianym systemem edukacyjnym. Jest nią rosnąca segregacja przestrzenna i społeczna dezintegracja.

Problem z urynkowaniem oświaty wynika w sporej mierze z błędnych założeń na temat zbawczej roli rynku i złudnej wiary w równe możliwości wyboru ze strony rodzin. Warto jednak pamiętać by krytyki tych pomysłów nie sprowadzać do identyfikacji błędnych założeń ideologicznych, ani tym bardziej złych intencji tych, którzy je przyjmują. W tym ostatnim przypadku byłoby to i nieroztropne i niesłuszne, bowiem wśród zwolenników bonu jest mnóstwo ludzi, którzy wierzą w jego zbawczą moc, także w kwestii ograniczenia nierówności. Warto więc, zamiast na domniemanych intencjach, skupić się na przedstawieniu skutków takiego rozwiązania i prowadzących do nich mechanizmów. Owe skutki urynkowania w wielu aspektach wydają się społecznie niekorzystne, co mam nadzieję, udało mi się pokazać w niniejszym tekście.

LITERATURA:

1. Ball, Stephen J.: *Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA*, w: *British journal of sociology of education*, Vol.14, 1993.
2. Dolata, Marek: *Szkola-segregacje-nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 253-254.
3. Godlewska, Justyna, Jaroszevska Emilia: *Edukacja, wiedza i umiejętności; szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo*, w: Red. G. Filrit-Fesnak, M. Szytko-Skoczny „*Polityka Społeczna*”. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2009, s.255.
4. Machalica, Bartosz. *Bony na mundurki*, w: „Przegląd” nr 49/2007
5. Pezda, Aleksandra.: *Uczeń + bon = szkoła*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 02.09.2009.
6. Rajkiewicz, Antoni: *Polityka społeczna wobec procesów migracyjnych*, w: Red. G Filrit-Fesnak, M. Szytko-Skoczny: „*Polityka Społeczna*”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009, s.305.
7. Szkudlarek, Tomasz: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, w: Red. J.Klebaniuk: *Fenomen nierówności społecznych*, 2007

dr Paweł Rudnicki*

***Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.
Refleksje o odtwarzaniu kultury, propagowaniu
ideologii i nakazie konsumpcji wiedzy¹.***

Wstęp

W dwadzieścia lat od rozpoczęcia zmiany systemowej kwestie związane z ideologizacją i indoktrynacją edukacji nadal budzą niepokój. Obserwując przestrzeń edukacyjną na każdym poziomie ich zorganizowania i działania trudno nie odnieść wrażenia, że znalazły się one po raz kolejny pod jednomyślnym ideologicznym wpływem. Ideologia, która została odrzucona w czerwcu 1989 roku była od początku swojego głównie-nurtowego istnienia łatwa do rozpoznania. Represje polityczne, obezwładnienie obywatelskie, w końcu indoktrynowana i przekłamywana edukacja nie pozostawiała wątpliwości co do intencji władzy wobec jednostek, społeczeństwa czy – w tym wypadku – wiedzy i edukacji. Transformacja nie pozostawiła jednak edukacji przestrzenią ideologicznie obojętną. Wraz ze zmianą systemową i przyjęciem nowego systemu polityczno-gospodarczego pojawiła się nowa ideologia – neoliberalizm. W wydaniu globalnym, koncepcja, która zaistniała w postaci akronimu TINA (*There Is No Alternative*), nie daje złudzeń co do natury swojego charakteru. Skoro uznano brak realnych alternatyw wobec neoliberalizmu za fakt, to nowa idea stawała się bardziej totalna niż mogłoby się wydawać na progu zmiany. Kolejne dekady potwierdziły, że przeobrażenia systemowe (nie tylko w Polsce) dokonywane w momentach trudnych i przelomowych² miały na celu zainstalo-

* pedagog i politolog, pracownik naukowy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

1 Poszerzona wersja referatu przedstawionego na konferencji „Wiedza, ideologia, władza. Społeczne i polityczne funkcje nauki oraz uniwersytetu”, Wrocław 20-21 maja 2010 roku.

2 Co znakomicie ukazuje N. Klein w *Doktrynie Szoku*, Muza, Warszawa 2009.

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

wanie nowej doktryny, nawet jeśli wiązało się to z wysokimi kosztami społecznymi.

Edukacja zawsze była istotna dla sprawujących władzę. Stwarzała szansę na utrwalenie dominującego systemu dzięki treściom nauczania, kreowaniu pożądanego modelu jednostki i społeczeństwa, nadgradzaniu i karaniu poprzez odpowiednią alokację w systemie, tych którzy „zasługiwali” na kary i nagrody. Nic dziwnego, że wraz z nowym porządkiem społeczno-polityczno-gospodarczym edukacja została użyta do oddziaływania ideologicznego. Nie po raz pierwszy i nie ostatni zapewne. Nowa ideologia oparta o zasady popytu i podaży nie pozostawiła wątpliwości co do warunków funkcjonowania edukacji w nowej rzeczywistości. Tak jak wszystkie inne przestrzenie stała się ona towarem i zaczęła odpowiadać na zapotrzebowanie rynku. Wiedza i edukacja stały się dobrami, które edukacyjni konsumenci zaczęli chętnie spożywać, zwłaszcza w sytuacji, w której na rynku pracy ometkowani (dyplomami, świadectwami, certyfikatami) zaczęli być postrzegani jako bardziej atrakcyjni dla pracodawców. Dziś już bez większych wątpliwości można stwierdzić, że wzmożone zapotrzebowanie na edukację (i certyfikaty) nie miało wiele wspólnego z zapotrzebowaniem na wiedzę. Ta sytuacja sprawiła, że wraz z rzeszą dysponujących dyplomami absolwentów nie pojawiła się nowa (pozytywna) jakość w polskiej edukacji, nauce czy życiu publicznym. Skonsumowana edukacja jest natomiast podstawą istnienia na rynku pracy, ale nie ma nic z emancypacyjnego charakteru, na który w swoich tekstach zwracali uwagę klasycy wyzwolenia przez edukację: Freire, Giroux czy Illich. Edukacja, która stała się towarem, nie daje świadomości, bo nie jest ona potrzebna. Ma nadać pewien status i nawet jeśli nie jest on do końca wiarygodny, to można go przecież w nieskończoność potwierdzać kolejnymi kierunkami studiów i szkoleniami. Rynek edukacyjny jest przygotowany na to nienasyceń konsumencie proponując niezliczone ilości kursów, nowe specjalności studiów – wszystko w ramach odpowiedzi na sztucznie kreowane potrzeby edukacyjne.

Nowa dominująca ideologia jest niebezpieczna. Zagrożenie polega na tym, że trudno rozpoznać jej wymiary i przewidzieć skutki. Co złego jest w osiągnięciu sukcesu, zdobywaniu kolejnych dyplomów, nieustannym edukowaniu? Ideologia ta ma, opiera się na kreowaniu wizerunku zwycięzcy, kogoś kto osiąga sukces, staje się niezależny finansowo, może sobie pozwolić na wszystko, czego tylko zechce. To wizja niezwykle przyjemna. Jest ona odległa

od totalitarnego zniewolenia, ale nie mniej opresyjna. Wszyscy biorący udział w edukacji, mniej lub bardziej świadomie stają się zakładnikami nowej ideologii, w której nie do końca liczy się realna wiedza i refleksja nad nią, ale poświadczenie jej posiadania, które daje szansę na zajęcie jak najlepszego miejsca w systemie. Konkurencja, rywalizacja, promocja – w pewnym stopniu opisują główne wymiary współczesnej, nie tylko polskiej, edukacji.

W poniższym tekście ukazany zostanie przykład edukacji mającej lepszą rzeczywistością, kreującej fałszywe tożsamości zwycięzców i tworzącej upozorowane szanse na sukces. Refleksje nad edukacją w czasach konsumeryzmu czynione są w odniesieniu do działań edukacyjnych, których byłem świadkiem, badaczem, a także w jakimś sensie (mimowolnym?) uczestnikiem. Przykłady te ukazują jak funkcjonuje w edukacji nowa główna ideologia, zagospodarowując każdą niszę. Dzieciństwo w czasach konsumeryzmu staje się przestrzenią oddziaływania edukacyjnego, którego efektem ma być konsument idealny.

Edukacja skonsumowana i upozorowane szanse na sukces

Konsumeryzm, w czasach dominującej ideologii neoliberalnej, staje się nadrzędną strategią uczestnictwa w rzeczywistości. Naczelną zasadą konsumentów jest zaspakajanie potrzeb. Producenci za podstawę swojego istnienia przyjmują założenie odwrotne – wytwarzanie ich. Nietrudno pojąć, że zadowolenie pierwszych, nie ma wiele wspólnego ze szczęściem drugich. I na odwrót. Jednak w mniej komfortowej sytuacji znajdują się konsumenci. Stając się bowiem zakładnikami potrzeb trąca nad nimi kontrolę, oddając tym samym odpowiedzialność za własne życie i rzeczywistość innym. W sytuacji, w której nakaz posiadania jest powiązany z ciągłą aktualizacją wiedzy, niekończącymi się innowacjami czy w końcu społeczno-kulturowym wymogiem unowocześniania (się), wytwarzane nieustannie potrzeby należy zaspakajać, aby nie pozostać poza głównym nurtem. Przynajmniej w kontekście wiodącej ideologii, która premiuje tych, którzy sami pomagają sobie, zwiększając szanse na odniesienie sukcesu (w pracy, życiu osobistym). Konsumeryzm nie omija nikogo, tak samo dotyczy dorosłych co dzieci, bogatych co biednych, wyedukowanych co niewyedukowanych. W różnym zakresie i formach dopasowuje się do wszystkich, stwarzając iluzję szczęśliwości. Ciekawie te konteksty przedstawił B. Barber ukazując jak

zaspakajanie potrzeb zmienia klasyczne role dorosłych i dzieci. W jego rozważaniach rynek sprawia, że dzieci podlegają aduptyzacji, a dorośli infantylizacji. Reguła, na której opiera się ta zmiana wygląda następująco: „Jeśli ma zapanować konsumpcyjny kapitalizm, z dzieci należy uczynić konsumentów lub z konsumentów – dzieci. Polegaloby to na «podciąganiu» dzieci, nadaniu im władzy jaka wiąże się z wydawaniem pieniędzy, i «zdołowaniu» dorosłych, odebraniu im władzy łączącej się ze statusem obywatela”³. Uwolnione potrzeby dzieci w połączeniu z ograniczoną świadomością dorosłych tworzą idealną dla wytwórców sytuację, w której to oni dyktują warunki funkcjonowania w rzeczywistości. Z tej sytuacji, co jasne, najbardziej zwycięsko z konsumenckich wyborów wychodzi rynek. Na nim dokonywane są wszelkie wymiany, to on umożliwia (chwilowe) zaspakajanie potrzeb, dzięki niemu konsument może być pewny, że nigdy nie zabraknie mu wrażeń.

Związki konsumeryzmu z edukacją tworzą niezwykle bogaty rynek usług edukacyjnych, na którym wszyscy zainteresowani odnajdą ofertę, która ma odmienić ich życie na lepsze. Edukacyjne potrzeby zwykle wiążą się z szansą na pozytywną zmianę w życiu. Może to być lepsza lub nowa praca, bardziej korzystne uposażenie i lepszy status społeczny, a może całkowicie odmienione życie, którego miarą będą kolejne odnoszone sukcesy. Rynek edukacyjny tworzy wyobrażenia o potencjalnych zmianach, które mogą nastąpić właśnie dzięki edukacji. Słusznie zauważa Alicja Kargulowa, uznając, że edukacja „traktowana jako usługa stara się zaspokajać zachcianki klienta, dogadzać mu, odciągając jego uwagę od jakiegokolwiek wartościowania czy przeżywania dylematów moralnych, sprzyja powstawaniu jedynie iluzji prawa wyboru działań, zachowań, doznań. (...) Wybierając odpowiednią formę edukacji i próbując z niej korzystać, dba o sprawianie dobrego wrażenia, o czucie się kreatywnym, atrakcyjnym, twórczym, skutecznym, magicznym, ujmującym, ciepłym i pełnym życia. Doszukując się w sobie tych cech, utożsamia to z byciem sobą posiadaniem bogatej osobowości z kreowaniem własnego świata, z posiadaniem wpływu na zdarzenia”⁴. Te projekcje często są mistyfikacjami, obietnicami bez pokrycia, które

3 Barber, Benjamin: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych, połyka obywateli*, Muza. Warszawa 2008, s. 34.

4 Kargulowa, Alicja: *Przemiany edukacyjnego rynku. Rynek (dla) „zadowolonego konsumenta”*, w: Red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Impuls. Kraków 2005, s. 208.

wzbudzają jednak tak pozytywne odczucia, że nie sposób nie uwierzyć w zmianę, która jest na wyciągnięcie ręki. Dotyczy to wszystkich, którzy znajdują się na rynku edukacyjnym. Bez względu na wiek, płeć, zasobność portfela – pojawiające się oferty nie omijają żadnej grupy. Dodatkowo konieczność powszechnego edukowania się została również uzasadniona w dominującym dyskursie i jest jego istotną składową. Tomasz Szkudlarek pisząc o politycznej ekonomii kształcenia ukazuje funkcjonowanie edukacji w warunkach dominującej ideologii neoliberalnej: „Ekonomizacja edukacji (...) ma dwa (...) opisane, wyraźnie nakładające się na siebie, choć istotowo różne wymiary. Po pierwsze, edukacja identyfikowana jest jako *czynnik sprawczy* rozwoju gospodarczego (a także innych aspektów rozwoju – politycznych, społecznych etc.). Po drugie, edukacja sama staje się obiektem zarządzania ekonomicznego, poddawana jest działaniom reformatorskim mającym doprowadzić do poddania jej ekonomicznej racjonalizacji. Jak sądzę, mamy tu do czynienia z tym samym, ideologicznym zabiegiem podstawiania znaczeń w procesie konstruowania hegemonii dyskursu ekonomicznego. Mówiąc nieco prościej, owo «po drugie» w żaden istotny sposób nie wynika z tego, co «po pierwsze»: z konstatacji o znaczącej roli edukacji w rozwoju ekonomicznym *nie wynika*, że edukacja jako dziedzina życia społecznego musi być zarządzana tak jak przedsiębiorstwo usługowe. Złanie się tych perspektyw, ich krzyżujące się podstawienie, zdaje się pełnić funkcję legitymizacyjną. Należy uznać, że edukacja powinna być «ekonomicznie racjonalna», ponieważ jest ważna dla ekonomii”⁵. Uczestnicy edukacji stają się zatem zakładnikami gry rynkowej, w której władzy nie tyle zależy na poziomie ich wykształcenia czy kompetencjach, które posiadają, co na uruchomieniu maszyny rynkowej i podejmowaniu konsumpcji, która jest podstawą neoliberalnego systemu. W tym kontekście wszyscy bez względu na wiek, są niezbędni systemowi, gdyż dzięki nim może on istnieć.

Pułapki neoliberalnej ideologii tkwią w nieświadomości konsumentów edukacji. Potencjalne wyobrażenia o karierze i dostatku, przedkładają nad refleksję do czego potrzebne im są kolejne (zwykle papierowe) kompetencje, studia, kursy. Ten brak namysłu zauważalny jest nie tylko w trakcie dokonywania decyzji o realizacji potrzeb edukacyjnych, ale również w masowym wybieraniu

5 Szkudlarek, Tomasz: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, w: B.D. Gołębiak: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o członkostwo*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 24-51.

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

„modnych” kierunków studiów bez rozpoznania, na przykład, rzeczywistych szans zatrudnienia. Studiowanie dla samego studiowania, chodzenie na kursy dla certyfikatów, wysłanie dzieci na zajęcia dodatkowe, bo wszyscy wysyłają – nie zmieni nic (lub niewiele) w biografjach uczestników różnych form edukacyjnych. Ta aktywność wyzwoli jednak poczucie uczynienia wszystkiego co możliwe dla osiągnięcia sukcesu – edukacyjnego *katharsis*. Tymczasem edukacja zamiast przygotowywać do urzeczywistniania jednostkowych i społecznych zmian, staje się elementem konserwującym *status quo*. Rynek edukacyjny znosi emancypacyjny charakter edukacji wskazując, że jej głównym celem jest w wymiarze jednostkowym sukces, w publicznym zaś wzmocnienie gospodarki.

Korzystają z tego rządzący. Gospodarka oparta na wiedzy (GOW) staje się założeniem kreatorów nowoczesnych strategii rozwojowych. W rządowym planie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, przygotowanym pod nadzorem ministra Michała Boniego, edukacja słusznie zajmuje istotne miejsce w drodze do modernizacji kraju. W swoim raporcie Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów podkreśla: „Wiedza może stanowić główne źródło naszej konkurencyjności, o ile uda się stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i synergii systemów innowacji i edukacji. Systemy edukacji i innowacji są ze sobą naturalnie sprzężone. (...) Innymi słowy, wzrost produktywności, a co za tym idzie – konkurencyjności, możliwy jest tylko wtedy, gdy rozwojowi infrastruktury systemów edukacji i innowacji towarzyszy stała poprawa jakości kapitału ludzkiego. (...) Dlatego niezbędne jest prowadzenie polityki rozwojowej opartej na kapitale intelektualnym, której sponsorem będą obecne pokolenia, a beneficjentem oraz recenzentem – przyszłe pokolenia Polaków”⁶. Twórcy raportu ukazują jak istotne dla zamożności obywateli rozwoju gospodarki i rozwoju państwa są kwestie edukacyjne. Przedstawiane możliwości rozwojowe ukazwane są jako efekt tworzenia kapitału społecznego i odpowiedniego nim zarządzania. Język jakim posługują się twórcy raportu nie pozostawia złudzeń, edukacja traktowana jako kapitał podlega prawom rynku i staje się przestrzenią zarządzania, zakładnikiem efektywności i wskaźników (zwłaszcza w wymiarze makro). Biznesowa nowomowa nakazuje działanie dla osiągania zysków i wzmocnienia potencjału ekonomicznego gospodarki. Nie traktuje o świadomości, refleksyjności czy edukacji dla samorozwoju. Wiedza w ujęciu Zespołu

6 KPRM: *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Red. Michał Boni, rozdział *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*, www.polska2030.pl, s. 205.

Strategicznych Doradców Prezesa Rady Ministrów, jest instrumentem, dzięki któremu gospodarka będzie rozwijała się jak najlepiej. Dzięki statystykom, wskaźnikom, porównaniom z innymi krajami, ukazywane są potencjalne drogi rozwojowe, w których edukacja będzie niezbędna dla odniesienia sukcesu przyszłych pokoleń. W tych prezentacjach światy biznesu i nauki tworzą naczynia połączone, nie mogą istnieć bez siebie, rozwój jednych powoduje unowocześnienie innych. Nie ma w dywagacjach eksperckich niczego, co nie pojawiłoby się w podręcznikach ekonomii w Polsce od dwudziestu lat, a na Zachodzie od czterdziestu. To słowa-klucze i idee M. Friedmana i *Chicago Boys*.

Strategiczni doradcy premiera postrzegają edukację w kategoriach przystosowania do systemu: „rolą szkoły pozostaje przygotowanie dzieci do efektywnego wejścia w dorosłe życie, to zakres i jakość usług związanych z poradnictwem osobistym i zawodowym, a oferowanych przez polskie szkoły należy uznać za niewystarczające. Ponieważ często dzieci nie potrafią obiektywnie rozpoznać swoich predyspozycji, wydaje się uzasadnione, aby szkoły podstawowe i ponadpodstawowe były zobligowane do przeprowadzenia takiej oceny przy wykorzystaniu zarówno testów psychometrycznych, jak i swobodnych technik diagnostycznych, angażując w ten proces nauczycieli i rodziców. Pozwoliłoby to na optymalizację doboru ścieżek edukacyjnych przez dzieci i młodzież, a co za tym idzie, zmniejszyło skalę późniejszych niedopasowań na rynku pracy. Trzeba również rozwijać umiejętności uczenia się i odpowiedzialność za rozwój osobisty, planowanie własnej kariery zawodowej i odnajdywanie takich miejsc na rynku pracy, w których potencjał osobisty będzie najlepiej wykorzystany⁷”. Doradcy premiera opisują edukację przedstawiając ją *de facto* jako proces techniczny, którego efektem ma być odpowiednia alokacja na rynku pracy. Praca nauczycieli, szkoła jako instytucja, w końcu działania rodziców winny być podporządkowane temu, aby dziecko zostało odpowiednio ulokowane w systemie (i edukacyjnie ubezwłasnowolnione – przecież dzieci głosu nie mają!). To sytuacja jednowymiarowa, którą rozpatrywać można jako przystosowanie i odtwarzanie kultury/systemu/wzorów dominujących. Tak techniczne ujęcie edukacji nie pozostawia cienia wątpliwości, że ma ona służyć przede wszystkim państwu. To niemal huxleyowska wizja, którą zaprezentowano w dokumencie, który ma szansę stać się obowiązującym planem rozwojowym. Nie dziwi brak podmiotowego podejścia do uczestników

7 Tamże, s. 225.

edukacji. W sytuacji, w której wiedza postrzegana jest jako kapitał, z którego skorzysta władza, jej opis może/musi być brutalnie techniczny i oscylować wokół wskaźników, wykresów i parametrów, które mają w efekcie sprawić, że za dwadzieścia lat będziemy żyli dostatniej, a zatem konsumowali jeszcze więcej. Co z jednostką i osobistą korzyścią z edukacji? To w raporcie Strategicznych Doradców nie jest istotne, bo ekonomicznie niewymierne.

Brak miejsca dla jednostki i jej samorealizacji w procesie edukacji jest wizją przerażającą, niemniej jednak nie nową. Radykalna krytyka szkoły podejmowana przez Illicha, Holta czy McLarena dotyczyła także człowieka, jego doświadczenia i refleksji pomijanych przez system, który skupiał się na technicznym i ideologicznym wymiarze edukacji, na przygotowaniu człowieka do wejścia w system, który potrzebuje profesjonalistów, ale jest zainteresowany jedynie ich kompetencjami. Ta sytuacja zmaterializowała się w również w Polsce, nie tylko w postaci skomercjalizowanej edukacji, ale również wizji jej rozwoju propagowanej przez sprawujących władzę.

Dzieci-menedżerowie z AMF

Dzieci są ważnymi uczestnikami rynku. Wpływają na rodziców, podejmują decyzje o zakupach⁸, poruszają się w ometkowanym świecie⁹ łatwiej niż ktokolwiek inny. Dzieci w naturalny sposób nabyły umiejętności funkcjonowania w rzeczywistości popytowo-podażowej zwłaszcza, że to one jako pierwsze pokolenie uzyskały możliwości tak poszerzonej konsumpcji towarów i usług bez reglamentacji wynikających z niedoborów towarowych znanych w PRL. Urodzone, wychowane i wyedukowane po 1989 roku pokolenie lepiej niż wcześniejsze potrafi funkcjonować w świecie opartym na promocjach, wyprzedających i bonusach. Młodzi ludzie stali się przewodnikami swoich rodziców i dziadków po świecie nie do końca dla nich zrozumiałym. Koncepcja kultury prefiguratywnej Margaret Mead¹⁰ stała się obowiązującą dziś zasadą. To dzieci uczą dorosłych jak funkcjonować w świecie. Pokazują jak dokonywać wyborów

8 Barber, s. 66-126.

9 Klein, Naomi: *No Logo*, Świat Literacki. Izabelin, 2004, s. 105-125; M. Mendel, *Ometkowane serce szkoły*, w. Red. M. Mendel: *Pedagogika miejsca*, WN DSWE. Wrocław 2006, s. 273-281.

10 Mead, Margaret: *Kultura i tożsamość*, PWN. Warszawa 2004, s. 96-133.

konsumenckich, wskazują które marki są lepsze od innych, co aktualnie jest modne, co trzeba mieć by być. Doskonale rozumieją zasadę: „pokaż mi co masz, a powiem ci kim jesteś”. Dzieci stały się konsumentami idealnymi, nie przywiązują się do przedmiotów wiedząc, że niebawem będą kolejne; nie zwracają uwagi na wydatki, bo ponoszą je rodzice; nie interesują się społecznymi kosztami niskich cen, bo chcą mieć jedynie rzeczy modne, bez zbędnych refleksji kto, gdzie i w jakich warunkach je wyprodukował. Dzieci jako użytkownicy rynku idealnie realizują nakaz chwilowego zadowolenia i nieustającego oczekiwania na nowości. Nic w tym dziwnego, od początku swojego życia były przystosowywane do takiego uczestnictwa w rzeczywistości. Imperatywy bycia zwycięzcą, użytkownikiem i posiadaczem determinują ich nie tylko konsumenckie biografie. W tym kontekście musi pojawić się edukacja, która dla części z nich stanie się przepustką do bycia szczęśliwym konsumentem w dorosłości. Im lepiej wyposażeni w certyfikaty, świadectwa i dyplomy, im bardziej przekonani o swojej wyjątkowości i przewadze nad rówieśnikami, tym większy odniosą sukces, tym bardziej zwyciężą w dorosłym życiu. W takiej niezwyklej atmosferze konsumenckiego nienasyceńca edukacja również może być postrzegana jako ważny wyróżnik. Odpowiedzią na potrzeby edukacyjne młodych konsumentów mogą być programy edukacyjne takie jak wrocławska Akademia Młodych Finansistów (AMF).

Wrocławska Wyższa Szkoła Bankowa (WSB) jesienią 2009 roku podjęła się realizacji projektu edukacyjnego Akademia Młodych Finansistów, zainicjowanego przez Wydział Inicjatyw Gospodarczych Urzędu Miejskiego we Wrocławiu. Jak zapowiadali organizatorzy: „Akademia Młodych Finansistów to pierwszy we Wrocławiu i na Dolnym Śląsku pozaszkolny, edukacyjny projekt promujący nauki ekonomiczne i przedsiębiorczość, realizowany w oparciu o wykładowców szkół wyższych. Projekt adresowany jest do uczniów w wieku 11-13 lat oraz ich rodziców. Obejmuje on udział w wykładach i warsztatach poruszających tematykę ekonomiczną w atrakcyjnej, łatwo przyswajalnej przez dzieci formie”¹¹. Projekt, realizowany w formule quasi-akademickiej (spotkania z pracownikami naukowymi, indeksy, rozpoczęcie zajęć klasycznym Gaudemus, wykłady, ćwiczenia) wzbogaconej o premię dla wytrwałych (losowany laptop) i certyfikat uczestnictwa, siał każdorazowo ponad setkę dzieci (na pierwszym spotkaniu zdecydowanie więcej) wraz z rodzicami/opiekunami.

¹¹ <http://www.amf.wroclaw.pl/> pobrano 28/10/2009.

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

Uczestnicy AMF, dzieci i rodzice, zdobywali wiedzę o popycie, o podaży, o mikro- i makroekonomii, o dobrobycie, o praktycznym zastosowaniu wiedzy ekonomicznej, o przedsiębiorczości, o stawianiu się biznesmenem, o pieniądzu, o inflacji, o oszczędzaniu, o kredytowaniu, o inwestowaniu, o konsumowaniu i o reklamowaniu. Teoria była połączona z grami symulacyjnymi, w ramach których w praktyce sprawdzano zdobytą wiedzę. Warsztaty okazały się pomysłem trafionym, były dla dzieci świetną zabawą i urozmaiceniem po wykładach, nie zawsze dopasowanych treścią, formą czy językiem do wieku i wiedzy dzieci. AMF zakończyła się testem, rozdaniem dyplomów, losowaniem nagród i euforią dzieci. Realizatorzy projektu: Wyższa Szkoła Bankowa, Narodowy Bank Polski, Urząd Miejski Wrocławia, Wrocławski Park Technologiczny, podjęli decyzję o realizacji drugiej edycji Akademii. Większość absolwentów I edycji AMF będzie uczestniczyć także w wiosennych spotkaniach. W opinii autorki i twórczyni projektu, Akademia była sukcesem, pozwoliła na zdobycie i poszerzenie wiedzy, stworzyła dzieciom możliwość zrozumienia mechanizmów nowoczesnej gospodarki. Pomysłodawcy kursu mieli na celu stworzenie alternatywnego wobec szkolnego, programu edukacji ekonomicznej. Dodatkowo, zapraszając do udziału w AMF uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, wkroczyli oni w przestrzeń nieskażoną wiedzą z zakresu ekonomii (te pojawiają się programowo w liceum jako nauczanie przedsiębiorczości). Zajęcia dla uczniów szkoły podstawowej miały stworzyć im szansę na zdobycie istotnej wiedzy o świecie. Dodatkowo, zorganizowanie Akademii w WSB miało na celu ukazanie jak funkcjonuje uczelnia wyższa, co miało przygotować uczniów do roli studentów, którą podejmą w przyszłości. W opinii osoby odpowiadającej za projekt, uczestnicy Akademii byli zmotywowani, wiedzieli po co pojawiają się na zajęciach i posiadali już pewną wiedzę z zakresu ekonomii. Tę zaś wynieśli przede wszystkim z rodzinnych domów. W AMF brały w większości udział dzieci z rodzin z klasy średniej. Jak zauważa organizatorka, były to głównie dzieci przedsiębiorców, pracowników naukowych i nauczycieli, a także kilkoro wydelegowanych przez MOPS.

Analizując treści pojawiające się w ramach spotkań nie można nie zauważyć jak bardzo jednowymiarowy charakter miały owe zajęcia. Dzieci słysząc o zasadach panującego świata nie mają prawa mieć wątpliwości, że istnieje coś poza rynkiem, popytem, podażą i konsumowaniem. Nie będą wiedziały, że ideologia, która pojawiła się na zajęciach to neoliberalizm (ta nazwa prawie się nie

pojawiła, a na pewno nie w kontekście opisu/nazwania ideologii), ale ich sposób pojmowania świata będzie właśnie tak wyglądał. Prowadzący zajęcia nie zostawili niedomówień. Dzieci upewniły się, że w świecie, w którym funkcjonują, liczą się ci, którzy posiadają pieniądze i są przedsiębiorczy. Indagowani po co przyszli na zajęcia AMF, odpowiadali bez wątpliwości, że chcą dowiedzieć się jak zarabiać pieniądze, zaciągać kredyty (!), zdobyć jak najlepszą pracę. Kilkoro odpowiedziało wprost, że chce osiągnąć sukces. Rodzice pytani o powód swojej obecności w WSB (niechętnie) odpowiadali, że chcą dać dzieciom lepsze szanse, nauczyć przedsiębiorczości, sprawić by miały lepszą przyszłość niż oni (to główna odpowiedź rodziców-nauczycieli). Na zapytania związane z kwestiami ideologicznymi, które fundują własnym dzieciom reagowali brakiem odpowiedzi, zakończeniem rozmowy, irytacją.

Dzieci, które brały udział w zajęciach AMF, zgodnie z tym co zauważyła organizatorka projektu, w zdecydowanej większości nie pojawiły się tam przypadkowo. Ich obecność związana była ze świadomością, statusem i przekonaniami ich rodziców. Uczestnictwo w kursie ekonomii zostało potraktowane jako uzupełnienie edukacji i dodatkowe doświadczenie, które może przynieść profit. Rodzice w trakcie wykładów momentami wchodzili w rolę trenerów, nakazując dzieciom podjęcie rywalizacji, odpowiadanie na pytania prowadzącego, wyróżnianie się z masy obecnych na sali. Dzieci znudzone wykładami, chętnie brały udział w warsztatach wykazując się wiedzą i pomysłowością.

Jednowymiarowość i ideologiczna oczywistość treści przekazywanych w AMF wzbudza niepokój. Brak jakiegokolwiek debaty nad przekazywanymi informacjami, łatwe przyswajanie ich przez dzieci (znakomicie wypadł test końcowy) i sukces wyznaczany frekwencją i organizacją kolejnej edycji nie pozostawia wątpliwości: AMF okazała się sukcesem dla organizatorów i czymś atrakcyjnym dla dzieci i ich rodziców. Jednak w powodzi zachwyków (zasłużonych za sam pomysł i przygotowanie organizacyjne) nie można nie postawić pytań o kwestie związane z indoktrynacją. Zapewnienia organizatorów, że przedsięwzięcie nie miało na celu propagowania żadnej ideologii nic nie zmieniają. Treści bowiem przekazywane w trakcie wykładów i ćwiczeń pokazują, że było inaczej. Problemy z ideologiami polegają między innymi na tym, że funkcjonują na zasadach ukrytego programu, istniejąc i działając nawet jeśli oficjalnie wszyscy twierdzą, że jest inaczej. AMF stała się nośnikiem ideologii w formie zdecydowanie przyjemniejszej niż szkoła. Uczestnictwo w zajęciach dawało dzieciom

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

nie tylko możliwość zdobycia wiedzy, ale również pewnego poczucia dorosłości (zajęcia odbywały się na uczelni wyższej, prowadzili je nauczyciele akademicy, dzieci dostały indeks), a także skłaniało do rywalizacji (do wygrania był laptop). Wszyscy zostali zwycięzcami, odnieśli sukces potwierdzony certyfikatem, ukazano im wizerunek uczelni wyższej przyjaznej i dostarczającej pozytywnych emocji.

W upozorowanym świecie AMF kwestie związane z rzeczywistością okazały się mało istotne. Świat nie składa się tylko ze zwycięzców, nie wszystkie działania ekonomiczne kończą się zyskiem, nie wszyscy muszą być przedsiębiorcami. Tylko czy dzieci są w stanie wynieść choćby takie refleksje? W moim (obserwatora-badacza) przekonaniu – nie. Będąc świadkiem ciekawej inicjatywy edukacyjnej, w pewnym stopniu nawet alternatywnej, odniosłem wrażenie uczestnictwa w pewnego rodzaju symulacji, która z rzeczywistością nie miała wiele wspólnego. W podejmowanych próbach rozmów z rodzicami (którzy byli zresztą im niechętni), nikt (!) nie podjął tematu indoktrynacji w działaniach Akademii. Rodzice byli zainteresowani przede wszystkim tym, że ich dziecko biorąc udział w AMF zwiększa swoje szanse na sukces.

Refleksje nad istotą edukacji, które czynione były przez pedagogów krytycznych, zakładały kluczową rolę bycia świadomym dla zrozumienia rzeczywistości. Edukacja zakładająca tworzenie świadomych obywateli dawała szanse na przezwycięzenie opresji. Jacek Kuroń słusznie zauważał: „Posiadanie wspólnej wizji jest niezbędne dla organizacji uczącej się, ponieważ właśnie owa wizja stanowi centrum koncentracji wysiłków i energii w działaniu. Podczas gdy adaptacyjne uczenie się jest możliwe bez posiadania wizji, uczenie twórcze następuje tylko wtedy, gdy ludzie walczą o dokonanie czegoś, co głęboko ich dotyczy. Tak więc cała koncepcja twórczego uczenia się, to znaczy rozszerzania swoich możliwości twórczych, będzie abstrakcją bez znaczenia, dopóki ludzie nie zaczną ekscytować się wizją, którą naprawdę chcą zrealizować”¹². Rolą edukacji nastawianej na rywalizację staje się przygotowanie do bycia konsumentem i odniesienia sukcesu. Kosztem (nieostrzegalnym) jest nieświadomość, a tym samym przystosowanie do dominującego dyskursu. Dobrze ten stan zdaje się wyrażać refleksja Zygmunta Baumana: „Tajemnica każdego trwałego (czyli skutecznie reprodukującego się) systemu społecznego polega na przekształceniu «funkcjonalnych wymogów» w motywy działań aktywnych jednostek. (...) ta-

12 Kuroń, Jacek: *Działanie*, Wyd. Dolnośląskie. Wrocław 2002, s. 156.

jemnica skutecznej «socjalizacji» polega na sprawianiu, aby jednostki *chciały robić* to, czego system *od nich wymaga*. Cel ten można osiągnąć w sposób jawny przez zdobycie poparcia dla zadeklarowanych (i uzgodnionych) interesów «całości społecznej», takiej jak państwo lub naród, za pomocą różnorodnych procesów określanych mianem «wzbudzania ducha», «edukacji obywatelskiej» lub «indoktrynacji ideologicznej» (...) Można go także osiągnąć pośrednio przez jawne lub potajemne narzucanie czy wpajanie określonych wzorów behawioralnych, a także wzorów radzenia sobie w trudnej sytuacji. Kiedy ludzie zaczną według nich postępować (a nie ma innej możliwości, skoro alternatywne rozwiązania i umiejętności potrzebne do wcielania ich w życie stają się przestarzałe i zanikają) podtrzymują tym samym system¹³.

Uczestnictwo dzieci w AMF nie wiąże się z poszerzeniem ich świadomości, ale uzyskaniem umiejętności funkcjonowania w systemie. Różnica między edukacją na rzecz wyzwolenia, a edukacją na rzecz przystosowania wydaje się trywialna. Przy wyzwoleniu chodzi o szansę na bycie kontrolerem własnego życia, a przez to jego kreatorem. Przy przystosowaniu zakładana jest rola odtwórcy, który ma tak funkcjonować, aby życie było pasmem nieustających sukcesów i przyjemności. Trudno pogodzić te kwestie. Ceną emancypacji za każdym razem jest opresja doświadczana zarówno w wymiarze społecznym jak i osobistym. Koszty odniesienia sukcesu są skredytowane, można o ich spłacie zacząć myśleć po doświadczeniu przyjemności. Nie sposób pogodzić te tendencje. Trudno także nie zrozumieć ludzi wybierających sukces. Jedyne co dziwi, to fakt, że w dwie dekady po odrzuceniu systemu totalitarnego niewiele osób dostrzega (*a posteriori*) niebezpieczeństwo jednowymiarowości, także w edukacji.

„Szkółka, która nie chciała być szkołą” vs. neoliberalna rzeczywistość

Na początku lat 90., w skostniałej przestrzeni polskiej oświatowej pojawiła się idea edukacji wolnościowej zrealizowana we Wrocławiu przez Daniela Manelskiego wraz ze współpracownikami pod szyldem ASSA –

13 Bauman, Zygmunt: *Życie w pośpiechu czyli nyzwania dla edukacji w epoce płynnej nowoczesności*, w: Z. Bauman, *Szansa etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak. Kraków 2007, s. 171.

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

Autorskiej Szkoły Samorozwoju. Motywacje do stworzenia szkoły jej twórca wyrażał następująco: „ASSA zrodziła się już dawno – z potrzeb *wolności*. Wolność stała się upragnioną rzeczywistością, ale nie dla wszystkich. Wolność nie dotarła do szkół, co najwyżej jej dalekie echa. Szkoły są na ogół szczelnie zamknięte przed gwałtownymi, istotnymi zmianami”¹⁴. ASSA uzyskała możliwość funkcjonowania na prawach eksperymentu pedagogicznego i pod nadzorem zespołu prof. Roberta Kwaśnicy została zbadana w połowie lat 90. pod kątem swej unikatowej działalności. Idee samorozwoju, samokształcenia, w połączeniu z nierestrykcyjnym zorganizowaniem szkoły, niedyrektywnymi relacjami nauczyciel-uczeń i brakiem klasycznego systemu oceniania, ukazywały szkołę inną niż pozostałe – szkołę, która – jak to określił Kwaśnica – nie chciała być szkołą. Została nią z konieczności przypisania pewnych działań edukacyjnych do idei instytucji nazywanej szkołą. ASSA dla badaczy stała się symbolem realizacji szeregu post-pedagogicznych hasel, które dotąd pozostawały jedynie na kartkach znanych, ciekawiających czy inspirujących tekstów i niezrealizowanych na polskim gruncie idei. Dla nauczycieli i uczniów taka szkoła oznaczała u zarania jej działalności możliwość edukacji o wyraźnym emancypacyjnych przesłankach, zwłaszcza że część z nich tradycyjne formy edukacyjne i państwową sformalizowaną szkołę postrzegala jako przestrzeń wysoce opresyjną.

W dwadzieścia lat od rozpoczęcia swojej działalności (badania realizowano w 2009 roku) ASSA wyraźnie przestała być „edukacyjnym poligonem”, okrzepła w swej edukacyjnej aktywności. Zmieniała się również edukacyjna rzeczywistość dookoła niej. Pojawili się konkurenci o podobnym profilu edukacyjnym, zmieniły się szkoły publiczne, ale głównej metamorfozie poddane zostały oczekiwania uczniów i ich rodziców. Można dojść do wniosku, że obecnie idea samorozwoju w ASSA w pewnym stopniu przegrywa z ideologią, która nakazuje ciągłe konkurowanie i zwyciężanie. Wydaje się, że uczeń poszukujący edukacyjnej wolności przegrywa obecnie z oczekującym luzu uczniem-konsumentem. Wywiady z uczniami, nauczycielami czy dyrektorem ukazały wspólny obraz szkoły, nadal w jakimś stopniu wolnościowej, nie tak rygorystycznej jak inne, z nauczycielami nastawionymi na partnerskie współistnienie oraz uczniami w zdecydowanej mniejszości wiedzącymi czym w istocie była i jest ich

14 Manelski, Daniel: *Edukacja na drodze samorozwoju*, dokument wewnętrzny ASSA, s. 2.

ASSA. Wizerunek szkoły w dwadzieścia lat później, wylaniający się z badań, ukazuje miejsce z poszerzoną wolnością, ale o wiele bardziej szkolne niż przed laty. Z wolnościowej edukacji pozostał brak ocen, niesprawdzana obecność, przyjacielskie kontakty i (nie do końca wykorzystywane) samodecydowanie o sobie w szkole. Jednak wszystkie te możliwości są i tak w cieniu rywalizacji o jak najlepiej zdaną maturę. Uczniowie i rodzice stali się w minionych latach zakładnikami punktów maturalnych. Nie bez przyczyny, one przecież w istotnym stopniu przyczyniają się do jak najbardziej korzystnej przyszłej alokacji w społeczeństwie. Duch wolności i zmiany, który przyświecał niegdyś szkole, jak wspominają pamiętający jej początki nauczyciele, dziś został w pewien sposób zmarginalizowany. ASSA nadal jest miejscem wolności, jednak korzysta z niej jedynie garstka uczniów. Zdecydowana większość zjawia się w niej po to, aby w jak najmniejszym stresie zaliczyć egzamin dojrzałości i ruszyć dalej. Często myślą kategorię wolności z pozbawioną regul dowolnością. Wolność idei, przekonania, i kluczowego samorozwoju coraz częściej przechodzi w wolność rozumianą jako luźna, bezstresowa atmosfera, która przyciąga większość uczniów. Mniejszość rozumiejąca w jakim miejscu się znalazła, korzysta w pełni z poszerzonych możliwości edukacyjnych. Nauczyciele rozumiejący specyfikę miejsca podkreślają jak istotne dla zachowania tożsamości ASSA jest utrzymanie jej idei, wiedząc jednocześnie, że idee te nie funkcjonują tak jak w przeszłości. Pojawia się więc w ich refleksji dylemat: trwać ortodoksyjnie przy założeniach stworzonych przed ponad dwudziestu laty, czy dostosowywać się do zaistniałej sytuacji, realizując w ramach ASSA chociaż częściowo jej autorskie idee. Wybór drogi działania jest sprawą indywidualną, która niemniej jednak wywołuje co jakiś czas spory wśród grona pedagogicznego. Tymczasem coraz częściej uczeń trafiający do ASSA traktuje ją przede wszystkim jako bezstresową wiedzodajnię, konsumując bezrefleksyjnie to, co dawniej było kontemplowane. Taka rzeczywistość w coraz większym stopniu wyznacza reguły istnienia szkoły. Przystosować się do istniejących warunków aby przetrwać.

ASSA nie może jednak zapomnieć o systemie, w którym się znajduje (być może to paradoksalnie najbardziej świadczy o jej alternatywnym wymiarze). Utańczy z wizytatorami z kuratorium, które zdarzały się na początku eksperymentu, dziś są przeszłością. Pracownicy kuratorium wręcz kierują do ASSA dzieci z innych szkół, które w ich opinii mogą odnaleźć się w tej szkole. Zmienili zadanie, bo zrozumieli, że potrzebne są w systemie szkoły

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

takie jak ASSA. Rozumienia tego nie przejawia jednak MEN, nieustannie przysparzając – dyrekcji ASSA i zarządowi stowarzyszenia prowadzącego szkołę – trosk natury biurokratycznej. Szkoła niepasująca do publicznego systemu edukacyjnego musi wszakże przekonać się, że to centralni urzędnicy edukacyjni wiedzą lepiej co jest dla niej dobre i właściwe, nawet jeśli nie pokrywa się to do końca z rzeczywistością. Nieustannie stawiane pytanie, czy po dwudziestu latach działania ASSA to dalej eksperyment pedagogiczny, nadal pozostaje bez oficjalnej ministerialnej odpowiedzi.

Opisywane przed laty przez Bogusława Śliwerskiego „edukacyjne wyspy oporu” były trafnym podsumowaniem szkół takich jak ASSA. W książce *Edukacja pod prąd* Śliwerski dokonywał opisu szkół autonomicznych, ukazując że są to instytucje odwołujące się „do idei swobodnego wychowania, to znaczy edukacji zorientowanej przede wszystkim na potrzeby uczniów i wspierania ich indywidualnego rozwoju. Pojmowane są wówczas jako przestrzeń życia dla dzieci, ale także ich nauczycieli. Poprzez otwarcie się w swoich założeniach pedagogicznych na byt dziecka bierze się pod uwagę ucznia takim, jakim jest on w danej fazie swojego życia i rozwoju, a nie tylko perspektywę jego przyszłego życia. Szkoła taka stawia sobie za zadanie stwarzanie dzieciom takich warunków edukacyjnych, by każde z nich postrzegane było w społeczności szkolnej jako indywidualum, osobowość oraz by miało możliwość realizowania swoich potrzeb, zainteresowań, czy uzdolnień. Zakłada się bowiem, że każdy uczeń ma swój potencjał rozwojowy, dla pobudzenia którego potrzebna jest stosowna przestrzeń i czas oraz jego przeświadczenie, iż jest tu poważanie traktowany i szanowany. Szkoła pojmowana jest więc nie tyle instytucjonalnie, ile procesualnie, jako poszerzenie dotychczasowej przestrzeni życia i rozwoju indywidualnego oraz społecznego dziecka”¹⁵. Bez żadnych wątpliwości tak wyglądała rzeczywistość szkół alternatywnych/autorskich/ /eksperymentalnych na początku transformacji. Kiedy powstawały, były zwiastunem nowych edukacyjnych form. Pokazywały, że teorie pedagogiczne obalające stereotypy i ukazujące, że edukacja może stwarzać przestrzenie indywidualnej i społecznej emancypacji w rzeczywistości działają. Liczne charakterystyki „edukacyjnych wysp oporu” oddawały zawsze specyfikę miejsca, czasu czy spotkania ludzi (nauczycieli, uczniów, rodziców), dla których nowe formy edukacji były zaproszeniem do odkrywania nowych, nieznanych przestrzeni wiedzy, edukacji, samorozwoju.

15 Śliwerski, Bogusław: *Edukacja pod prąd*, Impuls. Kraków 2001, s. 128.

Transformacja w wymiarze pedagogicznym oznaczała możliwość tworzenia podmiotów edukacyjnych istniejących poza oficjalnym systemem szkolnym, od którego diametralnie się różniły. Dwadzieścia lat temu ASSA była miejscem iście rewolucyjnym. Relacje ludzi w niej pracujących, treści kształcenia, dopasowanie szkoły do oczekiwań ucznia, odejście od znieawidzonej standaryzacji i uczenie myślenia, a nie powtarzania, sprawiły, że pierwsi uczniowie, o których opowiadali nauczyciele zakładający ASSA, nie przychodzili do niej jak do szkoły, ale jak do azylu, w którym mogli dyskutować, wyrażać bez skrępowania własne opinie, w końcu podważać autorytety i wychodzić po kilku latach z ASSA jako ludzie szczęśliwi, pewni siebie, rozumiejący otaczającą rzeczywistość. Te czasy, jak ukazują zebrane narracje, minęły – ASSA zaś doświadczyła kolejnej transformacji (tym razem dedykowanej wyłącznie jej) poprzez zmiany jakie zaszły w jej uczniach. Głodnych wiedzy odkrywców świata zastąpili wyluzowani konsumenci edukacji. Koniec lat 90. i pierwsze lata XXI wieku, a więc czas ekspansji na rynku edukacyjnym i okres bezpośrednio po wprowadzeniu reformy edukacyjnej (tzw. reformy Handkego), spowodowały zmianę, która zaważyła na funkcjonowaniu szkoły. Naczelną kwestią stała się dobrze zdana matura, która dawała szansę na podjęcie bezpłatnych studiów. Punkty zaczęły zmieniać uczniów w kolekcjonerów. Samokształcenie, czołowa idea Manelskiego, została przesłonięta przez imperatyw kolekcjonerów – zgromadzenia w jak największej ilości punktów maturalnych. Osoby przychodzące do ASSA dla jej idei i zrealizowania dzięki niej siebie stawały się z roku na rok grupą coraz bardziej mniejszościową. ASSA z kolei, stała się miejscem ratunkowym, bo w ten właśnie sposób nauczyciele i dyrektor tłumaczą masowy przyływ uczniów pod koniec drugiej i na początku trzeciej klasy. W związku z tym, że szkoła ma naprawdę poszerzone rozumienie wolności, staje się ostatnią deską ratunkową dla tych uczniów, którzy nie wytrzymali (z różnych powodów) w szkole tradycyjnej. Tym samym przewaga osób raczej przypadkowych w ASSA sprawiła, że gros idei wprowadzonych w szkole na początku, istnieje nadal, ale w wersji poważnie okrojonej. Ludzie tworzący szkołę coraz częściej zaś łapią się na pytaniu, czy to, co robią jest zgodne z założeniami twórców. Odpowiedzi, których sami sobie udzielają dają proste przesłanie: ASSA powstała by pomagać uczniom i działa w taki sposób, w jaki może pomóc.

Przykład ASSA ukazuje to, w jak bardzo niewielkim stopniu zmieniły się nawyki władzy. Z państwa totalitarnego przeszliśmy dosyć płynnie do państwa totalnego. Totalność ta wyraża się chociażby w działalności instytucji centralnych i ignorancji urzędników edukacyjnych, którzy nad dobro wzorowo działającej szkoły przedkładają biurokratyczne działania. To utrudnia przede wszystkim codzienne działanie szkoły, bowiem ciągle nie wiadomo, co oznacza funkcjonować na prawach eksperymentu pedagogicznego w dwadzieścia lat od jego rozpoczęcia. Ta niepewność, brak jasnych reguł działania, odpowiednich przepisów sprawia, że prowadzenie szkoły w radykalny sposób ogranicza możliwości strategicznego zarządzania placówką, nie wiadomo bowiem jakie plany rozwoju układać i w jakiej perspektywie skoro wszystko jest tak bardzo niedopowiedziane. I nie chodzi tu bynajmniej o ponowoczesną ambiwalencję, lecz o *stricte* modernistyczną zabawę władzy centralnej z instytucją, która chce jej się wymknąć. W tym kontekście bardzo istotna jest opinia Davida Gribble'a, badacza edukacji wolnościowej, który zauważa: „Konwencjonalne szkolnictwo wydaje się zaprojektowane w celu produkowania ludzi powierzchownie wykształconych, którzy jednak pod przykrywką oglądy są skrytymi i bezwzględными egoistami, sfrustrowanymi, lęklivymi, posłusznymi i potulnymi konformistami. Będą oni wykazywać pozbawione autorefleksji samozadowolenie z osiągnięć, których się po nich oczekuje, lecz na każdą publiczną porażkę będą reagować poczuciem upokorzenia. Tyle czasu spędziwszy w szkole, gdzie ciężko harowali, wbijając sobie do głów niechcianą i nie interesującą ich wiedzę oraz doskonaląc umiejętności, które nie mają dla nich żadnego znaczenia, najprawdopodobniej zatracili resztki ufności w wartość swoich własnych zainteresowań i uzdolnień. Będą to ludzie, których mało obchodzi los innych, ponieważ nikt nie poświęcał wiele uwagi ich potrzebom”¹⁶.

Rynek edukacyjny sprawił, że edukacja stała się rzeczywistym towarem, a uczniowie jej konsumentami. Szkoła zaś stała się miejscem walki o klienta. Edukacja postrzegana jako dobro konsumpcyjne traci bardzo istotny wymiar. Nie emancypuje, ale przystosowuje do wymogów rynkowych. Emancypacja nie jest potrzebna konsumentom ponieważ burzy znane przestrzenie, to adaptacja pozwala na skonsumowanie posiadanego dobra jakim stała się edukacja. Zmiana ta nie jest postrzegana jako coś spektakularnego, zupełnie niesłusznie.

16 Gribble, David: *Edukacja w wolności*, Impuls. Kraków 2005, s. 9-10.

Ludzie nie potrafiący dostrzec w swojej rzeczywistości przestrzeni, którym należy się przeciwstawiać jeśli są dla nich opresyjne, nie mogą być w pełni obywatelami. Uczniowie-konsumenci konsumują swoją edukację nie zadając zbytecznych pytań, zbierając punkty, nieustannie rywalizując, próbując zostać zwycięzcami w wyścigu szczurów. W ciągu minionych lat, z szansy, którą mieliśmy na uwolnienie edukacji, nie skorzystaliśmy w sposób, który faktycznie dokonałby emancypacji licznych przestrzeni. Dziś mamy szkoły *a'la* alternatywne (takie jak ASSA) z ograniczoną wolnością. To właśnie kolejny zarzut wobec pedagogiki akademickiej, że te wszystkie teorie, które doskonale znane są badaczom, wypełniają treści wykładów, pozostają w głowach studentów do czasu egzaminu i na kartach ważnych, lecz niszowo czytanych książek akademickich, nie zmieniły świata polskiej szkoły i edukacji w taki sposób, w jaki mogły. Zabrakło determinacji, wiary i być może chęci. Nie pozostało też wiele nadziei na to, że cokolwiek jeszcze się w tej kwestii odmieni.

Upupione przyszłe elity

Jesienią 2009 roku wrocławska prasa (a chwilę później krajowa) poinformowała o sprzeciwie trójki uczniów z elitarnego LO XIV wobec obecności krzyża w salach lekcyjnych w ich szkole. Protest zainicjowany na fali debaty wywołanej orzeczeniem Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie krzyży we włoskiej szkole nie mógł przejść bez echa. Były szef MEN i obecny eurodeputowany prof. Ryszard Legutko nazwał sprzeciw młodych ludzi działaniem „rozpuszczonych smarkaczy” i „szczeniacką zadymą”¹⁷. Na portalach internetowych przetoczyły się burzliwe dyskusje, w których inicjatywa uczniów i uczennicy z „czternastki” wywołała solidarność z jednej strony i całkowite potępienie z drugiej (łącznie z „e-linczem” – młodzi ludzie doświadczyli *cyber-bully'ingu*). Wobec napiętej medialnie sytuacji wywołanej przez maturzystów musiała wypowiedzieć się również ich macierzysta szkoła.

Remedium na wszystko (co związane z protestem uczniów) miała być debata, która w zamierzeniu dyrekcji szkoły powinna wyjaśnić wszystkie niedomówienia i oczyścić atmosferę. Jednak zamiast tego spotkanie dyskusyjne stało się przestrzenią utrwalania przemocy w wymiarze symbolicznym¹⁸ i czytelną in-

17 Gazeta Wroclawska, 4 grudnia 2009.

18 <http://www.krytykapolityczna.pl/content/view/6581/272/>.

formacją dla potencjalnych (niedoszłych?) kontestatorów czegokolwiek, że takie działanie nie jest pożądane, a na pewno nieopłacalne. Troje protestantów zostało potraktowanych w sposób, który nie pozostawiał wątpliwości co do tego, jak wygląda rola ucznia w starciu ze szkołą. Stanęli w szranki nie tylko z oponentami z przeciwnego obozu, ale także z gronem nauczycielskim i, co najbardziej zaskakujące, ze swoim kolegami i koleżankami. Przebieg debaty ukazywał, że uczniowie dokonali przewinienia, którego nie można im darować. Dyskusja nie była merytoryczna, a jej poziom wyznaczany był próbą podważenia rozumowania trojga niepokornych uczniów i ukazania im w ilu wymiarach się mylą i jak są niedorośli. Nie odbyło się bez wycieczek personalnych, wyciągania zawartości z kont na portalach społecznościowych. Spotkanie zakończyło się wręceniem przez katechetę pistoletów i różowego misia oponentom. Symboliczne upupienie zostało dokonane przy aplauzie rozbawionej publiki (uczniów i nauczycieli). Poziom spotkania wskazywał raczej na ustawkę kibiców niż rzeczywistą debatę. Ale to nie brak merytoryki był najgorszy w tym wydarzeniu. Zakwestionowano podmiotowość uczniów, prawo do posiadania poglądów, wyrażania opinii – podstawowe prawa człowieka. Wywarto presję, aby nie dać im szansy na zabranie głosu we własnej sprawie, ustalono zasady debaty, w której ani przez chwilę nie można było odnieść wrażenia, że mają szansę na rzetelną polemikę. Uczniowie, nauczyciele i widzowie być może pierwszy raz stworzyli tak niezwykłą wspólnotę, ugruntowaną chęcią zobaczenia tego, jak dokonuje się symboliczna egzekucja trojga niepokornych. Zamiast debaty zaserwowano igrzyska. Po spotkaniu, troje uczniów zostało pozostawionych samymi sobie. Nie podchodził do nich nikt. Nauczyciele wraz z pozostałymi uczniami opuścili salę, dyrektor udzielił lokalnej prasie kilku wywiadów, podkreślając w nich niezwykle oczyszczające mechanizmy debaty i demokracji szkolnej. Na spotkaniu przy kawie z dorosłymi panelistami wyrażał zadowolenie, że sprawa już jest za nim i można zająć się pracą. Wreszcie szkoła zyskała to na czym jej zawsze zależy – spokój.

Niestety, jak zawsze w polskich szkołach, to pozory wzięły górę nad sprawami istotnie ważnymi. Na poziomie rozważań pedagogicznych uczniowie zostali ofiarami przemocy symbolicznej w stopniu niewspółmiernym do (ewentualnego) przewinienia. W debacie dokonano wręcz symbolicznego odebrania im ich zdania i obywatelskiej dojrzałości, ale najdziwniejsze w tej sytuacji było zachowanie ich rówieśników. W szkole, która uznawana jest za jedną z najlep-

szych w Polsce, której elitarność kilka razy przewinęła się w tym spotkaniu (w wypowiedziach dyrektora, nauczycieli prowadzących debatę i katechety) na sali nie znalazły się osoby, które w debacie, albo po niej okazałyby wsparcie dla swoich rówieśników. Warto w tym kontekście postawić pytanie jakie elity kształci szkoła taka jak wrocławskie LO XIV? Na pewno nie obywateli świadomych i odważnych. Siedząc pośrodku rozbawionego żartami katechety tłumu obserwowałem uczniów ignorujących debatę na rzecz rozwiązania zadań z matematyki, kpiących z fizycznych atrybutów i mankamentów protestującej trójki, oraz nauczycieli niewybrednie (teatralnym szeptem, ku ucieście siedzących obok uczniów) komentujących zdolności intelektualne młodych kontestatorów. Nikt z osób siedzących dookoła mnie nie wyraził solidarności, próby zrozumienia, merytorycznej krytyki postawy swoich kolegów i koleżanki. Nikt z całej sali nie zrobił tego po spotkaniu. Czy faktycznie nikt nie zgadzał się z postulatami młodych, czy po prostu bali się oni wypowiedzieć swoje zdanie, wiedząc, że może ono oznaczać kłopoty.

W dyskusjach nad rozwojem edukacji, szkolnictwa, kwestie związane ze świadomością i obywatelnością osób uczących się bywają marginalizowane. Nie przekładają się bowiem na wskaźniki ekonomiczne, a to wystarczający powód aby nie przejmować się tym, co w edukacji naprawdę istotne. Zadanie szkoły polega na tym, że ma przygotować uczniów dla potrzeb społeczeństwa według pewnego (w polskim wypadku wysoce konserwatywnego) wzoru. Każde zaś działanie, które wychodzi poza ramy szkolnych oczekiwań, należy odpowiednio ocenić i, jeśli tego wymaga, wzmocnić pozytywnie lub negatywnie, tak, aby wyznaczyć nowe reguły działania lub je wyeliminować (czyste behawioralne działanie). W przypadku protestu w sprawie krzyży okazało się, że również kwestie związane ze światopoglądem mogą mieć w szkole tylko jeden wymiar, nawet jeśli jest ona instytucją państwową. Mechanizm „ignorowania różnic”, który pedagodzy uznają za jedno ze skuteczniejszych narzędzi przemocy symbolicznej, nadal wyznacza sposób edukowania. Efektem takiej edukacji jest podporządkowanie władzy i odtwarzanie kultury dominującej. W tym kontekście, działanie uczniów z „czternastki” musiało być potraktowane przez szkołę jako występki wobec jej fundamentalnych reguł – i tak się stało. Przy okazji była to lekcja pogładowa dla tych wszystkich, którzy mieli w głowach pomysły na jakiegokolwiek działania opozycyjne, że bunt jest działaniem wysoce nieopłacalnym. Słusznie konstatuje Joanna Bielecka-Prus, badająca koncepcję Bernste-

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

ina: „Szkoły dostosowują program, aby sprostać wymaganiom pracodawców i konkurują ze sobą w uzyskiwaniu jak najlepiej wykształconych uczniów. Dlatego też w szkołach kontrolowana jest jakość kształcenia, a pedagogia koncentruje się na przekazywaniu wiedzy specjalistycznej, która zwiększałaby mobilność absolwentów oraz rozwój umiejętności interpersonalnych. (...) Zarządzanie wiedzą jest analogiczne do zarządzania finansami. (...) Uczeń i jego rodzice traktowani są jak klienci, konsumenci produktu edukacyjnego, a szkoły stosują różnorodne „techniki uwodzenia”, aby przyciągnąć do siebie takie jednostki, dzięki którym poprawią swoje miejsce w rankingach szkół. (...) Również personalne zaangażowanie, o którym pisał Weber, staje się przeszkodą uniemożliwiającą szybkie dostosowanie się do potrzeb rynku i zmianę orientacji zawodowej. «Powołanie zostało zastąpione kontraktem», a wiedza zostaje oddzielona od wewnętrznego zaangażowania i zdehumanizowana. Szkoła skupia się na zaspakajaniu potrzeb rynku pracy, a nie rozwijaniu indywidualnej osobowości ucznia. Prowadzi to, zdaniem badaczy, do sytuacji, w której uczeń jest pasywnym instrumentem, nośnikiem wąsko pojętych umiejętności, przesuwany i wykluczany zgodnie z potrzebami rynku”¹⁹. Te spostrzeżenia ukazują rzeczywistą sytuację uczniów z elitarnego liceum. Mają być przygotowani, aby być profesjonalistami, w każdej dziedzinie, którą sobie wybiorą, ale jednocześnie odmawia się im prawa do bycia obywatelami w obawie, że wreszcie zaczną kontrolować swoją biografię. To może podważyć jeden z fundamentów szkoły – bezrefleksyjne przystosowanie uczniów do warunków tworzonych przez władze.

Upupieni uczniowie z widowni, doskonale produkty elitarnej szkoły, dają wyobrażenie o motywacjach jakie przyświecają tej instytucji. Stworzyć użytecznych gospodarce ludzi, którzy jednocześnie nie ośmielą się zakwestionować ustaleń władzy. Czy można lepiej wymarzyć sobie stworzenie społeczeństwa totalnego? Wrocławskie LO XIV jest szkołą prawie gombrowiczowską, w której monopol na jedynie słuszną wersję rzeczywistości mają nauczyciele i dyrektor. To doprawdy przerażająca perspektywa.

19 Bielecka-Prus, Joanna: *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, PWN. Warszawa 2010, s. 316.

Pedagodzy wobec neoliberalizmu

Rozpoczęcie transformacji ustrojowej i wdrażanie nowego systemu z wiodącą rolą ideologii neoliberalnej od początku wzbudzało pytania części pedagogów co do tego, w jaki sposób będzie funkcjonowała edukacja, co stanie się z systemem oświatowym, jak zmienią się role nauczyciela i ucznia. Refleksje, niepokoje i zapytania towarzyszyły instalacji nowego porządku, w którym – w neoficki wręcz sposób – dokonywała się przemiana z *homo-sovieticus*a w człowieka jednowymiarowego. Już pierwsze lata po zmianie ukazywały, że w miejsce poprzedniej ideologii pojawiła się kolejna i, mimo że realia jej funkcjonowania wyglądały zupełnie inaczej, od początku nie była ona wolna od totalnych nakazów, formułowanych na nowo imperatywów, pożądaných wzorów obywatela/człowieka. Obawy te wyraził Zbigniew Kwieciński zauważając, że: „Niedobory obywatelskości, respektu dla prawa i gotowości do działań prospołecznych, wspólnotowych, solidarnych są szczególnie wysokie w naszym kraju. Masowe, przemysłowe wręcz formy kształcenia komercyjnego temu nie tylko nie sprzyjają, lecz wręcz zagrażają. Nie ma tu czasu na wspólne projekty, na niuansowe debaty z mistrzem i wśród kolegów seminaryjnych nad różnymi wąskimi kwestiami i dylematami naszego rozwoju. Rynek unaocznia, usprawiedliwia i utrwala nierówności, wymaga krótkotrwałych adaptacji edukacji do ofert pracy, wielokrotnie uprzywilejowuje już i tak uprzywilejowanych (...)”²⁰.

Wraz z nowym otwarciem, na progu lat 90., pierwszy raz oficjalnie i bez cenzury światło dzienne ujrzały koncepcje krytyczno-emancypacyjne znane na Zachodzie od lat 60./70. Pedagodzy krytyczni, znając realia funkcjonowania społeczeństw demokratycznych, wolnego rynku czy demokracji liberalnej, podejmowali krytykę tego porządku ukazując jego nad wyraz niepokojące tendencje do wpływania na życie swoich obywateli. Teksty Illicha, Girouxa, McLarena, Freirego (i wielu innych) ukazywały wymiary ograniczeń istniejących w warunkach systemu wdrażanego właśnie w Polsce. Rozbudowane analizy krytyczne zorientowanych badaczy, teoretyków i praktyków edukacji ukazywały obywatelną relację władza-edukacja i nie pozostawiały wątpliwości, że w nowych warunkach kwestie ideologiczne będą odgrywały nad wyraz istotną rolę.

20 Kwieciński, Zbigniew: *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne nazywania*, „Nieobecne Dyskursy” cz. V, Wyd. UMK. Toruń 1997, s. 120.

Brak w głównym nurcie merytorycznej debaty o szkolnictwie i edukacji już na progu transformacji zapowiadał ograniczone zmiany. Efektem ograniczonej ilości pomysłów na edukację czy kształcenie stała się ich komercjalizacja. W urynkowaniu edukacji dostrzeżono sposób na jej odmianę i poszerzenie dostępności. Nieliczne, rzeczywiste alternatywy edukacyjne zaczęły być traktowane jako zawory bezpieczeństwa. System pozostał zakonserwowany i jakkolwiek zmiana o doniosłym reformatorskim znaczeniu nie nastąpiła. W ponad dwie dekady od rozpoczęcia transformacji systemowej, nietrudno dostrzec, że kwestie związane z przeobrażeniami w systemie edukacyjnym, instytucjach oświatowych, programach nauczania, relacjach nauczyciel-uczeń nie odmieniły edukacji tak, jak mogły. Dodatkowo, obawy pedagogów i socjologów edukacji potwierdziły się. Wiedza stała się towarem, edukacja istotną składową rynku, a kwestie związane z modernizacją instytucji oświatowych są pozorne i dotyczą przede wszystkim ich materialnego unowocześnienia. Sporo zagadnień związanych z edukacją zostało sprowadzonych do poziomu ekonomicznego, co nie służy rozwojowi jakości kształcenia, ale jednocześnie nie przeszkadza zmianom ilościowym. Doświadczamy sytuacji paradoksu edukacyjnego, w którym świadomie kształcimy coraz większą liczbę osób, coraz słabiej przygotowanych do funkcjonowania w warunkach wzmożonej konkurencyjności. System edukacyjny w tym kontekście nie może funkcjonować dobrze. Utowarowiona wiedza nie wymaga od użytkownika/konsumenta refleksji, krytycznego podejścia, wejścia w polemikę. Konsument edukacji potrzebuje certyfikacji, którą teoretycznie wykorzysta do jak najlepszego „sprzedania siebie” na tych wszystkich rynkach, na których funkcjonuje. Jednak należy dostrzec również pułapki takiego podejścia. Zbyszko Melosik zauważa je w sytuacji wysokiej nadwyżki studiujących. Jesteśmy świadkami zjawiska przededukowania społeczeństwa, które odnosi się do sytuacji, w której „nie ma korelacji między – z jednej strony – istniejącą strukturą zawodową i potrzebami rynku, a – z drugiej strony – strukturą absolwentów opuszczających placówki edukacji wyższej (tym bardziej że współcześnie w wielu krajach zwiększenie dostępu do edukacji wyższej nie jest wyrazem dążeń egalitaryzacyjnych; uniwersytety służą jako swoista «przechowalnia» milionów młodych ludzi – w obawie przed wzrostem bezrobocia). Innymi słowy, istnieje nadwyżka absolwentów; liczba osób z dyplomami akademickimi przewyższa społeczne potrzeby w tym zakresie, co prowadzi do inflacji dyplomu i powoduje, że część absolwentów podejmuje pracę,

która wymaga znacznie niższych kompetencji i formalnej edukacji, niż posiadają. (...) pracodawcy przyjmują tych absolwentów do pracy na stanowiska, które uprzednio zajmowane były przez osoby bez dyplomu akademickiego²¹. Opisana przez Melosika sytuacja ukazuje impas skomercjalizowanej edukacji wyższej, w której kształcenie na rzecz zwiększenia rynkowych szans na sukces często przyczynia się do ich ograniczenia.

Współcześnie kwestie związane z edukacyjnymi wyborami są nad wyraz trudne i wymagają świadomości dotyczącej realnych edukacyjnych potrzeb. Inaczej wpadamy w matnię rynku edukacyjnego. Ostatnie dwadzieścia lat w polskiej edukacji to taka właśnie pułapka, w której nieliczni odnaleźli to czego poszukiwali, zrozumieli edukacyjną rzeczywistość i wykorzystali możliwości. Pozostali skorzystali z promocyjnych ofert, o których jakości dopiero się przekonają. Dewaluacja poziomu kształcenia doprowadza do sytuacji, w której przyznawane tytuły naukowe i zawodowe nie mają realnej wartości. Wykształcenie wyższe, które stało się edukacyjnym standardem, sprawia, że studium często mylą posiadanie dyplomu z prawdziwymi kompetencjami. Ulegają presji zdobycia dyplomu uczelni wyższej, kreowania własnego CV, bycia bardziej atrakcyjnymi na rynku pracy. Kwestie związane z rozwojem świadomości, zdolnością rozumienia otaczającego świata, wykorzystaniem edukacji dla zmiany, stają się absolutnie wtórne. Nie są pożądane przez pracodawców i rynek, w związku z czym są mało oplacalne. To właśnie leżało u podstaw krytyki podejmowanej przed laty przez Herberta Marcuse: „Najbardziej skuteczną i trwałą formą walki przeciw wyzwoleniu jest zaszczepienie materialnych i intelektualnych potrzeb, które utrwalają przestarzałe formy walki o byt²². Traktujący edukację jako towar tracą szansę na wykorzystanie kompetencji poznawczych, które nie są w sytuacjach popytowo-podażowych absolutnie pożądane, a wręcz mogą przeszkadzać w byciu dobrym konsumentem, pracownikiem a także obywatelem(-konsumentem).

Środowisko pedagogów (teoretyków, badaczy, praktyków) nie podeszło do nowego porządku edukacyjnego i ideologicznego z odpowiednią uwagą i refleksyjnością. W minionym dwudziestolecu naczelną narracją w polskiej pedagogice było ukazywanie kolejnych kryzysów (rodziny, szkoły, edukacji, pań-

21 Melosik, Zbyszko: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls. Kraków 2009, s. 135-136.

22 Marcuse, Herbert: *Człowiek jednowymiarowy*, PWN. Warszawa 1991, s. 21.

Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później.

stwa itp.). Dyskusje nad kryzysami oddaliły znaczną część pedagogów od realnych problemów z jakimi borykała się edukacja, w tym z kolejną ideologizacją/indoktrynacją. Pedagodzy zepchnięci (na własne życzenie) poza główny nurt przestali być odbierani jako istotni uczestnicy/kreatorzy/komentatorzy rzeczywistości edukacyjnej, w sytuacji, w której ich krytyczna narracja była naprawdę istotna. Nieliczni zaś, którzy ukazywali konteksty funkcjonowania edukacji w warunkach neoliberalizmu zaszczerpionego na polski grunt, zostali zmarginalizowani przez główny nurt. Tymczasem rozważania nad edukacją w czasach neoliberalizmu ukazują niebezpieczeństwo ograniczonej refleksyjności w kontakcie/starciu z ideologią, która pozornie nie wydaje się groźna. Edukacja w połączeniu z brakiem świadomości, bądź świadomością ukierunkowaną jedynie na konsumpcję, nie daje możliwości pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Nie pozwala na rozpoznawanie przemocy w sytuacjach, w których władza przekracza swoje uprawnienia, nie obawiając się obywateli, którzy i tak nie zareagują. Kontestacyjne działania obywatelskie ukazujące sytuacje, w których naginane/lamane są prawa obywatelskie, gromadzą nieliczne grupy manifestantów, którzy nie mają szansy uzyskać szerszego poparcia, bowiem niezainteresowana ich protestem większość nie próbuje nawet wysłuchać ich postulatów²³. Uczniowie, nienauczeni zabierania głosu w swoich sprawach w szkołach i na uczelniach, nie będą aktywnymi, świadomymi obywatelami. Joanna Rutkowiak bardzo radykalnie podsumowuje spotkanie neoliberalizmu z edukacją: „Napór idei i empirii edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej pojmując jako jej zwielokrotniony nacisk na ludzi realizowany przez instrumentalne oddziaływania perswazyjne typu psychologicznego i ideologicznego połączone z oddziaływaniami rzeczowymi typu materialnego. Siła takich oddziaływań tkwi

23 Można było przypadki takiego biernego podejścia zaobserwować na dowolnej w zasadzie manifestacji, której tematyka dotyczy praw człowieka, równouprawnienia, działań antywojennych, proekologicznych, czy jakiegokolwiek inicjatywy obywatelskiej. Liczba uczestników często nie przekracza kilkudziesięciu osób (rzadko kilkuset), zwykle działacze organizacji alternatywnych. Odezwy obywatelski jest minimalny. Mimowolnie obserwatorzy nie próbują dociekać o co chodzi, jaki jest cel zgromadzenia. Media ukazując podobne inicjatywy zwykle pomijają kontekst i doszukują się wątków sensacyjnych. Dla porównania podobne działania w Hiszpanii, Grecji, czy Francji gromadzą od kilkudziesięciu do kilkuset tysięcy obywateli zainteresowanych daną sprawą.

w stosowaniu ataku znaturalizowanego i zmasowanego, z wszechobecnym, gdyż kierowanym z wielu stron i z zastosowaniem wielu środków, uruchamianiem kompleksów bodźców, pod których siłą człowiek współczesny się ugina, przyjmując nastawienia przystosowawcze. Tak działa ideologia zniewolenia. Objawia się to albo w zinterioryzowaniu akceptacji i uprawianiu konsumpcjonizmu jako jedynej możliwej jakości życia, z rezygnacją z innych perspektyw, albo w przeżywaniu ambiwalencji, z uprawianiem zachowań nieradykalnie konsumpcyjnych, którym towarzyszy wahliwość aprobaty wewnętrznej²⁴. W sytuacji, w której konsumpcji podlega absolutnie każdy wymiar życia, obywatelskość również na tym traci. Konsument staje się wrogiem obywatela (piszą o tym między innymi Barber i Bauman) odbierając mu chęć i potrzebę uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym. W zamian, konsument otrzymuje nakaz poszukiwania, wybierania i używania wszystkiego czego zechce, ciągle od nowa, bez końca i bez refleksji. Ludzie nienauczeni wyrażania krytycznych poglądów stają się idealni dla władzy, która może w dowolny sposób realizować swoje postulaty, zakładając, że nie podejmą protestu, bo nie dostrzegą takiej potrzeby (a nawet jeśli dostrzegają, to nie przekroczy on e-wymiaru i pozostanie w formie postów na internetowym forum).

Rola badaczy i praktyków edukacji wobec neoliberalizmu nie jest jednoznaczna. Z jednej strony część z nich podjęła krytykę dostrzegając zagrożenie w nowej ideologii. Z drugiej zaś większość pedagogicznego środowiska akademickiego odnalazła się w nowej sytuacji korzystając z możliwości, które dawała. Dostrzegalny jest tu jednak brak odpowiedzialności za edukację przejawiający się zarówno w biernym przyglądaniu się zmianom, jak i nie wystarczającym działaniom na rzecz wprowadzenia zmian w sposobie kształcenia nauczycieli. Pedagodzy nie podeszli wystarczająco refleksyjnie do nowej sytuacji i zapłacili za to cenę, którą było ich wykluczenie z głównego nurtu dyskusji o edukacji. Dodatkowo, tracąc możliwość wywierania wpływu na edukacyjne zmiany i ich decydentów, *de facto* pozostawili w rękach urzędników zdolność decydowania o różnych wymiarach edukacji. Nie jest to sytuacja dobra, o czym można przekonać się obserwując skutki błędnych decyzji dotyczących edukacji, które

24 Rutkowiak, Joanna: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego)*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 1 (41)/2008, s. 15.

przedstawiciele administracji rządowej i samorządu terytorialnego mają za sobą. Przeocząc ważne kwestie związane z edukacją w trakcie zmiany, pedagodzy nie skorzystali z możliwości odmienienia systemu na miarę czasu, który dawał przyzwolenie na nawet radykalne metamorfozy. Szkoda tym większa, że oprócz dobrych wzorów i refleksji badaczy zagranicznych, nie wykorzystano potencjału edukacyjnych wizjonerów z początku lat 90. Obecnie zmiany, które pojawiają się w edukacji, nie mają charakteru emancypującego uczniów czy nauczycieli. Przystosowują do uczestnictwa w systemie i nie pozwalają nawet na refleksję, że można funkcjonować inaczej. Dowodem tego są choćby postulaty autorów raportu *Polska 2030*, zmiany w kształceniu odpowiadające potrzebom gospodarki opartej na wiedzy, czy zabawy edukacją realizowane przy kolejnych (liftingach?) reformach. Jednomyślność edukacji jest niepokojąca, zwłaszcza wtedy kiedy ewentualne szanse na zmianę są ograniczone do minimum.

Reasumując

Edukacja w czasach neoliberalizmu znosi konieczność refleksyjnego istnienia i nakazuje konsumowanie. Staje się tym samym hiperużyteczna w sprawowaniu kontroli nad jednostkami i grupami społecznymi. Obezwładnieni edukacją (sic!) ludzie nie zadają zbytecznych pytań i jako profesjonalści wszelkich branż dyskontują swoje dyplomy. Ukazane powyżej przykłady edukacyjnych aberracji i braku krytycznej refleksji dają jednoznaczne wyobrażenie o sile nowej ideologii. Neoliberalizm w dwadzieścia lat dokonał niezwyklej zmian w zakresie partycypacji społecznej i sprawił, że kwestie rywalizacji, odnoszenia sukcesu i konsumowania go stały się najważniejszymi elementami dla całkiem sporej grupy edukujący się ludzi. Skonsumowana edukacja jest niebezpieczna w wymiarze obywatelskim, ale niezwykle użyteczna w wielu innych. Posiadanie kolejnych dyplomów nie musi oznaczać konieczności rozumienia rzeczywistości, a staje się znakiem rozpoznawczym, czy wręcz marką potwierdzającą status jej posiadacza. Dla krytycznych badaczy edukacji oznacza to stan niezwykle inspirowający z punktu widzenia poznania naukowego, ale dramatycznie niebezpieczny społecznie. Wiedza, która nie nadaje świadomości, która nie wymaga od jej posiadacza/użytkownika namysłu nie pozwala *de facto* na kreowanie rzeczywistości i skazuje na jej odtwarzanie. Obserwując minione dwie dekady niepokojące jest to, że ten stan odtwarzania stał się dominujący, a instytucje edukacyjne działają

na rzecz utrwalenia tego stanu rzeczy. To powrót do sytuacji jednomyślności, która została (także edukacyjne) zakwestionowana w 1989 roku. Tym razem nie ma co się jednak ludzić co do kolejnej przemiany, bowiem zdecydowana większość nie dostrzega przestrzeni zniewolenia i coraz bardziej zanurza się we wspaniałych odmetach konsumeryzmu.

LITERATURA:

1. Barber, Benjamin: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych, połyka obywateli*. Muza, Warszawa, 2008.
2. Bauman, Zygmunt: *Życie w pośpiechu czyli wyzwania dla edukacji w epoce płynnej nowoczesności*. W: Bauman Zygmunt: *Szansa etyki w zglobalizowanym świecie*. Znak, Kraków, 2007.
3. Bielecka-Prus, Joanna: *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. PWN, Warszawa, 2010.
4. KPRM: *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, rozdział *Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego*, Red. Michał Boni, www.polska2030.pl.
5. Kargulowa, Alicja: *Przemiany edukacyjnego rynku. Rynek (dla) „zadowolonego konsumenta”*, w: Red. Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szukdlarek T.: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Impuls, Kraków, 2005.
6. Klein, Naomi: *No Logo. Świat Literacki*, Izabelin 2004.
7. Klein, Naomi: *Doktryna Szoku*. Muza, Warszawa 2009.
8. Kuroń, Jacek: *Działanie*. Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2002.
9. Kwieciński, Zbigniew: *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, „Nieobecne Dyskursy” cz. V, UMK, Toruń, 1997.
10. Manelski, Daniel: *Edukacja na drodze samorozwoju*, dokument wewnętrzny ASSA.
11. Marcuse, Herbert: *Człowiek jednowymiarowy*. PWN, Warszawa, 1991.
12. Mead, Margaret: *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa 2004.
13. Melosik, Zbyszko: *Kontrowersje wokół komercjalizacji współczesnego uniwersytetu*, „Colloquia communia”, numer specjalny 2(75)/2003.
14. Melosik, Zbyszko: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Impuls, Kraków 2009.

15. Mendel, Maria: *Ometkowane serce szkoły*, w: Red. Mendel Maria: *Pedagogika miejsca*. WN DSWE, Wrocław, 2006.
16. Potulicka, Eugenia: *Wolny rynek edukacyjny, a zagrożenia dla demokracji*, w: Red. Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szkudlarek T.: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Impuls, Kraków 2005.
17. Rutkowiak, Joanna: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1 (41)/2008.
18. Sadura, Przemysław: *Polska 2030, edukacja bez innowacji. Główne błędy raportu i nowe rekomendacje* w: Red. Syska Michał: *Jaka Polska 2030?*, OMS im. F. Lassalle’a, Wrocław – Warszawa, 2010.
19. Szkudlarek, Tomasz: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, w: B.D. Gołębniak, *Pytanie o szkołę przyszłą. W trosce o człowieczeństwo*. WN DSW, Wrocław, 2008.
20. Śliwerski, Bogusław: *Wyspy oporu edukacyjnego*. Impuls, Kraków, 2008.
21. Śliwerski, Bogusław: *Edukacja pod prąd*. Impuls, Kraków 2001.

O komercjalizacji edukacji w sieci:

- Blog o edukacji i szkolnictwie **mimoszkolnie.pl**
- Otwarty Komitet Uwalniania Przestrzeni Edukacyjnych **okupe.blogspot.com**
- Praska Grupa Uwalniania Przestrzeni Edukacyjnej **pragupe.blogspot.com**
- Blog przeciwko komercjalizacji szkolnictwa **odzyskajedukacje.wordpress.com**
- Recykling Idei **recyklingidei.pl/dzialy/edukacja**
- Demokratyczne Zrzeszenie Studentów **demokratyczne.pl**
- Blog o procesie bolońskim **procesbolonski.blogspot.com**
- International Student Movement **emancipating-education-for-all.org**
- The Global Campaign for Education **campaignforeducation.org**
- The Global Education Collaborative **gloaleducation.ning.com**
- Education Not for Sale (network) **free-education.org.uk**
- The Campaign for Commercial-Free Education **commercialfreededucation.com**

Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a został założony w 2005 r. we Wrocławiu jako niezależne stowarzyszenie, którego celem jest upowszechnianie idei sprawiedliwości społecznej, pokoju, praw człowieka i zrównoważonego rozwoju. Patronem stowarzyszenia jest Ferdynand Lassalle (1825-1864), twórca pierwszej partii robotniczej w Niemczech, który urodził się we Wrocławiu i w tym mieście został pochowany.

Działania Ośrodka służą formułowaniu krytycznych refleksji o współczesnym świecie i jego rozwoju oraz budowaniu ideowej alternatywy dla postulatów konserwatywno-liberalnych i nacjonalistycznych, które dominują w dzisiejszym dyskursie politycznym w Polsce.

Ośrodek realizuje swoje cele poprzez organizację konferencji, seminariów, szkoleń i warsztatów, działalność badawczą, wydawniczą i publicystyczną oraz kampanie społeczne.

Dzięki współpracy z lewicowymi fundacjami i instytucjami z innych krajów OMS im. F. Lassalle'a bierze także aktywny udział w europejskiej debacie politycznej i międzynarodowych projektach badawczych.

www.lassalle.org.pl