

Wojciech BłażejowskiPaństwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna
im. ks. B. Markiewicza w Jarosławiuwojciech.blazejewski@pwste.edu.pl  <https://orcid.org/0000-0002-5137-2133>DOI: <https://doi.org/10.52934/eto.141>

Kryzys edukacji – edukacja w kryzysie

Education crisis – education in crisis

Abstrakt: Dyskusja na temat jakości edukacji spełniającej pokładane w niej powszechnie nadzieje prowadzona jest od dziesiątków lat. Przyczynia się ona do podejmowania kolejnych reform systemu oświatowego, które z uwagi na dynamiczne zmiany w życiu społecznym stosunkowo szybko okazują się niewystarczające – spóźnione, nietrafne, niekompletne. W czasach kryzysu wartości i autorytetów, nasilających się patologii w wielu dziedzinach życia społecznego, współczesna szkoła poddawana jest nie zawsze w pełni słusznej krytyce i oceniana jako dysfunkcyjna. Czy jednak to tylko ona ponosi winę za coraz powszechniej zauważany na świecie kryzys człowieczeństwa?

Słowa kluczowe: edukacja, kryzys

Abstract: The discussion on the quality of education that meets the expectations placed in it has been conducted for decades. It contributes to the implementation of further reforms of the educational system, which, due to the dynamic changes in social life, quickly turn out to be insufficient – delayed, not accurate, not complete. In times of a crisis of values and authorities, and growing pathologies in many areas of social life, contemporary school is not always subjected to fully justified criticism and assessed as dysfunctional. However, is it only she who is to blame for the crisis of humanity which is becoming more and more noticed in the world?

Keywords: education, crisis

Wprowadzenie

Fala dyskusji o edukacji na miarę XXI wieku nie maleje od lat, niemniej jednak, jak na razie, trudno dopatrzeć się w szkołach jej pożądaných dla uczniów i nauczycieli skutków. Na pogłębiający się tzw. kryzys w edukacji wskazywano już przed i wkrótce po transformacji ustrojowej (1989 r.), domagając się pilnej reformy całego systemu. Rozłożona na kilka lat reforma oświaty wprowadziła wiele istotnych zmian w strukturze szkół, ocenianiu uczniów, awansie zawodowym nauczycieli oraz programach nauczania. Z perspektyw blisko ćwierć wieku można dzisiaj ocenić czy rzeczywiście przyniosły one oczekiwane rezultaty, czy wybrano dobrą drogę, czy właściwie odczytano wyzwania i potrzeby. W tym celu warto jeszcze raz przyjrzeć się temu, co na temat stanu edukacji pod koniec XX wieku pisali specjaliści uznawani powszechnie za autorytety pedagogiczne.

Trwający kryzys, przyczyny i prognozowane konsekwencje

Jedną z charakterystycznych cech większości ówczesnych ocen stanu rodzimej edukacji, dokonywanych przez wybitne osobistości świata nauki, był systemowy charakter traktowania złożonej problematyki kształcenia i wychowywania młodych pokoleń Polaków.

Elementami systemu, którym poświęcano najwięcej uwagi, były:

- kompetencje nauczycieli i organizacja ich kształcenia;
- współczesne ideały pedagogiczne i systemy wartości etyczno-moralnych;
- programy nauczania wraz z ich celami dydaktycznymi i wychowawczymi;
- organizacja kształcenia ogólnego podstawowego i ponadpodstawowego;
- status ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym;
- społeczny kontekst zadań współczesnej szkoły;
- uwarunkowania kulturowe lokalne i globalne zagrażające edukacji.

W licznych publikacjach podkreślano m.in., iż oprócz typowych uwarunkowań natury dydaktycznej i organizacyjnej, poważnym zagrożeniem dla jakości oświaty są aktualne procesy społeczne, w tym: załamanie się społecznego etosu, a przez to spadek skuteczności działania państwa, narastająca fala patologii społecznej, powstawanie anarchicznych grup społecznych, w tym także wśród młodzieży, rozwarstwienie edukacyjne społeczeństwa [coraz większa część młodzieży nie widzi sensu uczenia się, jako drogi awansu społecznego] (por.: Lewowicki, Zajac 1998).

Tadeusz Lewowicki pisał m.in., że w sytuacji, kiedy środki masowego przekazu natarczywie lansują negatywne wzorce zachowań i mód pozbawionych

głębszych wartości, a szkoła i rodzina tracą swe znaczenie „coraz dotkliwszy staje się kryzys wychowania, kryzys autorytetów, kryzys sensu czy sensów życia dużych grup społecznych i jednostek” (Lewowicki 1999). Zwracano również uwagę na złożoną sytuację młodzieży, która w swoich poszukiwaniach coraz częściej znajdowała się na rozdrożu w świecie, gdzie to co realne nie wynika już z bezpośredniego kontaktu człowieka z rzeczywistością, lecz z tego, co percypuje on przez mass media (por.: Kuan-Hsin Chen, 1987). Wiązało się to m.in. z tym, że w tym trudnym czasie coraz częściej jednostka funkcjonowała w świecie ułudy, abstrakcji i „zaprojektowanych kultur” przez gwiazdy telewizji i muzyki pop, w świecie „telepolityki”, mydlanych oper i sensacji dziennikarskich (por.: Gilbert, 1992). Według zwolenników postmodernizmu, życie jest grą, której nikt nie bierze zbyt poważnie (por.: Grossberg, 1989); staje się ono kolekcją oderwanych od siebie wydarzeń, „serią czystych i niepowiązanych teraźniejszości w czasie” (por.: Gilbert, 1992).

Analizując przytaczane refleksje, trudno dziś oprzeć się wrażeniu, że nie straciły one w zasadzie na aktualności. Dziś doświadczamy nadal tego, że w Europie dominującą powszechnie stała się kultura z amerykańskich mass mediów, oparta na agresji, okrucieństwie, przemocy, gwałtach, grabieżach, lansująca bezwzględną pogoń za zyskiem, który doprowadza do dewaluacji wartości moralnych i etycznych (por.: Strykowski, 1996; Denek, Zajac, 1996).

Aktualnie jesteśmy świadkami – także i w naszym kraju – gwałtownego ścierania się i przenikania fragmentów różnych procesów kulturowych. Jednym z nich – jako efekt modernizmu – jest upowszechniający się amerykański styl życia. Drugi efekt, związany z cechami postmodernizmu, lansuje „branie życia na gorąco”, fałszywie pojmowaną wolność, lekceważenie stałych kodeksów moralnych.

Z. Łomny (1996) ujmował to tak: „W Polsce ceną za bezkrytyczne i gwałtowne wchłonięcie negatywnych wzorców kultury amerykańskiej jest narastająca z roku na rok patologia społeczna. Szczególnie niepokojące jest narastanie patologicznych zachowań wśród młodzieży (często jeszcze dzieci). Nasze ulice, podwórka, środki transportu stają się coraz bardziej niebezpieczne. Akty wyrzucania z pociągu, zabicia, ograbienia wraz z ciężkim pobiciem dzieci i młodzieży przypominają często sceny z filmów gangsterskich i kryminalnych. Odbывające się w wielu miastach Polski »marsze milczenia« są chóralnym krzykiem społeczeństwa przeciwko takim »globalnym« wpływom kulturalnym Zachodu i oferowanego przez rodzime mass media życia na luzie w imię fałszywie pojętej wolności. W tym względzie niezbędne staje się przestrzeganie zasady: »tyle wolności, ile odpowiedzialności«. Niestety, wolność i demokracja kojarzy się z całkowitą samowolą. Przemiany dokonały się tak szybko, że nie zdążyliśmy wykształcić poprawnych zachowań i zdrowych sposobów reagowania”.

Pedagog Kazimierz Denek (a także inni) zwracał uwagę, że ograniczanie atrakcyjności wartościowych wzorców, postępujący rozkład rodziny, zanik wspólnot pracy i osłabienie wspólnot religijnych, to istotne powody do tego, by współczesnego wychowania młodzieży nie spłycać do socjalizacji pojmowanej jako przygotowywanie do pełnienia przez nią jedynie określonych ról społecznych. Z tego względu, wychowawcom zmuszonym niemalże na co dzień do rozwiązywania podstawowego problemu aksjologicznego – jakim jest wybór wartości – potrzebne są dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek określone wzorce osobowe ludzi uznanych powszechnie za godne naśladowania autorytety, np. naukowe, moralne, społeczne. Ich rolą jest inspirowanie pedagogów w formułowaniu celów wychowania, wspieranie w wytrwałym i konsekwentnym realizowaniu tych celów oraz wzmacnianie mocy stosowanych perswazji wychowawczych poprzez możliwość odwoływania się do istniejących przykładów z życia (por.: Denek, 1999).

Od wielu lat zarówno w naukowych, jak i obiegowych opiniach nauczycieli czy rodziców można usłyszeć, że przyczyną rozmaitych porażek wychowawczych jest powszechny kryzys autorytetów. Wychowanie „ze swej natury nie może wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Bauman, 1996). Współcześnie podobnych opinii nie brakuje. Niemoc, brak pomysłów na rozwiązywanie wielu trudnych problemów wychowawczych skłania do przyjmowania tezy o braku stosownych, trwałych autorytetów dla młodzieży. Wiek XXI wbrew nadziejom i oczekiwaniom stał się czasem pogłębiania się rozmaitych podziałów społecznych, umacniania fundamentalizmów, eskalacji konfliktów zbrojnych, przemocy i nietolerancji. Kilkadziesiąt lat temu pedagog Bogdan Suchodolski świadomy narastających zagrożeń zwracał uwagę na to, że: hasłem integrującym ludzkość winno być: unikać różnic, budując wspólnoty. Przesłanki różnicowania zachowywać dla siebie, wartościami się dzielić (por.: Suchodolski, 1990).

Rola wartości w wychowaniu do przyszłości

Jednym z głównych elementów każdej kultury jest charakterystyczny dla niej system wartości. Obserwując gwałtowne zmiany społeczno-ekonomiczne, dokonujące się w ostatnich dziesięcioleciach w Europie i w Polsce, można z dużym prawdopodobieństwem twierdzić, że wywołują one określone trwałe zmiany w systemie wartości u przedstawicieli różnych środowisk.

Według M.J. Szymańskiego (1997): „system wartości młodego pokolenia zasługuje z wielu powodów na wnikliwą uwagę pedagogów. Jego poznanie

umożliwia orientację w stanie świadomości młodzieży. Pozwala lepiej zrozumieć cele i dążenia dziewcząt i chłopców. Ułatwia analizę potrzeb życiowych młodych, a także analizę postaw nastolatków. W wymiarze strictly pedagogicznym, wiedza o wartościach odczuwanych i wartościach uznawanych przez młodzież jest niezbędnym, podstawowym składnikiem racjonalnego planowania pracy wychowawczej, oceny jej przebiegu, bilansowania efektów”.

Długoletnia praktyka zawodowa upoważnia autora do podkreślenia spostrzeżenia, że u nauczycieli w parze z aksjologiczną orientacją „być” nadal nie idą ich pedagogiczne umiejętności kreowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych wspomagających skutecznie rozwój podobnej orientacji u swych uczniów. Jak zauważają sami nauczyciele, raz zdobyte na uczelniach pedagogiczne kwalifikacje zawodowe stają się niewystarczające do efektywnej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą w okresie szybkich i złożonych przemian społeczno-kulturowych. Nieakceptowanie przez uczniów świata wartości swoich nauczycieli sprawia, że uzyskiwane przez szkoły wyniki wychowawcze zaczynają coraz bardziej odbiegać od tradycyjnych oczekiwań społecznych (por.: Denek, 1999). Znamiennym jest fakt, że cytowany autor pisał o tym ćwierć wieku temu. Czy dzisiaj sytuacja uległa istotnym zmianom? Czy system wartości nauczycieli nawet tych najmłodszych jest zgodny z systemem wartości tzw. ekranolatków – pokolenia alfabgeneracji, connected-igenerów, czyli „pokolenia z głową w dół”?

Już 25 lat temu zauważano, że pod względem wybieranych wartości uczniowie i ich nauczyciele różnią się między sobą istotnie. Pisano m.in., że coraz częściej jesteśmy świadkami tego, że między uczniem a nauczycielem zamiast spotkań wychowawczych (por.: Sawicki, 1996; Furmanek, 1995) tworzy się klimat wzajemnej niechęci, obaw lub obojętności. Jedną z przyczyn zaniedbywania pracy wychowawczej, jaką podają nauczyciele, jest nadmiar zadań dydaktycznych, z realizacji których są drobiazgowo rozliczani przez nadzór administracyjny. Brak też jest – jak twierdzą – oferty ustawicznego doskonalenia i doskonalenia warsztatu pedagogicznego. To co jest im w tym zakresie oferowane, nie odpowiada tematycznie zapotrzebowaniom i jest także za drogie. Niechęć nauczycieli do angażowania się w pracę wychowawczą staje się zjawiskiem coraz powszechniejszym, a przecież – jak twierdził Jan Paweł II (1995) – „w procesie edukacji idzie o to, by nauczyciel umiał wciągnąć ucznia w samego ducha nauki (...) nieustannego szukania, ciągłego rozwoju, nigdy do końca nie nasyconej ciekawości”. Obowiązkiem nauczycieli jest więc stawianie się przewodnikiem po świecie wiedzy, umiejętności, a zwłaszcza wartości (por.: Denek, 1999). Od wielu lat zwracano także uwagę, że realizacja sztywnych, przeładowanych materiałem naukowym tradycyjnych programów, powielanych od dziesięcioleci, oderwanych od współczesnej problematyki prowadzi

do tego, że często słyszy się stawiane przez uczniów pytanie: „po co się tego musimy uczyć? Pada na nie ze strony nauczycieli odpowiedź: bo to jest w programie i z tego będzie egzamin”. U uczniów ugruntowuje się zatem przekonanie, że istnieje gdzieś potężna władza, która nakazuje, czego każdy ma się nauczyć, której boi się nawet sam nauczyciel szkolny. Poczucie przymusu i bezsensowności wykonywanej pracy musi rodzić u nich sprzeciw i chęć wyzwolenia się, co nierzadko prowadzi do coraz poważniejszych konfliktów między nauczycielem – *władzą szkolną*, a wychowankiem. Przykładów i dowodów na to, że tak dzieje się istotnie dostarczały w tych czasach sensacyjne doniesienia środków masowego przekazu. Pedagodzy sugerowali już wtedy kierunki stosownych działań, wskazując, że bogactwo przedmiotów nauczania, a w nich występująca różnorodność ich tematyki stanowią ogromny potencjał dla kreowania sytuacji dydaktycznych, sprzyjających rozwojowi pożądanych postaw uczniów. Według K. Denka (1999) „w edukacji szkolnej występuje mnóstwo sytuacji dydaktycznych. Rolą nauczyciela jest wydobyć z nich aspektów aksjologicznych, zadbanie o to, żeby uczeń mógł rozpoznać i zrozumieć cenne dla niego wartości. Nauczyciel stara się porównać je z tymi, które uważa za drogowskazy postępowania w świetle posiadanej wiedzy”.

Podzielając w pełni opinie i racje cytowanych autorytetów, można było już wtedy wyciągnąć konkretne wnioski:

1. Szkoła winna nadal konsekwentnie realizować zadania wychowawcze, mimo coraz trudniejszych uwarunkowań kulturowych. Nie można spłycać lub zaniedbywać pracy wychowawczej, usprawiedliwiając się czymkolwiek, np. nadmiarem zadań dydaktycznych.
2. Nauczyciel powinien podejmować starania o to, by być dla ucznia autorytetem zarówno w zakresie wiedzy, jak również w sferze wartości etyczno-moralnych.
3. Obowiązkiem każdego nauczyciela i wychowawcy jest prezentacja uczniom obrazu niesfałszowanej rzeczywistości, prawdziwych praw rządzących przyrodą, życiem społecznym, ekonomią oraz ogólnoludzkich podstawowych wartości etyczno-moralnych; obnażanie ułudy i błędów komercyjnej reklamy – elektronicznie montowanego świata iluzji; przestrzeganie przed konsekwencjami podporządkowania swych decyzji i działań celom płytkim, doraźnym, konsumpcyjnym.
4. Pseudoautorytety w dziedzinie wartości etyczno-moralnych mody i stylu życia, lansowane przez komercyjne media, poddawać krytycznej ocenie w kontekście biografii naukowców, konstruktorów, wynalazców, których dzieła wyznaczały drogę rozwoju cywilizacyjnego.

Kryzys szkolnictwa europejskiego

Podstawowe problemy współczesnej edukacji w krajach Unii Europejskiej znane były i komentowane od wielu lat. Znajdowały one odbicie w wielu naukowych opracowaniach i dokumentach powstających w ubiegłym wieku.

Jak podaje Czesław Kupisiewicz, już Ivan Illich sądził, że kryzys ówczesnej szkoły przejawia się w:

- reprodukowaniu przez nią istniejących struktur społecznych i ekonomicznych;
- dysproporcji między kosztami i efektami jej pracy;
- traktowaniu nauczania jako towaru, a nie środka rozwoju człowieka;
- fetyszyzacji dyplomów;
- dyskryminowaniu dzieci i młodzieży z uboższych warstw ludności;
- tłumieniu inicjatywy i naturalnej aktywności uczniów;
- autorytaryzmie;
- niezdrowej rywalizacji;
- konformizmie;
- szerzeniu przekonania, że wykształcenie można zdobyć tylko w murach szkoły;
- stosowaniu przez nauczycieli awersyjnych bodźców wobec wychowanków;
- ignorowaniu różnic indywidualnych;
- braku przystosowania do potrzeb współczesności (por.: Kupisiewicz, 1985).

Znalazły one także odbicie w dokumencie opracowanym w 1995 roku przez Komisję Europejską, tzw. *Białej Księdze* pt. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (Warszawa 1997).

Według W. Rabczuka (1997), autorzy *Białej Księgi* nie pretendowali do wyczerpującej analizy wspólnotowej problematyki edukacyjnej. Skoncentrowali się na ukazaniu nowych wyzwań, jakie stają przed polityką edukacyjną Unii Europejskiej i jej państw członkowskich u progu XXI wieku. Intencją *Białej Księgi* było zapoczątkowanie, w obliczu głębokich przemian współczesnych społeczeństw, rozległej debaty na temat możliwości przyspieszenia wkroczenia państw Unii Europejskiej na ścieżkę społeczeństwa kognitywnego. *Biała Księga*, podobnie jak *Raport J. Delorsa*, upatruje siły sprawcze zachodzących współcześnie transformacji społeczeństw w zjawiskach globalizacji, tworzenia się społeczeństw informatycznych oraz rewolucji naukowo-technicznej. Rezultatem tworzenia się społeczeństwa informatycznego jest zmiana istoty pracy i organizacji produkcji. Praca o charakterze rutynowym i iteratywnym, którą wykonywała większość pracowników najemnych, zastępowana jest obecnie działalnością bardziej samodzielniejszą. Sytuacja ta zwiększa wprawdzie rolę czynnika ludzkiego, lecz jednocześnie pracownik staje się w większym

stopniu uzależniony od zmian w organizacji pracy. Stąd konieczność nie tylko przystosowywania się do nowych materialnych warunków pracy, lecz również do jej zmieniających się form (Rabczuk, 1997).

Władze oświatowe wielu krajów stając wobec jakościowo innych oczekiwań społecznych, wywoływanych coraz szybszym rozwojem cywilizacji w drugiej połowie XX wieku, podjęły zakrojone na szeroką skalę analizy i ocenę aktualnego stanu edukacji.

W Polsce dokonano tego dwukrotnie: w latach 1971–1973 Komitet Ekspertów dla opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL (przewodniczył mu socjolog – profesor Jan Szczepański) oraz w latach 1987–1989 Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej (przewodniczył mu pedagog – profesor Czesław Kupisiewicz). Wynikiem studiów, prac i analiz stały się dwa podstawowe raporty: *Raport o stanie oświaty w PRL* (1973) i *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (1989). Na rzeczywistość szkolną i oświatową w naszym kraju raporty te nie wywarły głębszego wpływu (por.: Wołoszyn, 1997).

Efektom wielu prac badawczych stały się dokumenty ukazujące stan i tendencje edukacyjne końca wieku oraz wizje edukacji przyszłości. Jednym z nich był Raport Klubu Rzymskiego z roku 1979. Został on przełożony również na język polski i odpowiednio skomentowany (por.: Faure i in., 1975, 1979; Botkin i in., 1982, 1987). Analizy tych raportów i raportów różnych krajów na ogólniejszym tle współczesnych tendencji reformistycznych dokonał w Polsce m.in. Czesław Kupisiewicz (1978, 1982, 1985) (por.: Wołoszyn, 1997).

Wspomniane dokumenty, eksponujące obszary dysfunkcjonalności aktualnego wówczas systemu, wskazywały nową wizję *edukacji jutra*. Celem jej jest „zaktywizowanie ludzi, poszerzenie zakresu ich odpowiedzialności za bieg spraw poza jednostkowych, ukazanie im nowych horyzontów, twórcze spożytkowanie ich możliwości (...)” i co najważniejsze – wdrożenie do uczenia się z przyszłości, a nie tylko – jak głównie dotąd – z przeszłości (por.: Kupisiewicz, 1985).

Nad wizją edukacji przyszłości zastanawiali się także w tym czasie autorzy raportów amerykańskich (*Naród w obliczu zagrożenia: imperatyw reformy edukacji* – 1983; *Propozycje Grupy Paideia* – 1982; *Przysposobić Amerykanów do życia w XXI wieku* – 1983; *Edukacja w USA* – 1988), japońskich (*raport Narodowej Rady ds. Reformy Edukacji* – 1984), chińskich (*raporty z lat 1973–1989*) i polskich (*raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* – 1989).

Pierwszą próbą prezentacji prognoz rozwoju oświaty dla krajów Unii Europejskiej (ówczesnej piętnastki) był raport Jensena, opublikowany w 1972 roku

w Hadze, pt. *Perspektywy oświaty i wychowania w Europie Zachodniej. Projekt I: Kształcenie na potrzeby 21 stulecia*. Autorzy raportu zwrócili szczególną uwagę na fakt, iż analizę procesów edukacyjnych należy rozpatrywać w ścisłym powiązaniu ze zjawiskami ekonomicznymi, społecznymi i kulturowymi, determinowanymi z kolei przez sytuację polityczną o zasięgu światowym, europejskim i wewnętrznym każdego kraju. Potwierdzeniem uwag zawartych w raporcie Jensena są dokumenty oświatowe opracowane w latach osiemdziesiątych przez kraje członkowskie UE. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują niemieckie założenia *Realnej utopii edukacyjnej*; francuski raport oświatowy pt. *Edukacja a społeczeństwo, Wyzwania roku 2000* oraz brytyjski program rozwoju oświaty pt. *Uczyć i uczyć się: ku społeczeństwu kognitywnemu* znany pod nazwą *Białej Księgi*. Wszystkie te dokumenty wykazywały dążenie do rozszerzenia powszechności zinstytucjonalizowanego wychowania przedszkolnego i szkoły średniej drugiego stopnia oraz polepszenie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej, a tym samym zmniejszenia *odpadu i odsiewu szkolnego* (por.: Dziewulak, 1997).

Z inspiracji UNESCO powstało już wcześniej wiele raportów na temat stanu edukacji w świecie. Najbardziej znane, to Światowy kryzys edukacji – analiza systemów Philipa H. Coombsa (1968) i *Uczyć się, aby być* Edgara Faure'a (1972). W roku 1993 powstała Międzynarodowa Komisja do spraw *Edukacji dla XXI wieku*. Na jej przewodniczącego powołano Jacquesa Delorsa. W skład Komisji weszło 14 osobistości reprezentujących wszystkie regiony świata¹. Zdaniem J. Delorsa, charakterystyczne zjawiska determinujące przyszłość, to między innymi:

- „Globalizacja, której nie wolno ignorować i z którą każdy musi się liczyć. Wszyscy stajemy się mieszkańcami planetarnej wioski świata, którą rządzą wszechogarniające prawa współzależności.
- Ewolucja stosunków Północ – Południe, która czyni nieadekwatną dotychczasową dychotomię, na skutek akceleracji rozwoju krajów Pacyfiku.
- Koniec zimnej wojny. Wszystkie kraje odczuły jego skutki, gdyż ideologie przeciwstawnych bloków rozprzestrzeniły się na cały świat. Erozji uległy dominujące narracje, pozostawiając po sobie ideologiczną próżnię.
- Rosnące znaczenie środków przekazu informacji i komunikowania się.
- Szybki postęp wiedzy, transformacje społeczeństw i ich nierównomierny rozwój, aspiracje jednostek oraz witalne potrzeby międzynarodowego zrozumienia i pokoju ukierunkowały refleksję autorów raportu i nadały ich wizji edukacji szerszy wymiar” (Rabczuk, 1997).

¹ Polskę reprezentował Bronisław Geremek, historyk, poseł na Sejm RP, Minister Spraw Zagranicznych – działacz polityczny.

Konkluzje i zalecenia Komisji były między innymi następujące: edukacja powinna przyczyniać się do zwalczania ubóstwa, ostracyzmu społecznego, przemocy, wojen, współtworzyć lepszy świat, w którym szanuje się prawa człowieka i panuje wzajemne zrozumienie, a postęp wiedzy wykorzystywany jest dla dobra wszystkich narodów. Autorzy badań apelują o zwaloryzowanie aspektów etycznych i kulturalnych edukacji, której podstawowym zadaniem staje się poszukiwanie sposobu przekształcania faktycznej współzależności ludzi w ich świadomą solidarność. Postulat budowania świata bardziej solidarnego autorzy raportu określają mianem *nowego humanizmu*. Agresywne nacjonalizmy powinny ustąpić miejsca uniwersalizmowi, przesady kulturalne i etniczne – tolerancji i pluralizmowi, totalitaryzm – demokracji, świat zaś podzielony pod względem dostępu do nowoczesnych technologii, światem technologicznie zjednoczonym (tamże).

Szczególne znaczenie przypisywali oni edukacji (w tym ustawicznej), która ich zdaniem winna oprzeć się na czterech filarach:

1. Uczyć się, aby żyć wspólnie.
2. Uczyć się, aby wiedzieć.
3. Uczyć się, aby działać.
4. Uczyć się, aby być (por.: Rabczuk, 1997).

Stanowisko to pokrywało się z opinią E. Faure'a: „rozwój ma na celu pełny rozkwit człowieka, w całym bogactwie jego osobowości i w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń” (Faure 1975).

Komisja UNESCO konsekwentnie potwierdziła także doniosłe znaczenie formalnej edukacji podstawowej. „Każda osoba – dziecko, młodzieniec lub dorosły – powinna korzystać z kształcenia dostosowanego do jej fundamentalnych potrzeb edukacyjnych. Potrzeby te dotyczą w równym stopniu zasadniczych narzędzi uczenia się (czytanie, pisanie, komunikowanie się, rachunki, rozwiązywanie problemów), jak i fundamentalnych treści edukacyjnych (wiadomości, umiejętności, wartości, postawy), których człowiek potrzebuje do przetrwania, do rozwijania wszystkich swych zdolności, do godnego życia i pracy, do pełnego uczestnictwa w rozwoju, do poprawy swej egzystencji, do podejmowania rozsądnych decyzji, do kontynuowania nauki” (Artykuł 1-1 – Światowa deklaracja na temat edukacji dla wszystkich. Wytyczne dotyczące zaspokajania fundamentalnych potrzeb edukacyjnych, 1990).

Znamiona kryzysu polskiej edukacji

Przemiany społeczno-gospodarcze, jakie nastąpiły po transformacji ustrojowej w 1989 r. w Polsce, ukazały wkrótce z całą wyrazistością niską efektywność zewnętrzną i wewnętrzną funkcjonującego systemu oświaty, co prezentowano i analizowano w licznych opracowaniach naukowych.

„Nasza dziewiętnastowieczna szkoła zanudza dzieci i młodzież oraz hamuje rozwój większości z nich, nie umie zaadaptować się do tempa i zakresu zmian jej otoczenia, nie mówiąc już o tym, że nie jest zdolna przygotowywać do rewolucyjnych zmian technologicznych, ekonomicznych, kulturowych i społecznych w najbliższej przyszłości. Dorosłe społeczeństwo jest źle wykształcone: tak co do poziomu, jak i sztywnych specjalizacji, i mało elastycznych form myślenia.

Rozległe obszary ciemnoty i demoralizacji społecznej oraz zmurszała w swych treściach i funkcjach szkoła współczynią z Polski społeczeństwo antywychowujące, z zagubionym elementarnym instynktem samozachowawczym, który normalnie nakazuje troszczyć się o maksymalny rozwój własnych dzieci” (Kwieciński, 1999).

W ówczesnej ocenie, m.in. J. Wilsz (1996/1997), przejawami dysfunkcyjności szkoły – w odniesieniu do uczniów – były:

- bierność postaw i apatia;
- brak aktywności, krytycyzmu, samodzielności sądów;
- nieumiejętność rozwiązywania rzeczywistych multidyscyplinarnych problemów;
- konflikty w stosunkach uczeń – nauczyciel;
- brak umiejętności myślenia problemowego oraz dyskusowania, argumentowania, polemizowania;
- bezradność absolwentów na rynku pracy;
- zmęczenie psychiczne prowadzące do schorzeń lub zachowań patologicznych.

Po lekturze tego opracowania warto zastanowić się nad sytuacją, jaka panuje obecnie. Czy wszystkie te problemy mamy już daleko za sobą? Czy możemy mówić o korzystnych zmianach, czy przeciwnie o trudnościach, które ustawicznie się pogłębiają?

Ocena kondycji systemu polskiej edukacji w świetle badań ekspertów krajowych i OECD

Brak doświadczenia w organizowaniu oświaty w nowych warunkach ustrojowych sprawiał, że w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku wielkie znaczenie przywiązywano do opinii, ocen i sugestii płynących z instytucji zagranicznych. W czerwcu 1995 roku odbyło się w Warszawie nadzwyczajne posiedzenie Komitetu Edukacji OECD poświęcone w całości przeglądowi polskiej polityki edukacyjnej. Przegląd został dokonany na życzenie władz polskich. OECD, to Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD*), powstała w 1961 roku z przekształcenia Organizacji Europejskiej Współpracy Gospodarczej (*OEEC*), powołanej w 1948 roku do koordynowania powojennej odbudowy Europy w oparciu o plan Marshalla. Najważniejszym, statutowym celem OECD jest działanie na rzecz osiągnięcia przez kraje członkowskie, jak najwyższego wzrostu gospodarczego przy zachowaniu stabilności finansowej, rozwijanie międzynarodowej wymiany gospodarczej oraz promowanie podnoszenia poziomu życia ludzi. OECD skupia obecnie 29 krajów. W pracach OECD uczestniczy również Komisja Europejska.

W oparciu o materiał zebrany w czasie wizyt przygotowano raport (*Review of Education Policy in Poland – Examiners' Report and Questions*), który został przedstawiony i przedyskutowany na posiedzeniu Komitetu Edukacji. Raport ekspertów zawiera 5 rozdziałów poświęconych grupom zagadnień wybranych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jako przedmiot przeglądu:

1. Jakość i efektywność edukacji.
2. Nauczyciele – status zawodowy i kształcenie.
3. Szkolnictwo wyższe.
4. Finansowanie edukacji, skuteczne zarządzanie.
5. Rozwijanie „zasobów ludzkich”.

Oceny zawarte w Raporcie pokrywały się w zasadzie z wynikami badań polskich ekspertów: J. Czapińskiego, I. Bialeckiego i Z. Kwiecińskiego (1999). Generalnie wszyscy eksperci byli zgodni co do tego, że nasze społeczeństwo jest źle wykształcone. „Przez wiele lat niskie limity przyjęć do liceów ogólnokształcących przyniosły skumulowany efekt w postaci jednego z najniższych wskaźników skolaryzacji w świecie w zakresie poziomu przyjęć do liceów i liczby osób ze średnim wykształceniem ogólnym i – w rezultacie – z wykształceniem wyższym. Stopa wzrostu liczby uczniów średnich szkół ogólnokształcących w ostatnich dziesięcioleciach – w tym w latach dziewięćdziesiątych – znowu stawia nas przy końcu państw cywilizowanych. Szkoły podstawowe opuszcza wciąż 15–20% analfabetów funkcjonalnych i około 20–25%

półanalfabetów. (...) Trzy czwarte dorosłych Polaków nie rozumie prostych tekstów w języku ojczystym. (...) Pod względem liczby funkcjonalnych analfabetów przodujemy w Europie. Instytucje powszechnego kształcenia przez dziesiątki lat pełniły i nadal pełnią funkcje odtwarzania nędzy kulturowej i wykluczania z kultury dzieci” (Kwieciński, 1999).

Kwestią szeroko omówioną w raporcie było kształcenie nauczycieli i ich nabór do zawodu. Eksperti krytykowali system kształcenia nauczycieli oparty głównie o studia magisterskie, dające kwalifikacje do uczenia tylko jednego przedmiotu, nierozwijające umiejętności praktycznych, niezbędnych do elastycznej i efektywnej pracy w szkole. Dziś w kontekście tamtych uwag możemy pytać o to, czy studia licencjackie są rzeczywiście wystarczające dla osoby aspirującej do zawodu nauczyciela?

Gruntownej przebudowie szkolnictwa w latach dziewięćdziesiątych towarzyszyło powszechne przekonanie co do tego, że: „warunkiem koniecznym powodzenia reformy jest wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wąsko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza” (Kwieciński, 1999).

Powszechna świadomość i zgodność co do nowych potrzeb prowokowała, cytowanego autora, do zadawania dramatycznych pytań:

- Jak to zrobić w sytuacji całkowitej dowolności i wręcz pełnego chaosu w zakresie przygotowania nauczycieli w uczelniach wyższych?
- Jak tego dokonać z tak źle do tego przygotowaną kadrą akademicką, bez nowych zasobów nowoczesnych i dostępnych podręczników i pomocy naukowych?
- Kto ma przygotować nową formację i generację nauczycieli dla zreformowanej szkoły? (por.: Kwieciński, 1999).

Ocena jakości programów nauczania w kontekście potrzeb edukacyjnych

W latach 1994 i 1995 – kiedy eksperci OECD wizytowali Polskę – ani ogólne, ani szczegółowe cele reformy oświaty nie były jasno zdefiniowane. Celom tym, jak sloganom przypisywano raczej funkcje ideologiczne niż instrumentalne. Przygotowywana była dopiero reforma programów nauczania szkolnictwa ogólnego, oparta o tzw. „minima programowe”. W bardzo ograniczonym zakresie wprowadzano nowe programy nauczania przedmiotów

zawodowych (głównie w ramach realizacji programów UPET i MOVE finansowanych z funduszu bezzwrotnej pomocy Unii Europejskiej *PHARE*).

W opublikowanej przez UNESCO w roku 1996 pracy na temat *A Decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984–96)* podkreśla się, iż w reformowaniu obowiązkowego kształcenia w krajach Unii (a więc kształcenia ogólnego obejmującego na ogół szkołę podstawową i pierwszy cykl szkoły średniej) kierowano się bardzo podobnymi celami, które dadzą się ująć w 6 grup tematycznych:

- rzeczywista równość szans edukacyjnych;
- zapewnienie wszystkim obywatelom wykształcenia podstawowego;
- promowanie stabilności oraz zmiany społecznej;
- przygotowanie dzieci do życia społecznego, życia w rodzinie, do pracy oraz właściwego wykorzystania czasu wolnego;
- wpajanie motywów do uczenia się przez całe życie oraz przygotowanie do zmian współczesnego świata;
- wszechstronny rozwój uczniów (Bogaj, 1999).

Podobieństwo w doborze treści w krajach UE polega na szerszym wprowadzaniu treści o charakterze interdyscyplinarnym; treści odnoszących się do obywatelskich i społecznych zachowań uczniów; treści uwzględniających tzw. europejski wymiar edukacji. Podobieństwa w układzie treści kształcenia znajdują wyraz przede wszystkim w częstym stosowaniu tzw. szerokich pól wiedzy niż tradycyjnych przedmiotów nauczania. Programy nauczania zaś są skoncentrowane na uczniu, na rozwoju jego aktywności i współpracy z innymi, na uczeniu się przez odkrywanie i działanie (por.: Bogaj, 1999).

Cytowany autor konstatował, że dotychczasowe polskie programy nauczania, tradycyjnie koncentrujące się na treściach odpowiadających poszczególnym dyscyplinom naukowym i na dziedzictwie kulturowym (co znajdowało odbicie w codziennej praktyce edukacyjnej, nauczycielskich kwalifikacjach, planach lekcji, wyposażeniu szkół, podręcznikach i materiałach dydaktycznych) nie odpowiadają kierunkom przemian i reform kształcenia ogólnego. Postulował nadać tym programom charakter prospektywny, wyróżniający się w koncentracji na postawach poznawczych ucznia, jego potrzebach rozwojowych oraz wielostronnej aktywności i autokreacji

Elementy programów powinny obejmować istotne zagadnienia, a mianowicie dotyczące natury, kultury, człowieka, społeczeństwa:

Natura: wprowadzenie podstawowych pojęć, praw natury, relacji człowiek–natura;

Kultura: historia i dorobek ludzkości, rozwój kultury i jej role społeczne oraz edukacyjne szanse i zagrożenia, ochrona dóbr;

Ja: wiedza i zrozumienie: kim jestem? Moje słabości i wady versus moje zalety, postawy wobec nauki i pracy, samorozwój, rozwój społeczny, autokreacja;

Inni: wiedza i zrozumienie tego, kim są i jak egzystują inni, relacje interpersonalne w klasie, w szkole, w środowisku lokalnym, nacisk na zrozumienie innych kultur, innych religii, innych języków.

Ważne jest przy tym to, by programy były budowane z myślą o określonym ideale wychowania, co oznacza ich orientację na określony system wartości etycznych, moralnych i demokratycznych akceptowanych przez społeczeństwa (Bogaj, 1999).

Wśród negatywnych zjawisk obserwowanych w programach nauczania, takich jak: encyklopedyzm, historyzm, addytywizm, uniformizm, intelektualizm, akademizm treści występujących w planach i programach nauczania, szczególnie istotnych z punktu widzenia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa, jest brak powiązania ich z życiem. Uczniowie często borykają się z niezrozumiałymi dla nich „problemami szkolnymi”, podczas gdy problemy „rzeczywiście dla nich ważne” znajdują się – ich zdaniem – poza zasięgiem szkolnej edukacji (por.: Kupisiewicz, 1995).

Pojawiały się też sugestywne uwagi, że przy dzisiejszej szybkości poznawania, czyli tempie rozwoju nauki, nie sposób umieścić w programach choćby sygnałnie – ale zrozumiale dla ucznia – tego, nad czym pracują sztaby uczonych na całym świecie. Twierdzono już wówczas, iż zawałiła się cała systematyka szkolna, czyli tradycyjny podział na przedmioty szkolne, albo-wiem istota wiedzy o świecie tkwi na pograniczach tradycyjnych dyscyplin akademickich.

Badania naukowe (por.: Kupisiewicz, 1995) potwierdziły, iż nasza szkoła końca XX wieku, to *szkoła pamięci*, realizuje bowiem te kategorie taksonomii celów kształcenia; przygotowuje do biernego gromadzenia informacji, niż do samodzielnego myślenia, jest nastawiona na erudycję ogólną uczniów i myślenie „utartymi” i sprawdzonymi schematami, niż na aktywne poszukiwanie nowych rozwiązań, nowej wiedzy.

Tę ocenę potwierdzili także inspektorzy OECD, którzy – w *Raporcie na temat polityki edukacyjnej w Polsce* (1995) – stwierdzili m.in., iż kształcenie ponadpodstawowe jest w Polsce nazbyt encyklopedyczne, niewystarczająco nastawione na przygotowanie twórczych i poszukujących umysłowości.

W programach szkolnych – stwierdzają autorzy Raportu – dominuje specjalizacja w poszczególnych dyscyplinach, a ponadto wiąże się z przestarzałym, zbyt wąskim podejściem do wiedzy poprzez *frontalne* nauczanie i nabywanie wiadomości drogą zapamiętywania (por.: Bogaj, 1997b).

Nie było to dla nas nowością, ponieważ zwracał już na to uwagę dużo wcześniej B. Suchodolski – analizując umysłowe potrzeby dorastających i dorosłych – spostrzegamy *wyraźny rozdźwięk między występującym wśród ludzi*

pragnieniem zrozumienia konkretnych problemów rzeczywistości a odpowiedziami, jakie mogą być przez nich znalezione w toku systematycznego studiowania wyspecjalizowanych dyscyplin naukowych. B. Suchodolski, 1958 pisał m.in., że ogromna większość problemów interesujących dziś ludzi ma charakter kompleksowy, to znaczy jest przedmiotem badań wielu różnych specjalistów. Natomiast nauczanie pozostaje wciąż działalnością podzieloną na treści interesujące nielicznych specjalistów. Zdaniem tego autora, obrońcy takiego stanu rzeczy sądzą, iż najpierw należy opanować poszczególne gałęzie wiedzy w sposób izolowany od innych i w układzie ich wewnętrznej systematyki, aby dopiero na tej podstawie móc przystąpić do rozważania problemów kompleksowych z różnych punktów widzenia. Inny tok postępowania grozi – ich zdaniem – dyletantyzmem. Stanowisko takie nie jest jednak zupełnie przekonujące. Przede wszystkim dlatego, iż w praktyce szkolnej nigdy nie dochodzi do drugiego etapu kompleksowego rozważania złożonych problemów i szkoła „wypuszcza” uczniów wyposażonych w pewne układy wiadomości według systematyki specjalistycznej, z którymi trudno coś począć, gdy pragnie się zrozumieć konkretne zjawiska. Taki typ nauczania, który ma zapewnić rzekomo lepiej *interesy wiedzy*, w konsekwencji właściwie podcina zaufanie do niej. Wychodzący ze szkoły uczeń powinien nie tyle wiedzieć, jaki jest stan wiedzy w poszczególnych dyscyplinach, ale jak za pomocą zdobytej wiedzy można zrozumieć rzeczywistość (por.: Suchodolski, 1958). Autor ten proponowałby problemy, które powinny być w szkolnych programach rozpatrywane łącznie ze stanowiska różnych dyscyplin obejmowały przede wszystkim niektóre zagadnienia kultury, techniki, higieny, życia społecznego, rozwoju psychicznego.

J.L. Lewis w czasie wystąpienia na Międzynarodowej Konferencji „Wyszkolenie przyrodnicze (Science) w krajach rozwijających się: od teorii do praktyki”, która odbyła się 3–7 stycznia 1993 r. w Jerozolimie, powiedział: „Reformy, które rozpoczęły się w późnych latach 50., prowadziły do zwiększenia liczby ćwiczeń laboratoryjnych wykonywanych samodzielnie przez uczniów. Uczniowie mieli aktywnie poznawać prawa fizyki, a nie dowiadywać się o nich od nauczyciela. Reformom tym brakowało jednak jednej rzeczy. Proponowane nauczanie nie potrafiło przedstawić takiego spojrzenia na nauki przyrodnicze, które dotyczyłoby świata na zewnątrz klasy. Nauczany materiał nie zawierał społecznych, ekonomicznych i środowiskowych aspektów nauk przyrodniczych oraz przykładów ich zastosowań” (por.: Głowacki, 1994).

Podobny kierunek zmian w procesie wykształcenia w zakresie nauk przyrodniczych został wytyczony przez uczestników Międzynarodowego Forum zorganizowanego przez UNESCO 5–10 lipca 1993 roku w Paryżu. Tematem Forum było: *Wykształcenie naukowe i techniczne dla wszystkich – Projekt 2000+*. W końcowej deklaracji Forum, w punkcie 1., jego uczestnicy piszą:

„Powołując się na Światową Deklarację Wykształcenia dla Wszystkich, apelujemy o uznanie, że podstawowa wiedza w dziedzinie nauki i techniki jest fundamentalna dla podniesienia poziomu nauki i techniki w świecie. Jednocześnie nawiązując do wyników Konferencji ONZ, dotyczącej rozwoju środowiska w Rio de Janeiro 3–14 czerwca 1992, apelujemy o szczególne zwrócenie uwagi na uwzględnienie problemów środowiska i życia ludzkiego” (por.: Głowacki, 1994).

Podsumowanie

Śledząc i analizując toczący się od kilkadziesiąt lat dyskurs pedagogiczny, którego celem najczęściej stawała się krytyka funkcjonalności szkoły w aspekcie dokonujących się i prognozowanych zmian społecznych, można dostrzec, że mimo starań nie udaje się w pełni odpowiedzieć na pojawiające się coraz to nowe potrzeby edukacyjne. Słusznie przed laty zauważył Czesław Kupisiewicz, że współczesna szkoła musi być ustawicznie doskonalona – jedna reforma musi poprzedzać kolejną reformę. Nie można poprzestawać na jednej, gdyż życie społeczne zmienia się praktycznie z roku na rok, a szkoła chcąc sprostać powszechnym oczekiwaniom, nie chcąc zawieść tradycyjnych oczekiwań nie powinna stać w miejscu. Trudno dziś jednoznacznie ocenić, że dwie ostatnie reformy z XX i XXI nie przyniosły pożądaných skutków. Można jednak z pewnością twierdzić, że niezbędne są już kolejne zmiany. W obliczu narastania wielu groźnych dla naszej przyszłości jako narodu, państwa, ludzkości patologii społecznych nadzieją ludzi odpowiedzialnych za wspólne losy jest mimo wszystko edukacja. Dzisiaj wyraźnie widzimy, że oprócz rozwijania umiejętności instrumentalnych uczniów na bazie najnowszej wiedzy naukowej priorytetem stało się wychowanie – wychowanie do właściwie pojmowanej wolności życia w zróżnicowanej pod wieloma względami ludzkiej, solidarnej wspólnocie, odpowiedzialności za siebie i innych. Obserwując wydarzenia społeczno-ekonomiczne zachodzące od dziesięcioleci we wszystkich częściach świata można bez trudu zauważyć, że żyjemy w czasach chronicznego kryzysu człowieczeństwa. Skala nierówności, nędzy, wyzysku, pogardy dla życia, pogoni za władzą i bogactwem, obojętności na krzywdę oraz cierpienie nieustannie rośnie na całym świecie. W takich warunkach funkcjonuje współczesna szkoła, której możliwości wpływania na postawy młodych ludzi są ograniczone. Jak dotąd nie znaleziono bowiem skutecznych sposobów na to jak ma konkurować z atrakcyjnymi, sugestywnymi ofertami wyboru jakości życia oferowanymi przez komercyjne środki masowego przekazu-telewizję, Internet. Szkoła nie

jest już dzisiaj jedynym źródłem informacji i instytucją wychowującą, a nauka w niej nie jest warunkiem koniecznym do osiągnięcia życiowych sukcesów.

References

- Aspiracje edukacyjne Polaków. Ocena wykształcenia narodu i kosztów edukacji.* (1996). Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Bauman, Z. (1996). *Ponowoczesna szkoła życia. Studia Edukacyjne, 2.*
- Biała Księga Polska – Unia Europejska. Nauka i Technologia.* (1996). Komitet Badań Naukowych.
- Biała Księga. Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa.* (1997). Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Bogaj, A. (1997b). System edukacji w Polsce na tle porównawczym (próba analizy). W: A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych* (s. 100). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bogaj, A. (1999). Kulturowe i cywilizacyjne determinanty reformy kształcenia ogólnego. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* (ss. 163–171). Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Botkin, J. W. (1987). *Bliskie i dalekie cele wychowania.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chen, K. H. (1987). The Masses and the Media. Baudrillard's Implosive Postmodernism. *Theory, Culture & Society, 4*(1), 71–88.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb.* Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Denek, K. (1997). *Wizja kształcenia w edukacji przyszłości.* W: A. Zajac (red.), *Dylematy przemian oświatowych.* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej.* Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Denek, K., Zajac, A. (1995). *Rozwój mediów a wartości edukacyjne.* W: W. Strykowski, A. Zajac (red.), *Nowoczesna technika w kulturze, nauce, oświacie: komputery, audio, video, TVSat, multimedia, infostady.* Tarnowska Oficyna Wydawnicza WOK.

- Denek, K., Zając, A. (1996). Rozwój mediów a wartości. W: W. Strykowski, A. Zając (red.), *Nowoczesna technika w kulturze, nauce, oświacie: komputery, audio, video, TVSat, multimedia, infostrady*. Tarnowska Oficyna Wydawnicza WOK.
- Dziewulak, D. (1997). *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Encyklopedia Powszechna PWN*. (1974). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Faure E. i in. (1979). *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Pietrowski, A. W., Rahnema, M., Ward, F. Ch. (1975). *Uczyć się, aby być*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gilbert, R. (1992). Citizenship, Education and Postmodernity. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 51–68.
- Głowacki, M. (1994). Zainteresowania i potrzeby w nauczaniu i uczeniu się fizyki. W: W. Błasiak (red.), *Jak zainteresować uczniów fizyką. Dylematy nauczania fizyki*. Wydawnictwo WOM.
- Grossberg, L. (1989). Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity, and the Popular. In H. Giroux, R. Simon (red.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Kupisiewicz, Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kupisiewicz, Cz. (1995). *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kupisiewicz, Cz. (1995a). Kanon wykształcenia ogólnego. Próba porównawczego zastosowania kierunków i dylematów przebudowy. W: A. Bogaj (red.), *Kanon kształcenia ogólnego*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (1991). Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Kwieciński, Z. (1998). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności: wystąpienie na otwarcie III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Lech, K. (1967). *Nauczanie wychowujące*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Lewin, A. (red.) (1978). *Możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem*.
- Lewowicki, T. (1999). *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności – próba diagnozy i określenia zadań*. Rocznik Pedagogiczny.
- Lewowicki, T., Zając, A. (red.) (1998). *O przemianach w edukacji*. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Losy zawodowe absolwentów w latach 1989–1994*. (1995). Główny Urząd Statystyczny.
- Łomny, Z. (1996). *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
- Memoriał w sprawie Roli edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski*. (1998). Komitet Prognoz. Polska w XXI wieku przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.
- Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży*. (1996). Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Potrzeby edukacyjne*. (1995). Główny Urząd Statystyczny.
- Rabczuk, W. (1997). Strategiczne cele edukacji w świetle raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej. W: A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*. (1995). Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.
- Reforma edukacji narodowej – opinie i postulaty*. (1996). Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Rocznik statystyczny pracy*. (1995). Główny Urząd Statystyczny.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Strykowski, W. (1994). Media w kulturze i edukacji – szanse i zagrożenia. W: W. Strykowski, A. Zając (red.), *Komputery, audio, video, TVSat w kulturze i oświacie*. Tarnowska Oficyna Wydawnicza WOK.
- Suchodolski, B. (1958). Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego. *Nowa Szkoła*, 4.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymański, M. J. (1998). Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. – o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. nr 95 poz. 425). *W perspektywie roku 2010*. (1995). Komitet Prognoz. Polska w XXI wieku przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.

Wilsz, J. (1996/97). *Mechanizmy samoregulacji w systemie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.

Wołoszyn, S. (1997). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Zatrudnienie w świecie: raport Międzynarodowego Biura Pracy. (1995). Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej.