

Alicja Jurgiel-Aleksander*

„DOBRA EDUKACJA” I JEJ INSTRUMENTALNY SPOSÓB OPISU W WYPOWIEDZIACH DOROSŁYCH, KTÓRZY STALI SIĘ STUDENTAMI

“GOOD EDUCATION” AND ITS INSTRUMENTAL WAY OF DESCRIPTION IN THE NARRATIONS OF ADULTS WHO HAVE BECOME STUDENTS

ABSTRACT: The author of this article is considering the problem of good education as a public issue. Inspired by theorist G.J.J. Biesta who posed questions regarding the significance of good education, the author interviewed adult students about this phenomenon. The phenomenographic analyses of students' statements unveiled three description categories of good education. These are: good education as a synonym of the school which fulfils standards of teaching, good education as an instrument of human success and good education as a tool of human enlightening. All the students' descriptions led to the observation that the common horizon of the understanding of good education was the idea of education as a method which is goal oriented. This means that good education is described here through the prism of concrete aims and effective tools, but not by means of problematic ideas and values which serve these goals. This attitude may result in instrumental relations between people and the world, and the quality of the (worse) human condition.

KEYWORDS: good education, phenomenography, instrumentality.

ABSTRAKT: Autorka niniejszego tekstu podejmuje głos w sprawie dobrej edukacji jako ważnej kwestii publicznej. Inspirując się pytaniem współczesnego teoretyka G.J.J. Biesta, co to znaczy, że edukacja jest dobra, przeprowadza wywiady wśród dorosłych studentów, będących jednocześnie rodzicami na ten właśnie temat. Ujawnione w wyniku fenomenograficznej analizy kategorie opisu tak zwanej „dobrej edukacji” rozumianej jako a) wywiązywanie się szkoły ze standardów nauczania, b) traktowania edukacji jako środka do kariery, c) traktowania szkolnej edukacji jako narzędzia „oświecania” pokazują wyraźnie, że dominującym horyzontem jej rozumienia jest widzenie w edukacji głównie metody nauczycielskiego postępowania w celu osiągnięcia zamierzonego efektu kształcenia. Chodzi zatem o realizację celów już zdefiniowanych, a nie o wartość i znaczenie tego celu, czy problematyzowanie idei, którym edukacja miałaby służyć. To, jak twierdzi autorka, może przenosić się na budowanie instrumentalnych relacji człowiek – świat i jakość naszej (gorszej) ludzkiej kondycji.

SŁOWA KLUCZOWE: dobra edukacja, fenomenografia, instrumentalizm.

Niniejszy tekst jest jednym z efektów prac badawczych zmierzających do rekonstrukcji znaczenia dobrej edukacji w ujęciu różnych grup dorosłych, których rozmaite doświadczenia „bycia w edukacji” i „myślenia o niej” mogą stanowić cenne źródło wiedzy o stanie naszego zainteresowania tą sprawą. Co to znaczy, że edukacja jest dobra, i co musiałoby się stać, by taką była? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule, odnosząc się do pogłębionych otwartych wypowiedzi dorosłych, którzy swoje dorosłe życie związane z pracą, założeniem własnej rodziny realizują w warunkach

* **Alicja Jurgiel-Aleksander**, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>.

wolnego rynku, konstruują swoje społeczne role w sytuacji konieczności uczenia się nowego instytucjonalizmu w Polsce, a więc kształtowania się porządku życia społecznego, ekonomicznego i prawnego zgodnie ze standardami typowymi dla świata Zachodu, realizują się jako obywatele w sytuacji tworzenia demokratycznego porządku. W sensie pokoleniowym to osoby urodzone po 1981 roku, obecnie w wieku 38-48 lat. Wszyscy stali się studentami, kiedy już byli rodzicami i pracownikami, co świadczy o tym, że edukacja jest dla nich ważna z rozmaitych powodów i dlatego po latach przerwy powracają do systemu edukacyjnego, by ostatecznie zdobyć wyższe wykształcenie. Studiują kierunki humanistyczne, społeczne, inżynierskie, przyrodnicze. Pochodzą z dużych, jak i małych miast, ich biografie kształtowane są w okresie schyłku PRL-u, początku neoliberalnej ekonomii i przesileni kulturowych spod znaku ponowoczesności. Ich uczniowskie kariery podobnie jak kariery ich własnych dzieci kształtowane są w szkołach publicznych, natomiast studenckie doświadczenia są pochodną odbywania studiów na uczelniach publicznych, jak i niepublicznych¹.

Bezpośrednim pretekstem do przyglądania się tej sprawie było pytanie Gerta J.J. Biesty (2010), co to znaczy, że edukacja jest dobra, które w wydaniu tego autora stanowi formę sprzeciwu wobec traktowania we współczesnym świecie edukacji jako wyłącznie usługi nastawionej na osiągnięcie natychmiastowego efektu, edukacji, której istotę stanowi dostarczanie uczniowi „warunków do uczenia się”. W ogromnym uproszczeniu można powiedzieć, że zdaniem G.J.J. Biesty (tamże) edukacja zorientowana na dostarczanie warunków do uczenia się instrumentalizuje człowieka i świat, w którym przyszło nam żyć, pozbawia nas troski o to, co rzeczywiście ważne. W tym sensie warto pytać o jej sens, znaczenie, idee i dlaczego akurat te a nie inne są ważne. Tymczasem w świecie dydaktyki dorosłych nakaz tworzenia możliwości uczenia się dorosłym kojarzony jest wyłącznie z pozytywnym działaniem, jest wyrazem „humanizowania” tradycyjnych form nauczania i oddania uczenia się w ręce samych zainteresowanych, jest w końcu synonimem koncentrowania się na potrzebach, zainteresowaniach uczącego się podmiotu i sygnałem wiary w jego nieograniczone możliwości rozwoju. „Dostarczanie warunków do uczenia się” to także tworzenie możliwości dla manifestowania indywidualnego (specyficznego) doświadczenia jako źródła własnego uczenia się (por. Usher, Bryant, Johnston 1997, s. 93-120).

¹ Przedmiotem analiz w niniejszym artykule jest 20 transkrypcji wywiadów, udzielonych przez 10 kobiet i 10 mężczyzn latem 2019 r. Wszyscy, którzy zostali tu wybrani i zgodzili się na udzielenie oraz nagranie wypowiedzi, to studenci kierunków o specjalizacji nienauczyielskiej, nie są to także studenci pedagogiki. Wypowiedzi grupy nauczycielskiej będą objęte odrębną analizą i nie są przedmiotem rozważań w niniejszym artykule. Liczba wywiadów w tej odsłonie wynika z praktyki szwedzkich badaczy, którzy twierdzą, że po dwudziestym wywiadzie nie pojawia się już nowa kategoria opisu. Należy zaznaczyć, że fenomenografia nie bada narracji pod względem schematu znaczeniowego, jej przesileni, zdarzeń krytycznych w sensie biograficznym. Jeśli używa się tu określenia „narracja”, to jest to synonim wypowiedzi.

Metodologicznie postępowanie zostało tu osadzone w perspektywie fenomenograficznej². Sam sposób zadania pytania o to, czym jest według ciebie dobra edukacja, technicznie prowokuje takie podejście, natomiast w sensie poznawczym daje możliwość zrekonstruowania rozmaitych sposobów opisu tego fenomenu – a taki był cel projektu. Na etapie ujawnienia rezultatów badania chodziło o wyłonienie kategorii opisu³ składających się na koncepcję dobrej edukacji. I bynajmniej nie po to, by pokazać stan świadomości tej niewielkiej i specyficznie dobranej grupy, ale po to, by zobaczyć, jakie kwestie są tu przedstawiane jako ważne w opisie edukacji i co one manifestują.

W wyniku analizy wypowiedzi badanych dorosłych, której rezultaty przedstawiam poniżej, okazało się, że dobra edukacja to kształcenie szkolne, które rzeczywiście realizuje program i wykorzystuje formy nowoczesnego nauczania; dobrze wybrana specjalizacja, która zapewni podmiotowi dostatnie życie, forma oświecania w postaci zapobiegania indywidualnym i ogólnoludzkim katastrofom oraz instrument kształtowania przynależności do narodu, identyfikacji z tradycją i kulturą.

Z opisu procedury fenomenograficznej wiemy, że kategorie opisu mają charakter jednostkowy i kolektywny zarazem, co oznacza, że mogą być pochodną jednej wypowiedzi, jak i wielu, ale w sensie ważności mają one taki sam status poznawczy (zob. Marton 1986, s. 28-49). W niniejszym projekcie okazało się, że wspólnym horyzontem dla rozumienia tego, czym jest dobra edukacja, w wyodrębnionych kategoriach jej opisu stało się utożsamienie jej znaczenia ze sposobami istnienia szkoły jako instytucji kształcącej, zgodnie z zadaniami, do których została ona powołana, w tym z silną orientacją na podporządkowanie jej działania indywidualnym uczniowskim interesom, których ustalenie jest tożsame z umiejętnością odczytania „tego, czego świat potrzebuje”.

Wydaje się zatem, że jesteśmy w miejscu, w którym – jak to określił kiedyś Zbigniew Kwieciński (1991) – „edukacja staje się wartością w dalszym ciągu odzyskiwaną”. Tyle tylko, że wspomniany autor, pisząc w latach 90. o tym wyzwaniu, odnosił się do socjalistycznej szkoły i jej etatystycznej funkcji – polegającej na podporządkowaniu jednostki państwu – wskazując na konieczność jej uspołecznienia, a tym samym uznania, że

² Na polskim gruncie od końca lat 90. ukazało się wiele publikacji, w których autorzy prezentują wyniki badań fenomenograficznych i założenia tej metody. Na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów” kilka razy pojawiały się próby badań i wyjaśnienia co do samej procedury. Warto w tym miejscu w trosce o czytelnika przywołać kilku polskich autorów naukowo zaangażowanych w ten typ praktyki badawczej: A. Jurgiel (2009); tejże (2008); A. Jurgiel i M. Ilkiewicz (2018); A. Męczkowska (2002).

³ Dochodzenie do empirycznych kategorii opisu odbywało się zgodnie z procedurą: od kondensowania tekstu wypowiedzi pochodzących z różnych wywiadów, przez porównywanie ich kontekstów, poszukiwanie różnic i podobieństw w ich rozumieniu, do wyodrębnienia kryterium stanowiącego o kategorii opisu i nadaniu jej nazwy językiem badacza. Należy pamiętać, że język opisu na etapie prezentowania przestrzeni wynikowej przybiera postać jak najbliższej rekonstrukcji pokazującej rozumienie „czyjegoś widzenia rzeczywistości”. Dopiero na etapie poszukiwania perspektywy teoretycznej tłumaczącej określony sposób widzenia, doświadczania i conceptualizowania zjawisk otaczającego świata jako badacze wychodzimy poza potoczne jego rozumienie.

jest ona naszym wspólnym dobrem i przestrzenią nowych możliwości rozwojowych. Okazuje się, że my dziś, mając dodatkowo świadomość neoliberalnych uwikłań edukacji⁴, znów pytamy o to samo, choć jeszcze z innych powodów (?).

Sposoby rozumienia 'dobrej edukacji' w wypowiedziach dorosłych, którzy stali się studentami

Dobra edukacja jako forma realizacji standardów nowoczesnego nauczania

Dominujący sposób opisu tego, czym jest edukacja w całym materiale, odtwarza się na podstawie kryterium w postaci utożsamiania edukacji z formalnym systemem kształcenia, to znaczy z różnymi typami szkoły z uczelnią wyższą włącznie. Natomiast to, co charakteryzuje „dobrą” szkołę, to odwoływanie się przez badanych do zapewnienia przez nią realizacji standardów nowoczesności. Owym standardem nowoczesności jest to, że szkoła powinna być zorientowana na tworzenie warunków do uczenia się, organizując uczniowi możliwości działania i aktywizując jego uczenie się:

To całe wkuwanie i pamięciówka to jakaś paranoja od lat! Dobra edukacja to twórcza szkoła z eksperymentami, laboratoriami i tymi wszystkimi nowinkami, nie można ciągle z kredą ćwiczyć ucznia przy tablicy, na świecie to tak nie działa. Tylko zazdrościmy innym w Europie, że mają jakoś lepiej, a przecież i my nie jesteśmy głupi. Kiedyś nasi rodzice się uczyli krócej, a lepiej im to wychodziło, nie siedzieli od rana do wieczora w szkole, a wiedzę więcej. Ja to poczułam, kiedy widzę, co robią moje dzieci i myślę, że nie mają szansy się czegoś mądrego nauczyć w szkole, tylko na korepetycjach, a i tak to jedno i to samo.

Albo, w ogóle w sensie tradycyjnym, powinna skupić się na podawaniu rzetelnej i potrzebnej zawodowo wiedzy, „a nie pozorować, że uczy” – jak mówi jeden z badanych:

Dobra edukacja? To dobre pytanie. Nie jestem pedagogiem tylko rodzicem i księgową, która po latach studiuje ekonomię, chociaż nie musi. Zawsze dobrze sobie radziłam w szkole, ale szkoła nie przekazuje dobrze wiedzy, nie uczy myślenia, a już na pewno robienia różnych rzeczy. Chyba trzeba zmienić, żeby umieć po szkole zastosować tę wiedzę, uczyć praktycznie. W moim zawodzie to ważne i wiem, że dla moich dzieci też by to było ważne. A my teraz ciągle odrabiamy lekcje w domu z naszymi dziećmi i nie dlatego, że one są jakieś opóźnione, tylko zwyczajnie nie dają rady i trzeba dopilnować. Mam jedno dziecko na studiach, sama studiuję, i dwójkę w podstawówce, i to jest bardzo trudne. Najstarsze bardzo się cieszy, że nie musi być w podstawówce. Tak jak ja uważa, że teraz dopiero się uczy, bo to zgodne z jego zainteresowaniami. Chociaż też musi dużo wkuwać i ma kolokwia i egzaminy, to wie, że to ważne, żeby tej chemii się nauczyć, bo jak robić inaczej kosmetyki. Dobrze, gdyby jeszcze było to nie na pamięć, a na myślenie.

Ten język powinności, którego używają badani, wynika tu z krytyki kształcenia, którego sami doświadczyli, dlatego upominają się o ów standard na dwa sposoby. Pierwszy sposób uprawiania krytyki to odwoływanie się do konieczności działania,

⁴ Celowo nawiązuję tu do pracy E. Potulickej i J. Rutkowiak (2010).

rozwiązywania zadań i problemów jako sposobu nauczania ze wskazaniem, że taki typ kształcenia jest możliwy, ponieważ sami byli jego uczestnikami na etapie szkoły wyższej. Nie oznacza to jednak, że kształcenie w szkole wyższej jest jakimś nadzwyczajnym procesem. Jest tym samym nauczaniem, tyle że opartym na bardziej nowoczesnej formie kultury studiowania, polegającej na samodzielnym wykonywaniu zadania, wykorzystywaniu wiedzy i umiejętności ukształtowanych na wcześniejszym etapie kształcenia:

Moje dzieci wkuwają i zdają testy na okrągło. Cieszę się, że nie chodzę do szkoły, tylko studiuję. Jak sobie pomyślę, ile moje dzieci muszą jeszcze znieść, żeby pójść na studia, wiem z własnego doświadczenia – wtedy dopiero poczują, że działają, coś rozwiązują.

*Nie ma dobrej edukacji bez dobrze przemyślanej szkoły w ogóle. Nigdy nie miałem wątpliwości, że cały mój wysiłek jest trwoniony przez nauczycieli. Gdybym wtedy po liceum poszedł na studia, pewnie nigdy bym nie zobaczył, że może być ciekawie. **Trafiłem na fajny zespół na politechnice, mamy projekt, ciągle coś budujemy. To nowy świat i szkoła od początku powinna być taka, zadaniowa, powinna uczyć rozwiązywania zadań, to się tutaj dopiero udaje.***

Drugim wariantem krytyki kształcenia szkolnego jest podawanie w wątpliwość realizacji podstawowych zadań przez szkołę związanych z realizacją programu, do których została ona powołana:

*Dobra edukacja to szkoła, która się wywiązuje z tego, co ma zrobić. **Niech sobie będzie staromodna, czy jak to się teraz mówi – konserwatywna, niech uczy zapamiętywania, wkuwania, każe czytać lektury i sprawdza, ale niech to robi dobrze, a nie udaje, że robi. Nie mam złudzeń, że coś się zmieni. Nauczyciele nie będą pracować dobrze, bo marnie im płacimy. Coś co jest mądre, nigdy nie może być dobre i stąd kłopot.***

Pojawiający się tu zarzut „nieradzenia” sobie przez szkołę z różnymi uczniami – ich kompetencjami, zainteresowaniami i możliwościami przedstawiany jest jako przeszkoda w realizacji zobowiązań szkolnych. Traci na tym szkoła, ponieważ nie potrafi skutecznie działać, traci na tym także uczeń, ponieważ jest ignorowany albo zwyczajnie niezauważony:

*Dobra edukacja to raczej w tych nowych ciekawych szkołach niepublicznych czy jak to się mówi prywatnych? W publicznej nie ma szansy, jeśli tylko masz trochę inne dziecko niż wszyscy. Ja na przykład studiuję psychologię, bo nie wiem, co robić z moim własnym dzieckiem. **Dobra to taka, żeby służyła mojemu dziecku, chociaż jest inne niż wszystkie, a nie do jednego worka wszystkich. Zresztą takie inne dziecko to też kłopot dla szkoły, obniża miejsce w rankingu klasy, trzeba się nim specjalnie zajmować, zawsze to kłopot.***

We wszystkich obecnych tu fragmentach wypowiedzi przedmiotem krytyki nie są treści kształcenia ani jakość programów nauczania, a obawa, że nie są one w należyty sposób realizowane i to, że przy udziale niewłaściwych metod. Z punktu widzenia dydaktyki, można stwierdzić, że nie chodzi tu o sens ani o cel edukacji, a jedynie o instrumenty prowadzące do realizacji zadań przez szkołę. Mówiąc językiem dydaktyków, szkoła niewystarczająco profesjonalnie dostarcza warunków do uczenia się swoim

uczniom, niewystarczająco dobrze rozpoznaje ich potrzeby związane ze sposobami uczenia się – jakby powiedział Malcolm Knowles (1981). Charakterystyczny jest tu sposób opisywania działań szkolnych przez pryzmat „niedziałania”, co może świadczyć o dostrzeganiu przez badanych jej zaburzonej podstawowej funkcji w postaci tego, że szkoła nie daje sobie rady z realizacją programu i nie przystosowuje do roli ucznia. Zwrócenie uwagi na te kwestie pokazuje, że funkcjonalny charakter zadań szkoły jest odniesieniem dla sposobu opisu dobrej edukacji. Powtórzmy, w tej kategorii „dobra edukacja” to dobra szkoła, która spełnia swoje dwie funkcje: realizuje program nauczania i wdraża podopiecznych (również dorosłych) w rolę ucznia.

Dobra edukacja jako instrument osiągnięcia kariery zawodowej i uzyskania lepszego statusu ekonomicznego

W tym ujęciu dobra edukacja jawi się jako gotowy produkt (rodzaj wykształcenia i kompetencji zawodowych), który należy wybrać, oceniając racjonalnie możliwości jego zakupu i szacując własne zasoby (talenty, wysiłek), by doszło do transakcji (podjęcia właściwego kształcenia). Dobra edukacja to rodzaj inwestycji na przyszłość poczynionej w zgodzie z własnymi aspiracjami i możliwościami, ale także z przewidywaniami co do rozwoju gospodarczego społeczeństwa, a tym samym indywidualnej pomyślności ekonomicznej. Ten wysiłek „szacowania” możliwości transakcji koresponduje z językiem opisu podmiotu jako jednostki racjonalnej i pragmatycznej, która dokonuje właściwych wyborów tak, by zapewnić sobie sukces – głównie ekonomiczny:

To, czy to dobra edukacja, czy zła widać na podstawie tego, ile zarabiasz i co robisz. Jak jesteś lekarzem i inżynierem to dobrze wybrałeś. Chciałbym, żeby moje dzieci dobrze wybrały, dobre zawody, bo wtedy nie musisz się o nie martwić. Ja wybrałem budownictwo, ale już miałem firmę i dobrze mi szło. Wiem, że możesz wszystko, jeśli ciężko pracujesz i chcesz.

Nie opłaca się inwestować w coś, co nie ma przyszłości. Dobra edukacja to nie humanistyczne studia. Są tacy politycy, którzy uważają, że takie studia trzeba ograniczać za pieniądze podatnika i ja się z tym zgadzam. Trzeba być przydatnym, wtedy zarabiasz i poradzisz sobie w przyszłości. Chciałbym, żeby moje dzieci miały lepiej niż ja i teraz z żoną planujemy dla nich może nie studia, ale rozwijamy ich zainteresowania. Wydaje mi się, że nawet gdyby zdecydowały się na studia później tak jak ja, to też nie byłoby źle, najpierw praktyka i drony jak w moim przypadku, a potem studia.

W życiu trzeba umieć sobie radzić, być samodzielnym finansowo, dlatego trzeba umieć oceniać swoje szanse. Dobra edukacja to taka adekwatna do twoich możliwości, a nie na wyrost, bo wtedy są kłopoty i czeka cię porażka. Żeby jej uniknąć, musisz wiedzieć, co umiesz, a czego nie i jaką szkołę, a potem, jakie studia wybrać, nawet jak już jesteś dorosły. Wtedy masz sukces.

W powyższych fragmentach ekonomiczny język opisu dobrej edukacji jest w pewien sposób naturalizowany. Edukacja, która przynosi w przyszłości wymierny zysk, jest czymś oczywistym, nie podlega problematyzacji, zwyczajnie stanowi o jej istocie (ważności). Dlatego indywidualny wybór jednostki co do rodzaju kompetencji – precyzyjnie

zdefiniowanych – jest tu podstawowym zadaniem, a nie dzieleniem się jakimikolwiek wątpliwościami co do ważności wiedzy i umiejętności nabywanych w toku kształcenia. Wyraźne nastawienie na efekt kształcenia łączy się tu z przekonaniem, że edukacja właściwie zaplanowana (kalkulowana) zawsze przynosi pomyślność. Można by powiedzieć, że następuje swoisty rodzaj „sprywatyzowania” makrospołecznych celów kształcenia, których właściwe odczytanie przez jednostkę przyniesie jej dobrobyt, rozwój i karierę. Mechanizm dostosowania jako regulator indywidualnych zachowań odgrywa tu kluczową rolę w osiągnięciu przez jednostkę sukcesu w życiu.

Dobra edukacja jako instrument oświecania

W tej kategorii opisu edukacja/szkoła, by była dobra, musi zapobiegać różnym dramatom w sensie indywidualnym, jak i ogólnoludzkim. W wymiarze rozwojowym winna uprawiać profilaktykę uzależnień, w wymiarze programowym przestrzegać przed dramatem wojny, katastrof ekologicznych i społecznych konfliktów:

Dobra edukacja to taka, żeby nie było wojny, biedy i żebyśmy się nie pozabijali. Nie poświęcamy na to dużo czasu, no może teraz bardziej dbamy, żeby się zdrowo odżywiać, żeby ładnie wyglądać i mieć zdrowe życie. Trochę widzimy, że komputery to nie wszystko, że dzieci kupują narkotyki jak my kiedyś cukierki. Dobra edukacja musi ich przed tymi zagrożeniami ustrzec.

Minęło sto lat od I wojny, druga też pojawia się w naszej pamięci przy okazji jakichś rocznic, musimy przypominać młodszym o tej tragedii, żeby się nie powtórzyło. Teraz i szkoła zmieniła program – widzę to po swoich dzieciach, bo ciągle gdzieś biegają na akademie. Trzeba przestrzegać cały czas, bo możemy się zdziwić.

Studiuje historię i wiem, że czasem małe rzeczy wywoływały wielkie konflikty łącznie z ludobójstwem. Zdecydowanie powinniśmy wyciągać wnioski i uwrażliwiać młodych i uczyć ich, żeby tak łatwo nie poddawali się manipulacji. Dobra edukacja to właśnie uczenie ostrożności, krytyczności, zadawania pytań. Studiuje teraz po latach, nie będę nauczycielką i nie chcę nią być, robię to dla siebie. Teraz kiedy moje dzieci są już w szkole średniej, ja się zdecydowałam na studia i one mnie dopingują. Dobra edukacja to taka, która daje szeroką wiedzę, żeby coś złego się nie stało. Żebyśmy nie doprowadzili do konfliktów, żebyśmy się nie pozatruwali, żebyśmy oddychali świeżym powietrzem.

Podstawą owego oświecania jest konieczność rozumienia własnej tożsamości w kontekście przynależności do kręgu kulturowego, narodowego, aby wiedzieć, czym różnimy się od innych:

Dobra edukacja to taka, że wiemy, skąd jesteśmy. Dlatego szkoła powinna uczyć przywiązania dla naszej tradycji, historii i kościoła, bez tego nie mamy co ruszać w świat. Skąd inaczej wiedzielibyśmy, że jesteśmy Polakami i jacy przodkowie nas ukształtowali?

Niezbędną jego częścią jest kształtowanie świadomości, że we współczesnym świecie są także inni i mogą oni mieć rozmaite style życia – w związku z tym nie powinniśmy się temu dziwić. Poznawczo to nas wzbogaca, być może uczy pokory wobec własnej

kultury i nie pozwala być ignorantem wobec innych, ale przede wszystkim daje bazę dla dobrze wykształconego człowieka:

Dobra edukacja to jasny przekaz, że ludzie są różni, że są inne kultury i miejsca i że tam myśli się i żyje inaczej. Studiuję filmoznawstwo i ciągle mam jakieś dyskusje na temat tego, że nie jesteśmy najważniejsi na świecie, że gdzieś na drugim końcu Afryki żyją ciekawi ludzie i warto się od nich czegoś nauczyć. Młodzi moi koledzy tego nie rozumieją, oni tylko bywają na wycieczkach, ale jakby byli tylko w hotelu. Mam wrażenie, że jest jakaś przepaść między nami. Wiem, że jestem starsza i mam doświadczenie i czasem czuję się jak ich mama, a nie koleżanka ze studiów. Oni mówią obcymi językami, ale zastanawiam się czasem, o czym rozmawiają. Niekiedy trzeba im tłumaczyć, że na przykład ludzie mogą nie chcieć robić tak zwanej kariery albo zarabiać wielkich pieniędzy, tylko zwyczajnie chcą wiedzieć więcej i dobrze się poczuć, może dowartościować. Jak chcesz być dobrze wykształconym musisz to wiedzieć.

Warunkiem dobrej edukacji jest dobry nauczyciel, który potrafi użyć skutecznych narzędzi, aby zrealizować plan nauczania:

Dobra edukacja, to dobry nauczyciel, który wie, jak przekazywać wiedzę, zna swoich uczniów, świetnie operuje profesjonalną wiedzą, tylko taki nauczyciel może być skuteczny.

Domena oświecania w tym ujęciu jest sztuka perswazji, wyjaśniania, dostarczania wiedzy w jej zaawansowanych formach w taki sposób, by ostatecznie dokonać trwałej zmiany w zachowaniu i myśleniu ucznia czy studenta. Chodzi bardziej o sposoby wywoływania tej zmiany, a nie o jej treść czy znaczenie jako takie. Dobra edukacja to wiedzieć więcej, aby móc przewidywać i zapanować nad światem, w którym przyszło nam żyć.

Metoda postępowania dydaktycznego jako domena opisu „dobrej edukacji”

Ten krótki opis zrekonstruowanych sposobów myślenia o dobrej edukacji przez dorosłych uświadamia, że w publicznym odbiorze myślą oni o niej jako głównie o metodzie postępowania dydaktycznego, to znaczy traktują szkołę jako dostarczyciela „warunków do uczenia się” albo środowisko uprawiania perswazji. Można sądzić, że sprzyja temu widzenie edukacji jako usługi – dobrze wybranej na własną indywidualną miarę, jak i adaptującej jednostkę do świata, który przez ludzi edukacji pokazywany jest jako obiektywnie dany. W założeniu zawsze przecież chodzi o progres ekonomiczny i społeczny, a miarą owego rozwoju jest stopień przystosowania do pełnienia ról społecznych i zawodowych. Jest jeszcze jeden ważny element takiego rozumienia – jeśli społecznie czy ekonomicznie coś zawodzi, to przyczyną jest także edukacja, w sensie „niewłaściwa metoda”, której nie dopasowano do problemów realnego świata lub która „za nim nie nadąża”. Ta pokusa widzenia w metodzie przyczyny sukcesu, jak i wy tłumaczenia porażki ma swoje naukowe uzasadnienia. Dobrze wpisuje się ona w działanie, w którym

nauczyciel (podmiot) zmienia swojego wychowanka (przedmiot) zgodnie z odgórnie określonymi celami⁵. W szkole przez pokolenia kształtowano w nas przekonanie, że istnieje ścisły związek między sposobem postępowania (nauczania) a gwarancją rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa, że obiektywizm wiedzy jest zapewniony przez użycie metody naukowego poznania (postępowania dydaktycznego na lekcji), a skuteczność oddziaływania szkolnego mierzona jest stopniem dopasowania ucznia do istniejącego świata. W połączeniu z położeniem nacisku na rozwój ekonomiczny i głód sukcesu gospodarczego zbudowaliśmy coś na miarę mentalności edukacyjnej (Alheit 2018), opartej na przekonaniu, że poza technologią kształcenia nie ma dobrej edukacji, a bez dobrej metody nauczania nie ma nowoczesnej szkoły i rozwiniętego społeczeństwa (por. Malewski 2000).

Fenomenografia bada potoczne sposoby rozumienia świata, ujmuje w różne formy konceptualizacji ludzkie formy jego doświadczania. Sposoby doświadczania edukacji przez badanych ujawnione w formie otwartych wypowiedzi, ustrukturyzowane zgodnie z procedurą w kategorii opisu, pozwalają zobaczyć instrumentalne traktowanie edukacji w tym wydaniu. Wyraźnie widać skupienie na metodzie dobrej edukacji, a nie na jej idei, na efekcie kształcenia, a nie jego sensie, na obiektywnych czynnikach sukcesu bądź porażki jednostki, a nie na szukaniu mechanizmów wewnętrznego uczenia się jako kwestii etycznej (zob. Rutkowiak 2005, s. 44-61). Być może jest tak, że kulturowo udało się w nas utwierdzić przekonanie, że szkoła jest wyłącznie pasem transmisji wiedzy obiektywnej, to znaczy wolnej od wartości, swojej historyczności, od kontekstu, że istotne jest w niej celebrowanie tego, co ważne tu i teraz. Dlatego, jak mówi G.J.J. Biesta (2010), pytanie, co to znaczy, że edukacja jest dobra i po co ona jest, zmusza do przyglądania się jej uzasadnieniom, każe zobaczyć w niej rozmaite sensy i idee, pozwala wyjść poza indywidualne doświadczenia i partykularne interesy oraz nie pozwala zredukować jej znaczenia do mierzalnych efektów w postaci zdobytej wiedzy i ukształtowanych umiejętności. W odniesieniu do powyższego empirycznego opisu kategorii składających się na koncepcję „dobrej edukacji” można by powiedzieć, że to właśnie funkcjonalny obraz „dobrej edukacji”, w której chodzi o przystosowanie się do aktualnego świata i panowanie nad nim, stał się dominujący. Okazało się, że pytanie o „dobrą edukację” nie uruchomiło w wypowiedziach dorosłych jej opisu w kontekście relacji człowiek – świat w jej aspekcie etycznym, a wyłącznie w aspekcie poznawczym. To sprawia, że znika nam z pola widzenia pytanie o jakość świata i o cel edukacji w ogóle. Dlatego ważne byłoby teraz, jak twierdzi Joanna Rutkowiak (2016), by rozumieć, że dziś rolę edukacji w sytuacji złożoności świata jest troszczyć się o ten

⁵ Sposób ujęcia wychowania typowy dla tak zwanej pedagogiki naukowej, zob. J. Rutkowiak (1992).

świat, ale – można by dodać – także naszą rolą jest jako badaczy i ludzi edukacji – używając sformułowania Z. Kwiecińskiego – spróbować „odzyskiwać” publiczne i etyczne znaczenie samej edukacji. Chodziłoby tutaj o to, by próbować w publicznej sferze spierać się o jej istotę (a właściwie istoty), o to, byśmy wyrobili w sobie nawyk myślenia o edukacji jako wartości, a nie jedynie jako o instrumentalnie rozumianej metodzie nauczania. Powyższy opis ujawnionych kategorii opisu składających się na rozumienie „dobrej edukacji” wśród dorosłych studentów i jednocześnie rodziców traktuję jako głos w tej właśnie sprawie.

Bibliografia

- Alheit P. (2018), *The concept of „biographicity” as background theory of lifelong learning*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 18, s. 9-22.
- Biesta G.J.J. (2010), *Good education in an age of measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder-London.
- Jurgiel A. (2008), *Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 9, s. 61-68.
- Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury”, t. 5, s. 97-104.
- Jurgiel-Aleksander A., Ilkiewicz M. (2018), *Praktyki uczenia się bycia rodzicem w narracjach 30-latków o wychowaniu własnych dzieci. Implikacje andragogiczne*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 19, s. 113-122.
- Knowles M. (1981), *From pedagogy to andragogy. The modern practice of adult education*, Oxford.
- Kwieciński Z. (1991), *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (głos w dyskusji)*, „Edukacja”, nr 1, s. 181.
- Małowski M. (2000), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(09), s. 47-63.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality*, „Journal of Thought”, Vol. 21, No 3, s. 28-49.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Impuls, Kraków.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- Rutkowiak J. (1992), *Zwizek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, w: *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), PWN, Warszawa, s. 316-336.
- Rutkowiak J. (2005), *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, w: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Impuls, Kraków, s. 44-61.
- Rutkowiak J. (2016), *Pomyśleć szkołę inaczej w warunkach zwrotu złożoności świata*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, nr 1, s. 35-52.
- Usher R., Bryant I., Johnston R. (1997), *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond limits*, Routledge, London-New York, rozdz. 5, s. 93-120.