



„Skoro wojny biorą początek w umysłach ludzi, to właśnie w umysłach ludzi muszą być budowane podstawy pokoju”

z preambuły do aktu konstytucyjnego UNESCO, 1945 r.

Dyskusja nad szansami realizacji celów edukacyjnych ONZ

– kierunkowe scenariusze przyszłości

dr Konrad Ciesiołkiewicz

Spis treści

Wstęp	3
Wpływ pandemii na edukację	6
Ideologia i modele przywództwa	12
Scenariusze przyszłości	19
Dyskusja podsumowująca	25
Bibliografia	30

Wstep



Poniższy roboczy materiał ma charakter spekulatywny. Bazuje na arbitralnie dobranych danych, pochodzących zarówno z Polski jak i reszty świata oraz stanowi próbę wyciągnięcia z nich systemowych wniosków. Jest integralnym elementem prac Komitetu Dialogu Społecznego Krajowej Izby Gospodarczej (KDS KIG), zainicjowanych przez Grupę roboczą ds. dialogu w edukacji. Inspiracją dla jego powstania były wykłady prof. Collegium Civitas Rolanda Zarzyckiego i towarzyszące im dyskusje. Materiał stanowi również przyczynek do dyskusji o sercu społeczno-ekonomicznego krwioobiegu, jakim jest szeroko pojęty system pedagogiczny i edukacyjny w wymiarze krajowym, międzynarodowym i globalnym.

Podstawą poniższych rozważań jest Agenda Narodów Zjednoczonych na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030, w zakresie 4 Celu Zrównoważonego Rozwoju (SDG): **„Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie”**. Pod rozwałę wzięto dwa czynniki kluczowe dla realizacji Agendy 4 Celu Zrównoważonego Rozwoju – „dobrej edukacji”:

- czynnik społeczny, ze szczególnym uwzględnieniem pandemii COVID-19,
- czynnik ideologiczny (tzw. „duch czasu”), związany z kryzysem kultury, ustroju i instytucji demokratycznych na świecie oraz modelu partycypacyjnego przywództwa.

Kluczowe punkty do dyskusji

- Główną barierą realizacji celów ONZ w zakresie edukacji stała się pandemia COVID-19 z całym szeregiem kryzysów: zdrowotnym, psychicznym, ekonomicznym, społeczno-politycznym.
- Krytycznie ważną konsekwencją pandemii jest poważne przewartościowanie w obszarze polityki, pogłębienie kryzysów demokracji oraz równościowych i partycypacyjnych dążeń w systemach politycznych państw. Podważaniu zaufania w ustrój demokratyczny towarzyszy specyficzny „duch czasu”, który sprawia, że społeczeństwa zwracają się w kierunku tzw. „charyzmatycznych przywódców” i „rządów silnej ręki”. Jego dramatycznym wyrazem stała się rosyjska inwazja na Ukrainę dokonująca radykalnego przewartościowania priorytetów państw na wielu kontynentach oraz w relacjach międzynarodowych.
- Istotną rolę w realizacji agendy ONZ odgrywają też procesy cyfryzacji, które rozumiane powinny być jako integralna część polityki społecznej i edukacyjnej państw, uwzględniającej szeroko rozumiane zjawisko społeczno-cyfrowego wykluczenia, a nie jedynie technicznie zorientowany proces rozbudowy infrastruktury i usług.
- Jeśli zwrot w kierunku postaw niedemokratycznych i autorytarnych okaże się trwałym trendem, to należy spodziewać się, że obszar wychowania i edukacji, będzie jednym z pierwszych wymiarów życia społeczno-ekonomicznego, który zostanie nim dotknięty. Polityki publiczne zmierzać mogą w kierunku gloryfikowania teorii wychowania autorytarnego, bazującego na pedagogice konserwatywnej i behawioralnej. Podejście takie znacząco zahamuje próby rozszerzania modeli nastawionych na tworzenie warunków

dla wychowania w duchu odpowiedzialnego i demokratycznego obywatelstwa. Bez jednoznacznego zdefiniowania priorytetowych modeli edukacji, opartych na antyautorytarnych teoriach wychowania oraz pedagogice humanistycznej i liberalnej, płynących z państw rozwiniętych, w tym Polski, realizacja celów ONZ nie wydarzy się nawet w najmniejszym stopniu.

- Pomocna w poszukiwaniu inspiracji dla prób odwracania negatywnych trendów, może być szeroka paleta antyautorytarnych teorii wychowania oraz związanych z nią pedagogik. Zaliczyć można do nich pedagogikę publiczną kładącą szczególny nacisk na społeczny aktywizm, odbudowywanie sfery publicznej i potrzebę walki z nierównościami społecznymi, ale także na dekodowanie dominujących pułapek mentalnych, medialnych dyskursów i systemów prowadzących do społeczno-ekonomicznego wykluczenia. Ważną rolę w pedagogice publicznej odgrywają: sieci instytucji pozaformalnych, media, kultura popularna oraz fundamentalnie ważna i potrzebna we wszystkich procesach nauczania prodemokratyczna edukacja obywatelska. Wskazuje się też na wielki potencjał nauczycieli jako „transformatywnych intelektualistów” dążących do odważnych zmian społecznych.

Zapraszam do lektury!
dr Konrad Ciesiołkiewicz



Konrad Ciesiołkiewicz – przewodniczący Komitetu Dialogu Społecznego KIG, prezes Fundacji Orange. Z wykształcenia jest psychologiem, politologiem i doktorem nauk społecznych.

Wpływ pandemii na edukację



W ocenie Organizacji Narodów Zjednoczonych, po 1945 roku świat nie doświadczył zamętu w obszarze edukacji porównywalnego z tym, który został spowodowany pandemią COVID-19. W trakcie ostatnich dwóch lat, z powodu rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 zamknięto szkoły w 188 krajach. Jednocześnie nauka zdalna spowodowała ogromny wzrost obciążeń nakładanych na rodziców, szczególnie na kobiety, które musiały poświęcić znacznie więcej czasu na opiekę nad dziećmi. Rzesza najmłodszych znalazła się w wyniku pandemii poza sferą regularnego procesu nauczania. Nawet w przypadku Polski, rozmiar tzw. „szarej strefy edukacyjnej”, obejmującej uczniów, którzy zniknęli z systemu edukacji wraz z zamknięciem szkół, szacowano na kilkadziesiąt do stu tysięcy osób. Jej powstanie miało różne przyczyny, wśród najczęściej wymienianych były: brak sprzętu komputerowego oraz sieci internetowej, złe warunki mieszkaniowe, przemoc domowa czy zmuszanie dzieci do wykonywania pracy, np. w gospodarstwach rolnych.

W trakcie ostatnich dwóch lat, z powodu rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 zamknięto szkoły w 188 krajach.

Szczególnie w państwach rozwijających się, ludzie ponoszą bezprecedensowe koszty psychiczne, które są związane – z jednej strony z utrzymywaniem dystansu społecznego, z drugiej z wieloma godzinami spędzonymi na pracy zdalnej, a w wielu przypadkach także z rosnącą skalą przemocy i całkowitego odstąpienia od procesu uczenia się. Tylko w przypadku Polski, co 10 młody Polak odczuwa tzw. wypalenie pandemiczne, które powiązane jest z objawami depresji i stanami lękowymi. Marcin Moroń z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Śląskiego mówi, że „Pandemia COVID-19 wiąże się z długotrwałą ekspozycją na nowe i stosunkowo trwałe stresory jak zagrożenie zdrowia, izolacja, niepewność kolejnych fal i nowych wariantów koronawirusa. Funkcjonowanie w warunkach takiego chronicznego stresu pandemicznego może powodować rozwój syndromu wypalenia podobnego do wypalenia zawodowego, co potwierdziły nasze badania”. Ze stanem tym związane jest także poczucie braku sprawstwa i bezradności, cała gama przykrych emocji oraz głęboki deficyt wiary we własne możliwości i kompetencje. Siłą rzeczy, wpływa on w sposób bezpośredni na pogorszenie możliwości poznawczych uczniów.

Tylko w przypadku Polski, co 10 młody Polak odczuwa tzw. wypalenie pandemiczne, które powiązane jest z objawami depresji i stanami lękowymi.

Konsekwencje pandemii odczuwają w ogromnej mierze nauczyciele i wszyscy pracownicy oświaty. Z polskich badań (Fundacji Orange) wynika, że ponad 65 proc. badanych nauczycieli uważa, że ich kondycja psychiczna jest gorsza lub dużo gorsza niż przed okresem pandemii. 62 proc. ocenia, że prestiż ich zawodu, a więc społecznie odczuwany szacunek, znacząco zmalał wskutek doświadczenia kryzysu COVID-19. Jako jedno z głównych źródeł problemów podają brak równowagi między życiem prywatnym i zawo-

Z polskich badań (Fundacji Orange) wynika, że ponad 65 proc. badanych nauczycieli uważa, że ich kondycja psychiczna jest gorsza lub dużo gorsza niż przed okresem pandemii.

dowym oraz problemy osobiste odczuwane znacznie częściej w okresie pracy zdalnej lub hybrydowej niż stacjonarnej. Symptomatyczne jest również to, że pytani o umiejętności, które chcieliby pozyskać na pierwszym miejscu wymieniają kompetencje psychologiczne, a na drugim rozwiązywanie konfliktów. Paradoksalnie cyfrowa dydaktyka znajduje się na dalszych miejscach. Wyniki badań pokazują ogromne obciążenie poznawcze i emocjonalne, jakim charakteryzuje się obecnie cała społeczność szkolna, do której poza uczniami i nauczycielami włączyć należy także rodziców, instytucje odpowiedzialne za edukację oraz organizacje uczestniczące w edukacji pozaformalnej. Pomimo lokalnych różnic w zakresie funkcjonowania instytucji edukacyjnych w wymiarze globalnym, założyć należy, że na każdym z regionów świata, pandemia odcisnęła bezprecedensowe piętno powodując ogromne koszty psychiczne i emocjonalne wśród setek milionów uczących się i uczestniczących w procesie edukacyjnym.

Stacjonarny system nauczania, poza przekazywaniem wiedzy, pełni także funkcje z zakresu szeroko pojętej polityki społecznej, zdrowotnej, doradztwa rodzinnego i sygnalizowania przemocy oraz wielu innych. Dla 310 milionów dzieci

– niemalże połowy wszystkich uczniów na świecie – szkoła jest miejscem regularnego dożywiania. Aż w 23 krajach wstrzymano szczepienia przeciwko odrze wskutek zamknięcia i nieregularnej pracy szkół w pierwszym roku pandemii. Wskutek tej i wielu innych komplikacji wzrosła śmiertelność dzieci. ONZ szacuje, że od 42 do 66 milionów dzieci może znaleźć się w skrajnym ubóstwie wskutek trwającego kryzysu. Zwiększą one smutną liczbę 386 milionów najmłodszych żyjących w skrajnej biedzie już przed pandemią. W wielu krajach rozwijających się najbardziej cierpią dziewczynki, które z powodu koronawirusa, zostały wykluczone z systemu edukacji na etapie szkół podstawowych lub średnich. Z powodów kulturowych (zwyczajów, wczesnego zakładania rodziny i rozpoczynania pracy) wiele z nich już nigdy nie wróci do placówek edukacyjnych. Zatem ukute w trakcie obecnego kryzysu pojęcie „straconego pokolenia” odnosi się przede wszystkim do państw globalnego południa, ale także do wielu tzw. środowisk defaworyzowanych, które istnieją także w świecie zachodnim.

Dla 310 milionów dzieci – niemalże połowy wszystkich uczniów na świecie – szkoła jest miejscem regularnego dożywiania.

ONZ szacuje, że od 42 do 66 milionów dzieci może znaleźć się w skrajnym ubóstwie wskutek trwającego kryzysu. Zwiększą one smutną liczbę 386 milionów najmłodszych żyjących w skrajnej biedzie już przed pandemią.

Według OECD, dalsze konsekwencje kryzysu spowodowanego COVID-19, które wpływają na edukację, to m.in.:

- Zmniejszanie wydatków na edukację w związku z wyhamowaniem wzrostu gospodarczego i potrzebą przekierowywania środków na systemy ochrony zdrowia i inne potrzeby;
- Wolniejsze tempo przyswajania wiedzy oraz braki edukacyjne związane z dotychczasowymi trudnościami;

- Brak przygotowania wystarczającej liczby nauczycieli do skutecznego nauczania zdalnego lub hybrydowego;
- Brak na świecie skutecznych metod nauczania w trybie zdalnym, który mógłby być systemem zastępczym (znane dotychczas metody dydaktyki cyfrowej służyły w najlepszym razie jako narzędzia wspomagające);
- Bardzo duże ograniczenia dla nauczania zawodowego, które odbywa się w dużej mierze w zakładach pracy, szpitalach i innych miejscach umożliwiających praktyczne zdobywanie umiejętności.

Do powyższych utrudnień dodać należy także niski procent zaszczepienia w krajach rozwijających się, różnice w dostępie do edukacji wynikające z dobrostanu rodziny i dalsze pogłębianie nierówności społecznych oraz zwiększanie skali wykluczenia społecznego. Badania McKinsey&Company przeprowadzone w USA wykazały jednoznacznie, że uczniowie pochodzący z rodzin o niższych niż przeciętne dochodach są statystycznie opóźnieni o około sześć miesięcy w nauce czytania i liczenia wobec dzieci z grup zamożniejszych. Jednocześnie 35 proc. rodziców dzieci notujących wyraźne opóźnienia w nauce w najwyższym stopniu obawia się o ich zdrowie psychiczne i informuje o izolowaniu się, lęku przed światem, wycofywaniu się z relacji z rówieśnikami itp.

Jednym z ważniejszych czynników stanowiących zagrożenie dla celów powszechnej i dobrej jakości edukacji jest niewystarczający rozwój infrastruktury i kompetencji cyfrowych, które umożliwiają przetrwanie oraz korzystanie z usług publicznych. Światowa debata na temat cyfryzacji była zbyt silnie skupiona na rozwoju infrastruktury technicznej oraz potrzebie osiągnięcia wskaźników nasycenia społeczeństw danym rodzajem technologii, np. rozwojem sieci 4G i 5G, instalacją światłowodów, wdrożeniem konkretnego oprogramowania, posiadaniu określonej liczby urządzeń w przeliczeniu na osobę etc. To technokratyczne podejście ograniczało projektowanie procesu cyfryzacji do dość hermetycznych kręgów powiązanych z informatyką oraz wielkimi instytucjami – zarówno prywatnymi jak i publicznymi. Z radarów zniknęły jakościowe aspekty tak rozumianej cyfryzacji, która spowodowała wzrost społecznych nierówności. Zjawisko wykluczenia cyfrowego jest obecnie znacznie bardziej złożone, a badanie go za pomocą wskaźników technicznych nie wystarcza.

OECD definiuje zjawisko wykluczenia cyfrowego jako integralną część debaty o społecznych nierównościach.

OECD definiuje zjawisko wykluczenia cyfrowego jako integralną część debaty o społecznych nierównościach. Wyróżnia dwa jego typy:

Typ I: Wykluczenie ze względu na dostęp do sieci i technologii – brak dostępu do urządzeń, sieci ze względu na brak jej fizycznej obecności, brak odpowiedniej jakości łącz, brak możliwości zakupu właściwych usług.

Typ II: Wykluczenie ze względu na użytkowanie – braki kompetencyjne, wykluczenie moty-

wacyjne (psychologiczne i społeczne czynniki wpływające na brak motywacji do korzystania), dysfunkcyjne wzorce korzystania z zasobów informacyjnych.

Wydaje się, że brak zastosowania jakościowego podejścia do cyfryzacji spowodował niedostateczne zaangażowanie szerokiej gamy specjalistów z zakresu pedagogiki społecznej, metodyki nauczania – psychologów i andragogów w przygotowanie funkcjonalnych rozwiązań systemowych umożliwiających zwiększenie stopnia cyfrowego włączenia. Wykluczenie cyfrowe w najwyższym stopniu dotyczy najuboższych gospodarstw domowych i osób o najniższym wykształceniu, mieszkających na terenach wiejskich i w małych miejscowościach, w dużej odległości od głównych ośrodków miejskich, osób niepełnosprawnych oraz kobiet. Ponad połowa tak zwanych NEETs w Polsce (osoby młode, które się nie uczą, nie pracują, nie uczestniczą w szkoleniach) to kobiety. Związane jest to najczęściej z brakiem właściwego wsparcia w obowiązkach domowych, rodzinnych, a także brakiem adekwatnych kwalifikacji.

Wykluczenie cyfrowe w najwyższym stopniu dotyczy najuboższych gospodarstw domowych i osób o najniższym wykształceniu, mieszkających na terenach wiejskich i w małych miejscowościach, w dużej odległości od głównych ośrodków miejskich, osób niepełnosprawnych oraz kobiet.

Badania Fundacji Orange i Fundacji Stocznia w Polsce wykazały, że w ponad połowie gospodarstw domowych, które nie mają dostępu do sieci, domownicy stwierdzają również brak odpowiednich umiejętności do korzystania z niej. W okresie pandemii, internetu w domu nie miało 25 proc. spośród gospodarstw domowych o najniższych dochodach. 90 proc. niekorzystających z internetu i nowych technologii jeszcze przed pandemią COVID-19, wciąż deklaruje, że nie widzi takiej potrzeby. Jednocześnie grupy społeczne, które miały ten dostęp nieograniczony oraz posiadały niezbędne umiejętności, uciekły wykluczonym o kilka długości. Osoby z wyższym wykształceniem korzystają z nowych technologii w ponad dziesięciokrotnie większym stopniu niż najslabiej wykształceni. Taka sama zależność występuje w przypadku dochodów – między osobami bardziej i mniej zamożnymi. Jeszcze wyższa – dwudziestokrotna różnica występuje między młodszymi i starszymi pokoleniami.

W okresie pandemii, internetu w domu nie miało 25 proc. spośród gospodarstw domowych o najniższych dochodach.

Mimo, że badania te dotyczą wyłącznie Polski, to można przypuszczać, że w bardzo wielu krajach, także tych uznawanych za wysokorozwinięte, mamy do czynienia z podobnymi trendami – zwiększaniem się społecznego rozwarstwienia będącego przyczyną jeszcze większego wykluczenia cyfrowego.

Z badań Piotra Sztompki oraz Piotra Długosza zajmujących się zjawiskiem transformacji ustrojowych w Polsce i byłym bloku sowieckim (w przypadku drugiego z badaczy – także społecznym wpływem pandemii) wynika, że wszystkie kraje doświadczają dzisiaj traumy społeczno-kulturowej. Wynika ona z nagłej zmiany systemów aksjologicznych, prze-

wartościowania priorytetów, braku skuteczności dotychczasowych strategii radzenia sobie z trudnościami, poczucia zagubienia, atrofii i nieprzewidywalności. Społeczno-kulturowa trauma prowadzi do następujących konsekwencji:

- syndromu nieufności wobec ludzi oraz instytucji publicznych;
- atomizacji społecznej i załamania wiary w istnienie dobra wspólnego;
- obywatelskiej bierności i wyboru indywidualnych strategii przetrwania;
- poszukiwania grupowych „kozłów ofiarnych”, wobec których przekierować można społeczne pokłady złości;
- wzrostu agresji, wybuchu konfliktów, a także aktów przemocy.

COVID-19 tworzył będzie ogromne pole do rozwoju strategii działań nazywanych przez psycholog Krystynę Skarżyńską „społecznym darwinizmem”. Postawy te charakteryzują się odrzuceniem wartości dobra wspólnego, instrumentalizowaniem innych, przypisywaniem ludziom negatywnych cech i motywacji oraz akceptowaniem rozwiązań przemocowych.

Ideologia i modele przywództwa



Rozpatrując aspekt politycznego przywództwa i towarzyszącej mu ideologii, wskazane wyżej cechy znajdują swoje odzwierciedlenie w coraz silniejszej krytyce kultury, wartości oraz ustrojów demokratycznych, głównie demokracji liberalnej. Paradygmat mówiący, że stwarza ona optymalne warunki dla rozwoju państw i społeczeństw jest w coraz większym stopniu odrzucany lub kwestionowany. Według think tanku Economist Intelligence Unit, w 2020 roku prawie 70 proc. krajów na świecie zanotowało spadek jakościowych wskaźników demokracji. W oparciu o metodologię przyjętą przez ten ośrodek badawczy powiązany z magazynem „The Economist”, „pełnych demokracji” było na świecie 23, „reżimów autorytarnych” 57, „hybrydowych ustrojów” 35, a „demokracji wadliwych” 52. Ponad jedna trzecia ludności Ziemi żyje pod rządami autorytarnymi. We wspomnianym badaniu Polska uznana została za kraj „wadliwej demokracji”.

Według think tanku Economist Intelligence Unit, w 2020 roku prawie 70 proc. krajów na świecie zanotowało spadek jakościowych wskaźników demokracji.

Radzenie sobie z konsekwencjami pandemii wydaje się mieć bezpośredni związek z jakością ustroju demokratycznego danego państwa, czego dowodzi z kolei ranking Fundacji Bertelsmanna, za pomocą którego mierzy ona odporność demokracji, odporność rządzenia, odporność gospodarki i odporność państwa opiekuńczego. Autorzy raportu piszą: „Obserwujemy niepokojące wydarzenia w państwach, w których wartości demokratyczne, takie jak wolność mediów, swobody obywatelskie i niezawisłość sądownictwa, były zagrożone już przed kryzysem. (...) Rządy tych państw wykorzystały pandemię do wprowadzenia ograniczeń praw obywatelskich. Prawa te zostały czasowo ograniczone również w innych krajach”.

Ponad jedna trzecia ludności Ziemi żyje pod rządami autorytarnymi.

W 2021 roku te globalne trendy zostały zasadniczo podtrzymane lub pogłębione. Pogorszenie się jakościowych wskaźników demokracji odnotowały 74 kraje (w poprzednim roku 117). Najlepszy wynik osiągnęła Norwegia, przed Finlandią, Szwecją, Islandią. Francja znalazła się na 22 pozycji jako pierwsza w kategorii tzw. „wadliwych demokracji”, Czechy na 29, Słowacja na 45, Polska na 51, a Węgry na 56 miejscu. W opracowaniu przeczytać można, że „Europa Wschodnia nadal boryka się ze słabą kulturą polityczną i trudnościami w tworzeniu instytucji, które chroniłyby praworządność. Na Starym Kontynencie ciągle utrzymują się także problemy z korupcją. W regionie – na 28 państw – nie ma ani jednej pełnej demokracji”. W przypadku Polski zwrócono uwagę na wprowadzenie stanu wyjątkowego, pierwszego po okresie komunizmu, w celu powstrzymania nielegalnej migracji z Białorusi. Za jego pośrednictwem ustanowiono strefę zamkniętą dla dziennikarzy i organizacji pomocowych. Jedynie 6,4 proc. ludności świata żyje w krajach „pełnej demokracji”, 37,1 proc. w reżimach autorytarnych, 17,2 proc. w hybrydowych formach rządów, a 39,3 proc. w „wadliwych demokracjach”. Jednym z największych wyzwań dla demokracji na świecie, mającym wpływ na kształtowanie przekonań i aspiracji wobec systemu wartości związanych z demokratycznym ładem, są autorytarne rządy Chin. Gospodarka chińska jest drugą pod względem wielkości PKB, a rządzący stają się coraz pewniejsi w „głoszeniu rzekomej wyższości ich systemu nad zachodnim systemem demokracji liberalnej”. Pandemia wzmocniła znacząco tę tendencję.

Warunki do takich działań tworzy specyficzny „duch czasu” przejawiający się w życiu politycznym m.in. za pośrednictwem bezprecedensowej prezydentury Donalda Trumpa w USA oraz stosowanej przez niego retoryki, powrotu idei rasowej segregacji i symbolicznych odwołań do ideologii amerykańskich środowisk sympatyzujących z przedwojennymi reżimami autorytarnymi i dyktaturami. Wyostrenie retoryki w kierunku agresywnej polaryzacji i narzucanie dychotomicznej i skrajnie uproszczonej wizji świata oraz lekceważenie lub osłabianie instytucji demokratycznych, takich jak niezależne sądownictwo, wolność słowa i prawa człowieka stały się znakami czasu, także wśród wielu krajów Europy – Polski i Węgier. Ten specyficzny „duch czasu” odczytywany może być także przez pryzmat długiej listy ukazujących się w ostatnim czasie publikacji, których autorzy przestrzegają przed osuwaniem się w kierunku autorytaryzmu i faszyzmu.

Jedna z najsłynniejszych amerykańskich dyplomek, Madeleine Albright napisała książkę „Faszyzm. Ostrzeżenie”, w której dowodzi, że faszyzm jest nie tyle ideologią, co modelem operacyjnym nastawionym na wykluczanie i zdobycie władzy z wykorzystaniem retoryki odwołującej się do różnych ideologii. Stąd należy diagnozować go po podejmowanych działaniach, a nie samych ideowych deklaracjach. W „O tyranii”, historyk Timothy Snyder przestrzega, że historia lubi się powtarzać, choć jej konteksty zawsze są różne. Politolodzy Daniel Ziblatt i Steven Levitsky w książce „Tak umierają demokracje” analizują współczesne ustroje państw wykazując przesuwanie się wielu z nich w kierunku autorytaryzmu. Wśród nich odnaleźć można także Polskę. Nie sposób nie wymienić tu napisanego nieco wcześniej, ale przytaczanego często w ostatnich latach eseju Roba Riemena „Wieczny powrót faszyzmu”. Wykazuje on, że faszyzm nie był zjawiskiem magicznym, które zjawilo się nagle, niejako przypadkowo. Był on wymysłem najlepiej rozwiniętego technologicznie świata zachodniego i konsekwencją znieczulenia na społeczną solidarność i wartości humanistyczne na wiele lat przed wybuchem II wojny światowej. Jego duch wciąż obecny jest w wielu miejscach świata. Najczęściej towarzyszy mu kontekst społeczeństw dotkniętych kryzysem lub kilkoma z nich np. utratą zaufania do elit, wstrząsami ekonomicznymi i kryzysem tożsamości. **„Duch faszyzmu” posiada następujące cechy:**

- wiara w silnych i charyzmatycznych przywódców;
- populizm;
- stosowanie metody kozła ofiarnego wobec pewnych grup społecznych, którym przypisuje się odpowiedzialność za społeczne niezadowolenie;
- podsycanie resentymentu;
- skrajny nacjonalizm.

Przywództwo charyzmatyczne lub autorytarne uzupełniane jest w praktyce o tzw. model przywództwa transakcyjnego. Nie zakłada ono głębokiej więzi moralnej i aksjologicznej przywódców z resztą społeczeństwa, a polityka oparta jest przede wszystkim na języku korzyści. Relacja ta przypomina kontrakt na wymianę zasobów materialnych, psychologicznych i politycznych.

Amerykańsko-irański psycholog Fathali Moghaddam w „Psychologii Dyktatury” przytacza następujące czynniki wzmacniające tworzenie dyktatur lub rządów autorytarnych:

- poszukiwanie silnej tożsamości wielkich grup (także za cenę tożsamości jednostki);
- wsparcie dyktatur przez elity lub tworzenie nowych elit je wspierających;
- wsparcie dla systemu przez silne instytucje, w tym religijne i wojskowe;
- wspieranie hierarchicznej kultury przez rządzących, którzy odwołują się bardzo wyraźnie do tradycji i gloryfikowania przeszłości.

Jeśli zbudowany zostanie grunt na bazie wskazanej wyżej charakterystyki, to doświadczenie dużego kryzysu spowodować może szybką zmianę nominalnie demokratycznych państw w reżimy autorytarne lub dyktatury. **Autorytarny „duch czasu” wiąże się bardzo silnie z edukacją wszystkich grup społecznych, gdyż pociąga za sobą zmiany w dominującej wizji pedagogicznej państw. Systemy oświatowe wydają się najważniejszymi i jednymi z pierwszych instytucji odczuwających zmiany przywództwa politycznego.** W skrócie rzecz ujmując podważanie reguł demokracji wedle przytoczonej powyżej dynamiki, skutkuje akcentowaniem w praktyce bardziej autorytarnych teorii wychowania, odchodząc od metod deliberacyjnych i dialogicznych. Skrajne przykłady obserwować można było oczywiście w systemach nazistowskim i komunistycznym. Jeden z wydanych niedawno pamiętników z okresu poprzedzającego wybuch II wojny światowej w następujący sposób opisywał reguły edukacji w III Rzeszy: „Nauczyciele, oczywiście, muszą być dogłębnie przesiąknięci ideologią nazistowską. Powinni kierować się zasadami nazizmu. Ideologia narodowego socjalizmu to święty, nienaruszalny fundament. Nie wolno jej degradować przez szczegółowe wyjaśnienia lub dyskusje. Jest to uświęcona jedność, która musi być przez uczniów przyjmowana jako uświęcona jedność. Musi być przekazywana przez nauczycieli, którzy w pełni pojmują prawdziwe znaczenie uświęconych, nieetykalnych doktryn”.

Według pedagogów Roberta Kwaśnicy oraz Bogusława Śliwerskiego teoria wychowania autorytarnego oparta jest na następujących regułach:

- Bazuje na pedagogice konserwatywnej i behawiorystycznej;
- Traktuje rozwój wychowanka jako adaptację do zastanych warunków życia i tożsamości związanej z pełnionymi rolami społecznymi;
- Kształtuje uczniów w oparciu o nienaruszalne i pożądane społecznie wzorce osobowe, w ramach których urabia się określone cechy charakteru;
- Za istotę zmian edukacyjnych uważa ulepszanie świata według już istniejących definicji;
- Przekazuje uczniom gotową wiedzę wierząc w bezpośredni i przemożny wpływ przekazywanej wiedzy na ich postawy;

- Zakłada silne podporządkowanie uczniów woli wychowawców i nauczycieli;
- Edukacja odbywa się w rygorystycznym systemie klasowo-lekcyjnym oraz stawia na rywalizację między wychowankami;
- W zakresie edukacji ceni przede wszystkim pewność wiedzy, jej stabilność i bezpośrednią użyteczność;
- Pedagodzy, w tym nauczyciele, powołani są do sterowania innymi ludźmi w imię ich dobra, żądają od wychowanków postępowania według ich zaleceń, chroniąc innych przed błędami, wykazując je i podając właściwe sposoby wychowania.

Tak rozumianą pedagogikę, brazylijski pedagog Paulo Freire, określa mianem koncepcji edukacji depozytowej. Stosowana jest ona we wszystkich grupach wiekowych. Charakteryzuje się akcentowaniem jednokierunkowości przekazu od nauczyciela do ucznia. Opiera się ona, między innymi, na poniższych zasadach:

- Nauczyciel uczy, a uczeń jest uczony;
- Nauczyciel wie wszystko, a uczeń nie wie nic;
- Nauczyciel mówi, a uczeń ma słuchać;
- Nauczyciel tworzy i wybiera treści nauczania, a uczeń ma się do nich dostosować;
- Nauczyciel jest faktycznym podmiotem nauczania.

Freire podkreśla także różnice między modelem adaptacyjnym, a integracyjnym w nauczaniu. Ten pierwszy opisany jest powyżej, sprowadza uczących się do roli przedmiotów, nie bierze pod uwagę różnic indywidualnych i prowadzi do dużej skali wykluczenia, a nawet traum. Brazylijski pedagog przeciwstawia mu podejście integracyjne, które w centrum uwagi stawia podmiotowość uczących się. Edukator powinien uwzględniać w nim konteksty lokalne i osobiste. Istotą takiej koncepcji nauczania jest krytyczne myślenie, a stosowane metody opierają się na dialogu.

Przytaczane modele edukacji przekładają się na skuteczność i zakres edukacji oferowanej przez państwa. **Założyć należy także, że systemy oparte na pedagogice autorytarnej i depozytowej nie są wyłącznie domeną państw niedemokratycznych, bowiem wciąż sięga po nie wiele krajów zachodnich. W powiązaniu z preferowanym systemem silnego przywództwa, większego wykluczenia edukacyjnego doświadczać może wiele grup społecznych, np. kobiety i dziewczynki, przedstawiciele mniejszości etc.**

Także jakościowe aspekty tych modeli nie wydają się – delikatnie mówiąc – przygotowywać uczących do podejmowania nowych wyzwań. Brakuje w nich postawienia na kompetencje przyszłości, w ramach których zwraca się uwagę na umiejętność krytycznej analizy, współpracę w zespole, podejmowanie obywatelskiej aktywności, współzarządzanie szkołą

i lokalną społecznością, rozumienie kontekstów globalnych, poszanowanie praw i godności człowieka, samodzielność i twórczość czy sprawne korzystanie z wielu niezależnych źródeł informacji.

W jak wielkiej sprzeczności z **demokratycznym obywatelstwem** stoi koncepcja edukacji depozytowej może świadczyć dokonane przez Fathali'ego Moghaddama zestawienie pożądaných wśród uczniów cech i kompetencji:

- 1 Dopuszczanie do siebie, że mogę się mylić: autokrytycyzm;
- 2 Gotowość do podważania norm i utartych reguł: umożliwianie konstruktywnego podważania utartych reguł i „świętości” społecznych, narodowych i rodzinnych;
- 3 Gotowość do zmiany mojej opinii, jeśli dowody mówią co innego: związana z wysoką tolerancją radzenia sobie z wieloznacznością;
- 4 Potrzeba lepszego zrozumienia tych, którzy są inni ode mnie: postawa wychodzenia poza własne ograniczenia;
- 5 Przyjęcie założenia, że mogę się uczyć od tych, którzy są inni ode mnie (mają inne doświadczenie, pochodzenie, przekonania): postrzeganie innych jako źródła nowej wiedzy;
- 6 Potrzeba poszukiwania informacji oraz opinii z wielu różnorodnych źródeł: niezbędne do krytycznej analizy i budowania niezależności;
- 7 Potrzeba otwartości na nowe doświadczenia: aktywne poszukiwanie nowych doświadczeń;
- 8 Otwartość na tworzenie nowych doświadczeń dla innych: także przez dzielenie się z innymi własnymi doświadczeniami, porażkami i sukcesami;
- 9 Przekonanie o istnieniu reguł dobra i zła: relatywizm moralny nie służy demokracji, istnieje niezbędna potrzeba akceptacji uniwersalności praw i godności człowieka, choćby opartych na Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka;
- 10 Zaakceptowanie, że nie wszystkie doświadczenia mają tę samą wartość: budowanie na bardziej wartościowych doświadczeniach i odrzucanie gorszych.

Ukazanie charakterystyki „stanu ducha” współczesnego świata pokazuje, że rozwiązania przemocowe, siłowe i opresyjne ponownie weszły do kanonu współczesnej kultury i funkcjonowania instytucji publicznych, nawet w najbardziej rozwiniętych regionach świata. Niezwykle silnym potwierdzeniem takiej rzeczywistości są wydarzenia, które mają miejsce od czasu aneksji Krymu przez Rosję oraz permanentny stan zagrożenia związany z inwazją wojsk rosyjskich na terytorium Ukrainy. Wydarzenia te postawiły w stan gotowości największe mocarstwa na świecie. Przez całe tygodnie poprzedzające wtargnięcie na teryto-

rium niezależnego państwa temat ten znajdował się wśród najważniejszych wiadomości we wszystkich serwisach medialnych na całym świecie. Od momentu inwazji stanowi on największe wyzwanie dla światowego pokoju. Każdego dnia media informują o nowych ofiarach, bombardowaniach, zniszczeniach i ogromnej fali uchodźców. Pierwszy raz w pozimnowojennej historii Europy zastosowany został instrument wojny bezpośredniej w celu uzyskania korzyści politycznych. Indukowanie strachu przed wojną, szczególnie w stanie zagrożenia pandemicznego, prowadzi do jeszcze większej akceptacji dla silnego przywództwa oraz koncentracji dostępnych zasobów na nowo definiowanych priorytetach – fizycznym bezpieczeństwie i biologicznym przetrwaniu. **Tak formułowane priorytety radykalnie zmniejszają pole do poprawy jakościowych wskaźników edukacji oraz spychają na dalszy plan włączanie w nią nowych grup społecznych.**

Indukowanie strachu przed wojną, szczególnie w stanie zagrożenia pandemicznego, prowadzi do jeszcze większej akceptacji dla silnego przywództwa.

Scenariusze przyszłości

4 **QUALITY
EDUCATION**



Przechodząc do możliwych scenariuszy odnośnie realizacji 4 Celu Zrównoważonego Rozwoju (SDG), można wskazać trzy z nich: optymistyczny, umiarkowanie optymistyczny i pesymistyczny.

Scenariusz optymistyczny oznacza, że w najbliższym czasie dojdzie do przesilenia i odwrócenia trendów w kierunku pokojowych rozwiązań, w szczególności szybkiego zakończenia wszelkich działań wojskowych związanych z rosyjską inwazją na Ukrainę

oraz uznanie jej praw do samostanowienia przez wszystkie państwa. W takim przypadku istnieje prawdopodobieństwo tak silnego przewartościowania polityk państw i organizacji międzynarodowych, że sięgną one po całe instrumentarium funduszy odbudowy i docenienia zaniedbanych obszarów inwestycji, w tym inwestycji społecznych. W zakresie edukacji oznaczałoby to, że w wymiarze światowym edukacja obywatelska dla pokoju znalazłaby swoje miejsce wśród priorytetów społeczności międzynarodowej oraz agendzie politycznej zarówno ONZ jak i rządów poszczególnych państw. **Definicja edukacji dla pokoju przyjęta przez ONZ mówi, że jest to:**

Trzy możliwe scenariusze realizacji 4 Celu Zrównoważonego Rozwoju: optymistyczny, umiarkowanie optymistyczny, pesymistyczny.



„Proces propagowania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, które prowadzą do przeciwdziałania powstawaniu konfliktów i przemocy [...], do pokojowego rozwiązywania konfliktów i do tworzenia warunków sprzyjających pokojowi zarówno w wymiarze intrapersonalnym, interpersonalnym, międzygrupowym, narodowym, jak i międzynarodowym. Wymaga udziału na wielu poziomach takich jak: rodzina, szkoła, miejsca pracy, biura prasowe, miejsca zabaw, wspólnoty, jak również naród”.

Edukacja dla pokoju oznacza także uznawanie równości praw człowieka bez względu na kolor skóry, wyznanie, płeć, status społeczny, poszanowanie godności każdego człowieka, porozumiewanie się bez przemocy z osobami myślącymi inaczej, unikanie zachowań wywołujących nienawiść, strach i prowadzących do wybuchów agresji, propagowanie tolerancji gwarantującej każdemu prawo do samorealizacji i do wyrażania swoich poglądów. W tradycji ONZ obowiązuje rozróżnienie znaczenia pokoju pozytywnego i negatywnego.

Pokój pozytywny obejmuje następujące obszary funkcjonowania państw i społeczeństw:

- występowanie warunków umożliwiających dążenia do dobrostanu jednostek oraz sprawiedliwe relacje społeczne, ekonomiczne, polityczne i środowiskowe (ekologiczne);
- walkę ze strukturalną przemocą, którą stanowi m.in. ubóstwo i głód;
- przeciwdziałanie społeczno-kulturowej przemocy, a więc: rasizmowi, seksizmowi, nietolerancji religijnej;

- przeciwdziałanie przemocy ekologicznej: zanieczyszczenie planety, nadmierna konsumpcja.

Pokój negatywny koncentruje się na braku bezpośredniej przemocy fizycznej w skali mikro i makro oraz przeciwdziałaniu takim rodzajom przemocy jak wojny, tortury, wykorzystywanie dzieci i kobiet.

Ustawienie priorytetów pod wychowanie dla pokoju implikuje zasadnicze zmiany w modelach pedagogicznych, tworząc pole dla **teorii wychowania antyautorytarnego opartego na pedagogice humanistycznej i liberalnej**. Charakteryzuje się ona następującymi cechami:

- Rozwój wychowanka rozumiany jest jako samorealizacja i koncentruje się na wspieraniu jego tożsamości;
- Wychodzi z założenia, że wspieranie zmiany człowieka i świata, to bezinteresowne wsparcie dla swobodnego rozwoju wychowanka;
- Istota zmian edukacyjnych związana jest z dążeniem do rewidowania obowiązujących definicji, wykraczania poza nie i poszukiwania nowych rozwiązań;
- Wpływ procesu nauczania i wychowania uznawany jest pośrednio i związany jest raczej z tworzeniem dogodnych warunków sprzyjających rozwojowi osoby uczącej się, umożliwiających jej samopoznanie, akcentujących jej autonomię, podmiotowość i indywidualność;
- Dominującymi metodami są partnerstwo, współdziałanie, dialog, elastyczność;
- Ceniona jest wiedza, która wymaga samodzielnego przełożenia jej na reguły osobistego życia.

Politycznym tłem dla tak rozumianej pedagogiki i procesów edukacyjnych jest dominacja modelu przywództwa transformacyjnego, opierającego się na trzech składowych:

- Wspólnotowości celów, potrzeb i wartości. Przywódcy nie powinni reagować wyłącznie na najbardziej popularne przekonania, ale bazować na głębokich pragnieniach odzwierciedlających uniwersalne relacje o charakterze moralnym;
- Przywództwo prowadzi do zmiany społecznej poprzez ciągły proces uczenia się, wspólnotowego poszukiwania rozwiązań, zgodnych z ideą partycypacji społecznej;
- Wchodzenie w relacje przywódcze jest rozwojowe dla uczestniczących w niej podmiotów. Przywódcy mają wpływ przeobrażający wspólnotę polityczną obywateli w kierunku większej świadomości i wartości demokratycznych.

Pedagog społeczny Bohdan Skrzypczak jako pożądaną metodę realizacji polityk publicznych przytacza sformułowanie „pedagogika wspólnoty publicznej”. Jest to podejście akcentujące aktywność, demonstrujące i eksperymentalne. Aktywność wiąże się z kreowaniem alterna-

tyw i nowych rozwiązań dla różnych form zbiorowej współpracy. Demonstruje także odejście od pragmatycznej logiki rynkowej, nadmiernie zindywidualizowanej i opartej na konkurencyjności. Jego eksperymentalność wiąże się z odkrywaniem nowych dróg aktywności społecznej i ekonomicznej, ale bez nadmiernej koncentracji na kategorii zysku, a w zamian doceniającej kooperację i tworzenie różnorodnych społeczności. Podejście takie zapewnić może szeroko pojęty zrównoważony rozwój oraz doświadczenie demokratycznej wspólnotowej kultury przez społeczności różnego szczebla.

Autor powołuje się także na siedem kluczowych zasad realizacji skutecznych polityk publicznych:

- 1 Ich formułowanie (programów i polityk) odbywa się wokół wspólnych celów oraz precyzyjnie zdefiniowanych rezultatów, a nie wokół funkcji pełnionych przez instytucje oraz ich struktury organizacyjne;
- 2 Polityki muszą być włączające (inkluzywne) i obejmować wszystkich obywateli, do których są kierowane;
- 3 Unikanie narzucania niepotrzebnych obciążeń. Celem polityk nie są teoretyczne wyobrażenia, ale faktyczna odpowiedź na oddolne potrzeby;
- 4 Partnerstwo ze wszystkimi sektorami i środowiskami społecznymi;
- 5 Posiadanie systemu zarządzania ryzykiem dla skutecznej realizacji polityk;
- 6 Wychodzenie przez rządy poza bieżącą perspektywę, orientowanie się na przyszłość i czerpanie z dobrych praktyk innych krajów;
- 7 Stałe uczenie się przez doświadczenie, które oznacza, że tworzenie polityk publicznych nie jest jednorazowym projektem, ale stałym procesem.

Bez wątpienia cele zawarte w Agendzie ONZ wraz z dotyczącymi ich wskaźnikami dają właściwy grunt pod formułowanie długookresowej polityki edukacyjnej w wymiarze globalnym i krajowym.

Uwzględniając pandemiczne warunki, należy podkreślić, że w scenariuszu optymistycznym nastąpi też przewartościowanie rozumienia procesów cyfryzacji, niezbędnych do budowania zaangażowania obywatelskiego oraz nauki i rozwoju wszystkich grup wiekowych. Konsekwencją tego przewartościowania byłoby traktowanie cyfryzacji nie tyle jako synonimu informatyzacji, co przede wszystkim jako integralnej części szeroko pojętej polityki społecznej i edukacyjnej państw. Zmianie powinno także ulec rozumienie wykluczenia cyfrowego.

Scenariusz optymistyczny zakłada przewartościowanie rozumienia procesów cyfryzacji, niezbędnych do budowania zaangażowania obywatelskiego oraz nauki i rozwoju wszystkich grup wiekowych.

Na podstawie znanego mi raportu Fundacji Orange oraz Fundacji Stocznia, nowa definicja powinna łączyć w sobie wielość wymiarów ludzkiej aktywności. Nowy paradygmat powinien więc założyć istnienie zjawiska **wykluczenia społeczno-cyfrowego**, które oznacza:



„trwałe, strukturalne ograniczenia szans życiowych jednostek oraz społeczności lokalnych w wyniku nakładania na siebie i wzajemnego wzmacniania niekorzystnych warunkowań społecznych i ekonomicznych oraz deficytów związanych z możliwością korzystania z usług cyfrowych. Zasadniczym mechanizmem jest tu sprzężenie zwrotne, w którym infrastrukturalne, dochodowe, kulturowe, mentalne i kompetencyjne warunki korzystania z technologii powodują i jednocześnie są kształtowane przez nierówności społeczne i ekonomiczne (dysproporcje dochodowe, nierówności edukacyjne, różnice w kapitale kulturowym)”.

Przyjęcie takiego podejścia do procesu cyfryzacji umożliwi skierowanie polityk publicznych państw i organizacji międzynarodowych wobec grup społecznych w najwyższym stopniu zagrożonych wykluczeniem: osób o niskim poziomie wykształcenia, osób starszych, mieszkańców terenów wiejskich, żyjących w dużej odległości od głównych ośrodków miejskich, niepełnosprawnych, osób w kryzysie bezdomności, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, kobiet oraz przedstawicieli wszelkich mniejszości.

Stworzenie przez politycznych przywódców ramowych warunków do rozwoju nieautorytarnej pedagogiki umożliwi realizację czwartego celu SDG opierającego się na sprawiedliwej i dobrej jakości edukacji. Cele zakładają także m.in. wyeliminowanie barier i nierówności płci w dostępie do edukacji, zwiększenie stopnia korzystania z oferty edukacyjnej i rozwojowej wszystkich grup wiekowych. Bez wątpienia silna zmiana obecnych tendencji w okresie kryzysu pandemicznego, wiązać mogłaby się z pewnym dokonaniem na masową skalę tzw. wzrostem potraumatycznym. Proces ten znany w naukach psychologicznych prowadzi do przewartościowania priorytetów życia i prowadzić może do otwartości w stosowaniu zupełnie nowych strategii życia i działania. Ich skuteczne stosowanie prowadzić może nawet do wzrostu satysfakcji i poczucia dobrostanu wobec stanu sprzed kryzysu. Wzrost możliwy będzie m.in. dzięki zastosowaniu szczególnych rozwiązań w zakresie wsparcia psychologicznego. Polityka zdrowia psychicznego powiązana zostanie silnie z polityką oświatową i polityką społeczną, a rozbudowana oferta pomocy kryzysowej, psychologicznej oraz opieki psychiatrycznej dostępna będzie dla większości uczniów, nauczycieli i rodziców.

Scenariusz umiarkowanie optymistyczny oznaczałby tylko częściową realizację zadań z zakresu czwartego celu SDG, ale ziścić może się tylko przy docenieniu i względnym oraz powolnym odwracaniu trendów nakierowanych na autorytarne formy sprawowania władzy i sprawne wygaszanie konfliktów wojennych, w tym konsekwencji rosyjskiej inwazji w Ukrainie. Stopniowa zmiana oznaczałaby także powolne tworzenie przestrzeni dla antyautorytarnych teorii pedagogicznych i w ich konsekwencji postępu w dziedzinie zwiększania stopnia inkluzji w odniesieniu do edukacji. Pomimo braku osiągnięcia celu do 2030 roku, docenienie na nowo potrzeby nowego demokratycznego paradygmatu

zbieżnego z cechami przywództwa transformacyjnego stworzy atmosferę przyzwolenia na zdefiniowanie nowej agendy światowej w dziedzinie edukacji i powrót do ambicji wyartykułowanych w SDG.

Scenariusz pesymistyczny zakłada wzrost konfliktów zbrojnych i napięć w świecie, prowadzących do całkowitej zmiany priorytetów w długim horyzoncie czasowym, tak blisko granic Polski jak i na innych kontynentach. Wojna w Ukrainie powoduje rosnącą skalę kryzysu humanitarnego w Polsce i w całej Europie, którego negatywne konsekwencje rzutowały będą na wiele najbliższych lat i wpłyną na kształtowanie nie tylko polityk publicznych, ale także stanu mentalnego całych społeczeństw (miliony osób doświadczających traum).

Trwająca wciąż walka z pandemią i jej skutkami wymagała będzie rosnących wydatków budżetowych. Stan permanentnego zagrożenia bezpieczeństwa fizycznego oraz liczne konflikty zbrojne doprowadzą do potrzeby radykalnego wzrostu wydatków na sferę fizycznego bezpieczeństwa państw i społeczności. Zmiana ta nastąpi kosztem wydatków na edukację. Degradacji i likwidacji ulegnie część instytucjonalnych rozwiązań edukacyjnych: programy pomocowe, działalność edukacyjna organizacji międzynarodowych oraz funkcjonowanie NGO w krajach rozwijających się. Radykalnie zmniejszy się mobilność społeczna uczących się. Na terenach, na których będą trwały konflikty wstrzymane zostanie działanie dotychczasowych systemów kształcenia i wsparcia rozwojowego. Scenariusz ten oznacza faktyczne cofnięcie świata w rozwoju o kilkadziesiąt lat powodując dalszy wzrost traum indywidualnych i społecznych.

Wojna w Ukrainie powoduje rosnącą skalę kryzysu humanitarnego w Polsce i w całej Europie, którego negatywne konsekwencje rzutowały będą na wiele najbliższych lat i wpłyną na kształtowanie nie tylko polityk publicznych, ale także stanu mentalnego całych społeczeństw (miliony osób doświadczających traum).

Na terenach, na których będą trwały konflikty wstrzymane zostanie działanie dotychczasowych systemów kształcenia i wsparcia rozwojowego.

Dyskusja podsumowująca



Bohdan Skrzypczak przytacza dwa zagrożenia, które w systemowy sposób osłabiają sferę publiczną – wpływając także na mniejsze szanse ziszczenia się zarówno optymistycznego jak i umiarkowanego optymistycznego scenariusza. Pierwszym jest **oderwanie się procesów** decyzyjnych, także zbiorowych, **od społecznych preferencji** wskutek zwiększenia roli „biurokratyzacji, technokratyzacji i profesjonalizacji polityki i administracji” (na aspekt ten zwrócona została uwaga przy problemie cyfryzacji). W takich warunkach głównym **zadaniem polityki i aparatu państwa staje się „utrzymanie władzy, a nie realizacja dobra wspólnego”**. Drugim zagrożeniem jest pogłębiająca się **prywatyzacja sfery publicznej**, która: „Jest przedmiotem zarządzania i komercjalizacji wynikającej z ukierunkowania mass mediów na maksymalizację sprzedaży, mediatyzacji debaty, a przez to jej trywializacji, a także nadmiernego forsowania własnych interesów przez jednostki oraz tendencji do ideologizacji prywatnych roszczeń”.

Zmniejszenie paradygmatu „komercjalizacji” usług publicznych w szeroko pojętej edukacji i pedagogice społecznej wydaje się być działaniem niezbędnym do realizacji ambitnych celów wyrównujących szanse edukacyjne i budujących demokratyczne ustroje i kultury państw. Ronald J. Daniels, prezydent Johns Hopkins University, nadziei na podtrzymanie żywotności demokratycznych i równościowych przestrzeni życia publicznego upatruje w szkolnictwie wyższym. Jego zalecenia można jednak odnieść do całych systemów pedagogicznych i edukacyjnych. W wydanej niedawno książce Daniels koncentruje się na czterech filarach, które zapewniać powinien system edukacji: **zwiększanie mobilności społecznej** (dawanie szans rozwojowych i zmiany własnej klasy społecznej), **pozyskiwanie kompetencji obywatelskich** przez uczących się, **kształtowanie sposobów działania opartych na wiedzy**, faktach oraz pozyskiwanie zdolności do weryfikowania informacji, a także **budowanie szacunku do różnorodności** poprzez uczestniczenie w życiu społeczności szkolnej i nawiązywanie relacji z ludźmi o odmiennych doświadczeniach, pochodzeniu, statusie materialnym itp.

Inspiracją dla prób odwrócenia wskazanych wyżej niebezpiecznych trendów może być także nurt **pedagogiki krytycznej, publicznej czy emancypacyjnej**^{1,2}. Bazują one na teorii krytycznej, w sposób szczególny akcentującą: walkę z nierównościami społecznymi, pedagogiczną rolę kultury popularnej oraz potrzebę wzmacniania fundamentalnie ważnej problematyki obywatelskiej w programach edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Pedagogika publiczna podkreśla też potencjał tkwiący w sieciach instytucji nieformalnych uczestniczących w procesach wychowania odpowiedzialnych obywateli. Systemowej, krytycznej analizie poddawane są przez nią dyskursy publiczne i medialne oraz pułapki systemów politycznych i ekonomicznych, które grożą zwiększaniem skali społecznego wykluczenia w wielu wymiarach. Dążąc do zwiększania intensywności i jakości partycypacji obywateli w życiu publicznym, **pedagogika publiczna** staje się w pewnym sensie **rzeczniką „słabszych” i marginalizowanych grup społecznych**. Pedagog Tomasz Szkudlarek wskazuje, że „[...] Owa marginalizacja – wyciszenie, pozbawiające ludzi głosu, możliwości wypowiada-

1 Nurty te traktuję utożsamiając jako wynikające z teorii krytycznej.

2 Emancypacji nie należy rozumieć w sposób potoczny. Za Marią Czerepaniak-Walczyk uznaję, że jest to nie tyle znoszenie różnic, co „uwalnianie się od stereotypów i opinii generujących opresyjne relacje społeczne oraz usytuowanie osób i grup w strukturze społecznej, ekonomicznej, w kulturze i polityce”.

nia własnego stanowiska w świecie, pozbawia ich także możliwości roszczeń, buntu i oporu”. Szkudlarek podkreśla także istnienie zjawiska „kulturowej przemocy” i „symbolicznego gwałtu” polegającego na przymusie posługiwania się kodami komunikacji, z którymi wielu uczniów nie zetknęło się w środowisku domowym. W konsekwencji nie są w stanie włączyć się w proces dialogu, uczą się milczeć, co tylko pogłębia ich niską samoocenę i przekonanie o niekompetencji.

Przedstawiciele szeroko rozumianej pedagogiki publicznej dowodzą na wiele sposobów, że systemy edukacji zazwyczaj utrwalają dominującą kulturę reprezentowaną przez elity społeczne i polityczne. Dzieje się to poprzez narzucanie własnych systemów i rozwiązań normatywnych (np. wartości), co w konsekwencji prowadzi do tzw. kulturowej reprodukcji. Odwołując się do Johna Deweya można powiedzieć, że szkoła, której główną misją powinna być nie tyle nauka adaptowania się do warunków aktualnego systemu, ale jego ciągłe kontestowanie, dążenie do modyfikacji i ulepszania, w większości nie spełnia tej roli. W ocenie Deweya, w szkole nie tylko powinna kwitnąć demokracja, ale należy tam także nieustająco poszukiwać naprawy jej wszelkich bolączek. We wspólnej książce Henry’ego Giroux i Lecha Witkowskiego czytamy, że to właśnie szkoły są „głównymi instytucjami kształtowania młodzieży do życia publicznego”. Zatem **na animatorach, nauczycielach i pedagogach, spoczywa ogromna odpowiedzialność**. Nie wystarczy być „rzecznikiem”

marginalizowanych. W gruncie rzeczy chodzi o **budowanie krytycznej świadomości** całej społeczności szkolnej – uczniów, nauczycieli, rodziców oraz **naukę „aktywnego obywatelstwa”**, a więc działania na rzecz dokonywania odważnych zmian społecznych. Jej istotą jest przyjęcie optyki procesu upodmiotowienia, czy też „empowermentu” zarówno jednostek jak i grup społecznych. „**Empowerment**” zawsze powiązany jest z władzą, siłą i mocą, a więc także kompetencjami oraz zakresem stopniowalnych uprawnień. Politolog Ryszard Szarfenberg wydziela trzy składowe takiego procesu:

Szkoły są „głównymi instytucjami kształtowania młodzieży do życia publicznego”. Zatem na animatorach, nauczycielach i pedagogach, spoczywa ogromna odpowiedzialność.

- Wiedza i postawa: założenie zakładające potrzebę poprawy sytuacji strony słabszej;
- Działanie: podejmowanie aktywności nastawionej na zwiększanie mocy i wzmacnianie podmiotu słabszego (ciekawym konstruktem w języku polskim jest sformułowanie „pomoc”, po którą sięga się przy deficycie mocy);
- Osiąganie skutku: doprowadzanie do zmniejszania stopnia dominacji, wyrównania mocy, stosunków władzy i umiejętności pomiędzy podmiotem słabszym i silniejszym.

Rola pracowników oświaty, nauczycieli, pedagogów i zawodów pokrewnych w zakresie budzenia świadomości potrzeby demokratycznego zwrotu i zwiększania podmiotowości obywateli, jest nie do przecenienia. Wspomniani już Giroux i Witkowski wiele miejsca w swojej książce poświęcają wizji tzw. nauczycieli jako „**transformatywnych intelektualistów**”, których podstawowym obowiązkiem jest „utrzymywanie sprawiedliwości i demo-

kracji w obszarze sfery publicznej”, a także „organizowanie swoich zbiorowych pasji w działaniach na rzecz zapobiegania ludzkiemu cierpieniu, ludobójstwu oraz różnym formom zniewolenia, dominacji i wyzysku”.

Biorąc pod uwagę potężną grupę zawodową, jaką w każdym kraju stanowią pracownicy oświaty (w Polsce ich liczba wynosi powyżej 700 tys.), którzy posiadają unikalny status, utrzymują stałe relacje ze zróżnicowanymi grupami społecznymi, ich potencjał wpływania na prodemokratyczne i inkluzywne rozwiązania polityk publicznych wydaje się

W Polsce jest ponad 700 tys. pracowników oświaty.

potężny. Wskazywani badacze jako bariery hamujące lub wprost demolujące ten potencjał przytaczają sprowadzenie nauczania do technicznej aktywności przekazywania wiedzy, niemalże „automatyzacji” procesu dostarczania usługi edukacyjnej. Skutkiem tego jest zaniedbanie aspektów wychowawczych, brak wizji odpowiedzialnego obywatelstwa w edukacji, nadmierna koncentracja na indywidualnych osiągnięciach (kosztem osiągnięć wspólnotowych), stosowanie paradygmatu konkurencyjności, ekonomicznej optymalizacji i bardzo niskich płac. Wszystkie te zaniedbania skutkują systemowymi deficytami mocy niezbędnych do aktywnego i odważnego uczestniczenia w życiu publicznym na rzecz zmiany społecznej i politycznej.

Analizując powyższe scenariusze, **wyduje się, że najbardziej prawdopodobny z punktu widzenia szans realizacji czwartego celu SDG wydaje się scenariusz umiarkowanie optymistyczny**, zakładający też pewien zwrot w kierunku myślenia i działań charakterystycznych dla pedagogiki krytycznej, publicznej i emancypacyjnej ze stopniowym przejmowaniem ról „transformatywnych intelektualistów” przez nauczycieli **lub pesymistyczny**. Scenariusz optymistyczny jawi się jako idealistyczny, a niskie prawdopodobieństwo jego realizacji związane jest z nieprzewidywalnymi konsekwencjami wojny w Ukrainie, uwarunkowaniami pandemicznymi, których nie sposób było przewidzieć na etapie budowania agendy ONZ oraz rosnącymi tendencjami autorytarnymi prowadzącymi do zwiększenia zagrożenia bezpieczeństwa fizycznego wielu społeczności na wszystkich kontynentach.

Uznanie tych dwóch scenariuszy za najbardziej realistyczne, związane jest także ze złym stanem faktycznym. **Aż 57 milionów dzieci w krajach rozwijających się nie uczęszczało do szkoły w okresie przed pandemią, 617 milionów młodych ludzi nie posiadało podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia, a aż 50 proc. dzieci nieuczęszczających do szkoły pochodziło z terenów objętych konfliktami zbrojnymi.** Dodatkowym argumentem jest także gorzka diagnoza wspólnych możliwości mobilizacyjnych wszystkich przedstawicieli zawodów powiązanych z edukacją. Ryzyka co najmniej czasowego wstrzymania dynamiki realizacji celów Agendy 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju lub całkowitego odejścia od niej wydają się znaczące.

Grupa robocza ds. dialogu w edukacji

Główne wyzwania stojące przed Grupą roboczą ds. dialogu w edukacji:

- Poszukiwanie optymalnych rozwiązań instytucjonalnych i mechanizmów wsparcia dla edukacji formalnej i pozaformalnej w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem roli współpracy rządu, samorządu oraz najważniejszych interesariuszy procesu nauczania i wychowania we wszystkich grupach wiekowych.
- Promocja dialogu jako kluczowej wartości społecznej zakorzenionej w Konstytucji RP oraz kompetencji niezbędnej w przeprowadzaniu reform społeczno-ekonomicznych.
- Wspieranie grup zawodowych nauczycielek, nauczycieli, pedagogów i psychologów, niepedagogicznych pracowników oświaty oraz pracowników socjalnych, w zakresie ich dobrostanu, statusu zawodowego i pełnionych przez nich ról społecznych.
- Wskazywanie dobrych praktyk w zakresie personalistycznych metod wychowania i nauczania, akcentowanie idei wynikających z humanistycznych nurtów pedagogicznych.
- Rozwój kompetencji medialnych i cyfrowych jako niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie.
- Wspieranie dojrzałej cyfryzacji, służącej zwiększaniu podmiotowości oraz zdobywaniu kompetencji przez uczących się w szkołach oraz innych podmiotach stanowiących sieć wychowania i edukacji w kraju.
- Promocja idei uczenia się przez całe życie.

Inicjatorki i inicjatorzy Grupy podkreślają, że sieć instytucji edukacyjnych i wychowawczych, jej jakość oraz dialog prowadzony między tymi podmiotami i na ich rzecz, stanowią krytyczną infrastrukturę społeczną. Bez niej nie może być mowy o zrównoważonym rozwoju.

W skład grupy inicjatywnej wchodzi:

Magdalena Bigaj

Tomasz Bratek

dr Anna Buchner

Krzysztof Kuboń

Karol Reczkin

Anna Tarnawska

Małgorzata Żochowska

dr Konrad Ciesiołkiewicz

Bibliografia



- P. Borowska, *Demokracja na świecie w najgorszym stanie od lat. W Polsce demokracja „wadliwa”* – raport Economist Intelligence Unit, 6.02.2021, Euroactive.pl.
- P. Borowska, *Światowa demokracja w coraz gorszym stanie. W Polsce nadal demokracja wadliwa* – raport Economist Intelligence Unit, 10.02.2022, Euroactive.pl.
- K. Ciesiołkiewicz, *Edukacja obywatelska potrzebna od zaraz*, Głos Nauczycielski, 5.11.2021.
- K. Ciesiołkiewicz, *Dbajmy o nauczycieli, bo to oni stanowią fundament funkcjonowania państwa*, 3.12.2021.
- K. Ciesiołkiewicz, *Wieczny powrót faszyzmu – wokół eseju Roba Riemena*, 26.08.2018.
- K. Ciesiołkiewicz, *Urzeczywistnijmy demokrację*, 28.11.2018.
- M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- R.J. Daniels, *What Universities Owe Democracy*, John sHopkins University Press, Baltimore, 2021.
- Emma Dorn, Bryan Hancock, Jimmy Sarakatsannis, and Ellen Viruleg (McKisney&Company), *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*, 27.07.2021.
- P. Długosz, *Trauma. Pandemia COVID-19 w polskim społeczeństwie*, CeDeWu, Warszawa 2021.
- P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, UK 2017.
- Fundacja Orange i Fundacja Stocznia, *Wykluczenie społeczno-cyfrowe w Polsce. Stan zjawiska, trendy, rekomendacje*, Warszawa 2021.
- H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Impuls, Kraków 2010.
- A. Guterres, przemówienie, *Edukacja w czasach pandemii COVID-19*, 04.08.2020.
- A. Guterres, przemówienie, *Wpływ pandemii COVID-19 na dzieci*, 16.04.2020.
- F. M. Moghaddam, *The psychology of Dictatorship*, Washington DC 2013.
- B. Mydłowska, *Wychowanie do pokoju jako ważna kategoria pedagogiki*, „Rozprawy Społeczne”, 2021, vol. 15 nr 3.
- L. Navarro-Castro, Jasmin Nario-Galace, *Peace education. A pathway to a culture of peace*, Center for Peace Education, Miriam College, Philippines 2010.
- ONZ, *Cel 4: Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie*, 07.2019.
- Andreas Schleicher (OECD), *The Impact of Covid-19 on Education. Insights from education at a glance 2020*.
- B. Skrzypczak, *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Toruń 2016.

- B. Śliwerski**, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- T. Szkudlarek**, **B. Śliwerski**, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2010.
- R. Szarfenberg**, **Empowerment**, [w:] red. B. Rysz-Kowalczyk, B. Szatur-Jaworska, *W kręgu pojęć i zagadnień współczesnej polityki społecznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2016.
- J. Szczupaczyński**, *Normatywne wzory przywództwa politycznego w ponowoczesnym świecie*, „Studia Politologiczne”, vol. 34, 2014.
- P. Sztompka**, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, ISP PAN, Warszawa 2000.
- G. Ziemer**, *Jak wychować Nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, Kraków 2021.