

Jolanta Skubisz\*  <https://orcid.org/0000-0002-2171-4454>

## O wizji szkoły przyszłości. Perspektywy innowacyjności i kierunki przeobrażeń

[https://doi.org/10.25312/2391-5129.29/2019\\_06js](https://doi.org/10.25312/2391-5129.29/2019_06js)

Myśl o potrzebie kształtowania wizji oraz uczenia przyszłości rozwijała i rozwija się w Polsce wśród wielu filozofów, pedagogów, socjologów oraz wśród społeczeństwa. Między innymi Bogdan Suchodolski, autor „koncepcji kształcenia dla przyszłości”, wskazywał, iż zasadniczym celem działalności szkoły powinno być kształcenie przede wszystkim dla przyszłości.

Niewątpliwie współczesny system oświatowy (polityka oświatowa) nie zawsze sprzyja uczniom, jak i nauczycielom w dążeniu do tego, by „szkoły myślały” o ich przyszłości. Wpływa na to wiele czynników wychowawczych i dydaktycznych.

Z przeglądu literatury naukowej, poświęconej edukacji, szkole i nauczycielom, można wyodrębnić wiele współczesnych teorii zmian edukacyjnych. Jednakże żadna z nich nie odnosi się do spójnego i kompleksowego ujęcia istoty tych zmian treści w formach kreatywności i innowacyjności. A przecież problematyka zmian formy (idei) szkoły w dobie współczesnego kryzysu edukacyjnego, a często też ekonomicznego, nie zaniknie, a wręcz przeciwnie, jej znaczenie wzrasta. Powstaje pytanie, co stanie się z głównym wyzwaniem współczesnej szkoły, jakim jest walka z wszelkimi rodzajami zagrożeń dla szkoły i uczniów. Odpowiedzią jest właśnie zrozumienie oraz ukierunkowanie wizji innowacyjnej organizacji szkoły ku wieloaspektowemu i systemowemu kształtowaniu wartości wszystkich kategorii pedagogicznych, tj. poprzez nowe formy i modele tychże kategorii, zarówno w przestrzeni edukacyjnej, wewnątrzszkolnej, pozaszkolnej, jak i wirtualnej. Zadaniem niniejszej publikacji jest zatem zasygnalizowanie ram wizji innowacyjnej szkoły z perspektywy współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** szkoła przyszłości, teorie zmian edukacyjnych, wizje szkoły, pedagogika innowacyjności

---

\* Dr Jolanta Skubisz – adiunkt w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych i Administracji Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie.

## Wprowadzenie

Złożoność i dynamika zachodzących współczesnych zmian implikuje ciągłe jej odmiany. W wyniku procesów związanych z globalizacją dynamika tychże zmian przyjmuje tym bardziej istotną rolę w wychowaniu i edukacji nie tylko młodego pokolenia, ale i dorosłych. Można zatem stwierdzić, że przyszłościowe wychowanie i edukacja będzie funkcją zjawisk globalnych, informatyzacji i teraźniejszości szkoły jako dynamicznych czynników sprawczych. Jest to uwarunkowane rodzajem zjawisk zachodzących w procesie rozszerzania się „społecznej współzależności działań poza dotychczasowe granice polityczne, społeczne i przestrzenne, które sięgają coraz bardziej wymiaru światowego. Bardzo często obejmują dziedziny życia, takie jak: ekologia, gospodarka, kultura, polityka, technika, na które wpływają warunki pracy, obyczaje, edukacja i model organizacji społecznej” (Potulski, 2015: 72). Dlatego problematykę przyszłościowej szkoły można rozpatrywać, gdy będą uwzględnione związki zachodzące między zmianami społecznymi i edukacją, które mają charakter strukturalno-przyczynowy i zarazem oddziałują na siebie według zasady tak zwanego sprzężenia zwrotnego.

Powszechnie wiadomo, że szkoła tradycyjna, bardzo często odizolowana od rzeczywistości i współczesnego życia, nie nadąża za aktualnymi wymaganiami epoki w dobie postindustrialnej czy ponowoczesnej w zakresie nauki, postępu technologiczno-informacyjnego i społecznego, ekologii, kultury i moralności (zob. więcej Kuźma, 2013: 15–52). W obliczu kryzysowego obrazu zmian polityki oświatowej oraz stanu edukacji, a ponadto związanej z nimi krytycznej sytuacji nauczycieli w Polsce (zob. Cieśla, 2019: 12–14) podjęcie stosownych zmian edukacyjnych oraz zajmowanie się pedagogiką innowacyjności (zob. Przyborowska, 2013), a zatem wizją szkoły przyszłości ma uzasadniony sens i jest zarazem konieczne.

Pojęcie zmiany (zob. Sobota, 2017: 31–32) jest kategorią ontologiczną, która odnosi się do zagadnienia zmienności. Podjęcie tej kwestii wymaga przeświadczenia, iż próba dokonania ontologicznego opisu zmiany jest przedsięwzięciem co najmniej ryzykownym, co potwierdzają wielowiekowe wysiłki filozofów od Heraklita i Arystotelesa, poczynając, na Heglu, Bergsonie i dialektykach materialistycznych kończąc. Józef Lipiec wyjaśnia w tym aspekcie, że obserwowany świat bądź dany przedmiot zmienia się, stajemy się raczej bezradni, gdy przychodzi nam wyjaśnić przebieg jakiegokolwiek zmiany lub też sens pojęcia zmiany (Lipiec, 1979: 113).

To samo ryzyko i trudności opisu zmian szkolnych odnoszą się do zdefiniowania zakresu i formy zmian tradycyjnej szkoły w szkołę przyszłości oraz identyfikacji procesów innowacyjności w edukacji (zob. Przyborowska, 2013: 10).

Generalnie z tymi problemami póki co nie mogą poradzić sobie naukowcy, którzy tworzą teorie i koncepcje przyszłości edukacyjnej. Przeszłość i przyszłość istnieją dzięki teraźniejszości, która z kolei rozwija się z przeszłości w kierunku przyszłości (związki te przybierać mogą jednak dowolną konfigurację) (zob. Lens, Moreas, 1994: 23).

Perspektywa myślenia o tym, co będzie, towarzyszyła cywilizacji ludzkiej od czasów biblijnych aż po dzień dzisiejszy. Wyraża się ona w licznych prorocत्वach i wizjach przyszłości mówiących, co nas czeka. Proroctwa te są interpretowane jako zapowiedź czegoś (zob. Doroszewski, 1964: 51). Mają one różne grupy znaczeniowe, które definiuje się:

- jako publiczne oznajmienie o czymś,
- w kontekście prognozowym,
- w kontekście proroczym,
- w kontekście przewidywalności czegoś,
- w kontekście wróżbiarskim,
- w odniesieniu do przepowiedni,
- w kontekście prorokowania czegoś,
- jako widzenie przyszłości<sup>1</sup>.

Warto pamiętać o tym, że tylko niektóre z tych znaczeń można odnieść do szkolnictwa.

W *Słowniku wyrazów obcych PWN* wizja (łac. *visio*) określana jest jako przywidzenie, widzenie; obraz fragmentu rzeczywistości utworzony przez twórczą wyobraźnię; wyobrażenie, opis czegoś (Chociłowska, 1977: 809). W literaturze przedmiotu obydwie pojęcia są stosowane zamiennie jako tożsame w treści i znaczeniu (zapowiedzi fragmentu jakiejś rzeczywistości, wyobraźni autorów, twórców koncepcji, teorii). Literatura ta w zasadzie posługuje się pojęciem wizji, na przykład wizji szkoły przyszłości, wizji edukacji itd.

W kontekście omawianej problematyki niebagatelną rolę odgrywa aspekt zmian wartości pedagogicznych, co uwzględnia się w niniejszej publikacji.

W Polsce został niestety zakłócony system preferowanych wartości pedagogicznych, będących pod wpływem określonych koncepcji filozoficznych, naukowych, religijnych i aksjologiczno-ideologicznych. Charakterystyczne stało się spojrzenie na problemy edukacji wychowania w sposób bezkrytyczny, dogmatyczny oraz demagogiczny. Sens współczesnej edukacji osnuty jest bowiem wokół ideologicznego punktu widzenia edukacji, opartej na wartościach ideologicznych oraz politycznych. Nie mieści się to w standardach demokratycznych państw europejskich.

*Pedagogiczna Konstytucja Europy. Preambuła* (art. 5.2) w sposób jednoznaczny stwierdza, że „sens pedagogicznej filozofii edukacji można zdefiniować poprzez naukowe zrozumienie istoty człowieka, jego relacji ze światem przyrody, produkcji i konsumpcji, politycznych i społeczno-kulturowych stosunków, moralnego i estetycznego wymiaru, jak również racjonalnego wymiaru praktyk społecznych”.

Natomiast art. 4.3 wskazuje, iż „wartości pedagogiczne mają charakter nie-ideologiczny oraz nie-polityczny”. Wydaje się, że to jest niesłuchanie ważne w myśleniu o oświacie i szkolnictwie w Polsce tu i teraz, gdy następują szkolne zmiany.

---

<sup>1</sup> Proroctwo jako widzenie przyszłości, synonimy pojęć: chirologia, chiromancja, jasnowidztwo, przepowiadanie, wieszczanie, wróżbiarstwo.

## Poszukiwanie projektu idei szkoły przyszłości

Zagadnienie omawianej refleksji (problematyki) można rozpatrywać w wymiarze filozoficznym, to jest formy (idei) pojęć, ich definicji oraz formy jako układu części, elementów (Hegel, Platon, Arystoteles, Kant, Tatarkiewicz). Na przykład według Georga W.F. Hegla filozofia powinna się pojawiać wówczas, gdy następuje poważny kryzys kulturowy i instytucji państwowych (zob. Hegel, 1994). Można przyjąć, że ta tematyczna heglowska koncepcja może się społecznie odnosić do nowego pokolenia.

Konstruowanie wizji, prognozy czy też, inaczej mówiąc, futurologii szkoły powinno przede wszystkim polegać na zdefiniowaniu przyczyn kryzysu teraźniejszości, a następnie przyszłości szkoły, zarówno w przestrzeni publicznospołecznej, politycznej, jak i szkolnej. Zagadnienie definicji dotyczy tu wszystkich kategorii pedagogicznych, a w szczególności pojęcia szkoły, edukacji, pedagogiki, wychowania oraz polityki oświatowej. Zmiany definicji, jednej z wymienionych kategorii wprowadzają określone zakłócenia, chaos interpretacyjny, niespójność danej wizji szkoły. Generowany jest zatem kryzys wartości danej kategorii i samej wizji szkoły. Przykładem jest tu niedocenienie wartości i znaczenia bezpieczeństwa w poszczególnych kategoriach pedagogicznych, co w konsekwencji w dużym stopniu przyczyniło się do obecnego kryzysu systemu bezpieczeństwa szkolnego. Dlatego szkołę jako jedną z podstawowych instytucji społecznych oraz kategorii pedagogicznych w ujęciu filozoficznym można traktować jako realną formę logicznej całości polityki oświatowej. Pozostałe zaś kategorie pedagogiczne są abstrakcyjnymi formami (ideami) polityki oświatowej. Nadto formy te są wzajemnie sprzężone, przenikają się wzajemnie oraz determinują cele poszczególnych kategorii.

Schemat (model) współlistnienia tychże form opisuje w sposób przejrzysty i kompetentny Bogusław Śliwerski w pracy pt. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (Śliwerski, 2015). Nie będzie przesadą stwierdzenie, że każda wizja (koncepcja) szkoły powinna przewidywać różnego rodzaju uwarunkowania wspólnego funkcjonowania poszczególnych kategorii pedagogicznych. Póki co w tym kontekście nie zidentyfikowano adekwatnej i kompleksowej wizji przyszłej szkoły.

W tym miejscu warto zauważyć, że Immanuel Kant formę określa jako właściwość umysłu powodującą, że umysł w ten i tylko w ten sposób (czyli: w tej formie) może postrzegać i rozumieć dane doświadczenia, iż przeto doświadczenie ma z konieczności tę i tylko tę formę (Kant, 2012: 49–105; Bogusz-Bołtuć, 2011: 283, 591–600; Tatarkiewicz, 2005: 261–293).

Programowanie przyszłości każdej szkoły to zatem nic innego, jak perspektywa zmian definicyjnych treści abstrakcyjnych form kategorii pedagogicznych, uwzględniająca rozsądek oraz racjonalizm umysłowy autorów wizji szkoły<sup>2</sup>. Chodzi

<sup>2</sup> Zgodnie z koncepcją Kanta myślenie to: po pierwsze, zdolność tworzenia pojęć, po drugie, zdolność wyciągania wniosków. Władzę poznawczą odpowiedzialną za pierwsze nazwał rozsądkiem (*Verstand*), a za drugie – rozumem (*Vernunft*). Według niego nie tylko zmysłowość, ale też rozsądek ma swoje aprioryczne formy. Aby przeobleczone w czasoprzestrzenną formę wrażenia

tu o zachowanie i przestrzeganie sokratejskiej zasady podmiotowości rozsądkowej. Niewątpliwie nowe definicje i teorie, jak zauważa Władysław Tatarkiewicz, porządkują rzeczywistość i są przydatne, bo mogą odzwierciedlać struktury rzeczywistości bądź przydają się w praktyce. Mają one nie tylko wymiar deskryptywny, ale często też modalny lub normatywny (zob. Bogusz-Bołtuć, 2011: 595). Rozważania na temat przyszłości wymagają zatem nie tylko abstrakcyjnej wyobraźni, ale i logiki oraz wnioskowania indukcyjnego.

Można więc przyjąć pogląd, iż wizja szkoły to określenie (wyrażenie) formy logicznej poznania jej przyszłości (zob. Kiczuk, 1984: 49). Dlatego wizja przyszłości z tej perspektywy jest próbą stworzenia obiektywnej, ważnej, kompletnie logicznej pojęciowo teorii szkoły i jej poszczególnych kategorii pedagogicznych.

Nieodzowne jest także uwzględnienie i podjęcie realności wizji samej szkoły, niezależnie od sfery wyobrażeń i sposobu myślenia. Otóż realność wyznacza ontologiczny i opozycyjny sposób rozumienia człowieka (ucznia, nauczyciela) i rzeczy. Realność jest tym sposobem istnienia, w którym wyraża się idea niezależności rzeczy i zdarzeń od typowo ludzkich sposobów myślenia i bycia. Rzeczy i ich własności są traktowane jako coś całkowicie odrębnego od sfery wyobrażeń, idei czy immanentnych wartości. Realistyczna wykładnia świata lokuje człowieka w pozycji do rzeczy, zdarzeń, zjawisk i procesów. Jest on traktowany jako ich sprawca, obserwator, znawca czy interpretator (zob. Kucner, 2017: 39).

Zgodnie zatem z logiką projektowania zmian w obszarze praktyki społecznej samo stworzenie wizji nie wystarcza, należy jednocześnie stworzyć koncepcję tak zwanej mapy drogowej planowanych zmian. Należy więc uwzględnić stosowne narzędzia (instrumenty) dotyczące regulacji prawnych, procedur, środków finansowych, zasobów ludzkich, wyniki ekspertyz i opinii, a także raporty edukacyjne (zob. Jabłoński, Wojciechowska, 2013: 61), które obrazują rzeczywiste „życie” szkoły, przedstawiając co z nich wynika dla przyszłości.

Nasuwa się tu pytanie, co staje się głównym wyzwaniem dla realnej formy przyszłej szkoły, co powinno stać się główną ideą tworzącą jej nową tożsamość (podmiotowość). Odpowiedź jest trudna i niedostateczna. Niewątpliwie szkoła – jako organizacja społeczna ukierunkowana na zaspokajanie specyficznych i kluczowych dla wybranych etapów rozwojowych nieznanymi potrzeb – nie tylko powinna uwzględniać wyjątkową zmienność tych potrzeb w perspektywie przyszłości, dynamikę i zróżnicowanie w grupach wiekowych, ale także uzależniać sposób oddziaływania od poziomu i możliwości rozwojowych poszczególnych uczniów czy też kompetencji społecznych nauczycieli. Wizja przyszłej szkoły niewątpliwie powinna zawierać z jednej strony determinanty konstrukcji finansowej i instytucjonalnej wychowania w bezpiecznych warunkach szkolnych i otoczenia, bezpiecznego procesu edukacyjnego, z drugiej zaś strony jej cele oraz założenia aktywnej (funkcjonalnej)

---

stały się dostępne dla naszego umysłu, muszą zostać pojęciowo zorganizowane. Zmysły dostarczają nam różnorodnych wyobrażeń – rozsądek zespala (zob. Barzykowski, 2013: 19–33; Kant, 2012).

przedmiotowej praktyki pedagogicznej. W tej idei konieczne jest zawarcie założenia, dotyczącego realizacji zasady podmiotowego ucznia i nauczycieli, uwzględniające reinterpretację roli i znaczenia bezpieczeństwa w prognozowanej rzeczywistości i wobec coraz to nowych zagrożeń, zarówno w procesie wychowawczo-edukacyjnym, jak i w relacjach szkolnych oraz publicznych. W tej sytuacji ważne staje się wychowanie profilaktyczne dzieci i młodzieży.

Powinno się zatem kształtować zdolność obronną i właściwego reagowania przez uczniów (także nauczycieli) przed zagrożeniami w życiu, w tym i w szkole. A bezpieczeństwo jest zjawiskiem wieloaspektowym, odnoszącym się nie tylko do jednostki (uczniów i nauczycieli), ale także do zmiany sfery społecznej i politycznej, ekonomicznej czy militarnej. Mimo rozległości tego zjawiska wszystkie jego aspekty zawierają się we wspólnym mianowniku podmiotowym, który wiąże się przede wszystkim z poczuciem stabilności i trwałości określonego korzystnego stanu rzeczy, z odczuciem braku zagrożenia wewnętrznego lub zewnętrznego, jak też z dozowaniem pewności i spokoju w codziennym życiu, ufności i zaufania do przyszłości (zob. Bielawski, 2016: 303; Korzeniowski, 2012: 119). Z tej perspektywy podjęcie problematyki bezpieczeństwa przez pedagogikę i jej egzemplifikacja w edukacji predestynuje podejmowanie refleksji także w wizjach polskiej szkoły. Bez wątpienia bezpieczeństwo szkolne ma duże znaczenie oraz w istotny sposób rzutuje na procesy wychowawcze.

Można stwierdzić, iż prowadzone spekulacje myślowe, analizy i syntezy w przedmiocie przyszłości, a zarazem bezpiecznej szkoły kierują się przekazem o słuszności określonej koncepcji filozoficznej i pedagogicznej z perspektywy nadziei na osiągnięcie doskonałości przez konkretnego ucznia, nauczyciela lub wspólnotę szkolną. W prognozowaniu przyszłości szkoły uczestniczą zarówno filozofowie, pedagodzy, socjologowie, jak i społeczeństwo. Organizowane są liczne konferencje naukowe, sympozja, seminaria oraz powstaje wiele publikacji związanych z tą problematyką (np.: *Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości*, 2019; Wenta, 2015: 25–37; Dziekońska, Karoń, 2015: 129–137; Zwoliński, 2015: 355–375; *Pedagogiczna Konstytucja Europy. Preambuła*; Śliwerski, 2014: 9–36; Jankowska, 2014: 38–40; Kuźma, 2013; Jabłoński, Wojciechowska, 2013: 43–63; Szoltysek, 2013; Szatan, 2012: 325–342; Zbieranek, 2012; Włodarczyk, 2009; Koziński, 2007: 7–18; Sepkowski, 2001; Drózd, 2000; Famuła-Jurczak, Mazur, 2015).

Tworzone są teorie, scenariusze i prognozy, które niejako „wymyślają” możliwości zmiany dominacji transmisyjnego modelu szkoły, opartego na autorytarnych i hierarchicznych relacjach, braku zaufania oraz na behawiorystycznym modelu ludzkiej psychiczności, który wpisuje się w ekonomiczne ramy myślenia o kształceniu jako procesie skutecznej i wydajnej produkcji założonych a priori efektów (*Pomyśleć szkołę inaczej*, 2015). Z przeglądu literatury naukowej poświęconej przyszłości edukacji, szkole i nauczycielom wynika, że można wyodrębnić między innymi następujące wizje – teorie zmian edukacyjnych w szkole:

- teorię nauki o szkole,
- teorię pozytywistyczną i neopozytywistyczną,
- teorię progresywistyczną,
- teorię funkcjonalistyczną,
- teorię humanistyczną i neohumanistyczną,
- teorię interakcjonistyczną,
- teorię rekonstruktywistyczną.

Odrębne miejsce zajmuje natomiast systemologia oparta na ogólnej teorii systemów, która dotychczas nie została wyodrębniona jako teoria zmian organizacyjnych i edukacyjnych szkoły (za: Kuźma, 2013: 23). Wydaje się, że w odniesieniu do przyszłości jest to bardzo ważne.

Warto też wspomnieć, że aktualnie instrumentem tworzenia wizji szkoły jako organizacji jest foresight, czyli aktywne budowanie obrazu przyszłości. Wciąż pojawiają się nowe pomysły i trudno dziś wskazać, czy okażą się rozwiązaniem na dłuższą.

O słabym zainteresowaniu badaniami foresight i niezbyt istotnej roli tego instrumentu świadczy incydentalny fakt uruchomienia w 2011 roku projektu systemowego Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pt. *Narodowy Program Foresight – wdrożenie wyników*. Celem projektu było w szczególności: opracowanie systemu map kierunków badań naukowych oraz technologii i kierunków technologicznych określonych na podstawie metodyki projektów foresight (zob. Ejdys, Lulewicz-Sas, 2011: 38).

W oparciu o założenia poszczególnych teorii są projektowane nowe formy organizacyjne i charakter szkół przyszłości:

- szkoła jako ucząca się organizacja,
- szkoła partnerstwa społecznego (lokalnego),
- szkoła patriotyzmu (patriotyczna),
- szkoła narodowa,
- szkoła „otwarta”,
- szkoła edukacji ustawicznej,
- szkoła społeczna,
- szkoła prywatna,
- szkoła cybernetyczna,
- szkoła dla innowatora.

Wspólną cechą proponowanych form organizacyjnych szkół jest niewątpliwie obowiązek troski o kulturę narodową jako rodzaj patriotyzmu (Zwoliński, 2015: 55–375).

Wszystkie te przedsięwzięcia mają wspólny *modus vivendi*, to znaczy starają się wiązać wątki kontynuacji wyobraźni wskazującej na jeszcze nieistniejące albo mającej na marginesie pierwsze symptomy tego, co jeszcze nie nadeszło, co wciąż jeszcze tkwi w sferze niezaktualizowanej możliwości. A zatem z tym, co jako „pierwsze” tkwi w sferze fikcji. To, co może nadejść jest w zasadzie nieograniczone. Niektóre z tych możliwości dają się opisać jako zdeterminowane tym, co już jest albo już jest

postrzegane jako możliwe. Czego zatem można się spodziewać w odniesieniu do wykorzystywania nowych technologii pedagogicznych w szkole przyszłości? Otóż na razie nie wiadomo, jakie zmiany nastąpią w realnej formie (idei) szkoły oraz jakie zmiany będą zachodziły w formach (idei) abstrakcyjnych w poszczególnych kategoriach pedagogicznych, to jest w edukacji, pedagogice oraz wychowaniu.

Niewątpliwie w przyszłości, jak i obecnie nie powinna ulec zmianie socjalizacyjna funkcja wychowania i szkoły, uczącej uczniów „człowieczeństwa” we wszystkich wymiarach danej rzeczywistości (szkolnej, publicznej, społecznej, ekonomicznej i politycznej).

Zmienić się muszą także cele i dziedziny wychowania oraz metody i techniki wychowawcze. Polska szkoła nie kształtuje w uczniach w wystarczającym stopniu kompetencji „wychodzenia poza schematy”, uczniowie boją się myśleć kreatywnie, nie umieją współpracować – piszą autorzy raportu *Szkoła dla innowatora*. To zaś są zdaniem ekspertów kluczowe kompetencje, które warunkują innowacyjność w dorosłym życiu. Potwierdzają zatem tezę, iż dziewiętnastowieczny model szkoły funkcjonujący dziś w Polsce całkowicie się zdezaktualizował. Dlatego należy zmienić cały system. Główny grzech polskiej edukacji to promowanie powierzchowności nauki. To powoduje, że 90% wiedzy uczniowie wyuczają na pamięć i szybko zapominają (zob. Klinger, 2019 – projekt pn. *Szkoła dla innowatora* realizowany jest przez Ministerstwo Rozwoju wspólnie z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie – Małopolską Szkołą Administracji Publicznej. Współfinansowany jest z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach poddziałania 2.4.2 Programu Operacyjnego Inteligentny Rozwój. Realizacja projektu przewidziana jest na okres od 1 stycznia 2017 roku do 30 kwietnia 2019 roku, przy czym okres objęty badaniami dotyczy dziewięciu kwartałów, począwszy od 1 października 2016 roku. Badaniami objęto 12 tysięcy pedagogów z całej Polski).

Permanenty rozwój technologii cybernetycznej, informatycznej, ekspansji sztucznej inteligencji, a zatem robotyzacji będzie definiował odpowiednie dostosowywanie kształcenia do wyzwań czasu i funkcjonujących modeli nauczania – uczenia się. Nie zidentyfikowano jak dotąd we współczesnych wizjach szkoły opisu założeń modeli, uwzględniających kryteria poziomu właściwości intelektualnych i charakteru przyszłego ucznia (Modrzewski, 1983: 23–36; Kossecki, 1981; Mazur, 1966).

Żyjemy w dobie i-pokolenia (Świąchowicz, 2018: 18–22), a zatem należy zadać sobie pytanie, czy w tej perspektywie myślimy o kierunku zmian właściwości intelektualnych uczniów i ich tożsamości przyszłości.

W erze relacji sieciowo-cybernetycznych tworzy się niewątpliwie nowy rodzaj tożsamości uczniowskiej, którą można nazwać za Ewą Domańską (2008: 47) tożsamością hybrydalną.

Tożsamość jest przeciwieństwem „jednością z czymś” lub „identycznością z czymś”. W wymiarze ludzkim tożsamość należy pojmować jako umiejętność autoidentyfikacji, spójność obrazu, który posiadamy, „zdolność człowieka do stwierdzenia, kim się



jest i do refleksji nad miejscem, jakie zajmuje w otaczającej rzeczywistości” (Waszczyńska, 2014: 54).

Przykładem może być *Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości* opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej 11 lutego 2019 roku. Jest to państwowa wizja zmian treści „edukacji” w formie ideologicznego przesłania głoszącego „podjęcie wspólnej pracy na rzecz edukacji przyszłości”. Dokument ten jest enigmatyczną informacją o założeniach realizacji bieżącej polityki oświatowej w stosunku do nauczycieli, związków zawodowych oraz o perspektywicznych zobowiązaniach MEN. Wspomina się tylko zdawkowo o poprawie bezpieczeństwa uczniów w sieci oraz roli rodziców w programach wychowawczo-profilaktycznych szkoły. Nieobecne jest zatem odniesienie się do systemowego bezpieczeństwa szkolnego oraz profilaktyki. Deklaracja ta potwierdza pogląd, iż największą przeszkodą, a zarazem wyzwaniem dla tworzenia wizji w obecnych warunkach polityki oświatowej jest brak określenia się co do głównych priorytetów działalności szkoły, w tym realnych prerogatyw dyrektora i nauczycieli. Dotyczy to wszystkich placówek oświatowych zarówno na poziomie samorządowym, jak i krajowym.

W bieżącej polityce pomijane są niestety założenia (zalecenia) z *Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa* z 1998 roku. Dla przypomnienia założenia (hasła) te determinują konieczność przygotowania uczniów i nauczycieli przez różne aktywne formy edukacji do życia społecznego w przyszłości. Główne aspekty raportu można ująć w syntetycznych formach:

1. Przesunięcie akcentu z „powiem ci, czego masz się uczyć” na „pokażę ci, jak się tego nauczyć i że dobrze jest to umieć”.
2. Uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być.

Można odnieść wrażenie, iż obecna polityka oświatowa odzwierciedla w jakiś sposób zjawisko samospełniającego się proroctwa tej polityki (ang. *self-fulfilling prophecy*). Zjawisko to występuje wówczas, gdy początkowo fałszywe definicje sytuacji wywołują nowe zachowania człowieka, dzięki którym definicje te przekształcają się w rzeczywistość (zob. Trusz, 2010: 48–66).

Przykładem może być projekt Ministerstwa Sprawiedliwości (etap konsultacji międzyresortowych), dotyczący w ujęciu skrótowym tzw. młodzieży trudnej oraz dodatkowych prerogatyw dyrektora szkoły, które w sposób normatywny wzmacniają jego formalny autorytet. Otóż dyrektor szkoły, „de facto nosiciel Prawdy i Wiedzy” (zob. Milerski, Śliwerski, 2000: 24), może być nosicielem także Sprawiedliwości szkolnej, tzn. będzie wyposażony w quasi-uprawnienia policyjne i sędziowskie. W ramach tego projektu dyrektor szkoły we własnym zakresie po uzyskaniu zgody rodziców albo opiekuna nieletniego będzie karać uczniów, to jest będzie pouczał ustnie albo pisemnie, ostrzegał, nakazywał przeproszenie pokrzywdzonego, zobowiązywał do przywrócenia stanu poprzedniego oraz nakazywał określone prace porządkowe na rzecz szkoły. I co jest najważniejsze, według tegoż projektu dyrektor nie

będzie musiał zawiadamiać sądu rodzinnego lub policji o przejawie demoralizacji, o popełnieniu przez nieletniego czynu karalnego (Łukaszewicz, 2019: A13).

Treść opisaney inicjatywy Ministerstwa Sprawiedliwości uzasadnia przyjęcie poglądu, iż projekt ten zmierza do redefinicji dotychczasowego charakteru pojęcia profilaktyki szkolnej oraz pedagogicznej funkcji kar. Szkoła w takim ujęciu niewątpliwie będzie postrzegana nie jako szkoła zaufania, ale jako szkoła autorytarna oparta na sprawiedliwości administracyjnej.

Przedmiotowa inicjatywa może być podyktowana celem polityki karno-statystycznej w zakresie oficjalnego zmniejszania zgłoszeń do policji przypadków popełnianych czynów karalnych przez uczniów.

Niewątpliwie należy tu zauważyć, iż zagadnienie karania w szkole było i jest złożonym problemem wychowawczym oraz prawnym. Kwestią otwartą jest zatem potrzeba konstruktywnej refleksji w przedmiocie przyszłego modelu dyscyplinowania oraz karania szkolnego (zob. Utrat-Milecki, 2009; Bednarska, 2007).

Jest faktem, że, jak to zasygnalizowano w cytowanej wcześniej treści raportu *Szkoły dla innowatora*, współczesna szkoła nie uczy umiejętności nauki, a to wyznacza cel każdej wizji przyszłej szkoły.

## **Zamiast zakończenia – pytanie: Co dalej z polską szkołą?**

Konkludując, można wyrazić niepokój, obawę, a wręcz lęk, czy też zadać sobie pytanie: Czy w następstwie obecnego kryzysu tradycyjnego szkolnictwa, nieodpowiedniego zarządzania ideą realnej formy szkoły, jak i pozostałymi kategoriami pedagogicznymi w nieodległej przyszłości to, co nazywamy szkołą, będzie już tylko reliktem przeszłości? (zob. Drożdż, 2000: 140–157).

To pytanie ma niewątpliwie przełożenie na odpowiedzialność za historię przyszłości szkoły (socjologii przyszłości). Jak pisał Józef Tischner, nie chodzi o to, by wiedzieć, jak inni postrzegają problemy, ale o to, by samemu stawiać problemy i szukać odpowiedzialnych rozstrzygnięć (Tischner, 1981).

Polską szkołę czeka niewątpliwie konieczność programowego i teleologicznego przeorientowania się na zupełnie inny współczesny świat. W świecie tym należy dążyć do tego, aby formą (ideałem) szkoły i wychowania stała się orientacja na globalną kreatywność i innowacyjność, rozumiane jako zdolność do rozpatrywania „zmiany” w makroskali, w aspekcie dynamicznym oraz systemowym, czyli uwzględniającym wszystkie kategorie pedagogiczne.

Szkołę przyszłości należy pojmować jako otwartą i kreatywną ideę, która wbrew jej klasycznemu rozumieniu wcale nie jest trwałym, niezmiennym wzorcem, lecz przechodzi nieustanną ewolucję. Z interdyscyplinarnych rozważań wynika, że szkoła wplata się w istniejące oraz współtworzy całkowicie nowe relacje i zależności. Istnieje zarazem jako realna forma, jako korelat symboli, wartości i znaczeń, jako element wielu procesów oraz jako przyszły projekt, wciąż jeszcze mało znany.

## Bibliografia

- Barzykowski K. (2013), *Perspektywa czasowa a myślenie o przyszłości i przeszłości w kontekście teorii poziomów reprezentacji (construal level theory)*, „Studia Humanistyczne”, nr 12/4.
- Bednarska M. (2007), *O przemocy w wychowaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bielawski K. (2016), *Znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie*, „Cywilizacja i Polityka”, t. 14, nr 14.
- Bogusz-Bołtuć E. (2011), *Władysława Tatarkiewiczza alternatywna definicja sztuki a analityczna filozofia sztuki*, „Filo-Sofija”, nr 13–14.
- Chociłowska H. (oprac.) (1977), *Słownik wyrazów obcych* PWN, PWN, Warszawa.
- Cieśla J. (2019), *Bunt nauczycieli*, „Polityka”, nr 11/3202.
- Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości* (2019), MEN, Warszawa.
- Domańska E. (2008), *Problem rzeczy we współczesnej archeologii*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Doroszewski W. (red.) (1964), *Słownik języka polskiego*, t. 7, PWN, Warszawa.
- Dróżdż A. (2000), *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Dziekońska J., Karoń J. (2015), *W poszukiwaniu wspólnego języka: Sprawozdanie z Konferencji Naukowej: Pomyśleć szkołę inaczej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 11/3/30.
- Ejdys J., Lulewicz-Sas A. (2011), *Foresight strategiczny jako instrument tworzenia wizji przyszłości organizacji*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 4.
- Famuła-Jurczak A., Mazur P. (2015), *(Ku) Wychowaniu do (nie)znanej przyszłości*, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/11145/mazur.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 13.03.2019].
- Fazlagić J. (2018), *Szkoła dla innowatora*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz.
- Hegel G.W.F. (1994), *Ustrój Niemiec i inne pisma polityczne*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Jabłoński S., Wojciechowska J. (2013), *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 27.
- Jankowska A. (2014), *Wizja współczesnej szkoły*, „Refleksje”, nr 3.
- Kant I. (2012), *Krytyka praktycznego rozumu*, Hachette, Kraków.
- Kiczuk S. (1984), *O formie logicznej*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 32, z. 1.
- Klinger K. (2019), *Rząd zlecił raport o szkole. Poznał smutną prawdę*, „Dziennik Gazeta Prawna”, nr 61/4963.
- Korzeniowski L.F. (2012), *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin, Warszawa.
- Kossecki J. (1981), *Cybernetyka społeczna*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (2007), *Cywilizacja strachu i kultura nadziei*, „Nauka”, nr 2.

- Kucner A. (2017), *Między realnością a wirtualnością potrzeb i relacji*, [w:] A. Kucner, P. Wasyluk (red.), *Stół przyszłości*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Kuźma J. (2013), *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 5/41, nr 2.
- Lens W., Moreas M.A. (1994), *Future time perspective: an individual and a societal approach*, [w:] Z. Zalewski (red.), *Psychology of future orientation*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Lipiec J. (1979), *Ontologia świata realnego*, PWN, Warszawa.
- Łukaszewicz A. (2019), *Trudnemu dziecku wystarczy autorytet rodzica i dyrektora*, „Rzeczpospolita”, nr 69.
- Mazur M. (1966), *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, PWN, Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa.
- Modrzewski J. (1983), *Właściwości intelektualne a modele procesu nauczania i uczenia się*, „Studia Pedagogiczne”, z. 11.
- Pedagogiczna Konstytucja Europy. Preambuła*, Stowarzyszenie Rektorów Pedagogicznych Uczelni Europy, <https://docplayer.pl/43960246-Stowarzyszenie-rektorow-pedagogicznych-uczelni-europypedagogiczna-konstytucja-euro-py-preambuła.html> [dostęp: 13.03.2019].
- Pomyśleć szkołę inaczej* (2015), Konferencja naukowa 25–26.09.2015, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Potulski J. (2015), *Współczesne problemy badawcze w politologii*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności – między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Sepkowski A. (2001), *Wizje światowego ładu*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
- Sobota J. (2017), *Wymiar symboliczny, ontologiczny i futurologiczny*, [w:] A. Kucner, P. Wasyluk (red.), *Stół przyszłości*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Szatan M. (2012), *Strach a lęk w ujęciu nauk humanistycznych*, „Studia Gdańskie”, nr 31.
- Szołtysek A.E. (2013), *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2014), *Pedagogika (w) edukacji*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 37.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków.
- Świąchowicz M. (2018), *Dzieci i telefony i-pokolenie (mówią niewiele, piszą skrótami. Już nie patrzą ludziom w oczy, patrzą w telefon. Tam mają znajomych, rozrywki, randki, seks i niemal wszystkie informacje, których nie są w stanie przeczytać)*, „Newsweek”, nr 6.
- Tatarkiewicz W. (2005), *Forma: dzieje jednego wyrazu i pięciu pojęć*, [w:] tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa.
- Tischner J. (1981), *Wstęp*, [w:] A. Diemer (red.), *Kurs elementarny filozofii. Antropologia filozoficzna*, Instytut Filozofii Papieskiego Wydziału Teologicznego, Kraków.

- Trusz S. (2010), *Zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej: przyczyny, mechanizmy i konsekwencje*, „Debata Edukacyjna”, nr 3.
- Utrat-Milecki J. (red.) (2009), *Kara w nauce i kulturze*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Waszczyńska K. (2014), *Wokół problematyki tożsamości*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego Płockiego”, nr 6.
- Wenta K. (2015), *Praca i zawody w futurologii*, „Problemy Profesjologii”, nr 1.
- Włodarczyk R. (2009), *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Zbieranek P. (red.) (2012), *Jaka przyszłość polskiej edukacji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Zwoliński A. (2015), *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, nr 3.

### Summary

#### **A vision of the school of the future. Prospects for innovation and directions of transformation**

The notion that there is a need to shape a vision of the future, and the student of the future, has been considered in Poland by philosophers, educators, sociologists and by society itself. Among others, Bogdan Suchodolski, the author of the “concept of education for the future” has argued that the primary goal of a school’s activity should be education primarily for the future. Undoubtedly, the modern educational system (education policy) does not always encourage “schools to think” about the future of their students and teachers. Education policy is also influenced by many elements, both educational and didactic. Many contemporary theories of educational change can be identified from a review of the scholarly literature on education, schools and teachers. However, this literature does not offer a coherent and comprehensive approach to educational change in relation to creativity and innovation. The issue of the idea of ‘school’ in the contemporary education and economic crisis does not disappear, on the contrary its importance increases. The question arises – How can threats to the school and students be responded to? The answer to this question requires an understanding of the ‘school’ as an innovative organisation. As such, a ‘school’ can assist in reshaping pedagogical categories in educational, intra-school, non-school and virtual spaces. The purpose of this article is to discuss the framework of the innovative vision of the ‘school’ from the perspective of modern educational reality.

**Keywords:** school of the future, theories of educational changes, visions of school, pedagogy of innovation