

prof. dr hab. BOGDAN SZLACHTA

Uniwersytet Jagielloński

UWAG KILKA O ELITARNOŚCI KSZTAŁCENIA W POLSCE

W opracowaniach przygotowywanych w ostatnich latach przez pedagogów znajdujemy wiele uogólniających sądów: choćby w rozprawie doktorskiej Anny Marii Koli zatytułowanej *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce* (Toruń 2011), napisanej pod opieką promotorską profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, autora wielu prac poświęconych problemom elitarności i egalitarności kształcenia w Polsce, znajdujemy nie tylko tezę, iż *elity w świadomości społecznej są grupą, która kształtuje rzeczywistość pozostałych członków społeczeństwa w wielu wymiarach – politycznym, ekonomicznym, intelektualnym czy kulturalnym*, ale także tezę, że *wpływ [elit] na społeczeństwo może mieć charakter jawny, widoczny w różnych działaniach, np. w pracach ustawodawczych, kształceniu lub twórczości, ale niekiedy też elity funkcjonują w sposób ukryty, uniemożliwiając innym partycypację w określonych strukturach*. Co więcej, w dalszym wywodzie autorka zaznacza: *potocznie (zwłaszcza w polskim kontekście) elity kojarzone są z grupą ludzi dbających o własną pozycję w państwie lub partykularne interesy, przez co grupa ta jest zamknięta z wyraźnie zaznaczonymi granicami. Dostęp do niej [tj. do elit] obwarowany jest licznymi warunkami, głównie finansowymi, ale też duże znaczenie mają tu koneksje i znajomości (w języku naukowym zwane – w jednym ze znaczeń – „kapitałem społecznym”)*. Powoduje to, iż *wokół tej grupy tworzą się liczne mity i stereotypy, które czasami – twierdzi autorka, powołując się na prace Janusza Sztumskiego z 2003 r. – wywołują*

podziw i szacunek wobec jej członków (ze względu na ich „niezwykłą wartość i znaczenie”), ale z drugiej strony mogą „wyprowadzić miliony na manowce, czy też doprowadzić do mniejszej lub większej biedy”¹. Tezy te i ogólne uwagi wskazują na znaczącą pozycję elit w społeczeństwie, także w społeczeństwie polskim, skoro mają one „kształtować rzeczywistość” innych, zapewne do elit nienależących, ale wskazują one także na możliwość funkcjonowania elit „w ukryciu”, na ich wpływ wykluczający „innych”, zapewne do elit nienależących, których elity utrudniać mają partycypację w pewnych obszarach aktywności społecznej. Więcej jeszcze, powiada się, że „zwłaszcza w polskim kontekście” elity kojarzy się „potocznie” z grupą ludzi „dbających o własną pozycję”, zatem korzystających ewentualnie z dóbr społecznych, działając nie tyle dla społeczeństwa, ile dla siebie, gwoili realizacji własnych jedynie a partykularnych interesów. Są to wypowiedzi niosące ładunek niezwykle krytyczny. Jeśli zważymy, że w analizach polskich pedagogów zwraca się również uwagę na to, że w *polskiej pedagogice i socjologii edukacji kwestia elitarności nie znajduje należnego zainteresowania, szczególnie w kontekście wychowania i nauczania dla demokracji, kreowania elit odpowiedzialnych za rozwój społeczny i jednostkowy*, być może wobec dominującej przez ponad 200 lat w *polskiej szkole i polskiej myśli pedagogicznej idei egalitaryzmu, skutkującej masowością, także (a może przede wszystkim) w wymiarze ideologicznym, niewykształconą podmiotowością i brakiem poczucia odpowiedzialności za swoje i innych wybory*, to skłonieni zostaniemy do namysłu nad zasadnością tezy kolejnej, iż: *dyskurs równościowy, egalitarny, paradoksalnie zdominowany został przez myślenie jednostkowe, bierne, egoistyczne, natomiast zaangażowanie społeczne pozostawił nielicznej grupie inicjatyw, w tym edukacyjnych, o charakterze elitarnym*². Także po 1989 roku *dominacja myślenia egalitarnego, przybierającego niekiedy formy patologiczne*, miała przy tym powodować, że *wciąż w polskiej pedagogice istnieje silny nurt demokratyczny kojarzony przez pedagogów z egalitarnością i masowością kształcenia*. Choć nie idzie już o *równość i walkę z burżuazyjną elitą*, to w warunkach *demokracji tym razem już tej rzeczywistej, realizowanej przez wolnych obywateli*, „dyskurs elitarny” wciąż jest *wykluczany*³.

¹ A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*, Toruń 2011, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2737/AKola%20doktorat.pdf?sequence=1>, s. 8-9 (dostęp: 02.11.2017).

² Tamże, ss. 66-67.

³ Tamże, s. 68. Autorka tekstu przywołuje wypowiedź Astrid Męczkowskiej-Christiansen i Piotra Mikiwicza, zdaniem których „Współczesna polityka społeczna Unii Europejskiej

Rozpocznę refleksję od dwóch uwag wstępnych dotyczących wypowiedzi pedagogów, których przedstawicielkę przed chwilą cytowałem: z jednej strony dostrzegają oni dominację „dyskursu egalitarnego”, eksponując dążenie do wyrównywania szans podlegających procesowi kształcenia na różnych poziomach edukacji, nie wykluczając kształcenia na wyższych uczelniach; podnoszą, że prowadzi to do obniżania poziomu kształcenia nakierowywanego nie tyle na zdolnych czy najlepiej rokujących, ile na „przeciętnego” ucznia czy studenta (niekiedy wskazując, że podobny „trend” wpisany jest nawet w system dzielący studia wyższe na dwa poziomy, znoszący tedy dawne, jednolite kształcenie na studiach); z drugiej atoli strony zauważają, że „egalitaryzm” zwłaszcza po 1989 roku pojmowany jest w osobiwy sposób, uzasadniający nie tyle postrzeganie ucznia czy studenta w relacji do społeczeństwa, ile w relacji do niego samego: ma on uzasadniać nie tyle potrzebę włączania się w dzieło przekształcania, unowocześniania i umacniania wspólnoty obywatelskiej, ile potrzebę realizowania przez jednostkę jej „oryginalności”, „osobliwości”, tego, co jej tylko właściwe. Choć bowiem, jak zauważają: *po 1989 roku chciano oczyścić myśl i praktykę pedagogiczną z otoczki ideologicznej, a reformy miały poprawić atmosferę i wprowadzić nowatorskie rozwiązania, osadzone głównie na idei równości szans i zapobieganiu wykluczeniu społecznemu, to w żaden sposób nie została zmieniona szkolna rzeczywistość i nie zostały wyeliminowane podziały społeczne. Skupienie zainteresowań na jednostce, a nie zbiorowości dzieci i młodzieży było związane z zamierzoną koncentracją uwagi na znaczeniu kształcenia i wychowania dla rozwoju i dojrzewania społecznego osoby, działało się to jednak przy jednoczesnym świadomym lub nieświadomym pomniejszaniu lub nawet ignorowaniu ogólnospołecznego wymiaru procesów edukacyjnych*. Mimo wprowadzenia do systemu zasady jednolitości szkolnictwa, kształcenie powszechne przez długi czas wcale nie było egalitarne, nie było też w nim *miejsca na kształcenie elitarne*⁴.

postulat wyrównywania szans społecznych swych obywateli uczyniła jednym z podstawowych zadań i kryteriów wydatkowania funduszy na wszelkiego rodzaju inwestycje, w tym – 'inwestycje' edukacyjne. Nieprzypadkowo jednak w tym kontekście obecne jest pojęcie 'inwestycji', mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem, któremu nadać by można miano 'ekonomizacji równości', to bowiem raczej nie względy etycznie pojmowanej sprawiedliwości społecznej, lecz ekonomiczny, w swej proveniencji, dyskurs kapitału społecznego wydaje się odgrywać zasadniczą rolę w formułowaniu wyzwań neoliberalnie pojmowanej polityki społecznej współczesnych społeczeństw kapitalistycznych” (tamże, z podkreśleniem zbieżności egalitarności kształcenia w Polsce z celami realizowanymi przez struktury europejskie).

⁴ A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit...*, s. 73 z odesłaniem do wywodów M.J. Szymańskiego zawartych w tekście pt. *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej*.

Poza nielicznymi przykładami podawanymi przez pedagogów (choćby Krajowa Szkoła Administracji Publicznej czy program studiów interdyscyplinarnych realizowanych obecnie na Wydziale *Artes Liberales* Uniwersytetu Warszawskiego), niepodobna wskazać systemowych prób realizowania kształcenia elitarnego gwoli przygotowania uczniów/studentów do wprowadzania zmian społecznych i ich podtrzymywania (mimo jakże wpływowej opinii Pierre'a Bourdieu, jakoby działania elit miały się sprowadzać do podtrzymywania zastanego porządku społecznego oraz do mnożenia posiadanych kapitałów). Zwłaszcza wobec zasadniczych zmian, które wprowadzono i zapewne wciąż należy wprowadzać w Polsce po 1989 r., wobec zmienności warunków istnienia i rozwoju polskiego społeczeństwa, można oczekiwać nowych ujęć i nowych projektów, które nie będą już petryfikować stanu dominacji „dyskursu egalitarnego”, lecz go przekraczać albo włączać do niego elementy nowe, zmierzające w kierunku elitarności. Niekiedy powiada się, że zmiany winny prowadzić od „myślenia równościowego” w kierunku „myślenia o tym, co wspólnotowe”, w kierunku „myślenia pragmatycznego”, *nastawionego na zmianę, przeciwdziałanie mechanizmom reprodukcji i wykluczenia*⁵, albo wreszcie w kierunku usuwającym przynajmniej po części skutki masowego kształcenia, obniżania standardów kształcenia, „inflacji dyplomów”, by zwłaszcza wyższe uczelnie, przede wszystkim zaś uniwersytety, ponownie stały się miejscami, w których – jak rzecz ujął Allan Bloom – *mogą rozwinąć skrzydła swobodne dociekania i filozoficzna otwartość*, w których pojawi się *zachęta do nieinstrumentalnego użycia rozumu* oraz stworzona będzie *atmosfera, by moralna i fizyczna przewaga woli ogółu nie powstrzymywała już filozoficznego myślenia*⁶.

Dwa kierunki refleksji wydają się wynikać z ustaleń pedagogów: pierwszy z nich wiedzie ku krytycznemu przemyśleniu kształcenia masowego jednak, w ramach którego uwaga miałaby być zwracana nade wszystko na oryginalność i wyjątkowość ucznia/studenta nie dla nich samych atoli, lecz dla wspólnoty, do której należą; nie idzie o jednoznaczne ustalenie, czy wspólnota miałaby posiadać „europejski” czy „polski” tylko wymiar (bo relacja w tym

⁵ Oba kierunki zob. A.M. Kola, *Problemy kształcenia elit...*, s. 76. Zob. tamże (i w wielu innych miejscach) analizy dotyczące tendencji demograficznych podważających zjawisko „masowości kształcenia” oraz odpływu polskich studentów i doktorantów na zagraniczne uczelnie.

⁶ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997, s. 296. Por. też: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2006.

zakresie znajdująca może być podejmowana w innych również czy głównie w innych obszarach dotykających „zachodniości” lub „środkowoeuropejskości” Polski, obszarach uwzględniających i aspekt kulturowy, a może także religijny, i aspekt polityczny, a nawet geopolityczny), idzie natomiast o potrzebę uwzględniania w trakcie kształcenia zaangażowania ucznia/studenta w to, co go otacza, co w pewnym zakresie na niego także wpływa, co dotyczy „otoczenia społecznego”. W tym zakresie potrzebne jest, jak się wydaje, nie tyle ustalenie szeregu działań instytucjonalnych, ile wprowadzenie do programów kształcenia elementów uwrażliwiających nie tylko na „inność drugiej jednostki”, ale także na „podobieństwo”, na „wspólną przynależność”, na – jak ujęliby niektórzy publicyści – „los wspólnotowy”. Historyk myśli politycznej, badający w szczególności polskie doświadczenia, wezwałby w tym zakresie do przemyślenia tradycji republikańskiej, tak ważnej dla polskiej historii, w zestawieniu z tradycją liberalną; wezwałby do namysłu nad wolnością jednostki w grupie w zestawieniu z wolnością jednostki znajdującej się przez grupę, a może nawet mimo grupy, do której należy i której „los” ewentualnie podziela; której wolność nie stanowi warunku jej wolności. Pojawienie się elementów skłaniających do namysłu w tym zakresie może przyczynić się do wykształcenia większej wrażliwości na problemy społeczne i polityczne, może otworzyć jednostkę na to, co wspólnotowe. Oczywiście, ten problem nie kieruje nas wprost ku elitarności, może wszak być wiązany z kształceniem i uwrażliwianiem każdego ucznia/studenta; jeśli jednak pomyślimy nie tylko o elitach akademickich, których uczestnicy szukają odpowiedzi na fundamentalne problemy zdrowia człowieka, budowy ziemi czy zachowania ciał, ale także o elitach politycznych czy gospodarczych, to wyczulenie czy wrażliwość na to, co wspólnotowe, w zestawieniu z tym, co jednostkowe, może się okazać istotnym wymiarem w każdym z członków elit znajdujących w tych obszarach aktywności społecznej. Biorąc udział od wielu już lat w międzynarodowym programie badań elit europejskich XIX wieku, wiem, jak wielką wagę przykładają zachodni badacze do tych zagadnień, jak często znajdują w różnych obszarach aktywności społecznych napięcie między myśleniem partykularnym i myśleniem ogólnym, zamykaniem się na to, co indywidualne, i otwieraniem się na „służbę publiczną”.

Jest jednak drugi jeszcze kierunek, który należy podejmować, bardziej – jak sądzę – interesujący uczestników podobnych do naszego spotkań. To kierunek wiążący się z namysłem nie tylko nad tym, czy – mimo masowości – jest jeszcze możliwe kształcenie elitarne elit akademickich, czy (a jeśli tak, to w jaki sposób) wciąż można liczyć na zbudowanie systemu kształcenia zwłaszcza

studentów i doktorantów umożliwiającego wydobywanie najzdolniejszych spośród nich i tworzenie dla nich specjalnych ścieżek kształcenia. W tym przypadku idzie zatem o kształcenie nie tyle „elit szeroko rozumianych”, po ukończeniu kształcenia znajdujących zatrudnienie w akademii, ile „elit akademickich”. Wydaje się, że indywidualny tok kształcenia kojarzony nie z odpowiedzialnością na problemy zdrowotne czy rodzinne studenta/doktoranta, lecz z próbą umożliwienia najbardziej zdolnym kształcenia na wyższym niż „przeciętny” poziomie, tok znany również doświadczeniom czasów tzw. PRL-u, umożliwić może szczególny tryb przygotowywania najbardziej zdolnych i „najlepiej rokujących” studentów i doktorantów jako aspirantów do „elit akademickich”. Nie dość jednak, że winni oni studiować w uczelniach myślanych na modłę „klasycznych uniwersytetów”, nie dość, że winni rozpoznawać główne napięcia i problemy znajdowane we współczesnej kulturze i polityce, gospodarce i nauce jako szczególnej praktyce społecznej, to winni uzyskać dostęp do możliwie nowoczesnych baz badawczych, nie tylko publikacji, ale także laboratoriów. Więcej nawet, jeśli pragnie się zapewnić im koncentrację na badaniach, to należy zagwarantować im w stopniu wyższym niż dotąd, gdy np. stypendia doktoranckie finansowane były ze (zbyt skromnych) środków pozostających nade wszystko w dyspozycji jednostek podstawowych uczelni, tzw. bezpieczeństwo finansowe. Jak się wydaje, płynące z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zapowiedzi stworzenia w nowym systemie nie tylko tzw. szkoły orłów, ale także szkół doktorskich są próbami zmierzającymi i w kierunku otwarcia na badania interdyscyplinarne (przełamujące wciąż utrudniające badania próby obrony granic poszczególnych dyscyplin naukowych), i w kierunku zapewnienia tzw. bezpieczeństwa finansowego młodym badaczom, którzy liczyć będą już nie tylko na środki z uzyskiwanych ewentualnie grantów badawczych (uzupełniających niedostępne dla wszystkich stypendia doktoranckie wypłacane ze skromnych środków jednostek podstawowych uczelni), ale także na stałe finansowanie ich trudu ze środków pozyskiwanych spoza uczelni, bo z dodatkowego strumienia ich finansowania czy dotowania. Wpisany również w zapowiadane rozwiązania tzw. „system tutorialny” może przyczynić się do wzmożenia badań interdyscyplinarnych, a nadto do zwiększenia swobody poszukiwania tematów badawczych, a przez to podejmowanych przez młodych uczonych badań w różnych obszarach, także tych, które przełamują granice dyscyplin naukowych. Przecież dla wielu młodych badaczy nauka nie jest „federacją dyscyplin”, lecz jednością, jest jedną praktyką, której fragmentom poświęcają się oni, zapewne jednak licząc, że fragmenty te

uchwytywać będą jako nie tyle odizolowane, ile jako tworzące wraz z innymi fragmentami tę całość.

Należy mieć nadzieję, że w obu obszarach: i przełamywania egalitaryzmu wiodącego do „zamykania jednostek w sobie” kosztem zainteresowania tym, co wspólnotowe, oraz do – stwierdzonej m.in. przez Blooma – „instrumentalizacji rozumu”, i tworzenia podstaw elitarnego kształcenia przyszłych kadr akademickich, dokonane zostaną zmiany w najbliższych latach czy dekadach. Idzie przecież o wykształcenie elit, które – jak ujęła badaczka przywoływana na wstępie – są przecież grupami wpływającymi na sposoby myślenia nienależących do nich. Należy jednak mieć nadzieję, że elity te nie tylko nie będą „ekszluzywne”, nie będą skupiać się w sobie i dla siebie jedynie działać, ale także, że będą „nowoczesne”, śledzić będą przemiany zachodzące na różnych polach aktywności społecznej, i będą rozbudowane.