

Edukacja bez sensu – dlaczego unieszczęśliwiamy dzieci?

6 października 2020

Nieustanne reformy szkolnictwa towarzyszą nam w zasadzie od 1989 roku. Wdrażane są różnorodne zmiany, chociażby niedawne odejście od gimnazjów. Teoretycznie mają one na celu doskonalenie procesu kształcenia na różnych poziomach. Mają również na celu bardziej efektywne wykorzystywania środków przeznaczanych na edukację (podobne tendencje mają miejsce we wszystkich krajach UE). Często też jakość kształcenia jest wskazywana jako powód zmian w edukacji, szczególnie w szkolnictwie wyższym. Jednak brak rozumienia intencji tych zmian, coraz większy rozdźwięk między światem gospodarczym a edukacyjnym, prowadzą do tego, że zmiany w szkolnictwie mają charakter iluzyjny – nie rozwiązują fundamentalnych problemów społecznych, nie przygotowują młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie.



Można zauważyć, że zarówno w Polsce, jak i na Litwie, a także również w innych krajach UE, nie zmniejsza się zasadniczo przestępczość młodzieży, nadal szerzą się wśród niej alkoholizm, narkomania oraz nowe rodzaje uzależnień –

choćby od smartfonów. Co gorsze, nawet ta część młodzieży, która zdoła ominąć „socjalne pułapki” okresu dorastania do dorosłości i samodzielnego życia, coraz częściej przeżywa „kryzys wieku młodego” (zwany też: „kryzysem ćwierćwiecza” – quarter-life crisis) [1]. Lęki egzystencjalne i strach o przyszłość dotykają już nawet 20-latków. Kryzys ćwierćwiecza najczęściej odczuwają osoby w wieku 25-30 lat. Kończą studia, wyprowadzają się od rodziców i zderzają z często brutalną codziennością, która ma niewiele wspólnego z tym, co było im przekazywane w szkołach i na uczelniach i co stało się częścią ich wyobraźni rzeczywistości [2]. Badania pokazały, że takie osoby odczuwają lęki egzystencjalne równie silnie, co 40-latkowie z kryzysem wieku średniego. Boją się o własną przyszłość, nie umieją wyznaczyć nawet krótkoterminowych celów. Nie wiedzą, jak planować przyszłość. Czy iść w znane z własnej rodziny wzorce, czy wręcz odwrotnie? Często zastanawiają się, dlaczego życie nie wygląda tak, jak wymarzyli to sobie w dzieciństwie i nie umieją poradzić sobie z nową rzeczywistością. Są rozdarci pomiędzy tym, na co ich stać, a tym, czego chcą i na co są gotowi.

„Kryzys wieku młodego” badał brytyjski psycholog Oliver Robinson (a w Polsce m.in. Katarzyna Kucewicz, Joanna Gutral). Według badań Robinsona przytaczanych przez Katarzynę Michalik: „ponad połowa spośród badanej przez niego grupy millenialsów w wieku 25-35, zmaga się z problemami natury egzystencjalnej. Główne problemy dotyczyły pieniędzy (wskazało na nie aż 53 proc. osób), których millenialsi więcej wydają niż zarabiają. Na dalszych miejscach pojawiły się trudności ze znalezieniem właściwego partnera i odpowiedniej, satysfakcjonującej pracy” (Michalik 2020).

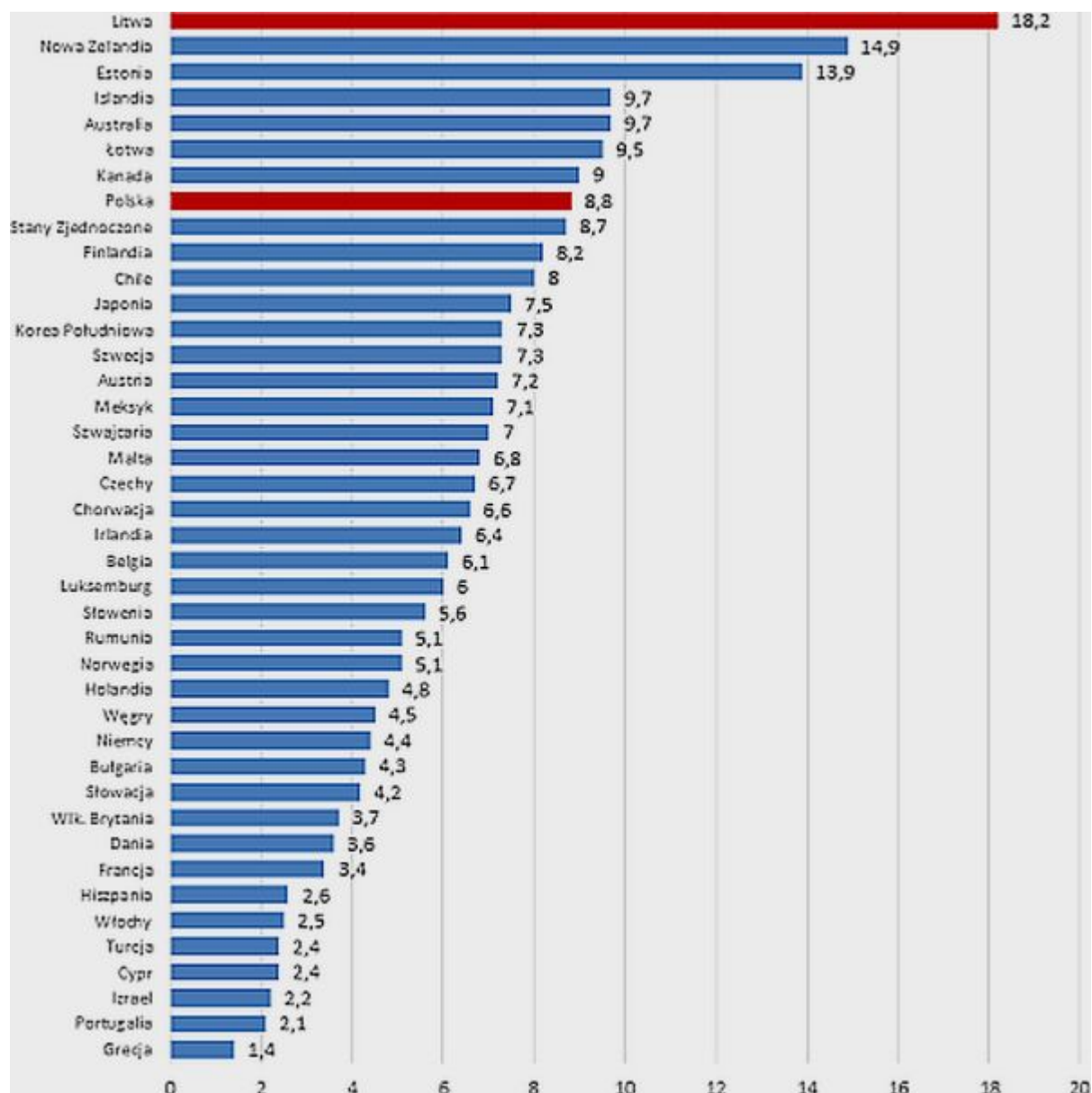
Gdy obserwujemy sytuację młodzieży w Polsce, szczególnie niepokój budzi fakt, że wciąż aktualny pozostaje problem zachowań dewiacyjnych i przestępczych, których sprawcami są osoby nieletnie. Od końca XX w. znacznie obniżyła się dolna granica wiekowa osób wchodzących w konflikt z prawem. Wydaje

się, że wiek inicjacji przestępczej ustabilizował się obecnie w granicach 12-13 lat. Dodać jednak trzeba, że również młodsze dzieci wchodzi w konflikt z prawem. Za Moniką Noszczyk-Bernasiewicz z Uniwersytetu Śląskiego można stwierdzić, że „spadek liczby nieletnich ogółem w statystyce sądowej w latach 2000-2014, uznać należy za pozorny (spadek jedynie nominalny) z uwagi na zjawisko depresji demograficznej, tj. zmniejszenia się liczby dzieci urodzonych pomiędzy 1983 a 2001, które w analizowanym okresie 2000-2014 stanowiły kategorię osób, z której rekrutowały się osoby nieletnie” (Noszczyk-Bernasiewicz 2016). W związku z powyższym niepokoi ogólna liczba czynów karalnych popełnianych przez nieletnich, jak również wzrost czynów noszących znamiona brutalności i przesyconych agresją i przemocą. Ponadto widoczne jest również współwystępowanie przestępczości z innymi rodzajami patologii społecznej.

Kolejnym obszarem, który jest analizowany pod kątem kondycji dzieci i młodzieży, są uzależnienia. Za raportem ESPAD (2020) w Polsce: „Rozpowszechnienie picia wykazuje trend spadkowy. (...) Spadają także frakcje badanych deklarujących łatwy dostęp do napojów alkoholowych, zmniejsza się ekspozycja na propozycje alkoholu oraz zakupy napojów alkoholowych. Badani w coraz większych odsetkach oceniają picie alkoholu jako zachowanie ryzykowne. Powoli przeformułowują swoje entuzjastyczne oczekiwania wobec alkoholu. Dynamika wszystkich tych tendencji pozostawia jednak wiele do życzenia”. Kluczowe jest ostatnie zdanie w powyższym cytacie – nadal nasze statystyki w tym obszarze nie kształtują się na pożądanym poziomie.

Na złą kondycję psychiczną naszych dzieci i młodzieży wskazują z kolei alarmujące statystyki prezentuje UNICEF w zakresie samobójstw młodzieży w krajach bałtyckich i w Polsce.

Poniższy wykres pokazuje liczbę samobójstw osób w wieku 15-19 lat na 100 tys. mieszkańców (źródło: Worlds of Influence. Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries, UNICEF, 2020, s. 13).



Wśród specjalistów ds. zachowań dewiacyjnych i przestępczych młodzieży panuje mniemanie, że na większość z tych czynników szkoła nie ma wpływu. Na samobójstwa młodzieży również. Czy rzeczywiście, skoro podstawą każdego czynu ludzkiego jest motywacja osoby czyniącej, czyli system wartości, który przecież jest też formowany w szkole. Szkoła ponosi również odpowiedzialność za tę sytuację, choć zaraz zostanie nam zarzucone, iż szkoła jest bezsilna, bo wszystko przychodzi z rodziny. Tak, wpływ rodziny na wychowanie dziecka i jego system wartości jest ogromny, ale czy współczesna pedagogika jest w tej dziedzinie zupełnie bezradna? Posiadamy szeroko rozbudowany system oświaty i corocznie wydajemy miliardy złotych na jego działalność. Dodatkowe miliony wydajemy na

reformowanie tego systemu, aby naszej młodzieży żyło się lepiej. A jednocześnie wciąż bulwersuje nas przestępczość młodzieży, wszelkiego rodzaju uzależnienia i szerzące się objawy „kryzysu wieku młodego”. Powstają następujące pytania:

– Czy nasze wysiłki w doskonaleniu systemów edukacyjnych są prawidłowo ukierunkowane?

– Czy podstawowym obiektem reform szkolnictwa (również wyższego) rzeczywiście jest uczeń, student i pomyślna kariera każdego uczestnika systemów edukacyjnych, czy raczej administracyjno-finansowe interesy systemów biurokratycznych?

– Dla kogo i w jakim celu przeprowadzamy reformy?

– W jakim stopniu szkoła i uczelnie odpowiadają za anomalie społeczne wśród młodzieży?

– Czy nastał czas, aby radykalnie zmienić kryteria nauczania, na pierwszym miejscu stawiając pomyślną integrację społeczną każdego ucznia i studenta, czyli perspektywę jego szczęśliwego (w szerokim tego słowa znaczeniu) życia i rozwoju, a nie degradacji z dyplomem studiów wyższych?

Rozumiemy, że nie ma jednoznacznych odpowiedzi na postawione pytania, jednak zdecydowanie twierdzimy, że dotychczasowa praktyka doskonalenia systemu oświaty nie odpowiada współczesnym wyzwaniom. Więcej wysiłków i środków należy kierować na kształcenie kapitału emocjonalnego i społecznego, przy większym zróżnicowaniu procesu nauczania i oceny osiągnięć (zwłaszcza w szkole podstawowej). Na swoim poziomie zdolności i w kręgu swoich (społecznie akceptowanych) zainteresowań każdy uczeń powinien uzyskiwać wysokie oceny. Jednak na poziomie szkoły podstawowej nie o wysokie oceny należy dbać najbardziej, lecz o wartości, zaufanie we własne siły, o samoakceptację oraz zdolności empatii i pracy w grupie. To są kompetencje, bez których dalszy pomyślny (społecznie zharmonizowany) rozwój młodej osoby może być bardzo ograniczony. Powiemy więcej: jeśli absolwent kończy

szkołę bez społecznie ukierunkowanej wizji własnego szczęśliwego życia, jego proces edukacyjny należy uznać za niepomysłny. W kontekście tego założenia, zdobywanie nowej wiedzy i kompetencji musi zwiększać pewność siebie młodego człowieka, jego satysfakcję ze środowiska społecznego (a nie stres, który redukuje alkoholem lub narkotykami), a zwłaszcza jego perspektywy na przyszłość. Oświata XXI wieku, szczególnie szkoła podstawowa, powinna koncentrować się na osobistej perspektywie dobrostanu (personal well-being) danej osoby (ucznia), czyli skutecznej samorealizacji osoby szkolonej.

W tym świetle możemy wyróżnić trzy cele oświaty (szkolnictwa w węższym zakresie):

- wszechstronne rozpoznanie osoby nauczanej pod kątem predyspozycji (silnych i słabych stron);
- zapewnienie zdolności akceptacji własnej osoby oraz kompetencji do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie (samorealizacji, ze szczególnym ukierunkowaniem na wspieranie silnych stron u dziecka);
- uzbrojenie w wiedzę i kompetencję dla zapewnienia samorealizacji na rynku pracy i w różnych dziedzinach życia społecznego.

Teoria samorealizacji [3] nie jest jakimś novum w psychologii i naukach pedagogicznych, jednak czas, aby znalazła ona realne odzwierciedlenie w polityce oświaty w Polsce i na Litwie. Aby szkoła rzeczywiście stała się kuźnią twórczych i radosnych serc, każde dziecko, niezależnie od jego społecznego otoczenia, musi przy pomocy szkoły budować perspektywę swego szczęśliwego życia (choć na wiele jego czynników, szkoła nie ma bezpośredniego wpływu).

Istotną dźwignią dobrej edukacji jest kwestia poczucia sensu, a w szczególności sensu tego, co się robi. W dzisiejszych czasach sens staje się dobrem deficytowym. Pisze o tym Monika Kostera (Kostera 2020), pisał też o tym niedawno zmarły David

Graeber. Ten ostatni podkreślał, że większość obecnych zawodów ma charakter sztuczny i nie generuje wartości dla społeczeństwa. W dodatku te zawody, które są potrzebne, np. pielęgniarki, pracownicy zakładów oczyszczania, kasjerki w sklepach, właśnie nauczyciele itd., są przeważnie zdecydowanie gorzej wynagradzane, niż zawody, bez których być może jako społeczeństwo moglibyśmy istnieć, np. analitycy finansowi, prawnicy specjalizujący się w wąskich obszarach, część badaczy... David Graeber twierdzi, że system tworzy tak zwaną „przemoc psychologiczną o głębokich skutkach” (Graeber 2013). Zadaje on pytanie fundamentalne z punktu widzenia poczucia sensu istnienia: „Jak człowiek może w ogóle zacząć rozpatrywać kwestię swojej godności jako pracownika, skoro sam wie, że jego praca w ogóle nie powinna istnieć?”.

Czy szkoła wspiera dzieci w szukaniu odpowiedzi na powyższe dylematy? Czy daje im narzędzia, które zapewnią im poczucie sensu? Obecne reformy edukacji w Polsce są często nazywane „deformami”. Bez jakichkolwiek dyskusji, bez refleksji, politycy, którzy w przestrzeni publicznej podważają fakty i deprecjonują naukę, zwiększają rozchwianie systemu. Podstawa programowa w Polsce obejmuje szereg szczegółowych danych i informacji, które zadaje się dzieciom bez wyjaśnienia im, jaki jest sens ich nauki. Najnowszy raport UNICEF z 2020 roku podkreśla, że czym bardziej dziecko widzi sens w uczęszczaniu do szkoły, tym lepsze są jego wyniki szkolne oraz wyższy stopień ogólnej satysfakcji (UNICEF 2020, s. 26).

Brak sensu może się objawiać nudą. Badania doktorskie Igi Kazimierczyk dotyczące „nudy” w szkole (Kazimierczyk 2020) wskazują, że nuda jest problemem pomimo tłumaczenia sobie, iż „przecież to, że dzieci się nudzą to dobrze, bo to prowadzi do kreatywności”. Kazimierczyk zapraszała dzieci do narysowania obrazka przedstawiającego nudę. Rezultaty tego badania są przygnębiające – okazuje się, że dzieci odbierają nudę jako coś bardzo złego. Większość obrazków była bardzo smutna, co wskazuje na to, że nuda jest problemem. Innymi słowy, dzieci w

szkole nie są szczęśliwe. Czy dyrektorzy szkół, kuratoria i ministerstwa odpowiedzialne za edukację mają świadomość tej sytuacji? Czy podejmują w tym obszarze jakieś systemowe działania?

Twierdzimy, że na pewno niektórzy dyrektorzy mają taką świadomość, być może również indywidualne jednostki w kuratoriach czy ministerstwach, ale system edukacji jako całość nie ma takiej świadomości. Nauczyciel, którego pensja jest ułamkiem pensji radcy prawnego czy analityka ryzyka w firmie ubezpieczeniowej, sam ma dylematy, na ile jego praca ma sens. W efekcie wśród nauczycieli jest wiele sfrustrowanych jednostek, którzy tę frustrację mogą przelewać na dzieci. Dziecko nie jest w stanie rozdzielić pewnych spraw, przyjmuje sprawy całościowo – gdy jest szczęśliwe, to całym sobą, a gdy jest nieszczęśliwe, to również przeżywa to totalnie. W efekcie jeden „toksyczny” czy sfrustrowany nauczyciel może skutkować tym, że dziecko jest całościowo nieszczęśliwe i m.in. zwiększać ryzyko, iż będzie ono działać autodestrukcyjnie (np. popełniać przestępstwa, popadać w nałogi czy podejmować próby samobójcze).

Podsumowując, pragniemy podkreślić, że absolutnie nie negujemy wartości systemu oświaty w kształceniu dzieci i młodzieży. System oświaty ma bezwarunkową wartość i stale powinniśmy doskonalić metody przekazywania wiedzy oraz sposoby pozyskiwania kompetencji przez młodych ludzi (i nie tylko). Zwracamy jednak uwagę, że tradycyjne formy nauczania i zdobywania/przekazywania wiedzy coraz bardziej nie odpowiadają potrzebom młodego pokolenia. Niedostateczne rozwijanie kapitału emocjonalnego oraz kompetencji społecznych sprawia, że edukacja dla wielu grup młodzieży jest bez sensu, stanowi synonim nudy, a na dłuższą metę, w najgorszym wypadku, jest jedną z przyczyn destrukcji społecznych i nieszczęśliwego życia na poziomie indywidualnym. Dlatego twierdzimy, że reformowanie systemu oświaty powinno przede wszystkim prowadzić do tego, aby edukacja miała sens: dla dzieci, ale

również dla rodziców i dla społeczeństwa. W efekcie, w systemie szkolnym będą przebywać szczęśliwe dzieci, uczone przez szczęśliwych nauczycieli, które staną się pełnymi energii dorosłymi zorientowanymi na szukanie rozwiązań, współpracę, wzmacnianie innych, wspierającymi lepszych od siebie, zakładającymi dobre intencje u innych, o wysokim poziomie zaufania społecznego. Nie będą natomiast wchodzić w dorosłość wypaleni 20-latkowie w kryzysie wieku młodego, zorientowani na problemy i podcinający skrzydła wszystkim tym, którzy nie są podobnie sfrustrowani.

Pierwszym krokiem w kierunku edukacji zwiększającej szczęście dzieci (przynajmniej w obszarze wpływu szkoły) jest zmiana traktowania uczniów z przedmiotowego na podmiotowe, a więc takie, które zapewni im między innymi samorealizację.

Autorstwo: prof. Bogusław Grużewski i dr hab. Jakub Brdulak

Zdjęcie: [1327213](#) (CC0)

Źródło: [NowyObywatel.pl](#)

Przypisy

[1]

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/quarterly-fe-crisis>, patrz również (Robbins 2004).

[2] Jednym z pierwszych badaczy tego fenomenu był amerykański psycholog Erik Erikson (1968). Jednak do początku XXI wieku był on znany wyłącznie w środowisku psychologów, psychoterapeutów oraz specjalistów dziedzin spokrewnionych.

[3] Kwestię samorealizacji poruszali już starożytni filozofowie (Platon, Epikur), chociaż bezpośrednio tego terminu nie używali. W psychologii pierwszy go zastosował Kurt Goldstein, a bardzo rozwinął i uzasadnił Abraham Maslow, zaliczając potrzebę samorealizacji do potrzeb najwyższego stopnia/poziomu.

Bibliografia

1. Erikson E. H., „Identity Youth and Crisis”, W. W. Norton & Company, 1968.
2. Graeber D., „Fenomen gówna wartych prac”, 2013.
3. Kazimierczyk I., „Nuda szkolna i jej oblicza”, doktorat, Uniwersytet Warszawski, <https://depotuw.ceon.pl/handle/item/3640>, dostęp: sierpień 2020.
4. Kostera M., „Audyty sumienia”, 2020.
5. Michalik K., „Kryzys wieku młodego to nowa zhora ludzi w wieku 25-35. Brzmi zabawnie, ale jest jak najbardziej prawdziwy”, <https://natemat.pl/232819,kryzys-wieku-młodego-dotyka-wieku-milennialso-w-czym-sie-objawia>, dostęp: wrzesień 2020.
6. Noszczyk-Bernasiewicz M., „Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiary”, w: „Resocjalizacja polska”, nr 11/2016, s. 145-162.
7. Robbins A., „Conquering Your Quarterlife Crisis: Advice from Twentysomethings Who Have Been There and Survived”, Perigee, 2004.
8. Sierosławski J., „Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną – raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2019 r.”, Europejski Program Badań Ankietowych w szkołach ESPAD, Warszawa, 2020.
9. „Worlds of Influence. Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries”, UNICEF, 2020.