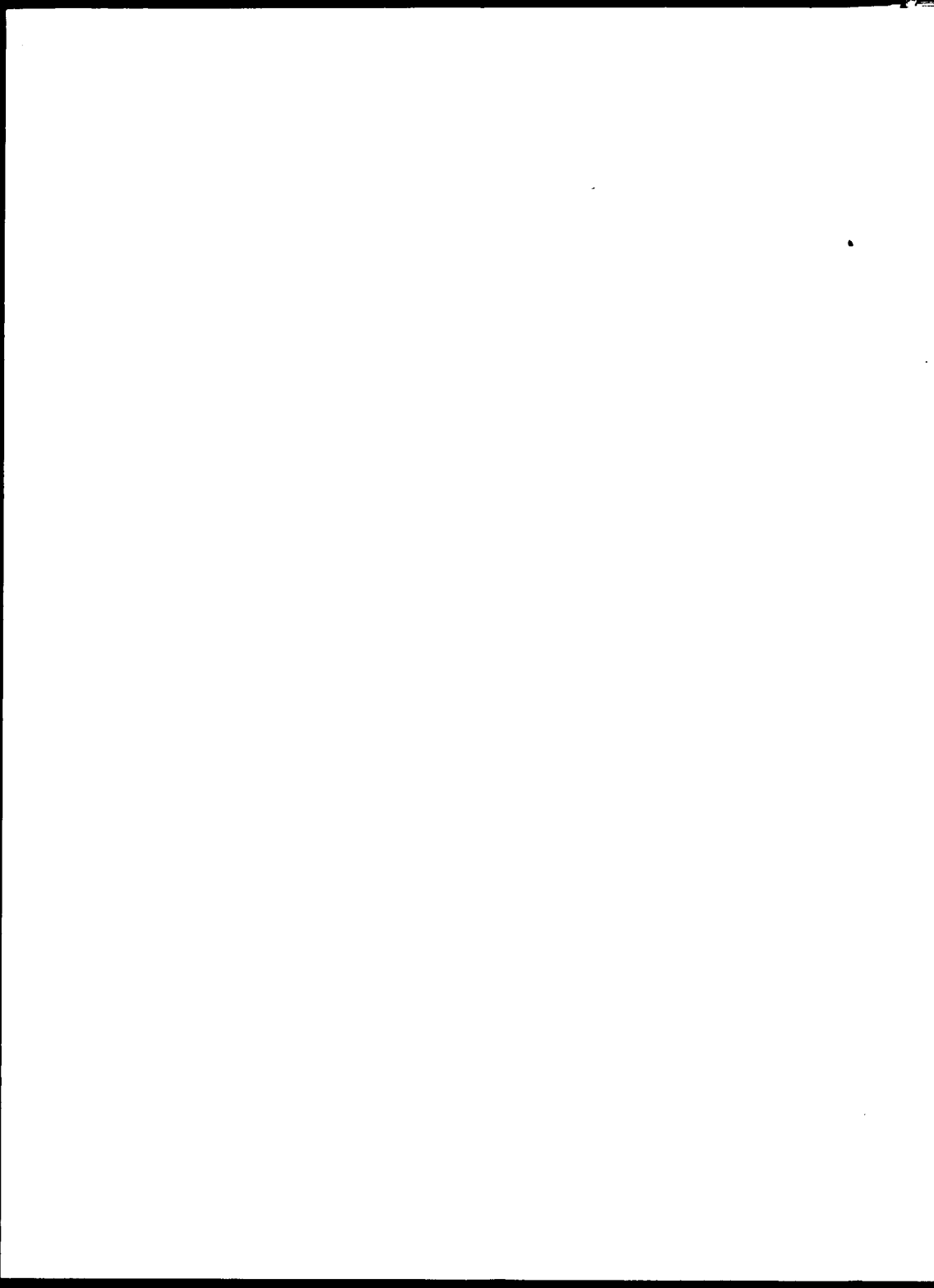


Aleksander Nalaskowski

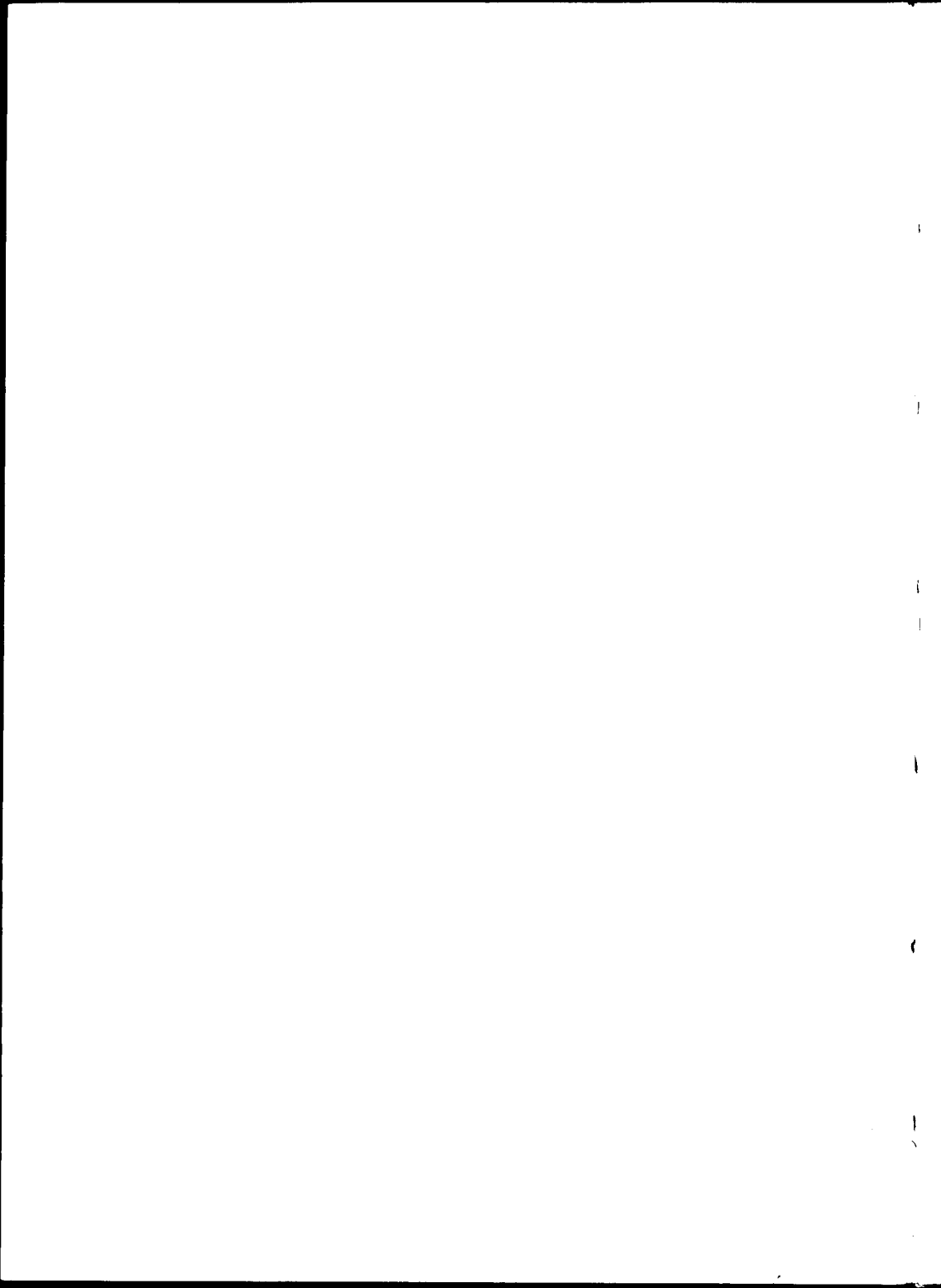
WIDNOKRĘGI
EDUKACJI





Aleksander Nalaskowski

WIDNOKRĘGI
EDUKACJI



295235

ALEKSANDER NALASKOWSKI

WIDNOKRĘGI
EDUKACJI



IMPULS

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002

Korekta:
Anna Chojowska

ISBN 83-7308-138-0



S25020

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
31-141 Kraków, ul. Krowoderska 21/3
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Skład i łamanie: „Plus”

Wydanie I, Kraków 2002

Druk: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego

E.1511/32

Spis treści

Słowo od Autora	7
ROZTERKI	9
Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży?	11
Pedagogika, czyli mężczyzna w ciele kobiety	27
Pedagogika w wirówce płci (od mądrości Biblii do dramatu Lolity)	39
Edukacja w czyścicu, czyli warunki dyskursu o reformie edukacji	61
Szkoła wobec cielesności dziecka	75
Siła	85
Edukacja i twórczość (refleksja na przełomie wieków)	99
Czy przyszłość jest wyzwaniem dla edukacji? (gdy nie jest nim nawet teraźniejszość)	119
A jeżeli nie ma dylematów?	133
Alternatywy i artefakty edukacji bogatej	147
Polityczność edukacji (parę refleksji)	163
Pułapki edukacyjnej demokracji	171
Praca jako stadium rozwoju człowieka	183
Pornografia jako problem pedagogiczny	193
Dziecko jako monarcha, czyli dwa największe eksperymenty pe- dagogiczne XX wieku	203
PRZEKONANIA	209
Sens szkoły na wyspie Patmos	211
Reforma szkoły, czyli busola na dnie	227
Ideologiczny gen oceny szkoły	235
Edukacja w salonie krzywych luster	251
O nieobowiązkowy kształt szkoły	267
Niepaństwowość szkoły jako kryterium edukacyjne	283
Barwy alternatyw edukacyjnych (eufemizmy porażek)	291
Siedem mitów głównych polskiej edukacji niepaństwowej	301
Alternatywność szkoły jako kolejny etap jej kryzysu	311
Bójmy się tego!	327
Szkoła jako poligon bezprawia?	335
Etos, agos i los szkoły oraz edukacji	347

Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura	361
Szkoła jako zorganizowane zaprzeczanie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka	371
Szkoła twórcza naprawdę i pozornie	383
ZMAGANIA	401
Perspektywy oceny studiów zaocznych (od zachwyty po niesmak)	403
Szkoła wyższa jako oferta dla studentów (rynek czy targowisko?)	409
Promotorzy i doktoranci (andragogiczna galeria typów)	425
Habilytacyjnie wolny rynek	433
Nauczycielskie reakcje na wyniki badań naukowych nad edukacją (studium jednego przypadku)	439
Obserwacja a badania ankietowe nad młodzieżą (dwa różne światy? dwie prawdy? dwie pedagogiki?)	453
Możliwe i niemożliwe w zawodzie nauczyciela (refleksje u końca wieku)	463
✓ Gdzie się skryły edukacyjne alternatywy?	475
Ocena pracy nauczyciela w skali <i>makro</i> , <i>mezzo</i> i <i>mikro</i>	487

Słowo od Autora

Wbrew upowszechnianemu przekonaniu, że po ludziach nauki pozostają ich teksty, wierzę, że kiedyś po mnie zostanie coś więcej. Jakkolwiek wiem, że napisane i upublicznione teksty też są ważne. Stanowią namacalny dowód aktywności, prób walki, próbki przekonań.

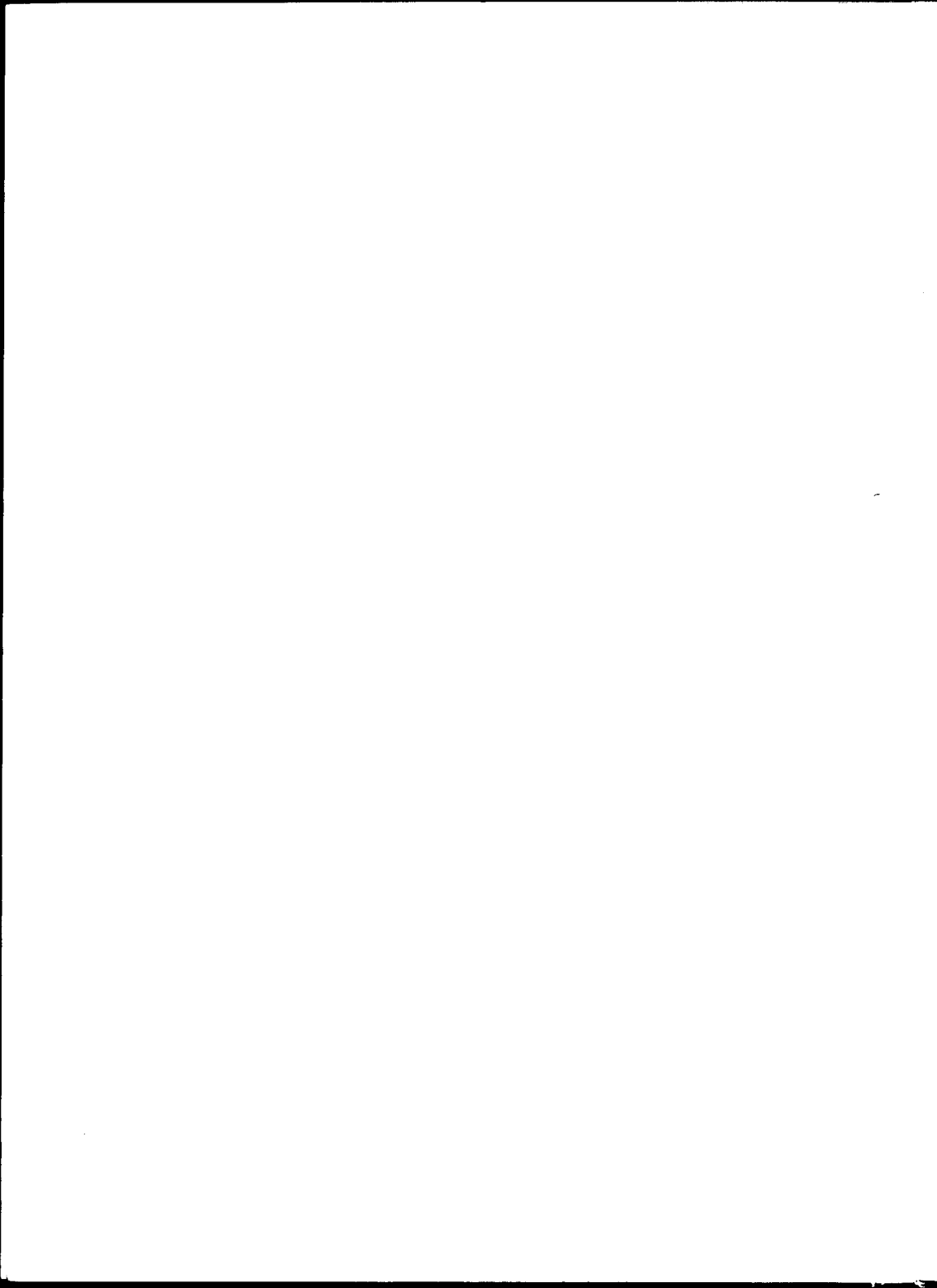
Kiedy mój Wydawca zwrócił się z propozycją wydania wszystkich dotąd wygłoszonych i opublikowanych referatów, zamieszczonych w trzech książkach (*Niepokój o szkołę*, *Edukacyjny show*, *Edukacja, która nie chce przeminąć*), zareagowałem naturalnym oporem. Bo jakże wydawać znów to, co się już raz ukazało? Jeśli jednak książki tamte rozeszły się bez śladu i nadal jest na nie zapotrzebowanie, to cóż prostsze, jak wydać całość w jednym tomie?

Pozycja, którą przedstawiam Czytelnikom, jest tylko w pewnym stopniu nowa. Zawiera bowiem zarówno teksty, których nigdzie nie publikowałem, jak i takie, które zaistniały w epizodycznych wydawnictwach pokonferencyjnych o lokalnym zasięgu.

Cały tom, którego tytuł zamyka moje dziesięciolecie aktywnego udziału w wielu konferencjach, jest nie tylko zapisem myśli, spostrzeżeń czy konkluzji, ale nade wszystko rejestracją własnego rozwoju. Są tu teksty, których bym już teraz nie wygłosił (bo minął ich czas!), jak i te, które chętnie bym do dzisiaj powtarzał. Jedne są napisane lepiej, a inne gorzej — cóż... Wszystkie jednak tworzyłem z myślą o Słuchaczach/Czytelnikach i każdy z nich prezentuje moją wiarę w to, że świat może być bardziej komunikacyjny niż represyjny.



ROZTERKI



CZY PEDAGOGIKA UŁATWIA ZROZUMIENIE MŁODZIEŻY?

Zasadniczo temat zgłoszonego referatu winien brzmieć — *Czy pedagogika ułatwia mi zrozumienie młodzieży?* Ta niewielka, bo polegająca na włączeniu w tytuł zaimka, zmiana buduje właściwszą perspektywę i wydobywa pożądaną kontekst rozważań. U podstaw takiego rozumienia tematu legły przekonania (a w gruncie rzeczy pytania), które pozwalałam sobie wskazać poniżej:

- młodzież jest lokatorem pedagogicznego pogranicza pomiędzy dzieciństwem a dorosłością;
- młodzież, stosunek do niej, jej problemy i image są absolutnie charakterystycznym znamieniem współczesności;
- młodzież jest najslabiej rozpoznany (choć obficie opisywanym) przedmiotem badań;
- młodzież wzbudza kontrowersje;
- w edukacji młodzieży można być utytułowanym dyletantem i skutecznym amatorem;
- jedenaście lat temu zdecydowałem, że chcę mieć wpływ na młodzież.

Młodzież, czyli kto?

To pytanie powtórzone za referatem Marii Czerepaniak-Walczak wygłoszonego na Letniej Szkole Pedagogów k. Olsztyna. Pytanie — bez względu na jego „referatową realizację” — pozostaje aktualne w odniesieniu do każdego, kto chce mówić o młodzieży. Jestem i ja zobligowany do wskazania, co oznaczać będzie ta kategoria pojęciowa w prezentowanych rozważaniach. Inaczej będzie niejasno i marnie.

Przed wszystkim termin *młodość* ma konotacje negatywne — tak jak młodość. Został ukuty i wydzierzawiony z potoczności przez „*nie-młodość*”. Młodość jest bowiem okresem krótkim, nasyconym dokonywaniem głupstw i emocjonalnym; jest czasem „*burzy i naporu*”, a bywa „*durna i chmurna*”. Ci, którzy już młodością nie są, na wszystkich młodszych patrzą z zazdrością. Jedyne, co mogą im przeciwstawić, to nagromadzone przez lata (w okresie przemijania młodości!) bogactwa: materialne, kulturowe, życiowe. W znanej reklamie młody człowiek niszczy staremu swoim pojazdem auto, krzycząc: „*trzeba być młodym, dziadku*”, tamten nie pozostaje dłużny — doszczętnie demoluje (także swoim autem) pojazd młodego, odpowiadając: „*i bogatym, synku*”. Bycie młodym i starym pierwotnie wynika z różnicy wieku, lecz tak naprawdę z różnicy posiadanej władzy, której zdobyciu sprzyja najgłówniej upływ czasu.

Pojęcie młodości ma wymiar kulturowy, bo wynika z posiadania władzy silniejszych nad słabszymi. Kategorie siły fizycznej, kondycji i potencjału jako pierwotnych wyznaczników władzy zastąpiono symbolami, substytutami młodości, wobec których siła jest bezradna: dostępem do dóbr. „*Nie-młody*” nie może już wprawdzie swobodnie uprawiać igraszek miłosnych, może jednak zostać strażnikiem haremu — limitując je innym. Dlatego w określeniu „młodość” kategoria **zazdrości** wydaje się być kluczową.

Drugą okolicznością charakteryzującą młodość (a więc i młodość) jest **niedojrzałość**. To znaczy przewidziana i czasowa, przemijająca niemożność realizacji pewnych zadań. Jest to termin ukuty z perspektywy dojrzałości. Częstym sposobem charakteryzowania dojrzałości jest „równowaga pomiędzy pobudzeniem a hamowaniem”. Ta psychiatryczna droga jej ujmowania jest pochwałą hamowania, a więc spowalniania, ograniczania. Zarówno dla dzieciństwa, jak i dla młodości kontekstem jest dorosłość, czyli obecność po drugiej stronie, gdy już bliżej jest niż dalej. Zatem świat młodości jest inny niż świat dorosłości. Młody człowiek jest dojrzały do czegoś zupełnie innego aniżeli „*nie-młody*”. Ich porównywanie nie musi mieć wielkiego sensu. Prowadzić może do paradoksów: *Jan ma dwadzieścia lat i może przez całą noc uczestniczyć w seksualnych ekscesach, choć do nich nie dojrzał. Józef ma pięćdziesiąt pięć lat i dojrzał już do tego, aby być impotentem.* Ponieważ marzeniem młodości jest dorosłość (rozumiana jako dostęp do dóbr), a marzeniem dorosłości tęsknota

za młodością (jako ucieczka od śmierci), oba te obszary są skonfliktowane. A to z kolei wyklucza ich symbiozę i wzbudza zmagania pomiędzy aspiracjami a tęsknotami. Każda bitwa ma swoje pole. Gdzie zatem chwytają się za bary aspiracje i tęsknoty? W edukacji. Jest ona matą, na której w myśl pewnych reguł trwają między nimi zapasy. Nie wyklucza to jednak możliwości podkładania sobie nóg w sytuacjach mniej sportowych (na przykład w reklamach — kierowanych głównie do młodych).

Z przypisywaną młodzieży cechą niedojrzałości wiąże się jej bliźniacze metodologicznie pojęcie **odpowiedzialności**. Pojmowana jest ona jako gotowość do przewidywania i ponoszenia konsekwencji za własne życie (można by napisać działania, czyny — na to samo wychodzi).

Cechą młodości jest lepsze niż w obszarze dorosłości zdrowie, większe siły witalne, mniejsza umieralność i w rezultacie powyższych **dłuższa perspektywa życiowa**.

Osobnym wyznacznikiem jest jej **ekonomiczne uzależnienie**. Wykorzystywanie możliwości samodzielnego pozyskiwania i reprodukcji środków niezbędnych do przetrwania, a więc życie na własny rachunek i odpowiedzialność, wydają się podstawową różnicą pomiędzy młodzieżą a dorosłymi.

Metodologicznie zaś młodość (młodzież) jest kategorią **kontekstualną**. Bez dzieciństwa i bez dorosłości by nie zaistniała. Tak jak antykomunizm nigdy nie zaistniałby bez komunizmu, a ateizm bez Boga. Rodzi to moje poważne podejrzenia, że młodość jest w tym kontekście kategorią sztuczną, wymyśloną i dowartościowaną w jakimś celu. Zwłaszcza, że z potocznych obserwacji widać, iż ci, którym odmawiamy prawa do normalności (tu: dorosłości), sami o sobie niechętnie mówią „młodzież”.

Gdyby w tym miejscu pokusić się o zdefiniowanie pojęcia *młodzież*, mogłoby to wyglądać tak: **terminem młodzież określamy grupę uzależnioną ekonomicznie od grupy o krótszej perspektywie życiowej, przypisującej jej intelektualną niemożność do spełniania określonych zadań i z tego powodu przyznającą sobie prawo do sprawowania nad nią władzy nazywanej odpowiedzialnością**.

Taka definicja jest oczywiście do niczego nieprzydatna, gdyż kontekst, w którym umieszczam pojęcie *młodzież*, jest zupełnie inny. Odwołuje się

—jak sądzę— do innego klucza metodologicznego, w którym kwestia wieku jest wtórna, a sprawa witalności nie tak znów ważna.

Nowe stare pojęcie

Osią mojego rozumienia młodzieży (jakkolwiek rozumienia także generowanego z pokładów własnego posuwania się w latach i stopniowej utraty różnych możliwości i szans) jest **niewinność**. To pojęcie staromodne, ośmieszone i w gruncie rzeczy infantylnie. Niewinność oznacza bowiem nieskalaność, czystość, prostotę. Młodość człowieka (a więc bycie *młodzięzą*) kończy się wraz z utratą niewinności. Człowiek podatny na zepsucie, człowiek, w którym jest wszystko do zepsucia, jest niewinny, czysty. Młodość to czystość. Ponieważ różni różnie i w różnych sytuacjach tracą niewinność (i nie całą od razu) dochodzi do nieostrości i rozmycia kategorii *młodość*. Wychodzenie z niewinności ma niekiedy charakter rytualny. Owe obchodzone w pubach „osiemnastki” to rytualne pobrudzenie (piwem, papierosem, a niekiedy seksem) niewinności. To wejście w świat interesów, w którym dominuje wymiana, a więc ugoda, która rzadko ocala czystość. Seks jest dyskursem pomiędzy „moje” a „twoje”. Dyskursem, który niekiedy kończy się kompromisem „nasze”. Uwodzenie jest formą przechytrzenia „przeciwnika” przez cynika nazywanego „partnerem”. Dlatego zanim nastąpi utrata dziewictwa fizycznego, musi nastąpić pobrudzenie kulturowe.

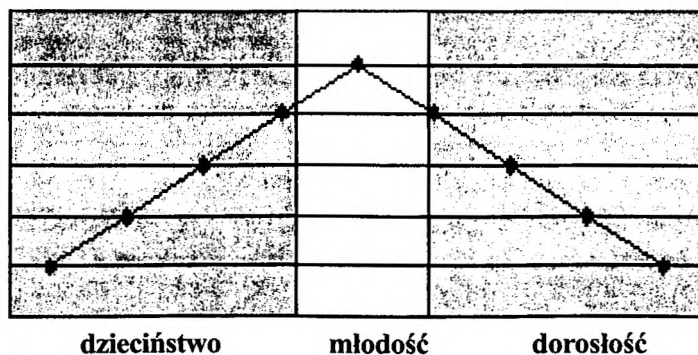
Nietolerancję „młodzięży” i jej podatność na radykalizm, na czarno-białą filozofię można tłumaczyć niechęcią wikłania własnej niewinności w kompromisy, które z białego i czarnego czynią szare. Obrona ta może w skrajnych przypadkach przybierać patologiczną formę agresji czy nawet przemocy. Pozostaje jednak pytanie, czy niewinność jest odbierana jako przywilej czy raczej jako dopust. Tu już wchodzimy w rozważania kulturowe. Jest bowiem niewinność (czystość) solą w oku nieczystych. Może nawet wzbudzać agresję i śmieszność. Tak jak publiczne czynienie aluzji do własnego rozpasania jest mniej wstydlive niż wyznanie dziewictwa. Obrzędy inicjacyjne w różnych kręgach kulturowych polegają w swej istocie na przybrudzeniu tego, co jeszcze czyste, na „wyzwalaniu” się inicjujących od niewinności inicjowanych. Kulturowa defloracja niewinności stanowiąca,

być może, granicę między młodością a dorosłością, musi być spowita w retorykę akceptacji strony rodziewiczanej. W przeciwnym razie jest poczytywana za gwałt, czyli nietrafione w czasie zmuszanie do dorosłości. Społeczne pozbywanie się niewinności jest zatem warunkowane żarliwością deklaracji: „*Tak, chcę się pobrudzić*”. Im żarliwsza jest ta deklaracja, tym wyższy jest stopień osiągniętej dorosłości.

Funkcjonujemy w wielu rolach społecznych, w niezliczonych przestrzeniach, na wielu poziomach organizacji. Wszędzie tam możemy być niewinni, a więc niepobrudzeni. Może się zdarzyć tak, że na jednym z terytoriów dawno nie pamiętamy o własnej niewinności, a na innym konsekwentnie ją chronimy. Zatem paradoksalnie jeden człowiek może być zarówno stary, jak i młody. Tym samym skonstruowałem paradoks, który dalej posłuży mi jako baza do dalszych rozważań.

Pogranicze

Dzieciństwo jest przedłużonym ramieniem narodzin. Cały czas jest jednak początkiem, startem, społeczną definicją niewinności. Jest jednak tylko zapowiedzią, a więc zawiera **nadzieję**. Dorosłość jest spowita **beznadzieją** upływu czasu, przemijania potencjałów, aktywności („*jak nie teraz, to kiedy?!*”). Zatem młodość jest walką, zmaganiem niewinności z nieuchronnością. Stanowi dyskurs pomiędzy **powstawaniem a przemijaniem**. Jest jednokierunkową nieuchronnością. Młodość oglądana z takiej perspektywy jest polem ostatniej szansy na świętość. Czyli strefą dokonywania wyborów (jakościowych i kierunkowych) pomiędzy jednoznacznością a wieloznacznością, pomiędzy bezkompromisową obroną jednego systemu aksjologicznego przed repetytorium wielu systemów, wielu celów i możliwości dobieranych w zależności od doraźnych potrzeb i kompromisów, komponowanych tak, aby stanowiły wytłumaczenie strategii obrony przed beznadzieją odchodzenia. W takim znaczeniu na temat młodzieży i młodości należałoby zabierać głos, używając retoryki badaczy pogranicza. Oznacza to bowiem pożegnanie z kulturą dzieciństwa i oczekiwanie na rzeczywistość postinicjacyjną. Tutaj występują gesty i symbole nadające się, moim zdaniem, znakomicie do ilustracji tego poglądu. Są to: osiemnaste urodziny,



egzamin maturalny, wcielenie do wojska, wręczanie dyplomów, etc. Każde z tych zdarzeń posiada swoisty rytuał podkreślający początek przeobrażania tożsamości i jednokierunkowość zmiany (*one way ticket*).

W tym aspekcie wiele może nam wyjaśnić dzieciństwo. Jest ono potocznie bardziej wyraziste niż młodość. Podkreślają to choćby produkty społecznej aktywności: zabawki dla dzieci, ubrania dla dzieci, filmy i teatr dla dzieci, przedszkola i żłobki, cenzura obyczajowa. Zabawy i zabawki dzieciństwa przemijają, wyrastamy z nich jak z ubrań. Na wąskim polu przedmiotów przeznaczonych dla młodzieży znajdujemy głównie te, które młodość wiąże ze statusem ucznia (na przykład czasopisma). Młodzieżowe zabawy (w przeciwieństwie do dzieciennych) mogą pozostawać na dłużej, jeśli nie na zawsze (sport, modelarstwo).

Zwróćmy uwagę, że pomiędzy dziećmi a „młodzieżą” nie istnieje niemal żaden kontakt. Nastolatki z trudem nawiązują kontakt z dziećmi, są zakłopotani ich obecnością, nie potrafią znaleźć wspólnego języka. Przepraszając za nieudokumentowane uogólnienie, dzielę się tu przekonaniem, że o konflikcie pokoleń należałoby mówić nie tylko odwołując się do styku „młodzież – dorośli”, lecz także do kontaktów „dzieci – młodzież”. Pierwszy z nich, ze względu na instrumentarium, jest głośny, jeśli nie hałaśliwy — bo uznany za niebezpieczny. Drugi zaś pozostaje praktycznie niemy i społecznie „mało szkodliwy”. Chcąc zlokalizować pogranicze, którym jest młodość, moglibyśmy tu wskazać terytorium zaczynające się od utraty kontaktu z dziećmi (jako kategorią rozwojową, a nie pokoleniową),

a kończące się w chwili jego ponownego nawiązania (wszak już z pozycji prymatu, którym może być odpowiedzialność).

Świat współczesnej kultury nie oferuje młodości niczego innego jak dorosłość. Jest bowiem rozumiany liniowo — trzeba posuwać się dalej i dalej. Wyłamanie się z tego kontredansu jest możliwe tylko w literackiej fikcji (Mały Książę, Oskar z *Blaszanego bębenka*). Pedagogika w całej swojej rozciągłości jest dyscypliną pouczającą o konieczności owego rytualnego powalania, wchodzenia w kompromisową dorosłość. To nauka poszukująca znieczulenia na utratę niewinności, a nie sposobów jej zachowania. W takim przewrotnym rozumieniu jest pedagogika instrukcją różnych metod (poetyk) skalania. W plemieniu Astuqua istnieje zwyczaj rozpoczynania inicjacji właśnie od zanurzania stóp w fekaljach. Inicjowany jednak, wstępując w nieczystości, wskazuje palcem, dla kogo to robi, kto jest „patronem” rytuału (matka, ojciec, krewni — ale zawsze starsi). Działania pedagogiczne mogą więc być rozumiane jako wpisywanie dedykacji skalania (państwo, rodzina, naród).

Niemal wszystko, co generuje młodzież pod adresem dorosłych, jest nie do przyjęcia, a prawie komplet tego, co świat dorosłych adresuje do młodzieży, jest nie do odrzucenia. Młodość jest więc dziwnym pograniczem. Tutaj ruch się odbywa w jedną stronę. Bycie czystym bowiem wymaga starań i ustawicznej uwagi. Bycie pobrudzonym wymaga tylko zgody, a niekiedy tylko nieświadomości. Jest jednak nie tyle wizą wjazdową do lepszego świata, co umożliwiającą opuszczenie gorszego świata. Jeśli już wprowadziłem wątek granicy dosłowności terytorialnej, to warto by się zastanowić nad konsekwencjami tej metafory. Tutaj nasze komunistyczne doświadczenia okażą się pożyteczne. Paszportu do dorosłości nie otrzymają dysydenci (czyli wszyscy, którzy ostentacyjnie nie dają się pobrudzić) oraz ci, którzy chcą pracować na dwie strony. Byłem raz uczestnikiem obrony pracy magisterskiej, której bohater wystąpił w dzinsach, z włosami spiętymi w warkoczyk i wyciągniętym swetrze. Zatem robił wrażenie osoby wyciągającej rękę po przywileje dorosłości, jednocześnie transparentnie demonstrując własną niezależność od reguł inicjacyjnego rytuału. Było mu trudniej i ciężej niż pozostałym. Znacznie. Jako pracujący na dwie strony są postrzegani również *uwielbiani przez młodzież wychowawcy*. „Pobrudzeni” nie chcą do końca traktować jako swoich — ich konszachty z „niewinnymi” są wszak podejrzane.



Do dorosłości można też zwać przez „zieloną granicę”. To duża sztuka, udająca się tylko nielicznym. Rzecz cała polega na zmyleniu przeciwnika. Procedura jest za każdym razem indywidualna. Efekt końcowy jest taki, że „niewinny” w środowisku „pobrudzonych” zostaje zaakceptowany na prawach indywidualnych. W zasadzie jest to przywilej najwybitniejszych uczonych i artystów.

Pograniczność kategorii *młodzież* zasadza się na różnicy stosowanych argumentów. „Niewinni” stosują w dyskursie argumenty etyczne, chociaż dotyczące wszystkich sfer życia, a „pobrudzeni” niemal wyłącznie polityczne, czyli — w gruncie rzeczy — ekonomiczne, chociaż ubrane w retorykę moralną.

Pograniczem jest więc tu terytorium, na którym dochodzi do beznaocznej dyskusji: Czy Sahara jest pustynią? Czy może leży w Afryce?

Nowa kategoria

Dostępne lektury i źródła zdają się przekonywać, że właściwie dopiero druga połowa XX wieku jest okresem, w którym zaczęto dostrzegać istnienie takiej kategorii jak *młodzież*. Mam nawet pewne przypuszczenie, że ramy jego rozumienia, z którym obecnie najczęściej obcujemy i całą tę kategorię po prostu wymyślono. Kto wie, czy właśnie stosunek do tracących niewinność nie będzie najbardziej charakterystycznym znamiem społeczeństwa mijającego wieku. Okres, który wg Ellen Key miał być *wiekami dziecka*, stał się tak naprawdę wiekiem *młodzieży*. Kategoria ta na dobre zaistniała w chwili, gdy pewna grupa zaczęła po prostu nieco dłużej zachowywać niewinność, a zatem być kłopotliwą. Myślę tu o kontestacji lat sześćdziesiątych. Poniekąd wszyscy jesteśmy jej dziećmi.

Ruchy kulturowe drugiej połowy naszego wieku (jakkolwiek było ich wiele i różnych) stanowiły próbę odmowy utraty niewinności według scenariusza dotąd obowiązującego. Był to skrypt obyczajowo-ekonomiczno-państwowy podlegający (z pewnymi modyfikacjami) ciągłej reprodukcji. Bezpieczeństwo kraju (Wietnam), rozwinięte technologie (przemysł) i transmisja estetyki (dobra kultura) stanowiły tryptykowy ołtarz, na którym składano ofiarę czystości. Odmowa uznania go za *sacrum* i odwrócenia

się odeń plecami uczyniła z pewnej grupy sekte, od tej chwili już powszechnie nazywaną „młodzieżą” i właściwie nieodmiennie „tym gorszym”. Proszę zwrócić uwagę na fakt, że o młodzieży (bez względu na rangę tekstu) pisze się i mówi, zawsze stosując retorykę oceny. I tak:

TEKST	TEKST
„młodzież jest ambitna”	Nie wszystko w młodzieży jest złe, bo potrafi być ambitna, chociaż nie zawsze te ambicje idą w dobrym kierunku — w gruncie rzeczy powinna być taktyczna, a nie „ambitna”.
„młodociany pracownik”	Kłopotliwy — niewiele potrafi i wymaga opieki.
„młodzi-gniewni”	Życie ich nauczy, że pokorne cielę dwie matki ssie.
„młodzież wobec wartości”	Dorośli oczywiście noszą wartości w sobie, oni je mają; młodzież się z nimi konfrontuje, do nich przymierza, musimy się bacznie przyglądać, czy aby wybierze te najlepsze.
„młodzieńczy zapał”	Nieprzemyślany i nieuzasadniony entuzjazm, nieco patologiczny.
„Młodzi Demokraci”	Dopiero dorastają do demokracji, jeszcze się wiele muszą uczyć od „starych demokratów”, ale jak będą grzeczni, to damy im awansować.

W gruncie rzeczy przymiotniki „młody”, „młodzieżowy”, „młodociany” czy rzeczowniki „młodość”, „młodzież” mają wydzźwięk pejoratywny. Nasycone są dydaktyzmem, pobłażliwością, niecierpliwością, pogardą czy irytacją. Widać to doskonale, gdy się łatkę „młodzieżowości” przypina dorosłym: „*Profesor Wuespowicz ma młodzieżową brodę*”. Nie broda tego profesora jest osobliwością, lecz on cały nie wzbudza zaufania.

Dotyczy to chyba także samych zainteresowanych. Pamiętam, że czułem się gorszy z powodu roweru. Mój kolega miał „aż” *Ukrainę* (męski rower), a ja „tylko” *młodzieżówkę*. Zresztą w sklepach był podział na obuwie męskie,

czapki męskie, pachnidła męskie i ten sam asortyment miał swoje odpowiedniki na półkach „młodzieżowych”.

Nie dysponuję żadnymi badaniami, ale z autopsji i niemałego doświadczenia w obcowaniu z grupą określaną jako „młodzież” wnioskuję, że nader niechętnie odnosi się ona do telewizyjnych programów młodzieżowych. Węszy tu, słusznie, podstęp. A ja po prostu widzę, że programy te są od samego początku do końca nieszczerze. Charakterystyczne, że w audycji *Rower Błażeja*, zawsze ostatnie zdanie ma tzw. „dorosły”, czyli zaproszony gość, który, pozostając w wystudiowanej pozie tolerancji, nigdy nie zmienia wygłoszonych wcześniej swoich opinii.

Druga połowa wieku XX to przede wszystkim walka z młodością. Te jej zakusy na tworzenie alternatyw, te inklinacje do ignorowania świata oferowanego przez „starych”, niezrozumiałe preferencje estetyczne (długie włosy, muzyka, moda), czyli działania reformacyjne, musiały wzbudzić (i wzbudziły) klasyczną „kontrreformację”. Rozciągnięty w czasie i przebiegający pod różnymi hasłami, w różnych miejscach i z różnym skutkiem ruch kontestacyjny lat sześćdziesiątych i (częściowo) siedemdziesiątych był w swoim wymiarze i skutkach zaiste „drugą rewolucją Lutra”. Od tamtego czasu niemal wszystko wyglądało już inaczej — stosunek do pracy, pieniędzy, seksu, przyrody, obyczajów, pokoju, etc. W rzeczy samej była to (jest) rozciągnięta w czasie i historii odmowa udziału w pewnego typu inicjacji, czyli nader wiekowy spór pomiędzy niewinnością a grzechem. Przy czym — dla sprawiedliwości trzeba dodać — zarówno niewinność, jak i grzech bywały rozmaicie rozumiane. Próby poszukiwania spójności pomiędzy posuwaniem się w latach (czyli stopniową utratą sił witalnych) a niewinnością nabierały różnego kształtu. Można było nie przekraczać granic komercyjności i uznać własne i cudze życie za jedną całość. Tak zrobił Grotowski, wychodząc poza teatr. Świętość teatru była tu jednocześnie świętością codzienności. Bodaj właśnie Grotowski jest tu najlepszym przykładem ucieczki od standardu inicjacyjnego. Sam był egzemplarzem okazowym w tej materii. Zmarł po sześćdziesiątce, a właściwie nie można o nim powiedzieć, czy był stary czy młody. On cały istniał (dla siebie i innych) w wymiarze, który nie chłonał takich kategorii.

Obrona niewinności jest — jakże często — uwikłana w uproszczenie. To nieodmiennie skutek zabiegów o czytelność, klarowność reguł gry. To

także przyczyna, dla której o radykalizmie młodych mówimy „niedojrzałość” albo „młody i głupi”.

Domeną „pobrudzonych”, a nie „niewinnych”, są więc określenia *złożony problem, wielowarstwowe zagadnienie czy skomplikowana sytuacja*. Dla drugiej strony jest to sprawa błyskawicznej oceny mogącej (metaforycznie) przybierać tylko dwie wartości: „shit” albo „cool”. Co nie oznacza, że samo życie jest przez to łatwiejsze.

W swoim szczytowym okresie kontestacja w dyskursie z kulturą nie próbowała rozmiękczyć czy złagodzić problematyki wojny, ale wręcz zanegowała wszelką przemoc jako taką (*Hair, make love, not war*), zanegowała edukację (*Deschooling Society*), filharmonię i precyzyjne zasady kompozycji (*Woodstock*), ekonomię (komuny hipisów — wszystko wszystkich), czy etyczność obyczajową (*free love*). Doprowadziło to do jeszcze większej izolacji „niewinnych” (trudniejszego otrzymania paszportu) i coraz bardziej jednoznacznego uznania ich za sektę.

Uległa też zmianie perspektywa oglądu świata. Ten wertykalny stał się domeną poinicyjacyjną, a horyzontalny rozumieniem *młodych*. Wertykalność oglądu oznacza jego zakorzenie historyczne i dziejowe. Jakże zresztą mógłby wyglądać w grupie z dnia na dzień coraz bardziej uświadamiającej sobie własne odchodzenie. Sięga się tu więc do bohaterstwa pokoleń ojców, do własnej drogi życiowej, do historii właśnie. To rzeczywistość wypełniona argumentacją typu: „*Czy ty wiesz jak było za komuny?!*” albo „*Ciesz się, że ci się nie śni po nocach wojna?*”.

Po drugiej stronie wydaje się dominować myślenie horyzontalne. Zdominowane hasłem „teraz”. Dobre zdrowie, pełnia mocy witalnych i świat żądający wizy wjazdowej w postaci rozsądku powodują, że liczy się właśnie terażniejszość. Jest to dość dramatyczny spazm żądających wstępu do świata wytworzonych dóbr jednostek bez żadnych warunków wstępnych. Jeśli więc nie ma przyszłości, a przeszłość jest krótka i mało znacząca, zostaje tylko to, co właśnie jest. Argumenty znamy wszyscy, możemy je przeczytać na murach, możemy ich wysłuchać ze strony dyskutujących na lekcjach katechezy uczniów, a w końcu możemy też je oglądać w ośrodkach monarowskich. Ponieważ estetyka kształtowała się (i kształtuje) w czasie (zatem w przeszłości), a przeszłości tu nie ma — zatem pozostaje świat

brzydki, upokarzająco brzydki. Tak brzydki, że z własnej bezradności skazani jeste-śmy na tolerancję.

Sądzę, że jedną z cech charakterystycznych mijającego stulecia będzie zwrócenie uwagi na „niedorosłą” część społeczeństwa. Niekiedy fakt ten przybierał formy agresywne. Działo się tak dlatego, że młodzież to wielki społeczny kłopot niemal bez względu na długość i szerokość geograficzną.

Jedyna oferta

Edukacja jako działanie społeczne, jako forma kontaktu między ludźmi jest oczywiście wcześniejsza niż instytucja edukacji czy instytucja szkoły. Tak samo jak Jezus z Nazaretu był wcześniej niż instytucja Kościoła. Przyglądając się szkole właśnie, możemy zobaczyć, jak bardzo daje ona wyraz różnicy pomiędzy edukacją a instytucją edukacji. Lista rozbieżności jest długa:

- w szkole nie trwa praca nad rozwojem człowieka;
- w szkole wcale nie uczą najmądrzejsi, jakby tego chciała zwyczajna pragmatyka;
- szkoła nie jest dawcą mądrości;
- w szkole pomyłono informację z wiedzą;
- fizyczność szkoły ulega sadystycznej dewastacji;
- szkoła jest agorą niebezpiecznych i szkodliwych zjawisk;
- szkoła jest kulą u nogi gospodarki;
- szkoła reprodukuje siebie samą (Kwieciński);

Jeśli naprawdę jest tak, jak napisałem wyżej, to dalsze funkcjonowanie szkoły nie ma sensu. Jest ona stratą pieniędzy, jest też rozsądkiem marności. Doświadczenia XX wieku, które u samego początku zaowocowały dwiema wojnami światowymi (co oznacza, że niemal wszyscy z sobą walczyli), a potem reakcją następnych pokoleń na zakusy „dorosłego” świata ustawicznie szykującego trzecią wojnę, niczego nas nie nauczyły. Nadal naszą jedyną ofertą jest edukacja i szkoła. Czy nie należałoby sobie zadać pytania o inne oferty? Czy istnienie szkoły, której właściwie nie można już chyba dobrze

urządzić, ma być dalej panaceum na komunikacyjny zamęt międzypokoleniowy?

Alternatywne w stosunku do istniejących poszukiwania Picassa czy wspomnianego już Grotowskiego, Beatlesów i Gombrowicza odmieniły oblicze sztuki. Już prawie nic (w odpowiednich dziedzinach) za ich sprawą nie wygląda tak samo jak przed nimi. Dlaczego zatem żadna z edukacyjnych alternatyw nie odmieniła oblicza szkoły? Nie da się bowiem zaprzeczyć, że poszukiwania Steinera, Freineta, Meighana czy Petersena są satelitami krążącymi wokół „zdrowego pnia szkoły” w jej wciąż obowiązującym XIX-wiecznym modelu. Są rodzajem egzotyki, aby nie rzecz marginesem. Obowiązująca edukacja masowa nie wchłonęła niemal niczego, co proponowali (jej?) alternatywni pedagodzy. Dlaczego okazuje się tak hermetyczna na zmiany? Po pierwsze, dlatego że zawsze była ona próbą rozwiązania problemu młodości — jako kłopotu, z którym trzeba się bez przerwy zmagać. Młodość sama dla siebie nie jest kłopotem, a zatem próbują rozwiązać go tylko ci, którym ona przeszkadza, a to z kolei przesądza o kierunkach zmian. Edukacja jako kooperacja (w skrócie) nauczyciela i ucznia wymaga zaś porozumienia. Tu jednak nie zadajemy młodości najważniejszego pytania — czy chcesz się uczyć? Teraz, po latach złych doświadczeń ze szkołą, odpowiedź zapewne brzmiałaby „nie”¹. Zatem sytuacja wygląda tak, jakbyśmy pytali kogoś, jak chce się gimnastykować, bo jest oczywiste, że musi. Po drugie, uznaliśmy za naturalne, że dzieciństwem zajmują się kobiety, a młodością mężczyźni. Tego porządku nie chcemy naruszać, a wprowadzenie ograniczeń w poszukiwaniach czy eksperymentach czyni je bezsensownymi. Po trzecie, szkoła wrosła w naszą świadomość i wszyscy jesteśmy przekonani, że jest absolutnie niezbędna i tylko szaleniec może tę prawdę podważać. Jednakże autodestrukcyjne formy obrony niewinności zmuszają nas coraz bardziej do sformułowania odpowiedzi na pytanie, co zrobić z młodością. Dalsze bowiem uznawanie jej za chorobę spowoduje kolejne patologiczne wykwyty zachowań zagrażających niemal fizycznie egzystencji całej dużej grupy ludzi. Choroba młodości ma być leczona klinicznie w szkole. Znowu szkoła ma być tym jedynym szpitalem, w którym stosuje się terapię.

¹ Zwraca tu uwagę fakt, że niemal wszystkie produkcje filmowe i pozycje literackie pokazują szkołę w konwencji ironii, krytyki czy nudy.

Jakkolwiek terapia nie ta, leki nie te, a personel to często zwykli znachorzy uznający cudzą chorobę za źródło własnych frustracji i jednocześnie dochodów. Pacjenci w tym szczególnym szpitalu zachowują się jak dla tej roli przystało. Są zdrowi i mają tego pełną świadomość, ale podejmują grę z sanitariuszami i dla własnej wygody pozwalają się traktować jak chorzy.

Być może proces kreowania nowych stosunków międzypokoleniowych, nowego języka łączącego ojca z synem należałoby przenieść poza edukację, której działania bywają zbyt (do)słowne. Właściwie od ponad 150 lat jedyną ofertą dla młodości jest szkoła. Nie da się być jednocześnie niewinnym i dorosłym. Nowy świat musiałby chcieć wchłonąć czystość młodości, musiałby chcieć z niej skorzystać. To tak naprawdę jedyna oferta ze strony pokoleń młodszych — oferta niewinności, która mogłaby uleczyć i wyprostować nadwątlone prawa, stosunki międzynarodowe i układy ekonomiczne. Tutaj jednak zdawanie się na szkołę i jej przyległości edukacyjne jest nieskuteczne. To działania wobec młodzieży, a nie dla niej.

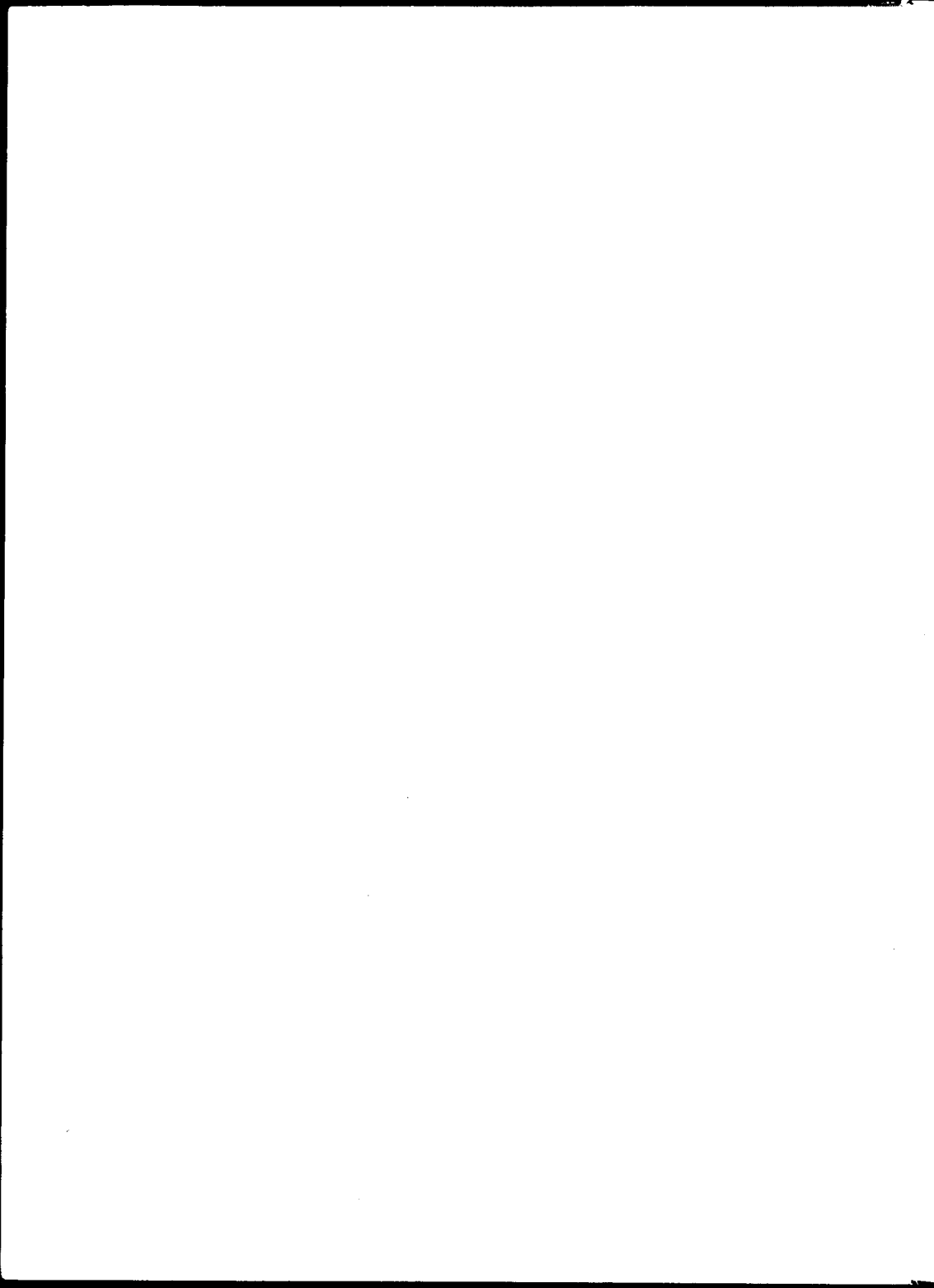
Co z pedagogiką?

Przedstawiony powyżej wywód jest indywidualną próbą zrozumienia młodości. Na tym tle dopiero wydało mi się możliwe udzielenie odpowiedzi na postawione w tytule pytanie: czy pedagogika ułatwia mi rozumienie młodzieży? To zależy która pedagogika. Jest jej kilka odmian. Ta *akademicka*, wykładana studentom, jest często zbyt zajęta leczeniem swoich kompleksów wobec nauk przyrodniczych, aby cokolwiek ułatwić. Dlatego zapewne przychodzący do mojej szkoły studenci (zwłaszcza pedagogiki) niemal panicznie boją się uczniów. Najchętniej całą praktykę spędziliby w szkolnym archiwum. Pedagogika *konferencyjna*, a więc ta najświeższa, jest raczej zbiorem nurtów i poglądów wzajemnie ideologicznie skonfliktowanych niż rzetelną dyskusją o młodości. Jest jeszcze pedagogika *awangardy*, czyli książki, konferencje, seminaria, na których faktycznie rozważa się kwestie młodości jako klucza do pedagogicznego rozumienia młodzieży. Ta jednak pozostaje atrakcyjnym marginesem, gdyż gnana własnym napędem epistemologicznym wychodzi poza ramy akademickiej klasyki, porusza kwestie nieobecne w nauczaniu studentów, a także — wstyd powiedzieć

— bywa zatajana w nadziei, że pomijanie lektur zepchnie w niebyt ich autorów.

W całym swoim wymiarze pedagogika nie wydaje mi się wzmacniać ani ułatwiać rozumienia młodzieży. Jest bowiem obecnie dyscypliną nastawioną głównie na jej pacyfikację w imię szczególnie definiowanego „dobra” społecznego. Mam jednak nieprzeparte przekonanie, że codzienny kontakt z młodzieżą w znacznym stopniu ułatwia mi rozumienie pedagogiki, z której uczyniłem swoją profesję. Właśnie na tym styku powstają takie wystąpienia, jak to nasycone sformułowaniami „moim zdaniem”, „wydaje mi się”, „tak to widzę”.

Toruń, kwiecień 2000 r.



PEDAGOGIKA, CZYLI MĘŻCZYŻNA W CIELE KOBIEТЫ

Płeć pedagoga

Gdy zdecydowałem się na studia pedagogiczne, moja mama tylko westchnęła pytając: „*czy to jest zajęcie dla mężczyzny?*”. Do tamtej chwili nigdy się nad tym nie zastanawiałem, ale z czasem stawało się to problemem życiowym, zwłaszcza w konfrontacji z kolegami studiującymi inne kierunki — górnictwo, medycynę czy artylerię.

Dzisiaj sędzę, że wiele problemów pedagogiki, a zwłaszcza pedagogiki jako nauki, ma swe źródła w pewnej kulturowej nieokreśloności jej płci, swoistego pomieszania chromosomów. Prezentowany Państwu materiał jest wynikiem nie tyle szczegółowych badań naukowych, ile przede wszystkim 20-letniego funkcjonowania autora w polskim środowisku pedagogicznym. Przygotowując ten materiał, przeprowadziłem jednak krótką sondę wśród 59 studentek pedagogiki IV roku, poprosiłem o odpowiedź na dwa pytania:

„Poniżej wymieniono kilka profesji. Do której z nich najbardziej pasują poszczególne pojęcia, proszę je przyporządkować w rubryczce obok. (Wymieniono: uczciwość, pracowitość, serdeczność, inteligencja, konsekwencja, rzetelność, kompetencje, empatia, poświęcenie, cierpliwość, towarzyskość, aktywność społeczna, bezkompromisowość, patriotyzm). Przedstawiciela której z nich widziałaby Pani jako swojego męża, zakładając, że każdy z nich zarabia tak samo? (Wymieniono zawody: śpiewak, architekt, lekarz, nauczyciel, marynarz, żołnierz, informatyk, aktor, polityk, biznesmen, tancerz, kolejarz, mechanik samochodowy, pisarz, piłkarz, policjant)”.

Oto wynik sondażu:

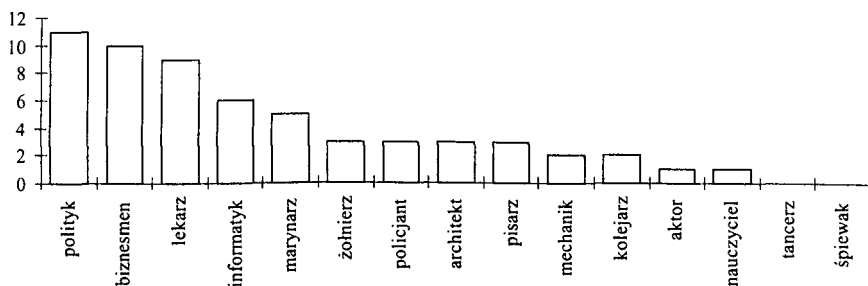
zawód	cecha — % wskazań													
	uczciwość	pracowitość	serdeczność	inteligencja	konsekwencja	rzetelność	kompetencje	empatia	poświęcenie	cierpliwość	towarzyskość	aktywność	bezkompromisowość	patriotyzm
śpiewak	–	66	11	9	65	23	79	–	–	81	69	–	–	–
architekt	24	78	11	81	46	78	91	13	7	19	23	54	21	18
biznesmen	31	87	–	89	92	29	69	14	57	28	58	87	90	19
lekarz	90	69	59	75	78	94	97	85	77	70	31	27	34	36
nauczyciel	76	34	37	33	19	23	36	67	54	91	17	16	11	42
marynarz	–	17	18	37	90	56	94	12	67	16	59	21	19	45
żołnierz	47	14	11	37	64	69	71	15	87	19	59	33	89	93
informatyk	67	73	–	94	87	78	97	32	45	61	–	–	41	11
aktor	–	19	19	41	76	37	54	37	61	59	91	43	8	37
polityk	16	11	76	96	95	15	37	39	27	19	67	94	69	79
tancerz	–	86	–	21	47	32	85	15	46	43	65	9	–	–
kolejarz	87	75	39	47	78	67	79	19	74	32	23	43	14	47
mechanik	16	27	34	37	45	29	57	–	37	34	–	–	–	–
pisarz	19	46	67	96	33	43	66	67	30	31	78	81	48	66
piłkarz	3	65	–	32	46	37	54	–	67	56	71	13	69	39
policjant	88	49	29	33	41	46	31	27	69	21	31	45	87	86

Jak widać z powyższego zestawienia, idealny partner na męża jest empatyczny, uczciwy i rzetelny jak lekarz, pracowity jak biznesmen, bezkompromisowy, konsekwentny i serdeczny jak polityk oraz inteligentny jak pisarz, cierpliwy jak nauczyciel, towarzyski jak aktor i patriotyczny jak żołnierz.

Natomiast nauczyciel jest towarzyski i serdeczny i mniej uczciwy niż kolejarz, za to uczciwszy niż informatyk, pracowitszy niż mechanik, lecz

w połowie tego, co tancerz, inteligentny jak piłkarz i policjant, konsekwentny jak śpiewak, empatyczny jak pisarz, mniej niż aktor skłonny do poświęceń, lecz bardziej od tancerza, cierpliwszy niż śpiewak, aktywny społecznie jak piłkarz i patriotyczny jak marynarz. Nie może więc dziwić, że zawód nauczyciela nie jest najchętniej widziany jako potencjalne spełnienie zamążpójścia. Nie jest więc męskim zawodem.

Najlepszy kandydat na męża



Ulokowanie zawodu nauczyciela (jako terenu skąd warto brać męża) na samym końcu, a jedynie przed śpiewakiem i tancerzem, jest znamienne. Pociuszające jest jednak to, że cały sondaż objął grupę przypadkową i tak do końca trudno się z jego rezultatami liczyć.

Odium kobiecości, a może zniewieścienia, wyraźnie daje o sobie znać w wielu punktach dotyczących pedagogiki. Na przykład:

- Sama jej nazwa wywodzi się od niewolnika, który prowadził pacholę. W żadnym jednak podręczniku do historii wychowania nie znajdujemy nawet wzmianki, że ów niewolnik prowadzący chłopię był najczęściej kastratem¹.
- Zawód nauczyciela w ponad 70% wykonują w Polsce kobiety.
- Na uniwersytetach metodykami poszczególnych nauk (chemii, historii, biologii, matematyki, etc.) są najczęściej kobiety.
- W większości wywiadów telewizyjnych i sond odnoszących się do oświaty preferuje się wypowiedzi dam.
- W ostatniej kampanii wyborczej do parlamentu o kwestiach edukacji wypowiadały się przede wszystkim kobiety.

Płeć pedagogiki

Tu już moglibyśmy zrozumieć, że pedagogika jest bezwzględnie płci żeńskiej, że jest kobietą, a zatem nie ma z nią żadnych kłopotów chromosomalnych. To prawdziwe źródła pedagogiki i jej właściwe korzenie. Oto jednak dalsze przykłady:

- Ziarno twórczości, twórczego myślenia zasiewane jest w jednostce u progu życia, w okresie przedwerbalnym, w stadium niemowlęstwa, w eriksonowskiej fazie pierwszej². Jest to — co trzeba zauważyć — etap życia zdominowany przez kobietę. Większość mężczyzn bowiem niechętnie i niezdarnie opiekuje się niemowlętami, z którymi nie można nawiązać komunikacji słownej³.

Powtórzmy — Einstein, Gutenberg, Fleming, Edison, Ford i Miłosz są/byli twórczy za sprawą swoich matek, które we właściwym czasie (obiektywnie dodajmy — nie zawsze świadomie) dały im przekonanie, że świat można zmieniać. Bez tego fundamentalnego atrybutu twórczości

¹ Pisze o tym m.in. Herodot.

² A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń 1989.

³ A. Gartheare, B. Jopkins, *Early Childhood and Development*, London 1975.

wszczepianego w pierwszych miesiącach życia postnatalnego cała reszta z edukacją na czele, nic by twórcom nie dała.

- Zlekceważenie przez pedagogikę jednego z największych odkryć psychoanalizy — odkrycia dzieciństwa — oddziela dziecko i jego rozwój od osoby matki, a przypisuje je bliżej nieokreślonym siłom i wzmocnieniom. Zwrócenie uwagi na dzieciństwo to przede wszystkim zwrócenie uwagi na kobietę, która w okresie dzieciństwa jest szczególnie i niepodważalnie obecna. Zwraca też tutaj uwagę fakt, że najwcześniejsze czynności opiekuńcze wobec dzieci obu płci wykonują właśnie kobiety.
- Bliski związek matki i dziecka pozostanie niepodważony przez życie prenatalne, którego tajemnice wciąż zgłębiany, a którego istoty wciąż nie jesteśmy w stanie ocenić.
- Fakt zaniedbywania rodziny i dzieci przez ojca jesteśmy w stanie przyjąć do wiadomości na zasadzie nieodpowiedzialności, a najczęściej także tolerować jako przypadłość charakterystyczną dla mężczyzn (jak łysienie, skłonność do zdrad czy impotencję). Jeśli to samo zdarzy się matce, nasz słownik dysponuje określeniem „*wyrodna matka*”, które taką niewiastę niemal przekreśla dożywotnio. Także znajdowanie noworodków w śmietnikach obciąża w potocznej opinii społecznej matkę, a nigdy ojca dziecka. Sprawcy poczęcia uśmierconego oseska pozostają niewykrywalni, bo nikt i nigdy ich nie szuka.
- Dwóch mężczyzn uczyniło dzieci monarchami. Janusz Korczak dał władzę Maciusiowi, Antoine de Saint-Exupéry wyposażył w nią Małego Księcia. Obaj bohaterowie skończyli tragicznie (zresztą ich twórcy także). Mężczyźni nie potrafili doprowadzić do optymistycznego końca nawet swoich własnych baśni. Podobnie zdarzyło się Goldingowi z *Władcą much*. Tam autor poniósł jeszcze większą klęskę. Nigdy tego nie uczyniła żadna kobieta. Wprawdzie niewiasty nie tworzyły zgrabnych aforyzmów w stylu „*dzieństwo to nie jest przygotowanie do życia, lecz już życie*”, ale dlatego że nigdy nie musiały sobie tego aż tak uświadamiać, mają bowiem takich aforyzmów dość w swoim krwiobiegu, one same są po prostu takim przekonaniem. O ile dla mężczyzn jest to problem literacki, to dla kobiet zaledwie cytologiczny. Każda ich komórka bowiem wie to, co takie aforyzmy głoszą.

- Wrażliwość mężczyzn i kobiet na agresję jest zdecydowanie różna. Niemal 100% filmów agresywnych (zwanych często *kinem akcji*) tworzą mężczyźni. Natomiast prawie 100% polskich publikacji poświęconych agresji w szkole jest autorstwa kobiet.
- Emocje, tak ważne w wychowaniu, są także raczej przypisane do kobiet. Matkę się kocha, ojca szanuje. Ojciec jest autorytetem i wyrocznią, matka ostoją i ucieczką. Ojcu jest się posłusznym, a matkę się przekonuje.
- „*Biorąc pod uwagę, że poważna część sławy Rousseau opiera się na jego teoriach o wychowaniu dzieci, a ponadto wychowanie jest głównym, podstawowym tematem jego Rozpraw, Emila, Umowy społecznej, a nawet Nowej Heloizy, dziwne jest, że w życiu, odwrotnie niż w literaturze, tak mało interesował się dziećmi. Nie ma żadnych świadectw, że badał zachowanie się dzieci, by sprawdzić swoje teorie. Twierdził, że nikt bardziej niż on nie cieszy się zabawą z dziećmi, ale pewna anegdota, którą o nim znamy, nie bardzo nas o tym zapewnia. Malarz Delacroix pisze, że widział, jak dziecięca piłka uderzyła filozofa w nogę. Zerwał się gniewny i popędził za dzieckiem grożąc laską*”⁴.
- Prawdziwie głęboki sen, najgłębszy relaks, na który możemy sobie pozwolić, odbywamy w pozycji mocno zbliżonej do niegdysiejszej pozycji łonowej⁵. Chcąc się oderwać od trapiącego nas życia, powracamy do łona, a zatem tam, gdzie byliśmy raczej postaciami aniołów niż obywateli, a zatem do matki, a zatem do kobiety.

Tak jak na początku powiedziano — pedagogika u swych korzeni jest kobietą, jest zakorzeniona w tej płci i jej atrybutach. Jej źródłowy język jest łagodny i perswazyjny. Sama pedagogika zaś mocno tkwi w przekonaniu, a nawet ufności, że człowiek jest dobry, a trzeba nim tylko troskliwie się zajmować.

Przebieranie się pedagogiki (lub przebieranie pedagogiki) za męczyznę dokonuje się publicznie i niemal ostentacyjnie. Bez wątpienia jest to proces trwający od wieków, z którym zdążyliśmy się już zrosnąć. Łagodnie zako-

⁴ P. Johnson, *Intelektualiści*, Warszawa 1988.

⁵ Zob. T. Bilikiewicz, *Psychiatria kliniczna*, Warszawa 1979.

rzenił się w naszej świadomości poprzez różne drobne lub poważniejsze epizody.

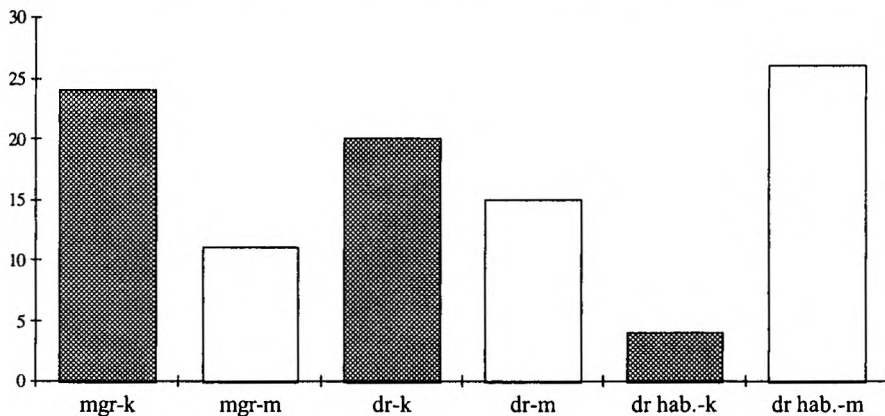
- Jak wiele na przykład wiemy o ojcu biblijnego syna marnotrawnego, a jak dotkliwie nic o jego matce? Czyż nie cierpiała z powodu odejścia dziecka? Czyż nie wiedziała, jak się to wszystko skończy? Czy nie jesteśmy pewni, że prosiła męża o łagodność? W tej przypowieści mężczyzna przyjął wizerunek, który zwykliśmy przypisywać kobietom — tyleż piękny, co nieprawdopodobny. Mało prawdopodobny zwłaszcza na tle innych postaci biblijnych mężczyzn nierzadko okrutnych, do bólu i śmierci konsekwentnych i nieustępliwych.
- Uwiarygodnianie pedagogicznych zainteresowań mężczyzn odbywa się najczęściej poprzez ich odwoływanie się do atrybutów kobiecości, poprzez przebieranie się ich w niewieście szaty. Łagodność i zrozumienie mają tu w tle konsekwencję i indoktrynację. Zabijanie — oplecione kokonem konieczności — urasta do rangi bohaterstwa. Współczucie musi być okupione cierpieniem. Takie myślenie towarzyszy pedagogice męskiej, która dała nam Aleksandra Macedońskiego, Cezara, Karola Wielkiego, Wilhelma Zdobywcę, Corteza, Napoleona, Hitlera i Stalina. Czołowe wytwory męskiej pedagogiki. Droga do ich męstwa, jak droga do męstwa w ogóle, wiodła od kobiecego łona przez kobiecość aż do jej zaprzeczenia. Tak długo, jak odwoływali się do atrybutów kobiecych, byli niegroźni, a chwilami pożyteczni. Dopiero odrzucenie niewieścich szat pokazało, że pod nimi dojrzywały postaci potworów.
- Zawsze więc za pedagogiką uprawianą przez mężczyzn stoi cały garnitur przemycanych zgoła nieniewieścich treści i działań. Pod osłoną kobiecych form działania dochodzi do urządzania męskiego świata, który nigdy jak dotąd nie był światem porozumienia, a zawsze walki, nigdy nie był rzeczywistością wybaczącą, a prawie zawsze mściwą, który przynosi nam srogie nauki, nigdy jednak nie chcemy ich pamiętać. W świecie mężczyzn nie tylko kobieta jest narzędziem, ale także jest nim kobiecość. Jeśli pedagogika jest naturalną konsekwencją narodzin z matczynego łona to, co kontynuują mężczyźni, którzy — mimo rewolucji w medycynie, taką częścią ciała nie mogą się poszczycić? W Sparcie starożytnej dziecko było wychowywane przez kobiety, a następnie nieodwracalnie przejm-

wane przez mężczyzn, którzy robili zeń automat. Wtenczas dotyczyło to tylko chłopców. Teraz dotyczy to wszystkich.

Jak powiedziano, mężczyźni do pewnego momentu maskują się szatami dam. Ale tylko do chwili, gdy chodzi o faktyczną władzę i skuteczność.

Informuje o tym między innymi wyższe wcielenie pedagogiki. Wcielenie naukowe, z którego wynika, że na najwyższych poziomach nauki pedagogika zmienia się z pięknej księżniczki w okropną ropuchę jak po zgubnym pocałunku w nos. Niechaj zilustruje to poniższe zestawienie, którego źródłem jest stan kadrowy kierowanego przeze mnie Instytutu Pedagogiki UMK.

Procentowy udział kobiet i mężczyzn w nauce



Nie trzeba być specjalnie spostrzegawczym, aby zauważyć, że udział kobiet w niższych grupach naukowych (mgr+dr) jest dominujący. Łącznie bowiem asystenci i adiunkci w Instytucie Pedagogiki UMK to w 68 procentach kobiety. Czyli dotąd jest jak wszędzie. Panie w pedagogice dominują. Na najwyższym jednak poziomie, na poziomie samodzielności, panie stanowią zaledwie 17 procent wszystkich doktorów habilitowanych i profesorów, a to oznacza kompletne odwrócenie proporcji. Jeśli do tego dodamy,

że nawet w rządzie H. Suchockiej nie kobieta była ministrem edukacji, to okaże się, że władza nad pedagogiką, zarówno naukową, jak i praktyczną, spoczywa w rękach mężczyzn. Mimo że jest to zawód o rodowodzie dość niewieścim i przez damy mocno zdominowany. Nie chodzi tu jednak wyłącznie o dominację liczebną, której nie można wszak lekceważyć, lecz także o dominację płci polegającą na decydującym wpływie kobiet na korzenie przemian zachodzących w świecie.

W obrębie pedagogiki (zarówno tej praktycznej, jak i naukowej) dochodzi więc do zawirowania niezwykle brzemiennego w skutki, bo mającego wpływ na jej tożsamość. Tutaj trzeba postawić hipotezy czy próbnego stwierdzenia, których i tak do końca nie będziemy w stanie zweryfikować. Nie pozwoli na to bowiem męska część pedagogów.

- Pedagogika jest kobietą (ze wszystkimi tego konsekwencjami), a zatem mężczyźni uprawiający ten zawód są cynicznymi przebierańcami, którzy, wykorzystując kobiece atrybuty pedagogiki, w gruncie rzeczy sprzeniewierzają się jej źródłom.
- Pedagogika jest kobietą regularnie gwałconą przez mężczyzn.
- Mężczyźni uprawiający pedagogikę mają problemy z własną tożsamością.
- Pedagogika jest obszarem walki o podstawową władzę pomiędzy mężczyznami i kobietami.
- Pedagogika jest obszarem sabotowanym przez mężczyzn w celu przejęcia władzy.
- Pedagogika jest uwodzona przez mężczyzn, którzy następnie ją zdradzają⁶.

Jeśli **pierwsza** hipoteza jest prawdziwa, to pedagogika jest jedynie środkiem, a zatem nie jest nauką czy dociekaniami prawdy. Środek bywa bowiem dopasowywany do celu, bo to tylko cel, któremu służy, jest prawdziwy. To oznacza też, że uprawiający ten zawód mężczyźni są skłonni wykorzystać wszystkie dostępne środki i sposoby, aby znaleźć swoje miejsce w świecie. Są przy tym nieautentyczni. Bo jakże być autentycznym mężczyzną w damskim przebraniu.

⁶ Tę hipotezę podpowiedziała mi prof. Maria Czerepaniak-Walczak.

Jeśli **druga** hipoteza jest prawdziwa, to mamy do czynienia z ekstrapolacją męskiej potrzeby dominacji na obszar wychowania. Przy czym z owej ekstrapolacji nic pożytecznego nie wynika. Gwałt na pedagogice jest próbą siłowego wmówienia, agresywnego zmuszenia jej do stwierdzenia: „*tak, naprawdę jestem posłuszna i kocham wszystkich mężczyzn, a to, co ze mną robią, upaja mnie i podnieca*”.

Jeśli **trzecia** hipoteza jest prawdziwa, to pedagogika jest obszarem schronienia mężczyzn, którzy w gruncie rzeczy chcą być kobietami. Chociaż nie można wykluczyć, że dzieje się także na odwrót.

Jeśli **czwarta** hipoteza jest prawdziwa, to od lat kobiety właśnie na tym gruncie przegrywają walkę o prawo do kształtowania świata. A ponieważ zwycięzców nikt nie sądzi, to oni właśnie leją krokodyle łzy nad losem świata, który sami urządzają, co przypomina wewnętrznie sprzeczne lamente: „*jaki ten świat jest zły, jakże nie próbuje się obronić przed urządzanymi przez nas Gulagami i Auschwitzami*”. Czyli że mężczyźni grasujący w pedagogice przede wszystkim chcą udowodnić, że kobiety nie uczyniłyby niczego lepszego niż oni.

Jeśli **piąta** hipoteza jest prawdziwa, to właściwie żadna książka, żadne słowo, żadna teza wypowiedziana przez męskich autorów pedagogicznych rozpraw nie nosi znamion prawdy. To po prostu nośniki jednego wielkiego ukrytego programu odmiennego (a właściwie sprzecznego) z deklarowanymi oficjalnie celami. Nie trzeba być bystrym, aby spostrzec, że krytyka szkoły i edukacji w ogóle jest szczególnie popularna jako źródło inspiracji i naukowych karier poszczególnych członków gremiów akademickich. Jeśli więc owi członkowie są głównie mężczyznami (zwłaszcza na najwyższym poziomie naukowego wtajemniczenia), to biorąc pod uwagę, że w polskiej edukacji 75% stanowią kobiety, widać, że 25% bezpardonową krytyką nokautuje resztę. Sytuacja typowa dla świata zarządzanego przez mężczyzn: paru *machos* wyposażonych w mniej lub bardziej legalnie zdobyte kałasznikowy (bo czymże innym jest tu habilitacja i profesura) terroryzuje skłonną do uległości, a znacznie liczniejszą resztę. Chyba bez powodu. Jan Jakub Rousseau stwierdza w *Emilu*: „*Ambicja, chciwość, tyrania i błędne przewidywania ojców, a także ich zaniedbania i brutalna oziębłość przynoszą stokrotnie większe szkody niż bezmyślna czułość matek*”.

Jeśli **szósta** hipoteza jest prawdziwa, to może ona uzasadniać, dlaczego tak wielu mężczyzn po debiucie w pedagogice akademickiej (syndrom ożenku dla kariery z mało atrakcyjną kobietą) romansuje potem z ich atrakcyjniejszymi kuzynkami (np. z socjologią czy psychologią).

Jeżeli zatem żadna z powyższych hipotez nie jest prawdziwa, a sądzę, że wielu Czytelników tak właśnie uzna, to znaczy, że wszystko jest moralnie czyste i merytorycznie jasne. Jeśli którakolwiek z powyższych hipotez jest prawdziwa, to oznacza, że robi się niebezpiecznie. Oznacza to, że płciowa sytuacja pedagogiki jest nie do końca wyjaśniona i rozwiązań należy szukać w pracach patologów seksualnego rozwoju.

Ponieważ uważam, że każda z powyższych hipotez nosi w sobie znamiona prawdziwości, to poniżej odwołam się do rozważań medycznych, w niczym — taką mam nadzieję — nie naruszając granic przyzwoitej metafory. Jakkolwiek ostateczną ocenę swoich wniosków pozostawię Państwu i ich krytycznemu wglądowi.

Pedagogiczny zespół Klinefeltera?

Nie można wykluczyć możliwości, że pedagogika cierpi na zespół Klinefeltera⁷. Jego źródłem jest niewyjaśniona sytuacja chromosomalna. To znaczy, że u osobników o fenotypie męskim (niekiedy naprawdę bardzo męskim) odnajduje się kariotyp kobiecy, a zatem, że w swej najgłębszej głębi są kobietami, chociaż to tuszują, ukrywają i maskują poprzez spektakularnie męskie zachowania.

Jak próbowałem wykazać, pedagogika, biorąc swój początek w łonie kobiety, nigdy się od niej nie wyzwala. Inicjacja i socjalizacja są domeną kobiet. To one stanowią klan przewodników w zakamarkach tych procesów. Dopóty dopóki nie zostaną skolonizowane przez dyktujących organizację, metody, oceny i nagrody mężczyzn. Gdyby to było naturalne, to musielibys-

⁷ K. Boczkowski, *Nieprawidłowości rozwoju płciowego*, Warszawa 1971, pisze następująco: „Zespół Klinefeltera charakteryzuje się małymi jądrami, brakiem spermatogenezy oraz zwiększonym wydzielaniem gonadotropin; u części pacjentów stwierdza się też ginekomastię”.

niem, że rodząc się dziewczyną, umieramy mężczyzną albo odwrotnie. To oczywisty nonsens. Taka zasada w przyrodzie nie obowiązuje.

Niewyjaśniona sytuacja płciowa powoduje nie tylko zaburzenia o charakterze fizycznym i fizjologicznym, lecz nade wszystko zakłóca działanie czynników określających tożsamość płciową i wpływa na umysłowość. Tutaj można trochę pospekulować, przykładając metaforę płci do sytuacji pedagogiki.

Jeśli w swej najgłębszej tożsamości jest ona kobietą, to jej ostatecznie męskie skutki działania są, mogą być próbą samookreślenia jako działania na wskroś męskiego, a zatem zdecydowanego, skutecznego, może nawet bohaterskiego. Mężczyźni zajmujący się pedagogiką próbują bowiem uczynić z niej zadanie godne mężczyzn. Ponieważ prawdziwym zadaniem samca jest walka o samicę, pedagogika wydaje się być po temu wymarzone gruntem. Walczą bowiem o wiele samic jednocześnie, ostatecznie ową walkę z reguły wygrywają (ministerstwa, habilitacje), a tym samym bez zbytniego wysiłku przywdziewają kostium odyńca, buhaja czy ogiera. Męskie skolonizowanie pedagogiki to tworzenie sobie samym Termopilów, Somosierry czy Wembley tak potrzebnych pól zwycięstw, triumfów lub bohaterskich klęsk. To zmaganie o kulturową reprodukcję świata, w którym walka i zwycięstwo zawsze będą cenione wyżej niż kompromis i porozumienie. To świat, w którym Rambo na wejściu dostaje punkty za pochodzenie, a *Siłaczka* to dokument frajerstwa z minionej epoki.

Już nawet obojętne, czy kobiety jako pedagodzy są bardziej mężczyźni, czy to mężczyźni będący pedagogami w gruncie rzeczy starają się maskować własne tęsknoty do świata czulej harmonii, wymyślając (dla niepoznaki?) wojnę w Bośni. Cierpi na tym pedagogika.

Z. Kwieciński kiedyś zadał pytanie: „*co reprodukuje obecna szkoła?*”⁸. Otóż, jeśli jest ona, jak cała pedagogika, dotknięta zespołem Klinefeltera i ma niewyjaśnioną sytuację najgłębszej tożsamości, to nie reprodukuje niczego. Bowiem najpoważniejszą konsekwencją tegoż schorzenia jest wrodzona **bezpłodność**.

Toruń, listopad 1997 r.

⁸Zob. Z. Kwieciński, *Pytania o funkcję szkoły i oświaty w sytuacji chaosu politycznego* [w:] *Wychowanie i polityka. Tradycje i współczesność*, red. W. Wojdyło, M. Strzelecki, Toruń 1997.

PEDAGOGIKA W WIRÓWCE PŁCI (od mądrości Biblii do dramatu Lolity)

Jesienią 1997 roku wygłosiłem gościnnie na Uniwersytecie Szczecińskim referat zatytułowany „*Pedagogika, czyli mężczyzna w ciele kobiety*”. Tekst ów pod względem formy był rodzajem pastiszu na moje własne pisarstwo pedagogiczne, merytorycznie wszak pomyślany został jako próba zmierzenia się z kwestią nader istotną, chociaż pozostającą w sferze — można by powiedzieć — *surrealizmu naukowego*. Dotyczył bowiem płciowej tożsamości pedagogiki. Najpierw referat, a potem jego publikacja spotkały się z żywym zainteresowaniem¹. Sprawa wywołała dyskusję².

Cały wspomniany esej, zanim otrzymał formę ostateczną liczącą niewiele ponad siedem stron, był rozpisany na części, których objętość wynosiła stron prawie czterdzieści. Dążąc do syntezy i lapidarności, ograniczyłem się w nim do samych wniosków, pomijając istotne tu ich źródła. Po raz kolejny padłem ofiarą swojego nawyku do maksymalnego ograniczania objętości wystąpień. Gdy jednak z czasem okazało się, że poruszony w referacie problem jest ważny, coraz bardziej czułem potrzebę pełniejszego i mniej karnawałowego potraktowania sygnalizowanych zagadnień. Wywołane tekstem dyskusje, w których miałem okazję uczestniczyć, stanowiły tutaj niebagatelną inspirację „powrotną”. Zatem wracam do problemu,

¹ A. Nalaskowski, *Edukacyjny show*, Kraków 1998.

² Zbigniew Kwiecieński stwierdził odnośnie tego referatu, że „*jest świetnym studium diagnostycznym, drapieżną krytyką akademickiej pedagogiki tradycyjnej i jej profesury oraz doskonałym w pomieszaniu form przykładem głosu w sprawie leżącej w centrum zainteresowania postmodernizmu, w kwestii kobiecej, a zarazem jest kapitalną parodią radykalnego feminizmu. Ten jeden esej jest wart więcej niż niektóre solidne książki profesorskie*”.

który po upływie niemal dwóch lat wydaje się tak samo (jeśli nie bardziej) ważny jak wtenczas, gdy go po raz pierwszy rozpoznawałem.

Pojawiły się bowiem konteksty, które sferę tożsamości płciowej w wychowaniu wynoszą daleko poza obręb wychowania seksualnego. Pierwszym z nich jest reforma polskiej edukacji i miejsce, jakie w niej zajmuje zarówno ciało, jak i płciowość rozumiana nie tylko biologicznie, lecz nade wszystko mentalnie i kulturowo. Drugim kontekstem jest wzrastająca przestępczość przeciw ciału, cielesności i płciowości³. Trzeci kontekst to moje subiektywne odczucie, że pedagogika tak naprawdę w wielu swoich wcieleniach bywa powierzchowna i zbyt często zajmuje się naskórkami edukacji, a nie jej istotą.

Sądzę, że poruszona tu problematyka może wiele wyjaśnić, a przynajmniej sprowokować do dyskusji na temat wszystkich wymienionych wyżej kontekstów, jednocześnie dając pełniejszy obraz sygnalizowanych w tekście *Pedagogika, czyli mężczyzna w ciele kobiety* kwestii.

Kobieta a doskonałość świata

Upodobaniem człowieka jest ciągle dążenie do doskonałości i ustawiczne zmaganie się z przeszkodami na wiodącej ku temu drodze. Doskonały ma też być związek kobiety i mężczyzny, który — obarczony licznymi

³ Poprosiłem więc swoją koleżankę — szkolnego pedagoga w jednej ze szkół — o wynotowanie wykroczeń przeciwko ciału Oto one: pobicia i okaleczenia (pięści, żyłki, szkło, gwoździe, cyrkiel, kij, nóż, nożyce, kabel, pas, kastet); gwałty („kręcenie pornola” — zmuszanie młodszych do odgrywania scen z filmów pornograficznych; „gulasz” — zmuszanie do zjedzenia kanapki wyjętej z muszli klozetowej; „zdziwko” — pokazywanie małym dziewczynkom drastycznych ilustracji pornograficznych; gra w „bingo” — wyjmowanie koleżankom z torebek podpasek higienicznych z okrzykiem „ciotka!”, „robienie vegety” — czyli posypywanie solą lub białym pieprzem intymnych części bielizny dziewcząt podczas ich zajęć na pływalni celem wywołania dokuczliwego swędzenia lub pieczenia; wrzucanie petard pod spódniczkę; zmuszanie do wypowiedziania najwulgarniejszych słów (czasem połączone z nagrywaniem, np. „Ja, głupia p...a Aśka chcę z powrotem swój buć”); częstowanie kolegów i koleżanek cukierkami, gumą do żucia, etc. nabywanymi w sex-shopach, a reklamowanych jako podniecające; fotografowanie (później szantaż pijańcych i roznegliżowanych kolegów i koleżanek); alkoholizm, narkomania, samookaleczenie.

ułomnościami i zmaganiem z własną animalistycznością — stanowi właśnie jedną z kluczowych kategorii człowieczeństwa.

Związek ten, nazywany miłością, erotyką, seksem (z całym poszanowaniem różnic zachodzących pomiędzy tymi terminami), nie ma sobie równych w liczbie opisów literackich, dzieł sztuki, przeżywanych niepokojów, zaistniałych inspiracji i zainteresowanych nim obserwatorów. Do historii — na prawach bohaterów — przechodzą zarówno epokowi odkrywcy, artyści, bojownicy o wolność, zdobywcy, rzeźmieszczy działający w blasku noszonych koron, jak i szczęśliwi bądź nieszczęśliwi kochankowie i uwodziciele. Jak będę próbował pokazać, pomiędzy tymi bohaterami nie ma niemalże żadnej różnicy; poza czysto zewnętrzną, a rzec by nawet można — powierzchowną.

W Księdze Rodzaju czytamy: „*Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył, stworzył męczyznę i niewiastę*”⁴. U źródła więc dowiadujemy się, że w rozumieniu narratora Starego Testamentu zarówno kobiecie, jak i mężczyźnie przysługuje miano człowieka. Nie chodzi tu jedynie o kategorię biologiczną, lecz przede wszystkim swoiście genetyczną (od *genesis*), a więc najpierwotniej transcendentną, dotyczącą bowiem woli samego Boga. Znajduje to wyraz również w Chrystusowej interpretacji aktu stworzenia i jego siły wyrażonej w: „*A już nie we dwoje, lecz jedno ciało. Co więc Bóg złączył, niech człowiek nie rozdziela*”⁵. W samym akcie woli Stwórcy, jak i w interpretacji Jezusa, zawiera się nie tylko zasada znana ze słów ślubnej liturgii, lecz nade wszystko wskazanie równości i komplementarności płci. W żaden sposób ani mężczyzna, ani kobieta nie zostają wyróżnieni. Są uosobieniem prawa równości, a więc pierwszej zasady doskonałości, która stając się celem i elementem ludzkiej doskonałości jest jednocześnie ogromnym i trudnym wyzwaniem. Pełnię człowieczeństwa zatem otrzymuje istota ludzka w chwili, gdy występuje w dwóch osobach mężczyzny i niewiasty. Dopiero w tym momencie staje się w sensie ontycznym człowiekiem.

⁴ Rdz 2, 24. Tekst oryginalny brzmi następująco: „*Bóg stworzył człowieka (ha-adam), na swój obraz go stworzył, na obraz Boga stworzył go, męczyznę (zkar) i kobietą (nequ-ebah) stworzył ich*”.

⁵ Mt 19, 6.

Powołanie do życia kobiety odbyło się następująco: Bóg stwierdził, że „nie jest dobrze, aby mężczyzna był sam”⁶. Stworzył zwierzęta, ptaki i ryby, pozwalając człowiekowi nadać im nazwy. Następnie zaś „Pan sprawił, że człowiek pogrążył się w głębokim śnie, i gdy spał, wyjął jedno z jego żeber, a miejsce to zappełnił ciałem. Po czym Pan z żebra, które wyjął z człowieka zbudował niewiastę”⁷. Tutaj też po raz pierwszy w Biblii (w wersji hebrajskiej) następuje rozróżnienie na mężczyznę i kobietę. Dotąd mamy do czynienia z osobnikiem zwanym ha-adam, a po jego przebudzeniu zaś z *is* oraz *h-issa*⁸.

Tak w najprostszym skrócie wygląda, wedle Starego Testamentu, geneza człowieka wcielonego pod postacią dwóch płci. Dla naszych rozważań wynikają z tego wcale niebagatelne konsekwencje. Dodam, że mam świadomość, iż dla wielu czytelników Stary Testament i zawarta w nim historia stworzenia człowieka to pospolita bajka lub mit. Interpretowanie Biblii jako bajki czyni mnie zupełnie bezradnym. Jednak kategoria mitu może być tutaj nader użyteczna, gdyż staje się zarówno wg zgodnych (choć merytorycznie odmiennych) koncepcji L. Walka, R. Otto, P. Tillicha, H. Schilera, P. Ricoiera i M. Eliadego interpretowanych przez J. W. Rogersona sposobem poznawania tego, co niepoznawalne. Mit bowiem „obywa się bez wydarzeń historycznych, opisując to, co jest kosmicznym przeznaczeniem człowieka, zawsze tego samego”⁹.

Konsekwencje wynikające z przekazu biblijnego dla odkrywania wzajemnej roli kobiety i mężczyzny pozwalają w pewien źródłowy sposób dostrzec różnicę pomiędzy światem doskonałym, jakim był biblijny Eden, a światem, w którym początek naszemu istnieniu dali na mocy boskiego wyroku prarodzice. Wydaje się, że nasze ludzkie dążenie do doskonałości, uwikłane w pułapki własnej woli, doświadczeń i odmiennych wizji dobra jest niczym innym jak tylko tęsknotą do utraconego Raju. Próbuując rea-

⁶ Rdz 2, 18.

⁷ Rdz 2, 21–22.

⁸ Rdz 2, 23.

⁹ Zob. J. W. Rogerson, *Myth in Old Testament Interpretation*, Berlin – New York 1974, s. 166–174; M. Eliade, *Traite d'histoire des religions*, Paris 1949, s. 199–234, P. Ricoeur, *Le conflit des interpretations*, Paris 1969, s. 383, a także Jan Paweł II, *Mężczyzna i niewiastę stworzył ich*, Watykan 1989, s. 18–47.

lizować nadany u początku „*rajski porządek rzeczy*”, wpadamy w coraz to nowe pułapki świata doświadczanego, boleśnie i odczuwalnie doczesnego.

Stworzenie pierwszego człowieka (o którym nie możemy powiedzieć, że był mężczyzną, gdyż nie istniała jeszcze jakakolwiek odmienność płciowa) było jednoczesnym stworzeniem samotności. Samotność tę należy rozumieć na wskroś ludzko. Decyzja Boga o stworzeniu niewiasty, a więc dopełnieniu człowieczeństwa, nastąpiła po wcześniejszej próbie wypełnienia otaczającego go świata zwierzętami. Owym stworzeniom człowiek nadał nazwy, tym samym Bóg inspirujący to wydarzenie wyraźnie podkreślił, że zwierzęta nie są człowiekowi równe. K. Wojtyła podkreśla, że pierwotna samotność jest najważniejszym doświadczeniem człowieka przed stworzeniem drugim, a więc przed kobietą, która wyzwoliła mężczyznę z samotności¹⁰. Dopiero w chwili pojawienia się kobiety możemy oznaczać płeć pierwszego człowieka. Przedtem nie mógłby być on mężczyzną, gdyż nie istniało pojęcie kobiety. Zatem wyzwolenie z samotności, dokonane przez Boga za pośrednictwem kobiety, było jednoczesną przemianą człowieka, pierwszego stworzenia, w mężczyznę. Od tego też momentu możemy mówić o zaistniałej pełni człowieczeństwa.

Oprócz daru wyzwolenia z samotności pojawienie się kobiety łączyło się z darem kolejnym — możliwością uzyskania podmiotowości. W wypadku samotności nie ma bowiem mowy o jakiegokolwiek podmiotowości, zwłaszcza w kontekście Boga. Jeśli podmiotowość jest warunkowana przebywaniem w najmniejszej choćby wspólnocie, to właśnie biblijna Ewa, swoim pojawieniem się, o jej zaistnieniu przesądziła.

Kobietę stworzył Bóg następująco: „*Wtedy to Pan sprawił, że człowiek pogrążył się w głębokim śnie, i gdy spał, wyjął jedno z jego żeber, a miejsce po nim wypełnił ciałem. Po czym z żebra, które wyjął z człowieka, zbudował niewiastę*”¹¹. Ów głęboki sen (*tardemah*), odróżniony w języku hebrajskim od snu zwykłego (*halom*), jest wyraźnym wskazaniem, że powstanie kobiety obyło się bez świadomości i udziału mężczyzny, że było taką samą wolą Boga, jak pierwsze stworzenie¹². Kobieta jest więc organicznie związana z mężczyzną jakkolwiek jej pojawienie się w świecie nie jest żadną zasługą mężczyzny. Odbyło się to bez jego woli i udziału.

¹⁰ Jan Paweł II, *op. cit.*, s. 27.

¹¹ Rdz 2, 21–22.

Pierwszy mężczyzna zareagował na widok niewiasty radosną i pierwszą pieśnią weselną: „*Ta dopiero jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała*”¹³. Wola Boga, aby stworzyć człowiekowi „*pomoc jemu podobną*”¹⁴, została przez pierwszego mężczyznę najwyraźniej doceniona.

Dzieło stworzenia kończy się na stworzeniu kobiety dopiero wówczas świat (według Boga) uzyskuje zamierzoną doskonałość. Wnioski z powyższych rozważań mogą wyglądać następująco:

- mężczyzna stał się sobą dzięki kobiecie,
- kobieta wyzwoliła człowieka z samotności,
- pojawienie się kobiety upodmiotowiło człowieka,
- kobieta jest, tak samo jak mężczyzna, dziełem Boga,
- pomiędzy kobietą a mężczyzną nie ma konfliktu, lecz wzajemne uzupełnianie się,
- kobieta przesądziła o doskonałości świata i zakończeniu dzieła stworzenia
- zatem Bóg stworzył świat, aby stworzyć kobietę?

W warunkach doskonałych (symbolizowanych przez Eden) mężczyzna i kobieta są przykładem zgody i ustawicznego dążenia do wspólnoty. Nawet w warunkach ziemskich, a zatem otoczeni niedoskonałością, winni się starać, aby wrócić do pierwotnego znaczenia wspólnoty (tu: małżeńskiej) i być „*jak jedno ciało*”¹⁵. Zatem jedną z możliwości powrotu do warunków doskonałego życia (Edenu) przez człowieka (= mężczyznę + kobietę) stanowi ich pierwotnie założona jedność, której początkiem jest „*żebro Adama*”, symbolizujące równowagę (jedność) ciała mężczyzny i kobiety oraz (poprzez wyjęcie go poza organizm mężczyzny) przesądzające o ich osobowej odmienności. Nie jest więc kobieta „*nieudany klonem mężczyzny*”, jak tego chcą złośliwi ignoranci interpretujący Księgę Rodzaju, lecz odrębnym bytem ontycznym¹⁶.

¹² Jak zauważa Jan Paweł II, „*w piśmie klinowym Sumerów ten sam znak służył do wyrażania pojęcia żebro jak i życie*”, *op. cit.*, s. 36.

¹³ Rdz 2, 23.

¹⁴ Rdz 2, 18.20.

¹⁵ Mt 16, 6.

¹⁶ „*Niechaj to panie feministki raz pojmą, że kobieta jest nieudany klonem mężczyzny. Ma jemu służyć. Tak jest od samego stworzenia. Ma piersi po to, aby karmić potomstwo*”

Jak zauważa W. Chrostowski, raj jest miejscem i symbolem przyjaźni człowieka z Bogiem¹⁷. Biblijny przekaz o stworzeniu człowieka osadzonego w doskonałości Edenu jest więc pewnym wzorem świata idealnego, do którego po wygnaniu człowiek będzie chciał powrócić, którego replikę będzie chciał stworzyć w rzeczywistości nie-rajskiej.

Wygnanie z Edenu zaowocowało konsekwencją, której skutki są obecne najwyraźniej do dziś. Dla edukacji zaś mają znaczenie fundamentalne. Kobieta została skazana na cierpienie i pracę. W poza-rajskim świecie mogła więc na nią czekać tylko pogarda i wysiłek. Mężczyzna zaś nigdy już nie wydorósł. Został silnym, agresywnym i zaborczym dzieckiem¹⁸. Czekają nań wojny i wieczna zabawa, a także kupczenie pracą i życiodajnością niewiast.

Łono i raj utracony

Zasadniczo termin *łono* nie jest pojęciem medycznym. Na to, co potocznie nazywamy łonem, składa się w terminologii medycznej parę organów: *macica, owodnia, łożysko, narządy płciowe, miednice*, etc. Jednakże w języku potocznym *łono matki* to miejsce, gdzie dochodzi do zapłodnienia i wzrostu dziecka w jego okresie prenatalnym.

Dziecko znajdujące się w łonie matki już nigdy, ani w dzieciństwie, ani w okresie życia dorosłego, nie odnajdzie się w równie sprzyjających wzrostowi i bezpiecznych warunkach. Przebywa ono bowiem niejako w sednie bezpieczeństwa naturalnego chronione żywym organizmem matki i jego funkcjami. Macica i owodnia chronią dziecko przed wpływami zewnę-

mężczyzny, który był pierwszy w raju, a cała jej budowa, w tym konstrukcja narządów płciowych, wskazuje, że jest zdolna tylko przyjmować, a więc zawsze pozostanie tą drugą". (T. Halicki, *Feminizm i zdrowy rozsądek*, Wrocław 1994, s. 29).

¹⁷ W. Chrostowski, *Ogród Eden — zapoznane świadectwo asyryjskiej diaspory*, Warszawa 1996, s. 50–57.

¹⁸ Przykładem połączenia cech agresywności i infantylności wydaje się być wojskowy mundur. Jest on przebraniem upstrzonym gwiazdkami, sznurkami, błyskotkami, ozdóbkami, baretkami, blaszkami świadczącym o bezwzględności w sferze unicestwiania i podboju.

trznymi, łącznie z toksynami. Nawet jeśli matka pali papierosy, to te dwa organy stanowią tak szczelną ochronę płodu, że dziecku zagraża to w znacznie mniejszym stopniu niż taka sama dawka nikotyny podana mu bezpośrednio. Kontaktowi ze światem (a zatem z matką!) służy łożysko, w którym dochodzi do natleniania krwi (przy czym krew matki i dziecka nie ulegają zmieszaniu!) i zaopatrzenia jej w niezbędne do życia składniki odżywcze. Łožysko jest *wtyczką*, którą dziecko jest niejako — za pośrednictwem pępowiny — podłączone do świata zewnętrznego radykalnie już zaadaptowanego i przefiltrowanego przez matkę. Stworzone przez nią wodne środowisko rozwoju skutecznie wycisza hałas świata społecznego i amortyzuje wstrząsy. Jest więc matka strażniczką bezpieczeństwa i jego gwarantem. W jej organizmie znajduje się wszystko, co niezbędne do rozwoju i narodzin nowego życia. Łono matki jest zatem w pewien sposób rajem, w którym wszystko jest doskonałe, jasne i piękne.

Pożegnanie z organizmem matki jest bolesne, a niekiedy traumatyczne. Poród to wzajemny ból, który matka i dziecko sobie sprawiają. Rozwarcie części krokowej kobiety osiąga granice możliwego do wytrzymania bólu. Jednocześnie nacisk krocza matki na dziecko jest bliski jego zmiżdżeniu i momentami wynosi 9 kg na cm kwadratowy! Odcięcie pępowiny jest jednocześnie ostateczną utratą *raju*, który w tej postaci już nigdy nie powróci.

Jak widać, łono zasłużenie cieszy się opinią ostoji spokoju i bezpieczeństwa. Stąd też w metaforycznych porównaniach odwołujemy się doń jako do symbolu. Jest to zawsze symbol o wymowie pozytywnej, zawierający pewien pierwiastek tęsknoty, tak jak żal za utraconym rajem, w którym wszystko było piękne, mądre i zrozumiałe. Symbol łona spleta się silnie z symbolem kobiety mądrej i dobrej, a także matki, w tym i Matki Bożej. Widać to w pierwszych strofach epopei *Pan Tadeusz*:

*Panno święta, co Jasnej bronisz Częstochowy
i w Ostrej świecisz Bramie! Ty, co gród zamkowy
Nowogródzki ochraniasz z jego wiernym ludem!
Jak mnie dziecko do zdrowia przywróciłaś cudem
(Gdy od płaczącej matki pod Twoją opiekę
Ofiarowany martwą podniosłem powiekę
I zaraz mogłem pieszo do Twych świątyń progu*

*Iść i za wrócone życie podziękować Bogu),
Tak nas powrócisz cudem na Ojczyzny łono.*

Nasze zdomowienie w świecie wydaje się być najwyraźniej symbolizowane przez kobiecość. Jest więc kobiecość źródłem mądrości i wiedzy (*alma mater*), wierności (*matka ziemia*), najpierwszej nauki (*wyssać z mlekiem matki*), doświadczenia (*matczyne upomnienie*), oczekiwania (*powrót do macierzy*), etc. Jest w tym bez wątpienia gloryfikacja duchowego istnienia człowieka, co wydaje się potwierdzać C. G. Jung uznając, że człowiek chętnie (i łatwo) przechodzi od wielbienia kobiety do wielbienia duszy¹⁹.

Przestrzenna wolta

Mężczyzna i kobieta są bytami różnymi. Tej prostej prawdy nie są jednak w stanie sobie przyswoić (może to jest właśnie kara za grzech), kryjąc się za parawanem wstydu, uwodzenia lub pozornego porozumienia. Jeden z największych autorytetów prawosławia, Paul Evdokimow pisze następująco: „*I tak właśnie przedstawia się »kwestia kobiety«: kiedy mężczyzna umieszcza ją w izolacji, ona sama też się izoluje, oddziela się od jasnych źródeł życia, kwestionuje swoje własne dokonania i okazuje się w końcu nieważna — «wypada z gry»*”²⁰. Dwa różne światy i dwie różne świadomości istnienia zbudowały przestrzennie jeden, ale pod względem merytorycznym sprzeczny wewnętrznie i od samego początku dewiacyjny model edukacji. Model ów zasadza się na uporczywym ograniczaniu dziecku jego faktycznego związku z matką i kobiecością oraz na wtlaczaniu go w role, których spis został ustalony przez panujący patriariat. Edukacja, według kobiet, to wprowadzanie w świat odpowiedzialności i pracy oparte na poczuciu winy wynikającej z grzechu pierwotnego, a tym samym na intencji zamazania/zmycia kulturowo (choć bezzasadnie) przypisanej kobietom nieczystości²¹. W rzeczy samej więc

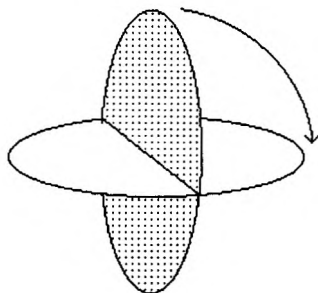
¹⁹ C. G. Jung, *O naturze kobiety*, Poznań, s.a., s. 120 i nast.

²⁰ P. Evdokimov, *Kobieta i zbawienie świata*, Poznań 1991, s. 267.

²¹ Problem ten trafnie, chociaż powierzchownie prezentuje m.in. W. Eichelberger, w: *Kobieta bez winy i wstydu*, Warszawa 1997, s. 43–52.

wychowanie kobiece ma charakter wertykalny, dotyczący czasu i przestrzeni jednocześnie. Jego zaborczość polega na sumowaniu, niejako gromadzeniu poszczególnych faz rozwojowych i utrzymywaniu stałego kontaktu ze źródłem (tonem). Edukacja męska to działania zdobywcze czynione dla szczególnie pojmowanej zabawy. To efekt przedwczesnego zakończenia rozwoju męskiej osobowości rodzajowej przerwaniem z raju. Jest to wychowanie horyzontalne nastawione na zagarnianie, przywłaszczanie przestrzeni z jednoczesną potrzebą realizacji tego, co w zasięgu wzroku — czyli tego, co doraźne.

Edukacyjna przestrzeń obu płci krzyżuje się, tworząc pozornie estetyczny, spójny i doskonały model kuli (rys. 1). Ale tylko teoretycznie.



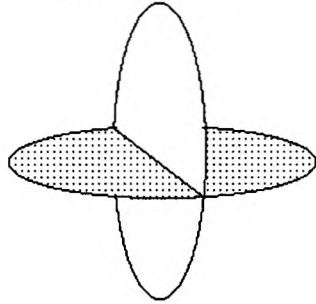
rys. 1



rys. 2

W praktyce bowiem dochodzi do zbliżania i włączania przestrzeni wertykalnej w horyzontalną. I oto w sposób paradoksalny horyzontalna płaszczyzna zostaje pokryta wertykalnymi wartościami, które nijak do niej nie przystają (rys. 2). Doraźny i zabawowy w swoich celach model wychowania męskiego zostaje niejako udekorowany, przybrany modelem kobiecym, sugerując tym samym, że mamy do czynienia z harmonią i zgodnością gatunkowych korzeni wychowania. Z kolei sięgający symbolu tona model wychowania kobiecego zostaje odwertykalizowany, a tym samym już u podstaw zakwestionowany. Efektem takiej edukacji jest ostatecznie całkowicie karnawałowe odwrócenie znaczeń. Postedukacyjna przestrzeń wygląda groteskowo i wnosi nieprawdziwe twierdzenia. Tak jak na rysunku 3.

„to jest poziome”



„to jest pionowe”

rys. 3.

Zabawowa i horyzontalna męska przestrzeń edukacyjna zostaje poddana wyniesieniu, czyli *wertykalnej* nobilitacji (np.: walka /zabawa = heroizm, bohaterstwo, poświęcenie dla innych), a wertykalna przestrzeń kobieca (macierzyństwo, wspólnota rodzinna) zostaje spłaszczona i ośmieszona.

Ten układ przestrzenny edukacji jest tak silnie zakorzeniony w naszej rzeczywistości, że aż trudny do dostrzeżenia. Jest wszechobecny jak powietrze, którym oddychamy — z czego najczęściej nie zdajemy sobie sprawy. F. Capra, przywołując badania A. Rich, pisze o tym następująco:

„Z patriarhatem mamy do czynienia od co najmniej trzech tysięcy lat, a więc od tak dawna, że trudno powiedzieć, czy okres ten stanowi fazę jakiegoś cyklu, ponieważ nasze informacje na temat epok przedpatriarchalnych są zbyt znikome. Wiemy na ten temat tylko tyle, że przez ostatnie trzy tysiące lat cywilizacja zachodnia i poprzedzające ją cywilizacje, jak również większość innych kultur, opierały się na systemach filozoficznych, społecznych i politycznych, w których mężczyźni - za sprawą swej siły, bezpośredniego nacisku lub rytuału, tradycji, prawa i języka, obyczaju, ceremoniału, wychowania i podziału pracy — decydują o tym, jaką rolę kobiety mają odgrywać, a jakiej nie, oraz w których płęć żeńska jest wszędzie kwalifikowana niżej od męskiej”²².

²² F. Capra, *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987, s. 54.

Kultura kreowana przez mężczyzn uczyniła świat polem walki i jednocześnie cmentarzem wiary w absolutne dobro. Sam wiek dwudziesty w Europie, którego 10% stanowiły przerażające wojny, a ponad 50% nie lepsze od nich totalitaryzmy, jest tego wystarczającym przykładem. Holocaust jest zaś kwintesencją męskiej niedojrzałości w zabawianiu się światem i jego zbawianiu. Soczewką i metaforą patriarchy jest Rosja, która już niemal w ruinie, ogarnięta bezwładem i unieruchomiona własną przeszłością, błędami i dysproporcjami, ale jeszcze wierząca, grozi i domaga się ogólnoswiatowej uwagi.

Ruchy kończące

Antycypacja upadku patriarchy prowokowała i prowokuje nadal pojawianie się pomysłów na jego ostateczną eutanazję. Skupię się na dwóch.

Najbardziej kompromisowym sposobem pogrzebania dominacji kultury męskiej jest ideologia *unisex*. Czyli nie czynienia z płci jakiegokolwiek wyróżnika. Przy jednoczesnym traktowaniu kobiet jako pożytecznych i użytecznych partnerów²³. Dotyczy to zarówno mody, jak i języka, zajmo-

²³ Przykład subtelnej propagandy idei *unisex* znajdujemy w książce Uwe R. Muller, *Szczupłe organizacje. Lektura obowiązkowa każdego kierownika*, Warszawa 1997.

1. Kobiety są znacznie bardziej wyczekujące, jeśli chodzi o przejęcie moderacji w nowo utworzonym zespole. W praktyce zawsze mężczyźni biorą na siebie moderację grupy, kobiety natomiast zazwyczaj przejmują moderację, dopiero gdy zostaną o to poproszone. 2. Kobiety są bardziej powściągliwe przy prezentowaniu rezultatów pracy lub własnych osiągnięć. Ich skłonność do samoprezentacji nie jest tak rozwinięta jak u wielu mężczyzn, którzy wykorzystują każdą okazję do pojawienia się „na scenie”. 3. Wyniki pracy mieszanego zespołu są w praktyce prezentowane wyłącznie przez mężczyzn. 4. Kobiety tolerują (nierzadziej uległe) próby dominacji ze strony mężczyzn. U mężczyzn próby dominacji (ze strony innych mężczyzn) prowadzą najczęściej do bezproduktywnych utarczek, które w pierwszym planie rozgrywają się na poziomie rzeczowym, a w rzeczywistości są rozgrywkami o pozycję w zespole. 5. Kobiety są bardziej samokrytyczne i realistyczne w ocenie własnych wyników. Mężczyźni natomiast potrafią z małego wyniku zrobić wspaniałe przedstawienie, istny *show*. Popisują się przy każdej okazji i wykazują przy tym mniej zahamowań w upiększaniu wyników. 6. W grupach mieszanych kobiety często nie mogą przeformułować swoich propozycji i pomysłów nawet, gdy są one obiektywnie

wanych stanowisk, jak i kompetencji. „Czy jesteś kobietą czy mężczyzną to twoja prywatna sprawa”, wydają się głosić przedstawiciele tego sposobu myślenia — tak jak prywatną sprawą człowieka jest jego wyznanie, stan cywilny czy upodobania kulinarne. Tym samym płeć jest traktowana niemal jak sprawa indywidualnego wyboru. Jednakże o ile żaden człowiek nie rodzi się katolikiem, mężatką czy smakoszem rogalików, to rodzi się z wpisanymi już i nieodwracalnymi cechami płciowymi. Rodzi się kobietą lub mężczyzną i nie jest to przedmiotem żadnego wyboru²⁴. Ideologia unisex to rodzaj neopogańskiej wiary w zaklęcie rzeczywistości, tak jak indiański taniec deszczu. Z jednym tylko nie może sobie ona poradzić — to kobiety rodzą dzieci. Mogą ich nie rodzić, mogą nie zachodzić w ciążę, ale nie mogą tego scedować na mężczyzn.

Unisex to również zakaz dostrzegania w drugim człowieku jego płci. Najradykałniejszym tego objawem jest prawdziwa histeria z powodu *sexual harassment*, z jaką mamy do czynienia w USA. Uczynienie komplementu w stylu: „Ładnie dziś wyglądasz w tej garsonce”, włącza dzwonki alarmowe, że oto pracownikowi/podwładnemu przypisano płeć, a to przecież jego sprawa, zaingerowano więc w czyjeś życie prywatne, a to przestępstwo. Jedna z polskich zwolenniczek *unisex* nie przyjęła moich szczerych gratulacji z powodu zajścia w ciążę, kwitując je następująco: „Daj spokój, wyglądam teraz jak wiejska baba”. *Unisex* pociąga bowiem za sobą zmiany stosunku do ojcostwa i macierzyństwa. Wprawdzie nie możemy wybierać,

lepsze. Mężczyźni są o wiele bardziej agresywni w realizacji własnych interesów. 7. Sytuacje agresji kobiety próbują rozwiązać raczej przez rozmowy, starają się też osiągnąć kompromis. Mężczyźni próbują bezkompromisowo wmusić innym własne rozwiązania. 8. Grupy składające się z kobiet i mężczyzn są przez osoby do nich należące odbierane z reguły jako o wiele przyjemniejsze niż grupy jednorodne. 9. W zespołach kobiecych częściej pojawiają się trudności we współpracy niż w zespołach składających się z samych mężczyzn lub w zespołach mieszanych. 10. Zespoły mieszane mają mniejsze kłopoty ze współpracą niż zespoły składające się z mężczyzn. 11. Zespoły mieszane nie są wolne od tworzenia się par czy rozmaitych incydentów, lecz nie wpływa to najczęściej na klimat pracy. 12. Kobiety rzadko przejawiają dążenie do awansu na stanowisko kierownicze. Niekiedy wycofują się, nawet gdy proponuje się im odpowiednie stanowisko.

²⁴ Ponieważ tu można mnie zapytać o transwestytów, odpowiadam: z płcią wiążą się określone zadania rozrodcze, nie ma mowy tu o faktycznej zmianie płci, lecz jedynie o zmianie jej zewnętrznych atrybutów.

kto urodzi dziecko (bo to będzie zawsze kobieta), ale możemy wyprzeć się ojcostwa. Jeśli więc to kobieta musi urodzić dziecko, a dawcą nasienia musi być mężczyzna, to może być on anonimowy (bank spermy) albo unieobecniiony (jak w przypadku pewnej gwiazdy TV, która komentując swoją ciążę stwierdziła, że do końca nie ma pewności, kto jest ojcem dziecka, ale tak naprawdę to jej nie interesuje — zamierza wychować je sama i nie dochodzić niczyjego ojcostwa). Ideologia i kultura *unisex* to próba cenzurowania życia społecznego i naturalnego człowieka. To zakaz myślenia kategoriami płci, którego miałość możemy dostrzec na każdej porodówce.

Feminizm jest radykalną, bo emocjonalną próbą dobijania patriarchy. Dodałbym formą skrajną (choć mam świadomość jego odcieni). Najogólniej feminizm jest podkreślanie wartości kobiet poprzez ustawiczne dążenie do udowadniania, że mogą one spełniać role takie same jak mężczyźni, jakkolwiek o wiele lepiej. To oczywisty rodzaj płciowego szowinizmu z transparentnym wręcz przejmowaniem męskich zachowań. Skutkiem feminizmu jest plażowa moda topless (skoro mężczyźni chodzą z obnażonymi torsami, dlaczego nie wolno tego robić kobietom?), także feminizm żądał uczestnictwa kobiet w zarządzaniu gospodarką. Być może wiąże się to z kulturowo i dziejowo wdrukowaną zaniżoną samooceną?²⁵ Kobiety, którym udało się przejąć „zawłaszczone” przez mężczyzn role, z gorliwością neofitów stawały się bardziej męskie niż ich poprzednicy. Przypadek byłej premier Wielkiej Brytanii wydaje się być tu dobrą ilustracją (bez względu na to, czy M. Thatcher jest feministką, czy nie). F. Fukuyama sprawę tę ujmuje następująco:

„Wszystkie niemal feministki badające politykę międzynarodową dążą do chwalebego celu zwiększenia uczestnictwa kobiet we wszystkich dziedzinach stosunków z zagranicą — spotęgowania ich obecności w rezydencjach dyrektorskich, w ministerstwach spraw zagranicznych, w wojskowości i na uniwersytetach. Feministki nie są zgodne w kwestii, czy kobieta powinna wkroczyć do polityki demonstrowując typowo męskie cechy: twardość, agresywność, skłonność do rywalizacji i chęć stosowania siły w razie potrzeby (opcja najra-

²⁵ Takie wnioski sugerują m.in. A. Szmajke i A. Adamczuk w artykule *Samoocena, poziom agresywności i tożsamość płciowa*, „Trening” 1993, nr 4.

dykalniejszego feminizmu), czy też powinny one uwolnić samą sferę polityki od typowo męskich obsesji na punkcie hierarchii i dominacji. Ta ambiwalencja uczuć ujawniła się w reagowaniu feministek na Margaret Thatcher, która pod każdym względem była o wiele twardsza i bardziej zdeterminowana niż jakikolwiek polityk płci męskiej"²⁶.

Podobnie jak w ideologii *unisex*, tak w feminizmie zauważamy szybkie dotarcie do niebezpiecznej rafa, która nazywa się rozrodczość. O ile feministki głośno chwalały zalety masturbacji jako bezpiecznego i samodzielnego zaspokajania potrzeb seksualnych, o tyle — pozbywając się macierzyństwa i domagając prawa do aborcji — nie bardzo wiadomo komu problem reprodukcji pozostawiają²⁷. W gruncie rzeczy jest feminizm totalitaryzmem, którego dalszy rozwój mogliśmy zaobserwować w komedii *Seksmisja* J. Machulskiego. Powoduje też nieobliczalne niekiedy reakcje mężczyzn i w niektórych sferach (np. politycznych) wyostrenie antagonizmów i celowe sekowanie kobiet.

Pedagogiczna sejsmologia

Płciowa tożsamość pedagogiki i animowanej przez nią edukacji rysuje się zupełnie inaczej, gdy uświadomimy sobie, że budowana jest ona na wciąż niepewnym, osypującym się i miotanym wstrząsami (choćby społeczne sejsmografy rzadko to odnotowywały) podłożu. Hasła prawdy, dobra i piękna mogą być zupełnie inaczej interpretowane, gdy osadzimy je w rzeczywistości pokazanego wcześniej rysunku pierwszego, a inaczej, gdy znajdą się w karnawałowej przestrzeni rysunku trzeciego. Powstają publikacje, które znakomicie ilustrują owo rozchwianie i aksjologiczne manowce. Rozchwianie to podkreśla wzbudzany przez nie podział na zachwyconych i oburzonych czytelników. Zarówno jednak zachwyceni, jak i oburzeni zainteresowani są żywotnie tą samą edukacją, oczekując, że pogodzi ona wodę

²⁶ F. Fukuyama, *Jak słaba płęć rządziłaby światem*, „Forum” 1998, nr 46.

²⁷ Oczywiście wiemy, bo (jak w przypadku *unisex*) widzimy to w szpitalnych izbach porodowych.

z ogniem. Oto przykład pochodzący z jednego rozdziału jednej książki²⁸. Cały ów rozdział właściwie powołuje się na „obiektywny” podział podręczników przysposobienia do życia w rodzinie na dwa rodzaje: te złe i nieobiektywne, a przede wszystkim pisane z pozycji „męskich”, a więc dojmująco patriarchalne i te obiektywne, postępowe i wykluczające wszelkie przesady (skądinąd napisane także przez mężczyzn). Udaający obiektywizm autor w końcu przyznaje się do owego podziału, pisząc o wyraźnie emocjonalnie sekowanych przezeń podręcznikach, że „*W innych książkach (oprócz wskazanych — A. N.) również występuje stereotypowe myślenie o męskości i kobiecości*”²⁹.

Trzy próbki:

„Manipulacją i utrwalaniem stereotypu jest więc wszelkie nakłanianie do zakładania rodziny” (s. 204).

Tak jakby manipulacją nie było odwołanie od zamiaru jej założenia w imię wolności wyboru i niezależności, jakby rodzina (znajdująca się wciąż na czele społecznie akceptowanych i preferowanych wartości) była czymś niepotrzebnym i archaicznym.

*„Dużo uwagi poświęca się popędowi płciowemu. Mówi się, że chłopiec powinien unikać pożądania, uczyć się panować nad swoim popędem. W dziewięciu z jedenastu podręczników (wyjątki stanowią ...) propaguje się rozpoczynanie życia seksualnego dopiero w małżeństwie, dotyczy to również dziewcząt”*³⁰.

Odczuwalny dystans takiego potraktowania popędu seksualnego daje nam obraz poglądów K. Arcimowicza nieco na zasadzie negatywu. Należy więc, według niego, mniej uwagi poświęcać popędowi płciowemu, nie należy chłopcom wmawiać, że powinni unikać pożądania i panować nad popędem, trzeba zwiększyć liczbę podręczników zachęcających do seksu przedmałżeńskiego, a nade wszystko nie należy go zabraniać niezamężnym dziewczynom.

²⁸ K. Arcimowicz, *Wzory męskości propagowane w podręcznikach „Przysposobienie do życia w rodzinie” [w:] Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci i kulturze*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.

²⁹ *Op. cit.*, s. 207.

³⁰ *Op. cit.*, s. 205.

„W analizowanych pracach dużo pisze się o cechach i rolach męskich oraz kobiecych. W niektórych książkach zagadnieniu temu poświęcone są oddzielne podrozdziały [...] Prezentowane wzory zachowań są obciążone stereotypowym myśleniem zarówno o męskości, jak i kobiecości. Mężczyznę przedstawia się jako odważnego, dążącego do realizacji swoich celów, niezależnego. Jest on więc aktywny, w przeciwieństwie do kobiet, którym przypisuje się bierność, odmawiając możliwości realizacji poza rodziną. Krytycznie oceniane jest posiadanie przez mężczyznę cech kobiecych, jak również występowanie u kobiet cech męskich [...]. «Zniewieściałość mężczyzn naszych czasów objawia się rozkapryszoną bezradnością, brakiem zdolności podejmowania decyzji i potrzebą bycia zależnym, które w małżeństwie każą im poszukiwać raczej opiekuńczej matki niż partnerki. Zmężczyźnienie kobiet przejawia się agresywną seksualnością, deprecjonowaniem wartości rodziny na rzecz ambicji zawodowego dorównywania mężczyznom i rywalizacji o władzę, a nawet uprawiania kulturystyki»³¹.

Biorąc pod uwagę powyższy fragment, możemy wysnuć następujące wnioski: Nie należy w podręcznikach pisać dużo o rolach męskich i kobiecych; zwłaszcza nie należy im poświęcać osobnych podrozdziałów; stereotyp mężczyzny odważnego, dążącego do realizacji celów i niezależnego jest zły (powinien być on zależny, niekonsekwentny w realizacji celów i tchórzliwy). Ma być również nieaktywny. Kobieta zaś powinna być aktywna i realizować się także poza rodziną (zatem kobieta, wg autora, nie jest aktywna i nie ma możliwości realizacji poza rodziną). Bezradnie rozkapryszony mężczyzna, któremu brakuje zdecydowania i poszukujący opiekunki a nie partnerki, to nie model zniewieściały, lecz akceptowalny, etc. Wystarczy.

Według przemyśleń autora artykułu próbowałem ułożyć ogłoszenie matrymonialne:

„Chłopiec bez potrzeby zakładania rodziny, pozytywnie rozkapryszony i niezdecydowany, nieopanowany w procesie zaspokajania popędu płciowego (uprawiający masturbację i rozumiejący homo-

³¹ *Op. cit.*, s. 206.

seksualistów³², pozna dziewczynkę — kulturystkę, agresywnie seksualną, deprecjonującą wartość trwałych związków na rzecz pracy zawodowej”.

Kto jest gotów podsunąć własnemu dziecku takie ogłoszenie z sugestią: „może skorzystasz?”. Książki powstające w kompletnej izolacji od realiów, od najprostszej odpowiedzialności i traktujące edukację wyłącznie jako pole badań, a nie jak zadanie, są tak samo niebezpieczne, jak gry komputerowe, których użytkownik rozgrywa na ekranie wojnę, coraz informowany, że właśnie zmiótł z powierzchni ziemi bośniackie/serbskie miasteczko. To rodzaj *naukowego surrealizmu*, potęgującego rozchwianie kulturowych ram edukacji, polegający na bardzo męskiej zabawie nierzeczywistością słów.

Jeśli więc istnieją radykalnie różniące się opcje w zakresie możliwych do spełnienia przez kobiety i mężczyzn ról seksualnych, dodajmy opcje ideologiczne, a więc emocjonalne i wzajemnie nietolerancyjne, wówczas zarysują nam one swoistą amplitudę drgań gruntu, na którym zamierzamy usadzić „właściwą” edukację. Nie ma wątpliwości, że rezonans tychże drgań musi docierać aż po strzechę szkoły. Problem jednak w tym, że zagadnienia płciowości właściwie u klasyków pedagogiki nie znajdujemy³³. Niesie to konsekwencje w postaci deficytu wrażliwości realizatorów edukacji na ten ważny problem. Tutaj też i tym sposobem rozpostarta zostaje przestrzeń do pełnej dowolności w formalnym i nieformalnym, jawnym i ukrytym przekazie stereotypów. Jest to istne pole edukacyjnie niezorganizowane. Z jednej strony to obszar zakłamaný i pełen hipokryzji, wielbiący patriariat w najgorszych jego wcieleniach, a z drugiej koszmarne negowanie wartości (dla deprecjacji nazwanych właśnie stereotypami), zmierzające do zamiany edukacji w agencję towarzyską. Właściwie każdy myślący osobnik zaangażowany w jakikolwiek proces dydaktyczny (po stronie słuchających czy mówiących) ma mniej lub bardziej wyraźne wątpliwości w odniesieniu do traktowania płci. Różnice polegają tutaj na obszerności traktowania kwestii różnic pomiędzy kobietą a mężczyzną (od *sex* do

³² *Op. cit.*, s. 205, 213.

³³ Wyjątek stanowią tu niektóre pisma Janusza Korczaka, Stefana Kunowskiego i Zygmunta Mysłakowskiego.

gender), jak i na odmienności przyjmowanych stanowisk (od ortodoksji do libertynizmu). Sprawy płci były nadzwyczaj obecne w młodzieżowych ruchach kontestacyjnych lat sześćdziesiątych³⁴ jak i w rozważaniach na temat uniwersytetów³⁵. Tutaj też argumenty ideologiczne mieszają się z niewątpliwą empirią i właściwie nic już nie wiadomo naprawdę. Z jednej więc strony słyszymy, że: „*Nikt nie ma prawa drugiemu człowiekowi (bez względu na jego wiek) zabierać prawa do doznawania rozkoszy seksualnej, która przez Naturę jest wystarczająco limitowana*”³⁶. A z drugiej amerykański badacz problemów seksualności młodzieży, Josh McDowell w obszernej rozprawie zwraca uwagę, że wprowadzone w USA prawie 30 lat temu zajęcia z wychowania seksualnego zawiodły nadzieje jego inicjatorów, którzy się do tego otwarcie przyznali. Trzy tezy, które ta książka (a właściwie raport) ponad wszelką wątpliwość udowadnia, to: 1) nie istnieje moralnie neutralne wychowanie seksualne; 2) niemożliwe jest wychowanie seksualne nienarzucające żadnych wartości; 3) praktykowane w USA od początku lat siedemdziesiątych wychowanie seksualne w żaden sposób nie rozwiązało problemów związanych z życiem seksualnym nastolatków³⁷.

Jest takie zadanie, które doświadczeni jeźdźcy dają debiutantom. Kompletne końskie ogłowie zostaje rozłożone na części pierwsze (to znaczy: wszystkie rzemienie są porozpinane), a następnie związane (dla utrudnienia) w jeden duży splot. Debiutujący nieszczęśnik ma minutę na spięcie pasków na powrót w logiczną i użyteczną całość. Tak mnie więcej wygląda stosunek badań do realizacji edukacyjnych zadań w praktyce. Uczni psychologowie, pedagodzy i filozofowie rzucają nauczycielom splecione w bezkształtną całość rozważania, których logiczne uporządkowanie jest trudne, a niekiedy niemożliwe. We wspomnianej zabawie z końskim ogłowiem wykonawca ma przynajmniej wyobrażenie, jak winna wyglądać prawidłowo złożona ta część rzędu. W edukacyjnej „*zabawie z płcią*” takiego wzorca nie ma.

³⁴ Zob. A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, Warszawa 1975.

³⁵ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1996, s. 204 i nast.

³⁶ F. McGough, *The Poem of Sexuality*, Burbon City 1990, s. 143.

³⁷ J. McDowell, *Mity edukacji seksualnej*, Warszawa (praca w druku — WSiP).

Szkoła na piaskach

Doświadczenia i wnikliwa obserwacja praktyki pedagogicznej pokazują, że szkoła kipi płciowością, że problem ciała jest w niej stale obecny. Jednakże — jeśli nie weźmie się pod uwagę rozmów uczniów w czasie pauz — to język niemy, bezgłosny, którego szkoła nie nauczyła się używać ani rozumieć. Podczas gdy pedagodzy pozostają w groteskowych i zawężonych sporach o wychowanie seksualne, uczniowie dla zabawy nadmuchują przerwatwy. Nauczycielki uczą o równouprawnieniu, same pozostając nieodmiennie na dwóch etatach (zawodowym oraz matki – żony – kochanki) i nie mogąc sobie poradzić z wzrastającą agresją uczniów, dochodzą do wniosku, że „*tu potrzebny jest mężczyzna*”. Jednakże mężczyźni obecni w szkole mają kompleks wykonywania zawodu niewieściego (ich „męscy” koledzy już dawno pozakładali intratne interesy).

Szkoła ze swoim wyciszonym i starannie (z bezradności) ukrywanym problemem płci nieodmiennie, jakby przeciwko sobie, gromadzi młodzież, która w pewnym wieku nie jest w stanie ukryć, zakamuflować, odsunąć własnej cielesności. To problem znany już z *Niepokojów wychowanka Torlesa* Musila czy *Zmór* Zegadłowicza. Nie jest wykluczone, że właśnie szkoła ze swoją izolacją od ciała i cielesności staje się doskonałym miejscem prowokacji cielesnych, wykroczeń przeciwko ciału. Uczynienie szkoły miejscem takiej prowokacji może być tak samo perwersyjne i podniecające, jak oglądanie pornografii z modelkami przebranymi za zakonnice czy okradanie samochodów tuż pod komendą policji.

Stąd już tylko krok do przemocy i agresji, do wandalizmu i destrukcji. Jest to bowiem ustawiczna walka z podziemiem i oficjalnością szkoły, w której szczerłość i autentyczność są tak samo obecne jak duch pracy i rozwoju.

Problem płciowości, tożsamości płciowej, odpowiedzialnego seksu, autentycznego szacunku dla rodziny wikła bardzo mocno sprawy prawdziwości edukacji. Będąc obecnym w werbalizowanym i niewerbalizowanym świecie, jest jednocześnie nieobecny w edukacji. Ponieważ jednak jest jej fundamentem, problemem nr 1, jego nierozwiązanie skutkuje w postaci chwiejności edukacyjnego fundamentu. To kwestia, którą trzeba nasamprzód załatwić, zanim się przejdzie do wysublimowanych zadań eduka-

cyjnych. Bez tego szkoła nie ruszy z miejsca, będzie jak dom stawiany na ruchomych piaskach.

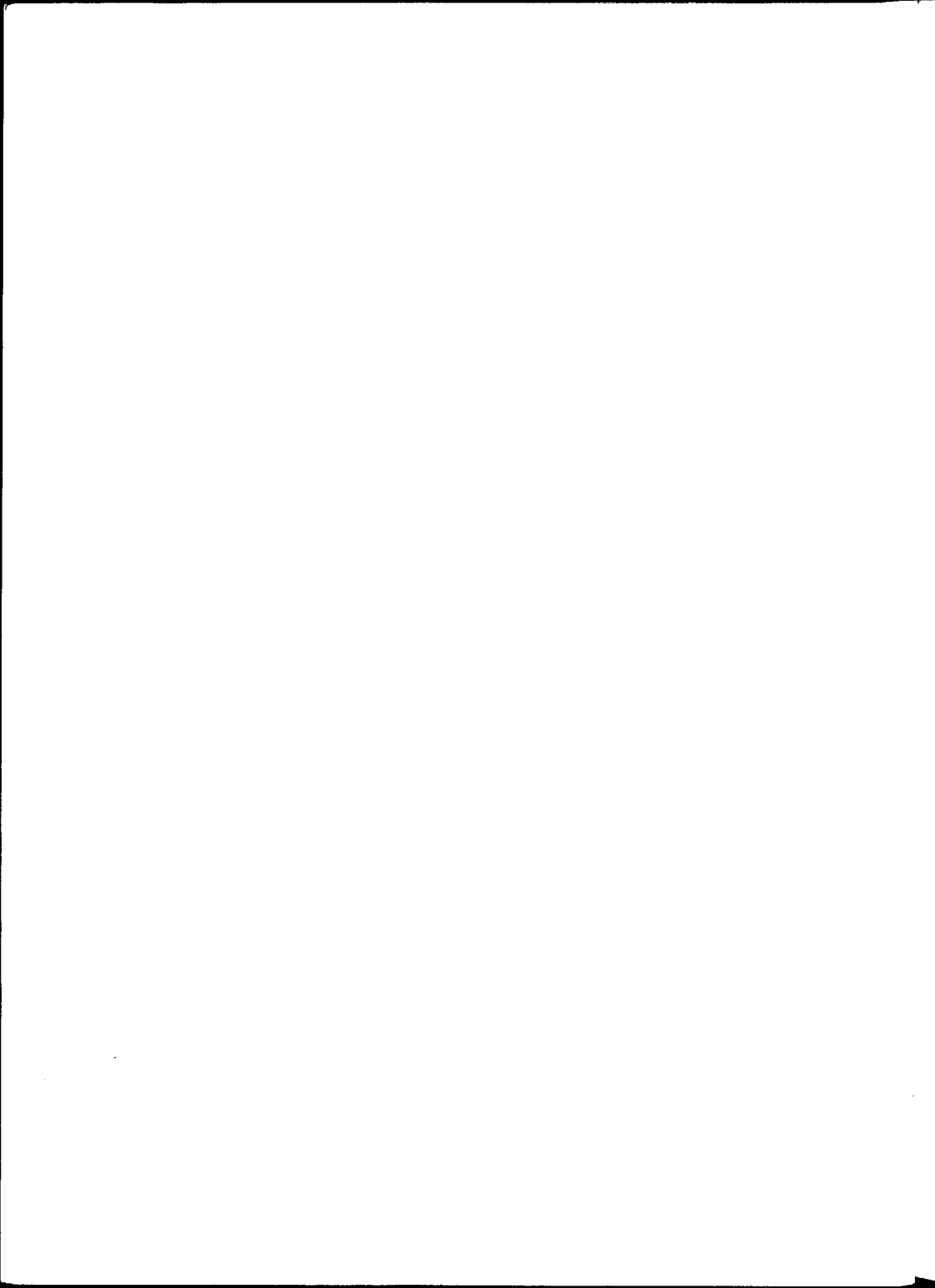
Lolita

Wydaje się, że istnieje pewne proste wyjście łączące mądrość Biblii i doświadczenia praktyczne. Jest nim docenienie kobiecości w kształcie, który znamy dotychczas. Po prostu należy wartościom realizowanym przez kobiety (a niemożliwym do realizacji przez mężczyzn) przywrócić właściwą rangę. Te właśnie wartości (dawanie życia, karmienie potomstwa, konstruowanie domu) winniśmy uczciwie postawić wyżej niż podboje, zbrodnie i ekspansje, jednocześnie zachowując świadomość, że ich realizacja bez czynnika męskiego jest niemożliwa. Edukacja musi być mądrzejsza niż potoczność, a więc winna się umieć wyzwolić z trywialnego dylematu „*piersi czy pięści?*”

Według Tildemana, w *Lolocie* Nabokowa znajdujemy najważniejsze tęsknoty współczesnego, wykształconego i kulturowo zorientowanego na patriariat mężczyzny³⁸. Pragnie on czystej, nieskażonej symboliczną męską przemocą kobiecości, która w obecnym świecie możliwa jest tylko u dziewczynki. Pragnienie to wzbudza niesmak u czytelników i oskarżenia o pedofilię. Pewnie słusznie. Jakkolwiek jest jednocześnie świadectwem niedoskonałości rzeczywistości, w której niedojrzałość łączy się z uwolnieniem od nieautentyczności i załamania harmonii płci. Już nie tylko treść, ale sam fakt napisania *Lolity* wydają się o tym świadczyć.

Jeśli nie załatwimy tego podstawowego zupełnie dla edukacji problemu, to skazemy się na wieczne feministyczne, panseksualne, unisexowe, patriarchalne i libertyńskie konwulsje. A edukacja wciąż będzie nieprawdziwa.

³⁸ H. Tildeman, *Lolita — why?*, „Cinema Class” 1998, nr 7.



EDUKACJA W CZYŚĆCU, CZYLI WARUNKI DISKURSU O REFORMIE EDUKACJI

Wprowadzenie

Charakter wszelkich zmian, ich skuteczność, zasięg, merytoryczna zawartość i ostateczny kształt zależą od trzech podstawowych czynników. Czynniki te wydają się stanowić pewne niezależne zbiory uwarunkowań ostatecznie przesądzających o tym, jak będzie wyglądała zmiana, jaki ostatecznie przybierze kształt.

Tymi czynnikami są:

Materiał wyjściowy — czyli zastana dla zmian przestrzeń.

Potrzeby — czyli różnorako ewokowane pożądane kierunki zmian.

Wykonawcy — czyli ci, którzy mają zmieniać.

Gdyby tekst miał być referatem historycznym, mieściłby się zapewne w dziale „teorie rewolucji i przewrotów społecznych”, gdyż pryncypia i czynniki rządzące rewolucjami wydają się być identyczne zarówno dla przemian gwałtownych, jak i łagodnych. Rzecz cała w ocenie zjawisk i przykładanej do nich skali. To, co dla jednych jest tornadem rewolucji, dla innych może być zefirkiem modyfikacji, a także na odwrót.

Herezje wstępne

Zatem tekst dotyczy rewolucji. Tylko w jakim charakterze tu jesteśmy i o jaką rewolucję (lub jakie rewolucje) nam chodzi. Tutaj znów mała typologia zakreślająca przegląd naszych ewentualnych ról. Oto one:

Spiskowcy — czyli knowacze przygotowujący przewrót w edukacji.

Tajniacy — czyli strażnicy tego, co jest, wylęknieni utratą posiadanych pozycji.

Teoretycy — czyli beczynni i beżużyteczni świadkowie rewolucji.

Aby ułatwić sobie odpowiedź na to, kim jesteśmy, zastosujmy tu parę pytań zasadniczych:

- Jeśli jesteśmy spiskowcami, to czy w wyniku naszej tu działalności zaistnieje rewolucja?
- Jeśli jesteśmy tajniakami, to czy aby dobrze się orientujemy, czego bronimy?
- Jeśli jesteśmy teoretykami, to w-t akim razie gdzie są ci, którzy knują spisek?

Nie wiem, jak Państwo, ale ja jestem spiskowcem, i to z dwóch powodów.

Pierwszym z nich jest fakt, że zostałem nim, zanim sobie to uświadomiłem, czyli w chwili gdy założyłem własną szkołę — laboratorium. Nie umiałem bowiem przestrzegać narzucanych mi zupełnie toksycznych pryncypiów wymyślonych przez urzędników, którzy piszą tak dużo przepiśców, że nie mają nawet czasu, by je przeczytać (tylko tak można wytłumaczyć fakt, że są one wprowadzane w tak zwane życie).

Drugi powód to ten, że literalnie pojmuję swoją samodzielność naukową, niepoprawnie utożsamiając ją z samodzielnością umysłową (to nie zawsze idzie w parze!), która dla mnie jest rodzajem rycerstwa XX wieku, a każdy woli w końcu być rycerzem niż ciurą.

Potrzeby

Zawsze, jeśli jeden człowiek wymyślał bądź nazywał potrzeby innym, nazywano to ideologią. Ideologią brzydzą się postmoderniści chcący nam wyhodować światłych i wolnych egoistów. Zdają się bowiem wychodzić z założenia, że jak nie ma niczego, to jest właściwie wszystko.

W tym sensie jest to filozofia indiańska („nie mam niczego, bo mam wszystko; mam wszystko, bo nie mam niczego”).

Jeśli jednak w środowisku dżentelmenów noszących meloniki chcemy nałożyć na głowę uczynione z siermiężnych beretów egzotyczne pióropusze, to czynimy to na swoją odpowiedzialność i licząc się z własną śmiesznością.

Ideologią brzydzą się również wszystkie konkurencyjne wobec panującej ideologii. Czyli, jak byśmy nie patrzyli, ideologia to coś obrzydliwego.

Gdy już uporamy się z dylematami, czy kształcić i wychowywać (a zatem czy narzucać wiedzę i normy moralne), czy raczej udać się na manowce nihilizmu i być wychowywanymi przez Liroya, disco polo i ulicę oraz kiedy w końcu zrozumiemy, że jednak chcemy wychowywać i nauczać własne dzieci, bo inaczej one nas wychowają, to wówczas będziemy musieli zastanowić się, w jakim kierunku nasza działalność ma zmierzać¹.

Wydaje się, że istnieją zasadnicze dwa kierunki, w których możemy się w tym zakresie poruszać. Pierwszy z nich to podporządkowanie się impo-nującej Europie (która od dawna ma kompleks Ameryki), a drugi to traktowanie siebie serio, bez względu na to, co sobie o tym pomyśli Europa.

Gdyby oba kierunki chcieć nazwać inaczej, to pierwszy wykorzystuje inteligencję i każe się do świata dostosowywać, drugi zaś twórczość i pozwala się rozwijać w interakcji ze zmieniającym przez się światem. Jak dotąd upokarzające hasło europeizacji Polski łykamy bezboleśnie i raczej bez oporów. Każdy, kto by się mu próbował sprzeciwić, otrzyma etykietę zaścianka, zgrzebniaka, konserwatysty, prawicowca. Pod naporem Europy (która ma nareszcie znów własną kolonię) stare i trąące myszką książki Sośnickiego, Hessena, Mawroczyńskiego ustępują lakierowanym produktom lewicowych intelektualistów z Zachodu reprezentujących interesy wszystkich, tylko nie Polaków². Często kreują obraz świata na podstawie własnych wyobrażeń i mód, rozmijając się z prawdą i faktografią³.

¹ Znamy wiele przykładów upokarzania dzieci i stosowania nieludzkiej opresji fizycznej i symbolicznej w szkole. Znamy jednak przykłady dzieci u władzy (Król Maciuś Pierwszy, Mały Książę), które w żaden sposób nie umiały poradzić sobie z otaczającym je światem. Zarówno eksperyment J. Korczaka, jak i A. Saint-Exupéry'ego skończyły się tragicznie.

² Obserwuje się wszak powrót do tzw. przerwanych dyskursów, jednakże jest on dziełem i działaniem doświadczonych i nielicznych profesorów polskiej pedagogiki. Właściwie młodzież naukowa nie bierze w tym udziału.

³ Przy okazji filmów o Jerzym Kosińskim, papieżu czy wewnętrznych problemach Rosji na ekranie pokazują się amerykańscy pisarze, intelektualiści, historycy, którzy ca-

Nie jest to groźne dla dojrzałych pedagogów, bywa natomiast niebezpieczne dla naukowej młodzieży.

Zatrważające, że młodzi badacze zupełnie wydają się nie brać pod uwagę różnicy gruntów, na których wyrastały polskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne. Z pozorną i niebezpieczną lekkością nakładają na polskie realia obce teorie eksplikacyjne, charakterystyczne dla innych nacji i realiów gospodarczych, o historii nie wspominając. Tak nierzadko też wyglądają ich dysertacje. Na wzór zachodni pozbawione są one często jakichkolwiek emocji. Odbity w nich obraz polskiej edukacji jest nijaki, bez rysów indywidualnych. To portret przypominający każdego i nikogo. Zachodzi też zdumiewające podobieństwo pomiędzy tymi tekstami. Wiele spośród nich jest do siebie podobnych pod względem przywołanych lektur i teorii, sposobu narracji, a także alergicznego wręcz strachu przed podsuwaniem jakichkolwiek rozwiązań. Dobra praca pedagogiczna to praca oparta na cytatach modnych autorów, coraz częściej unikająca empirii i właściwie dość odległa od rzeczywistości. Szkoła i edukacja w niej odbite to tylko preteksty rozważań. Po prostu — dobra pedagogika to taka, która jest sterylnie niepraktyczna⁴.

Zauroczeni nienarzucaniem niczego, nikomu i nigdy pogrążamy się w zupełnie swoistym pokoleniowym egoizmie. Polega on na „grze w jedno pokolenie”, a może w tych kilka współlistniejących teraz pokoleń. Jeśli jednak pozwolimy, aby teraz indywidualistyczne upodobania i jednostkowe modele życia podzieliły społeczeństwo pozbawione tym samym swojej tradycji i wertykalnego kierunku rozwoju, to co połączy tych, którzy dopiero nadejdą? Do czego jako rodzice będą wracać ci, którzy dzisiaj są niemowlętami? Czyż nie zabrzmi dramatycznie ich pytanie: „czy naprawdę musimy robić to, co chcemy?” Czy aby teraz nie narzucając niczego, nie narzucamy likwidacji czegoś naprawdę dla przyszłości ważnego?⁵

temu światu wyjaśniają istotę holocaustu i polskiego antysemityzmu, polskiego katolicyzmu czy polskich uwarunkowań geopolitycznych. Wielu z tych rozpartych w fotelach i filmowanych na tle swoich letnich rezydencji mówców żałośnie nie ma nic do powiedzenia na te tematy.

⁴ Na taką ocenę pozwala mi ogląd recenzowanych w ostatnich latach rozpraw doktorskich.

⁵ Gdy wygłaszałem referat *Szkoła jako Opus Dei* o szkolnictwie hiszpańskim, przywoływałem egzotyczny obrazek, gdy jeden z piętnastoletnich uczniów był częstowany

Po tych ideologicznych rozważaniach wróćmy do nie mniej „ideologicznych” propozycji wyboru kierunku zmian. Czyli — inaczej — do potrzeb zmian. Ich źródłem są moje przekonania, których korzenie tkwią we wszystkim, co się da nazwać subiektywnym życiem. Mam też pełną świadomość tego, że narzucam, że przyciśnięty do muru nie będę potrafił dowieść, iż mam rację. Jednakże pocieszam się faktem, że także w matematyce na niemożliwym do udowodnienia założeniu, że jeden równa się jeden, zbudowano wiele znaczących twierdzeń i ćwiczących mięśnie mózgu zadań.

Pierwsze ze wspomnianych wyżej znaczeń ma charakter wzmocnienia wertykalnego. To ni mniej, ni więcej tylko budowanie więzi pomiędzy pokoleniami przeszłymi i przyszłymi. To kontynuacja i poszanowanie historii. Szkoła winna w znaczniejszym stopniu niż dotąd i z większym pietyzmem bronić wiedzy o przeszłości. Brak adekwatnego odbioru przeszłości to najogólniejsza definicja barbarzyństwa⁶. Dlatego też nie obawiam się nazwać niektórych wersji edukacyjnego postmodernizmu neobarbarzyństwem⁷. Można bowiem budować prościutką Polinezję na gruzach nobliwej Atlantydy, ale czy warto? Można też łączyć wszystko z wszystkim, popadając co rusz w pułapki dadaizmu i radosnej twórczości (takiej jak ta definiowana przez Łukaszewskiego). Tych, którzy kwestionują możliwość ludzkiego poznania i poddają w wątpliwość wartość ludzkich dociekań prawdy, chciałbym widzieć u lekarza, od którego wbrew własnej ideologii oczekują kompetencji i naukowości, a nade wszystko skuteczności. Czy w tej sytuacji pogodzą się z jego postmodernistyczną terapią sugerującą, że „może polopiryna, a może przeszczep szpiku”⁸.

przez księdza papierosem. Fakt ten u młodych słuchaczy zdobył ogromne uznanie jako symptom tolerancji i akceptacji woli jednostki.

⁶ Swój stosunek do historii jako przedmiotu nauczania — w formie namiastki — wyłożyłem w tekście pt. *Bitwa pod Grunwaldem — wirtualnie*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 7–8.

⁷ Tutaj wrtęt: postmoderniści stosują znakomitą technikę sprowadzania przeciwnika do parteru — jeśli ktoś się z nimi nie zgadza, to przyklejają mu etykietkę nierozumiejącego istoty postmodernizmu. Ocena estetycznie — dołująca. Aby rzecz całą ułatwić, dopuszczam możliwość, że nie rozumiem niektórych edukacyjnych postmodernistów.

⁸ Jeden z czołowych propagatorów postmodernizmu w trakcie dyskusji po wykładzie przyznał, że jego wiara w postmodernizm jest czysto naukowa, to znaczy służy rozważaniom, publikacjom i wykładom. Swoje własne dziecko wychowuje zaś na wskroś tradycyjn.

Nauka, jej uprawianie to nie tylko werbalne girlandy i metafory, lecz przede wszystkim odpowiedzialność. Tak naprawdę świat dzieli się na odpowiedzialnych i nieodpowiedzialnych. Odpowiedzialność zaś ma zawsze wymiar historyczny. Zawsze! Niepohamowana niczym wolność to odcięcie od siebie cumy odpowiedzialności — atrakcyjne w teorii, lecz niebezpieczne w praktyce.

Drugie znaczenie reformy szkoły ma charakter horyzontalny, czyli doczesny. To oznacza że musimy zadbać o to, co jest dziś i ewentualnie będzie jutro. To po prostu czynienie dobra na co dzień. Zatem nie można przeprowadzić żadnej reformy, która poświęci dobro jednych dla dobra drugich. Takich struktur transformacyjnych nie wolno nam konstruować. O ile wymiar wertrykalny poucza nas o własnej dumie i odpowiedzialności, to horyzontalny uczy nas pokory wobec codzienności, bo każe patrzeć na popełniane błędy.

Trzecie znaczenie reform to transcendencja. Transcendencja oznacza tyle co asekuracja na wypadek, że jeżeli coś sknocimy w życiu, to jest taki Ktoś, kto jednak czuwa i to poprawi. To niepospolite zupełnie przekonanie pewnej nauczycielki, która cel swojej pracy określiła następująco: „chciałabym, aby kiedyś te dzieciaki poszły do nieba”. Takie przekonanie wpoila mi moja matka, która mawiała, że „człowiek jest śmiertelny, ale powinien robić tak, jakby miał żyć wiecznie”. Pedagogika bowiem i szkoła to wielka tajemnica, bo zasadza się na ustawicznym i szyfowym dociekaniu sensu naszego istnienia. Do tej myśli trzeba się przyzwyczaić i ją polubić.

Pożądaný kierunek reform winien uwzględniać wszystkie trzy znaczenia. Żadnego z nich nie wolno nam pomijać ani lekceważyć. Niechlujnie i niedokładnie przeprowadzone rewolucje zawsze przegrywały. Dlatego też spis-kować należy z namysłem i bez pośpiechu. Budowaną przeciwko nam Bastylię trzeba bowiem zburzyć do końca i bez żalu, wypuszczając z niej jednak w pierw wszystkich uwięzionych.

Materiał wyjściowy

Co chcemy zmieniać? To zasadnicze pytanie, które musimy tu sobie zadać. Inaczej rzecz ujmując — należy zrobić inwentaryzację tego, co obecnie mamy (nie tylko posiadamy!) i spokojnie rozważyć własne intencje,

a także siły, a także pomysły, a także siły przeciwnika. Przeprowadźmy zatem spokojne rozpoznanie tego, czym dysponujemy.

Baza edukacji. Nie jest zła. Mamy sporo nowych i dobrych szkół. Wyposażonych w dobre pomoce dydaktyczne, sale gimnastyczne, technicznie sprawne urządzenia (o które wszak trzeba dbać). Mamy placówki sprzyjające nauczaniu, zbudowane z myślą o najmłodszych położone w dobrych punktach miast i osiedli. Słabością w tej materii są szkoły wiejskie. Jakby z innego kraju. Wiele z nich nie nadaje się do działalności, której mają służyć. Tę flankę należy szybko wzmocnić, gdyż stanowi nasze miękkie podbrzusze i prawdziwy balast dla reform. Trzeba szybko i prawdziwie zmienić stereotyp myślenia, że szkoła wiejska = słaba, a miejska = dobra. Jest to absolutnie możliwe i wykonalne. Tutaj w sukurs idzie przykład wiejskich kościołów. Zabytkowe i stare świątynie zlokalizowane na wsi potrafią olśnić dbałością gospodarzy o wygląd, stan techniczny i funkcjonalność. To właśnie kwestia gospodarza i regulujących jego działanie praw, które tutaj należy rozumieć najobszerniej. To także umiejętność zwołania parafian do remontu ciekącego dachu czy dekorowania przybytków na święta. Jest się od kogo uczyć. Siłą rzeczy przechodzimy do następnego elementu stanowiącego o jakości materiału wyjściowego.

Ludzie. Tę armię należy szybko doprowadzić do porządku. Potrzebny jest sprawny i odważny minister, który to nie tylko powie wprost, lecz przede wszystkim zrobi. Cóż tu należy zmienić? Tego jeszcze nie wiemy. Nie zebraliśmy dostatecznego materiału, aby tę kwestię kompetentnie rozstrzygnąć. Trzeba więc szybko przystąpić do inwentaryzacji zasobów ludzkich, do zweryfikowania intelektualnego potencjału znajdującego się na budżetowym utrzymaniu⁹.

Potrzebni są nam lojalni fachowcy potrafiący zadbać o wertykalny, horyzontalny i transcendentalny krój reform. Jest bowiem oczywiste, że jeśli nie znajdziemy kosynierów, to nie ma sensu zlecać przekuwania kos na sztorc.

Institucja szkoły winna być miłosierna i wyrozumiała dla tych, którzy się uczą (myślę tu również o nauczycielach!). Jednakże szkoła nie może

⁹ Pedagogiczne zasoby ludzkie polskiej prowincji scharakteryzowałem w pracy *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.

być frajerem, którego każdy może naciągnąć na miesięczne pobory i skromny, aczkolwiek pewny żywot w zamian za nic. Trzeba czym prędzej wprowadzić państwowy egzamin nauczycielski, trudny i selekcyjny po to, aby odcedzić nieudaczników i osoby bez osobowości. Tak jak nie wolno nikogo zmuszać do oglądania złych spektakli teatralnych, tak (tym bardziej) nie wolno dopuszczać do poddawania dzieci i młodzieży złej edukacji. Dlatego też należy tworzyć warunki kształcenia nauczycieli na wszystkich możliwych zasadach. Tu nie ma żadnej wewnętrznej konkurencji, gdyż konkurujemy z głupotą i nieudacnością. Nie można więc ograniczać możliwości kształcenia w jakimkolwiek trybie i należy zaufać tym, którzy kształcą. Jeśli prywatna uczelnia zatrudnia profesorów w liczbie 26, to należy dać jej pieniądze, aby mogła ich zatrudnić jeszcze więcej. Nie mamy bowiem żadnych przesłanek, by sądzić, że ktoś pracujący w prywatnej uczelni na drugim etacie pracuje gorzej niż w macierzystej jednostce. Taki zapis jest nie tylko niesprawiedliwy dla profesorów, lecz przede wszystkim ich obraża, gdyż instytucjonalnie czyni zarzut (oskarżenie!), że gdzieś pracują gorzej! Znam (znamy?) uczelnie państwowe, w których zaledwie 6% zajęć prowadzi samodzielni badacze i znam też niepaństwowe, w których ta kategoria nauczycieli obsadza ponad 50 % zajęć. Te pierwsze spokojnie prowadzą studentów do magisterium i doktoratów, a te drugie ustawicznie walczą o możliwość promowania na poziomie licencjatu. Czy musimy się na to godzić?

Wykonawcy

Reforma edukacji, jeśli ma być skuteczna, musi być dobrze przygotowana, a jej przebieg ściśle kontrolowany. Tutaj też pojawia się największy problem — kto ma to zrobić? Kto łączy kompetencje teoretyczne i praktyczne, cieszy się zaufaniem i chce zmieniać oświatę? Obawiam się, że nikt. Po prostu, nie mamy rewolucjonistów. Rozważania o edukacyjnej reformie są czysto założeniowe i życzeniowe, gdyż nie mamy reformatorów.

Zróbmy sobie taki eksperyment: wcielając się w rolę dyrektora szkoły, szefa placówki oświatowej, spróbujmy znaleźć jakiegokolwiek opracowanie zbliżające nas do odpowiedzi „*jak zrobić dobrą szkołę?*”. Z jednej strony

będą to książki reformatorów „*od zawsze*”, ludzi, którzy z postulowania konieczności zmian uczynili zawód. Z drugiej przyczynkarskie, drobne, porozrzucane w wielu miejscach refleksje autorskie, pozbawione uogólnień i możliwości przełożenia na więcej niż jedną (konkretną) sytuację.

Wydaje się to potwierdzać rzeczywistość. Trwająca od lat reforma edukacji jest fikcją. To po prostu slogany, nikomu niepotrzebne raporty, starzejące się ekspertyzy i doraźne banalne zmiany, nierzadko — dla podkreślenia ich ważności — importowane. Czyli: „*nie mamy armat?*”.

Imiona zagrożeń

Poniżej prezentuję obiecaną w tytule typologię zagrożeń. Wyodrębniam je, przyjmując za kontekst to, co wcześniej zostało tu powiedziane. Jednocześnie pozwalam sobie sądzić, że wymienione poniżej bariery stanowią o istniejącym (a nie tylko możliwym do zaistnienia) paraliżu zmian w oświacie. Zasadniczo więc dostrzegam trzy typy zagrożeń dla zamiarów reformowania oświaty i ewentualnej skuteczności reformatorów. Są to:

1. Niedookreśloność pryncypiów wyznaczających kształt i charakter reform.
2. Komerccjalizacja szkoły i edukacji
3. „*Wybuchowa*” różnorodność przedmiotów reform.

Aby rzecz całą wyjaśnić, poniżej pozwalam sobie przedstawić ilustracje, które w pewnym stopniu egzemplifikują skodyfikowane wyżej zagrożenia. Nie wyczerpują one opisu żadnego z zagrożeń, lecz w poważnym stopniu dookreślają — mam nadzieję — ich charakter.

Słaba widoczność

Jakakolwiek konferencja, sondaż, najdrobniejsza dyskusja w gronie nauczycieli i osób zainteresowanych oświatą ukazują, że w naszym społeczeństwie nie istnieje nie tylko żadna najogólniejsza wizja edukacji narodowej,

lecz nie zanosi się nawet, aby zaistniała/ zaistnieć mogła dyskusja na ten temat. Groźne jest to, że czegoś nie wiemy. To stan prawdziwej klęski. Szaleje bowiem żywioł niedookreśloności, na którym żeruje wszystko, co doraźne, tymczasowe i względne. Nie tylko więc nie wiemy, co zrobić, lecz przede wszystkim nie wiemy, co myśleć o nasuwających się problemach.

Razem czy osobno? W jakim kierunku reformować oświatę? Czy ma ona stanowić dobrze uporządkowany system działań z podobnymi do siebie szkołami, podobnie wykształconymi nauczycielami, z rozsądnym programem minimalnym, z zamożnymi sponsorami. Czy może całość puścić na żywioł, wierząc, że prędzej czy później zadziała społeczna kontrola, która nie dopuści do zaistnienia złej szkoły wówczas, gdy będzie ona rzeczywiście rozumiana jako własność lokalna? Zatem czy dać nauczycielom obowiązki do realizacji i przestrzegać ich profesjonalnego wykonywania, czy też zaufać pedagogom i pozwolić, aby robili to, co uznają za pożyteczne i rozwojowe dla ucznia? Czy polskie szkoły mają być wpisane w system, czy stanowić raczej federację niezależnych placówek? Brak jakichkolwiek decyzji w tym zakresie faktycznie dokonuje hibernacji reform oświatowych i jest ich podstawowym zagrożeniem.

Czy wolność jest groźna? Nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć na pytanie, czy uwolnienie nauczyciela z konieczności noszenia ciasnego mundurka narzuconych mu przepisów faktycznie zaowocuje lepszą edukacją. A jeśli nie? Czy ci, którzy potrafią z poświęceniem pracować w szkole teraz istniejącej, będą umieli uczynić z wolności faktyczny filar swoich działań? Jak wielu spośród pracujących pedagogów zechciało się wikłać w klasy autorskie? Skąd wziąć więc pewność, że udałby się zabieg zamiany całej edukacji na klasy, szkoły, regiony autorskie? Póki tego nie wiemy, nie możemy rozpocząć reformy w tym kierunku zmierzającej. Reforma nie może być bowiem eksperymentem, który zawsze może nie wyjść. Ryzyko i koszty są tu zbyt wielkie.

- Sam często kreowałem sobie nieprawdziwy obraz nauczycieli. Jego podstawę stanowili ci, którzy przyjeżdżają na konferencje, piszą do mnie ciekawe listy, czytają pedagogiczne książki. Takich w większości spotykam. Ale jest cała rzesza tych, którzy nigdzie nie jeżdżą, do nikogo nie piszą, nie mają żadnych wątpliwości, nie szukają, bo myślą, że już znaleźli i niczego nie czytają, bo już wszystko przeczytali. Albo w ogóle nie myślą nic. Nie

wiemy, jaka jest ich liczba, nie wiemy, czy i jak da się ich kreatywnie reanimować, nie wiemy, ilu spośród nich trzeba będzie zwolnić z pracy? To bardzo niebezpieczna niewiedza.

Imperatyw kariery

Zasada wydaje się czytelna. Szkoła podstawowa musi nauczyć centralnych umiejętności i pewnej samodzielności poznawczej. Szkoła średnia ogólnokształcąca winna poszerzać horyzonty i dawać możliwość wytworzenia generalnego oglądu świata. Uniwersytet na fundamentach poprzednich etapów edukacji ma dać specjalistyczne przygotowanie zawodowe. To oczywiście uproszczony wizerunek systemu oświaty i jego najczystsza wersja nieuwzględniająca szczebli pośrednich. Jednakże w praktyce układ ten jest zagrożeniem dla rozwoju. Nikt bowiem szkoły podstawowej nie traktuje inaczej jak swoistej poczekalni przed dalszymi etapami kształcenia. Jednakże prawdziwie dramatyczna sytuacja ma miejsce na poziomie średnim ogólnokształcącym. Ten typ szkół staje się coraz czytelniejszym zaprzeczeniem idei wykształcenia ogólnego. Właściwie stają się one z roku na rok w coraz większym stopniu kursami przygotowawczymi na studia wyższe. Podkreślają to rozmaite rankingi eksponujące na pierwszych miejscach indeksy zdobyte przez maturzystów. Efekt jest taki, że miejsce ogólnego wizerunku świata zajmuje trening przed egzaminami na studia. Zatem świat natury z jego pięknem i mądrością zastępowany jest przez świat testów na medycynę. Szkoła średnia coraz częściej spełnia rolę ośrodka wyczynowo-treningowego o czteroletnim cyklu ćwiczeń przed najważniejszą gonitwą roku.

Oprócz ewidentnego zaprzeczenia idei wykształcenia ogólnego niemałym też niebezpieczeństwem jest tu wpajanie uczniom przekonania, że ogólniak jest po to, aby dostali się na studia (to bardzo mobilizuje do nauki). Także więc i oni niezbyt przejmują się wartościami wyływającymi z ogólnego oglądu świata. W szerszym zaś ujęciu chodzi po prostu o uczynienie z edukacji możliwie czytelnych dróg kariery w najgorszym tego słowa znaczeniu. Zatem wiele szkół pcha się na afisz, wymyśla coraz to nowe oryginalne sposoby istnienia, aby tylko zaistnieć. Tym samym znika przygoda poznania i pospolite zaciekawienie. W ich miejsce wchodzi bardzo światowe

IB, staże w ambasadach, wykłady w językach obcych (tak jakby w języku ojczystym nie było już nic sensownego do powiedzenia). Nikt już nie chce cieszyć się z obrazka w mikroskopie, nikt nie zamierza przejmować się jakimiś powieściami, każdy chce podejmować strategiczne decyzje finansowe (jeśli nie dziś, to z całą pewnością jutro), tylko nieliczni chcą bezinteresownie myśleć. Świat jest jednym wielkim Microsoftem. Z tej też strony słyszymy niebezpieczne wołanie (oczekiwanie) reform czynionych pod dyktando rynku. Szkoła ma służyć globalnemu państwu, w którym wszyscy pracują w bankach, na giełdzie i w ubezpieczeniach, tylko Azja jeszcze cokolwiek produkuje.

Nie ma jednej reformy

Tak do końca nie wiemy, co i kogo mamy reformować. Boimy się często rzecz całą nazwać po imieniu. Stąd też przedmiot reform, z założenia wieloskładnikowy i obszerny, staje się polem pełnym parzających pokrzyw, w których nie czujemy się najlepiej.

Wież. Polska szkoła bowiem to także szkoła wiejska, którą najłatwiej będzie nam zgubić. Niebezpieczeństwem reform może być zatem wprowadzenie takich zmian, które udźwigną tylko najsilniejsi. Oczywiście, szkoła wiejska (np.: ta na Suwalszczyźnie) nie da sobie rady.

Z czasem więc może się stać nieporęcznym balastem, którego za parę lat nie uratują już żadne pieniądze ani inwestycje. Niszcząc chłopską wieś, zniszczymy jeden z ostatnich bastionów wartości autentycznej pracy (chłop zawsze żył z pracy, a nigdy z pensji).

Kadra. Wołanie o twórczego i samodzielnego nauczyciela jest dość powszechne. Możemy stwarzać okazje dobrego kształcenia, możemy ewentualnie podsuwać pomysły. W ten jednak sposób sprzyjamy wyłącznie tym, którzy chcą czegokolwiek w edukacji dokonać. Od lat jest tak, że z faktu ukończenia studiów, prowadzenia klas autorskich, dokształcania nic lub prawie nic dla nauczyciela nie wynika.

Każda zmiana, każda rewolucja, każda reforma wymaga ofiarności swych żołnierzy. Jeśli oni się zbuntują bądź nie zechcą wyjść z okopów,

to można ich ukarać. Jednakże zanim poniosą karę, to bitwa zostanie przegrana.

Dlatego też zagrożeniem wydaje się niechęć kadry do jakichkolwiek zmian. Naruszenie istniejącego, choć nader zgrzebnego, statusu jest uciążliwe. Wymaga dodatkowej pracy, zainwestowania w rozwój, czytania czegokolwiek, a to zawsze jest niewygodne i trudne.

Urzednicy. Aby reforma się powiodła, należy przede wszystkim zmienić kierunek ich działania. Są bowiem niebezpieczni. Podam tutaj najprostszy przykład: szkoły niepubliczne. W ciągu 7 lat od ich powstania wytworzono (jak, kiedy?) cały gąszcz przepisów unifikujących te niezależne placówki i upodabniających je w największym z możliwych stopniu do placówek państwowych. O jednym wszak nie zapomniano — o piętnie, którym oznacza się świadectwa maturzystów niepaństwowych ogólniaków. Na poczesnym miejscu istnieje wyraźna adnotacja, że delikwent ukończył szkołę niepaństwową¹⁰.

W kolejce do raju

Jest dla mnie oczywiste, że edukacja wyjdzie „na prostą” i z niechcianego bękarta, stanowiącego owoc mezaliansu troski i świętego spokoju, zmieni się w herbowego szlachcica.

Taka jest logika dziejów. Niestety jej jest jednak jej specyfika. Otóż, nie tylko nauczyciele, lecz także cały system edukacyjny, skazani są na przekonywanie gawiedzi, że już teraz należy robić rzeczy, które w przyszłości okażą się ważne. Tak to się właśnie odbywa. Maluchom tłumaczymy, że muszą znać tabliczkę mnożenia, bo kiedyś na tym zyskają. Premierom i prezydentom tłumaczymy znaczenie szkoły dokładnie tak samo, jak maluchom konieczność opanowania tabliczki mnożenia. Podobnie też z różnym skutkiem. Tutaj również łatwo popełnić grzech zaniedbania, beztroski i hi-

¹⁰ To, co uczyniono z bezprzykładną w Europie i świecie całkowitą niezależną inicjatywą tworzenia nowych, finansowanych z obywatelskich kieszeni placówek, winno stać się przedmiotem zainteresowania całej rzeszy prokuratorów. Bez względu bowiem na charakter i wartość podejmowanych inicjatyw tak skuteczne sparaliżowanie działalności szkół społecznych przez urzędników jest hańbiącym dowodem na ich zwyczajną nikiemność.

pokryzi. Święty Piotr jest jednak nieubłagany. Nie wpuści szkoły do raju, nim ta nie oczyści się w czyścicu z grzechów. Jeśli to nastąpi, czeka ją niebo. Jednakowoż w związku z tym przykładem (metaforą) nurtuje mnie myśl jedna — czy zanim to nastąpi, szkoła, tak jak człowiek, musi najpierw umrzeć?¹¹

Kaszczorek, maj–październik 1996 r.

¹¹ Po wysłuchaniu niniejszego tekstu prof. Zbigniew Kwieciński stwierdził, że udzieliłem w nim 300 odpowiedzi, z których żadna nie dotyczyła sformułowanych w nim 100 pytań.

SKOŁA WOBEC CIELESNOŚCI DZIECKA

Skąd to u mnie?

W czasie, który upłynął od założenia przez nas (grupę kolegów) własnego liceum, zmieniło się tak wiele, że — do takiego wniosku doszliśmy — dzisiaj zrobilibyśmy to prawie zupełnie inaczej. Co do tego nie mamy wątpliwości. Dlatego też, stając wobec idei powołania gimnazjum, z prawdziwym zapałem przez kilkanaście miesięcy pracowaliśmy nad stworzeniem jego najwłaściwszej koncepcji. Za jej pryncypia przyjęliśmy:

- uznanie działań dydaktycznych i wychowawczych za jedność nierozłączną i nie dająca się podzielić;
- ustalenie jednoczącego wszystkie nasze działania edukacyjne *leitmotivu*, czyli pewnego kręgosłupa rozwojowego, wokół którego skupiać się będą wszystkie nasze działania;
- nieprzerwane monitorowanie nie tylko efektów, lecz także całego procesu rozwojowego dzieci z zaangażowaniem w to wszelkich dostępnych środków.

Moje osobiste doświadczenie z tym eksperymentem zaczęło się od zdziwienia, gdy na egzamin wstępny przybyli kandydaci. Pamiętam, że nieomal nie wykrzyknąłem — „*ale dzieci!*”. Przybyła bowiem grupa niewielkich ludzików, z odstającymi uszkami, nierzadko w grubych okularach na nosie. Przyzwyczajony do partnerskich stosunków z uczniami liceum zupełnie nie mogłem sobie takowych wyobrazić z uczniami gimnazjum. Byli prozaicznie za mali, aby mnie do tego sprowokować. Już później, zamiast koleżeńskie podanie ręki na dzień dobry, potrafiłem wykrzesać z siebie tylko pogłaskanie po dojrzewających główkach ze starannie uczesanyymi grzywkami czy precyzyjnie splecionymi chudymi warkoczykami.

Nasi nowi uczniowie to często *czteronopaskowi* absolwenci klas szóstych szkoły podstawowej, osoby, które w poczuciu doskonałej zabawy i z dziecinną łatwością pokonały barierę naszego egzaminu wstępnego. Intelktualnie niewiele się różnią od swoich kolegów z klasy pierwszej liceum. W pierwszym kontakcie (czyli co dzień rano) ich odmienność polega na ich cielesności. Najlepiej przedstawia to parametry wzrostu dla całej szkoły.

Średnia wzrostu uczniów

	klasa I G	klasa ILO	klasa IILO	klasa IIILO	klasa IVLO
dziewczęta	152,3	164,4	168,0	170,8	169,2
chłopcy	147,9	174,7	175,1	177,7	183,5

Najniższa dziewczynka w szkole (I G) ma 146 cm wzrostu, najwyższa 188,7 cm (III LO). Najniższy chłopiec w szkole (I G) ma 139,3 cm, najwyższy 204,4 cm. Czyż przy doznawaniu takich różnic można nie zadawać sobie pytania o ciało, cielesność i wynikające stąd uzależnienia procesu wychowawczego? To pierwszy i bodaj najszybciej widoczny impuls do tego, aby problem ludzkiego ciała (w naszej szkole?) potraktować bardzo poważnie. Towarzyszyło temu kilka faktów, które przedstawię w formie przykładów poniżej.

Wzrost i pieniądze

Szatnia szkolna jest miejscem dość szczególnym. Zajmuje sporą powierzchnię, wymaga pewnych inwestycji i jednocześnie zaludnia się na bardzo krótko dwa razy w ciągu dnia — na dzień dobry i na do widzenia. Takiego przepływu osób nie ma żadna klasa, żaden hol, żadna łazienka szkolna. W ciągu niespełna kwadransa (rano) przez pomieszczenie o powierzchni niewiele ponad 37 m kwadratowych przewija się 112 uczniów. Jest

to czas, gdy młodzież spieszy się z wykonaniem obowiązkowych czynności: zdjęcie okrycia, zmiana butów, wypakowanie zawartości tornistra i przeniesienie do własnej szafki. Może być zatem szatnia przez pośpiech, obszerność ruchów, tłok, nieuwagę etc. miejscem wyzwania agresji, której zasięg wykroczy daleko poza to prozaiczne miejsce i potrwa dłużej niż moment przebywania w niej. Osoba dyżurującego każdodziennie nauczyciela nie musi być gwarancją prawidłowego i bezkolizyjnego funkcjonowania dzieci.

Zatem w toku przygotowań do uruchomienia gimnazjum zlikwidowaliśmy jedno z pomieszczeń na zapleczu, urządzając tam szatnię, w której wieszaki zamontowano niżej, ławeczki dostosowano do wzrostu nowych uczniów, ale nade wszystko uruchomiono osobne wejście. Koszt całego przedsięwzięcia zamknął się w sumie 4 500,00 złotych (czyli równowartość dwóch nowych komputerów, czy kilkudziesięciu cennych książek). Tak to namacalnie ciało uczniów wpłynęło na działanie i kształt szkoły.

Dawid i Goliat

Podczas spotkania otwierającego rok szkolny próbowałem uczniom uświadomić, jak wielka różnorodność wkradła się do szkoły. W tym celu zaprosiłem na środek sali (sceny?) najniższego chłopca z gimnazjum i najwyższego. Różnica pomiędzy nimi wynosi ponad 60 centymetrów. Dawid przystrojony w muszkę wyszedł odważnie i pewnie, Goliat był speszony i niepewny. Sytuacja zrobiła się farsowa. Próbując z niej wybrnąć, powiedziałem głośno do wielkoluda:

„To jest twój szkolny kolega, jesteś od dzisiaj mu winien opiekę i miłość”.

Usłyszałem bąknięcie:

„W porządku, panie dyrektorze”.

Mały spojrział na Goliata z podziwem i zachwytem, a ten ostatni nieśmiałym ruchem przyjaźnie potargał mu czuprynę.

Minęły dwa dni i w moim gabinecie pojawili się najwięksi chłopcy z liceum z propozycją, że każdy z nich weźmie pod opiekę jednego gimnazjalistę/gimnazjalistkę i będą się nimi opiekować. Prosimi, abym to na mityngu szkolnym oficjalnie zadekretował. Od tego dnia kolosy wchodzą do szatni

malców, witają się z nimi, targają czupryniki i pytają, czy wszystko w porządku. Takiej propozycji nie miałem od żadnej ze starszych dziewcząt. Gdzieś tam usłyszałem dialog Goliata z Dawidem:

„Pamiętaj, jakby coś, to do mnie”.

„No jasne!”¹.

Właściwie mógłbym już ten akapit zamknąć, ale nie mogę się powstrzymać przed przywołaniem pewnego faktu z ostatniego piątku. Byłem świadkiem jakiegoś rozliczenia pomiędzy dużym i małym. Duży oddawał resztę z zakupów swojemu podopiecznemu². Licząc głośno (tym razem widocznie on robił zakupy), układał na dłoni chłopca monety (*dwa siedemdziesiąt, dwa, osiemdziesiąt*). Wtrąciłem się: „Rozliczaj się dokładnie, żebyś nie był nic winny!”. Usłyszałem: „Tylko opiekę i miłość”. Ciepła, zręczna i czysta kpina.

Pokonywanie odmienności

Zamierzoną elitarność naszej placówki z czasem zweryfikowało życie. Oprócz zdolnych i bardzo inwestujących w siebie, a nade wszystko zdrowych uczniów, kameralność szkoły przyciąga uczniów fizycznie upośledzonych. Ich rodzice widzą w szkole nadzieję, tak jak w swoich dzieciach dostrzegają głównie ich fizyczność. Stąd pewien procent uczniów stanowią ci, którym los nie oszczędził hemofilii, porażenia, różnych odmian padaczki. Dzieci te, na wskroś zdrowe mentalnie, swoimi problemami wydają się uczyć pokory dla życia i zdrowia. Są także wyzwaniem dla nas do ciągłego i ustawicznego tworzenia dobrych warunków rozwojowych dla wszystkich. Dzięki nim i ich zaburzonej cielesności wpadliśmy na pomysł powołania sekcji łuczniczej, osobnego klubu pływackiego, sekcji hipoterapii. Uwrażliwiliśmy się na

¹ Nasza szkoła funkcjonuje na dużym osiedlu, w bezpośrednim pobliżu ogromnej państwowej szkoły — wielopoziomowego kombinatu oświatowego. Zdarza się, że nasi uczniowie (wyróżniający się biało-czarnymi szalikami) bywają obiektem drwin, zaczepek i agresji.

² Opodal szkoły jest kiosk, w którym dzieci ustawicznie kupują paluszki, ciastka, napoje, etc.

dzielność ludzi pokonujących własną słabość. Paradoksalnie mniejszość wpłynęła na nasze działania dla całości.

Przeciw demonom

Wkraczając na teren praktyki edukacyjnej, w młodym człowieku widzieliśmy wyłącznie jego potencjał intelektualny. Siebie zaś lokowaliśmy na pozycji mentorów, przewodników duchowych — tylko duchowych. Po dziesięciu latach naszej działalności, a zwłaszcza po pojawieniu się w szkole dzieci (gimnazjum), dostrzegamy edukacyjną doniosłość ciała, wagę cielesności człowieka i jego uwagę kierowaną w tę stronę. Stąd też za kręgosłup edukacji w gimnazjum wybraliśmy problematykę ciała, uznając, że jest ono zagrożone przez niemal nieograniczone zjawiska i demony.

Nami rządził strach przed owymi demonami. Strach przed ich bezkarnym grasowaniem w naszej codzienności, strach przed cielesnym pomieszaniem języków, utracającym wszelkie możliwości porozumienia. Lista najpowszechniejszych występków przeciwko ciału jest długa i tutaj tylko wystarczy wspomnieć parę z nich:

- narkotyki, alkohol
- agresja i zbrodnia
- zabawa ciałem
- estetyka szpetoty
- dyscyplinowanie ciała (Melosik) — anoreksja, fitness
- sporty ekstremalne
- fast food (McDonald's, etc.)
- onomatopieczność mowy (*wow!*, *super!*).

Tak naprawdę, skupiając się na duchu, nie bardzo potrafimy znaleźć ścieżkę ku ciału. Zatem wiedza, wykształcenie, języki i doświadczenia podróży postawione na pierwszym miejscu w rozwoju człowieka nie bardzo inspirują do zajmowania się ciałem. W tę stronę służą się nie chce jakoś otworzyć. W powszechnym odbiorze inteligentny, młody człowiek o bystrym wzroku i ukształtowanej właściwej mimiką twarzy wygrywa z osiłkiem ze wzrokiem tęskniącym za mózgiem.

Idąc od strony przeciwnej, a zatem od ciała ku duszy, dostrzegamy przejście. Tak się da zrobić. Zwracanie uwagi na wielorakie aspekty ludzkiej fizyczności nie prowadzi do żadnych zaniedbań na polu rozwoju intelektualnego. Zatem założyliśmy model kształcenia dziecka wychodzący od ciała (w wielu jego wymiarach) i stopniowo, wielokierunkowo wspierający rozwój intelektualny. Tym samym zainicjowaliśmy nasz kolejny eksperyment pedagogiczny, który spróbuję zaprezentować, licząc, że może być inspirujący, zwłaszcza dla młodych pedagogów.

Od strachu do konkreту

W cały program kształcenia gimnazjalistów wmontowaliśmy specjalny, systematyczny blok stanowiący w pierwszy roku kształcenia oś główną naszych edukacyjnych zabiegów. Blok ten, trwający dwa, potem trzy razy w tygodniu po dwie godziny, jest wyraźnie podzielony na etapy. Pierwszym z nich jest zawsze ruch połączony z mówieniem, nazywanie wykonywanych czynności, różnorodne zabawy. Drugim etapem jest warsztat filozofii ciała ogniskujący swoją uwagę na podstawowych problemach człowieka związanych z jego płciowością. Został zaplanowany na trzy lata: narodziny — rodzina — odchodzenie. Trzeci etap obejmuje system zajęć dotyczących praw (religijnych, społecznych, skodyfikowanych), a czwarty poświęcony jest smakowi, estetyce żywienia, odżywianiu, rozkoszom bycia smakoszem. Aby powyższy blok mógł funkcjonować i znaleźć odpowiednie miejsce w całej strukturze dnia i tygodnia, dokonaliśmy zasadniczej zmiany dydaktycznej w całym systemie nauczania. Przedmioty, takie jak biologia, chemia, fizyka, geografia i historia są nauczane w sposób ciągły dwa razy do roku. Pierwszy raz w semestrze jesiennym (przez ok. 4 tygodnie każdy dzień zaczyna się od dwóch godzin fizyki, chemii, etc.) i drugi raz w semestrze wiosennym. Znow można powiedzieć, że chęć sprzyjania ciału w sposób poważny zaważyła na całości przedsięwzięcia.

I. Kinestezja

Kinestezja oznacza poczucie własnego ruchu. Nie musimy widzieć swojej ręki, a wiemy, że nią poruszamy. Nie musimy widzieć przesuwającego

się za oknem pociągu krajobrazu, aby wiedzieć, że się przemieszczamy. Ciało dziecka jest szczególnie wrażliwe na ruch. Dziecko chętnie i często się rusza, biega, dokazuje. W ten sposób i w takim tempie poznaje otaczający je świat. Postanowiliśmy więc uczynić tę naturalną skłonność jednym z filarów poznawania samego siebie³. Wychodzimy bowiem z założenia, że podstawą wszystkich naszych działań winno być wzbudzenie u dzieci podziwu dla cudu ciała i szacunku do związanych z nim zagadnień. Najczęściej bowiem zajmujemy się swoim ciałem i myślimy o nim, gdy ono się o to upomni. Jakże często jest już wtedy dramatycznie za późno. W ten właśnie blok ruchowy wmontowaliśmy wszelkiego typu ćwiczenia rozciągające, gimnastyczne, dynamizujące, kształtujące cechy motoryczne niezbędne w życiu, dając tym samym naszym uczniom rodzaj „refleksyjnego wychowania fizycznego”. Prosta analiza chwytania, manipulowania palcami, precyzyjnego zbierania drobin i rozpoznawania dotykiem przedmiotów daje dzieciom ogromną frajdę. Taki „rajcujący banał”. Oprócz tego dzieci mają obowiązkowe bieganie w terenie („ziemia”), niebawem wejdą w obowiązkowe pływanie („woda”) i wciąż zastanawiamy się nad trzecim elementem — lataniem („powietrze”). Podczas następnej edycji *Letniej Szkoły* opowiem, jak to rozwiązaliśmy. Szacunek dla ruchu wynikający z poszanowania ciała, musi mieć odpowiednią oprawę. Dlatego dzieci przed ćwiczeniami ruchowymi przygotowują salę, przebierają się w specjalnie zaprojektowane stroje.

II. Nie czyń drugiemu

Nikt nie byłby agresywny (wobec innych, samego siebie), gdyby sobie przedtem nie przyznał do tego prawa⁴. Nieposzanowanie ciała, naruszanie jego nietykalności czy całości jest wynikiem lekceważenia praw lub ich niezrozumienia. Tu oczywiście możemy dyskutować, jaki może być/być powinien zakres praw chroniących ludzką cielesność. Zanim jednak do takich subtelności dzieci dotrą, muszą zostać zapoznane z podstawami tego, co już jest. Podjęliśmy więc próbę wyłuskania z dziecięcej świadomości i podania specjalnej pielęgnacji tego, co nazwaliśmy sobie na własny użytek

³ Autorem programu jest mgr Mirosław Zientarski.

⁴ Autorką programu jest mgr Agnieszka Sydor-Uniewska.

„*genem pokoju*”. Bardzo przejęliśmy się tu judaistycznym brzmieniem V przykazania: „*Nie będziesz zabijał, okaleczał i chłostał tego, któremu nie dałeś życia, zdrowia, pokarmu — jam bowiem jest władca życia jedyny*”.

III. Gastropedagogika

Termin ten został ukuty przez M. Cackowską⁵, jest on wynikiem swoistego sprzeciwu wobec deprecjonowania rangi i godności jedzenia. Właściwie najlepiej oddaje nasze intencje w stosunku do dzieci. Szkolne stołówki, restauracje McDonalda, bary szybkiej obsługi, czyli nasza codzienna rzeczywistość spożywcza niszczą nasz smak, ograniczają wrażliwość węchową, czynią czynność jedzenia niepraktyczną koniecznością, którą jak najszybciej należy zastąpić podawaniem skondensowanych mieszanek odżywczych w formie dożylnych kroplówek. Przyglądając się dokładniej temu, jak jemy, natychmiast właściwie nabieramy przekonania, że wszystko zasługuje na zmianę. Jednym ze sposobów upokarzania człowieka w obozach koncentracyjnych było zmuszanie go do bydlęcego sposobu jedzenia. Nasz smak kształtowany jest przez różnie wszak wyglądające, ale tak samo smakujące i bezzapachowe wędliny, przez czysto chemiczne produkty (jak coca cola), przez bezzmakową, tzw. zdrową żywność. Ulega on stopniowemu stopieniu i unifikacji. Z tym właśnie próbujemy sobie poradzić. Na nowo uczymy dzieci, co oznacza słowo gorzki, słodki, kwaśny, słony, jaki jest smak i zapach różnych przypraw, jak się one wzajemnie komponują, jaką mają wartość witalną, gdzie ich szukać. Zakładamy poletko z własną uprawą warzyw i przypraw. Uczymy estetyki stołu, uczymy czerpania przyjemności z gotowania i jedzenia, ze wspólnego biesiadowania. Uczymy odrzucania pośpiechu przy posiłku. W trakcie szkół wyjazdowych dzieci zapoznają się z różnymi modelami diet (wegetariańską, ryżową, cynamonową, owocową) i kuchni (wschód, południe, północ). Podczas pobytu w ośrodku jeździeckim wszystkie posiłki spożywamy w milczeniu. W tych naszych zabiegach jest coś więcej niż dietetyka, niż dobre zachowanie przy stole czy samouczek gotowania. To rodzaj nagradzania ciała za jego funkcjonowanie. W tym

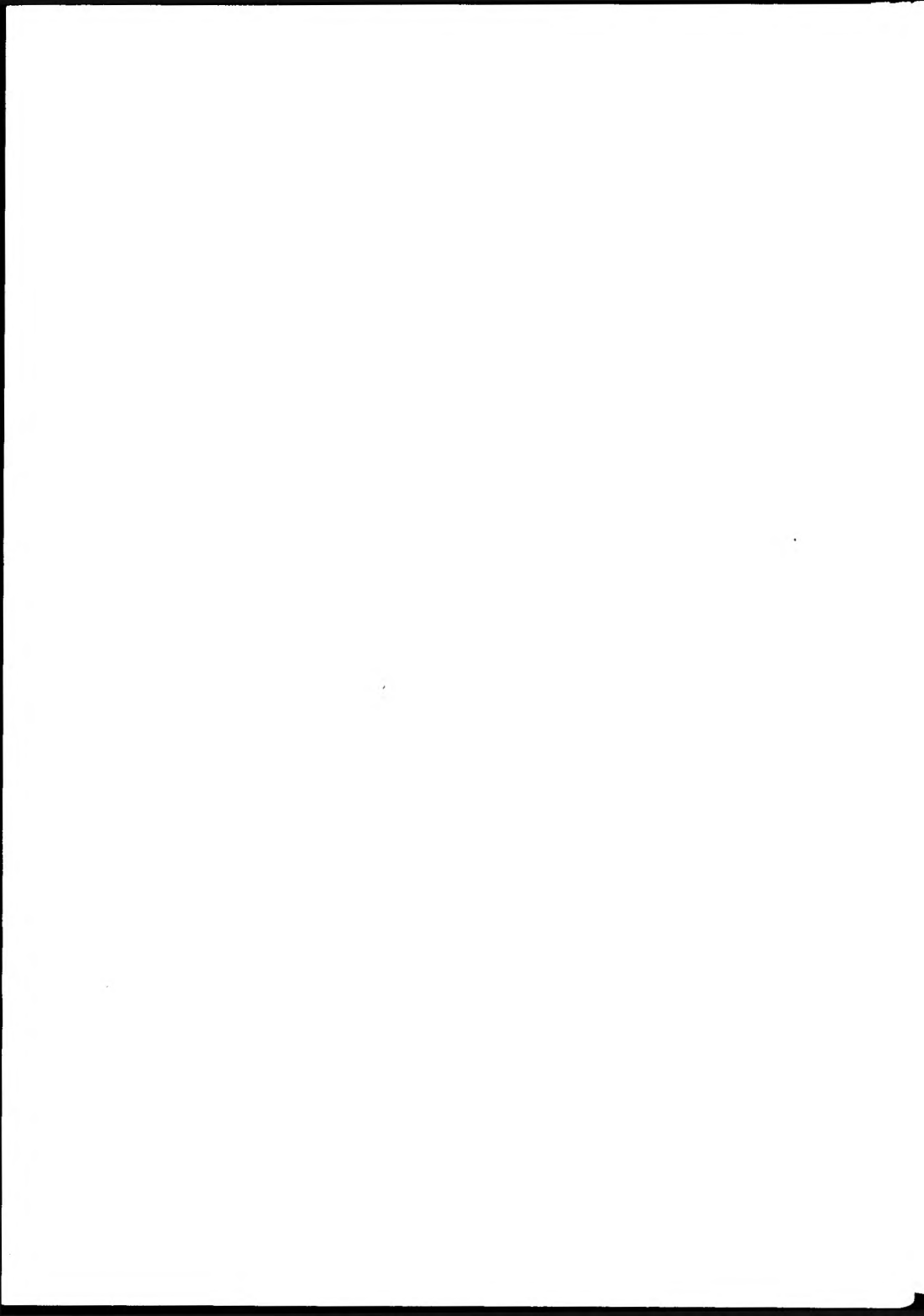
⁵ Ona też jest autorką programu tego etapu.

celu trzeba było wiele zmienić w naszej szkole: udomowić gimnazjalną stołówkę, zorganizować różne rodzaje sztucców i naczyń, zatrudnić dodatkowych pracowników. I tu uczniowska cielesność wpłynęła na kształt szkoły.

Zakończenie

Nasze działania zaprojektowane dla tej pierwszej w naszej szkole prawdziwie dziecięcej grupy próbują ogarnąć problematykę ciała. W którymś miejscu tego wykładu nazwałem je eksperymentem. Dodałbym podwójnym. Eksperymentujemy bowiem także na sobie. Czy potrafimy z instytucji szkoły, która tradycyjnie zaniedbuje ciało, uczynić instytucję podnoszącą je do rangi świątyni ducha, jednocześnie nie idąc w stronę maniakałnego sportu, odmłodzonego aerobiku czy psychopatycznych szkół przetrwania? Podjęliśmy tę próbę, wyłuskując z rozważań Eriksona ważność ludzkiej fizyczności, jej życiodajną moc sprawczą. Podjęliśmy tę próbę także dlatego, że „o fakcie, że żyjemy dowiadujemy się dzięki ciału” (T. Bilikiewicz). Może więc im lepiej się o tym dowiemy, tym lepiej będziemy żyli?

Kaszczorek, wrzesień 1999 r.



S I Ł A

Wprowadzenie — wychowawcza loteria

Jednym z wyzwań, na które wcześniej czy później pedagogika będzie musiała odpowiedzieć, jest zjawisko siły w życiu społecznym. Nie chodzi tu bynajmniej i tylko o przemoc, bo jest ona jednym z możliwych wcieleń siły, lecz nade wszystko o tworzenie takiego kształtu życia społecznego i osobowego, w którym siła wydaje się być jedynym panaceum i swoistą niewymienną drogą postępowania.

Jeśli pedagogika ma być nauką o wychowywaniu i wychowaniu, to nade wszystko musi uwzględniać kontekst własnego występowania i wyraźniej niż dotąd określać swoich przeciwników. Stanowisko naukowe jednak nakłada na autora nie tylko obowiązek szczegółowego omówienia podjętego zagadnienia, ale nade wszystko próbę uogólnienia, słusznej i wyjaśniającej generalizującej interpretacji zjawisk.

Siła to nie tylko pięści czy armia (choć także i one), lecz przede wszystkim sposób myślenia swoistymi kategoriami, których cechą jest to, że wykluczają inne kategorie. Wbrew pozorom siła jest nie tylko domeną osobników prymitywnych. Jej kategoriami myślą też intelektualiści, artyści, duchowni i uczeni. Dlatego stanowi ona poważny problem do refleksji i każe zastanowić się, co dalej?

W dużej mierze młode pokolenie Polaków sprawiło swoim wychowawcom rzeczywistość isticie loteryjną. Wychowawcza gra bez reguł staje się zjawiskiem niemarginalnym. Jedna z nauczycielek poskarżyła się kiedyś:

„Coraz trudniej przychodzi mi przewidywać, co młodzież zaakceptuje, a co zbojkotuje; w którym momencie zadziała jej postawa sprzeciwu, a w którym akceptacji”.

Jeśli przyjmiemy, że pomyślność tego narodu i państwa związana jest ze zbiorowym wysiłkiem, pracą wszystkich, dobrą organizacją życia i jasnym regułami, to uświadomimy sobie, jak ważna jest pedagogika, jak ważne

jest wychowanie, jak ważny jest wychowawczy, społeczny kokon, który wspólnie tworzymy. Chodzi tu o tworzenie atmosfery, języka i symboli rozwoju. To właśnie owa otulina, w której dorasta młodzież. Nie rozumiejąc własnego postępowania, nie zrozumiemy postępowania innych. Jeśli sami nie zdamy sobie sprawy z możliwych skutków swoich działań, jeśli nie uświadomimy sobie reguł, które wyznaczają nasze postępowanie, nie możemy oczekiwać, że zrozumiemy kogokolwiek.

Jeśli jednak dotrze do nas, że mniej lub bardziej świadomie sami uczyniliśmy z siły medium, język i symbol, a także argument i dumę, to wówczas zrozumiemy może, co się stało w Toruniu i Wrocławiu (choć nie tylko tam) tzw. *Pierwszego Dnia Wiosny*, co się dzieje od dwóch lat w Jarocinie, co się stało w Gawrych-Rudzie. Nazywając sprawy po imieniu, mamy szansę spojrzeć prawdzie w oczy i odkryć — sami dla siebie — reguły własnego postępowania. Wtedy loteria zamieni się w grę, w której reguły warunkować będą implikacje i zachowanie grających¹.

Siła dla każdego

Możemy sobie wyobrazić oś, na krańcach której z jednej strony znajduje się przekonywanie, a zatem powodowanie, aby myślenie strony przeciwnej stało się zgodne z naszym myśleniem, z drugiej natomiast pokonywanie, które jest wymuszaniem postępowania zgodnego z naszym. Z jednej strony są więc negocjacje i niewykluczone kompromisy — z drugiej walka i zwycięstwa. Z jednej strony jest porozumienie z partnerem (czynienie wszystkiego, aby zrozumieć drugą stronę i wszystkiego, aby być zrozumianym), a z drugiej okiełznanie przeciwnika. Z jednej strony kierunek *od – do*, z drugiej *nad – pod*. Paradoksalnie pierwszy z kierunków w swoich skutkach jest właśnie *wertykalny*, czyli historyczny (*na dziś i jutro*), drugi zaś *horyzontalny*, czyli doraźny (*na dziś*).

¹ Referat powstawał od połowy lipca do połowy listopada 1994. Istotne znaczenie dla jego treści miało wysłuchanie przez autora serii wykładów prof. Zygmunta Baumana w Toruniu w październiku 1994.

Według mnie, najdotkliwsza spuścizna komunizmu to rozmiłowanie narodów w sile. Ten erotyzm jest nie tylko zaraźliwy, ale i długotrwały, a co ważniejsze — znów moim zdaniem — trudny do wyleczenia. To, co wcześniej było zaledwie sposobem dodawania sobie otuchy (np.: „*Hitler nam nie robi nic, bo z nami Śmigły-Rydz*”), po wojnie stało się historyczną koniecznością i podstawowym argumentem. Przekonywano zatem (skutecznie), że „*głos jednostki cieńszy od pisku*” (Majakowski), a „*partia jest i zawsze będzie przewodnią siłą narodu*” (Ochab) czy „*woda ze Śląska połamie wicherzycielom nogi*” (Gierek) lub też „*obetniemy rękę podniesioną na władzę ludową*” (Cyrankiewicz). Poodwilżowa retoryka nie uległa specjalnej zmianie. Władza ludowa miała „*miażdżące poparcie mas*” (Gomułka). Argument siły pojawiał się jednak nie tylko w związku z działaniami utrwalającymi władzę, lecz także na płaszczyźnie frazeologii ekonomicznej: „*Polska dziesiątym mocarstwem świata*” albo „*Aby Polska rosła w siłę, a ludzie żyli dostatniej*”, czy też w przekonaniach o swoich niezwykłych możliwościach — „*Zbudujemy drugą Polskę*”. Siła była postrzegana nie tylko w kategoriach objawionych z nagłą możliwością, lecz także obietnic, takich jak „*samochód dla każdej polskiej rodziny*”, „*każda rodzina w swoim mieszkaniu*”. W tym czasie „*polski lotnik — kosmonauta zmierzał szlakiem gwiazd*” przy wtórze piosenki „*Szli na Zachód osadnicy*” (przy czym chodziło o Wrocław, Legnicę i Jelenią Górę). Świat patrzył z podziwem na nasze ambicje. Można było nawet odnieść wrażenie, że nas podziwiał i szanował. Do jakiego bowiem przegranego przyjechałby prezydent USA? Na oczach jakich słabeuszy ukorzyłyby się kanclerz RFN? Przekonanie o sile ekonomicznej, politycznej i propagandowej było tak wielkie, że półoficjalnie tolerowano polityczną opozycję. Tak zwana *propaganda sukcesu* była naprawdę demonstracją siły. Była demonstracją napiętych mięśni, które świat podziwiał jako ciekawostkę. W 1976 roku paryski „*Le Monde*” pisał:

„*Kraj, w którym trzeba pracować czterdzieści lat na własny samochód, podwoił ostatnio liczbę użytkowników własnych czterech kółek. Kraj, w którym wszechwładnie panuje tajna policja polityczna, aż kipi od krytyki rządu i najwyższych władz. W kraju, w którym o czwartej rano wstaje się, aby stanąć w kolejce po kawałek najpodlejszej kiełbasy, każdy zostanie ugoszczony szynką. To Polska! Polacy — jak to robicie?!*”

Liberalizacja aparatu opresji; wyraźna poprawa sytuacji bytowej obywateli i stworzenie udanych iluzji lepszego jutra utwierdziły społeczeństwo w poczuciu siły. Siłowa retoryka, symbolika i siłowy obraz przyszłości zadomowiły się w jego świadomości na dłużej.

Rozkosz odzyskanej siły

Lata osiemdziesiąte to kolejne wcielenie logiki siły. Inne niż w *dekadzie sukcesów*, inne niż w latach pięćdziesiątych. Pojawił się bowiem przeciwnik, który krytykował każde posunięcie władzy, demaskował, jak umiał ludzi aparatu od sekretarza POP po członków politbiura. Podziemne (a przez krótki czas — pomiędzy sierpniem 1980 a grudniem 1981 — jawne) publikacje i akcje ukazywały bez osłonek ułudę socjalizmu, zbrodnię wepchnięcia społeczeństwa w świadomość zbiorową i oszukańczy charakter ideologii historycznej konieczności. Władza i opozycja miały charakter absolutnych ekstremów. Różnice pomiędzy nimi były boleśnie (zwłaszcza dla opozycji) jasne. Nie dotyczyły jednak kanonów myślenia. Kanony bowiem były nader zbieżne. Ich wspólną podstawę stanowiła siła. Owo poczucie, że na siłę należy znaleźć jeszcze większą siłę, może inną, może uderzającą przeciwnika w plecy, ale bezwzględnie miażdżącą i rzucającą na kolana. Oczywiście, siłę taką znaleziono. Był nią bezwzględnie Kościół umocniony wyborem Polaka-Papieża. Ten ostatni fakt umożliwił społeczeństwu demonstrację siły oporu. Tłumy gromadzące się podczas spotkań z Papieżem w 1979 r. oraz cała towarzysząca owym wydarzeniom retoryka dobitnie potwierdzają ten fakt. Demonstracją siły były też strajki inicjujące długotrwałe procesy zmian ustrojowych. Poczucie siły wynikającej z solidarności było tak wielkie, że aż skuteczne. „*Przecież nas wszystkich nie zastrzelą*”, stwierdził jeden ze stoczniovców w 1980 roku. Argumenty w postaci ciągle pomnażanego majątku Macieja Szczepańskiego, szefa TV (miał mieć na własność kilka aut, potem i jacht, potem i stadninę koni i pałacyk w Walii, etc.) były również wyrazem poszukiwania siły. Społeczeństwo, które dotąd „*tłumnie dawało wyraz zaufania do Partii*”, nie miało swojej armii ani oddziałów specjalnych. Mogło zatem rękami swych robotników zadać przekonywający świat cios w plecy tym, którzy się na ich poparcie powoływali. Tak też się

stało. Siła opresji została pokonana siłą ośmieszenia, delegitymizacji, wymówienia posłuszeństwa. Siłowa była również retoryka opozycji. „*Byliśmy silni, ale dotąd nie zdawaliśmy sobie z tego sprawy*”, stwierdzali przywódcy opozycji. „*Nareszcie robotnicy pogrozili pięścią czerwonym*” — cieszyli się strajkujący. „*Teraz mamy ich w garści*” — stwierdzał bezpośrednio po zakończeniu strajków Lech Wałęsa, a w kilka miesięcy później (z okazji rejestracji NSZZ *Solidarność*) zapytywano: „*Kto ma kogo rejestrować — czy właśnie trzymilionowa partia dziesięciomilionowy związek?*”.

Druzgocąca porażka obozu solidarnościowego w grudniu 1981 roku była właśnie klęską jednej siły wobec drugiej. Była to więc klęska przekonania o przez nikogo niekwestionowanej sile.

Siła w domu

Prawda o tym, że własna siła była złudzeniem, dotarła do społeczeństwa dość szybko — wystarczyła jedna noc i parę następnych tygodni. *Lojalki*, rozpinanie *ochronnego parasola* nad partią w fabrykach, bezwzględność wykazana w kopalni „Wujek” dobitnie ukazały znikomość *szans*. Pokonanie przeciwnika na jego własnym ringu okazało się niemożliwe. Znaczna więc grupa osób zrezygnowała z myślenia kategoriami *kto kogo*, a zajęła się sobą. Modne stało się tłumne uczęszczanie na msze święte (co potem obróciło się przeciwko Kościołowi), chadzanie w procesjach, wywieszanie monstrualnej niekiedy wielkości dekoracji na trasie ich przemarszu. Niezależność chwilowo nie była dokumentowana siłą strajkujących mas robotniczych ani rozległością protestów. Jeden z zawodników tego pojedynku został zepchnięty z ringu (po dotkliwym nokaucie) i wybudował swój własny ring. Tam się walczyło o wieczne zbawienie (tak przynajmniej wielu deklarowało), o siebie samego, o wartości nadrzędne i uniwersalne. Te rundy jednak przeciwnik oddawał walkowerem. Nie chciał walczyć na tym ringu. Czy zapomnieliśmy o sile? Nie! Jakkolwiek rzeczywistość okazała się tak harda i niepodatna na zmiany, że można było się tylko na nią obrazić albo wyblagać jej zmianę u Nadprzyrodzonego. Tak też się stało. W tym okresie próbowano doprowadzić do pojedynku złej władzy z przedstawicielami Dobrego i Miłującego. Jedni i drudzy pozostawali jednakże wobec siebie w taktownym

i taktycznym ukryciu. W rękach mieli bowiem oręż, którego nijak nie dało się skrzyżować. Dwie różne armie, dwa różne języki, odmienne typy ofensywy.

Władza w tym czasie bez poparcia znaczących grup społecznych nieudolnie zmagła się z próbami lichych i udawanych reform gospodarczych. Popierały ją wyblakłe i wypłukane z niegdysiejszej sławy autorytety (Żukrowski, Pajestka, Górnicki). Społeczeństwo natomiast w chwilach wolnych od potyczek z ZOMO przekazywało sobie znak pokoju. Opozycja nękana przewencyjnymi zatrzymaniami i listami gończymi nawoływała wprawdzie do bojkotów, bycia na *nie* i biernego oporu, ale bez liczących się skutków. Wydaje się, że w tym czasie siła i jej retoryka przestały być popularne. Rozpoczęła się samorzutna i powolna próba odbudowy porozumienia wewnątrzspołecznego. Zamarłe życie społeczne i kulturalne lat osiemdziesiątych, niechęć do oficjalnych imprez i dystans do państwowych środków przekazu sprawiły, że znaczna część społeczeństwa najlepiej czuła się we własnym domu, którego znaczenie urosło do rangi symbolu. („*U mnie w domu nie ma stanu wojennego*” — twierdził wówczas mój brat.)

Siła zmian i siła spokoju

Wybory 4 czerwca 1989 były między innymi wynikiem wyzwolenia siły kumulowanej przez parę poprzednich lat. Wybrano tych, którzy dotąd pozostawali w ukryciu. Fotografia z Przewodniczącym była wystarczającą wskazówką.

Zaskoczenie samą możliwością spotkania Elektryka z Miodowiczem, jak i jego efekt, stanowiły kolejną demonstrację siły. To były po prostu silne wrażenia, mocne nadzieje, nieprzejezdane fakty. Po prostu SIŁA!

Znów więc odezwała się retoryka siły. Gruntem konfrontacji były nie do końca jeszcze demokratyczne, ale z całą pewnością wiarygodne wybory. Tak jak to już bywało wcześniej, zmienił się ustrój, zmieniała się władza, zmieniły się reguły gry, lecz nie zmienił się podstawowy argument w zmaganiach. Lepszy jest ten, kto ma więcej siły. Lepszy, to znaczy bardziej przekonujący, lepiej działający na wyobraźnię. „*Teraz już nic nas nie*

powstrzyma przed dokonaniem zasadniczych i wielkich zmian” — głoszono. „*Jesteśmy silni wolnością*” — konstatowały prasowe tytuły.

Siła zmiatająca stare struktury formalne i nieformalne była druzgocąca. Rozpadła się partia, rozpadły się jej *bratnie* stronnictwa, osłabł szacunek dla Kościoła („*Dorożką «Kościół» jechałem tylko do przystanku wolność*” — przyznał jeden z byłych działaczy podziemia). Nie zmienił się jednak sposób myślenia, którego osią nadal pozostawała siła. Ona też była najatrakcyjniejsza. Każdy musiał mieć jakąś siłę. Lech Wałęsa był silny dzięki obiecanyemu stu milionom, Mazowiecki pozostawał silny własnym spokojem, Tymiński rzekomą kanadyjsko-peruwiańsko-menedżerską sprawnością. Jakkolwiek by nie patrzeć, argumenty musiały odwoływać się do siły. Mogło nią być zaskoczenie albo paradoks, czy też *zaskakująco prosty* sposób na gospodarkę. Żadnych inteligenckich subtelności, żadnego skomplikowanego myślenia, żadnych dyskusji i spekulacji. Ważne, aby pod zewnętrzną powłoką każdego działania kryła się jakaś prawdziwa lub domniemana siła. Im bardziej spektakularna i zaskakująca, tym lepsza.

Siła i Wychowanie

Zgadzam się, że odczytywanie słów, działań i procesów jako wyrazu siły zależy w ogromnej mierze od interpretacji. Ta z kolei zależy od nastawień i oczekiwań. My jednak kochamy siłę i nienawidzimy dyskusyjnych (bądź wydyskutowanych) kompromisów. Przemawiają do nas argumenty proste, czytelne i zrozumiałe od zaraz. To się w żaden sposób nie zmienia — już od bardzo dawna. Rzeczywistość nas otaczająca to każdorazowo tylko nowe wcielenie tego samego myślenia. Tak się do nas przemawia i tak my przemawiamy. Nieodmiennie jesteśmy dumni z tego, że „*nigdy jeszcze Anglia nie zawdzięczała tak wiele tak nielicznym*”. Wciąż jesteśmy bliżsi hartowi Kozietulskiego niż pomysłom księdza Wawrzyniaka. Siła i myślenie jej kategoriami jest jednym z możliwych sposobów działania, jakkolwiek nie jedynym. Teraz, w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, u schyłku stulecia, jest tak samo obecna w naszym życiu jak dwadzieścia czy pięćdziesiąt lat temu. Wciąż nie wystarczy osiągać zwyczajnie zamierzonych celów, trzeba bowiem jeszcze kogoś po drodze przekonać, że ma się możli-

wości miażdżące, ostateczne i niepokonane. Siła jest formą całego niemal naszego życia społecznego. W tym duchu i w tej atmosferze działa zarówno szkoła, jak i rodzina, Kościół, nauka, politycy. **Coraz mniej umiemy sobie wyobrażać, a coraz bardziej chcemy doznawać, nade wszystko doznawać**². Tu jednak wpadamy w pułapkę: każdy następny bodziec nie może być słabszy (jeśli nie ma być silniejszy) od poprzedniego. Nakręcamy spiralę oczekiwań³, nakręca ją przede wszystkim młodzież. Ponowoczesny świat daje nam przede wszystkim rady, jak być strategiem własnego egoizmu i jednocześnie zachowywać pozory romantycznego zachwyty naturą.

Myślenie kategoriami mocy stanowi kokon wychowawczy młodego pokolenia. Nim to spowita jest każda instytucja społeczna, która chce być akceptowana. Kokon ów wyznacza kierunki w myśleniu o życiu i o tym, co jest w nim naprawdę ważne i przydatne. Siła jest językiem współczesnej prasy, żargonem młodzieży⁴, agresją fizyczną i skandalizującym podejściem do informacji. Wyzwała nauczycielskie postawy będące reakcją na owe zjawiska.

Wchodzący do klasy nauczyciel musi jako pierwszy zaakceptować to, co w niej zastaje. Nade wszystko fakt, że młodzież, zwłaszcza ta nastoletnia — jest gotowa na serio traktować szkołę jedynie jako przymus, jako rytualne i czysto zewnętrzne poszanowanie woli dorosłych. Szkoła jako miejsce nie dostarczające odpowiednio mocnych doznań nie może być traktowana inaczej.

*„Codziennie rano przychodzę do budy,
patrzę na zgredów jak w obrazek,
nudzę się i nic mnie tu nie bawi,
marnuje się pogoda,
marnują moje dziewczyny
i marnuję się ja
czego więcej ode mnie chcecie?”⁵*

² Niedawno w programie TV zauważył to Krzysztof Penderecki.

³ Jeden jeszcze przykład: coraz atrakcyjniejsze nagrody w promocji towarów, tytułów prasowych, konkursach. Tu już rzadko zwycięzcom oferuje się coś innego jak kosztowny samochód, atrakcyjną wycieczkę zagraniczną, spore sumy pieniędzy. To wszystko niemal za nic.

⁴ Treść tzw. graffiti stanowi tutaj znakomity dowód w sprawie.

⁵ Fragment tekstu piosenki zespołu *Kal*.

Wchodzący do klasy nauczyciel musi też zaakceptować język młodzieży. Nie chodzi tu bynajmniej tylko o słowa, lecz o całą paletę zachowań, stroje, sposób spoglądania, wszechobecny cynizm i ironię. Z wieloma młodymi ludźmi (tak jak z Anglikami) można mówić tylko ich językiem. Innego nie chcą i bodaj nie są w stanie zrozumieć. Dramatem jest jednak to, że *tym* językiem da się mówić tylko *o tych* sprawach, o innych nie sposób. Język nastawiony na przywoływanie przeżytych bądź wywoływanie nowych wrażeń ogranicza pole świata widzianego, łamsi subtelności i jest raczej gęganiami niż rozmową.

Epatować siłą paradoksów

Posługiwanie się językiem i metodą siły dało przynajmniej jeden wyraźny skutek: przestaliśmy być wrażliwi na słabsze albo lepiej — mniej subtelne bodźce. Przyznanie racji sile (obietnic, prostoty, spokoju, argumentów, sile osobowości, języka, faktów...) obniżyło nasze zainteresowanie wszystkim, co znajduje się poniżej pewnego progu odczuwania.

Nie wystarczy powiedzieć, że szkoła uczy źle albo nieefektywnie (co jest prawdą), lecz trzeba to podać w odpowiednio atrakcyjnej formie — trzeba wykazać, że zaledwie cztery minuty przeciętnej lekcji mają jakikolwiek rozwojowy wpływ na ucznia, bo dopiero to zrobi właściwe wrażenie. Marne jest stwierdzenie, że szkoła nie promuje twórczości, warto to poprzeć odpowiednim argumentem — najsłabiej w szkole oceniani są uczniowie najbardziej twórczy. Zamiast mówić, że młodzież nie interesuje się życiem społecznym, należy powiedzieć, że ileś procent młodych ludzi nie wie, kto jest premierem RP. Szkołę można też przedstawić — jak to zrobił Jacek Kuroń — jako coś gorszego od więzienia i armii. Cytując słabe wyniki ekonomiczne jakiejś gałęzi gospodarki, stosownie jest porównać się z Andorą. Argumentom, że pasy bezpieczeństwa w samochodzie w sposób istotny ratują życie, można przeciwstawić liczbę osób, które przez nie właśnie postradały życie. W najnowszych interpretacjach historycznych rewolucję bolszewicką w Rosji wypada traktować jako spisek niemiecki, a w niektórych opcjach nawet jako żydowski. Mocne jest również przysłonięcie holocaustu

nazistowskiego naszą rodzimą winą (że np.: „*Antysemityzm jest cechą narodową Polaków*”).

Używamy więc paradoksów i zaskakujących ripost. „*Szkoła jest złą rzeczą należy dzieci odebrać szkole i kształcić w domu*” — głoszą najradkalniejsi wyznawcy fleksischoolingu. „*Wychowanie jest przestępstwem*” — grzmią antypedagodzy. „*Zamiast zblazowanych nauczycieli w szkołach należy zatrudnić chętnych do pracy studentów*” — radzi ktoś inny.

Od takich silnych swą zaskakującą prostotą rozwiązań roi się nasze życie polityczne i społeczne. Prostactwo projektów, *cudownych sposobów* i retoryki jest niekiedy aż bolesna. Zauważmy, że jest to nieobojętny element atmosfery wychowawczej, która dobrze historycznie ukorzeniona dotyczy w jednakowym — jeśli nie w większym — stopniu społeczności młodzieży, jak i dorosłych. Dorastający w takiej atmosferze młodzi ludzie oczekują prostych, atrakcyjnych sposobów na życie, jaskrawego wartościowania, mocnych wrażeń (z zastrzeżeniem, że każde następne musi być mocniejsze od poprzedniego), a także szkoły, która skoro być musi, niech będzie inna, karnawałowa, ażeby można było w niej robić to, co się chce, wydawać polecenia nauczycielom i traktować ich jak równych sobie.

„Po owocach ich poznacie”

Wszystko wskazuje na to, że młodzież znalazła się w ślepej uliczce swego patrzania na życie, wyrażania poglądów, ustalania hierarchii i typu potrzeb.

Załamujemy ręce i ze zdumieniem przyglądamy się postawom młodzieży, tymczasem całe dziesiątki lat dla nas i naszych dzieci, a może i wnuków, istniały tylko dwa kolory: czarny — czyli absolutnie zły i biały — bezwzględnie dobry. Epoka nowoczesności zmusiła nas, między innymi, do strategicznego klasyfikowania zjawisk i rzeczy. Jej dziedzictwem jest znamienne dla ponowoczesności oczekiwanie doznań coraz to mocniejszych i na wszelki wypadek uwolnionych od kryteriów estetycznych. Teraz piękne oznacza tyleż samo co robiące wrażenie, rzucające na kolana, zniewalające siłą bodźca, którego cechą tylko czasami jest uroda.

Zatem już nie warto zespołu muzycznego nazwać inaczej jak *Strzelające Napletki* lub chociażby *Piersi*, a w najgorszym wypadku *Kat*, *Zespół Downa* albo *Kat*. To jest ta siła, która się właśnie liczy. Siła okazywanego zbuntowania, siła zaskoczenia, siła wyłamania się ze schematów i dobrych obyczajów. Zresztą *nieważne, z czego się wyłamujesz, ważne, abyś to zrobił skutecznie i efektownie*. Młodzieżowe recenzje koncertów są podobnie mocne: „...oni grają z całej siły!” lub „...doprowadzają mnie do nieprzytomności...” albo „przy tej muzyce mógłbym iść do Wietnamu i tłuc żołtków”.

Skutki promowania siły i ucieczki od półtonów przejawiają się w nowej, ale nader widocznej, formie młodzieżowego zadziwiania świata. To napisy na murach, to ich treść powalająca niekiedy czytających. Co miał na myśli autor sentencji: „*Mamy dla was tylko kamienie*” albo „*Nie obawiaj się tato, nie damy ci spokojnie umrzeć*”, czy też „*Jeszcze trochę pożyjesz — i ja też*”.

Czyż nie są to ekscytujące pogrożki? Czy aby na pewno oni z tego wyrosną? A jeśli nie?

Wychowywanie hormonów?

Szukanie podniet, nastawianie całego siebie na odbiór coraz mocniejszych wrażeń ma nieomal charakter fizyczny. Seks, reklama, fioletowe włosy, ogolone do skóry głowy, obrażanie wszystkich i wszystkiego (nawet Boga) nie ma nic wspólnego z mózgiem. Jest to bowiem odwoływanie się do nadnerczy i produkowanej przez nie adrenaliny. Najbardziej deficytowy towar naszych czasów — ludzka uwaga — bazuje na adrenalinie. Regulowanie tego przy pomocy zabiegów intelektualnych, perswazji, *dobrych przykładów* jest po prostu niewłaściwym środkiem terapeutycznym. To trochę tak, jakby maścią na liszaje leczyć nowotwory.

Szkoła ze swoimi nudnymi wieszczami, z anachronicznymi bitwami, pokojami, rozbiorami, pasmami górskimi i zielnikami nie robi już na nikim wrażenia. Można ją natomiast sponiewierać, można potraktować jako audytorium, a więc niezbędny czynnik doznawania niezwykłych zdarzeń. W szkole właśnie można zaznaczyć swoją obecność, można ją manifestować

aż do bólu zdewastowanymi sanitariatami, luzem, slangiem, ilością opuszczonych godzin czy zabawą w *tresowanie kotów*⁶. Można w końcu — wbrew wszelkim staraniom oraz nakładom państwa i nauczycieli — niczego się w szkole nie nauczyć.

Mizeria

Szkoła, nauczyciele, niekiedy (choć rzadziej) rodzice, a zwłaszcza pedagogika jako nauka wręcz skowyczą w żalonym akcie samobiczowania. Nudne lekcje, niedofinansowana kadra, niewłaściwe diagnozy to czołowe hasła samokrytyki. Coraz lepiej doposażamy szkoły, których młodzież nie chce i nie potrafi docenić ani szanować, coraz częściej usprawiedliwiamy niemal każde chamstwo westchnieniem „*my też kiedyś byliśmy młodzi*”, jakże często udajemy, że nas to wcale nie boli, że taka jest cena postępu. Ale to przecież nie tak! Nie czujemy się zbyt dobrze w tej roli, która czyni z pedagogów obserwatorów wszystko akceptujących i zmuszonych profesją do zrozumienia każdej fanaberii.

Do drzwi naszej tożsamości dobija się już meadowska prefiguratywność i nade wszystko refleksja, czy czasem nie pomyliliśmy frajerstwa z miłosierdziem. Coraz częściej nauczając, pytamy: „*czy naszym uczniom pozwolić zabić w sobie zwierzę czy człowieka?*”⁷.

Casus Maćka Chełmickiego

Trzeba wrócić do subtelności. Z białą-czarnej aksjologii i ustawicznego szukania nowych podniet (tak, podniet!) należy wrócić do rzeczywistości niuansów, cieniowanych różnic, delikatnych znaczeń. Trzeba powrócić do domu, do pryncypialnego człowieczeństwa, przestać szukać popularności

⁶Co jakiś czas prasa donosi o szkolnym okrucieństwie, o pastwieniu się nad młodszymi uczniami. Ostatnio obszerniejszy materiał na ten temat opublikowała „Gazeta Wyborcza” 1994, nr 15–16.

⁷Z wypowiedzi nauczycieli. Badania *Szkoła 89/92*, zob. A.Nalaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994.

w coraz to nowych, efektownych figurach stylistycznych w życiu, w kontaktach międzyludzkich, w uprawianej nauce.

Nie potrafię teraz powiedzieć, jak to zrobić. Jak zawrócić ten obłądny samonakręcający się mechanizm? Jest on niebezpieczny. Prowadzi do samotności i traktowania drugiego człowieka jako dostarczyciela bądź odbiorcę doznań. Siła angażowana onegdaj w walkę z nieludzkim systemem nie przestała funkcjonować teraz. Z sojusznika zamieniła się we wroga. To parokrotnie opisywany już dramat. W *Popiele i diamentach* J. Andrzejewskiego Maciek Chelmicki też potrafi żyć już tylko w szczególnej atmosferze wojny. Spaczyła go ta wojna i wykoleiła. Kiedyś niezbędną umiejętność walki, z czasem poczęła być czystą osobowościową destrukcją, blokadą rozwoju i życia. Czy wpadliśmy w taką właśnie pułapkę?

Saniki – Toruń, lipiec–listopad 1994 r.



EDUKACJA I TWÓRCZOŚĆ

(refleksja na przelomie wieków)

Wielokrotnie przy najrozmaitszych okazjach zapytywano mnie, jak powinna wyglądać *szkoła twórcza*? Pytanie tego typu można uznać za proste. Zatem intencją odpowiadającego winno być udzielenie podobnie prostej i jednoznacznej odpowiedzi. Udzielanie prostych odpowiedzi jest ambicją wielu badaczy. Ambicją — dodajmy — rozmaicie realizowaną. Roman Schulz — mój uniwersytecki kolega i profesor pedagogiki — twierdzi wręcz, że im wyższy jest stopień naukowego wtajemniczenia autorów, tym ich teksty winny być zwięźlejsze i bardziej jednoznaczne, prostsze i możliwie krótkie.

Czy możliwe jest udzielenie prostej odpowiedzi na tak skomplikowany temat jak istota twórczej edukacji? Jednej odpowiedzi nie da się sformułować. Ale rozbitcie problemu twórczości na kilka mniejszych segmentów taką możliwość przybliża.

Gdyby ktoś zechciał ułożyć słownik terminów, które w dziedzinie edukacji zrobiły największą karierę, z całą pewnością musiałby w czołówce umieścić pojęcie twórczości. Jeszcze nie tak dawno rezerwowano je dla działalności artystycznej i właściwie do dzisiaj w języku potocznym „twórczość” jest dla wielu synonimem sztuki.

Technologiczna rewolucja, zapoczątkowana w XIX wieku i doprowadzona do znaczących rozmiarów w wieku XX, jest nie tylko wynikiem odkryć naukowych, lecz nade wszystko rezultatem istotnych zmian, które zaszły w świadomości jednostek i całych grup społecznych. Zasadniczą cechą tych zmian jest „odczarowanie” procesu twórczego, czyli próba jego zrozumienia i zrjonalizowania. Uwzględniając wyniki własnych dociekań badawczych i wiadomości zaczerpnięte z fachowej literatury, mogę postawić hipotezę, że spektakularne osiągnięcia społeczności ludzkiej w XX wieku wynikają z uświadomienia sobie przez jednostki, z ugruntowania i osta-

tecznego zdania sobie sprawy z tego, że możemy być twórczy, a wszystko, co będziemy mieli, czym będziemy dysponowali, będzie efektem naszej własnej kreacji.

O ile jeszcze na początku naszego wieku o twórczości mówiono w kategorii olśnienia (iluminacji), czyli niezrozumiałego odkrycia rozwiązania problemu („Eureka!” Archimedesesa, jabłko Newtona), o tyle lata pięćdziesiąte naszego stulecia dały już istotny asumpt do rozumienia twórczości jako procesu poniekąd zrozumiałego i dającego się racjonalnie ogarnąć. Główne zasługi na tym polu ma niewątpliwie J. P. Guilford i jego odkrycia dotyczące dywergencyjności myślenia. O ile na początku XX wieku badanie twórczości było wstępowaniem w obszary magiczne, to u schyłku tego wieku twórczość stała się zjawiskiem (dyspozycją) rozpoznawalną i podlegającą edukacji (a więc możliwą do wzbudzenia drogą zabiegów edukacyjnych). Nie oznacza to, że o twórczości wiemy wszystko. Udało się nam natomiast odkryć jej *gen*, wyodrębnić go spośród innych ludzkich dyspozycji, a nade wszystko nazwać¹. Jeszcze nie wiemy do końca, co ów *gen* w sobie kryje, na jakie jest narażony niebezpieczeństwa, czy u wszystkich wygląda jednakowo. Ale wiemy, że jest! Posuwając się dalej, można stwierdzić, że ludzka samoświadomość twórczości to największe odkrycie kończącego się stulecia. Tym samym edukacji przybył jeszcze jeden obszar do zagospodarowania — twórczość, której rozwój jest możliwy za sprawą zabiegów odmiennych niż tradycyjne, polegających na pamięci, systematyczności uczenia się, powiększaniu zasobów wiedzy i informacji.

Nie ma tu miejsca na długi i klasyczny wykład akademicki. Zresztą moje doświadczenia wskazują, że zwłaszcza w obrębie problematyki twórczości występuje swoista zależność negatywna. To znaczy, im dłuższy i bardziej drobiazgowy wykład (lub nawet cykl wykładów), tym mniej czytelny obraz twórczości i jej uwarunkowań. Dlatego też dla jednoznaczności i — mam nadzieję — jasności tego wyводу, sugerowaną w tytule problematykę postaram się wyłożyć w sposób maksymalnie lapidarny. Sądzę, że ci spośród Czytelników, dla których zawarte w niniejszym tekście wiadomości będą niewystarczające, sięgną po lektury ułożone w pewien minimalny kanon zamieszczony na końcu wykładu.

¹ Oczywiście, odkrycie genu twórczości byłoby zdarzeniem epokowym. Tu jednak spieszę wyjaśnić, że określenie *gen* w niniejszym tekście jest wyłącznie metaforą.

Co wiemy o twórczości?

Wprost trudno w to uwierzyć, ale jeszcze sto lat temu nikt tak naprawdę nie zajmował się problemem ludzkiej kreatywności. Możliwość wytwarzania (wymyślenia) przez człowieka rzeczy nowych (pojęcie nowości zanalizujemy później) była tak oczywista, a jednocześnie trudna do ogarnięcia i „mroczna”, że można odnieść wrażenie, iż odstraszała badaczy. Spotykamy wprawdzie pewne dawne rozważania na temat twórczości, ale są one bardzo ogólne i z punktu widzenia naszej obecnej wiedzy nadzwyczaj skromne. Wydaje się, że przyczyną tak późnego startu nauki w obszarze twórczości jest jej nieodmierzone kojarzenie ze sztuką (niemal wyłącznie ze sztuką), a tu natychmiast pojawiało się trudne do opisanego i definiowania spektrum pojęć, takich jak natchnienie, muza, piękno, kicz, trans. Pojawienie się zupełnie nowej dziedziny nauki — psychoanalizy — dało asumpt do zainteresowania się badaczy twórczością. Wprawdzie psychoanaliza w swym najwcześniejszym kształcie nie zajmowała się bezpośrednio kwestią kreatywności, lecz poprzez śmiałe zstąpienie do głębi ludzkiego mózgu otworzyła nauce te rejony, w których także doszukiwano się miejsca narodzin twórczości. Chodzi tu przede wszystkim o procesy skojarzeniowe, które do dziś stanowią oś rozumienia twórczości. Wówczas to zrodziło się rozumienie twórczości jako rozwiązywania problemów czy zadań.

Na co dzień w tym celu stosujemy różne techniki. Drzwi otwieramy kluczem, konserwę specjalnym otwieraczem, ogień rozpalamy przy pomocy zapalek czy zapalniczki. Nie musimy w tym celu wymyślać niczego nowego. Po prostu rozwiązania dawno wymyślone istnieją w zasięgu ręki i stanowią dla nas pewien standard, z którego bez zastanowienia korzystamy. Sytuacja się komplikuje, gdy ginie klucz do drzwi lub otwieracz do konserw. Techniki tracą swoją użyteczność, a problem pozostaje nierozwiązany. W takich sytuacjach zaczynamy tworzyć, wymyślać coś, co da rezultat w postaci rozwiązania problemu bez użycia standardowych technik. Doskonale opisał to Juliusz Verne w powieści *Tajemnicza wyspa*, która niemal całkowicie poświęcona jest zmaganiom człowieka z rzeczywistością, w której nie może on korzystać z wypracowanych przez ludzkość standardów. Poniżej jeden tylko przykład.

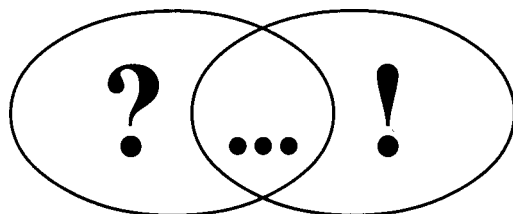
[Cyrus Smith] „pokazał przyrząd, który służył mu za soczewkę. Były to po prostu dwa szkiełka, wyjęte z zegarka reportera i jego własnego. Wypełniwszy je wodą, uszczelnił brzegi za pomocą gliny i tak zmaistrowaną soczewką skupił promienie słoneczne na wysuszonym mchu; w ten sposób rozniecił ogień.”

Twórcze myślenie bowiem to ciąg skojarzeń, jakby układanie puzzli. Jest zadanie i poszukujemy dlań rozwiązania. W układance mamy podobnie — jest jakaś jej część, a z gromady innych mamy dobrać tę odpowiednią, która będzie pasować. Tyle, że w puzzlach tylko jedna część pasuje do jednego miejsca, a w życiu może być wiele rozwiązań tego samego problemu. Myślenie, w którym poszukuje się rozwiązania zadania będącego jednym z wielu możliwych do zastosowania, nazywamy dywergencyjnym, w przeciwieństwie do zadań konwergencyjnych mających tylko jedno dobre rozwiązanie. W latach dwudziestych naszego wieku G. Wallas opisał proces twórczy jako zespół czterech faz:

1. *preparacja* (nazwanie zadania)
2. *inkubacja* (wylęganie rozwiązania)
3. *iluminacja* (znalezienie rozwiązania)
4. *weryfikacja* (doskonalenie rozwiązania)

Najciekawsze są dwie fazy środkowe. Inkubacja jest procesem wylęgania się rozwiązania. Nasz mózg pracuje nad nią bez ustanku, chociaż sobie możemy tego nie uświadamiać. Proces ten może trwać chwilę, a może trwać całe lata. Może się nigdy nie zakończyć sukcesem. Polega on jakby na wpisaniu w naszą podświadomość zadania, problemu, który nas niepokoi swoim nierozwiązaniem. To taki znak zapytania, który nosimy w głowie. Czasami przypominamy sobie o nim, czasami nie. Ale on jest, istnieje i najczęściej daje o sobie znać, gdy dotknięci przypadkową niekiedy inspiracją wykrzykujemy: „mam!”, „wiem!”. Wówczas znak zapytania zamienia się w wykrzyknik. Właśnie nastąpiła iluminacja, czyli olśnienie.

Jedno z amerykańskich towarzystw badań nad twórczością przyjęło takie logo:



Dwa owale składają się w kształt nawiązujący zarówno do półkul mózgowych, jak i do pętli nieskończoności. To oczywisty dowód wiary w naukowy opis procesu twórczego.

W wyniku kojarzenia powstają niekiedy zdumiewające odkrycia. Mechanizm takiej twórczości polega na przenoszeniu, jakby wszczepianiu (lub łączeniu) jednych elementów w (z) inne (innymi).

Henry Ford, twórca taśmy produkcyjnej, wynalazku, który zrewolucjonizował przemysł, opowiadał, że pomysł tego wynalazku narodził się w jego głowie, gdy obserwował flisaków spławiających bale drzew. Rzeczywistość „flisacza” została wszczepiona w fabryczną. W swoich dziennikach Ford stwierdził, że od tego czasu przestał lekceważyć prostą ciekawość życia i obserwację, które były dlań źródłem wielu twórczych inspiracji.

Warunkiem inkubowania i odkrywania rozwiązań jest jednak nieodmienne stawianie sobie zadań. Bez tego nie powstaje w głowie ów znak zapytania, którego niepokojący kształt może być zredukowany przez tak samo metaforyczny wykrzyknik.

Ustalenie, że twórcze rozwiązania postawionych sobie zadań polegają na uruchamianiu procesu skojarzeniowego, umożliwiło skonstruowanie testów myślenia dywergencyjnego, którymi można zbadać umiejętność wyszukiwania rozwiązań drogą produkcji skojarzeń. Tak też udaje się określić predyspozycje twórcze jednostki na poziomie pewnego mechanizmu. Począwszy od końca lat pięćdziesiątych badania dywergencyjności myślenia jako podstawowego *genu* intelektualnego twórczości zaczęły być (zwłaszcza w USA) niezwykle popularne. Za prekursora w tej dziedzinie uznaje się wcześniej już wspomnianego Joya Paula Guilforda.

Kompletowanie ogromnego zespołu mającego przygotować i zrealizować amerykański program księżycowy odbywało się między innymi drogą testowych badań nad dywergencyjnością myślenia. Takie testy pojawiały się także w ramach egzaminów na najbardziej renomowane wyższe uczelnie na świecie. Są dzisiaj stosowane powszechnie.

Skonstruowanie i potwierdzona diagnostyczność testów twórczości² ostatecznie dokonały przełomu w nauce o człowieku. Twórczość z nieokreślonego i skrytego w intelektualnym mroku zjawiska stała się dyspozycją możliwą do zbadania, wskazania, wyłuskania. Twórczość stała się jakby minerałem, którego nauczyliśmy się szukać i odnajdywać. W ciągu stu lat stała się twórczość dobrem o tyle zrozumiałym, że możliwym do wprężenia w społeczny rozwój. Ten proces ma z pewnością znaczenie epokowe. Osobiście umieściłbym go w rankingu XX-wiecznych wydarzeń zaraz obok wzoru $E = mc^2$, wynalezienia penicyliny czy mikroprocesora. To trochę tak, jakbyśmy okiełznali burzę i zaprzęgli ją do pracy dla człowieka.

W badaniach na rzecz odkrycia istoty twórczości, a także (może przede wszystkim) mechanizmów w niej występujących, pewnemu zaniedbaniu uległy rozważania na temat tworzywa, czyli materiału będącego jej przedmiotem. To oznacza, że badawczo jednakowo ważne jest nie tylko to, *jak* tworzymy, lecz także *co* i *z czego* tworzymy. Kojarzenie przebiega na poziomie pewnych konkretów. Możemy kojarzyć te fakty, informacje, struktury, spostrzeżenia, które znamy, które nasz umysł przechowuje, a nie których „w nas” nie ma. Wartość naszych odkryć i twórczych rozwiązań jest zatem warunkowana nie tylko zdolnością do podejmowania wyzwań, talentem w kojarzeniu najodleglejszych elementów i zamiany ich w nową jakość, lecz także zasobami, którymi w tym zakresie dysponujemy. Po prostu wiedzą! Sam mechanizm tworzenia może być zupełnie bezużyteczny bez wiedzy. Najlepszy nawet stolarz, zaopatrzony w najnowocześniejsze maszyny, nie wykona mebla, jeśli nie mamy mu materiału. Zatem sama zdolność do dywergencyjnego myślenia nie wystarczy, aby być twórczym. To trochę tak, jak z jednym z polskich królów, o którym mawiano, że znał dziewięć języków obcych i w żadnym nie powiedział nigdy nic sensownego. Prosta

² Tak zwykło się w skrócie nazywać omawiane tu testy myślenia rozbieżnego (dywergencyjnego).

czynność rozpalenia ognia, którą wykonał przywołany wcześniej bohater *Tajemniczej wyspy* wymagała pewnej wiedzy. Bez niej zarówno zegarkowe szkiełka, jak i pozostałe elementy nie zamieniłyby się nigdy w soczewkę. O ile współczesna psychologia zajmuje się kompetentnie mechanizmami twórczości, to z całą pewnością rolą pedagogiki jest uruchomienie tychże mechanizmów wraz z zaopatrzeniem ich w solidny surowiec do przerobu na nowe jakości.

Właśnie problem nowości nastroczał badaczom twórczości sporo problemów. Bo cóż znaczy, że jakiś wytwór jest nowy? Dla kogo? Jak ma się rewolucjonizujące kulturę wynalezienie druku do odkrycia, którego dokonał mały chłopiec, otrzymując zieleń poprzez połączenie błękitu z żółcią? Czy ów chłopiec i Gutenberg zasługują w jednakowej mierze na miano odkrywców? Z punktu widzenia historii cywilizacji i kultury wynalazek Gutenberga jest daleko ważniejszy niż wtórne odkrycie dziecka, gdyż ten pierwszy dokonał rzeczy obiektywnie nowej — odkrył możliwość, która przedtem nie istniała. Pedagogiczny punkt widzenia daje nam nieco inną perspektywę. Dziecięca umiejętność kojarzenia, owo dziecięce odkrycie zieleni, może być traktowane jako wskaźnik możliwości, a zatem zapowiedź przyszłych, znacznie ważniejszych odkryć. Ujawnia twórcze predyspozycje, a co za tym idzie, informuje o konieczności ich rozwoju i akceptacji.

Czasem dochodzi do nieporozumień na niwie dyskusji o istocie twórczości. Wynikają one z faktu, że część pedagogów chce rozstrzygać o jakości odkryć. To zadanie dla socjologów, antropologów czy kulturoznawców, a także historyków. Pedagogika winna skupiać się na możliwościach wspierania załączków twórczości, bez rozstrzygania o tym, kto i kiedy będzie dla ludzkości ważniejszy. Jak to kiedyś wyliczył historyk nauki, Joachim Rutorferger, słynna teoria względności Alberta Einsteina powstała dzięki wcześniejszym odkryciom bardzo znanych i prawie nieznanym uczonych. Aby tę teorię sformułować, Einstein musiał skorzystać z ponad 3000 odkryć! Był niemal jak kwiaciarka, która ozdobną wstążką związała bukiet z kwiatów, których nie zbierała i nie wyhodowała. Drobne przyczynkarskie odkrycia i wynalazki, te powszednie owoce codziennej twórczości są nie mniej ważne niż te epokowe i przełomowe. Nie możemy o nich zapominać i ich nie doceniać. Tak jak nie możemy zapominać o ukrytych w ziemi fundamentach, na których zbudowano piękny Wersal.

Otulinie twórczości

Teraz, u końca XX wieku, truizmem jest stwierdzenie, że na rozwój człowieka wpływ mają także czynniki zewnętrzne, społeczne, a nie tylko wewnętrzne, takie jak dziedziczenie czy wrodzone predyspozycje (dobry słuch, znakomity wzrok, świetna sprawność manualna).

Drogą rozległych poszukiwań, polegających na „wyłowieniu” z prawie trzytysięcznej grupy ok. 40 osób o najwyższych wynikach w testach twórczości, udało mi się wskazać wspólne dla wszystkich warunki/okoliczności rozwoju. Rzecz całą upraszczając, podjąłem próbę ustalenia, w jakich warunkach społecznych dochodzi do najlepszego rozwoju twórczych możliwości człowieka. Spośród kilkunastu wybrałem te, które w badaniach ujawniły się najczytelniej. Przypomnijmy: wnioski sformułowane poniżej mają swoje uzasadnienie w wynikach badań empirycznych i zostały potwierdzone metodami statystycznymi.

U początku kobieta?

W całej populacji tej wyselekcjonowanej grupy osób najbardziej twórczych dało się zauważyć, że matki badanych są bardziej wykształcone niż ojcowie. Jeśli ojciec miał wykształcenie podstawowe, to matka zawodowe, jeśli ojciec miał wykształcenie zawodowe, to matka średnie, jeśli ojciec miał maturę, to matka dyplom uczelni wyższej. Zaledwie w paru przypadkach wykształcenie matki i ojca było jednakowe, a w żadnym przypadku ojciec nie przewyższał pod tym względem matki badanego. Cóż to znaczy? Oczywiście nie oznacza to, że matka musi skończyć szkołę, aby dziecko było twórcze. Musi być jednak mądra. Chodzi tu o mądrość, która wymyka się naukowym definicjom. O taką mądrość, która powoduje, że to właśnie matka kreuje kształt rodziny, że to ona jest faktycznie jej głową i motorem napędowym. Zatem fakt wyższego wykształcenia matek w populacji badanych osobników twórczych informuje raczej o tym, że głównym zawiadowcą domowej przystani jest matka. Ona też zapewne strzeże domowych ram wychowania. Zatem pierwszy wniosek może brzmieć następująco: sprzyja-

jącym dla rozwoju twórczości środowiskiem jest to, w którym istotną rolę odgrywa matka. Posuwając się dalej, możemy to znacznie poszerzyć i stwierdzić, że dobrym dla rozwoju twórczego jest środowisko, w którym istotną rolę odgrywa kobieta. Taki punkt widzenia jeszcze kilkanaście lat temu byłby czymś zupełnie nowym. Jednakże teraz rozważania o szeroko pojętej płci nie należą w pedagogice do rzadkości. Kultura patriarchy i jej spektakularne w XX wieku klęski (totalitaryzmy, wojny, holocaust) zwróciły uwagę specjalistów od wychowania na kobiety. Wiąże się to zapewne z nadzieją na lepszy, przyjaźniejszy i bardziej pokojowy świat, w którym matka — opiekunka świata zdominuje mężczyznę — wodza i zdobywcę.

Rekonstruując koncepcję rozwoju sformułowaną przez postfreudowskiego psychoanalityka, Erika Eriksona, sformułowałem onegdaj twierdzenie, że „ziarno twórczości” (jeśli tylko nie uzależnimy go do końca od dziedziczenia) zostaje posiane w człowieku (w mniejszym lub większym stopniu) w pierwszych latach życia. Odważyłem się nawet stwierdzić, że okres wylęgania się umiejętności dywergencyjnego myślenia kończy się wraz z fazą przedwerbalną, zatem w chwili, gdy dziecko zaczyna w miarę swobodnie porozumiewać się z otoczeniem. Dziecko na samym początku bezradne i bierne nie jest w stanie dokonywać własnej ekspresji. Nastawione jest głównie na gromadzenie doświadczeń — tych najpierwszych i najważniejszych. Chłonie świat do niego przychodzący, zanim zacznie zaznaczać w nim swoją obecność. Im bardziej różnorodny obraz tego świata (można by powiedzieć dywergencyjny), tym lepsze załączki twórczego myślenia. Ponieważ pierwsze lata życia dziecka to okres absolutnej dominacji obecności matki przy nim i w jego otoczeniu, znów kobieta wydaje się być siewcą tego metaforycznego „ziarna twórczości”. Matka, będąc dla dziecka pierwszym katalizatorem pomiędzy światem naturalnym (łono) a społecznym (otoczenie), tworzy dziecku rzeczywistość, w której zawarte zostają wszelkie niezbędne makroelementy rozwoju. Są nimi pożywienie, poczucie bezpieczeństwa i obrona przed zagrożeniami, poznawanie świata, język. Pomiędzy tymi elementami wytwarza się rodzaj energii, którą ładowany jest w dziecku „akumulator” twórczości — tak samo niezbędnej do życia w świecie, jak poczucie przekonania, że w tym świecie w ogóle można żyć. To ostatnie Erikson nazywa fundamentalną ufnością (*basic trust*). Wmontowanie w kształtującą się świadomość dziecka przekonania, że otaczający świat

jest podatny na zmiany, jest jednocześnie zapewnieniem mu pierwszego instrumentu przetrwania, a mianowicie twórczości. Umiebrto Eco w jednym z wywiadów powiedział, że zachwyty człowieka nad komputerem jest w istocie zachwytem nad nim samym. W komputerze nie ma bowiem niczego, czego by uprzednio tam człowiek nie umieścił. To prawda, że człowiek jest twórczy, lecz z całą pewnością nie stworzy. Może tworzyć, kojarząc najodleglejsze rzeczywistości, ale tylko te, które istnieją. Jedynie Bóg może stworzyć coś z niczego. Zatem wszystko, czym jednostka dysponuje zostało w niej kiedyś niejako umieszczone. Skłonność do podejmowania trudu dywergencyjności myślenia także została przez nas zbudowana z dostarczonych nam elementów. Głównym ich dostawcą była matka — bo któż inny?

Małe miasto pełne drożdży?

We wspomnianej już grupie około czterdziestu osób najbardziej twórczych wyłonionych z prawie trzytysięcznej zbiorowości prawie wszystkie jako miejsce wychowania wskazały małe miasto. Innymi słowy — najbardziej twórczy osobnicy są w małych miastach. Ten dość zaskakujący fakt znajduje potwierdzenie także w biogramach naukowców, odkrywców czy artystów. Wielu spośród nich urodziło się i wychowywało w małych miejscowościach. Dopiero na progu dojrzałości wybierali metropolie jako miejsce swojego życia.

Otulina małego miasta jako czynnik pozytywny w rozwijaniu twórczych predyspozycji może wydawać się czymś zgoła zaskakującym. Wydawać by się bowiem mogło, że to właśnie wielkie miasta tętniące życiem, bogate ofertami kulturalnymi i rynkowymi, pełne ludzi i niezwykłych zdarzeń są lepszym środowiskiem twórczym niż małe i senne miasteczka, w których wszyscy o wszystkich wszystko wiedzą, a życie toczy się wedle utartych schematów. Warto jednak pamiętać, że nie wskazujemy tu małego miasta jako środowiska, w którym osobom twórczym najlepiej jest funkcjonować, ale mówimy o ich wspierającej w procesie rozwoju twórczego roli. Innymi słowy — małe miasta są jak szklarnia dla kwiatów, które, spędziwszy weń czas wzrostu, potem dopiero zdobią największe i najpiękniejsze ogrody, kwitnąc w nich i rozwijając się. Dlaczego tak się dzieje? Najprościej rzecz ujmując, chodzi tu o różnicę głębokości procesów poznawczych zacho-

dzącą pomiędzy małym i dużym miastem. W dużym mieście dziecko siłą rzeczy (ze względu choćby na bezpieczeństwo) własną samodzielność może testować wyłącznie w najbliższym otoczeniu swojego domu. Dalsze wyprawy odbywające się pod nadzorem dorosłych są siłą rzeczy rzadsze. Paradoksalnie więc przestrzeń samodzielności dziecka w dużym mieście jest znacznie bardziej ograniczona niż w małym, w którym kontakty bezpośrednie mieszkańców, wszechobecna plotka i wzajemne interesowanie się swoimi losami czynią prawie całą przestrzeń małomiasteczkową bezpieczną, a zatem dostępną dziecku. Małe miasto jest więc kopalnią tworzywa: wiedzy o ludziach, zdarzeniach, procesach społecznych. Wielkomiejskie ograniczenie życia do osiedlowego getta, zamkniętego dla dziecka w ramy: dom — podwórko — szkoła (też w pobliżu) — osiedlowy sklep jest skazaniem go na uciążliwą monotonię i niebezpieczną anonimowość. Nie jest to gromadzenie tworzywa, lecz jałowy i bezbarwny szum informacyjny, z którego nie da się zbudować żadnej wiedzy o ludziach poza tym, że chodzą do pracy (wszyscy na ten sam przystanek), wracają z pracy, zwołują dzieci przez okna i śpią.

Niepokojąca różnorodność

Myślenie dywergencyjne stymulowane jest oczywiście przyjmowanymi zadaniami. W życiu codziennym nie są to wyłącznie zadania stawiane przez inne osoby. To przede wszystkim problemy pojawiające się w sposób naturalny jako efekt funkcjonowania w określonej rzeczywistości. Bez wątpienia rozwiązywanie tych zadań zależy od ich podejmowania, a to z kolei jest mocno uzależnione od ich „wyławiania” z gąszczy otaczających spraw. Kiedyś zastanowiło mnie, dlaczego ludzie leworęczni w badaniach testowych nad twórczością wypadają z reguły lepiej niż osoby praworęczne. Obserwacja przyniosła takie oto wyjaśnienie: świat utworzony jest przez praworęcznych dla praworęcznych. Urządzenie pomieszczeń, usytuowanie klamek, zamków w drzwiach, konstrukcja większości narzędzi, instrumentów muzycznych, przyrządów uwzględniają większą sprawność i precyzję prawej ręki, co jest oczywistą regułą. Mańkut, funkcjonując w tak urządzonym świecie, musi ustawicznie (w każdym razie częściej niż osoba praworęczna) poszukiwać rozwiązań. Jego świat jest trochę inny, nieco trudniejszy, częściej wymagający namysłu nad błahostkami. Stąd zapewne

skłonność do poszukiwania rozwiązań nowych jest u takich osób niemal zawsze w gotowości. Zapewne dla osób leworęcznych rzeczywistość jest bardziej zadaniowa niż dla pozostałych.

Tak rozumiana zadaniowość może zawierać się w samej konstrukcji środowiska najbliższego dziecku — rodziny. Pod koniec lat osiemdziesiątych prowadziłem takie oto badania. Wyodrębniłem trzy grupy rodzin: rodziny jednorodne wyznaniowo i regionalnie (matka i ojciec tego samego wyznania, pochodzący z tego samego regionu), zróżnicowane regionalnie (matka i ojciec z odległych regionów Polski, np. Śląsk i Podlasie), zróżnicowanych wyznaniowo (np.: matka prawosławna, a ojciec katolik). Wyniki były dość interesujące. Przy zastosowaniu tych samych testów twórczości do badania dzieci okazało się, że najslabiej wypadły dzieci z rodzin jednorodnych. Nieco lepiej wypadły dzieci z rodzin zróżnicowanych regionalnie, a zdecydowanie najlepiej dzieci z rodzin zróżnicowanych wyznaniowo. Badaniom towarzyszyła obserwacja i liczne rozmowy zarówno z rodzicami, jak i z dziećmi.

Rodziny zróżnicowane religijnie tworzyły największe pole zadaniowe. W nich też dziecko miało wciąż do czynienia z różnorodnością, z koniecznością tworzenia (z naciskiem na to słowo) kompromisów i ogarniania występujących w najbliższym otoczeniu głębokich różnic. Widziałem na ścianach ikony przedstawiające prawosławnych świętych wiszące obok fotografii Jana Pawła II. Były rodziny, z których dzieci w jedną niedzielę chodziły do kościoła, a w drugą do cerkwi. Tak różnorodny świat przyjmowały wszak za oczywisty. Indagowane w tych sprawach wydawały się być przekonane o oczywistości swojej sytuacji, a nie o wewnętrznej sprzeczności.

W rodzinach zróżnicowanych regionalnie różnice dotyczyły języka, pewnych obyczajów, przyzwyczajień. Z czasem jednak ulegały zatarciu i przybysz asymilował się w nowej „małej ojczyźnie”, tym samym niwelując rozmiary tego, co nazwaliśmy tu twórczym polem zadaniowym.

Doznawanie różnorodności w dzieciństwie jest najważniejszym treningiem uruchamiającym dywergencyjność myślenia. Polega bowiem na pokonywaniu strachu przed zmianą świata, na pokonywaniu lęku przed tym, co nowe. Jest to nabieranie przekonania, że ten sam świat może mieć różne oblicza. Wybitny pisarz, Elias Canetti tak oto wspominał swoje dzieciństwo:

„Ruszczyk nad dolnym Dunajem, gdzie przyszedłem na świat, był cudownym miastem dla dziecka; jeśli powiem, że leży ono w Bułgarii, nie dam jego wystarczającego obrazu, gdyż żyli tam ludzie najrozmaitszego pochodzenia, jednego dnia można było usłyszeć siedem lub osiem języków. Poza Bułgarami, którzy często pochodzili ze wsi, było jeszcze wielu Turków, mieszkających we własnej dzielnicy, z którą graniczyła dzielnica Żydów hiszpańskich, nasza dzielnica. Byli też Grecy, Albańczycy, Cyganie. Z przeciwległego brzegu Dunaju przybywali Rumuni, moja mamka, której sobie zresztą nie przypominam, była Rumunką. Spotykało się również pojedynczych Rosjan. Jako dziecko nie ogarniałem tej różnorodności, ale odczuwałem bezustanku jej działanie. Niektóre postacie tylko dlatego pozostały mi w pamięci, gdyż należały do określonej grupy narodowościowej i odróżniały się swym strojem od innych. Wśród służby, którą mieliśmy w domu w ciągu tych sześciu lat, był kiedyś Czerkies, a potem Armeńczyk. Najlepszą przyjaciółką mojej matki była Olga, Rosjanka. Raz na tydzień na nasze podwórze przybywali Cyganie, tak liczni, że wydawali mi się całym narodem; opowiem później o strachu, którym mnie napętliali.”

Szkola dla twórczości

Cały wcześniejszy wywód miał na celu wskazanie, jak bardzo twórcze myślenie i wynikające z niego działania są/mogą być uwikłane warunkami zewnętrznymi, społecznymi. Zdobywanie wiedzy (a więc twórczego tworzywa), procesy socjalizacyjne, przestrzeń dorastania to tylko niektóre, przedstawione tu uwarunkowania spośród wielu już znanych i tych jeszcze niewiadomych.

Wydaje się jednak, że wszystkie one, jeśli tworzą pozytywną, sprzyjającą strukturę, prowadzą do wytworzenia swoistego stanu gotowości do myślenia kategoriami twórczości, a zatem przełamania standardów w poszukiwaniu rozwiązań lepszych dla jednostki, grupy, społeczeństwa.

Właśnie owa gotowość stanowi pole, w którym najwięcej do powiedzenia może mieć edukacja. Problemem w twórczym rozwoju jednostki

jest nie tyle brak jej predyspozycji do procesów kojarzeniowych, co brak motywacji do ich wykorzystywania. Tutaj jest właśnie miejsce na sensowną edukację i pedagogiczną mądrość oświaty. Aby tak się stało, aby było to w ogóle możliwe, nauczyciele muszą zrozumieć, co mają wspierać i jaka jest istota owej dyspozycji, którą tu ogólnie nazywamy twórczością.

Należy wyraźnie odróżnić edukację i szkołę, w której uczeń ma możliwości twórczej ekspresji w rozmaitych dziedzinach aktywności od tej, w której świadomie wspiera się jego predyspozycje twórcze. Pierwsza z nich jest efektywna i stosunkowo łatwa w realizacji. W takiej szkole aż roi się od efektów uczniowskiej twórczości. Na ścianach wiszą dzieła plastyczne powstałe w ramach lekcji i kół. Gazetki donoszą o organizacyjnej działalności harcerzy, na szkolnych apelach uczniom wręcza się laury za dokonania poetyckie i naukowe (dydaktyczne). Od czasu do czasu w ramach „dni włoskich”, „angielskich”, „francuskich” po korytarzach paradują młodzi ludzie przebrani w stroje regionalne z danych krajów. Taka szkoła jest pełna ekspresji i uczniowskich inicjatyw. Może wzbudzać zachwyt i zazdrość. Prawie zawsze szef takiej placówki będzie przekonany, że oto udało mu się stworzyć szkołę twórczą. Takich kolorowych szkół jest sporo i cieszą się popularnością zarówno wśród młodzieży, jak i rodziców.

Znacznie mniej jest szkół, w których twórczość jest poddana świadomemu i dobrze zorganizowanemu procesowi edukacji — takich miejsc, w których swobodna ekspresja uczniów i ich współdziałanie w życiu szkoły nie są utożsamiane z twórczym rozwojem. Ten ostatni wymaga czegoś więcej niż ekspresji. Tutaj bowiem trzeba odwołać się do wiedzy o twórczości (jako procesie) i stworzenia zeń płaszczyzny wyjściowej w konstruowaniu kreatywnego charakteru szkoły. Wbrew pozorom, szkoła taka nie będzie aż tak efektywna ani łatwa. Nie zostanie spowita w kokon zupełnej swobody i akceptacji każdego wytworu. Nie tędy bowiem droga. Tutaj w ogóle nie ma łatwych dróg.

Jak zatem powinna wyglądać twórcza szkoła? Czym winna się wyróżniać? Co i jak kształtować?³ Pamiętając to, co zostało w niniejszym wykładzie napisane wcześniej i czyniąc z tych rozważań teoretyczną odskocznnię, spróbuję koncepcję twórczej szkoły przedstawić w zwięzłych punktach.

³ Uważam oczywiście, że każda szkoła powinna być twórcza, że — mimo utopijności takiego sądu — szkoła „nietwórcza” nie ma żadnego sensu.

Ufam jednak, że Czytelnicy, pojmując skrótowość tego wywodu, zechcą sięgnąć do lektur, które w sposób zasadniczy ugruntują w nich i rozwiną przedstawione tu myśli.

Zadania, czyli pokonywanie siebie

Lech Witkowski w jednej ze swoich książek, podkreślając rolę zadania w edukacji i rozwoju, przywołuje z sarkazmem pytanie zadane nauczycielowi przez jakiegoś ucznia: „*Proszę pana, czy dzisiaj znów musimy robić to, co chcemy?*”.

Jednym z największych nieporozumień jest siłowe włączanie dzieciom przekonania, że uczą się dla siebie, zatem wmawiania im, że cokolwiek robią, z któregokolwiek przedmiotu, to w gruncie rzeczy dbają o własny rozwój. To prawda. To oczywistość, tyle że nie dla dziecka. Zanim ono to pojmie — przestanie być dzieckiem i pozostaną mu zaledwie ostatnie lata nauki. Przedtem dziecko uczy się dla pochwały, dla stopni, dla „pani od matematyki”, dla rodziców, dla świętego spokoju. Chce być oceniane, doceniane i w ten sposób zauważane. Chce otrzymywać stopnie i zawartą w nich informację. Dla niego bowiem perspektywa, że uczy się dla siebie (*ergo*: skończy tę klasę, skończy tę szkołę, skończy następną szkołę, ukończy studia i będzie kimś) jest tak samo odległa i abstrakcyjna jak dla nas loty na Saturna. Taka motywacja nie przemawia do dziecka, któremu w życiu codziennym, póki co, nie jest potrzebna ani tabliczka mnożenia, ani gramatyka języka ojczystego. Szkoła winna więc stawiać zadania, winna być pojmowana jako zadanie i właśnie to, w kontekście twórczego rozwoju człowieka, jest jej celem nadrzędnym. Zadaniowość szkoły to coś więcej niż lekcje do odrobienia. To cały system czytelnego i rzetelnego ich egzekwowania. Ten właśnie fragment dydaktyki wydaje się jednak najbardziej chromy w obecnym wcieleniu edukacji. Przeładowane klasy, brak czasu, przypadkowi nauczyciele, to marne warunki dla sprawdzenia każdego zadania. Nie chodzi tu jednak o kontrolę rzetelności przygotowania się dziecka do lekcji. Zupełnie nie o to. Chodzi bowiem o coś znacznie więcej, o stworzenie mu możliwości zaprezentowania świadomie przyjętego do realizacji celu — to zwieńczenie ważnego procesu. Byłem swego czasu świadkiem takiego właśnie sprawdzania. Nauczycielka (w niewielkiej szkole) cierpliwie słuchała, jak dzieci prezentowały nie tylko przygotowane prace, lecz także, gdy

opowiadały, jak przygotowanie przebiegało, ile trwało, jakie były trudności, kto pomagał i w jakim zakresie. Dzieci opowiadały to z ogromnym zapałem, jakby uświadamiając sobie, że to, co zostało zapisane w zeszycie jest wyłącznie wierzchołkiem góry lodowej, jedynie efektem końcowym. Przepiękny był też dialog nauczycielki z uczniami: „*Popatrzcie, Jola nie wiedziała i zapytała babcię*” albo „*Kuba tak się zapalił do opisania ogrodu królowej, że zapomniał zupełnie o zakończeniu*”. Jakże to inne od bezdusznego sprawdzania zeszytów w domu i rozdawania ich uczniom z prośbą o podpis rodziców pod oceną. Prawdziwą hańbą pedagogiczną jest nieegzekwowanie nakładanych na uczniów zadań albo egzekwowanie przypadkowe i powierzchowne. Bowiem tylko zainteresowanie efektami pracy uczniów jest w stanie rozwinąć u nich poczucie powagi i ważności spełnianych zadań.

Edukacja twórcza (dla twórczości) winna wyrabiać w uczniach pozytywny stosunek do podejmowania zadań. Im głębiej ów stosunek zostanie zaszczerpiony, tym większa szansa na podejmowanie wysiłku sprostania przyszłym wyzwaniom. Można to osiągnąć wyłącznie dzięki rzetelnej pracy z dzieckiem.

Pisząc o zadaniowości szkoły, mam na myśli nie tylko tzw. odrabianie lekcji, lecz nade wszystko przestrzeganie przez wszystkich (nauczycieli, uczniów, rodziców) ustanowionych praw. Poważne i inspirujące jest nie tylko nagradzanie za pracowite spełnianie oczekiwań, lecz także odważne i sprawiedliwe karanie za ich lekceważenie.

Z problemem zadaniowości wiąże się też bezpośrednio kwestia pojmowania pracy i partnerstwa. Niekiedy bowiem w szkołach wpisujących sobie na szyldzie przymiotnik „twórcza” partnerstwo jest rozumiane jako równouprawnienie nauczycieli i uczniów. Jeśli tak jest, to znaczy, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są takimi samymi podmiotami decyzyjnymi, a to oznacza, że taka szkoła zupełnie nie ma sensu. Może być miejscem przyjemnego spędzania czasu, ćwiczenia demokracji czy odpowiedzialności, nie jest natomiast szkołą, której istotą jest nauczanie. To z kolei oznacza, że są w szkole ci, którzy nauczają, bo wiedzą lepiej i ci, którzy są nauczani, gdyż wiedzą mniej. Samo stawianie zadań jest pewnym rodzajem przymusu, ich egzekwowanie i ocenianie także. Jeśli szkoła ma być twórcza, nie może w niej być pełnego równouprawnienia uczniów i nauczycieli. Partnerstwo w takiej szkole może opierać się jedynie na wspólnym dążeniu do tego sa-

me go celu, a jest nim twórczy absolwent. Tutaj jednak role są dokładnie podzielone. Jeden zadaje problemy, a inny je rozwiązuje, jeden kieruje, a drugi słucha. Twórczość nie rodzi się w komforcie demokracji, lecz w dyskomforcie wynikającym ze świadomości konieczności sprostania zadaniom. Szkoła twórcza, w przeciwieństwie do wyobrażeń wielu sentymentalnych nauczycieli, nie jest permisywną sielanką, lecz trudnym i żmudnym torem przeszkód. Ktoś inny jest tu zawodnikiem, a ktoś inny arbitrem.

Każde zadanie postawione uczniowi (bez względu na zakres i przedmiot) winno być doskonale przemyślane i jednoznacznie przedstawione. Oczekiwania wobec ucznia muszą być ściśle sprecyzowane, a przestrzeń dowolności rozwiązań czytelnie wyodrębniona. Pamiętajmy: to jeszcze nie twórczość *sensu stricto*, lecz pewien rodzaj treningu.

Po prostu — prosto

Wielu pedagogów poświęca znaczącą ilość czasu i środków na skompletowanie bogatego arsenału środków dydaktycznych, sądząc, że plansze, eksponaty, sprzęt elektroniczny, a także inne elementy takiego „uzbrojenia” są wręcz niezbędne w edukacji uznawanej za nowoczesną. Stąd też szkoły z dumą prezentują zgromadzone w ten sposób arsenały, upatrując w ich liczbie wskaźnika nowoczesności i skuteczności edukacji. Edukacja dla twórczości jednak polega na czymś przeciwnym. Jej właściwym środowiskiem jest pewna zgrzebność, oszczędność, jeśli nie wręcz ubogość w stosowaniu rozmaitych podpórek dydaktycznych. Nowoczesne i błyskotliwe sprzęty zawsze eliminują żywego człowieka. Im więcej filmów wideo i ilustracyjnych programów komputerowych, tym mniej żywego słowa, improwizacji i aktywności. Edukacja, której celem ma być rozwój twórczych predyspozycji ucznia, jest homocentryczna, najważniejszy jest w niej kontakt z drugim człowiekiem i dziejące się przy tej okazji nieprzewidywalne mikro zdarzenia. Klasa posadzona przed ekranem telewizora czy monitora to hołd składany bierności i całkowitemu nastawieniu na recepcję. Człowiek staje się twórczy przez kontakt z innym człowiekiem. Każde zapośredniczenie takiego kontaktu jest oddaleniem twórczych inspiracji. Dlatego też szkoła wpisująca w swoją działalność wspieranie kreatywności musi opierać się na licznych spotkaniach z ludźmi. Winna być miejscem spotkań, rozmów, wspólnych działań. Niepomierne więcej dla rozwoju twórczości dziecka znaczy

spotkanie z autorem filmu niż jego szczegółowa analiza. Spotkania z ludźmi winny być prawdziwym panoptikum różnorodności. O ile zadaniowość szkoły jest w stanie wyćwiczyć mechanizm tworzenia, to liczne kontakty interpersonalne zachodzące w szkole mogą być prawdziwą kopalnią tworzywa, wiedzy żywej, bo pochodzącej wprost z jej naturalnego źródła — z człowieka. Edukacja, w której narzędzie zastępuje człowieka, jest pozbawiona zupełnie sensu, gdyż uczy pobytu w świecie przedmiotów, a nie ludzi.

Szkoła winna przypominać małe miasteczko, w którym każdy mieszkaniec żyje najpełniej własnym życiem, ale także w pewnym stopniu życiem innych. Nie może więc być ona tylko miejscem ekspresji i ustawicznego wyrażania siebie, lecz także obszarem kumulowania najszerzej pojętej wiedzy o człowieku, miejscem wchłaniania do świadomości istnienia różnych ludzi, zjawisk, zdarzeń.

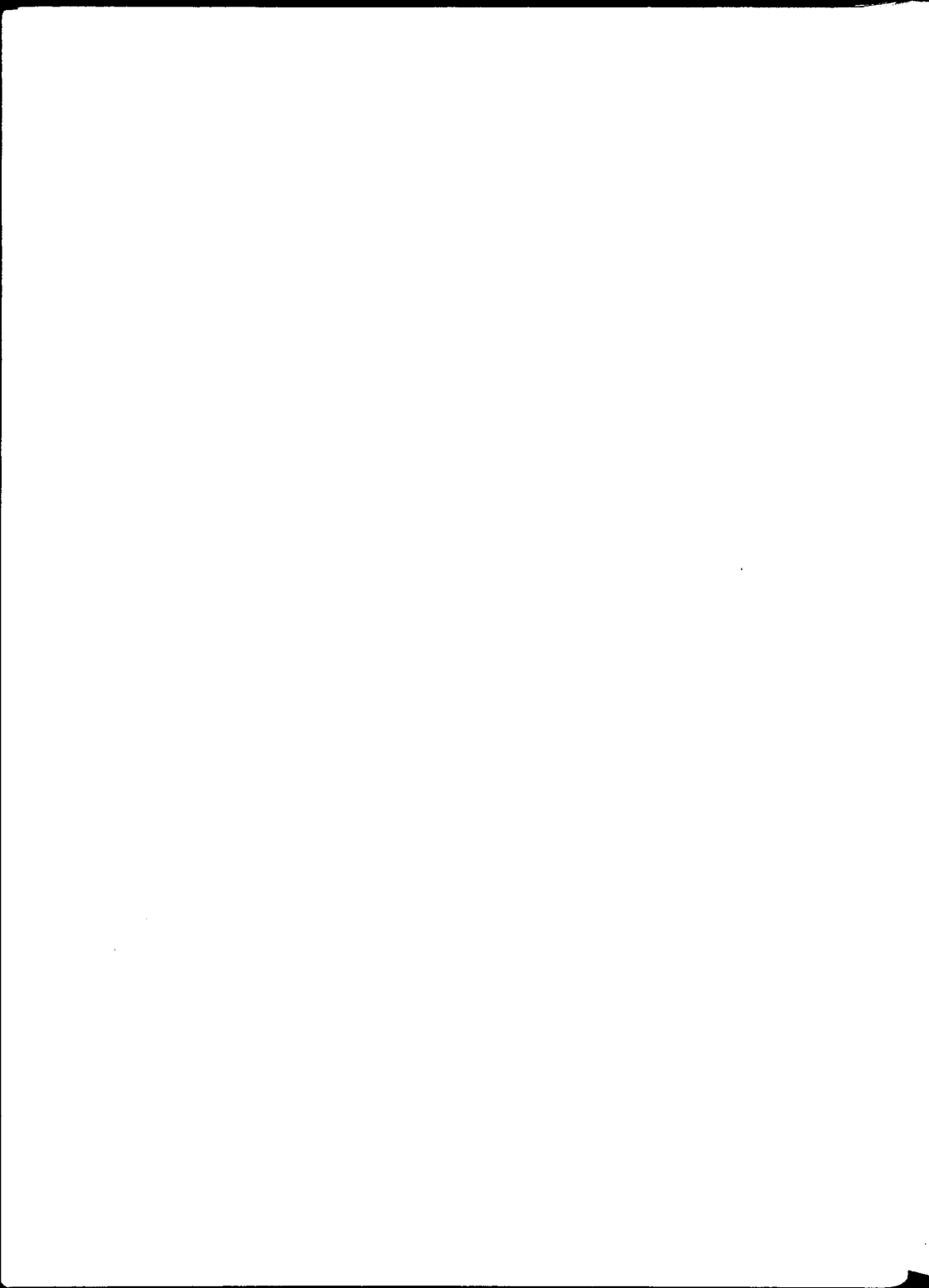
Zamiast zakończenia

Zawodowe uprawianie nauki jest zajęciem fascynującym. To niezwykle wyróżnienie móc wciąż i wciąż dowiadywać się więcej o otaczającym nas świecie. Odkrywanie zależności i praw, a także związków jest naprawdę pewnym sposobem na życie. Formułowanie hipotez i twierdzeń, a także próba ich aplikowania w codzienność są nie mniej ciekawe. Tak też chciałem przedstawić ten wykład: prosto, bez pławienia się w trudnych terminach i zawiłych definicjach. Jest on przez to zapewne niedoskonały z punktu widzenia akademickiego. Jakkolwiek miał zaciekawić, zachęcić do dalszych studiów i nade wszystko zainspirować czytelników do własnych poszukiwań, obserwacji i refleksji. Jeśli tak się stało, spełnił swoje zadanie.

Uczynienie szkoły twórczą, a więc miejscem, gdzie szczególnie dba się o twórczość, jest zadaniem dość prostym. Trzeba tylko paru mądrych ludzi, trochę wiedzy i samozaparcia. Resztę pracy wykona ludzka natura — mądra, tajemnicza i konsekwentna.

LITERATURA DLA ZAINTERESOWANYCH:

- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994.
- Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998.
- Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Schulz R., *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Sternberg R. J., *The Nature of Creativity*, Cambridge 1988.
- Witkowski L., *Młodość i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 1989.
- Żuk T., *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986.



CZY PRZYSZŁOŚĆ JEST WYZWANIEM DLA EDUKACJI? (gdy nie jest nim nawet teraźniejszość)

Dwie krople

Działalność ludzką wobec czy też dla społeczeństwa można podzielić z grubsza na dwie kategorie.

Pierwszą z nich stanowią akty tyleż spektakularne, co gwałtowne, wyznaczające ostre zakręty historii radykalnie zmieniające bieg życia. To rewolucje, wojny, zdrady i afery, a niekiedy także upadki rządzących ekip. Tutaj można by zastosować powiedzenie o kropli, która przelała brzegi naczynia.

Drugą kategorię stanowią te działania, które z natury rzeczy są rozpisane na lata. Ich przebieg raczej nigdy nie bywa gwałtowny. Trwają latami, przechodzą swoje ewolucje (rzadko zaś rewolucje), istnieją jakby nieco ponad zmiennościami i wydarzeniami gwałtownymi (choć nie zawsze). To cierpliwa praca chłopą, którego w niewielkim tylko stopniu, w porównaniu z przedstawicielami innych zawodów, dotyczą znaczące zmiany technologiczne, to także samo zjawisko pracy, której nie da się niczym zastąpić, to sposoby komunikowania się ludzi (zawsze i przede wszystkim za pomocą słów). Do tej właśnie kategorii zjawisk pasuje powiedzenie o drażącej skałę kropli.

Obu kategoriom działalności społecznej towarzyszą powstające w ich wyniku pewne wizje przyszłości charakteryzowane przez założone do osiągnięcia cele. Jako że z sumy środków wynika cel. Proste!

W obrębie pierwszej kategorii cele są często doraźne i na krótszy dystans konkretne, w miarę oddalania projekcji rozmyte i często idealistyczne. Tak więc niemal każda rewolucja prowadzić ma najpierw do zniesienia dotychczasowej władzy, a potem do sielankowej szczęśliwości. Przy czym

pomysły na obalenie władzy są znacznie precyzyjniejsze niż pomysły na to, jak osiągnąć społeczne szczęście.

W obrębie drugiej z zaprezentowanych kategorii cele niemal bez względu na dystans czasowy, który ma upłynąć do ich realizacji, są jednakowo konkretne, jak i rozmyte, niemal zawsze oderwane od doraźności, a zlokalizowane w przyszłości, której nijak nie daje się dookreślać.

O ile w pierwszej kategorii działań tkwi obietnica, że obalając monarchę, kiedyś z całą pewnością osiągniemy szczęście, o tyle w drugiej nie ma żadnych obietnic; może jedynie taka, że działając być może coś uzyskamy, a zaniechując działania z całą pewnością nie osiągniemy niczego.

Magicy i oracze

Dla pierwszej kategorii działań symbolem może być magik wyciągający z cylindra króliczka, dla drugiej oracz, w którego pracy wszystko jest zrozumiałe, choć wcale nie wolne od trudnych do przewidzenia przeciwności, takich jak grad czy susza.

Działania wobec edukacji mają swoich przedstawicieli w obrębie obu kategoriach. Na jej rzecz pracują zarówno magicy, jak i oracze. Problem jednak w tym, że się wzajemnie nie znoszą, tak jak nie znoszą się i są o siebie zazdrosne wszelkie ideologie. Stąd jedna z nich układa stos dla drugiej.

Każda z wymienionych wyżej dwóch kategorii pragnie zagospodarować możliwie najszerszy teren, próbując tym samym (jak to ideologia) stać się jedynie słuszną albo wręcz przybrać postać historycznej konieczności. Teren ten jest właściwie ciągle ten sam, jakkolwiek na swej przestrzeni jego poszczególne połacie są przedmiotem zróżnicowanych zabiegów. Scharakteryzujemy je.

„Purpuraci” i uczeni

Wincenty Okoń w swojej książce o szkołach alternatywnych pisze następująco:

„Gdyby sławny kardiochirurg Ch. N. Barnard tylko wynalazł metodę transplantacji serca, lecz operacji tej na sercu ludzkim nie dokonał, nie zyskałby tej sławy, jaką się cieszy. Podobnie rzecz ma się z edukacją. Wynalezienie jakiejś nowej metody wychowania na ogół przemija bez większego echa, jeśli nie podda się jej praktycznej weryfikacji i nie nada sprawie odpowiedniego rozgłosu”¹.

Mało jest faktycznych ideologów edukacji, którzy jednocześnie tworzą własne laboratoria. Pedagogika jako dyscyplina akademicka nie wymaga, aby kandydaci do kolejnych stopni umieli się wykazać własnym mistrzostwem. Nobliwe gremia rad wydziałów są w stanie zaakceptować niemal każdy tzw. *wykład habilitacyjny*. Ważniejsze są tu bowiem odpowiedzi na wcześniej ustalone pytania niż popis dydaktyczny. Skutek jest taki, że specjaliści od metod aktywizujących są w stanie usnąć każdego słuchacza, a fachowcy od sensualizmu doskonale obywają się bez jakichkolwiek ilustracji własnych myśli. Mało tego, działalność praktyczna widziana jest niechętnie jako zabieg ułatwiający „*deteoryzację*” przemysłu.

Takie podejście do istoty edukacji pozwoliło na wykreowanie się grupy, która niczego nie odkrywa, niczego w praktyce nie zmienia i nikogo nie inspiruje. Wyzwoliwszy się z niesamodzielności za pomocą poprawnie napisanej rozprawy przyczynkarskiej odpowiadającej umownym standardom, członkowie tej grupy rozwój własny uznają za zakończony i czym prędzej wdziewają należne im szaty *wtajemniczonych*, których już nigdy się nie pozbędą. Przechodzą do kasty „*ideologów*”, których idee edukacji zamykają się wyłącznie w kolokwialnych hasłach.

Tutaj też możemy upatrywać źródła hasła: „*Nauka, z której nic nie wynika to pedagogika*”². Nikt bowiem tak bardzo jak większość „*ideologów*” edukacji nie hołduje zasadzie „*bycia tym pierwszym*”³. Konfrontacja wypowiedzi „*ideologów*” z edukacyjną codziennością daje nieodparcie wrażenie, że są oni w posiadaniu tego wszystkiego, czego nie dostaje

¹ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 23.

² Hasło to ukazało się w formie napisu na murze na jednym z gmachów UŁ; fakt ten przytoczył na konferencji w Bielawie (wrzesień, 1997) prof. B. Śliwski.

³ Określenie L. Witkowskiego [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa 1997, s. 219–220 i nast.

oświacie. Jednakże słabością większości „ideologów” jest to, że ich pomysły na szkołę i edukację w ogóle wyczerpują się w sferze zdań rozpoczynanych od imperatywów: „trzeba”, „musimy”, „powinno się” i tym podobnych. Konkretniej niekiedy krytyce istniejącego stanu rzeczy, opartej na precyzyjnych wskaźnikach, towarzyszą mgliste i osłuchane postulaty podmiotowości, demokratyzacji, wolnego rynku czy kompetencji kadry pedagogicznej. Im bardziej zbliżone do truizmu, z tym większą wygłaszane emfazą. Żeby to jeszcze były ideologie inspirujące. Nic z tego! To dywagacje (a więc błędzenie) po przypadkowo skleconych wątkach. Dlatego też należy je traktować jako ze wszech miar otoczone cudzysłowem. Bardziej bowiem świadczą o niedoczytaniu lektur niż o ich przyswojeniu.

„Sterty naukowego śmiecia mają swoich wytwórców. Są to rzesze ludzi znakomicie prosperujących w realiach współczesnej nauki, którzy dzięki banalnym wynikom uzyskują naukowe tytuły, pieniądze na badania, publikują stopy artykułów i książek. Miernota tłumnie wypełnia badawcze instytucje, uniwersytety. Rzesza producentów naukowej tandety kształtuje w znaczący sposób dzisiejsze oblicze nauki.”⁴

Precyzja ich edukacyjnej krytyki oparta jest na analizie tego, co zbadane (często przez innych), a więc na faktach z przeszłości. Tu bowiem, gdzie zachodzi konieczność udzielenia odpowiedzi na pytanie „jak zmieniać”, zaczyna się terażniejszość i w jej konsekwencji przyszłość — dla i przez „ideologów” pole jałowe.

Biorąc pod uwagę, że „ideolodzy” są też nauczycielami nauczycieli i uwzględniając ich rzeczywiste działania rozpostarte pomiędzy wielością miejsc pracy i zawodowym wypaleniem, dostrzeżemy, że przyszłość edukacji może być tu rozumiana wyłącznie jako przestrzeń sabotażu. To zorganizowana i długofalowa hibernacja edukacji w imię odcinania kuponów od własnej przeszłości⁵.

Tutaj też dochodzi do skrzyżowania się oczekiwań i ról. Oczekiwania ewokowane w stosunku do magików są kierowane do oraczy. Potoczność przyzwyczajona do ideologów-rewolucjonistów (Steiner, Freinet, Decroly,

⁴ M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce*, Toruń 1997, s. 5

⁵ Jeszcze ostrzej wyraził to Z. Kwieciński [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. V, *Rynek edukacyjny a demokracja: Sprzeczne wyzwania*, Toruń 1997.

Neill) oczekuje od profesorów pedagogiki światła w przyszłość, rozświetlenia i wytyczania zupełnie nowych ścieżek, głoszenia inspirujących i zmieniających teraźniejszość (a więc i przyszłość) prawd. Tymczasem „*adresat tu nie mieszka*”, co najwyżej czasami bywa.

IDEOLODZY	UCZENI
produkują przede wszystkim teksty, w których brak jakiegokolwiek wyniku dociekań naukowych	w ich pracach czuć ducha platońskiego Erosa i namiętność rozpoznawanego problemu
nadużywają określeń typu: <i>trzeba, musi, powinien, podmiotowość, humanizm, rozwój, twórczość, etc.</i>	ustawicznie poszukują nowego języka dla pedagogiki, nigdy nie odcinają się od jej klasycznych korzeni
czytają niewiele i tylko po to, aby zacytować w tekstach zamieszczanych w redagowanych przez siebie zbiorach pokonferencyjnych; nie znając praktycznie prac obcojęzycznych, często epatują rzekomą ich znajomością	czytając kolejne lektury, poszerzają krąg interdyscyplinarności pedagogiki, wprowadzają do niej nowe terminy i wątki, propagują i nierzadko tłumaczą zagranicznych autorów; właściwie nigdy nie tracą kontaktu z praktyką
jeżdżą na konferencje z tymi samymi referatami, które naukowa młodzież kwituje wychodzeniem na papierosa	na konferencjach wygłaszają wyłącznie przygotowane specjalnie na daną okazję wystąpienia, zawsze na temat
ich osoba ani teksty nie wzbudzają kontrowersji ani dyskusji, jakkolwiek z racji stażu w Akademii są zamieszczane zawsze na pierwszych miejscach w obradach plenarnych	podejmują dyskusję i bywają kontrowersyjni, jakkolwiek nie zawsze mają rację — o czym wiedzą; tylko oni cokolwiek odkrywają

<p>często z braku lepszych używają argumentu swojego wieku i stażu w Akademii; „<i>kolego, ja też taki byłem, ale pan prochu nie wymyślisz</i>”</p>	<p>szczególną uwagę przywiązują do argumentów merytorycznych i rzetelnie dowiedzionych, nie przywiązują wagi do pochlebców</p>
<p>przez swą merytoryczną niepewność są nierzadko łagodni i bezkrytyczni w recenzjach, które zazwyczaj mają charakter ogólny/ogólnikowy; niezro-zumiałe teorie dyskredytują, zarzucając ich autorom bełkotliwość języka, publicystyczność lub nowinkarstwo</p>	<p>w ocenach kierują się sumieniem, a pozytywnie ocenianych prac są gotowi bronić do upadłego; rzadko zdarzają się im recenzje krytyczne zakończone wszak pozytywną konkluzją, zawsze pytają o istotność wyniku dociekań</p>
<p>nie próbują i nie tworzą własnych szkół, nie mają uczniów i naśladowców, a ich doktoranci przyznają się do nich nierzadko szepciem</p>	<p>bezinteresownie promują młodych, których niekiedy wykorzystują, dając im w zamian swoje doświadczenie, odczytanie, liczne konsultacje i rady; reformują powierzone im wydziały; zakłady i instytuty, dobierają starannie kadre, są świadomymi liderami</p>

„*Ideolodzy*” chcą bowiem przede wszystkim trwać, a to jest z kolei warunkowane przeciętnością, która nie zniesie ryzyka kontrowersyjności, weryfikacji i rzeczowego dyskursu.

Na pierwszy rzut oka uczonych trudno odróżnić od „*ideologów*”. Tak samo jak oni pracują/są zatrudnieni w uczelniach wyższych, tak samo jak oni mają swoje katedry i zakłady, tak samo jedni i drudzy są profesorami. Z pozoru więc są tą samą grupą, którą da się podzielić wyłącznie umownie i przy zastosowaniu subiektywnych zabiegów.

Uczonych jest zdecydowanie mniej jak „*ideologów*”. Dla nich też tylko zarówno terażniejszość edukacji, jak i jej przyszłość stanowią faktyczny problem. To właśnie oni próbują tą troską zarazić innych. Ich rola jest jednak niełatwa. Muszą bowiem zmagać się nie tylko z rozpoznawaną przestrzenią

(zatem spełniać warunki profesji), lecz także taktownie przebijać się przez kordon „*ideologów*”. Tutaj jednak podejrzewam istnienie pewnej symbiozy. Uczni tolerują czy nawet akceptują funkcjonowanie „*ideologów*”, dyskretnie podtrzymując istnienie tej grupy, gdyż stanowi ona dla nich doskonałe tło, na którym lepiej prezentują się ich badania i nauka.

Nauczyciele

Ogromna, bo prawie siedmiusetysięczna rzesza nauczycieli musi stanowić przedmiot refleksji. Im bardziej jednak się jej przyglądamy, tym mniej o niej wiemy. Są bowiem zarówno materia, jak i antimateria edukacji. Tkwią w niej nieodwołalnie i jednocześnie pragnęłyby stąd uciec. Uczą, sami wiedząc niewiele⁶. To bez wątpienia grupa wciąż słabo rozpoznana, dziwaczna, a niekiedy wręcz tajemnicza. Istnieją w jej obrębie kręgi osób żywotnie zainteresowanych własnym rozwojem profesjonalnym⁷. I tuż obok nich (na tych samych prawach i z tymi samymi honorariami) funkcjonują osoby wypalone zawodowo, niekiedy już od chwili podjęcia studiów o charakterze pedagogicznym⁸. Tworzy to swoisty splot, w którym 75% stanowią nieatrakcyjne barwy szare, a tylko miejscami zablkuje brokatowa nitka.

Tutaj także liczy się trwanie. Wizje przyszłości, podobnie jak odpowiedzialność za dalsze losy uczniów, są znikome. Trwaniu i obronie istniejącego *status quo* towarzyszy wręcz heroiczna obrona przed jakimkolwiek zmianami. Otaczająca rzeczywistość wydaje się szkoły nie dotyczyć. Teraźniejszość wyrażająca się w agresji i coraz gorszym stanie młodego pokolenia nie znalazła zasadniczo żadnego odbicia w aktywności szkoły. Coraz bliższy jestem pogładowi, że mamy do czynienia z trwałą i świadomie podtrzymywaną nieskutecznością edukacyjną szkoły wyrażającą się przekonaniem,

⁶ Pisałem o tym w książce *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.

⁷ Mam tu na myśli, np. pedagogów uczestniczących w regularnych seminariach prof. R. Łukaszewicza we Wrocławiu, prezentujących swój dorobek w ramach naszej *Konferencji wizualnej* czy słuchaczy studium kreatywności dr. K. Szmida i jego współpracowników.

⁸ Syndrom przedwypalenia zawodowego u studentów odkryła dr R. Kwiecińska (referat na konferencji w Kazimierzu Dolnym, maj 1998).

że „*cokolwiek byśmy nie robili i tak nic nie zdziałamy*”. Stąd też działalność szkoły ma charakter niemal wyłącznie pozorowany. A działania zapobiegające/mające zapobiegać deformacjom rozwojowym uczniów swym poziomem przypominają konkursy audio-tele. To sztampa, standard i oczywistość: przeciwko narkomanii — spotkanie z policjantem i terapeutą; przeciwko agresji spotkanie z pedagogiem po kursach; przeciwko przedwczesnemu seksowi — spotkanie z lekarzem. Fakty odnotowane, wpisy w księdze pamiątkowej poczynione, sumienie uspokojone, nadzór pedagogiczny też. Tylko rzeczywistość nie posłuchała prelegentów i nijak nie chciała się zmienić. Taka programowa nieskuteczność; bo „*cóż my możemy zwojować*”. W ten sposób szkoła dopracowała się interesującego dyskursu ze społeczeństwem. Na postulaty o aktywność reaguje działaniami pozorowanymi, w które oczywiście sama nie wierzy, lecz trudno to jej udowodnić („*Przecież coś robimy!*”). Zaslaniając się trudnościami finansowymi i brakiem odpowiednich warunków (lokalowych, personalnych, czasowych, sprzętowych), wskazuje, że to wszystko, co można w danej chwili zrobić. Nieskuteczność jest tu więc programowa. Pomału więc szkoła staje się akwarium żyjącym swoim życiem, na które nikt z zewnątrz nie ma wpływu. Jeżeli bowiem z założenia podejmuje się działania nieskuteczne, oznacza to, że właściwie za nic się nie odpowiada. Ta część społeczeństwa, której jeszcze zależy na jakiegokolwiek edukacji dzieci, powierza ją korepetytorom, którzy potrafią naprawdę nauczyć. Problem w tym, że są nimi ci sami nauczyciele. Tyle, że uwolnieni od ryzów szkoły niemal natychmiast (i za inne pieniądze) stają się poważni, odpowiedzialni i skuteczni. Sam pobyt w szkole wydaje się być dla nich instytucjonalnym i zadekretowanym usprawiedliwieniem przekonania, że „*tu się nic nie da zrobić*”.

„*Szary rynek*” edukacji jest zagadnieniem, nad którym w tym kontekście warto się chwilę zatrzymać. Pozycja korepetytora, a więc nauczyciela wynajętego do skutecznego i szybkiego nauczania określonych treści, jest podwójnie niebezpieczna. Z jednej strony ostatecznie deprecjonuje szkołę jako miejsce rozwojowe dla dziecka, a z drugiej umacnia przekonanie, że skuteczne i przydatne w życiu nauczanie może się odbywać wyłącznie przy silnym osadzeniu nauczyciela na pozycji „*tego pierwszego*”⁹. Postulat

⁹ Zob. L. Witkowski, *op. cit.*

namysłu, negocjacji czy ambiwalencji¹⁰ w edukacji staje się tym samym trwale odległy, pozostając wyłącznie życzeniem filozofa. Pułapka korepetycji staje się szeroko upowszechnionym złudzeniem, że w małych grupach, przy znacznym zaangażowaniu nauczyciela proces edukacyjny może przebiegać prawidłowo i skutecznie. Otóż, jest to właśnie złudzenie. Korepetycje bowiem nie są odwołaniem ani do teraźniejszości dziecka, ani do jego przyszłości i nie są też odpowiedzią na takie wyzwania. Są bowiem jedynie reakcją umieszczoną w czasie najbardziej charakterystycznym dla socjopatologicznej edukacji — w doraźności. Nie mamy tu bowiem do czynienia z budowaniem motywacji do uczenia się, do umacniania samodyscypliny, lecz z obudowaniem ucznia takim systemem działań, z którego nie będzie miał on wyjścia i będzie musiał pewne treści przyswoić. Jest to *de facto* działanie edukacyjnie jałowe, gdyż całą motywację do nauki spycha na korepetytora, który za liczące się dlań kwoty ma wyegzekwować od ucznia wiedzę. Nierzadko też stoi za tym obietnica drogi na skróty i ośmieszenie poważnych segmentów kształcenia. Egzamin wstępny jest bowiem sprawdzianem wiedzy przydatnej kandydatowi w trakcie dalszej nauki. Jest sposobem na dobór jak najlepszych kandydatów. Wszelkie kursy przygotowawcze (trakowane tu jako korepetycje) są wskazywaniem strategii pokonania bariery egzaminu, wskazywaniem kuchennych schodów na Parnas. Nikt jednak nie podejmuje oficjalnie próby odpowiedzi na pytanie, czy pokonanie bariery egzaminu wstępnego jest faktycznie równoznaczne z możliwością sprostania wymogom stawianym w trakcie studiów. Tą też metodą na studia medyczne poszukuje się wyłącznie osób umiejących sprostać testom, a nie osób predysponowanych psychicznie i etycznie do projektowanego zawodu. W trakcie studiów także się tego nie sprawdza ani nie kształtuje.

Szkoła za sprawą nauczycieli stanowiących ostatnie i najważniejsze ogniwo całego łańcucha deformacji stała się instytucją systemowo odzierającą ze znaczeń pojęcia dla niej najistotniejsze. Tak jak w czasach PRL-u ostatecznie ośmieszono i zozydono termin „*praca społeczna*”, tak w szkole — instytucji nakierowanej na przyszłość — szczególną wagę przypisano doraźności, nazywając ją właśnie przyszłością. Nie chodzi tu już tylko o dekoracyjne eksploatowanie haseł typu: „*Myśmy przyszłością*”

¹⁰ *Ibidem*, s. 142 i nast.

narodu", „*Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie*”, lecz nade wszystko o ich kojarzenie ze zbędnością szkoły w osiąganiu przyszłej pomysłowości.

W sytuacji głębokiej atrofii rozwojowej młodzieży i społecznej anomii nauczyciele nie potrafili odrzucić własnych urazów i zachowawczości, aby ratować rzeczy naprawdę istotne. Szkoła, stając się wolnym rynkiem narkotyków, złych obyczajów, fatalnego języka i agresywnej degeneracji etycznej podopiecznych, wcześniej nie podjęła próby walki z tymi zjawiskami, korzystając z od lat wypracowanego „*immunitetu nieskuteczności*”. Nauczyciele nie będą walczyć o lepszą szkołę, gdyż walka ta oznaczałby ich zmaganie z samymi sobą, oznaczałby konieczność tworzenia, poszukiwania i eksperymentowania, a to męczące. Tej determinacji do trwania (wyłącznie trwania) towarzyszą absurdalne zachowania środowiska. Kiedy minister M. Handke stwierdził: „*nauczyciele udają, że pracują, a my udajemy, że im płacimy*”, wzburzyło to reakcje środowisk pedagogicznych, ale wyłącznie na pierwszy człon wypowiedzi. Listy były utrzymane mniej więcej w takim tonie: „*My pracujemy rzetelnie, a wy udajecie, że nam płacicie*”. Czyli: niczego nie zmienimy; czyli: nie ma przyszłości?

Środowisko nauczycielskie wrogo reaguje na gesty symboliczne (groźenie laską Stelmachowskiego), jak i krytykę merytoryczną¹¹.

Z proponowanych metafor (*magik — oracz*) właściwie żadna do nauczycieli nie pasuje. Zasadniczo odrzucają oni bowiem zarówno krytykę, która leży u podstaw każdej zmiany, jak i wykazują zdumiewający indyferentyzm w stosunku do proponowanych reform. Ich petryfikacja własnej roli „*tego pierwszego*” (czy jednak zasadna?) w sposób fundamentalny odcina ich od przyjaznych spojrzeń w stronę bycia „*tym drugim*”, „*trzecim*” czy „*czwartym*”¹², a także od postulowanej przed dziesięcioma laty w Anglii elastyczności podejść do roli nauczyciela¹³.

Cóż więc z naszą metaforą? Czy mamy do czynienia z oraczami czy z magikami? Otóż wydaje się, że nauczyciele pełnią rolę perszerona ciągnącego pług, którym nie warto się interesować, którego skuteczność jest im

¹¹ Doznałem tego osobiście, czytając publikowane w prasie reakcje nauczycieli na moją książkę *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*.

¹² L. Witkowski, *op. cit.*

¹³ R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, Toruń 1991.

obojętna i ważne, aby trzymający lejce oracz dał mu w odpowiedniej chwili obroku i by zbyt często nie używał bata.

Rodzice — społeczeństwo

Swojego czasu CBOS opublikował wyniki sondażu dotyczącego potrzeby zmian w polskim systemie edukacji¹⁴. Okazało się, że 54% dorosłych Polaków sądzi, że polski system oświatowy jest dobry, a 4% uznało, że jest bardzo dobry. Zaś 34% stwierdzało, że polski system edukacji wymaga pilnych reform, jakkolwiek trzeba je zawiesić, gdyż są w kraju ważniejsze sprawy do załatwienia.

Interpretacja przytoczonych danych może wyglądać następująco: znaczna większość Polaków uznaje system oświatowy jako dobry, a ci, którzy oceniają go inaczej, są zdania, że nie jest na tyle zły, aby jego zmianę przeprowadzać natychmiast. Na tym przykładzie widać okoliczności funkcjonowania polskiej oświaty. Pierwsza z nich to rozbieżność opinii pomiędzy pomysłodawcami reformy anachronicznego już systemu edukacji a społeczeństwem. Druga to kontrast pomiędzy projektowanym tempem wprowadzania reform a społeczną oceną ich natychmiastowej niezbywalności. Trzecia to różnice w odbiorze edukacji. Dla polityków nią się zajmujących jest ona zadaniem pierwszoplanowym, a dla społeczeństwa widnieje dopiero w dalszej perspektywie. Dorosła część społeczeństwa to w znaczącej przewadze rodzice aktualnych, byłych lub przyszłych uczniów. A zatem ci, których oświata dotyczy, dotyczyła lub dotyczyć będzie w stopniu najistotniejszym.

Sytuacja ta może mieć swoje źródła w niewielkiej wiarygodności polityków zajmujących się edukacją. To najczęściej ludzie przypadkowi, wcześniej nieznanymi, wydobyli nierzadko z egzotycznych środowisk, wyrabiający sobie pogląd na edukację już w trakcie sprawowania urzędu, a niekiedy do dyletanctwa w tej materii publicznie się przyznający. Reprezentują oni określone lobby polityczne, koalicję czy ideologię, które mają niewiele wspólnego z pragmatycznym działaniem na rzecz szkoły. Resort edukacji jest

¹⁴ Za: M. Kozińska, *Oświatowa rewolucja*, „Życie” 26.05.1998, s. 3.

bodaj najbardziej *nieprodukcyjnym* ze wszystkich resortów, gdyż nie działa w nim mechanizm wolnorynkowy, pragmatyka „*winien — ma*”. Nie jest to też sfera pomnażania PKB. Zyski płynące z dobrej edukacji nie są zyskami doraźnymi. Na nie trzeba czekać paręnaście lat. Po cóż więc inwestować w edukację, skoro korzyści z tych inwestycji, jak kupony, odetnie inna koalicja, inne ugrupowanie polityczne? Dzieci poddane edukacji i tak przez najbliższe lata nie będą głosować w wyborach, ich rodzice szkołą przejmują się niewiele. Szkoła zatem to żaden elektorat. Politycznie więc racje edukacji trzeba przysłonić racjami emerytur, bezpieczeństwa, dozbrowienia armii, dofinansowaniem służby zdrowia. Te bowiem pomnażają elektorat. W takiej sytuacji i przy takim myśleniu atrybuty edukacji zostają sprowadzone do żalostnego i groteskowego minimum: edukacja ma trwać, ma być bezpłatna i ma absorbować dzieci przez pół dnia. Aby ją unowocześnić, wystarczy podwoić, potroić liczbę nauczycieli z dyplomem magistra, raz do roku odmalować lamperie i pozorować działania na rzecz integracji z Europą. *Rodzice — magicy* posłali swoje dzieci do szkół społecznych, w których fakt płacenia za naukę nie okazał się żadnym panaceum, *rodzice — oracze* pozostali przy filozofii „*jakoś to będzie*” i nie pomylili się, jest *jakoś*.

Reforma edukacji w wykonaniu *ministra — magika* to słon wyczarowany z cylindra. Zasada czarowania ta sama, cylinder ten sam, iluzja taka jak zawsze. Jedynie kaliber większy. Kolejny pomysł na formę bez wgłębiania się w jej treść. Problem też większy. Co zrobić z tym wyczarowanym słoniem? Jak udowodnić, że ze wszech miar ważniejszy jest niż królik? Liczy się jednak efekt, a więc doraźność. Teraźniejszość i przyszłość nie mają tu większego znaczenia.

Czynnik X?

Uczniowie, a więc dzieci i młodzież, to grupa, której nie jesteśmy w stanie kompetentnie rozpoznać. Rozpoznanie takie wydaje się być jednak kluczem do rozumienia edukacji.

Gra z młodzieżą jest coraz bardziej grą bez reguł. Bowiem zjawiska zachodzące w tej grupie przecinają ją w poprzek tradycyjnie rozumianych

wartości charakterystycznych dla pewnych środowisk. Tak więc młodociani zabójcy, narkomani, olimpijczycy matematyczni, wybitni i mierni uczniowie, „szalikowcy” i młodzi „yuppies”, czytelnicy urbanowego „Nie” i społeczni redaktorzy z „Radia Maryja”, uczestnicy festiwalu w Jarocinie i wspólnotowych spotkań w Taize pochodzą z takich samych polskich rodzin. Zarówno chłopskich, jak i inteligenckich, katolickich, jak i religijnie indyferentnych, rozbitych i pełnych, zamożnych i żyjących na granicy nędzy. Jakby tego było mało, w tej samej rodzinie, tak samo wychowującej swoje dzieci, jedno z nich może reprezentować zupełnie odmienne wartości niż pozostałe¹⁵. W tej samej rodzinie, u boku tych samych rodziców, może wyrosnąć zarówno zbrodniarz, jak i zakonnik. I tego właśnie nie potrafimy tak naprawdę wyjaśnić. Kierunek, w którym pójdzie rozwój młodego człowieka, jest zatem w dużej mierze zjawiskiem loteryjnym. Mamy wciąż ogromne trudności ze znalezieniem praw i przyczyn rządzących tym zjawiskiem. Jednocześnie coraz bliżej wydaje się być konkluzja, że faktyczne wpływy wychowawcze znajdują się w znacznej mierze poza rodziną i poza szkołą. To niemożliwy jak dotąd do rozpoznania czynnik *X*¹⁶, który wpływa na zachowania i postawy młodzieży, tak trudne do odczytania i przewidzenia. Pośrednio informują o jego istnieniu wypowiedzi samych młodych, jak choćby ta, którą już onegdaj przywoływałem:

„Szkoła jest taka sama dla wszystkich. Takie same podręczniki, nauczyciele i przedmioty. Jednak żeby coś osiągnąć, trzeba działać inaczej niż wszyscy”.

Szkoła i wychowanie rodzinne stają się ujednoliconym standardem dotyczącym każdego — jak buty, język czy posługiwanie się zegarkiem. Dopiero na tej podbudowie (w zależności od *czynnika X*) realizują się ludzkie indywidualności, losy, skłonności i działania. Tylko cierpliwe i dłu-

¹⁵ Pierwsze z brzegu przykłady: w trakcie procesu jednego z młodocianych morderców ze Śląska okazało się, że on sam ma opinię dobrego ucznia, a jeden z jego braci był już trzykrotnie wyrzucany ze szkół za wagary; siostra zaś, znakomita uczennica, w tym samym czasie, gdy rozgrywała się tragedia, właśnie była na pielgrzymce. (za: M. Mielczarek, *Dlaczego zabijają?*, „Gazeta Współczesna” 23.03.1997). Inny przykład: przyłapano na gorącym uczynku piętnastoletni złodziej sklepowy (kradł wklejone do jednego z tygodników próbki szamponu) kilka dni wcześniej dostał od rodziców na urodziny wysokiej klasy sprzęt RTV oraz sporą kwotę pieniędzy (za: „Nowości” 11.04.1998).

¹⁶ Może być to równie dobrze kalejdoskopowa mieszanka różnych zjawisk i wpływów.

gotrwałe badania podłużne dają nam szansę na rozpoznanie tegoż tajemniczego czynnika¹⁷. Jeśli go nie odkryjemy i nie nazwiemy, nie będziemy w stanie sensownie zaprojektować edukacji kolejnych pokoleń, obracając się wciąż wokół faktów przeszłych.

Z punktu widzenia naszej metafory uczniowie i młodzież mają szansę uwiedzenia przez *magików* („*Jak on to robi? To prawdziwy czarodziej!*”) lub być poletkiem uprawianym przez *oraczy*.

Edukacyjne deklinacje i koniugacje

Pragmatycznie rzecz ujmując, edukacja jako aktywność społeczna winna dośrodkowywać intencje, działania i wysiłki. W swoim ideale jest obszarem zgody zawartej pomiędzy politykami, rodzicami, uczniami i uczonymi. Zarówno przypisywane jej przymiotniki, jak i wymiary czasowe winny być latarnią morską, na którą orientują się wszyscy żeglarze bez względu na to, czym płyną i co przewożą. Tak jednak nie jest. Edukacja bowiem stała się znaczącą siłą odśrodkowującą działania, a prościej — obszarem nie tyle sporów, co zagmatwanego i zapiekłego konfliktu. Nie tylko nie płyną z niej ideały tolerancji, zrozumienia świata, demokracji czy dobra, lecz są w nią wnoszone wszystkie istniejące w społeczeństwie możliwe podziały i plagi. Tak jakby teren edukacji był magnesem, który jednym biegunem przyciąga niemal każdy możliwy ideologiczny konflikt, kłótnię polityczną i niekompetencję, a drugim odpycha na margines porozumienie, antycypację rozwoju świata i — niestety — mądrość.

Dyskusje o edukacji to z jednej strony wyliczanie i odmienianie przez przypadki (przypadłości) jej cech, przymiotów, które winna reprezentować, a których nie reprezentuje, a z drugiej strony wypychanie jej w niemożliwy na obecnym etapie proces zmiany teraźniejszości i przyszłości. Ta szczególnie uprawiana „*gramatyka edukacyjna*” utrwała traktowanie edukacji jako przedmiotu i tylko przedmiotu, umieszczając ją w politycznej i rynkowej dorażności. Tworzy też niebezpieczne złudzenie, że mamy na nią jakiś wpływ.

¹⁷ Takie badania zapoczątkowane przez Z. Kwiecińskiego w 1972 roku kontynuowałem w roku 1987, a obecnie już nad kolejnym pokoleniem prowadzi je K. Szafraniec.

A JEŻELI NIE MA DYLEMATÓW?

Miejsce startu

Zupełnie niechcący tekst tu napisany otrzymał prowokacyjny tytuł. Z tego też powodu świadomie czynię poniżej dłuższy wstęp, ale i on nie jest żadną prowokacją.

Jak na naukowe wystąpienie referat ten ma dość typowe źródła:

a) Wziął się bowiem z mojego zaciekawienia, czym jest *nowy model* wychowania, gdy nikt dotąd nie opowiedział mi o *starym* (bo cóż to jest *stary model?*).

b) Zbudowany został na moim niepokoju, że pedagogika akademicka (tak perwersyjnie unikająca praktyki edukacyjnej) podejmuje kolejne działanie jałowe, wyznaczając sobie zadanie, któremu nie jest w stanie sprostać.

c) Podyktowany został moją bezradnością, bo na tym etapie wychowawczego regresu w społeczeństwie nie dostrzegam dylematów, a jedynie coraz bardziej manichejskie bądź ewangeliczne kategorie pojęciowe sprowadzające się do paru prostych stwierdzeń:

- *wolę dobro od zła,*
- *po owocach rozpoznaję drzewo i jego nasienie,*
- *pracy i wyrzeczeń nie uda mi się w wychowaniu (i wychowywaniu) uniknąć.*

Jeśli ktokolwiek spośród słuchających poczuł się dotknięty, spieszę mu z podpowiedzią, że nikt — oprócz mnie — nie odpowiada za to, czego się boję, czego nie jestem w stanie dostrzec bądź nie potrafię zrozumieć. Kształtuje mnie wyłącznie mój los — los osoby szukającej praktycznych rozwiązań w teorii i podejmującej wysiłek teoretycznego wnioskowania na podstawie własnej praktyki.

Oczywiście, określając przyczyny, nie będę unikał uzasadnień swoich sądów i przekonań (wynikających z praktyki dla teorii) bądź też wniosków,

hipotez i tez (gdyby trzymać się językowej konwencji). Poniżej zatem materiał, którego wartość można kwestionować lub uznawać.

Ulica i Mównica

Zestawmy ryzykownie rzeczywistość naukowego eufemizmu z docierającą do nas rzeczywistością widzianą na ulicy. Dlaczego tak? Po prostu: jeśli biolog ogląda rzeczywistość pod mikroskopem, fizyk w reaktorze, agronom w zagonie, to pedagog w społeczeństwie. Społeczeństwo to także ulica. Więc dlaczego do niej się nie odnieść, jeśli z niej czerpiemy inspiracje i tam w rezultacie winna nasza praca trafić.

Coraz dotkliwszy rozdział pomiędzy teoriami pedagogicznymi a codzienną praktyką wychowania nie da się już obronić argumentami o specyfice dociekań naukowych i ich planowanym i zamierzonym oderwaniu od rzeczywistości.

- *Kto* bowiem jest w stanie wyjaśnić nawrót antysemityzmu w podkulturowych grupach młodzieży, która nigdy nie zetknęła się z żydowskim charakterem, żydowską kulturą, żydowską religią?
- *Kto* potrafi wyjaśnić, dlaczego pokolenie pacyfistów i hipisów (rocznik urodzenia — wczesne lata 1950, a kulturowo rocznik 1968) wychowało generację agresywnych chuliganów, właścicieli pałek baseballowych, fanów cyborgów, robocopów i terminatorów?
- *Dlaczego* umarł studencki ruch artystyczny (teatr, ballada), akademicka turystyka, życie studenckie?
- *Dlaczego* młodzież nie lubi szkoły bez względu na to, do jakiej placówki uczęszcza?
- *Dlaczego* coraz silniejszy punkt repertuaru młodzieżowej zabawy stanowi alkohol?
- *Dlaczego* (pomimo sporych nakładów na profilaktykę i odstraszącą antyreklamę) narkomania wzrosła w ostatnich pięciu latach o 27,8 procent?
- *Dlaczego* szkoła z roku na rok odstępuje od swoich wychowawczych zadań, skupiając się najwyżej na niezłej dydaktyce?

Odpowiedzi na te pospolite pytania (i wiele, wiele innych) nie znajdziemy w żadnej z napisanych ostatnio książek pedagogicznych. Tym bardziej nie

ma co w nich szukać odpowiedzi na pytanie: *co z tym zrobić i jak?* Żeby się chociaż dowiedzieć, od czego odejść albo do czego powrócić...

Takich dylematów nie tworzą przedstawiciele nauk przyrodniczych. Lekarz po zasięgnięciu informacji z empirii nie ma wątpliwości, „*czy aby na pewno złośliwa tkanka jest złośliwa? czy może należy rzecz całą tylko opisać, a pacjenta pozostawić bez lekarstw i pomocy?*” Lekarz może oczywiście powiedzieć: „*wiem na czym choroba polega, jakkolwiek nie wiem, jak ją leczyć*”, ale nigdy nie stwierdzi: „*wirus niosący tę chorobę może jest zły, a może jest dobry*”, a tym bardziej już nie usłyszymy od niego, że: „*wobec nowotworu trawiącego płuca wypowiem się na temat liszajów skórnych*”.

Możemy się łudzić, że jesteśmy stworzeni dla spraw wyższych od celów, filozofii, doktryn edukacyjnych, strategii czy ewentualnie opisu. Ale czy wszyscy i wyłącznie od wyższych? Jaki w końcu kreujemy ład i świat? Albo inaczej — jakie są sukcesy pedagogiki jako nauki? Co stanowi jej wkład w istotę i cele wychowania? Co jest legitymizacją tak uprawianej pedagogiki?¹.

Występujemy najczęściej w dwóch rolach: rodziców-wychowawców i badaczy-uczonych. Jakim zdziwieniem napawa fakt, że niejednen z profesorów pedagogiki, piewców swobody, bezstresowości i łagodności w wychowaniu jako ojciec jest najsurowszym tyranem i bezwzględny despotą. Czyż nie oznacza to, że gdzieś zakradł się fałsz? Albo bowiem udaje tyrana albo nie wierzy w to, co głosi jako profesor.

Wystarczy poczytać wspomnienia o mistrzach polskiej pedagogiki, aby dowiedzieć się, że nie zawsze tak właśnie było. Tutaj Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Mysłakowski czy Helena Radlińska są najlepszymi przykładami.

Nie istnieje taka definicja pedagogiki, która zwalniałaby ją od respektowania praktyki. Takiej definicji nie można nawet stworzyć, nie narażając się na ośmieszenie. A jednak pedagogika zwolniła się z zajęć praktycznych, uciekła na wagary do piękniejszego, stworzonego przez siebie i dla siebie świata. Dlatego brakuje jej na ulicy, w szkole, rodzinie i w końcu samej pedagogice.

¹ Na jednej z konferencji podслуchałem opinię znanego profesora o kolegach: „*mam wrażenie, że nie oni nauce, lecz nauka im służy — i to nieźle*”.

Uczestnicząc w konferencjach, zastanawiałem się, jak wygłaszane referaty mają się do praktyki codziennego wychowania i jego konsekwencji. W którym momencie mówcy podejmują istotne kwestie edukacyjne? Kto, jeśli nie pedagogika, ma wypełnić przestrzeń pomiędzy ulicą a mównicą? W takich wypadkach obraz spotkań przybiera inną postać, zupełnie nieoczekiwaną. Zaprezentuję to w punktach:

Mówić cokolwiek

Ponad połowa referatów w całości nie pozostawała prawie w żadnym związku z tytułem/tematem konferencji (przykłady: Konferencja „Między wolnością a przymusem w edukacji”; referaty: *Warunki startu szkolnego we współczesnym systemie oświaty*, *Gdy nauczyciel jest błaznem, a uczeń nauczycielem*, *O ewolucji zjawiska twórczości w edukacji*, *Kształtowanie kompetencji innowacyjnych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej*, *Kształcenie polonistyczne kandydatów do pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*).

Adekwatnie za tytułować

W wielu referatach tytuł odpowiadał tematyce konferencji — zawartość merytoryczna natomiast zupełnie nie (przykład: Konferencja „Wyzwania współczesnego świata w dydaktyczno-wychowawczym systemie pracy szkoły”; w referacie *Zespół dziecięcy „Pędziwiatry” jako forma realizacji idei wyzwań cywilizacyjnych* zaprezentowano po prostu historię, sukcesy i na żywo program artystyczny tego znakomitego zespołu dziecięcego).

Miejsce dla każdego

Tematy/tytuły konferencji bywają tak pojemne, że zmieści się w nich każdy problem, każdy referat i komunikat (przykład: *Edukacja i rozwój: jaki nauczyciel – jaka szkoła – jakie wychowanie?*; referaty: *Autorytet szkoły*, *Etos, agos i los edukacji*, *Typologia planów edukacyjnych maturzystów*).

Niczego nie rozwiązać

Referaty zawierają nader często co najwyżej ogólnikowe konkluzje wypełnione pobożnymi życzeniami, starannie stroniącymi od konkretów,

a nawet przykładów (przykłady: Konferencja „Edukacja alternatywna”; konkluzje referatów: „Istotne dla potrzeb przyszłego, większego opracowania jest pojęcie hierarchizowania wartości. Przyjmuje porządek najbardziej uniwersalny wskazujący wartości absolutne, same w sobie, lub rzeczywiste wartości moralne i wartości instrumentalne — służące osiągnięciu wyższych”;

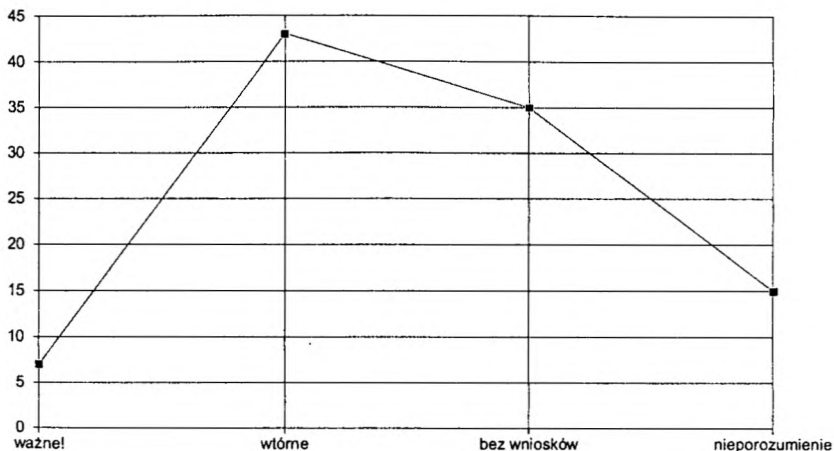
„Kończąc można stwierdzić, że zainteresowania to ważny element życia każdego człowieka, ale także konieczny termin naukowych dociekań związanych z wychowaniem”).

Pięknie i zdrowo

Charakterystyczne dla sporej ilości referatów jest to, że ich ogólne przesłanie brzmi, iż „dobre jest to, co jest dobre, złe to, co złe, a szkoła winna być mądra, rozwojowa i twórcza, nigdy zaś głupia, nierozwojowa i nietwórcza, chociaż nie jest to proste”.

Na jednej z konferencji wysłuchałem wszystkich wygłoszonych referatów. Zrobiłem to, aby uświadomić sobie samemu, jaką z perspektywy własnego rozwoju poczyniłem inwestycję. Procentowa statystyka wygląda następująco:

Obraz tu przedstawiony jest oczywiście subiektywny i znajduje oparcie wyłącznie w mojej ocenie. Nie chciałem być tu ani złośliwy, ani zbyt surowy.



Hubertus von Schoenebeck (z którego tezami i praktyką nie potrafię się jak dotąd zgodzić) napisał w konkluzji jednego ze swoich tekstów tak: „*A zatem weźmy tę całą pedagogikę, odnieśmy ją do muzeum i zaczniemy nowe stosunki międzyludzkie. To jest bardzo proste. Nie musimy przy tym dyskryminować pedagogów. Oni mogą żyć sobie w tym muzeum zgodnie z własną wolą, choć będą twierdzić, że nie żyją w żadnym muzeum.*”²

Stwierdzenie bezpośrednie, okrutne i nie do końca uprawomocnione. Jakkolwiek nie można go lekceważyć i przestać się go bać, bo może kiedyś nabierze 100% mocy.

Dojmująca nierównowaga

Nawet powierzchowny ogląd pedagogiki daje wyrazisty obraz istniejącej w niej nierównowagi. Po jednej stronie bowiem widać mięsistą teorię – pełną objaśnień, eksplikacji, rozbudowaną i kipiącą od mocnych argumentów, jednocześnie pozbawioną przekonujących (a najczęściej jakichkolwiek) przykładów, z drugiej strony natomiast ułomną praktykę, której kalectwa dowodzą codzienne porażki szkoły i rodziny. *Pedagogika profesorów* w sposób zasadniczy różni się od *pedagogiki praktyków*. Pierwsza jest rezolutna, elokwentna i erudycyjna. Druga próbuje być konkretna, lecz jest mglista i również mocno ogólnikowa. Pierwsza z nich do cna nas przekonała, że ze szkołą i wychowaniem jest źle, a wolelibyśmy, żeby było lepiej. Druga nieudolnie i nieskutecznie nam doradza, jak zrobić, aby było inaczej i ponad wszystko roi się od narzekania i pretensji do wszystkich. Oba te bieguny są od siebie nader odległe. Możemy sobie zadać pytanie: „*Czy nas tu zebranych tak naprawdę profesjonalnie interesują takie zdarzenia, jak: a) toruńsko-wrocławski Dzień Wagarowicza, b) toruński 11 listopada, czy c) pożar na koncercie w hali stoczni?*”³. **Jakie w związku z tym stawiamy sobie zadania?**

² Hubertus von Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką* [w:] *Edukacja alternatywna*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

³ Nie zgadzam się z opiniami, że wymienione tu zjawiska są jedynie marginesem. Jeśli by tak było, to dlaczego się ich wszyscy boimy?

Pedagogika dla wybranych

Na początek tej sekwencji parę cytatów ustalających współrzędne wysuniętych tu dalej propozycji. Oto one:

„uczeń winien mieć prawo wyboru tego, czego chce się uczyć naprawdę intensywnie, bo to dopiero może go motywować do autentycznego wysiłku w zdobywaniu wiedzy i umiejętności”;

„trzeba wsluchiwać się w głos rodziców, którzy najlepiej znają własne dziecko i wiedzą, co mu naprawdę służy”;

„zdjęcie z nauczycieli odium biurokracji szkolnej dałoby z całą pewnością efekt w postaci twórczego zaangażowania w proces dydaktyczny i wychowawczy”.

W żadnej z zaprezentowanych tu opinii nie ma nawet sugestii, co się stanie jeśli: a) pomimo możliwości wyboru uczeń nie zainteresuje się niczym?; b) jeśli rodzice nie zechcą zabrać głosu na temat swojego dziecka, bo się nim nie interesują?; c) nauczyciel pomimo rozmaitych możliwości nie będzie wcale twórczym autorem jakiegokolwiek programu autorskiego?

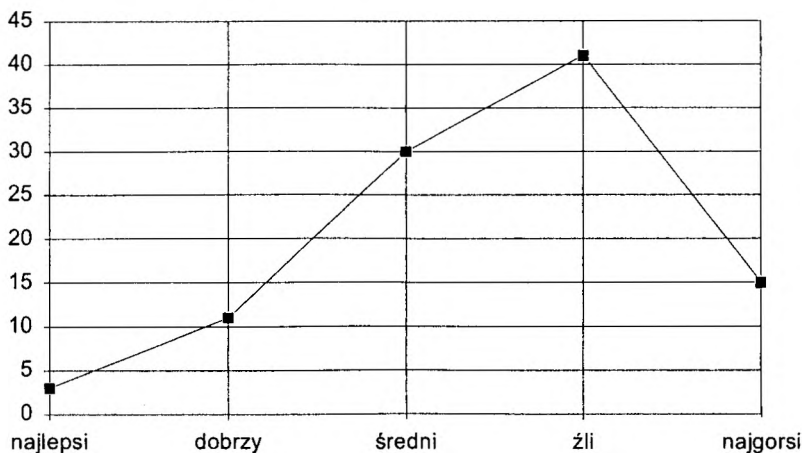
Powyższe warianty nie są, jak wiemy, rzadkością, a nawet bez specjalnych obaw możemy stwierdzić, że zdominowały one oświatową rzeczywistość. Problem bowiem polega na tym, że wyobrażenia pedagogów odwołuje się do odbiorców wirtualnych, a więc do uczniów chcących się uczyć, do rodziców zatroskanych o własne dzieci i do nauczycieli pragnących jak najlepiej pracować. Tymczasem opinie o szkole i uczniach wyrażane przez nauczycieli są niemal zupełnie inne. Odwołajmy się tu do badań Wiesława Łukaszewskiego:

„Dużą grupę (ponad 2000) nauczycieli poproszono, aby przypomnieli sobie liczbę wszystkich uczniów, jakich uczą (z przybliżeniem), a potem aby dokonali procentowej dystrybucji tej liczby między pięć kategorii:

- *takich uczniów, o których można powiedzieć, że są najlepsi jak to tylko możliwe,*
- *takich, uczniów, którzy są zadowolający, choć nie idealni,*

- *takich uczniów, którzy są trochę dobrzy, a trochę źli,*
- *takich uczniów, którzy są źli, ale można jeszcze z nimi wytrzymać,*
- *uczniów, którzy są najgorsi jak to tylko możliwe*⁴.

Rozkład wyników zdaje się w całej rozciągłości potwierdzać nie najlepszą opinię nauczycieli o uczniach. Sam autor po otrzymaniu wyników sądził, że ma do czynienia z artefaktem.



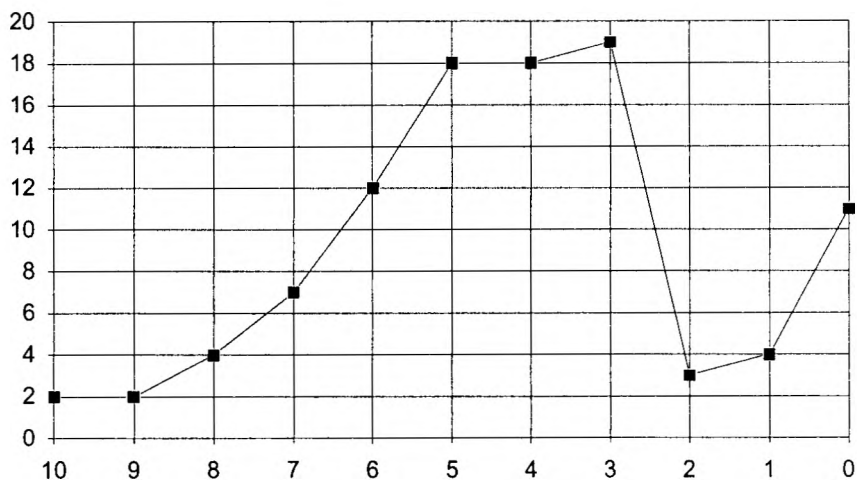
Nie jest to bynajmniej regularna krzywa rozkładu normalnego, w której skrajne bieguny różnią się pięciokrotnością.

Grupie 100 uczniów z klas VIII zadaliśmy między innymi pytanie:

„Czy lubisz chodzić do szkoły? Swoją sympatię wyraż w skali od 0 do 10 przyjmując, że 0 oznacza «nie lubię w ogóle», a 10 oznacza «bardzo lubię»”.

Odpowiedzi uzyskane przez nas wyglądały następująco (wartości osi poziomej oznaczają stopień sympatii, wartości osi pionowej liczbę wyborów):

⁴ Wiesław Łukaszewski, *Przeszłość jest dobra, a ludzie źli* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.



I tutaj krzywa jest zwichrowana, a kierunek jej skośności jest przeciwny szkole. Można więc powiedzieć, że zarówno uczniowie, jak i szkoła nie mają o sobie nawzajem najlepszych opinii. Zatem zakładanie, że oświata jest obszarem czekającym latentnie na przeprowadzenie w niej zmian jest nieuzasadnione. Szkoła z jej nastawieniem nie jest odbiorcą wirtualnym dla pedagogów. Nasze życzeniowe postulaty nie są w stanie się przebić przez dramatyczną realność i chłód wiejący z edukacyjnej praktyki. Jeśli bowiem wziąć pod uwagę powyższe wyniki, to odwołujemy się do mniejszości nauczycieli i uczniów.

Szkoła, której w większości nie lubią nauczyciele i uczniowie, nie posłucha odległych ech naszych dysertacji i postulatów wołających o humanizm, demokrację, autorskość placówek, zmianę nastawienia wobec uczniów, większy udział rodziców w wychowaniu czy uelastycznienie struktur oświatowych. Nasze wołania utoną w zgiełku uciekających co dnia ze szkoły tych, którzy traktują ją jako zło konieczne, jakkolwiek jednak zło, z którym nie są w stanie się identyfikować.

Rzuty za siebie

Znany psycholog, N. A. Bernsztejn już w latach trzydziestych stwierdził, że „*precyzja czynności motorycznych jest wynikiem nie precyzji programów uformowanych w mózgu, ale precyzji informacji zwrotnych o skutkach działania*”⁵. Co wynikałoby dla pedagogiki z uniewersalizacji stwierdzenia znanego neurofizjologa?

Przede wszystkim nie do końca wiemy, co jest naszą informacją zwrotną, z jakiego obszaru winna pochodzić i co modyfikować. Pedagogika — jak na wstępie już zaznaczyłem — odnosi się do instytucjonalnego kształcenia i wychowania, rodziny, ulicy, starych i młodych.

- „*Coś ze mną zróbcie!*”, „*Mamy dla was tylko kamienie*”, „*Matką mi ulica, ojcem spray*”, „*Nie udawaj, że tego nie widzisz*”, „*Chcemy chleba, wina i sensu*”. To napisy na murach.
- W jednej ze szkół toruńskich pod koniec listopada rodzice otrzymali raport dotyczący skandalicznych naruszeń dyscypliny przez uczniów, wobec których szkoła jest bezradna⁶.

⁵ F. W. Bassin, N. A. Bernsztejn, L. P. Łatasz, *K problemie swjazi mieźdu strukturou i funkcijami mozga w jego sowremiennom ponimaniiji* [w:] *Fizjologia w kliniczeskoj praktike*, Moskwa 1966.

⁶ Dokument brzmi następująco: „*Przejawy wandalizmu uczniów SP...: 1. Urywanie wlewek od kranów w ubikacjach, 2. Niszczenie spłuczek klozetowych, 3. Kopanie brudnym obuwem po suficie, 4. Zdejmowanie drzwi od kabin w wc, 5. Granie w piłkę w korytarzach (w ciągu dwóch miesięcy wybito 24 szyby), 6. Kopanie ścian i drzwi w wc dziewcząt. Wycinanie ostrym narzędziem elementów z drzwi do ubikacji, 7. Niszczenie tablic ogłoszeniowych w korytarzach, 8. Rysowanie po ławkach ostrymi przedmiotami — uszkodzono w ten sposób ok. 120 ławek i 200 krzesłek, 9. Rozrywanie osłon rur ciepłowniczych w piwnicy i szatni, 10. Wkładanie szpilek do zamków — zniszczono 10 sztuk, 11. Drapanie lamperii ostrymi przedmiotami, 12. Szarpanie i kopanie drzwi wejściowych do szkoły — zamek elektroniczny naprawiano 5 razy, 13. Odkręcanie wody w hydrantach., 14. Zrywanie i cięcie nożem plastikowych osłon poręczy na klatce schodowej — zniszczono 40 metrów bieżących, 15. Niszczenie kwiatów doniczkowych, 16. Wyrwanie kratek wentylacyjnych i ściekowych w ubikacjach, 17. Podpalenie szatni, 18. Rzucanie petard z gazem tżawiącym do wc, 19. Wybito płyty ochronne w oknach przebiegalni — wartość 400 tys., 20. Rzucanie petard (również pod spódnicę dziewcząt).*” Podpisał kierownik gospodarczy SP.

- Badania Łukaszewskiego wskazują, że mamy do czynienia „ze stałym wzrostem liczby osób zainteresowanych poddaniem się władzy silnej ręki”⁷.
- Te same badania ukazują, że „dobrzy są Polacy jako kategoria (najlepsi ze wszystkich na świecie), dobrzy są niektórzy przedstawiciele narodów Zachodu, źli Cyganie, Żydzi, Rosjanie, Rumuni, Ukraińcy i (w niektórych badaniach) Niemcy”⁸.
- Kwieciński ujawnił fakt, że tylko mała część czasu przeciętnej lekcji przynosi uczniowi pożytek⁹.
- Nawet z pobieżnych obserwacji zachowania młodzieży w szkole widać, że szkoła odstąpiła od niektórych swoich zadań wychowawczych. Jeszcze bardziej to widać w obszarze szkolnictwa zawodowego i praktyk zawodowych odbywanych w prywatnych i państwowych zakładach i warsztatach⁴.

Czy to są nasze informacje zwrotne? Jeśli tak, to gdzie je uwzględniamy. Wydarzenia, fakty dostrzegane przez pedagogów i badane przez nich procesy dowodzą, że wychowanie jest obszarem dramatu, jeśli nie tragedii. Żaden z jego wymiarów nas nie zadowala, nawet częściowo. Praktyka i empiria dostarczają nam codziennie nowych, **konkretnych i jednoznacznych** informacji. Gdzie są zatem nasze **konkretne i jednoznaczne** wnioski przekładalne (znów konkretnie i jednoznacznie) na język codzienności?

Usprawiedliwiając się, jesteśmy skłonni przytoczyć (tak czy inaczej trawestowane) powiedzenie jednego z filozofów — „świat nie musi rozumieć filozofa, to on musi go umieć pojąć”. Poza tym, że jest to zdanie cyniczne i pełne pogardy, należy zauważyć, że jego autorem jest nie *świat*, lecz z całą pewnością filozof, którego życie nie skończyło się tak jak życie Sokratesa, Chrystusa, Bruna, niestrudzonych, *praktykujących* teoretyków.

⁷ W. Łukaszewski, *op.cit.*

⁸ W. Łukaszewski, *op.cit.*

⁹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1992.

¹⁰ Przed wojną nie w każdym warsztacie rzemieślniczym mógł terminować uczeń. Kontrakt podpisywany przez majstra obejmował w Toruniu 24 punkty, z czego ponad połowa dotyczyła spraw wychowawczych („nie godzi się przeklinać”, „spóźnienia mają być wykluczonymi”, etc.).

Wydaje się, że mimo postępu cały czas istnieje różnica pomiędzy rzucając kamieniem przed siebie, obserwowaniem jego lotu i określeniem miejsca upadku, a rzucając za siebie bez troski o to, gdzie spadł i jak leciał.

Nirwana i Pospolite Ruszenie

Medytacje, praktyka jogi, skomplikowane procedury samoopanowania są drogą proponowaną przez hinduistyczne ruchy religijne do osiągnięcia stanu doskonałości — *nirwany*, czyli takiego zapanowania nad własną osobą, by w możliwie najdoskonalszy sposób być **ponad** otaczający świat i rządzące nim prawa, a także wynikające z tego niedoskonałości¹¹. Dochodzenie do *nirwany* to niemały trud stawania się obojętnym wobec otoczenia i czerpania siły nie tylko z siebie samego, lecz także dla siebie samego. Czy w uprawianej przez siebie nauce osiągnęliśmy właśnie taką szczególną *nirwanę*?

Jeśli bowiem „*niepokoi fakt, że w naszym kraju nie prowadzi się starannie przygotowanych metodologicznie, sprawdzonych i udokumentowanych badań poszukujących prób odpowiedzi na temat jak formułują i rozumieją cele edukacji szkolnej nauczyciele, uczniowie i ich rodzice*”, a poza tym „*stoiśmy przed koniecznością przywrócenia edukacji i nauce o niej systemu ogólnoludzkich (uniwersalnych) i swoistych (narodowych) wartości i nadania im własnego sensu*”, to cóż zrobiliśmy w ogóle?¹²

Czy nie jest to znakiem osiągnięcia *nirwany*?

Warto rozważyć możliwość powrotu do najpierwotniejszego powołania pedagogów — do misji zmieniania świata przez czynienie go bezpieczniejszym (*prowadzący chłopię niewolnik, ów pierwszy pedagog, miał jemu właśnie takie bezpieczeństwo zapewnić*). Tutaj jednak nie wystarczą delikatne sugestie i ukazywanie możliwości. Pora, by stać się ekspansywnym, jednoznacznie i nieprzejednanie domagać się zmian. Czas jest najwyższy, aby wobec antywychowawczego kokonu społecznego zwołać pospolite

¹¹ Taką interpretację *nirwany* podsuwa m.in. Jan Paweł II w swojej książce *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.

¹² K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń – Poznań 1994.

ruszenie, stworzyć *pedagogiczną policję* demaskującą polską beztroskę wobec młodego pokolenia. Czas też na powrót do praktyki i krytyczny ogląd tego, na co pozwoliliśmy. Tutaj bowiem nie ma żadnych dylematów. Jeśli już wiemy, że człowiek się uczy tylko pod przymusem (jakkolwiek różnie rozumianym), że na udział rodziców w wychowaniu młodego pokolenia można liczyć w sposób nader limitowany, a nic tak nie podnosi zapału nauczycieli do wykonywania swojej pracy jak konkurencja, to spróbujmy to wypromować. Chcemy być w samym centrum wychowania, przyglądać się jego newralgicznym punktom, bądźmy w środku praktyki. Twórzmy własne laboratoria, aby weryfikować wygłaszane teorie i móc przeżywać autentyczne dylematy.

Toruń, listopad–grudzień 1994 r.



ALTERNATYWY I ARTEFAKTY EDUKACJI BOGATEJ

Wstęp

Urodziłem się w roku 1957. Jestem zatem reprezentantem pewnego pokolenia. Kształtowała nas określona rzeczywistość i nierzeczywistość. Gdy mieliśmy 19 lat, powstała istotna na swoją skalę opozycja polityczna. Wydarzenia 1968 i 1970 roku zastały nas w okolicach wieku bierzmowania. Niewiele z tego rozumieliśmy. W październiku 1968 roku wyjechał z rodziną do Danii mój szkolny kolega Salek — podobno był Żydem. Jak długo pamiętam, matka uczyła mnie języka angielskiego. Był on właściwie moim drugim językiem. Później okazało się to nader przydatne. Pierwsze wcielenie Gierka dało nam nadzieję na jakikolwiek wyjazd zagraniczny. Połowa lat siedemdziesiątych to w Polsce muzyczna posucha. Słuchaliśmy zatem zespołów EL&P, King Crimson, a także Cata Stevensa. Gdzieś tam w Lublinie debiutowała niezła Budka Suflera. Małe miasto, w którym dorastałem roilo się od Cyganów, wśród których miałem najlepszych kolegów. Nigdy nie chcieli nauczyć mnie swojego języka, ale za to często zapraszali do domów. Wcześniej — gdy wędrowali taborami — bywałem w ich wozach. W czasie studiów namiętnie uprawiałem polityczny studencki teatr. Wielokrotnie nasz zespół grał też we Wrocławiu. Później zająłem się pedagogiką, ale już na poważnie, z wyraźnymi ambicjami i nieodpartą wolą poznawania naukowej prawdy o edukacji. Po 1988 roku rozpocząłem swoje naukowe podróże na uniwersytety w Anglii, Hiszpanii, Szwajcarii, Francji, Niemczech, Italii, Danii, Czechach, na Węgrzech i Łotwie. W 1989 roku założyłem prywatne LO w Toruniu, którym kieruję do dziś. Jak dotąd do swego biogramu mogę wpisać promowane trzy roczniki maturzystów i ok. 200 magistrów, a także sześciu doktorantów.

Pedagogika jest nauką społeczną wyrosłą z filozofii. Człowiek uprawiający pedagogikę nie jest w stanie, nie może, a kto wie, czy po-

winien dystansować się od własnych indywidualnych doświadczeń. Pedagogika jako nauka dla wrażliwych balansuje na pograniczu tęsknot, konieczności i niejasnych przesłanek empirycznych. Jako praktykujący pedagog nie zgadzam się na osadzanie mnie w roli pośrednika (a zatem kogoś nijakiego, na usługach) pomiędzy sferą prywatną a publiczną. Dlatego właśnie, w kontekście tego, co chcę powiedzieć poniżej, pozwoliłem sobie przedstawić własne dossier, którego echa znajda Państwo w niejednym fragmencie poniższego wywodu.

Szkoła pełna bogactwa

Jednym z bardziej znamienitych działań współczesnej pedagogiki jest upodobanie do wyposażania nauczycieli (obecnych i tych, którzy nimi być zamierzają) w tak zwany *arsenał środków*. W pogoni za tzw. „budowaniem warsztatu” nauczyciel jest przyzwyczajany do swoistej kleptomanii, której wynikiem może być dość przypadkowe wykorzystywanie wszystkiego, co może mieć charakter dydaktyczny, edukacyjny, co w powszechnym mniemaniu może nauczyciela podeprzeć lub po prostu wyręczyć w dawaniu wiedzy i jej ustawicznym poszerzaniu. Ponieważ prawie wszystko, co nas otacza, może mieć charakter edukacyjny, może okazać się „pomocne” w nauczaniu bądź wychowaniu. Konsekwencją tego eklektycznego warsztatu jest także eklektyczny obraz świata. Kreowany jest on nie tylko przez wiedzę dostarczaną za pomocą zestawu środków, lecz także przez nie same. Okazuje się bowiem, że środki używane do przekazu treści mają nieobojętny charakter dla owych treści brzmienia. W pewnym sensie same stają się treścią. Prowadziłem na ten temat badania, które wydają się to potwierdzać. Przebieg jednego z eksperymentów polegał na tym, że jednej grupie osób przedstawiłem na video wywiad z człowiekiem pasjonującym się archeologią, a przed drugą grupą przeprowadziłem ów wywiad na żywo. Następnie przy pomocy kwestionariusza sprawdziłem, ile i co z zaaranżowanych wywiadów zapamiętali badani. Pomiedzy obiema grupami istniały dość spore różnice. Nie oceniałem jakości zapamiętanych szczegółów i wyciąganych na podstawie wywiadu wniosków i przypuszczeń, lecz jedynie ich wielość i kierunek. Następnie osobom zebranych w trzeciej, dodatkowej grupie (nieświadomej całego badania) zaprezentowano opis spotkania zawarty

w kwestionariuszach. Okazało się, że w znakomitej większości odniosły one wrażenie, iż opisy dotyczą dwóch różnych ludzi o zbliżonych zainteresowaniach.

Świat i jego obraz kreowane przy pomocy różnorodnego *arsenału środków* mają charakter odśrodkowy i rozpraszający. Taka jest właściwie cała nowoczesna edukacja. Dominuje w niej *zewnętrzna technika* przekazu, artykulacja wyznaczonej nauczycielom roli w znaki do tej roli przypisane. Można to jeszcze eufemistycznie nazwać *formalno-profesjonalnym* stosunkiem nauczyciela do ucznia. W taki sposób nie tylko ten drugi otrzymuje powierzchowny obraz świata, lecz nade wszystko obraz rozproszony, podzielony tak, jak podzielone były techniki, którymi nakarmiono odbiorcę. Zastanawiające, dlaczego nauczyciel może tak długo w takim świecie funkcjonować. Odpowiedź wydaje się być i prosta, i przewrotna — bo jest to tylko zestaw zewnętrznych niejako, mniej lub bardziej powierzchownych, a nade wszystko obiegowych treści dobranych tak, by pasowały do wyuczonych przez nauczyciela schematów. Czyli, że świat jest czyniony takim, jakim jesteśmy go w stanie przekazać. Powtórzę: świat przekazywany przez edukację nowoczesną jest światem dopasowanym do mediów i poza nimi nieobecny.

Czyli dydaktycznie i faktycznie nauczyciela interesuje tylko to, co da się wyświetlić, powiększyć, przeanalizować, zilustrować i opowiedzieć. To, co może on, nie licząc na udział ucznia, sam wykonać, w czym praktycznie nikt nie jest mu w stanie przeszkodzić.

Różnorodność mediów powoduje, że jest to świat eklektyczny, rozproszony, niespójny. Ową niespójność podtrzymuje dosłownie wszystko, co szkoła zdołała wytworzyć. Zaliczyć tu można podział na klasy szkolne, niekiedy podział na płeć, przedmiotowy podział kompetencji wykładowców, różnorodność środków (mapy, podręczniki, mikroskopy, komputery, film, płyty gramofonowe, wycieczki szkolne, dyskusje, kryteria oceny, programy nauczania, etc.). To tylko niewielki przegląd całego tego *bogactwa*. Porównać się to da z tłumem atrakcyjnych gości, którzy jednocześnie, wszyscy naraz chcą wejść przez wąskie drzwi. Efekt jest taki, że nie wejdzie żaden z nich, a gospodarzowi zamiast wspólnej biesiady pozostanie tylko wrażenie szumu i parę przypadkowo w tłumie zapamiętanych twarzy.

Edukacja (i w jej obrębie szkoła) nastawiona jest na dekonstrukcję świata, na jego ustawiczne *rozmontowywanie*. Zatem zdania są rozbieżne na części, słowa na głoski, organizmy żywe na układy trawienne i oddechow. Ziemię dzieli się na przekroje, a związki na pierwiastki. Dobrze rozpoznane jest wyłącznie to, co dokładnie rozebrane. Niczego się potem nie łączy, niczego się nie integruje, pozostaje odśrodkowość. Skrupulatna analiza otoczenia i wszelkich jego atrybutów dominuje tu nad rzadkimi, ułomnymi i wciąż nieudanymi próbami syntezy tego, co syntezie i tak się nie podda. Tak bowiem rozmontowywany świat pozostaje rozczłonkowany na trwałe. Jednocześnie nie mamy żadnych przesłanek po temu, aby twierdzić, że gdzieś tam w ludzkim mózgu, w uczniowskiej świadomości łączy się to samoczynnie w jakiś integralny obraz, z którego wynika cokolwiek dla ludzkiego szczęścia, dla pomyślanej przyszłości kogokolwiek czy czegokolwiek — poza oczywiście bezpiecznym trwaniem i reprodukowaniem się takiej jak obecna struktury szkoły i edukacji. Dokonuje się tu prostego sumowania środków i w ten też sposób edukacja wprowadza nieopisany bałagan. Im jest bogatsza, im bardziej doposaża swój *arsenał środków*, tym bałagan ów jest większy.

Nie ma tu jednak mowy o świadomym zaśmiecaniu umysłów. Treści rozpraszane przez różnorodność sposobów ich pozyskiwania są w intencjach ofiarodawców wartościowe, uznawane za niezbędne do życia (bo w pewnej konwencji, np. egzaminów wstępnych na studia, takimi są w istocie), chociaż niekoniecznie do przeżycia. Przeżycie bowiem najtrudniejszych nawet sytuacji uzależnione jest nie tyle od posiadanej wiedzy, ile od ratującej świadomości.

Jak można się łatwo zorientować, ideał edukacji wypełniony jest atrybutami bogactwa. Można porównać go do stroju. Pełno na nim frędzeleków, cekinów, koralów, bransolet, brokatowych apaszek, brosz oraz pudru, perfum i kremów. Nikt jednak, kto nosi klejnoty, przypatruje się im, czy ich dotyka, nie staje się przez to szlachetniejszy.

Ustawiczne powiększanie *arsenału środków* prowadzi do przekonania, że każdy z nich jest ważny, rozwojowy i niezbywalny, a to z kolei pobudza marzenia o *edukacji totalnej*, w którą niemal wszystko jest zaangażowane, której totalność polega na niespełnionej nigdy potrzebie wykorzystania wszystkiego, co da się wykorzystać. Brnie się zatem w owo swoiste nadbo-

gactwo, które wprowadzie nie dokleja do edukacji kolejnych bibelotów, lecz samą edukację rozciągana (naciągana, „elastyczną”) dokleja do nich. Rozproszenie, rozśrodkowanie treści i mediów staje się także totalne. Porównać to można tylko z eksplozją rozsadzającą to, co przed jej nastąpieniem stanowiło pewną całość.

Szkoła i odbywająca się w niej edukacja są zlepkiem różnych dyscyplin. Podobnie chyba ma się rzecz z interdyscyplinarnością pedagogiki. Wszystkie te sfery działalności intelektualnej i praktycznej nie dośrodkowują (zatem nie integrują czy koncentrują) różnych dyscyplin, lecz są przez nie rozdarte. Gdy w uprawianiu pedagogiki jedna z nich zaczyna wyraźnie dominować, jakkolwiek bez wykluczania innych, to wówczas mówimy o np. socjologizującym czy psychologizującym charakterze. Wynika to także z polimedialności, która tożsamość pedagogiki, edukacji czy szkoły (a zatem także badacza, nauczyciela i wychowawcy) „rozpyła” w różnych rzeczywistościach wyobrażeniowych, odmiennym instrumentarium i językach. Tożsamości nie da się jednak wytworzyć, adaptując inne tożsamości, czyli poza sobą samym. Jedyną drogą jest poszukiwanie jej w sobie. Wznoszenie nowego gmachu może odbywać się tylko w przestrzeni, której nie zajmuje żaden inny gmach. Zlepki różnych tożsamości, traktowane nawet jako „twórcze połączenie” są tylko złudzeniem lub pokazowym pozorem tożsamości. Tożsamość bowiem tkwi w każdym fragmencie danego obiektu. To rodzaj DNA, który przesądza o przynależności detalu do całości. Rozczłonkowanie edukacji nie daje nam natomiast niczego innego niż psychologia, socjologia, antropologia, biologia, historia, administracja, które mają własny, życiodajny DNA, zupełnie niezależny od woli tego, kto je próbuje skleić w całość. Metafora DNA dyktuje nam dwie ważne konsekwencje. Po pierwsze: istnieje on tylko w organizmach żywych (kiedyś bądź w przyszłości) i — po drugie: jest trudno zniszczalny.

Wytworzenie mechanizmów (robotów), które nawet znakomicie naśladowują ludzi, nie oznacza, że są one żywe. Sztucznie połączone elementy utrzymują się jako całość przymuszone (śrubami, nitami, spawami). Gdy złącza puszczą, to nie są one w stanie się odtworzyć czy reprodukować.

Poszukiwanie *istoty* czegokolwiek jest zagłębianiem się w rozpoznawany obiekt. Jest wchodzeniem do jego głębi, do wnętrza — docieraniem do osnowy, do kręgosłupa, do komórki. Znajomość istoty jest jednoznaczna

z drogą ku tożsamości. Traktowanie edukacji jako *totalnej* jest próbą narzucenia jej jakiejś koszarnej „totalnej tożsamości”, która niczego nie odrzuca. Tymczasem tożsamość polega na wyrazistym poczuciu siebie i różnic między *ja* i *on*. W pedagogice ma ona jednak tylko zewnętrzny, dekoracyjny charakter. Mieni się, błyszczy różnymi barwami, ale żadna z nich nie jest jej swoista. W tym zakresie zawsze przegra z socjologią, psychologią, filozofią czy antropologią. Oderwana od ich DNA ukazuje się jako martwy mechanizm niezdolny do rozwoju i przetrwania.

Tak rozumiana pedagogika i wyrastająca z niej edukacja są płaszczyzną rozpostartą pomiędzy przybywającymi wciąż punktami zaczepienia — zgodnie z dążeniem ku *totalnemu bogactwu*. W tym rozumieniu dobra szkoła to szkoła dostatnia: mnóstwo komputerów, taśm video i płyt CD, wiele godzin języków obcych, laboratoria językowe, tysiące woluminów w bibliotece, wielometrowy basen pływacki, mnóstwo laureatów olimpiad. To szkoła ustawicznie głodna nowego bogactwa, niezadowolająca się tym, co już ma, lecz spoglądająca ku temu, co mieć można.

Tworzenie *arsenału środków* bez własnej ustalonej tożsamości jest tylko kolekcjonowaniem nitów i śrub (niekiedy na zapas) utrzymujących w gruncie rzeczy martwego, choć użytecznego robota w funkcjonalnej całości. Bez pytań kierowanych na zewnątrz (a w tej sytuacji tylko tam pytania można kierować) nie wiadomo, co odrzucić, a co przejąć. Im większy jest nasz *arsenał środków*, tym więcej pytań musimy zadawać, tym bardziej zróżnicowane są odpowiedzi, tym dotkliwszy brak tożsamości, która próbowałaby uzyskaną wiedzę ześrodkować. Tym większy jest zamęt i nieokreśloność celów, działań i programów.

Sumowanie środków nie jest edukacją, lecz zaledwie eliminowaniem przeszkód na jej drodze. To tylko odsuwanie trudności, mnożenie ułatwień na torze przeszkód, gdzie motywacja zawodników i trenerów jest niejasna, dystans nieokreślony, a nagrody niepewne. Zlepek polimedialny, jakim bez wątplenia jest obecna edukacja, doczepiony do różnych tożsamości (z których każda ma swoje, odrębne metaforyczne DNA), aby sprawiać wrażenie syntetyzującej jedności, musi poddawać się charakteryzacji, budować wyodrębnioną scenę własnego działania, odgrywać spontaniczność i udawać przekonanie o własnej doniosłości. Budowanie wrażeń, iluzji i atrakcyjnych efektów przy pomocy totalnych środków może z powodzeniem uchodzić

za obraz autentycznego świata, doskonale służąc odnajdywaniu się ucznia w różnych środkach, w wielu mediach w rozczłonkowywaniu jego świadomości pomiędzy wiele punktów zaczepienia.

Zatem uwaga i zainteresowanie światem podlega w ten sposób rozproszeniu. Jesteśmy bowiem w stanie wchłonąć wiele informacji, skorzystać z wielu mediów, zaangażować się w różne warstwy świata i niejako w nich *pozostać*. To znaczy, nie powracamy od nich do samych siebie, a zatem nasza świadomość podlega rozkawałkowaniu. Wszędzie właściwie jesteśmy, ale nigdzie w pełni. Nasz obraz świata jest prostym odbiciem kierunków jego poznania, przybiera kształt mediów, którymi się w owym poznawaniu podpiraliśmy. Media stanowią więc rodzaj biletu w jedną stronę, w stronę samych siebie. Bez nich dany fragment świata (aspekt, wymiar) nie są już rozpoznawalne. Media bowiem są nieekwiwalentne, gdyż mają charakter nieuniwersalny. Ich specjalizacja jest tu immanentnym składnikiem ich zaistnienia i *nowocześnie* pojętej użyteczności. Brakuje im dynamiki humanistycznej, a więc kierunku powrotnego ku człowiekowi. Zainteresowanie, wyszedłszy od podmiotu, wędruje, przemierza świat i wraca doń w formie uporządkowanej, aby kreować jego świadomość, tożsamość i harmonię z otoczeniem. Tą drogą, drogą wędrowni, jednostka **nie tylko podgląda świat**, lecz w nim żywo uczestniczy, po prostu w nim jest, jest jego częścią. Nie na zasadzie trybiku czy widza, lecz pełniąc w nim rolę *uczestniczącego interpretatora*, niepowtarzalnego, pozostającego w zgodzie z otoczeniem.

Polimedialne ułatwienia i podpórki edukacyjne są nam *de facto* obce i nie pochodzą z naszej rzeczywistości. Tak jak szcudło czy proteza — może użyteczne, nawet niezbędne, aczkolwiek obce. Podobnie media przez nas wymyślone kreują nam świat sobie podobny, wymyślony. Przywiązując do siebie zabierają bezpowrotnie wyobrażenie o innym — już niemożliwym do zaistnienia — świecie. Taka edukacja uzależnia od mediów. Zaryzykowałbym nawet nazwanie jej *mediholiczną*. Bez stosownie uwięzionego w środkach obrazu świata nie potrafimy bowiem niczego przekształcać i niemal niczego tworzyć. Tutaj też człowiek jest pośrednikiem — to **media tworzą przy pomocy człowieka**, a nie na odwrót. Stąd też w przyrodzonych wysiłkach *ku zmianie* stajemy się wewnętrznie zatimizowani, będąc po części taśmą video, komputerem, mapą, technologią, strategią czy marketingiem. Media zaanektowały nas samych, podsunęły do podpisania cyrograf,

w którym naszą tożsamość przekazaliśmy im. Dzięki temu są aż tak witalne, tak je kochamy, bo kochamy w nich samych siebie i tam też siebie poszukujemy. To one uczą nas ról, do których znaki zostały już przewidziane. Nasze palce nie służą już zbieraniu owoców, lecz obsłudze komputera. W takiej konfiguracji nauczyciel jest instytucją, uczeń jest instytucją i edukacja jest instytucją, a więc szkołą. Wszystko zamyka się w jakichś proceduralnych i instytucjonalnych ramach. Edukacja staje się służbą, narzędziem, a zatem bezpodmiotowym instrumentem, od którego nie można wymagać czynienia emancypacji. Wyrosła na jej gruncie szkoła może coś utwierdzać lub burzyć, jakkolwiek niczego nie jest w stanie stworzyć.

Nader często szkoła, procedury kształcenia i technologie dydaktyczne pretendują do przypisywanej im roli erzacu tożsamości. Stają się źródłami iluzji poznania świata, grą kaprysów uprawianą przez coraz to nowe generacje mediów. To coś na kształt grypsery nazywającej na skrótów świat. Staje się taka szkoła kamuflażem dla niepewnego istnienia czynionym daną pewną z pozoru wiedzą. Jeśli jest ona doświadczeniem, to nie w tych wymiarach swojego istnienia, w których chciałaby nim być. Uczy nie tego, czego by uczyć chciała. Zamiast uczyć współżycia w grupie, ćwiczy w stosowaniu strategii „nie dania się”, zamiast uczyć pracy, trenuje w sprawności jej unikania, w miejsce szacunku dla prawa gwałci je i poniża. Niemal każde głębsze wniknięcie w proces szkolnego kształcenia i wychowywania przynosi krytykę, a niekiedy rozpacz badaczy. Raz mniejsze, raz większe gremia próbują podejmować działania reformatorskie, które na dłuższą metę niczego nie naprawiają. Nie ma tu ani zbawiennych programów, ani złotych środków czy opatrnościowych mężów. Nasilają się więc żądania wobec nauczycieli, aby ci byli skuteczniejsi, bardziej przykładali się do pracy, aby bardziej szkołę uatrakcyjniali, aby sprawili, że nauka szkolna nie będzie nudna i opresyjna. Każdy wybryk najmniejszej grupy młodzieży, każda skinowska manifestacja, każda głośniejsza zabawa doprowadza wszelkie dyskusje i opinie do szkół, czyniąc je odpowiedzialnymi i niemal współwinnymi wykroczeń. Tutaj szkoła i pedagogika wydają się być nierozzerwalne, współzależne. Wydają się tak samo błędzić i nie docierać do sedna, a nawet go nie dostrzegać. Aby tego dowieść, musimy wskazać na cele towarzyszące obecnej edukacji. W zależności od nich układają się metody działania i media, a także skutki uboczne ich stosowania (każdy specyfik powoduje jakieś skutki uboczne).

Człowiek wychowany (grzeczny, kulturalny, praworządny, uczciwy, zdyscyplinowany, posłuszny) to jeden z pospolitszych celów wychowania i kształcenia. Cel jest dość czytelny — to stworzenie takiego społeczeństwa, którego członkowie nie będą sobie wzajemnie szkodzić. Osiąga się to za pomocą przymusu bezpośredniego (podobnego do działań charakterystycznych dla armii czy policji) bądź wymuszania pośredniego (utyskiwanie, narzekanie, pouczanie, zakazywanie i nakazywanie, szantaż, kontrolowanie). Nauczyciel i wychowawca korzystają tu ze środków, których źródłem nie jest pedagogika. To środki zapożyczone i w żaden sposób niekonstruujące pedagogicznej tożsamości. Zmieniane jest tu zachowanie (czyli wynik myślenia), a nie ono samo. Skuteczna obróbka jednostki (czyli uczynienie jej zdyscyplinowaną) przy pomocy tych mediów nie jest więc zasługą pedagoga/pedagoga, lecz kolejnym sukcesem armii czy policji. Cel działania pedagoga nie jest więc tu żadnym swoistym pedagogicznie przedsięwzięciem (zatem takim, które tożsamość pedagogiki ugruntowuje poprzez odwoływanie się do niej), lecz zaprzeczającym tej tożsamości wyręczaniem stróżów prawa, ładu, porządku i kultury.

Jedną z konsekwencji jest tu przypisanie porządku i prawa do jego zaprowadzania światu zewnętrznemu. Zignorowana pozostaje szansa wywiedzenia praworządności z wnętrza człowieka, z jego harmonii ze światem. Zaprzepaszcza się możliwość pogodzenia człowieka z otoczeniem, osiągnięcia takiego stanu ducha, wobec którego zjawisko niesprawiedliwości, zbrodni, niegodziwości nie miałyby szansy zaistnieć. Prawną tożsamość osoby stanowi tutaj stróż prawa (strach przed konsekwencjami, policjant, nauczyciel, opiekunowie, wstyd). Tutaj tracimy nader wiele. Nie umiemy już odpowiedzieć na pytanie „*kim jestem?*”, zamieniając je na pytanie „*czego chcę?*” albo łatwiejsze „*czego nie chcę?*”. Przyklejamy się do tego, co na zewnątrz pożądane lub do tego, przeciw czemu na zewnątrz się buntujemy. W myśl umownego „*tak właśnie jest dobrze*” doklejeni zostajemy do tożsamości, która nie wypływa z żadnej pedagogiki, lecz z prawa, statutów, umów i poleceń.

Człowiek wykształcony (nauczony, „naumiany”, kompetentny) — kolejny w naszej galerii faktyczny cel edukacji. Przekazywaniu wiedzy towarzyszy nieodłącznie wpajanie przekonania, że jest ona walutą niezbędną w życiu. Jej kształt jest tak spreparowany, że daje się wymienić (jak pieniądź)

na określone dobra (egzamininy wstępne, pozycja erudyty, pozycja w grupie, dobre oceny, spokój w domu i w szkole, nagrody i wyróżnienia). Wszelki pieniądź jest zaledwie możliwością nabycia czegoś do zjedzenia, kupienia domu czy innego realnego dobra. Żaden pieniądź nie nadaje się ani do jedzenia, ani do budowy, gdyż jest tylko symbolem zasobów. Taką rolę zdaje się pełnić przekazywana drogą edukacji wiedza. Jest symbolem mądrości, tyle że zupełnie nieuzasadnionym. Ta konkretna, podręcznikowa wiedza jest niewymienialna, bo nie jest ani twórczością, ani mądrością. Krąży w obiegu zamkniętym — edukacyjnym i jest ważna przy pokonywaniu konkretnych szczebli edukacji, zdobywaniu świadectw; kto ma jej więcej, ten może nabyć więcej przypisywanych jej dóbr. Tak pojmowana nie stanowi waluty, lecz tylko fetysz bądź „pieniądź umowny”. Sam proces nauczania opiera się na prawach handlu (*przepytywanie* to pertraktacje czy negocjacje handlowe, *wiedza* to uzyskane zasoby finansowe, *ocena* to ich walor, *dziennik* — konto w banku, *świadectwo* — czek, ale też „*ściągnięcie*” — omijanie cła, podlizywanie — łapownictwo, *dwójka* to debet). Nauczanie (przekazywanie wiedzy) w szkole jest aktem umownym. Umowny jest zakres materiału (dlaczego bowiem uczniowie znają układ pokarmowy pszczoły, a nie rozróżniają ras psów?), umowne egzekwowanie (nie zadawać na ferie, dni bez odpytywania, możliwość odwołania się od oceny, wyższość oceny z klasówki nad oceną z pytania). Wartością jest to, co nazwano wartością (tak jak 50 zł to zwykły papier, na którym nadrukowano stosowne cyfry i portret), ważne jest to, co uznano za ważne i nieomal rajem jest to, co nazwano rajem! Właściwie nie wiadomo, czemu służy szkolny system zdobywania wiedzy, widać jednak wyraźnie, jak wiele się robi, aby każdy uczeń temu systemowi służył. Mapa, mikroskop, eksponat to wbrew swemu przeznaczeniu inne wcielenie arkusza kalkulacyjnego, liczarki do banknotów czy egzemplarza reklamowego. Tak jak w prozie Brunona Schulza w scenie, w której umarli Żydzi w kantorze pełnym pajęczyn licytują sztukę zarobaczonego płótna, przerzucając się nieistniejącymi pieniędzmi. Czynią to bez kontaktu ze światem, dla samej sztuki licytowania, z której dla żywych nic nie wynika.

Taki oto przykład: w jednej z wiosek na polskich kresach północno-wschodnich istnieje szkoła licząca 57 uczniów i 4 nauczycieli. W tej też miejscowości założono dużą farmę hodującą ślimaki winniczki. Hojny

sponsor zafundował szkole video. Jednym z pierwszych zakupów były filmy edukacyjne, a w tym film o życiu i rozmnażaniu ślimaka winniczka. Gdy poprosiłem dzieci, aby opisały, jak wygląda to stworzenie, żadne z nich nie potrafiło tego zrobić. Dopiero gdy nauczycielka przypomniała dzieciom, że widziały je na filmie, były w stanie odtworzyć ich wygląd. Pokazanie dzieciom żywego ślimaka ani przez moment nie wchodziło w rachubę. Nauczycielka stwierdziła, że video jest nowocześniejsze i film lepiej prezentuje wymagane przez program szkolny problemy.

Szkoła pod względem swej nauczającej funkcji jest narzędziem destrukcji. Wszystko lub prawie wszystko, co wypracowała i media, z których korzysta, służą (bądź są przeznaczone) rozbijaniu jedności tego, co na co dzień widzimy i odczuwamy jako całości. Człowiek jest rozbity na rozum (lekcje), ducha (religia) i ciało (wf). Tak jakby było możliwe, że któregoś dnia nasz duch pójdzie do kościoła, ciało się położy, a rozum będzie czytał. Dokonano rozbiorów otaczającego nas świata, któremu — jako całości — odbiera się tożsamość i rozsypuje jak niemożliwe do ułożenia puzzle; którego detale geograficzne nie pasują do biologicznych, a te z kolei do chemicznych.

Człowiek wyedukowany (wychowany i nauczony). Nawet jeśli założyć, że sumowanie wychowania i nauczania tylko w najprostszych rozważaniach stanowi edukację, to wystarczy, aby dostrzec, jak bardzo jest ona niespójna. Przypomina nakładanie na ludzkie istnienie (którego sensu się nie zgłębia) kolejnych niezwiązanych z sobą pierścieni.

Ubieranie jednostki w kolejne kręgi (np. europejskość, ekologiczność) nie jest niczym innym jak ozdabianiem jej, czynnością, która z faktycznym rozwojem czy budowaniem tożsamości ma niewiele wspólnego. Jest bowiem przedsięwzięciem przychodzącym od zewnątrz, ale też zewnętrznie i wewnętrznie niespójnym. We wspomnianych badaniach obejmujących nauczycieli i uczniów z kresowych szkół „zapomnianych przez kuratorów” dała się zauważyć dojmująca wręcz tęsknota do *szkoły bogatej*. Do placówki wypełnionej komputerami, sprzętem elektronicznym i umieszczonej w znakomitych warunkach lokalowych. Nauczyciele z tych małych szkółek, w których niekiedy liczba uczniów nie przekraczała 50 osób, dostrzegali niezbywalność medialnych pośredników. Naturalne otoczenie, bliskie kontakty z rodzicami i dziećmi, możliwa atmosfera rodziny i intymności ustępują plastikowym nośnikom wewnętrznej niespójności.

Właściwe działanie pedagogiczne budujące tożsamość człowieka i tożsamość pedagogiki powoduje, że wmontowywane w jednostkę kregi tworzą spójny stelaż wspierający od wewnątrz akt samotworzenia człowieka. Cały czas pozostaje on jednością, a to, co otrzymuje (i zaakceptuje), ma szansę stać się jej wzmocnieniem. Tak dzieje się jednak tylko wówczas, gdy człowiek poznaje, a nie wyłącznie podgląda; gdy we własną tożsamość wtłacza to, co *nowe*, a nie na odwrót.

Obsesyjne wspieranie bogactwa

Poczucie absolutnej konieczności wzbogacania i uzupełniania wszystkiego, co da się uzupełnić i wzbogacić, stymuluje dojmująca władza *kultury braku czasu*. Już nie tylko dzień jest zbyt krótki, lecz także rok, także młodość, a nawet życie. Gdybyśmy chcieli się odwołać do fizyki, to można by mówić o poczuciu konieczności zwiększania dynamiki życia, tj. siły dzielonej przez czas. W jak najkrótszym czasie należy osiągnąć jak najwięcej, dowiedzieć się jak najwięcej, uzyskać jak najwięcej, zobaczyć, zarobić, zniszczyć, ocalić, załatwić, wynegocjować, stworzyć i tak dalej.

Edukacja, u której podstaw tkwi filozofia, a zatem refleksja, namysł, spokój i dystans zgodziła się na rolę dynamizatora. Jeśli ma jakieś ambicje, to właśnie są to ambicje tłoka wpychającego maksimum wiedzy w minimum czasu. Jej wiele niepowodzeń można by tłumaczyć podjęciem się roli z gruntu obcej i odległej od korzeni.

Dorastanie do ubóstwa

Nader dobrze jest znana droga od pucybuta do milionera. To marzenie wielu ludzi, a zwłaszcza wygnańców i emigrantów. U początku tej drogi stoi kształcąca nędza, która uczy szacunku dla ludzkiej pracy i każdego pokonanego w jej obrębie szczebla. To nędza, której esencjalną zasługą jest kształtowanie powściągliwości, wstrzemięźliwości i szacunku dla każdego przysporzonego dobra. Niekiedy jednak z jej winy pojawia się degeneracja, agresja, a nawet omijanie norm i oswajanie się ze zbrodnią. Nędzę bowiem

rozumiem jako stan, w którym ustawicznie walczy się o możliwość przetrwania, a zatem ciągle przedłużanie egzystencji, która bez owego działania przedłużona by być nie mogła. Nędza charakteryzuje się ciągłym, niekiedy obsesyjnym, marzeniem o bogactwie. Owo marzenie jest niezbędną dla każdego przeżycia nadzieją, rodzajem nieskończonej perspektywy, a niekiedy nawet celem. Nędza jest zatem sprawowaniem czynności, których jedynym pozytywnym skutkiem jest możliwość ich dalszego sprawowania. Jeśli więc jedynym skutkiem całościowego wydatkowania energii jest zapewnienie sobie możliwości jej dalszego całościowego wydatkowania, to wszelkie zmiany w tym zakresie mogą nastąpić wyłącznie w wyniku przydania zewnętrzznego (kopiąc ziemniaki, natrafić na samorodek złota). Bo tylko w ten sposób można zwiększyć efekty, nie zwiększając wysiłku. Bogactwo zatem przychodzi z zewnątrz, jest nam dane, podarowane, przemyślnie podsunięte bądź odkryte. Tak być musi, bo przywilej uczynienia czegoś z niczego jest przywilejem boskim i człowiekowi obcym.

Kreatywna powściągliwość

Zbyt wiele mówimy, zbyt dużo chcielibyśmy mieć, zbyt wiele przedmiotów nas otacza. Popatrzmy na Polskę z okresu przełomu, na Polskę z początku lat dziewięćdziesiątych. Nasze tęsknoty zrealizowały się w zużytych, ale zagranicznych autach, plastikowych butelkach typu pet, w nieopanowanym, pleonazmatycznym słowotoku pełnym błędów gramatycznych, przejęzyczeń i lapsusów. Muzyki słucha się *na full* albo *na maxa*, zjawiska są *odlotowe* albo *super — extra*, a projekty i rozwiązania to mogą być prawdziwe *petardy*.

Tego się nie da uniknąć. Wychodząc z biedy, trzeba się raz chociaż na jeść do syta. Zrzucając łań, trzeba się ubrać wytwornie. To prawa, których nie potrafimy zmienić. Tacy bowiem jesteśmy. Idzie jednak o to, aby zachłyszniejszy się już i nasyciwszy bogactwem, powrócić do pewnej równowagi. Prawdziwie bowiem kształcące jest ubóstwo, powściągliwość. Podobnie jak tylko cisza potrafi brzmieć, a pusty blejtram inspirować i prowokować do twórczości. Arytmetyczne odejmowanie jest tak samo piękne jak dodawanie czy dzielenie.

Nazwijmy zatem rzecz po imieniu. Sądzę, że należałoby rozpocząć krucjatę rezygnacji z mediów, których zadaniem jest zastąpienie (w rezultacie wykluczenie) człowieka. Żyjemy w określonym środowisku, w pewnych specyficznych dla każdego warunkach. I tutaj mamy dwie drogi. **Pierwsza** z nich unifikuje owe warunki. Przy pomocy mediów właśnie tworzy iluzję obrazu świata. Chłopiec z białostockiej wsi może zobaczyć filmowy materiał nakręcony w Pirenejach. Tylko że nadal nie wie, jak one wyglądają. Bo widzi tylko ich obraz. Przekonał mnie o tym fakt zaistniały w ogrodzie polskiej fauny pod Bydgoszczą. Natknąłem się tam na wycieczkę dzieci poznających zwierzęta. W pewnym momencie wychowawczyni poprosiła o podanie nazwy zwierzęcia, przy którego klatce stały dzieci (był to zając). Żadne z dzieci nie umiało prawidłowo podać tejże nazwy. Wówczas pani powiedziała: „*Przypomnijcie sobie planszę, która wisi w naszej klasie nad drzwiami*”. Reakcja była natychmiastowa: „*zajaczek!*” — wykrzyknęła gromadka maluchów. Zając nie był dla nich zwierzęciem, lecz ilustracją, planszą, elementem programu nauczania, detalem znad drzwi.

Wyłączając się mediami w nauczaniu, robimy to mniej lub bardziej cynicznie i bez wiary, doskonale wiedząc, że wspierana, zastępcza wiedza nie jest żadną wiedzą. Ilu z nas bowiem odważyłoby się nakarmić swoich bliskich grzybami, których jadalność określono by za pomocą atlasu?

Druga droga jest prostsza, jakkolwiek trudniejsza do zaakceptowania: żadnych protez! Jeśli Pireneje są dla kogoś nieosiągalne, to uznajmy, że nie są dlań warte poznania. Gdy zaś odwiedzenie ich stanie się możliwością, to oznaczać będzie, że właśnie stały się warte poznania. Poznawać najdogłębniej można to, co poddane analizie samo na co dzień występuje jako nieuchronna synteza. Należy oglądać świat i go interpretować bądź słuchać interpretacji innych. Żadnych natomiast mediów, żadnych paraludzi, pseudo-obrazów i atlasów grzybów jadalnych. Nie udawajmy kaleków, wspierając się na edukacyjnie niepotrzebnych protezach. Odrzućmy je, a potem starannie umyjmy ręce.

Zakończenie — ku konserwatywnemu postępowi?

Na II Zjeździe Pedagogicznym doczekaliśmy się nader ważnego stwierdzenia. Orzeczenia, powiedziałbym, od dawna oczekiwanego, które nakazuje zastanowić się, czy istotnie dystans dzielący akademicką pedagogikę od jej praktyki jest aż tak duży. Jego autorką jest Andrea Folkierska, która stwierdziła, że: *„Pomieszanie sfery prywatnej ze sferą publiczną oraz niebranie pod uwagę specyficznego funkcji szkoły jako instytucji pośredniczącej między tymi obszarami prowadzi do niezrozumienia tego, że liberalizm w polityce wymaga konserwatyzmu w wychowaniu i kształceniu”*. Tu zapewne przysłoby się nam sprzeczać o zasięg pojęcia liberalizm i konserwatyzm, jakkolwiek ważne jest, że w ogóle te pojęcia pozytywnie połączono i że nie stanowią one względem siebie wyłącznie alternatywy. Mało tego, okazuje się, że z konserwatywnych działań w edukacji może wynikać coś pozytywnego!

Jakże zatem miałyby wyglądać konserwatyzm, którego skutkiem miałyby być istotne zmiany w oświacie? Jaki konserwatyzm prowadziłby do liberalizmu? Wskażę to w punktach, od których — moim zdaniem — winniśmy wyjść.

1. Szkoła musi stać się miejscem radykalnego przestrzegania prawa. Dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli i rodziców. Przekładanie sfery prywatnej na czynności w sferze publicznej może odbywać się jedynie w ramach egzekwowanego prawa. Ubogość szkoły w tym zakresie winna oznaczać jej jednoznaczność i nieprzejednanie. Dotyczy to zarówno frekwencji uczniów i nauczycieli, oceny ich pracy, karnania i nagradzania poszczególnych aktów, a także rozliczania ministrów z ich pracy.

2. Minimum programowe winno stanowić jedynie propozycję, nie zaś kategorię imperatyw. Trzeba zostawić nauczycielowi możliwość realizowania celów ogólnych (znajomość literatury, umiłowanie przyrody, etc.) zgodnie z realiami, które zastaje, z własnymi koncepcjami i sumieniem. Po prostu, nauczyciel ma uczyć tak, aby jego wychowankowie kiedyś *poszli do nieba*. W gruncie rzeczy bowiem przedmiotem nauczania jest zawsze ten sam dekalóg wyrażony w otaczającym szkołę liściastym lesie, rzece, ruinach zamku i lokalnej społeczności, a nie w video-obrazie odległych za-

kątków świata. Zgrzebność szkoły w tym wypadku może stać się jej najistotniejszym bogactwem.

Przedstawiona powyżej utopia dziś wydaje mi się sensowną drogą i jakimś antidotum na coraz to widoczniejsze edukacyjno-eksperymentalne disco polo. Być może jest to tak jak z konserwatyzmem i liberalizmem — aby człowiek był naprawdę bogaty wewnętrznie, jego edukacja musi być zgrzebna.

Toruń – Nowy Dwór, marzec–październik 1995 r.

POLITYCZNOŚĆ EDUKACJI (parę refleksji)

Pamiętam jedną z dyskusji, którą odbyłem jako twórca teatru studenckiego z nieżyjącym już dziś Wiktorem Woroszyłskim. Było to tak:

— *Jesteśmy teatrem politycznym* — zapewniałem.

— *Dlaczego tak sądzisz?* — zapytał Woroszyłski.

— *Bo wyśmiewamy w spektaklach Gierka, cenzurę i partię* — odpowiedziałem.

— *To wy jesteście teatrem o polityce, a nie politycznym* — podsumował nas Woroszyłski.

Wówczas zrozumiałem, że mówić o polityce a robić politykę, czy być politycznym, to zupełnie dwie różne sprawy.

Sądzę, że problem polityczności edukacji jest także kwestią tego, czy edukacja jest *o polityce* czy *polityczna*. Tymi dwiema kategoriami będę się tu posługiwał. Mam też pełną świadomość, że oba terminy są z punktu widzenia języka polskiego mało poprawne.

Polityczność edukacji można by rozumieć przede wszystkim w trzech kategoriach:

a/ edukacja jako **przedmiot** w działaniach politycznych,

b/ edukacja jako **działanie** polityczne,

c/ edukacja jako **źródło** zmian politycznych.

Edukacja jako przedmiot w polityce

Edukujące działania polityczne, czyli *edukacja o polityce*, to nic innego jak różne formy agitacji. O socjalizmie można było pisać tak:

„[...] Tę samą konsekwencję potwierdzają dokumenty PZPR ostatnich dziesięciu lat. Podstawowym z nich jest Statut PZPR, czytamy w nim: «PZPR jest partią polskich komunistów, awangardą klasy robotniczej, przewodzi ludziom pracy, walczy o ich interesy i zbudowanie w Polsce ustroju socjalistycznego. Partia — wierna idei komunizmu, przewodzi ludziom pracy, walczy o ich interesy i zbudowanie w Polsce ustroju socjalistycznego. Partia — wierna idei komunizmu, której zwycięstwo przyniesie ludzkości trwałą pokój, uwolni ludzi od wyzysku klasowego, niesprawiedliwości i niepewności jutra. [...] Tylko socjalizm gwarantuje niepodległość narodową i suwerenność państwa polskiego»¹.

Albo inna próbka, nieco liberalniejsza:

„Nie negując wartości zadań formułowanych przez teoretyków oświaty dorosłych na Zachodzie, oświatowcy polscy i radzieccy rozszerzają je i wprowadzają na tory ideologii rewolucyjnej, wyznaczając pracy oświatowej nowe zadania społeczne i polityczne odpowiadające potrzebom państw budujących ustrój socjalistyczny”².

Można też było pisać o socjalizmie i w ten sposób:

„System ten mówił swoim obywatelom: Będę kłamał i to wcale nie w wyszukany sposób, który mógłby zachęcić tylko do dyskusji. Nie, ja wyprodukuję bardzo zwyczajne kłamstwo, szyte grubymi nićmi, widoczne z daleka; w razie potrzeby tak idiotyczne, bezsensowne, aby ktoś nawet najmniej zdolny spośród was mógł je rozpoznać już na pierwszy rzut oka. Powiem wam na przykład, że białe będzie czarne aż do 15 grudnia w południe; że moje porażki to wspaniałe osiągnięcia, że słońce wschodzi na zachodzie, a zachodzi na północy czy jakkolwiek inną bzdurę, której bezsensowność będzie oczywista. To kłamstwo będzie waszą prawdą dnia i będziecie ją mieli obowiązek powtarzać wokół siebie: waszym dzieciom, waszej babci, waszym sąsiadom z tej samej klatki; będziecie to robili z tak doskonale odgrywanym wyrazem przekonania na twarzy, że w was samych wzbudzi to tak głęboki niesmak do samych siebie,

¹ Za: E. A. Wesołowska, *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Warszawa 1988, s. 30–31.

² Zob. J. Pólturzycki, *Szkolnictwo dla pracujących*, Warszawa 1970, s. 8.

„iż w końcu staniecie się niezdolni do jakiegokolwiek buntu. A wtedy cel całej procedury zostanie osiągnięty. Partia będzie wam wdzięczna za posłuszeństwo, chyba że uzna za słuszne i dowcipne zarazem ukarać was za to, że kłamaliście umyślnie i byliście jej posłuszni”³.

Gdy po 1989 roku pękły liczne ograniczenia cenzorskie — także te dotyczące edukacji — wydawało się, że spychane w niebyt treści zastąpią te narzucane i niechciane, a przede wszystkim odległe od prawdy. Jedną edukację o polityce spróbowano zastąpić drugą. Nie powiodło się, a w każdym razie nie do końca. Młoda polska inteligencja wcale nie rzuciła się na książki do niedawna krążące w drugim obiegu.

„Już nie mogę słuchać Pierwszej Brygady, o Pierwszej Brygadzie i o Piłsudskim” — stwierdził jeden z licealistów.

Inny skonstatował:

„Bardziej podnieca mnie koronka przy damskiej bieliźnie niż korona na głowie orła”⁴.

Ostatecznie efekt edukacji o polityce jest taki sam jak onegdaj. W dobie realnego socjalizmu nie udało się zaszczerpić uczniom dozgonnej miłości do Kraju Rad, a teraz z kolei ubolewamy nad zjawiskiem *mcDonaldyzacji* polskiej kultury i *cocakolonializmu*⁵. Jednym z przedmiotów uznanych przez uczniów liceów za zbędny jest także historia⁶. Z niedowierzaniem też patrzymy na maturzystów pozbawionych motywacji do czytania *Małej Apokalipsy*, *Archipelagu Gułag*, czy *Umysłu zniewolonego*. To właśnie efekt edukacji o polityce i jej przedmiotowego potraktowania.

Edukacja jako działanie polityczne

Zastanawiałem się wielokrotnie, co spowodowało, że niektórzy przywódcy zajmowali się edukacją, a inni sprawiali wrażenie, jakby jej w ogóle

³ A. Frossard, *Bronię Papieża*, Warszawa 1995.

⁴ Zob. A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, s. 27.

⁵ Określenia te przytoczyłem za T. Szkudlarkiem.

⁶ Por. A. Nalaskowski, *(Po)wolny rynek edukacji*, „45 Minut Czasopismo dla Nauczycieli” 1995, nr 3.

nie dostrzegali. Co rozstrzygało, że dla niektórych wodzów edukacja była czymś ważnym, a dla innych jakby zupełnie nie istniała?

Uważam, że możemy tu mówić o politycznych miernotach i tuzach, lecz również o zupełnie innych przyczynach takiego zróżnicowania. Otóż sądzę, że ci spośród władców, którzy spowodowali istotne zmiany w edukacji, w systemie oświaty, w szkolnictwie, odkryli, że mogą mieć z tego pożytek. Przy czym — bez niedomówień — nie chodziło tu o pożytek dla narodu, państwa etc., lecz o korzyści płynące bezpośrednio dla nich. A takie korzyści to zarówno spokój w kraju, posłuszeństwo obywateli/poddanych, jak i chwała i poczesne miejsce w historii. Warunek tu był jednak jeden: trzeba było mieć pomysł na szkołę, na oświatę czy edukację. Taki pomysł miał Napoleon, który, owszem, wspierał naukę, ale w praktyce sprawowania władzy trzymał uczonych na dystans. Spowodował, że zawód dla absolwentów szkół wybierali przełożeni, a towarzyszył temu swoisty *katalog*, który każdorocznie wskazywał faktyczne potrzeby państwa. Pomysł na szkołę miał Bismarck i niewielka grupka jego doradców, którzy wymyślili szkoły nazywane potem bez uzasadnienia *freblówkami*, wykorzystując tu uzyskane od Francji sumy kontrybucyjne.

Bez wątpienia pomysł na edukację miał i Hitler i Stalin, a także Kim Ir Sen. Ten ostatni jednakże ostantacyjnie lekceważył naukę (jest nawet obraz, na którym *Kim Ir Sen na miejscu rozwiązuje problemy zbyt trudne dla naukowców*). Brytyjska królowa Wiktoria szybko pojęła, że szkoła prywatna może stać się rychło ośrodkiem zbyt wolnych myśli i spowodowała, że angielskie szkoły prywatne były finansowane w 78% procentach przez państwo już w roku 1902⁷, a to oznaczało przecież aż 78 procent lojalności wobec władzy⁸. Kiedy jednak w Zjednoczonym Królestwie zauważono, że wyższe sfery nie do końca chcą posyłać do szkoły swoje dzieci z dziećmi z ludu i wolą korzystać z usług guwernantek, wprowadzono tzw. *green paper*, którego zapis pozwala kształcić dzieci w „szkole lub inaczej”⁹. Po cóż sobie zrażać wyborców?

⁷Za: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 190.

⁸Dla porównania podam, że moja szkoła otrzymuje od państwa wsparcie rządu niepełna 9%.

⁹Dosł.: „...either by regular attendance or otherwise”.

Polityczne znaczenie aktywności edukacyjnej widoczne jest niemal od zawsze. Począwszy od sporów, czy edukacja to prywatna sprawa każdego obywatela i czy narzucanie obowiązku szkolnego nie jest aby zniewalaniem jednostki, a skończywszy na dyskursie o kształcie szkoły i jej faktycznych uwarunkowaniach¹⁰.

Bardziej instrumentalne działanie polityczne w zakresie edukacji znajdujemy na każdym niemal kroku. Jest nim zarówno mianowanie osobnika z ideologicznego mauzoleum na stanowisko ministra edukacji narodowej, jak i pospolite manipulowanie opinią społeczną: kiedy bowiem dwa lata temu groził nam kolejny strajk nauczycielizaangażowanych w maturę, w prasie typu „Trybuna” czy „Rzeczpospolita” poczęły się pokazywać teksty kwestionujące w ogóle znaczenie matury, jej anachroniczność, nieobiektywność i niemal zbędność.

Taka jak tu omawiana polityczność edukacji ma jeszcze inny wymiar, rzecz można namacać. Otóż, kreowanie wizerunku Polski jako kraju poddanego rygorom gospodarki rynkowej spowodowało, że nagle nieprawdopodobną wręcz popularność zdobyły kierunki studiów akademickich, które wcześniej utrzymywały się w znacznie mniejszych liczebnie standardach (np. ekonomia i prawo). Tu też jest polityka. I to jaka! Studia wieczorowe i zaoczne, sesje wyjazdowe, wykłady dla kilkuset studentów, całonocne kolejki do zapisów na egzamin, wysoka odpłatność, jedynie słuszne podręczniki, wysokie zarobki osiągnąć jakby przy okazji skromnej pensji wynikającej z pracy na studiach dziennych. Nieodległa rzeczywistość będzie jednak taka, że tylko UMK w ciągu najbliższych pięciu lat dostarczy Polsce ponad 10 000 ekonomistów i prawników, którzy w swoim czasie zaczną wołać o nauczycieli języka polskiego, matematyki i edukacji wczesnoszkolnej dla własnych dzieci. Nadchodzi więc polityczna fala, której teraz zupełnie nie bierzemy pod uwagę!?

¹⁰ Takie zagadnienia znajdujemy już u Lutra, Noxa, Komenskigo czy Condorceta, a także w rozważaniach Kwiecińskiego, Witkowskiego, McLarena, Girouxa.

Edukacja jako źródło zmian politycznych

Kiedy w drugiej połowie XIX wieku poczęto wprowadzać w krajach europejskich obowiązek szkolny, wydawało się, że świat kapitalizmu osiągnie swój nieprawdopodobny rozwój. Nauka czytania i pisania miała oświecić prostaczków i uczynić z nich jeszcze wydajniejszą maszynę produkcyjną. Tymczasem obowiązkowa nauka czytania i pisania stała się początkiem końca kapitalizmu w kształcie zapamiętanym z *Germinal* Zoli. Dlaczego? Ano dlatego, że edukację uwikłano (niechcący?) w procesy polityczne, których wcześniej nie przewidziano. Po prostu — efekty obowiązkowej oświaty obróciły się przeciwko tym, którzy tę formę nauki wymyślili. Aby to rozwikłać, musimy sobie zdać sprawę z kilku występujących tu wespół uwarunkowań.

Po pierwsze: edukacja obowiązkowa oznaczała dostęp do nauki czytania i pisania w języku ojczystym przede wszystkim dla grupy najuboższych obywateli/poddanych (wyższe warstwy społeczne już od dawna dbały o edukację swego potomstwa).

Po drugie: nie przewidziano, że oprócz katechizmu, konstytucji i zapisów prawnych obywatele/poddani będą czytać zupełnie inne teksty, niemające nic wspólnego z państwowotwórczą produkcją literacką. Czyli nie przewidziano instrumentalnej uniwersalności czytania i pisania.

Po trzecie: umiejętność czytania i pisania oznaczała możliwość indywidualnego zapoznawania się z różnymi treściami. Można było zrezygnować z ryzykownych masówek, wieców i zbiorowej agitacji.

Tak więc instrument czytania i pisania trafił nie tylko do najuboższych, lecz przede wszystkim do ich promotorów, którzy już niemal bez ryzyka mogli przekonywać, że kapitalizm to wcielone zło, kler to banda wyzyskiwaczy, a religia to opium dla ludu. Obowiązkowa nauka czytania i pisania była aktem bardziej politycznym niż humanitarnym i oświeceniowym. Skutecznie ruszyła z posad bryłę świata i od tego czasu bryła ta jest nader niestabilna. Jeden z brechtowskich bohaterów wykrzykuje:

*„Bunt się stłumi, przywódców powiesi, ale co zrobić z książkami?
Jeśli spalimy jedne, to napiszą następne”.*

Decyzja o powszechnym oświeceniu każdego spowodowała kolejny skutek polityczny — powszechną cenzurę polityczną, która swoim zasięgiem objęła intelektualne połacie daleko obszerniejsze niż onegdaj cenzura kościelna.

Po latach od chwili wprowadzenia obowiązku szkolnego jeden z największych architektów hitlerowskiego ludobójstwa, Hopner stwierdził, niepokojony przez donosicieli informacjami, że Polacy w *Warthegau* nie chcą się uczyć języka niemieckiego, iż należy im wręcz zabronić nauki niemieckiego — mają znać go na poziomie murzyńskim, żadnym, prostackim. Komenda była krótka — *nie zmuszać!* Kryształowo wzorcowa decyzja polityczna w zakresie edukacji. Niewolnicy nie muszą wszak dobrze znać języka panów, aby im dobrze służyć.

Gdy w latach siedemdziesiątych władze spostrzegły, że edukacja jest jedną z dróg awansu społecznego, a zatem także migracji ze wsi do miasta, decyzja mogła być jedna: unieszkodliwić wiejską szkołę tak, aby nie dawała szans awansu i ucieczki do miasta. Służyło temu wiele zabiegów, które w swoim czasie wykrył i opisał Kwieciński¹¹. Wiejska edukacja obumarła i powiększyła kulturowy dystans pomiędzy wsią a miastem. Skutki jednak były dość odległe od zamierzonych.

Wiedza i władza

Przedstawiony powyżej skrócony i subiektywny przegląd interpretacyjnych możliwości w zakresie polityczności edukacji wydaje się sprowadzać do pytania: „*jaka jest właściwa relacja pomiędzy edukacją a władzą*” oraz „*na ile obie te formy na siebie wzajem wpływają?*”

W obszarze rozciągającym się pomiędzy edukacją a polityką jesteśmy zupełnie bezsilni i bezradni. Przede wszystkim nie wiemy, czy istnieje jakikolwiek obszar *pomiędzy*, czy jedno nie jest składnikiem drugiego i na wszelki wypadek nie zadajemy sobie pytań o zdradę ideałów? Edukacja od chwili jej upaństwowienia i uczynienia obowiązkową stała się asumptem

¹¹ Zob. np. *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990.

dworskim. Jesteśmy dworzanami władzy, która nas (tu tkwimy w takim przekonaniu) karmi i utrzymuje przy życiu. Taka rolę spełniali i B. Castiglione i Ł. Górnicki, a także Molier.

Jak głosi Ch. Handy edukacja jest jak żaba,

„którą można włożyć do wody i ja stopniowo podgrzewać, a wówczas ona pozwoli być stopniowo ugotowaną”¹².

W swoich zmaganiach z polityką pedagodzy wydają się coraz bardziej przypominać osobników, którzy z uporem całują w nos pięknego dworzana, który miałby się na powrót zamienić w naturalną, choć niezbyt urodziwą ropuchę. Czy zechcą ją ugotować?

Kaszczorek, listopad 1996 r.

¹² Ch. Handy, *The Age of Unreason*, London 1988.

PUŁAPKI EDUKACYJNEJ DEMOKRACJI

Tekst, który pozwałam sobie zaprezentować, powstał właściwie jako reakcja na wypowiedź jednego z polskich profesorów pedagogiki, który stwierdził, że:

„Polska oświata jak powietrze potrzebuje odautorytarnienia. Potrzebuje tych jedynych w swoim rodzaju mechanizmów, którymi odznaczają się wysoko rozwinięte społeczeństwa demokratyczne. Najprościej rzecz całą ujmując — polska szkoła łaknie demokracji”.

Cały poniższy tekst jest więc reakcją. Nie jest zatem wyrazem zgody czy aplauzu, nie stanowi też krytyki. Jest reakcją, a więc rodzajem ekspresji, której źródłem jest przytoczona wyżej opinia.

Dwa lata temu opublikowałem pozycję zatytułowaną *Niepokój o szkołę*. Rzeczywistość oświatową przedstawiłem w niej przez pryzmat analizy szczegółów. Teraz widać przyszła pora na stanowisko bardziej pryncypialne, ogólniejsze, odnoszące się do zasad, a nie rządzonych przez nie detali.

Zajmowanie się sensem szkoły coraz bardziej wydaje mi się zajęciem, którego powinni imać się uduchowieni mnisi, matki jedenaściorga dzieci i osoby dotknięte melancholią, a którego unikać winni pragmatycy, osoby wielbiące porządek, mężczyźni z kompleksami i wyzwolone kobiety. Jest to bowiem zajęcie przypominające epizod z *Kubusia Puchatka*, który zaglądał do studni, szukając tam swego przyjaciela, znajdującego się akurat za jego plecami i:

„im bardziej Puchatek do studni zaglądał, tym bardziej w niej Prosiaczka nie było”.

Właściwie niczego się w ten sposób nie załatwia poza udawanym spokojem sumienia. Dzieje się tak, gdyż teksty profesorów pedagogiki trafiają głównie do profesorów pedagogiki i ich studentów, roztrzaskując się z łoskotem o zamknięte wrota chroniące polityków rządzących edukacją, których kolejne już pokolenie przemawia językiem odartym ze znaczeń. Kiedyś na ministerialne fotele wynosiły ich mechanizmy stanowiące o obliczu realnego socjalizmu, obecnie mechanizmy demokratyczne.

Tekst, który tu prezentuję, musi wzbudzać wątpliwości, gdyż w pewnej mierze brzmi jak krytyka demokracji, o której tak śniliśmy, której domagaliśmy się w podziemnej bibule, za którą szło się siedzieć. Problem w tym, że każdy z nas walczył o demokrację na innym polu. Robotnik chciał niezależnych związków zawodowych, cinkciarz kantorów, a pisarz wolności słowa. Ja chciałem innej szkoły. Teraz ona stanowi zwierciadło, w którym nasza demokracja się przegląda, a ten tekst ma być fotografią tegoż odbicia.

Edukacja w okolicach urny wyborczej

Demokracja jest pomysłem opozycji. To nic innego jak próba zagwarantowania sobie możliwości legalnego sprzeciwu wobec władzy i jawnego działania przeciwko niej. Ponieważ władza w powszechnym odczuciu wiąże się nie z odpowiedzialnością za określony kawałek świata, ludzkości czy historii, lecz z korzyściami z niej płynącymi, to władzy nikt nie lubi. Każdy jednak chciałby ją sprawować, lecz nikt nie lubi tych, którzy ją akurat sprawują — poza nimi samymi rzecz jasna. Temu właśnie służy demokracja.

Jest więc demokracja usankcjonowanym podziałem na *my* – *oni*, jest też dziejącą się ustawicznie rewolucją, tyle że rozłożoną w czasie, a tym samym o łagodniejszym przebiegu i środkach. Tam, gdzie demokracji nie ma, bywają rewolucje, a te z kolei mają przebieg zazwyczaj gwałtowny i pryncypialny, w wyniku czego ubywa wolności, mienia lub obywateli. Rewolucja tworzy rządy rewolucyjne, które z największą zaciekłością zwalczają rewolucjonistów. Demokracja natomiast tworzy rządy demokratyczne, które z kolei za cel upatrzyły sobie demokratów. Nie próbują jednak na szczęście oddzielać gilotyną głowy od tułowia, lecz ludzi od ich zaplecza politycznego. Ostrzem są tu pomówienia, przewiska, deprecjacje i propaganda. Nagle więc okazuje się, że ten czy ów demokrat-opozycjonista jest w gruncie rzeczy nihilistą, anarchistą czy klerykałem i, rzecz jasna, jest wysłannikiem wiadomych sił, a tym samym oszustem i hochsztaplerem.

Istotą demokracji jest sprzeciw. Nie wybór (bo tego dokonuje się zawsze i w każdym ustroju), lecz sprzeciw wobec niego (jak dotąd niemożliwy w Chinach, Korei Północnej, na Kubie). Za ten właśnie sprzeciw w demokracji się nie odpowiada i jest on prawem obywatela. W Chinach, Korei

i na Kubie środkiem płatniczym za sprzeciw jest często wolność, a niekiedy głowa. W kraju, w którym się już głów nie alienuje od reszty, każdy zbuntowany czuje się demokratą. Prawie zawsze natomiast największymi demokratami są ci, którzy przed chwilą utracili władzę. Z tej perspektywy patrząc, nie dziwi, że sternicy z PZPR zamienili się w akuszerów demokracji w Rzeczypospolitej, w izbie porodowej SdRP. Inaczej być nie mogło. Na tej samej zasadzie kilkuletnie biesiadowanie z funkcjonariuszem KGB jest prawem obywatela demokratycznego kraju. Demokraci owi wyszli tu bowiem z założenia, że jeść i pić wolno każdemu i z każdym, a zatem także premierowi. Ojciec demokratycznego terroryzmu, Kadafi, w swojej słynnej *zielonej książeczce* napisał, że demokracja to ustrój najgorszy z możliwych, bo 51% obywateli może decydować o 49% procentach. Przewidział zatem wynik naszych ostatnich wyborów prezydenckich.

Jedną z licznych cech demokracji jest to, że w zasadzie nie różnicuje ona ludzi. Każdy ma prawo głosu, bez względu na to kim jest, jakie miał w szkole stopnie i kim byli jego rodzice. Oczywiście wyjątek stanowią tutaj dzieci, osoby niepoczytalne czy pozbawieni praw publicznych przestępcy. Inną cechą demokracji jest sprawowanie władzy z wyboru. To prowadzi do podlizywania się wyborcom. Metodą są tu obietnice. Tutaj do cna wykorzystuje się społeczną amnezję, która powoduje, że wyborcy szybko zapominają niespełnione obietnice odchodzących, dając wiarę tym, którzy nadchodzą. O najgorszym stadium amnezji mówić można wówczas, gdy odchodzący i nadchodzący to ci sami. Logicznym prawem wybierani szczególnie podlizują się wybierającym, a ci z kolei są już najczęściej dorośli i zajęci swoimi sprawami. Nie ma więc czasu, aby ich w trakcie wyborczych kampanii pouczyć czy kształcić, lecz jedyne, co można tu zrobić, to trafić w ich potrzeby. Tak też się dzieje. Ponieważ dzieci i młodzież nie stanowią żadnego elektoratu, to w trakcie kampanii wyborczej zupełnie się nie liczą. Nie liczą się zresztą również po niej. O ile jeszcze w przemowach kandydatów wspomina się o nauczycielach, uczniach, lekarzach, pielęgniarkach i emerytach, to już regułą jest, że po wyborach stanowią oni grupy nasycone największymi pretensjami do władzy. Są bowiem typowym mięsem armatnim. Tylko mięsem i tylko armatnim. Nie liczą się więc nigdy. Jeśli przeczytamy programy wyborcze, to dowiemy się, że szkoła jest interesująca dla kandydatów do władzy wyłącznie jako miejsce zatrudnienia nauczycieli

(bo oni głosują). Jeśli już pod adresem oświaty padają obietnice, to są one skierowane do dorosłych, nigdy do uczniów. Gdy na jednym ze spotkań z kandydatem na posła zapytałem, czy poprze mój pomysł, aby demokratycznie nie zmuszać dzieci do nauki i uczynić szkołę nieobowiązkową, usłyszałem w odpowiedzi:

*„Proszę pana, MY byśmy sobie z nimi/nią nie dali rady, MY musieli-
byśmy się przed nią bronić, MY nie moglibyśmy nawet sprawować
władzy, tylko się zająć młodzieżą!”*

Inny kandydat odpowiedział mi, że jest to niemożliwe, bo straciłoby pracę wielu spośród prawie sześciuset tysięcy nauczycieli. Zatem z jednej strony szkoła jest potrzebna, aby dzieci nie przeszkadzały dorosłym, a z drugiej, aby dorośli mieli za co brać pieniądze.

Edukacja parlamentarna

Demokracja wkracza do szkoły wszędzie tam, gdzie sama szkoła nie ma na siebie pomysłów. Atakuje instytucjonalną edukację tam, gdzie nie potrafi się ona bronić. Demokracja w polskim wydaniu, sprowadzona do płaszczyzny wyborów, reprezentowania politycznych ugrupowań, realizowana zaledwie propagandowo doskonale szkołę paraliżuje i pozbawia odpowiedzialności. Ponieważ polska szkoła nie ma na siebie od dawna żadnych pomysłów, jest na wskroś demokratyczna.

Budzący się od czasu do czasu posłowie i senatorowie, często z powodu chwilowego braku zajęć bardziej emocjonujących, podejmują lub próbują podejmować decyzje dotyczące szkoły. Doraźność i amatorstwo tegoż działania przedstawia najlepiej nasza ustawa edukacyjna, która, jeśli kiedyś nie będzie przykładem złej roboty prawodawczej, to z całą pewnością będzie jeszcze długo śmieszyć. Czytelne są w niej kompromisy, lapsusy i całkiem niedemokratyczne fragmenty. Na przykład wprowadza ona wzór świadectw odrębny dla szkół niepaństwowych. To żywe dziedzictwo peerelu. W 1989 roku bowiem publicyści z „Trybuny Ludu” przestrzegali, że szkoły prywatne będą dla nowobogackich i badylarzy, a zatem podejrzane. Odmienne

świadczenia dla szkół niepublicznych są tego wyraźnym finałem. Już na pierwszy rzut oka daje się z nich odczytać: „*Uwaga! Bądź czujny! To szkoła prywatna!*”. Takich i innych smaczków w ustawie jest więcej. W ustawie zatwierdzonej przez demokratyczny sejm, w którym wielu posłów to zwolennicy niedyskryminowania kogokolwiek.

Demokratycznie wybrany parlament desygnuje rząd, który sprawuje tę codzienną, niezbędną władzę. W rządzie są ministrowie sprawujący władzę w poszczególnych dziedzinach społecznej działalności. Jest i minister edukacji, który winien o nią dbać. Jest też edukacyjne ministerstwo, czyli spory i kosztowny urzędniczy aparat, którego zadaniem jest rozwój edukacji narodowej. Jak więc widać, na każdym etapie, w wymiarze charakterystycznym dla demokracji mamy do czynienia z ciałami zbiorowymi, z decyzjami stanowiącymi w demokracji parlamentarnej stały kompromis. Jak się to ma do istoty nauczania i wychowania? Czy istotnie demokracja jest także dla edukacji najlepszą formą kreacji? W poszukiwaniu odpowiedzi musimy przyglądać się kilku szczegółom, o których poniżej.

Kompromis

Słownikowe znaczenie *kompromisu* definiowane jest dwukrotnie: „1. *ugoda, porozumienie osiągnięte drogą wzajemnych ustępstw*. 2. *odstępstwo od własnych zasad, założeń, poglądów itp., wyrzeczenie się czegoś dla innej korzyści*”¹. Jest zatem kompromis pewnym zrzeczeniem się, rezygnacją na rzecz innego profitu. Tak mniej więcej wygląda dysputa sejmowa — jedna opcja chce dać emerytom 100 złotych dodatku, a druga nie chce dać nic, staje więc na tym, że emeryci otrzymają 5 zł.

Proste, jeśli chodzi o pieniądze lub stanowiska rządowe („*my bierzemy finanse, wy bierzecie kulturę i oświatę, a sprawy zagraniczne oddajemy komuś spoza koalicji*”). Gorzej natomiast jeśli chodzi o światopogląd, o przekonania czy życie osobiste. Tutaj kompromis oznaczałby zbyt wielki koszt, a czasami wręcz utratę wszystkiego. Sprawy te są zresztą mocno podkreślane jako indywidualne i poza bezpośrednim wpływem władzy większości. Absolutnie nikt nie próbuje drogą głosowań sejmowych narzucać jednostce czegokolwiek w tym zakresie. Spory o konstytucyjną

¹ *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980.

preambułę doskonale to ilustrują. Ekumenicznie więc obok siebie płonie w niej i świeczka i świeci ogarek.

Konstytucyjnie jest gwarantowana wolność sumienia, wyznania, słowa i prawa do życia. Tutaj — rzecz można — jest zupełnie normalnie, to znaczy komfortowo dla tych, którzy mogą się o swe prawa upomnieć. Takiej możliwości nie mają osoby znajdujące się przejściowo w stadium prenatalnym. Tych Art. 38 Konstytucji — „*Rzeczypospolita Polska zapewnia każdemu człowiekowi prawną ochronę życia*” — nie obejmuje. (Wytyczono nową granicę RP, a państwem ościennym, w którego sprawy nie ingerujemy, jest łono matki). Osoby znajdujące się w Polsce mogą cieszyć się brzmieniem Art. 38 bez względu na kolor skóry, płeć, poglądy, wyznanie, wypowiedane słowa, etc. Tutaj nie ma, nie może być, żadnych kompromisów.

Kompetentne sumienie

Każda decyzja niesie za sobą konsekwencję odpowiedzialności. Doświadczenie, którego nie można lekceważyć, wskazuje, że odpowiedzialność wzrasta z przewidywalnymi konsekwencjami za nieodpowiedzialność. Demokratyczny kompromis powoduje, że w ślad za ustępstwami zmniejsza się identyfikacja z ostatecznym kształtem decyzji, a zatem zmniejsza się poczucie odpowiedzialności. Towarzyszy temu często rozmywanie osoby decydenta spowodowane jego zbiorowym występowaniem. Dlatego w parlamencie praktycznie nieznana jest forma reklamacji, czyli żądania naprawienia sfuszerowanej decyzji. Jeśli to w ogóle występuje (reklamację zgłasza społeczeństwo), długo trwa, a naprawa następuje nie w wyniku działania prawa, lecz z łaski partaczy.

Odpowiedzialność w demokracji rozłożona jest dosłownie na wszystkich, na absolutnie wszystkich. Minister rządu z rekomendacji parlamentarzystów, którzy reprezentują wszystkich dorosłych, a ci z kolei reprezentują siebie i wszystkich nie dorosłych, którzy im podlegają. Zatem — wszyscy jesteśmy za wszystko odpowiedzialni, co oznacza, że nasza odpowiedzialność jest w znacznie mierze rozmyta, zdepersonalizowana, żadna.

Prawdziwa odpowiedzialność jest polem pomiędzy trzema wierzchołkami, z których pierwszy jest tożsamością podmiotu decydującego, drugi jego kompetencjami, a trzeci jego sumieniem. Takie pole jest obszarem

prawdziwej odpowiedzialności. Ma jednak cechę, której w żaden sposób nie można uchylić ani rozbełtać — dotyczy jednostki.

Tożsamość jest człowieczą historią i nie da się jej przegłosować ani ustalić drogą kompromisu.

Kompetencje to rozległy obszar doświadczeń, wiedzy, możliwości tworzenia i nade wszystko wiedzy, której nie jest w stanie zastąpić elokwencja. Kompetencji nie sposób stanowić większością głosów.

Sumienia nie podejmuję się tu definiować, wychodząc z założenia, że to pojęcie rozumiemy bez definicji. Ograniczę się tylko do spostrzeżenia, że sumienia nikt, żadna szkoła ani wybory, ani konstytucja, ani kompromisy, nic obecnie nie próbuje kształtować. Takich wysiłków jako społeczeństwo wydajemy się niemal zupełnie nie podejmować. Jest bowiem wolność sumienia, a zatem wara wszystkim od tego, co nie ich. Zdaje się, że w tym zakresie posłusznych konstytucji jest także wielu rodziców.



Wiara w cuda

Demokratyczne mechanizmy wpływają na wszystkie trzy wierzchołki określające pole odpowiedzialności. Tożsamość własną trzeba stosownie dopasować do zbiorowej tożsamości swoich wyborców, którzy mogą nas drugi raz nie wybrać. Kompetencje — jeśli w ogóle jakiegokolwiek mamy, nigdy nie są wszechstronne, a decyzje w demokracji są efektem podniesienia większości rąk, a nie kompetencyjnych sporów. Sumienie, jak powiedziano, jest prywatną sprawą każdego człowieka — nie podlega to dyskusji.

W krajach, które poznałem, szkoła spotyka się z ustawiczną krytyką. Nie są więc z niej zadowoleni rodzice, nauczyciele, badacze akademicy. Nie wiadomo właściwie, czy są z niej zadowolone dzieci, bo ich nikt akurat w ustroju demokracji parlamentarnej o to nie pyta.

Jaka jest szkoła demokratyczna? Jakie są jej charakterystyczne cechy? Jaką szkołę jest w stanie spłodzić demokracja?

Jest ona przede wszystkim dojmująco nieskuteczna. Ma bowiem służyć wszystkim jednakowo. Jest wynikiem demokratycznego kompromisu, a więc tak naprawdę jest niczyja. Tak do końca nie stanowi bowiem autorskiej kreacji kogokolwiek. Jest dziwaczną i karykaturalną mieszaniną światopoglądów, roszczeń ideologicznych i praktycznych. To powoduje, że szkoła nie ma klarownego i czytelnego oblicza, zaryzykuję i powiem — nie ma żadnego oblicza. Proszę Państwa, szkoła zrodzona z demokracji nie ma twarzy — tak jak twarzy nie ma żaden parlament. Jest więc szkoła doskonale nijaka, a przez to nieskuteczna, bo nie jest w stanie zająć stanowiska w odpowiedzi na pytanie dlaczego, czego i w imię czego uczy.

W demokratycznej szkole brak twarzy procentuje demokratyczną nieodpowiedzialnością. Podpisują się bowiem pod szkołą wszyscy, a nikt z imienia i nazwiska. Jest więc ona niejako wynikiem głosowania. Miała być w założeniach wynikiem zbiorowej mądrości, a stała się efektem zsumowanej niekompetencji. Jest zatem sumą rojeń, reminiscencji i wspomnień, widzimi się, pobożnych życzeń, zasłyszanych opinii i tego, co decydenci byli w stanie zrozumieć z naukowych rozpraw. Cały złożony zespół irracjonalnie żywotnych czynników blokujących. Jest tego tyle, że nikt nie chce za szkołę brać odpowiedzialności, a pojęcie *zespołu* można tu rozumieć tak jak wtedy, gdy dodajemy doń nazwisko Downa. Nieodpowiedzialność demokratyczna ma też swoje skutki uboczne (?). Uczyniła z nauczycieli pracowników najemnych, którzy mają być żywymi magnetofonami do przekazywania wynegocjowanych/narzuconych treści. Nie muszą być mądrzy mądrością ludzi, mają być posłuszni — jak urzędnicy, jak teatralni statyści, jak cegła w rękach murarza. Wstyd mi to powiedzieć, ale profesjonalne środowisko nauczycieli zostało poważnie zdeintelektualizowane, nastąpiła w nim defloracja autentycznej niezależności intelektu i czystości działania².

² Argumenty znajdzie Czytelnik w mojej książce *Nauczyciel z prowincji na progu reform*, Toruń 1997. Tutaj tylko przytoczę, że: średni zbadany pedagog-nauczyciel jest posiadaczem samochodu (66%), telewizora (98%), video (79%), a mniej więcej co drugi ma antenę satelitarną i komputer. We własnej opinii jest odbierany przez otoczenie jako członek szczęśliwej rodziny (lub osoba szczęśliwa). Sam podejmuje decyzje w sprawach domu i rodziny, o ile te decyzje nie wykraczają poza spektrum spraw wewnętrznych (większe wydatki, wyjazd na wczasy), w sprawach zewnętrznych (np. sposób i miejsce spędzania świąt, głosowanie w wyborach, chodzenie na wywiadówki, etc.) zdaje się na współmałżonka

Nieodpowiedzialność wiąże się z sumieniem, z jego znaczącym wystudzeniem i neutralizacją, z zepchnięciem wychowawczych funkcji na konstytucję, prawo karne, rodzinę (nawet gdyby była chroma lub nieistniejąca). Demokratyczne mechanizmy rynkowo-wyborcze stanowiące przyczynę licznych kompromisów (także w sferze przekonań) stały się przyczyną rozstroju szkoły. Demokratyczne mechanizmy wyborczo-rynkowe i paniczny strach przed autorytarnością oświaty (przetransferowany z poprzedniej epoki) niemal zupełnie ubezwłasnowolniły szkołę.

ewentualnie konsultuje z nim decyzję. Nasz średni nauczyciel-wychowawca wątpi w większe kompetencje wychowawcze zawodowych pedagogów w stosunku do własnych dzieci (78%). Jego życie erotyczne układa się po jego myśli (74%) i zaledwie co szóstemu spośród badanych zdarzyło się zdradzić współmałżonka. Głównym celem życiowym tu zbadanych nauczycieli jest poprawienie sobie sytuacji materialnej związanej ze znalezieniem dodatkowego miejsca pracy bądź zamianą mieszkania na większe. W związku z tym ewokowane są pretensje, których najczęstszym adresatem jest fiskus, czyli system i instytucje pobierające podatki. Pewne zastrzeżenia są zgłaszane pod adresem władz politycznych kraju. Przyczyną konfliktów w jego rodzinie są przede wszystkim spory ideologiczne związane z aborcją lub religią (19%). Stosunkowo częstą przyczyną starć małżeńskich są kwestie związane ze stylem/sposobem wychowywania dzieci (16%). Na Gwiazdkę badani otrzymują przede wszystkim kosmetyki (52%), a prawie wcale nie otrzymują książek (8%). W całym ubiegłym roku nasz średni nauczyciel prawie nie uczestniczył w jakiegokolwiek imprezie towarzyskiej i nie potrafi wskazać, jaka byłaby impreza jego marzeń. Do jego ulubionych potraw należy tradycyjny schabowy z kapustą czy kurczak pieczony (76%). Co dziesiąty posiłek w restauracji chińskiej lub u McDonalda uznaje za szczególnie wykwintny i wymarzony. Jednakże większość zbadanych nie potrafi wskazać wykwintnej potrawy, którą chciałaby skosztować. Średni badany nauczyciel ma poważne problemy z właściwym rozumieniem pojęć, które funkcjonują w społecznym obiegu. Prawie w ogóle lub z najwyższym trudem potrafi je zdefiniować czy wyjaśnić. Takie określenia jak triduum pachalne, konkordat, proces legislacyjny czy alternatywność są dlań niemal niezrozumiałe. Natomiast prawie bezbłędnie rozszyfrowuje skróty wywodzone z dawnego ustroju (PZPR, PRL). Najmniej rozumie skróty SLD i SdRP, mimo że głosował na prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego. Znakomita większość badanych (86%) uzależnia od decyzji współmałżonka na kogo oddać głos w wyborach. Przeciętny badany nie potrafi wymienić znakomitej większości polskich uniwersytetów, chociaż sam nierzadko studiuje. Tylko co trzeci wie, kto to był Feliks Dzierżyński, William Szekspir, Steven Spielberg czy Melchior Wańkiewicz. Tutaj nasz badany ustępuje podobnie wykształconym kolegom, którzy nie są nauczycielami, lecz pracują na własny rachunek. Zbadany nauczyciel wierzy w Boga, lecz zdecydowanie odrzuca wymagania religii. Nie zgadza się z zakazem antykoncepcji, aborcji, kwestionuje posty piątkowe, a także konieczność uczestnictwa w mszach św. Tak naprawdę tylko co

Za absolutną nietykalnością ucznia i jego rodzica głoszą najzarliwiej ci, którzy na co dzień — powołując się na kodeks pracy — zwalniają nieefektywnych pracowników, stosują prawa wilczego, azjatyckiego kapitalizmu i są surowymi sędziami postępów nieletnich. To właśnie efekt nieodpowiedzialności. Już nie tylko autorytaryzm, ale także autorskość szkoły stała się niebezpiecznym ograniczeniem woli jednostki. Nie wytrzymała tego zinstytucjonalizowana edukacja, bo wytrzymać nie mogła. Dewastacja dobytku, chamstwo i prostacki język uczniów oraz intelektualny regres kadry są więc zwymiotowanym sumieniem szkoły. Jakże często omija się tę nieczystość, udając, że jej nie ma.

Szkoła będąca efektem demokratycznych zabiegów jest szkołą bez sumienia. Ludzkie sumienia nauczycieli w niej pracujących się nie sumują. Ich liczba nie stanowi potęgi, lecz słabość. W tej sytuacji próby uczynienia szkoły lepszą są oczekiwaniem niemożliwego, są metafizyczną wiarą w cuda. Zatem nic tu po nas, chyba że jesteśmy święci.

piąty badany wierzy w Boga i jednocześnie regularnie praktykuje, przestrzegając wymagań religii i Kościoła. Głównych przeszkód w praktykowaniu wyznania upatruje w upolitycznieniu Kościoła, chociaż nie rozumie znaczenia słowa konkordat i zaledwie w połowie rozszyfrowuje skróty organizacji społecznych, zaledwie w 3,7 % rozumie podane do wyjaśnienia pojęcia i w 4% potrafi powiedzieć, kim były powszechnie znane osoby. Swoje życie ocenia jako dość ciekawe lub przeciętne. Jeśli nie ukończył 30 roku życia, to najchętniej przestałby być nauczycielem (58%). Jakiegokolwiek jednak zmiany w swoim życiu powitałby niechętnie — chce żyć przeciętnie. Badany pedagog nie lubi miejscowości, w której mieszka i co piąty z nich wyprowadziłby się najchętniej do dużej metropolii miejskiej. W miejscowości, w której zamieszkuje, przeszkadza mu głównie brak kultury (37%), chociaż na co dzień wystarcza mu całkowicie TV. Co trzeci bowiem nie czyta gazet, a mniej jak co drugi sięga po tygodniki. Są to jednak najczęściej przedruki komercyjnych pisemek donoszących głównie o życiu gwiazd, doradzających modny strój i coś do ugotowania. Co piąty badany nie przeczytał w ubiegłym roku żadnej książki, a co trzeci czytał głównie romansowe wydawnictwa komercyjne. Książka jako upominek pod choinkę jest udziałem mniej jak co dziesiątego badanego. Co czwarty badany nie wyznacza sobie w życiu jakiegoś szczególnego celu. Swoją dom badani pojmują jako azyl i schronienie przed otaczającym ich światem, a w związku z tym snują marzenia o niezależnej i komfortowej samotni na odludziu. Badany nauczyciel z trudem przedziera się przez materię języka, chcąc wyrazić swoje poglądy. W wypowiedziach pisemnych popełnia niekiedy poważne błędy ortograficzne.

Raz jeszcze *ab ovo*

Aby sytuację naprawić, należy zacząć od ustalenia zasad, co do których w kwestii edukacji nie będziemy się jako społeczeństwo spierać. Tutaj w pierwszym rzędzie trzeba by ustalić, jak, w jaki sposób podejmować decyzje dotyczące edukacji.

Czy istotnie mechanizmy demokratyczne stawiające na równi osoby znakomicie znające szkołę z osobami, które ją ledwie pamiętają, są tu uprawnione? Co właściwie oznacza kompromis w formułowaniu np. *ustawy edukacyjnej*, która reguluje najistotniejsze kwestie człowieczeństwa. Czy nie oznacza to, że dla dwóch osób uszyliśmy garnitury na 170 cm wzrostu bo jedna z nich ma 160, a druga 180 cm, a zatem wybraliśmy średnią?

Jeśli edukacja jest (a jest z całą pewnością) kwestią przekonań i sumienia, to co ze swoimi przekonaniem i sumieniem mają zrobić ci, których wnioski w demokratycznym głosowaniu nie przeszły (na szczeblu parlamentu, rady miejskiej, rady pedagogicznej)? Czy posłuszeństwo wobec decyzji więk szości nie jest zbyt wielkim w odniesieniu do przekonań i sumienia poświęceniem?

Jeśli już uporamy się z kwestią, jak z na wskroś indywidualnego, rodzicielskiego problemu uczynić przedmiot zbiorowych decyzji, będziemy musieli powrócić do kolejnej podstawowej kwestii: negocjacji indywidualnych — choć jakoś wspólnych — celów kształcenia. Gdy już to rozwiążemy, znów pojawi się sprawa przygotowania nauczycieli — czyli jednostkowych osobowości.

Zdaje się, że znacznie szybciej uporamy się z gospodarką, przestępczością czy stosunkami polsko-rosyjskimi niż z własną edukacją. Bo jest ona po prostu wiecznym filozofowaniem, ustawiczną zmianą i odporną na mechaniczno-cybernetyczną demokrację tkanką. Prawdziwa edukacja jest znacznie bliższa sztuce niż wydaje się to ukazywać jej masowy i trywialny obraz. A nauczyciele — ci prawdziwi i wielcy, których znam — są bardziej wrażliwymi artystami niż urzędnikami.

Potraktowanie edukacji jak sztuki przynosi jednak badaczowi nowe obszary terminologiczne: arcydzieło, natchnienie, ekspresja osobowości, lecz także cenzura, socrealizm i disco polo.

To jednak temat na osobny referat.



PRACA JAKO STADIUM ROZWOJU CZŁOWIEKA

Praca ma dla nas zwykle wymiar dość jednoznaczny. Kojarzy się najczęściej z trudem utrzymania przy życiu, pomnażania dóbr niezbędnych w rozwoju społeczeństw, a także z pieniędzmi. Tymczasem nie jest to takie proste — zresztą, cóż jest proste? Praca może być bowiem istotnym, a niekiedy najważniejszym stadium w życiu człowieka i tak różnorodnym, że z punktu widzenia badacza interesującym. Nieodmiennie też jej cieniem jest lenistwo, które dla pracy stanowi swoisty kontekst, tło. Jeśli bowiem oceniamy, że ktoś jest pracowity, to oznacza, że nie wszyscy tacy są, że można nie być takim pracowitym, że etc.

Poniżej przedstawiam kilka przykładów różnorodnego rozumienia pracy z jednoczesnym wskazaniem jej wagi i istotności jako określonego stadium w życiu człowieka. Osobiście buntuję się przeciwko sentymentalnemu, tzw. „poetyckiemu” pojmowaniu pracy. Tak jak buntuję się przeciwko każdej słodkiej półprawdzie i płaskim uproszczeniom. Pracę bowiem dostrzegam przez pryzmat człowieka ją wykonującego, a nie na odwrót.

Praca jako skutek lenistwa

Jedno z bardziej przewrotnych powiedzeń, jakie znam, brzmi: „*Człowiek nie jest stworzony do pracy, bo praca go męczy, a człowiek nie lubi być zmęczony*”. Lenistwo bywało więc źródłem nieprawdopodobnej wręcz niekiedy pracy twórczej, umysłowego wysiłku, dzięki któremu nam wszystkim żyje się lepiej. Tak było z użyciem koni jako środka transportu (było wygodniej), z zaworem bezpieczeństwa w maszynie parowej (chłopiec wynajęty do ich obsługiwanie tak sprytnie połączył je sznurkami, że działały samoczynnie), tak było z taśmą produkcyjną (człowiek stał, a do niego doprowadzano produkt), tak było z telefonem (rozmawiamy, nie wykonując

wysiłku marszu ku rozmówcy), tak było z wynalezieniem banków, pisma, fotografii, rolek, etc.

Lenistwo, przypisane człowiekowi jako nieodłączny element natury i niechęć do wykonywania pracy (chęć unikania wysiłku), dawały często zdumiewające rezultaty. Nie samo wykonywanie pracy, lecz przede wszystkim chęć jej niewykonywania były zatem gruntem dla... podejmowania trudu odkrywania i tworzenia. Komputery, pociągi, telegraf i inne cuda techniki są w gruncie rzeczy wynikiem lenistwa, a dopiero później wysiłku. Gdyby człowiek wolał chodzić, to nigdy by nie wynalazł samochodu. Podziwiając jednak samolot, zawsze mówimy: „*jaka to dobra robota*”, nigdy zaś nawet nie pomyślimy: „*jak bardzo musiał być leniwy człowiek, który go wymyślił*”. To samo pytanie powinno nam przyjść na myśl, gdy obserwujemy na przykład narciarski wyciąg. Powyższe przykłady świadczą o tym, że praca jest środkiem, a nie celem, że praca ma służyć, a nie, że należy służyć pracy.

Pracę uwielbiamy spychać na inne osoby. Zatem lepiej być organizatorem pracy niż jej wykonawcą, lepiej, aby kawę zmielił młynek elektryczny niż ręczny, lepiej, że pług ciągnie koń, nie oracz. Jeśli by oceniać wynalazki po ich zdolności do zastępowania pracy, to okazałoby się, że tym największym towarzyszyła największa chęć do zastąpienia pracy człowieka — czyli lenistwo. Nieomal cała wynalazczość da się klasyfikować ze względu na determinację wynalazcy do unikania pracy — czyli lenistwa.

Charakterystyczne jest to, że ludzie, którzy stali się organizatorami pracy (brygadziści, szefowie, premierzy i prezydenci), nader chętnie chwalią tę prostą pracę, podziwiają trud i nie liczą na żadne odkrycia. Wystarczy sobie przypomnieć wystąpienia I sekretarzy, którzy chwalili i podziwiali trud rolnika, jednocześnie odmawiając mu prawa do zakupu kombajnu, ciężarówki i limitując zakup najprostszych maszyn ułatwiających pracę. Na dożynkach zaś przywoływali obraz Piasta, Ślimaka czy Drzymały.

Tymczasem wszyscy znamy przestrogi troskliwych matek, które radziły swym dzieciom: „*ucz się, bo jak nie będziesz się uczył, to będziesz musiał pracować tak ciężko jak tatuś*”. Jedną z funkcji edukacji jest możliwość ucieczki od ciężkiej pracy fizycznej. Towarzyszą temu hasła typu: „*Ucz się ucz, bo nauka to potęgi klucz*”. Młodzi rozczarowani szansami żywymi nierzadko dodają: „*Jak będziesz się dużo uczył, to będziesz miał dużo kluczy i będziesz portierem*”.

Pracowitość człowieka należy rozpatrywać także w kontekście jego skłonności do odkrywania ułatwień, do ulepszania własnego warsztatu i do akceptacji jego lenistwa. Twórcze myślenie i odkrywanie jest efektem nie tylko wytężonej pracy umysłu, lecz także chęci unikania pracy, tej ciężkiej — fizycznej. Paradoksalnie więc nasz obecny poziom rozwoju zawdzięczamy nie tylko pilnym i bohaterskim pracusiom, lecz także patentowanym leniom, którzy swój wysiłek potrafili przełożyć na system kół zębatach i mikroprocesorów. Ilu trzeba by benedyktynów, gdyby nie lenistwo Gutenberga i później wynalezienie kserografu?

Ktoś może powiedzieć, że wiele wynalazków po prostu oszczędza czas. To oczywiście szczerza prawda. Ale ten czas zaoszczędzony ma w podtekście upływać człowiekowi na czymś przyjemniejszym niż praca. Gdy jeden ze znajomych chłopów na Białostocczyźnie zakupił kombajn do zbioru ziemniaków, tak to uzasadniał: „*Cztery dni i po robocie. Ja będę już sobie leżał, a oni (sąsiedzi) jeszcze będą się zginąć*”.

Zdawać by się mogło, że jak dotąd przeciwstawiłem pracowitego rolnika cwanemu i leniwemu odkrywcy. Otóż nie do końca tak. Przynajmniej mówimy tu o dwóch rodzajach pracy. Pierwszy z nich polega na wykorzystaniu sił fizycznych człowieka, a drugi na zaangażowaniu jego zdolności twórczych. Twórczość w pracy bywa jednak często rozumiana opacznie. Często jako rojenie, mrzonki, oderwanie od świata i lekkoduchostwo. Jeśli jednak przyglądnijemy się jej bliżej, to okaże się, że, mimo iż ogromną rolę odgrywa tu iluminacja (ośnienie), której mechanizmów do końca nie jesteśmy w stanie pojąć, jej związki z pracą są znacznie silniejsze niż przypuszczamy. Gdy na głowę Izaaka Newtona śpiącego pod drzewem spadło jabłko, ten zrozumiał sprawę bezbłędnie i ludzkość w krótkim czasie otrzymała w prezencie prawo powszechnego ciężenia. Wielu ludziom przed nim i po nim nie tylko pojedyncze owoce, lecz także całe ich skrzynki spadały na głowę i żadnego prawa nam z tego powodu w prezencie nie dali. Bowiem Newton ciężko zapracował na to, by zainspirowało go jedno jabłko. Drogą ciężkiej pracy zdobył tak ogromną wiedzę, że do ostatecznego ośnienia wystarczyło spadające jabłko. Podobnie było z Archimedesem. Ilu przed nim zażywało kąpieli w wannie, a jednak tylko on przebiegł przez Syrakuzy, krzycząc: „*Eureka!*”. Ileż przedtem musiał wiedzieć, zanim wydał z siebie ten okrzyk?!

Wydaje się, że istnieją dwa warunki twórczości. Pierwszym z nich jest mechanizm twórczego myślenia, a zatem cała gama procesów skojarzeniowych, źródeł inspiracji i tego, co Joy Paul Guilford nazywał dywergencyjnością. Drugi warunek to tworzywo — obszar możliwy do zastosowania tych specyficznych intelektualnych operacji. Wiemy wszak przecież, że nawet najlepszy stolarz nie wykona mebla, jeśli nie zdobędzie materiału. Nieważne nawet jak doskonałymi narzędziami będzie on dysponował. Musi mieć z czego konstruować. Tworzywo zdobywa się pracą. Widziany przez nas proces tworzenia jest wierzchołkiem góry lodowej. Pod powierzchnią istnieje rozległy maszyn prac włożonej w pozyskanie tworzywa, którym nieodmiennie są wiedza i umiejętności.

Praca jako wyrok

Ludzkie umiłowanie wolności stało się źródłem kary pozbawienia wolności. Na prostej zasadzie, że karą jest odebranie człowiekowi tego, co sprawia mu największą przyjemność. Jeśli małolat nie przyniósł zadowolającego świadectwa na koniec roku, nie pojedzie na obóz. Jeśli nie był dość grzeczny przy stole, to nie dostanie ciastka na deser.

Jeżeli zatem człowiek lubi się lenić, to gdy tylko coś przeszkobie, można go ukarać pracą. Tutaj są jednak możliwe dwa przypadki, które należy rozpatrywać oddzielnie. Pierwszy z nich to nakaz wykonania pracy, a więc w pewnym sensie kara, ale za jej wcześniejsze niewykonanie. Jeśli więc ktoś swoim lenistwem spowodował zaniedbanie, a zatem naruszenie pewnej spójnej struktury, to jest rzeczą naturalną, że można go zmusić do naprawy owej struktury czy też usunięcia (drogą pracy) zaniedbania. Zatem to ukaranie pracą za jej wcześniejsze niewykonanie tak do końca nie jest opresją, lecz wyegzekwowaniem pewnej powinności. Drugi przypadek to karanie pracą za zupełnie inne przewinienie. Historia pełna jest takich zdarzeń i trudno by było udawać ich nieistnienie. To rozpowszechniona metoda tworzenia imperiów. W taki właśnie sposób wojownicy po przegranej bitwie stawali się niewolnikami i wznosili piramidy dla egipskich faraonów. Murzyni za to, że dawali się schwytać, ponosili karę pracy na amerykańskich plantacjach, Żydzi za to, że byli Żydami, poznawali sens

nadbramnego napisu „*Arbeit macht frei*”, a niektórzy poeci, artyści czy nawet całkiem prości ludzie za wyrażone wątpliwości budowali potęgę ZSRR w odległych syberyjskich przestrzeniach. Praca jako środek represji i dyscyplinowania społeczeństwa jest szczególnie haniebnym doświadczeniem ludzkości. Zawsze bowiem łączy się z niewolą. O ile bowiem praca dobrowolna jest dobrem i podkreśleniem ludzkiej godności, to praca przymusowa jest upokorzeniem i złem.

Praca niewolnicza — czyli zamknięcie człowieka w rzeczywistości totalnej, w której całe jego życie jest kontrolowane i podporządkowane jednemu celowi — wykonywaniu przezeń pracy, za którą jedynym wynagrodzeniem jest przeżycie. „*Jeśli pracujesz, znaczy, że jeszcze żyjesz*”, mawiali więźniowie obozów koncentracyjnych. Cechą tej pracy jest upokarzająca i trudna do pogodzenia sprzeczność: praca w normalnych warunkach przynosząca zaszczyty i zyski jest tutaj darmowa i za karę.

Kontekst pracy jako upokorzenie — czyli zmuszanie ludzi do wykonywania czynności, które mają służyć ich ośmieszeniu. Na tej zasadzie w Chinach za czasów Mao zapędzano profesorów do wywózki miejskich nieczystości, a duchownych żydowskich w gettach zmuszano do karmienia, zabijania i ćwiartowania świń. Tutaj też można podać przykład duchownych z ZSRR, których zmuszano do robót przy rozbieraniu bądź „adaptowaniu na cele kulturalne” świątyń. Mój dziadek (rajca miejski i dziennikarz) w okresie okupacji był zmuszony brukować ulicę w swojej dzielnicy. Zwróćmy uwagę, że żadna z wymienionych prac sama w sobie nie jest upokarzająca. To kontekst ich wykonywania upokarzał jednostkę. Został on tak perfidnie skonstruowany, aby nie tylko wysiłek wykonywania robót był dokuczliwością, lecz także ich wydźwięk.

Praca jako sprawiedliwość — czyli karanie pracą. Tutaj można przytoczyć regulamin jednej ze szkół społecznych, w którym przeczytamy, że: „*Przewinienia uczniów są przeliczane — wg regulaminu dyscyplinarnego — na punkty. Każde 3 punkty oznaczają godzinę pracy na rzecz szkoły*”. Klasyczne karanie pracą bez względu na rodzaj wykroczenia. Gdybyż jeszcze karano pracą za naruszenia dobra szkoły (zniszczenia, bałaganiarstwo, deptanie klombów), byłoby to może bardziej zrozumiałe. Ale karanie pracą za używanie wulgarnych słów, palenie papierosów, nieuctwo, spóźnienia? To raczej szukanie wykonawców nie cierpiących zwłoki prac niż wychowywanie.

Praca jako aplikacja bezsensu — czyli zamiana czynności normalnych na głupie i trudne. Tutaj wielu przykładów dostarcza nam system armijny. Sam swego czasu byłem poddawany takim doświadczeniom jak zamiatanie schodów pod górę, polerowanie parkietu krawędzią butelki czy czyszczenie posadzki szczoteczką do zębów. Obrzydliwość takiego traktowania pracy polega na jej deracjonalizacji, na świadomym i zaplanowanym większym eksploatowaniu sił wykonawcy niż tego cel wymaga. Karą nie jest tu sama praca, lecz przede wszystkim narzucony sposób jej wykonania. Dokuczliwością jest zaś poczucie dysonansu pomiędzy tym, jak można by pracę wykonać, a tym, jak się ją wykonuje. To samo zjawisko występuje w sytuacji wykonywania poleceń przełożonych wydanych błędnie, podlegania przełożonym, których kompetencje są niższe niż kompetencje podwładnych, etc. Z podobnym zjawiskiem mieliśmy (i mamy) do czynienia w odniesieniu do władzy wtenczas, gdy ministrem edukacji zostaje ideolog lub hutnik, a ministrem kultury zasłużony działacz straży ogniowej.

Praca jako obszar zmian

Wymienione wyżej uwikłania pracy są pewną listą anomalii z nią związanych. W codziennym rozumieniu praca służy pomnażaniu dóbr, szczęścia i zapewnianiu wszelkiej pomyślności. Tak oczywiście być powinno. Jakkolwiek mamy tu do czynienia także z pewnymi nieprawidłowościami czy przekłamaniami.

U samych swych korzeni praca człowieka bezpośrednio dostarczała swemu wykonawcy określonych dóbr. Człowiek wypalał las, siał zboże, zbierał je i ostatecznie konsumował. Później pojawiła się wymiana. Jeden polował, a drugi siał. Zamieniali się efektami własnej pracy, samodzielnie pilnując, aby zamiana była sprawiedliwa. Sami wyceniali swoje towary. Obecnie już prawie nikt nie konsumuje wytworzonych przez siebie dóbr, lecz zamienia je na pieniądze. Zatem praca uległa standaryzacji i wycenieniu. Jej wartość zostaje przeliczona na pieniądze. To z kolei tworzy zupełnie nową kulturę. Już nie trzeba pracować, aby żyć, trzeba po prostu mieć pieniądze. Kryją one w sobie bowiem pewne uniwersalne możliwości.

Połączenie pracy i pieniądza kryje w sobie dwie możliwości demoralizacji. **Pierwszą** z nich jest zbyt niskie opłacanie pracy. Przy czym mamy tu do czynienia jakby z dwoma aspektami tego zjawiska. Jeden z nich to zapłata niższa niż faktyczne korzyści wynikające z wykonanej pracy (takich przykładów dostarcza nam Emil Zola w *Germinal*). Drugi to zapłata niższa niż rynkowa wartość pracy. Tutaj przykładem mogą być honoraria najpopularniejszych muzycznych zespołów młodzieżowych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Ich zachodni koledzy dorabiali się drogą koncertów i nagrań fortun, gdy nasi muzycy musieli zadowalać się marnymi stawkami ustalonymi przez MKiS. W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia z kradzieżą. W pierwszym właściciele kopalń zachowywali dla siebie krociowe różnice pomiędzy wypłatami dla robotników a wartością wytworzonego przez nich produktu, a w drugim władza z zarobionych na muzykach pieniędzy utrzymywała między innymi liczne zespoły ludowe uświetniające oficjalne uroczystości i samą siebie.

Drugą możliwością demoralizacji jest zapłata wyższa niż należna. Najczęściej kryją się za tym ukryte wymagania. Tak było na przykład z honorariami dla urzędników partyjnych czy funkcjonariuszy SB w PRL. W ten bowiem sposób zacierano różnicę pomiędzy kupowaniem produktu a kupowaniem człowieka. Pod pozorem pracy sprzedawano niezależność, tożsamość i prawdę.

Jeśli przed wiekami chłop nie zadbał o uprawę, to nie miał zimą co jeść. Proste i logiczne. Czy jednak dzisiaj ktoś słyszał, aby urzędnikowi, który spartaczył robotę, nauczycielowi, który wypromował analfabetów czy kierowcy, który nie dowiózł towaru na czas, odebrano pobory? Nie. Bowiem do pewnego pułapu pieniądze otrzymujemy za to, że jesteśmy zatrudnieni, a nie za to, że przysparzamy dóbr. W ten sposób nie tylko mało wydajna praca jest honorowana, lecz także jej psucie, a niekiedy sabotażowanie. Zawodem stało się nie tylko wykonywanie jakiegokolwiek fachu, lecz także niewykonywanie żadnego. Stąd wysoki status bezrobotnego. Bo bycie bezrobotnym jest odbierane raczej jako oskarżenie państwa o nieudolność niż przyznanie się do własnej inercyjności.

W kraju, w którym czekają na naprawę setki kilometrów dróg, na rekultywację tysiące hektarów, na posadzenie miliony drzew, aż 3 miliony osób nie ma co robić. Propaganda braku pracy jest demoralizująca. Jeden

z bezrobotnych wyraził się następująco w rozmowie z dziennikarzem: „*A pan by pracował za milion? Jak pójdę do pracy to dostanę trochę więcej niż teraz mam zasiłku*”. Praca, której rzekomo nie ma, jest jak dobrowolnie wszczepiony nowotwór — kuracja będzie długotrwała i kosztowna, a efekty niepewne.

Tożsamość pracy

Pojęcie pracy się zmienia. Obecnie stanowi ona wspólny mianownik dla działań robotnika, kucharza, matki, pisarza, sportowca, polityka, policjanta, kapłana, etc. Czyż każdy z nas rozumie pod tym terminem to samo?

Uznanie, że żyjemy w epoce informacyjnej (informatycznej), niesie z sobą określone konotacje społeczne. Praca fizyczna, matka wszelkich prac, odeszła w obszar bliski pogardzie („*Chińczyk za psie pieniądze wyprodukuje ci wszystko*” — stwierdził mój znajomy biznesmen) i nieopłacalności (o tym świadczy funkcjonowanie i poziom życia rolników). Ludzkość cierpi na nadprodukcję. Cierpi na nadmiar osób umiejących produkować, wytwarzać, przetwarzać i wydobywać. Żywność (w końcu warunek *sine qua non* przeżycia) przestała stanowić źródło najlepszych dochodów. Liczy się coś zupełnie innego. Oto przykład: dziennikarz za nadanie jednodominutowej relacji o atrakcyjnym wydarzeniu powielonej w głównym wydaniu *Wiadomości* TV otrzymuje równowartość 1 tony zboża. Czy wiecie Państwo, ile czasu i energii wymaga wyprodukowanie 1 tony zboża? Inny przykład: zakładamy agencję adresową dostarczającą adresy osób, do których różni pośrednicy wysyłają oferty typu: „*właśnie wygrała Pani 50 tysięcy..., nowy golf już jedzie do Pana, jeśli tylko...*”. Wynajmujemy studentów, którzy z książek telefonicznych, firmowych i adresowych wklepują do komputera nazwiska i adresy ludzi. Za jeden adres otrzymują 4 grosze. My przetwarzamy dane i drukujemy etykiety gotowe do naklejenia na przesyłki. Udostępniamy je wyżej wspomnianym firmom za 10 groszy od sztuki. Nie praca jest tu więc towarem, lecz informacja. Dlatego zapewne jedna fotografia umierającej w aucie Diany była warta tyle samo co sześć rocznych pensji poległego niedawno w kopalni ratownika górniczego. Nawet śmierć nie ma jednakowej ceny. Dlatego

zapewne informacje o seksualnych inklinacjach Clintona staną się ważniejsze dla jego dalszej kariery niż wskaźniki amerykańskiego wzrostu gospodarczego.

Najdroższym towarem na świecie jest ludzka uwaga — tak twierdzi Zygmunt Bauman. Przyciągnięcie jej choćby na chwilę kosztuje krocie. Wiedzą o tym specjaliści od reklam, promocji towarów, lansowania gwiazd i polityków. Codziennie dowiadują się o tym miliony osób zamieszczaćcych w prasie całego świata ogłoszenia: „*sprzedam*”, „*kupię*”, „*zaginią*”. Możliwość skupiania uwagi nie jest wynikiem niczyjej pracy. To nie jest produkt, lecz umiejętność, cecha intelektualna. Nikt jej nie wyprodukował, nie wytworzył. Skupianie uwagi na jakimś obiekcie jest działaniem mającym cechy zawłaszczania osoby, absorbowania jej, a niekiedy kradzieży fragmentu życia. Tutaj kolejny raz dowiadujemy się o dysproporcjach. Rolnik gospodarujący na 50 hektarach po roku pracy jest w stanie zapłacić za jedną emisję 12 sekundowej reklamy w TV centralnej. Pod warunkiem, że cały dochód spożytkuje na ten cel.

Praca przestała być w cenie. Tę fizyczną i produkcyjną wykona za nas Azja i Afryka (tak się nam wydaje) lub automaty, które nie założą żadnych związków zawodowych i nie upomną się o podwyżki, nie pójdą też na urlop macierzyński. Widziałem w Stuttgarcie linię produkcyjną mercedesa. Montowano tam jednocześnie 32 auta, a nad wszystkim czuwało trzech ludzi. Natomiast w dziale reklamy, promocji i marketingu w biurowcu obok trwała nieustanna praca ponad 400 osób.

W toku rozwoju społecznego praca zmieniała swój status. Okazuje się, że pojęcie to radykalnie zmieniało swą treść. Jeszcze w połowie XIX wieku zarzucano Mickiewiczowi, że nie pracuje, tylko „*poemata składa*”. Immanuel Kant uznawany był za dziwaczego, ekscentrycznego lenia, który nie bierze się do pożytecznej pracy, tylko rozmyśla. Nikt tak dzisiaj nie powie o poecie czy profesorze uniwersytetu. Stosunek do wytwórczych i twórczych możliwości człowieka uległ przez wieki zmianie. Człowiek stopniowo pozbywa się nie lubianej pracy fizycznej, która go męczy, a coraz bardziej ogląda się ku obszarom, na których będzie mógł spożytkować inne swoje kompetencje. Poszukuje tworzywa dla aktu kreacji, pnąc się na wyższe stadium rozwoju.

Historii wcale nie trzeba wyklądać jako nieustannego przelewu krwi, zabiegów politycznych czy gwałtownych społecznych zmian zwanych rewolucjami. Równie dobrze można ją poznawać analizując stosunek człowieka do pracy i obszarów wydatkowania ludzkiej energii.

Gdy czytam te słowa, niejedna matka pracowicie pierze pieluszki dziecka, ogrodnik starannie okopuje drzewa, a nauczycielka poprawia klasówkę. W tym samym czasie dokonuje się epokowe być może odkrycie i powstaje wspianała powieść. Tu i tam trwa różnie pojmowana praca.

PORNOGRAFIA JAKO PROBLEM PEDAGOGICZNY

Pornografia jako badawczy problem pedagogiczny w zasadzie nie istnieje. Znajdujemy wprawdzie wzmianki o niej w podręcznikach do przedmiotu edukacja rodzinna i wychowanie seksualne, jakkolwiek brak na naszym gruncie badań i jednoznacznych (a udokumentowanych) konkluzji. Stąd sporo tu miejsca dla sądów potocznych i ideologicznych, które funkcjonują na zasadzie twierdzeń naukowych. Niektóre z nich warto przytoczyć:

- *pornografia uderza w godność człowieka a w szczególności w godność kobiety*
- *pornografia jest zagrożeniem takim samym jak aids czy narkomania*
- *pornografia wzbudza zachowania agresywne (najczęściej chłopców wobec dziewcząt)*
- *pornografia szkodzi tylko młodzieży, dla dorosłych jest nieszkodliwa*
- *pornografia nie ma wpływu na wychowanie i od dawna towarzyszy ludzkości*

Nie znajdziemy tu miejsca na odniesienie się do wszystkich tych stwierdzeń jakkolwiek możemy próbować patrzeć na pornografię i jej rolę w wychowaniu odnosząc się do każdego z nich po trosze.

Kłopoty z definicją

Nie da się uniknąć próby zdefiniowania pornografii. Najczęściej bywa ona postrzegana jako ilustracja, tekst, zachowanie mające wywołać podniecenie seksualne u oglądającego. Takie definicje znajdujemy w słownikach i encyklopediach. Czyli tak naprawdę o pornografii decyduje wola

tego, który określone treści generuje. To oznacza, że jeśli nawet najbardziej odkryta fotografia narządów płciowych w jednoznacznej sytuacji nie została stworzona z chęci podniecania kogokolwiek (a na przykład jako fakt kolorystyczny w malarstwie) to nie mamy do czynienia z pornografią. Takie podejście jest w sposób oczywisty chrome, gdyż tworzy gumowe prawne wrota. Wystarczyłoby bowiem zadeklarować, że obiekt sfotografowany nie miał na celu nikogo podniecać i już byłoby po pornografii. Fakt taki byłby niemożliwy do sprawdzenia.

Sądzę, że o pornografii przesądza obecność osób trzecich. Czyli ukazanie stosunku płciowego przy pomocy fotografii jest jednoczesnym przewidywaniem, że odbiorcą może być osoba postronna. Słyszałem taką opinię, że „*pornografia to samo, co dzieje się w domach po zmierzchu, tyle że odbywające się w obecności fotografa*”. Jeśli odbywanie stosunku na ulicy uznalibyśmy za nieobyczajne i podlegające karze, to upowszechnianie takiego widoku w formie ilustracji czy filmu powinno logicznie podlegać dokładnie takiej samej sankcji¹. W istocie bowiem jest to takie samo przestępstwo.

Gdzie jest pornografia?

Ta handlowa i podlegająca marketingowi ma zasadniczo dwa media: fotografię i film. Tutaj można wyróżnić cztery poziomy jej funkcjonowania.

Poziom pierwszy — sprzedaż detaliczna w ogólnodostępnych punktach handlowych i dystrybucja produkcji filmowej w legalnych wypożyczalniach. Ilustrowane magazyny pornograficzne odnajdujemy w kioskach ruchu, supermarketach na stoiskach prasowych i — w bodaj największym wyborze — na stacjach benzynowych przy ruchliwych trasach tranzytowych. Takie czasopisma jak „Peep show”, „Wamp”, „Nowy wamp”, „Cats” „Sex donosiciel” są dostępne bez większego trudu. Z wykonanej przeze mnie

¹ Zob. art. 202 KK, par. 1, 2, 3 oraz art. 177 KK.

próby wynika, że na 24 kioski prasowe w 21 od nabywającego (z wyglądu nieletniego) nie pytano o wiek ani nie żądano dowodu osobistego².

Poziom drugi to sex shopy. Tutaj oferta czasopism i filmów jest znacznie bogatsza. W Poznaniu w takim punkcie znajduje się średnio 60 tytułów prasowych i 40 filmowych. Do omówienia ich zawartości powrócę dalej.

Poziom trzeci — bazyry. To handel pornografią przez nikogo niekontrolowany. Z reguły obowiązują zamówienia. U handlarza zamawia się zatem określony typ pornografii, który on sprowadza. Niektórzy także przy sobie mają bogaty asortyment magazynów i filmów. Tutaj rynek wytworzył nowy typ usługi. Na bazarze w Białymstoku spotkałem informację: „*Porno Review* — 20,00 zł, oglądanie — 2,00 zł”

Poziom czwarty — Internet. To połączenie (zarówno magazynów, jak i filmów) wszystkich trzech poziomów. W zasadzie nie ma żadnej weryfikacji wieku. Na większości stron jest tylko informacja, że znajdują się tam treści erotyczne najczęściej zakończona deklaracją: „*mam 18 lat — wchodzę*”. Sprawdzenie tego ze strony autora strony jest niemożliwe. W samym tylko polskim *Infoseeku* w styczniu 2000 było około czterdziestu tysięcy adresów do stron zawierających ilustracje i treści pornograficzne.

Porno-oferta

Rynek funkcjonujący na poziomie pierwszym oferuje materiały najłagodniejsze, co nie znaczy, że do zaakceptowania. W magazynach ilustrowanych są to fotografie przedstawiające akty najczęściej w pozach wskazujących na lubieżność i wyuzdanie. Zatem prezentuje się kobiety z mocno rozstawionymi udami czy z nienaturalnie rozwartymi narządami krocza. Często towarzyszą temu gesty masturbacji. Takie ilustracje wyraźnie nawiązują do patologii seksualnej oglądactwa (podglądactwa) oraz ekshibicjonizmu.

² W próbie uczestniczył mój syn. Wyglądało to następująco: podchodził do kiosku i prosił o sprzedaż czasopisma, którego tytuł mu wcześniej podałem. Gdy sprzedawczyni (w 100% były to kobiety) bez pytania o wiek zaczynała szperać, aby tytuł znaleźć, on odchodził. W wypadku, gdy pytała o wiek czy dowód osobisty, wkraczałem do akcji, przedstawiając się i tłumacząc sytuację.

W tej grupie można umieścić też część ogłoszeń/anonsów z prasy pornograficznej o określonym brzmieniu: „*chętnie pokażę, jak jest mi dobrze z sobą samą, tel...*” czy „*długonoga blondynka zapozuje fotoamatorowi do wyuzdanych zdjęć, tel...*”. W Internecie jest osobna strona poświęcona samogwałtowi ze szczegółowymi opisami i sposobami uprawiania tej czynności. Tam też znajdujemy taką osobliwość: „*Onanizm nikomu nie szkodzi. Mogą go uprawiać nawet kilkuletnie dzieci, aby rozładować stresy i napięcia związane np. ze szkołą*”. Porada ta pochodzi (rzekomo) od psychologa. Podglądactwo definiowane jednoznacznie jako patologia ma także swoją „podporę” w pornografii.

Na poziomie drugim, trzecim i czwartym podglądactwo czy oglądactwo może wiązać się z innymi patologiami (zbożeniami) seksualnymi, którym sprzyja właśnie pornografia. Popularne są obecnie ilustracje i filmy reklamowane jako „wykonane ukrytą kamerą”. Znajdujemy tam osoby w najróżniejszych sytuacjach życia codziennego (mycie, wydalanie, ubieranie się), które robią wrażenie nieświadomych, że są oto filmowane czy fotografowane. Takie strony (czy hasła na stronach) bardzo obecnie zwielokrotniły swoją obecność. Zwłaszcza na marketingowym poziomie trzecim i czwartym znajdujemy ilustracje do oglądaczy i podglądaczy nacechowane szczególną patologią. Nawiązują one do znanych w seksiatrii zbożen i wydają się być skierowane do osób dotkniętych takimi chorobami jak i osób, które dadzą się nimi zarazić tym samym powiększając rynek zbytu. Tutaj można zaliczyć fotografie i filmy deformacjonistyczne (ukazujące akty kalek). Szczególne bogactwo tego typu patologii znajdujemy na serwerach naszych południowych sąsiadów. To akty kobiet pozbawionych piersi czy kończyn. Szczególnie chore wydają się być fotografie ukazujące współżycie takich osób. Rodzajem deformacjonizmu są fotografie aktów lub współżyjących kobiet ciężarnych, niekiedy z bardzo zaawansowaną ciążą. Akty są często nieprawdopodobnie wyuzdane i towarzyszy im zwykle szczegółowa fotografia rozwartych przedporodowo narządów płciowych bądź nawet masturbacji z użyciem najróżniejszych przedmiotów. Szczególna mieszanka patologii jest połączenie sadyzmu, podglądactwa i parcjalizmu (deformacjonizmu). To oferowane w Internecie i na poziomie trzecim fotografie oraz filmy ukazujące gwałty na kobietach z obciętymi piersiami (przy czym czynność ich obcinania stanowi wstęp do właściwej akcji) czy z dopiero co

obciętymi rękami. W Internecie ilustracje takie figurują pod hasłami „kobiety z Serbii” bądź jako „afrykańskie przygody”. Na bazarach tego typu filmy osiągają cenę od 50 zł wzwyż. Wskazuje to na fakt, że w wojnach na Bałkanach czy w ogniskach wojennych Afryki byli obecni nie tylko najemnicy, handlarze bronią czy dyplomaci, ale także porno producenci skrzętnie zbierający (wywołujący?) materiały do najnowszych propozycji.

Podglądactwo bywa łączone z ekskrementofilią. To ilustracje ukazujące akty kobiece czy męskie połączone z czynnością wydalania. Najczęściej są to jednak kobiety oddające na filmach bądź fotogramach mocz (tu występuje eufemistyczna nazwa „złoty deszcz”) bądź kał. Oczywiście, współczesna medycyna kwalifikuje to jednoznacznie jako patologię. W tym wypadku jest ona połączona z ekshibicjonizmem. Spotykamy także (rzadziej) odmianę ekskrementofilii polegającą na ujęciach fotograficznych obrazujących kobiece krocze w okresie menstruacji. Do przeszłości zdają się odchodzić upodobania rettifizmiczne. Coraz mniej pojawia się ilustracji ukazujących chłostanie w trakcie stosunku, wynaturzone stroje skórzane. Ich miejsce zdaje się zajmować naziseks. To odmiana nawiązująca do sadyzmu, przy czym otoczką są tu rekwizyty i dekoracje rodem z gestapo. To fotografie kobiet (nierzadko ubranych w oświęcimskie pasiaki!) torturowanych w wymyślny sposób, gwałconych pejcami i nogami od stołków, maltretowanych prądem przez kobiety i mężczyzn w czarnych mundurach opatrzonych symboliką nazistowską. Są to oczywiste inscenizacje anonsowane jako... antywojenny protest. Na wszystkich poziomach znajdujemy materiały sprzyjające (bądź skierowane do) heterochromofilów. Na niemal każdej internetowej stronie znajdujemy działy *black, asian, latino* — poświęcone „różnokolorowej pornografii”. Na poziomie trzecim i czwartym pornograficznego marketingu (rzadziej na drugim) znajdujemy też patologię o nazwie gerontofilia. Ukazane są zatem obrazy osób w starszym wieku (70 i więcej lat) współżyjących z młodszymi partnerami. Tego typu działy noszą często nazwę *mature* i zawierają materiały z udziałem osób niepo czytalnych bądź chorych umysłowo.

Prawdziwą karierę na dwóch ostatnich poziomach, a także częściowo na drugim, robi obecnie pedofilia. Ta oferta, wg mojego szacunku, w ciągu ostatnich dwóch lat wzrosła około stukrotnie. Wykształcił się też swoisty język informacyjny. Zamiast niewygodnej pornografii dziecięcej czy właśnie

pedofili używa się eufemizmów typu: *underage*, *preteen*, *nasty*, *young pussy*, *schoolbabies*³, *nastolatki*, *małolaty*, *dziewice*, *debiutantki*, a najczęściej lolitki czy lolity. Pornograficzne filmy z udziałem dzieci (czyli małoletnich, co, wg prawa, oznacza osoby poniżej 15 roku życia) można dostać na poziomie drugim, wzbudzając szczególne zaufanie sprzedawców. Prawdziwym jednak rynkiem ich zbytu są bazy i właśnie Internet. Tutaj nie ma cenzury. Pornografia dziecięca jest szczególnym przykładem sprzyjania tej niebezpiecznej patologii, a także wzbudzania jej. Strony internetowe jej poświęcone odwiedza dziennie od kilku do kilkunastu tysięcy osób. Są więc produkcje ukazujące stosunki pomiędzy ośmioletnimi dziewczynkami a dorosłymi mężczyznami, pomiędzy dziesięcioletnimi chłopcami i dojrzałymi kobietami, są też obrazy współżyjących dzieci, całe tysiące aktów dziecięcych. Szczególne miejsce zajmują tu ilustracje (i filmy!) ukazujące gwałt na dzieciach. Przez pewien czas w Internecie krążył cały reportaż fotograficzny ukazujący żołnierzy jednocześnie gwałcących matkę i jej nastoletnią córkę na oczach przywiązanego do słupa ojca. Fotografia wydawała się być na wskroś autentyczna. Czasami dla podkreślenia efektu reklamuje się ilustracje pornograficzne z udziałem dzieci jako „nielegalne”, tak jakby pozostałe były legalne. Tutaj (w Internecie) brylują serwery rosyjskie i rumuńskie. Stosunkowo nowym typem pornografii pedofilskiej są animacje lub rysunki (wzorowane na popularnych kreskówkach dla dzieci) ukazujące młodziutkich osobników w sytuacjach seksualnych.

Na ilustracje pornograficzne bywa nakładany — w zależności od zbytu — rys charakterystyczny. Może nim być „amatorskość” zdjęć. Czyli fotografie kobiet (bądź par), które nie są zawodowymi modelkami czy aktorkami porno. Taki efekt uzyskuje się też, robiąc ujęcia amatorskimi kamerami. Później taki produkt sprzedawany jest jako „amatorski”, chociaż warunki jego powstania, jak i osoby biorące w nim udział, są całkowicie zawodowe. Od dwóch lat wzrasta też produkcja rodzimej pornografii. Staje się to pomalą poważną dźwignią reklamową. Hasła „*Tylko polskie dziewczyny*” czy „*Asia z Wrocławia prezentuje swe wdzięki*”, wydają się nośne. Podobnie jak kategoria *housewife* czyli „*kury domowej*”, a zatem kobiety najzwyczaj-

³ Internet jest miejscem, w którym pewne zwroty są anglojęzyczne bez względu na narodowość autora.

niejszej, średnio urodziwej, bez makijażu i wyszukanej scenerii, prezentującej najintymniejsze szczegóły swojego ciała w najintymniejszych sytuacjach. Zoofilia natomiast wydaje się być w całej ofercie pornograficznej patologią nie najpopularniejszą. Fotografie osób współżyjących (bądź udających współżycie) ze zwierzętami nie są najczęstszą ofertą ani magazynów ilustrowanych ani filmów. W mojej opinii potentatem tematycznym jest obecnie zdecydowanie pedofilia.

Funkcjonujące na poziomie pierwszym czasopisma wydają się nie tylko zaspokajać pornograficzną ciekawość nabywców, lecz także poszerzać granice przyjętej obyczajowości. Jest to coś w rodzaju podpowiedzi, że życie seksualne można urozmaicić, że „nie musi być ono nudne, monotonne i monogamiczne”. Trudno orzec na ile oferty składane w anonsach są autentyczne, a na ile wygenerowane przez redaktorów — jest ich bowiem (w zależności od periodyku) nawet tysiąc jednorazowo. Ich brzmienie wręcz zachęca do zachowań uznanych przez medycynę za patologiczne. Oto przykłady: „*Młody, do dyspozycji, uwielbia S/M*” (czyli stosunki sado-masochistyczne), „*Para szuka czystych partnerów do zabaw bi*” (czyli łączonych stosunków hetero i homoseksualnych), „*Młode małżeństwo chętnie pokaże swoje sex-igraszki*” (kandauleizm), „*Przystojny brunet zade-monstruje 12 sposobów na autoerotyzm*” (ekshibicjonizm).

Podsumowanie

Przetaczająca się w mediach dyskusja o pornografii wydaje się być spłaszczona i zubożona o aspekt edukacyjny. Z reguły ocenia się ją na płaszczyźnie światopoglądowej bądź wyłącznie obyczajowej. Tymczasem prawda o pornografii wskazuje, że nie może być ona obojętna dla edukacji. Z moich badań, których pewien fragment przytoczyłem powyżej, wynika, że:

Pornografia jest powszechnie i łatwo dostępna (także dla dzieci i młodzieży). Nie trzeba kupować czasopism ani filmów, by mieć dostęp do pornografii. Tutaj w sukurs idą bowiem wydruki z Internetu czy kopie na dyskietkach bądź CD. Brak dostępu do Internetu wcale nie izoluje posiadaczy komputerów od dostępu do pornografii. W niektórych szkołach istnieje

prawdziwe podziemie z materiałami pornograficznymi (na przykład: film na CD skopiowany z Internetu kosztuje 5–20 złotych, wydruk z najdrastyczniejszych stron porno 1–20 zł, opowiadania pornograficzne 1–5 zł, etc.).

Pornografia bazuje na patologiach. Ta „normalna”, ukazująca heteroseksualne stosunki seksualne, „*sprzedaje się słabo i mało*”⁴. W poszukiwaniu rynku zbytu produkcja pornografii przeszła w rejony patologii. Zatem nie tylko sprzyja osobnikom dokniętym dewiacjami seksualnymi lecz także może je kreować, niejako osobniczo odkrywać sugerując rejony poszukiwania silniejszych bodźców.

Według Zygmunta Baumana, „każdy następny bodziec musi być silniejszy niż poprzedni”, a to oznacza, że pornografia jest trajektorią jednokierunkową od słabszych bodźców pobudzających seksualnie (np. akty pornograficzne) po bodźce silniejsze, aż po sceny gwałtów i pedofilię. Po prostu: wyeksploatowane pole emocjonalne jest poszerzane o następne, dostarczające bodźców wywołujących podniecenie. Ten proces może trwać lata, a może tygodnie. Wydaje się, że niewiele osób zna prawdę o pornografii. Najczęstsze jej wyobrażenie to zdjęcie prezentujące obnażoną osobę lub ilustracja obrazująca współżycie. Pornografia sięga jednak daleko głębiej i może czynić nieprawdopodobne wręcz spustoszenie. Trudno też zaprzeczyć, że pornografia może mieć wpływ na zachowania młodzieży i ich obyczajową patologizację. Jej narracja wydaje się w niektórych wypadkach nadzwyczaj widoczna⁵. Szkoła jest właściwie zupełnie bezradna wobec

⁴ Wypowiedź właściciela sex-shopu.

⁵ Poprosiłem swoją koleżankę — szkolnego pedagoga w jednej ze szkół — o wynotowanie wykroczeń przeciwko ciału, oto one: gwałty („kręcenie pornola” — zmuszanie młodszych do odgrywania scen z filmów pornograficznych; „zdziwko” — pokazywanie małym dziewczynom drastycznych ilustracji pornograficznych; gra w „bingo” — wyjmowanie koleżankom z torebek podpasek higienicznych z okrzykiem „ciotka!”; „robienie vegety” — czyli posypywanie solą lub białym pieprzem intymnych części bielizny dziewcząt podczas ich zajęć na pływalni celem wywołania dokuczliwego swędzenia lub pieczenia; wrzucanie petard pod spódniczkę, zmuszanie do wypowiedziania najwulgarniejszych słów (czasem połączone z nagrywaniem, np. „*Ja, głupia p...a Aśka chce z powrotem swój but!*”); częstowanie kolegów i koleżanek cukierkami, gumą do żucia, etc. nabywanymi w sex-shopach, a reklamowanych jako podniecające; fotografowanie (później szantaż pijanych i roznegliżowanych kolegów i koleżanek). Zob. A. Nalaskowski, *Pedagogika w wirówce płci* [w:] *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999.

pornografii. Z sondazy wynika, że zajęcia z edukacji rodzinnej i wychowania seksualnego są oceniane przez uczniów jako „zbyt łagodne i mało konkretne”⁶. Ilustracje pomocne w tych zajęciach spotykają się nierzadko z komentarzami typu „na Polsacie widziałem lepsze” albo „co się wysilasz, pokaż własną cipkę”⁷.

O ile patologie, takie jak narkomania czy przemoc i walka z nimi nie budzą wstydu i zażenowania pedagogów, o tyle poruszanie problematyki seksu czy pornografii bywa wstydlive, zwłaszcza dla młodszych niewiast prowadzących zajęcia wychowawcze.

Jak starałem się wykazać, producenci pornografii w poszukiwaniu coraz większego rynku zbytu są bezwzględni. Poszukując nabywców, nie stronią od dewiantów i osób chorych w tym zakresie. Nie ma zupełnie powodu, aby sądzić, że tak dobry, liczny i dobrze zorganizowany rynek jak szkoła umknie ich uwadze. To tylko kwestia czasu i metod. Tak jak do szkół przedostali się już dealerzy narkotyków, tak dostaną się też zapewne sprzedawcy pornografii, która — wytwarzając określone mody — może zmienić obyczajowość młodego pokolenia i jego stosunek do spraw seksualności. Poszukiwanie nowych bodźców w obrębie seksu może doprowadzić do wynaturzeń, z którymi edukacja nie będzie potrafiła sobie zupełnie poradzić.

⁶ Por. W. Autrieb, *Erotyka, seks i rodzina w szkole — zapytajmy uczniów*, „Amicus” 1999, nr 3.

⁷ Niestety, te cytaty są autentyczne.



DZIECKO JAKO MONARCHA, CZYLI DWA NAJWIĘKSZE EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE XX WIEKU

Kolonie

Nawet jeśli Wielka Brytania oddała Indie, a Francja Algierię, nawet jeśli u nas wygasły ambicje kolonialne, to nie znaczy, że nie ma wśród nas zaborców. Wszyscy nimi jesteśmy, a zwłaszcza tu, na tej sali. My, z perspektywy swoich dwudziestu, czterdziestu, pięćdziesięciu lat życia, dokonujemy ustawicznego zaboru, aneksji, kolonizujemy wręcz świat dzieci. Żebyśmy chociaż byli w tym cyniczni i wyrachowani — gdzież tam! — jesteśmy wręcz anielscy i przekonani o tym, że tylko w ten sposób rozdajemy rzadkie dobro.

Czynimy to, uprzednio określiwszy jednak — mniej lub bardziej precyzyjnie — co to jest dobro dziecka, utwierdziwszy się w przekonaniu, że my najlepiej rozumiemy, co jest najważniejsze oraz co i jak dziecko myśli. Na tym świecie jesteśmy najeźdźcami kolonizującymi obcy nam świat, świat, który dość dawno już zapomnieliśmy, w którym w żaden sposób nie umiemy się już poruszać.

Tam, w tamtym świecie, na zmię mówi się *ukąsica*, a na wiśnie *kwasienki*. Tam właśnie jego mieszkańcy bawią się w dorosłe życie, nie oczekując rewanzu, że dorośli kiedykolwiek na poważnie zajmą się zabawą w dzieci. Na to są zbyt dziecinni.

Uciekając w dyskursy polityczne i metodologiczne, zapomnieliśmy o najważniejszym pytaniu, które winien sobie zadawać pedagog, zwłaszcza wówczas, gdy za swą pracę bierze pieniądze. To pytanie jest dość banalne — *jaki jest mój pogląd na istotę dzieciństwa?* Albo prościej — *kim jest dziecko?* Tu rozpościera się prawdziwie żyzny teren dla wszelkiej hipokryzji.

Naszej hipokryzji — nauczycielskiej, pedagogicznej, dorosłej. Z jednej strony — póki nam wygodnie — trwamy w przekonaniu, że dzieciństwo to nie przygotowanie do życia, lecz już samo życie. Z drugiej strony grozimy nieprzeprowadzeniem matury (bo zbyt mało zarabiamy), potem najspokojniej na lekcjach wracając do etycznych przesłanek zawartych w lekturze *Silaczki* i *Doktora Piotra*. Z jednej strony kpimy z anarchiczności religii, emancypując się z niej postmodernistycznie, a z drugiej oczekujemy, że jednak jakaś niewidzialna siła spowoduje, iż dzieci będą czyli swego ojca i matkę, a przy okazji także trochę i nas!

A tam, w świecie dziecka, jeśli tylko go nie skażą swoją obecnością dorośli — jest sama naiwność i niedojrzałość (oba słowa wymyślili dorośli), tam są niebezpieczeństwa wymyślone, a potem wskazywane przez dorosłych. Zdegradowane procesem starzenia dzieci, uzurpując sobie prawo do rozstrzygania, raz karzą, a raz nagradzają i tylko w wyjątkowych wypadkach tak naprawdę zastanawiają się nad tym, co właściwie robią.

Kolonizowany świat dziecka jest światem uczciwym. Dzieci uczciwie się bawią, uczciwie potrafią nienawidzić szkoły, uczciwie kłamią (to tylko paradoks pozorny), uczciwie kochają najprawdziwszą z prawdziwych wolność — wolność od odpowiedzialności za siebie. Wówczas tylko można być z całym światem tak naprawdę blisko.

My, dyplomowani pedagodzy, psychologowie i socjologowie z licencjami, wchodzimy w ten świat dziarsko ze swoimi pomarańczowymi szlaczkami, słupkami i wzorami osobowymi, tracąc przy okazji imperatyw odpowiedzi na pytanie: *kim jest dziecko?* Zamieniamy je bowiem na postmodernizm, postruralizację, postmedialność i postfiguratywność, fundując sobie samym wielki post humanistyczny. Już na wejściu świat czynimy szkołą, bo zabrakło nam wyobraźni, żeby zrobić na odwrót.

Baśniowe eksperymenty

Gdy mężczyzna toczy bitwy, w świecie dorosłych uchodzi to za normalny objaw. Jeśli mężczyzna robi naukę, wówczas też wojuje i to również jest w miarę normalne. Jeśli mężczyzna płacze, to znaczy, że sytuacja jest poważna albo że jest mazgajem. Jeśli jednak mężczyzna pisze baśnię, to coś

w tym musi być. To poważny powód do refleksji nad tym, o czym pisze. Jeśli na dodatek mężczyzna za owe bajki zginął — to nie wolno nam o nim zapomnieć ani go lekceważyć. Był bowiem prawdziwym mężczyzną.

Eksperymenty pedagogiczne, które chcę tu przywołać jako najważniejsze, odbyły się w świecie baśni. Ich nigdy nie było — jakkolwiek nie można im odmówić autentyczności. Są całkowicie wymyślone i to pozwala się na nie ze spokojem powoływać, gdyż są także całkowicie nieudane. Co ważniejsze — do niepowodzenia przyznali się sami ich autorzy w swoich obszernych raportach badawczych. Nie zakończyli bowiem swoich opracowań stwierdzeniem sukcesu, lecz bezwstydnie ujawnili, że dzieci poddane eksperymentowi po prostu umarły, straciły życie. Obaj eksperymentatorzy w końcu zginęli, jeden tragiczniej od drugiego. Jakby za karę — eksperymentując z dziećmi zginęli z rąk dorosłych. To zestawienie jest tak pedagogicznie nośne, że nie będą go już tutaj ani komentował ani interpretował.

Literatura daje nam wiele przykładów dzieci upodlonych, sprowadzonych poza granice upokorzenia, dzieci niezrozumianych i okaleczonych. Takie przykłady niesie nam jednak i życie. Powiedziałbym, że takich przykładów mamy zbyt wiele, daleko za wiele. Jest ich tak dużo, że już potrafiliśmy w tej materii zobojętnieć.

Zatem wspomniani przeze mnie pedagodzy zamierzali, aby wykonać eksperyment z dzieckiem jako monarchą — z dzieckiem, któremu nikt nie może stawiać barier ani czynić ograniczeń. Zaprojektowali i w szczególnie sposób przeprowadzili eksperyment z dziećmi, którym wszystko wolno, ale nie anulowali wpływu świata dorosłych. Po prostu kazali dzieciom sprawować władzę w świecie dorosłych, a potem spokojnie się przyglądali, co z tego wyniknie. Na wszelki wypadek jednak eksperymenty swoje wykonali bezboleśnie dla poddanych próbie dzieci. Eksperymenty te bowiem właściwie nigdy się nie odbyły, a jednak zaistniały... Tak naprawdę nikt w ich wyniku nie umarł, a jednak mamy łzy w oczach, czytając relacje o śmierci bohaterów. Po prostu, dostaliśmy dawkę mocnego, głębokiego humanizmu, po zażyciu którego my — obserwatorzy — wychodzimy jako pokonani.

Pierwszy z eksperymentatorów nazywał się Janusz Korczak, a drugi Antoine de Saint-Exupéry.

Pierwsze dziecko-monarcha to Król Maciuś, drugie to Mały Książę. Obaj chłopcy zginęli, obaj ponieśli klęskę, obaj próbowali uczynić świat

lepszym. W każdym razie próbowali uczynić z życia odwrotność — skolonizować dziecięcą wyobraźnią świat dorosłych. Obaj monarchowie nie zgadzali się z twierdzeniem, że można być byłym dzieckiem. Wyznawali zasadę, że światu dorosłych brakuje dzieciństwa.

Rzuceni w fale dorosłości, przegrali. Dorosły świat nie mógł ich znieść, a w końcu zabił i jakby tego mu było mało, zabił także autorów eksperymentu.

Autorzy przywołanych tu eksperymentów monarchistyczno-pajdocentrycznych postanowili sprawdzić, co stanie się z dzieckiem, gdy będzie mogło decydować o losach podległego mu świata, gdy znajdzie się w świecie twardych i dorosłych reguł wyposażone w możliwość decydowania o sobie i innych. Przypomnijmy zatem krótko wyniki badań.

Dziecko przeciw dorosłym

Rządy Króla Maciusia były próbą przeniesienia dziecięcogowyobrażenia świata w świat działający serio. Wszystko, co Maciuś dotąd robił jako dziecko, zostało pozbawione cudzysłowu i wprowadzone w życie. Spektakularna jest tu zamiana ról, która doprowadziła dorosłych do szkoły, a dzieci do fabryk, armii i urzędów. Jeden z chłopców został zwrotniczym na kolei i „poszedł grać w piłkę z chłopcem, który był kotłowym, a maszynista-chłopak nie wiedział, gdzie hamulec ratunkowy i ot: stu ludzi zginęło”.

Korczak pokazuje w ten właśnie sposób, że dziecko zawsze pozostanie dzieckiem, a danie mu nadmiaru wolności i możliwości decydowania jest niebezpieczne, a nawet zbrodnicze. Świat z perspektywy dziecka odbierany jest jednak dość powierzchownie i o tym także informuje nas Korczak: Maciuś wiedział, jak ma się zachowywać król.

„ — Żreć dawajcie do stu piorunów! W minutę pod łóżkiem i koło łóżka stało już sto półmisków z przysmakami. — Zabrać mi te zamorskie frykasy — huknął Maciuś — chcę kielbasy, kapusty i piwa!”

Ostatecznie mały król pokonany przez dorosłych i dzieci przeżywa swą samotną klęskę na bezludnej wyspie. Przegrana wbija go w przedwczesną dorosłość, staje się przebiegły, świadomie rezygnuje z tronu i — jak wielu młodzińców w latach dwudziestych — zwraca się ku ideałom lewicowym.

Zostaje robotnikiem w fabryce, gdzie ostatecznie ginie. Tak właśnie tragicznie kończy się pierwszy z przywołanych tu eksperymentów na dziecku. Racjonalne, ale dziecięce i infantylne, pojmowanie życia nie zostało uzupełnione przez doświadczenie i odpowiedzialność.

Dziecko obok dorosłych

Drugi Monarcha, Mały Książę, to postać nie z tej planety. Dosłownie i w przenośni. Nieskażony światem pieniędzy, intryg i wrogości przybywa na ziemię, aby szukać przyjaciół. Tak można bowiem odbierać istotę dziecięctwa — szukanie wsparcia.

Dumny chłopiec nieodpowiadający na pytania, typ wrażliwca i naiwnego myśliciela to kwintesencja pajdocentrycznych wyobrażeń dziecka rodem z antypedagogiki czy innych postmodernistycznych wyzwolicielei edukacji, w której tak wielką karierę zrobiło słowo *wolność*. Mały Książę dzięki swej władzy był osobą wolną, rzecz by intelektualnie, był czysty i nieskażony żadnym złem, był po prostu dobrym, niewinnym dzieckiem. Był jednak na tyle wolny, że posłuszny tylko sobie. Podle wykorzyststała to zmija, o której nie chciał wcześniej słuchać.

Ten eksperyment więc skończył się następująco:

„Żółta błyskawica mignęła koło jego nogi. Chwilę stał nieruchomo. Nie krzyczał. Osunął się powoli, jak pada drzewo. Piasek stłumił nawet odgłos upadku”.

Wymienione wyżej eksperymenty pozwoliłem sobie uznać za największe, gdyż w sposób doskonały czynią naukę. Ich autorzy świetnie potrafili wygenerować naukowe prawo z jednostkowego przypadku. Opowiedziane tu historie są antycypacją niebezpiecznych zakusów pedagogów alternatywnych, którzy — to wiemy skądinąd — myślą głównie o sobie.

Wniosków stąd można by wysnuć wiele, ale trzy z nich warto w sposób szczególny podkreślić.

1. *Godne dzieciństwo jest możliwe tylko w godnym świecie. To zły świat, a nie tylko zła szkoła, funduje skażone dzieciństwo.*
2. *Dzieciństwo, w którym dziecku wszystko wolno, staje się karykaturą dzieciństwa i jest niebezpieczne.*

3. *Żadne dziecko nie jest obdarzone nieomylnością i dlatego obszar, w którym może ono popełniać błędy, należy kontrolować, aby nie doszło do tragedii.*

Życie jest przewrotne. Dlatego niekiedy w literackiej fikcji mieści się tyle prawdy, ile w nadętych i nobliwie wyglądających traktatach akademickich fikcji.

I cóż, stanęliśmy wobec dylematu: z jednej strony skolonizowany świat dziecka, a z drugiej bezradne maluchy-władcy unieszczęśliwione własną wolnością. I tak już ma być zawsze?

PRZEKONANIA



SENS SZKOŁY NA WYSPIE PATMOS¹

W temacie (lub tytule) tego sympozjum mamy do czynienia z próbą pogodzenia dwóch niezależnych rzeczywistości. Pierwszą z nich jest dość enigmatyczny *współczesny świat*. Drugą zaś *szkoła* z imputowanym jej *dydaktyczno-wychowawczym* systemem. Tytuł sugeruje też, że współczesny świat kieruje do kogoś (bo adresata w tytule sympozjum nie ma) swoje wyzwania, a szkoła winna lub mogłaby je uwzględnić. Tymczasem są to dwie różne rzeczywistości, z których każda podzielona na małe światy żyje osobnym życiem, zupełnie nie oglądając się na drugą. Zebrani tu pragmatycy zechcą zauważyć, że szkoła jest częścią współczesnej rzeczywistości. Będzie to najszczerza i najprawdziwsza nieprawda. Dramatyczne jest bowiem to, że szkoła nie jest z tego świata (nie tylko współczesnego, ale z żadnego). Nie istnieje też świat współczesny, który — mimo rozlicznych różnic — miałby w sobie coś dla całej kuli ziemskiej wspólnego. Aby podjąć próbę odpowiedzi na pytania, jak ma się zachować szkoła wobec wyzwań, które ewokuje świat, postawmy owemu *światu* parę pytań.

Pytanie Pierwsze: Jeśli Azja jest tu?

W 1972 roku na olimpiadzie w Monachium po raz pierwszy ruszyli do boju o dominację w sportach siłowych reprezentanci takich państw, jak Kuba, Korea, Wietnam, Mongolia, Birma, Indonezja czy Iran. Światowa, a zwłaszcza europejska arystokracja przemysłowa wygrywała w żeglarstwie, jeździectwie, szermierce, siatkówce, koszykówce, co najwyżej w piłce nożnej. Brytyjczycy ubolewali, że jedną z dyscyplin olimpijskich nie jest golf czy bilard. Prowadzący z nami lekcje z języka polskiego profesor (byłem wówczas w I klasie LO) stwierdził, że sporty siłowe i zainteresowanie nimi (a zwłaszcza boksem, ciężarami, zapasami) przeniosły się tak jak skłonność

¹ Patmos/Pathmos (gr. Παθμός) — wyspa, na której św. Jan miał wizje Apokalipsy.

do wywoływania i prowadzenia wojen z Europy (i Ameryki) do Azji. Dla Europy po 1945 roku wojna — według niego — była już zdarzeniem historyczno-egzotycznym. Okazało się, że polonista prezentował nam swoje nadzieje, które mogłyby zweryfikować zgwałcone niedawno w byłej Jugosławii kobiety czy muzułmańscy mieszkańcy obozów koncentracyjnych.

Zatem w Europie znów toczy się najprawdziwsza wojna, z tych najbardziej okrutnych, bo nacjonalistyczna, pełna nienawiści i okrucieństw, które, wydawałoby się, minęły i w tej Europie nie są już możliwe. Czy to jest zatem współczesny świat? Czy fakt, że w byłym ZSRR nie tylko grasuje mafia, lecz tłą się (a gdzieś tam płoną) konflikty zbrojne, że najokrutniejszą parodię sądu, a potem bezprzykładnego morderstwa urządzono w Rumunii, że w byłej komunistycznej Jugosławii trwa wojna — czy to nie jest fiasko wymyślonego przez komunistów i mocno lansowanego *wychowania dla pokoju*? Zatem, co mogła zrobić, co zrobiła szkoła?

Patrząc od tej strony, wyzwaniem świata współczesnego nie jest pokój, lecz możliwie najlepsza **obrona przed wojną i przemocą**. Czy zatem uwzględniać to w programach szkolnych? Czy fakt, że nagle, w środkowo — południowej Europie zrobiła się nam okrutna Azja jest wyzwaniem współczesnego świata? Jeśli nie, to może wyzwaniem jest, aby tej Azji nie było? Ale jak? Dobrym słowem? Perswadując rozwydrzonym skinom, że popełniają grzech nietolerancji? Tu też jest potrzebna siła. Znacznie większa niż przy uciszaniu rozszalałego stadionu. Świat, jeśli stawia jakieś wyzwania, to jednym z nich jest siła; ślepa, azjatycka, beznamiętna i pozbawiona skrupułów. Jest ona potrzebna zarówno tym, którzy chcą się niepokój, jak i tym, którzy chcą go zwalczać. Czy ktoś się ją odważy propagować w szkole? Jeśli nie, to postawmy drugie pytanie: co wobec tego może zrobić szkoła? Który świat rzuca nam swe wyzwanie: czy świat rozkładających się na ulicach Sarajewa zwłok ludzkich, czy świat małego Francuza oglądającego podobne sceny w filmie fantastyczno-sensacyjnym typu *Terminator*.

Pytanie Drugie: Jeśli nie ocalimy środowiska?

Nas wszystkich opanowała bez reszty mania ekologizmu. Sadzę, iż powodem jest przecucie, że i tak nic nie zdziałamy. Nie ochronimy naturalnego środowiska. Mogą chronić je tylko ci, którzy je niszczą, ale oni nie chcą. Pouczanie, że należy oszczędzać lasy, zbierając makulaturę, że należy dbać o trawniki i nie wylewać żadnych chemikaliów do ścieków, jest jedynym, co może zrobić szkoła. Jest ów typ ekologii uprawianej w szkole typem szczególnym. To *ekologia werbalna*. Bo jakże inaczej nazwać pouczanie o konieczności ochrony przyrody uczniów przebywających w betonowych bunkro — szkołach, nierzadko na drugą lub trzecią zmianę, bez możliwości przyzwoitego umycia rąk?

Jakie jest w tym zakresie wyzwanie współczesnego świata? Czy naprawdę jesteśmy w stanie zapobiec niszczeniu wód i łąk przez lobby przemysłowe, które dysponuje miliardami jenów, dolarów, marek? Ostatecznie, jeśli nie uda się im przekupić wszystkich ekspertów, to mogą nająć takich, którzy uspokoją zbuntowanych ekologów, tak jak uspokoił załogę statku „Greenpeace Rainbow”. Tutaj też byłaby potrzebna siła. Jeśli jej nie ma (a nie ma), to jak zareagować na to wyzwanie świata? Może przystosowywać się do coraz gorszych warunków życia? Może warto wprowadzić stopniowe przyzwyczajanie młodych ludzi do picia coraz brudniejszej wody i skażonej żywności? Jeśli na Śląsku stan czystości wód i powietrza jest taki, że nikt nie ma prawa tam przeżyć, a jednak ludzie żyją, to znaczy, że nasze zdolności adaptacyjne są niebagatelne. Co może wobec tego szkoła? Może robić złudzenia, że ludzkość batalię o środowisko wygra. Może nakazać zbieranie odpadów z tworzyw sztucznych. Może wpajać (ale niestety tylko drogą *ekologii werbalnej*), że trzeba chronić przyrodę i czynić to tak nieprzekonywająco i nieskutecznie (patrz: *wychowanie dla pokoju*) jak dotąd. Może jednak nie czynić złudzeń i powiedzieć uczniom:

„nasz dzisiejszy świat jest wiele czystszy niż ten jutrzejszy i prawie kryształowy w porównaniu z tym za dwa lata, a w porównaniu z tym za dziesięć lat to żyjemy w świecie wręcz sterylnym”.

Ale czy to mieści się w sferze jej kompetencji? A kto się na to odważy? Od którego współczesnego świata oczekujemy wyzwań? Czy od tego z War-

szawy, w której nie ma **ani jednego** ujęcia czystej, normalnej wody, czy od tego z Londynu, gdzie w Tamizie znowu można łapać pstragi?

Pytanie Trzecie: Gdy amfetamina wygra?

Narkomanów jest na świecie i w Polsce coraz więcej. Plaga ta wydaje się nieuchronna. Mimo rejestracji upraw maku, mimo niesamowitej propagandy i zaangażowania wielu autorytetów, osób uzależnionych przybywa. Mało tego, nasz kraj liczy się bodaj najbardziej na producenckim rynku narkotyków. Amfetamina *made in Poland* jest podobno znakomita i dość tania. Tutaj obok Holandii jesteśmy potentatami. Jaki jest w tym udział szkoły? Czy uchroniła swoich podopiecznych? Czy wymyślono skuteczną metodę profilaktyki? Czy jakkolwiek rodzic może powiedzieć: „*jestem spokojny o narkotyki, gdy moje dziecko jest w szkole*”? Jak możemy — jako nauczyciele — podjąć wyzwanie, jakie nam rzucił współczesny świat, zarażając sporą grupę młodzieży narkomanią? Miejsmy w końcu świadomość, że każdy z młodych i uzależnionych ludzi wiedział doskonale, że narkotyki to prędzej czy później śmierć, a może po drodze wirus HIV. Oni to wiedzieli, a jednak coś w nich było takiego, co owe pouczenia odrzuciło i tak jak u Owidiusza — „*widzę lepsze, pochwalam, a za gorszym podążam*” — poszło za fatalnym. Czy tu mógł coś zdziałać polonista czytający na głos *Naszą szkapę*, albo matematyk rysujący wieloboki, czy geograf tłumaczący zjawisko nocy polarnej? Szkoła nie tylko nie jest w stanie przeciwdziałać narkomanii, lecz niejednokrotnie staje się nawet miejscem zbytu preparatów, miejscem, w którym wielu uczniów po raz pierwszy *posmakowało* kompotu.

Są jednak środowiska nietknięte tą plagą, jakby hermetyczne na zagrożenie narkomanią. Takim środowiskiem są między innymi nauczyciele. Z danych Monaru wynika, że są grupą zawodową o nikłym procencie osób uzależnionych. Społeczeństwo nie jest jednak bezdusznym mechanizmem. Jeśli w zegarku pęknie sprężyna, to zegarka nic to nie obchodzi. Jeśli człowiek skaleczy się w palec, a rana ulegnie infekcji, to prędzej czy później zakażenie obejmie całe ciało. Myśląc jako nauczyciele o wyzwaniu, którym

jest narkomania, myślny więc, tak jak chciał Hemingway: „*nie pytaj komu bije dzwon, bije on Tobie*”.

Wobec takiej wizji co może zrobić szkoła? Czy nadal zachowywać się tak, jakby narkomana można było spotkać tylko w nowojorskim Harlemlie? A może zalecać gotowanie igieł i strzykawek? A może w końcu rozłożyć ręce i powiedzieć: „*wszyscy kiedyś będziemy narkomanami*”. Świadomość uczniów jeśli chodzi o narkomanię i możliwości zdobycia odpowiednich środków odurzających jest — tak twierdzą — wielokrotnie wyższa niż świadomość nauczycieli. Nie jest to normalne. Nie rokuje to najlepiej profi-laktyce. Nie rokuje to najlepiej szkole.

Pytanie Czwarte: Czy umiemy jeszcze wątpić?

Jak twierdzi znakomity Józef Koziellecki sensem nauki nie jest poszu-kiwanie prawdy, lecz wątpienie. To ważna cecha zapomniana przez współ-czesnych Polaków, ale też Niemców, Francuzów, Brytyjczyków, Rosjan. Wiemy. Po prostu wiemy wszystko. Wiemy, kto jest dobry, a kto jest niedobry. Wiemy, kto wie lepiej, a kto gorzej. Znakomicie orientujemy się w kwestii, kto jest Żydem. Taką postawę dość skutecznie przekazujemy w szkole. Uczymy bowiem, wpajamy uczniom przekonanie, że coś można wiedzieć **naprawdę i do końca**. Co jest w tym zakresie rzuconym szkole wyzwaniem współczesnego świata? Czy pouczanie o marności naszego poznania, które wzbudza niepewność i skądinąd słuszne pytanie: „*po co nam taka szkoła?*” Czy może wyzwaniem jest przekazywanie wiedzy pewnej, oczywistej, udo-wodnionej. Ale co jest taką wiedzą? Taki bezwarunkowy sposób nauczania to swoista konieczność współczesnych systemów szkolnych. Konieczność dlatego, że szkoła **ma produkować** ósmoklasistów, maturzystów, magistrów. Świat stawia nam i tutaj dwa wyzwania: *bądź pewny swego* i *bądź ref-leksyjny*. Szkoła żadnemu z tych wyzwań jak dotąd nie potrafi sprostać.

Ogarnął nas istny szal przekonywania się nawzajem, że jeśli będzie dużo specjalistów od marketingu i jeszcze więcej banków, będziemy szczę-śliwsi. Mało tego, upajamy się własnym skowytym nawoływań do gonienia Europy. Tymczasem winniśmy po prostu **wątpić**, czy my chcemy do tej Europy, która jest, czy do Europy, którą znamy poprzez własną *konsumpcję*

zastępczą. Nikt o zdrowych zmysłach nie może chcieć iść do Europy! Najpierw jedźmy tam, pobądźmy, później dopiero podejmijmy decyzję — *gonić* czy *nie gonić*. Nie wolno też do takiego bezkrytycznego marszu zachęcać w szkole. To prawda, że istnieją *europejskie normy, europejskie zwyczaje, europejskie poszanowanie prawa, europejski luksus*. Jest też jednak *europejska ohyda, europejski egoizm, europejski nacjonalizm, europejska ciasnota intelektualna, a nade wszystko europejska tandeta*. I tutaj są dwa wyzwania. Pierwsze z nich mówi o godności i niewypieraniu się własnej tożsamości. Drugie każe się podlizywać Duńczykom, Anglikom i Francuzom. Wówczas nas przyjmą. Brak zwątpienia i głębszej refleksji kazał nam wybrać drogę drugą. Skutki widzimy. Każdy dom, nawet wspólny europejski, ma salon i kubeł na śmieci. Jak zatem w tym wypadku brzmi wyzwanie świata — gońmy Europę *salonową* czy *śmietnikową*? Pozbawiona wątpliwości miłość do Europy jest niebezpieczna, przede wszystkim w szkole. Tam bowiem mamy ambicje kształtowania postaw, tam dobieramy treści do form i potrzeb. W szkole nie wolno tworzyć iluzji, że gdzieś tam istnieje lepszy świat, do którego dopłyniemy, znając jego język. To zniewala aktywność i amputuje chęć twórczych zmian.

Mniemam, że istnieje coś w rodzaju *transferu pewności*. Jeśli w najszerszej pojętej edukacji jakiś wycinek wiedzy zaprezentujemy fundamentalistycznie czy dogmatycznie (oba przypadki znaczą po prostu bezrefleksyjnie), to pewność i jednoznaczność przekonań przejdzie na inne sfery. A zatem: *pewne jest, że Żyd to człowiek gorszy niż Polak albo Polska winna być wyłącznie dla Polaków*. W szkole, właśnie w szkole, „wątpić” nie powinno oznaczać „*nic nie wiedzieć*”, lecz właśnie „*wiedzieć więcej niż inni*”. Oznacza to, że na gwałt trzeba w szkole szukać rozwiązania dylematu — jak kształcić szybko i sensownie, nie ucząc powierzchowności i płytkizny myślenia.

Pytanie Piąte: Jeśli nie ma żadnego boga?

W *Braciach Karamazow* jest takie zdanie, które (w zależności od wersji tłumaczenia) brzmi: „*Jeśli nie ma Boga, znaczy — wszystko jest dozwolone!*”. Bardzo znamienne i mądre (w swej przewrotnej logice) zda-

nie. Zdanie historycznie udowodnione. Zdanie wcielane okrutnie w życie dwa razy: przez nazistów i komunistów — Piotra i Pawła Zła.

I tutaj *świat współczesny* ewokuje dwa wyzwania. Jedno z nich brzmi: „*tylko ty jesteś Bogiem, człowieku*”. Drugie zaś brzmi: „*tylko nie wyobrażaj sobie człowieku, że jesteś Bogiem!*”.

Zacznijmy od szkoły światopoglądowo neutralnej. To bardzo demokratyczny pomysł, ale i niebezpieczny. Neutralna może być szkoła dla religii zinstytucjonalizowanych, dla tych, które dysponują garniturami urzędników i mogą się w szkole tylko wówczas pojawić, gdy ta im na to pozwoli. Ale neutralności wobec jednej religii nie towarzyszy wcale neutralność wobec innej. Jeśli szkoła zrezygnuje z *Dekalogu* jako nośnika wartości nadrzędnych, w to opustoszałe wnętrza wejdzie ulica. Filozofia, język, normy ulicy. Nie można odrzucać ewangelicznych prawd chroniących człowieka jako osobę tylko dlatego, że *mają pecha* być częścią jakiejś religii. Fakt, że nauczyciel jest osobą duchowną, nie może być ważniejszy od tego, **czego on naucza**. Szkoła jako placówka zorientowana na osiąganie celów nie jest w stanie poruszać się w światopoglądowo zneutralizowanej rzeczywistości, gdyż wówczas jej celom i działaniom grozi nieważkość, zawieszenie w próżni. Jeśli więc wyzwaniem świata jest przestroga, aby człowiek nie chciał być Bogiem, to szkoła wobec niego musi zachować się wyraziście — określić zatem, świętynią jakiego Boga pozostaje, przybytkiem jakich wartości siebie czyni. Nie może unikać przy tym jednoznaczności terminologicznej. „*Miłuj bliźniego swego*” jest rodem z *Ewangelii* i nie wolno o tym zapominać. Jeśli szanujemy *Przykazania* to nie możemy gardzić ich źródłami. Nikt nie powie o teorii względności Einsteina, że jest teorią Nalaskowskiego tylko dlatego, że ją wczoraj zacytowałem. Nikt o psychoanalityku odcinającym się od Freuda nie powie, że jest twórcą psychoanalizy.

Jeśli szkoła zechce uwierzyć w jakiegoś Boga, a tym samym zechce realizować określone przezeń wartości, to warunkiem jej sprawności będzie jasne i czytelne określenie źródeł, z których czerpie.

Światopoglądowa neutralność nie może polegać na tym, iż pouczając, że nie należy zabijać, nie wolno dawać fałszywego świadectwa, nie wolno kraść i trzeba czcić ojca i matkę, jednocześnie przemilczymy, że są to wartości od dwóch tysięcy lat chrześcijańskie. Bo to tak jakby obawiano się kryptoreklamy Kościoła. Szkoła nie jest jednym ze środków masowej

komunikacji, przeto inne w niej obowiązują prawa. Jeśli w jakimś teatrze wystawiany jest znakomicie przygotowany spektakl, to należy o tym poinformować uczniów i zachęcić, aby go obejrżeli, a nie zastanawiać się, czy taka zachęta nie jest bezpłatną reklamą dla teatru.

Wyzwanie świata odnoszące się do światopoglądowego wymiaru szkoły jest jednym z ważniejszych. Zwróćmy uwagę, jak miażdżące i powierzchowne są dyskusje na ten temat. Jak bardzo szkoła nie umie sobie z tym problemem poradzić. Jak odległa jest od rozwiązań pryncypialnych. Dyskusje na ten temat to najczęściej pospolite sprzeczki i kłótnie pozbawione wymiaru charakteryzującego ten szczególnie problem. Odpowiedź na pytanie, w imię czego właściwie istniejemy, zdaje się być kluczem do rozwiązania wielu wpisanych w szkołę problemów. Nie oznacza to, że szkoła ma być koniecznie chrześcijańska — jeśli tylko dla chrześcijaństwa znajdzie się atrakcyjna alternatywa, z równie szanującą osobę ludzką ofertą moralną.

* * *

Można by zadać współczesnemu światu, a w gruncie rzeczy sobie samym wiele pytań. Więcej niż parę tu postawionych. Nie w tym jednak rzecz, aby mnożyć problemy, lecz w tym, by na ich przykładzie spróbować się krytycznie przyglądać szkole. Poniżej więc spróbuję postawić szkołę w roli respondenta współczesnego świata. Zobaczmy, jakie ma ona szanse na podjęcie wyzwań wcześniej scharakteryzowanych.

Szkoła wobec świata

Nie wiem, czy we współczesnym świecie znajdziemy bardziej rozbałaganą, eklektyczną i pozbawioną znamion indywidualnych instytucję niż szkoła. W niej zebrały się mity i mniemania, w niej spotkały się różne rzeczywistości, systemy społeczne i struktury wartości. Głównie przez to różnobarwność szkoły zmieniła się w jej szarość i nijakość. Jak wiemy, białe światło zamienione na widmo daje tęczę. Tutaj stało się odwrotnie.

W szkole spotykamy dosłownie wszystko, co można spotkać we współczesnym świecie. To swoista agora historii i współczesności. Brakuje jej tylko dramatycznie niezbędnego szczegółu — jasno wytyczonego celu

istnienia. Nie brak jej natomiast celów drobniejszych, *zastępczych*, marginalnych. Gdy pytałem onegdaj rodziców uczniów różnych szkół, co by było, gdyby szkoły przestały istnieć, dowiedziałem się, że: „*rzęsa ludzi pozostałaby bez pracy i dochodów*”, „*miliony młodych ludzi wyległoby na ulicę*”, „*wiele matek musiałoby porzucić pracę aby zająć się dziećmi*”. Zatem szkoła, w potocznym rozumieniu, to chlebobawca, policjant i zastępczy opiekun? Tak. Jeśli dobrze się szkole przyglądnąć, to znajdziemy w niej bezmiar przeszkód blokujących drogę do jakiegokolwiek sensownej, a co ważniejsze, zorganizowanej działalności, a zwłaszcza w takiej, która by się miała mierzyć ze współczesnym światem.

Szkoła czy surogat i rytuał edukacji?

W znanym powiedzeniu, przypisywanym coraz to innemu autorowi, słyszymy, że „*wszystko, co na studiach było cenne to, że spotkałem całe mnóstwo interesujących ludzi*”. Trudno o bardziej wysublimowaną i okrutną krytykę akademickiej metody nauczania i takiejż wiedzy. W swoim powiedzeniu popularny u nas Philip Toogood stwierdza, że „*wszystkiego, co niepotrzebne nauczyłem się w szkole*”.

Szkoła w najpowszechniejszym odczuciu jest swoistym rytuałem, któremu przypisano moc sprawczą. To znaczy, że z samego faktu uczęszczania do niej (dajmy na to codziennie, oprócz sobót i niedziel od 8.00 do 15.00) wynika wiedza, a może nawet mądrość. Takie rozumienie i traktowanie szkoły spycha ją na margines życia, do spraw, których należy dopełnić, aby mieć *święty spokój*. Aby naprawdę dziecko wyedukować, bierze się korepetycje, kupuje lepsze niż zalecane przez szkołę podręczniki, a także wyposaża dom w komputer i wideo, w wakacje funduje wycieczki („*bo podróże kształcą*”). Dla niektórych szkoła jest przymusem traktowanym bezrefleksyjnie, dla innych obowiązkiem, za który się odpowiada karnie, dla jeszcze innych instytucją zabierającą czas potrzebny na prawdziwą naukę języków, życia, biznesu i świata. W szkole spotykamy różnych ludzi. Nauczycieli wiecznie nieprzygotowanych, nauczycieli-ideowców, nauczycieli-cyników (którzy nie wierzą we własną skuteczność). Spotykamy

w niej wiedzę niezbędną i podawaną w sposób mistrzowski oraz wiedzę anachroniczną podawaną w dodatku fatalnie (może to i lepiej?).

Tak naprawdę nikt z rodziców mających kłopoty z akwariem nie idzie się poradzić szkolnego biologa. Żadna matka mająca problemy wychowawcze nie wędruje do szkolnego pedagoga. Żaden zdezorientowany wyborca nie pyta o radę nauczyciela *nauki o społeczeństwie*. Bo szkoła nie jest po to, aby była skarbnicą wiedzy i awangardą edukacji, lecz po to, aby za małe pieniądze dawać pracę, dawać poczucie dobrze spełnionego obowiązku, a nade wszystko dawać złudzenie, że jako społeczeństwo dbamy o sprawy *wyższe*. Charakterystyczne, że gdy chcemy poprawić stan szkolnictwa, a przy tym własne samopoczucie, to informujemy o wtłoczeniu w oświatę (na pobory, sprzęt, inwestycje) kolejnych pieniędzy. Czyli — banki są dobre na wszystko?

Czy nauczyciele to przewodnicy młodzieży?

Przewodnia rola nauczyciela w szkole nie może zostać zakwestionowana. Szkoła jest tyle warta, co pracujący w niej nauczyciele. Jak zatem mogą się oni zmierzyć z wyzwaniem świata takimi, jak pokój, ochrona natury, głębokie myślenie, narkotyki czy kwestie religii? Kto obecnie pracuje w szkołach, a zwłaszcza w polskich szkołach? Przede wszystkim ludzie wykształceni w poprzednim systemie, pozbawieni znajomości języków, przekazywacze podręcznikowej wiedzy. Nie spotykamy w szkołach zespołów nauczycielskich, lecz przypadkowy zbiór wykładowców. Grona nauczycielskie komponowane całkowicie przypadkowo nie stanowią jedności, grupy charakterystycznej nacechowanej licznymi znamionami indywidualnymi. Nauczyciele ci to często osoby traktujące swój zawód jako dopust boży i rozwiązanie sytuacji bez wyjścia, w której się po studiach znaleźli. Bez przeproszania i krygowania się spójrzmy prawdzie w oczy. Kim są nasi nauczyciele? Ostatnie lata pokazały, że jest to grupa słabeuszy, płaczących hipokrytów i życiowych nieudaczników. Z jednej strony chętnie przywołują porównanie swojej profesji do misji, z drugiej, sami to kwestionują, strajkując w okresie najgorętszym dla szkoły (matury). Nie jest normalne, że nauczyciele domagają się pomysłów na reformę szkolnictwa. To oni, jako fa-

chowcy winni te reformy przeprowadzać, to oni winni mieć na nie pomysły. Bo któż inny?

Najlepsi i najaktywniejsi założyli własne szkoły, przeszli do szkół na własnym rozrachunku. Stali się obiektem kpin, dwuznacznych plotek i cynicznych uwag. Szkoły społeczne i prywatne pozostawiają niekiedy wiele do życzenia. Nie zawsze są najwyższych lotów. Jednego nie można wszak im odmówić — woli samodzielności i umiejętności podejmowania ryzyka. Stosunek do nich jest w Polsce dość jednoznacznie negatywny. Gdy założyłem swoje liceum mówiono, *zobaczymy jak wam pójdą matury...* Gdy okazało się, że średnia z matur przeprowadzanych pod stałą kontrolą kuratorium wyniosła 4,7, usłyszałem, *zobaczymy jak pójdą egzaminy na studia...* Gdy na wyższe uczelnie dostało się 15 moich absolwentów (na 18 zdających), już słyszę, *zobaczymy, jak w przyszłym roku...* W trakcie zdawania egzaminów ustnych na uczelnie wyższe, gdy tylko wyszło na jaw, skąd są moi uczniowie, egzamin zamieniał się w sondaż na temat finansowych i personalnych elementów życia szkoły nierzadko wzbogacony o ironiczne uwagi typu: „*ładne świadectwo — no tak, za takie pieniądze*”.

Nauczycielskie środowisko jest zakompleksione i zgorzkniałe. Im bardziej, tym częściej szuka winy na zewnątrz. Za stan szkoły odpowiedzialni są wszyscy: rodzice, minister, prezydent, Kościół, uczniowie, słowem wszyscy. Tylko nie nauczyciele, tylko nie pedagodzy. Nie, oni są bezradni wobec „*całej tej sytuacji*”. A jak bezradni mają uczyć podejmowania wyzwań świata współczesnego. Oni co najwyżej mogą się na ów świat obrazić, że ich nie posłuchał i że się nie zmienił.

Gdy moi uczniowie zaproponowali, aby w szkole wprowadzić zajęcia z *biznesu*, dialog między nami wyglądał mniej więcej tak:

Uczniowie: *Panie profesorze, a może by wprowadzić zajęcia z biznesu?*

Dyrektor: *Dobrze, porozmawiam z ekonomistami z UMK.*

Uczniowie: *Tylko nie to! To powinien być ktoś, kto założył własne przedsiębiorstwo, jeździ dobrym samochodem i jest w dodatku wykształcony. Takiego będziemy chętnie słuchać.*

Tu chodziło o kwestię wiarygodności. Chcieli, aby przedmiot wykladał ktoś, kto się na tym naprawdę zna. Upomnieli się o swoje prawo do słuchania osób kompetentnych.

Zamknięci za szczelnym murem swoich frustracji, spraw osobistych i niekompetencji nauczyciele nie stanowią partnerów dla świata współczesnego. Żyją bowiem oni w zupełnie innym świecie, w którym nie przyjmują się do wiadomości przemocy. W którym wystarczy powiedzieć młodzieży, że narkotyki to zło. W tym świecie wszystko jest jednoznaczne, prawie nic nie podlega dyskusji i inercja jest główną siłą napędową szkoły.

Świat współczesny kpiący ze szkoły

Nasza naturalna niemal skłonność do personifikacji zjawisk nie omija również świata, powodując, że rozmaite istniejące w nim tendencje, mody i nieuchronne konsekwencje ciągłości historycznej jesteśmy skłonni traktować jako jego *świadome* wyzwania. Szkoła staje się wówczas ośrodkiem myśli mogącym — wedle wyobrażeń — zwalczać albo wspierać to, co się podoba lub nie. Im bardziej w tych działaniach jest nieskuteczna, tym bardziej pracujący w niej nauczyciele są skłonni jej przypisywać taką właśnie moc sprawczą.

Tymczasem wyzwania świata kierowane są do jego kreatorów. Ich odbiorcami mają być więc politycy, miliarderzy, uczeni, dowódcy armii. W najmniejszym stopniu szkoła, która w światowym postępie i globalnym konflikcie interesów nie jest tak naprawdę niczym partnerem. Szkoła jest maskotką świata. Jest instytucją pełną naiwnych nauczycieli i dzieci, ponad którymi świat puszcza do swoich prawdziwych partnerów porozumiewawcze *oczko*. Szkoła we wszystkich budżetach, decyzjach politycznych i społecznych pozostaje daleko w tyle za produkcją aut, samolotów, wyposażeniem wojska i rolnictwem. Jest gdzieś tam przed teatrem, wystawami abstrakcjonistów, a kawałek za służbą zdrowia. Świat dla szkoły przyszykował osobne reguły gry, które spowodowały, że w tym samym systemie można wyprodukować i doskonale sprzedać ogromny nakład książki sensacyjnej i jednocześnie nie móc wydać podstawowego zestawu podręczników. Sama siebie szkoła także nie traktuje poważnie. Nieskuteczna wobec plag społecznych, a przypisująca sobie w tym zakresie możliwość skutecznego działania, powtarzająca wytarte porzekadła o doniosłości edukacji i misji

nauczyciela, stała się miejscem, którego nawet w niej pracujący nie traktują poważnie. Jeśli hydraulikom płaci się więcej niż nauczycielom, to dlatego że ci pierwsi coś naprawdę potrafią. Tymi sposobami świat współczesny kpi ze szkoły i *de facto* pozostawia ją ustawicznie na marginesie istotnego, chciałoby się rzec *żywego* życia.

Aby szkoła naprawdę stała się partnerem świata, aby mogła rozwiązywać jego problemy odczytywać kierowane zeń wyzwania, musiałaby się zupełnie zmienić. Paradygmat szkoły nie mógłby dopuszczać do niej każdego, kto zechce uczyć, to miejsce tylko dla wybranych. Musiałaby przyjąć określoną orientację merytoryczną i odważnie odrzucić to, co jest anachroniczne zostawiając to, co jest niezbędne. Takiego ryzyka współczesna szkoła nie jest w stanie podjąć. Musiałaby też ona być miejscem integracji wszystkich podmiotów wychowania i kształcenia, stając się jednym z nich. W tę funkcję wpisać należy też jej wolę walki ze złem. Ale walki skutecznej. Nic tak bowiem szkoły nie ośmiesza jak bezradne wierzganie przeciwko ościeniowi wypaczeń i patologii społecznych. Tego — jak dotąd — nie potrafi zrobić. Dlatego nie jest ona z tego świata, który śle wyzwania i wyznacza szkole miejsce nierozgarniętego kaznodziei na obrzeżach wielkiego miasta.

Zamiast zakończenia

Pytanie Szóste: Czy szkoła spełniła już swoją rolę?

Właściwie nie mamy żadnych przesłanek, aby twierdzić, że szkoła może w batalii o lepszy świat zwyciężyć. Sama szkoła idzie w niewłaściwym kierunku. Przeanalizujmy to. Jak poucza historia wychowania, prazródłem szkoły jest inicjacja, w trakcie której starszy (tu: mądrzejszy) pouczał młodszego (tu: głupszego). Zachowania inicjacyjne były z góry ustalone, dobrze sprawdzone i kultura danej społeczności lub społeczeństwa trwała. Jeśli ateński mistrz filozofii pouczał przybywających doń młodzieńców, to także dlatego, że on — według przyjętych pryncypiów — wiedział więcej od nich. Na tej zasadzie powstawały szkoły parafialne, kolegia, uniwersytety i akademie. Szkołę stworzyli starsi dla młodszych. Uczynili to w obopólnym interesie, który rychło okazał się interesem społecznym w najszerszym

i najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu. Póki nieodłącznym bogactwem szkoły była wiedza prymarna (a więc nauka czytania i pisania, rachowania, etc.), a zatem taka, która poza szkołą była w praktyce nie do osiągnięcia — szkoła była niezagrożona. Osłabienie pozycji szkoły przyszło wraz z jej sukcesami. Szkoła od początku działała przeciwko sobie. Dawała wiedzę i upowszechniała się. Dawanie wiedzy oznaczało utratę monopolu na nią. Upowszechnianie instytucji szkoły stanowiło o jej uśrednieniu. U samego początku istnienia szkoły jej sukces był równoznaczny z jej klęską.

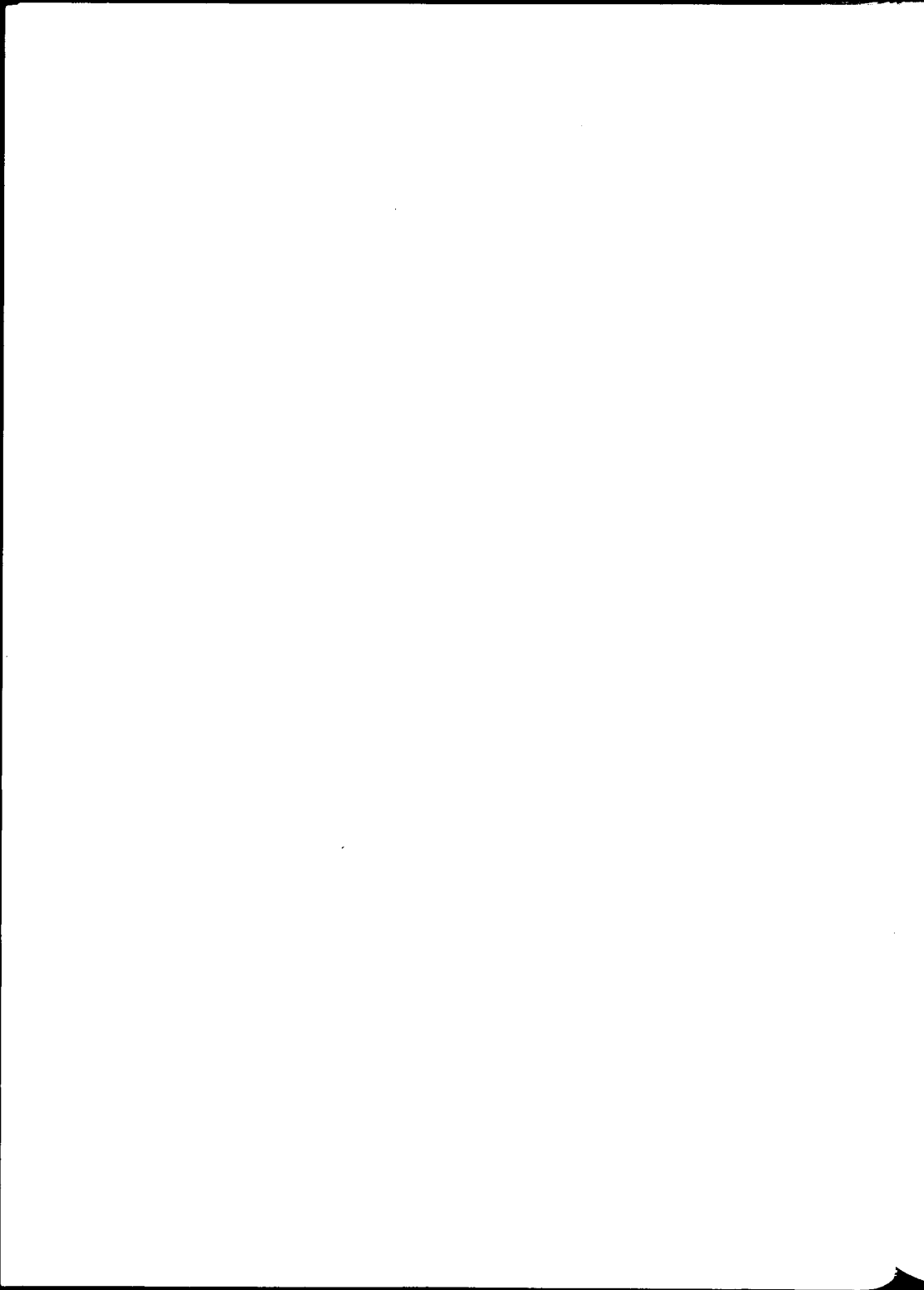
Z czasem środki przekazu, biblioteki, niezależne gremia, a potem środki elektronicznej informacji, a nade wszystko światli i wykształceni (przez szkoły!) rodzice stały się zwycięską konkurencją. Biorą one swój początek w szkole, ale mniej obszerne i nastawione na zysk mają więcej środków na rozwój, którego szkole zabrakło. Szkoła powszechnie dostępna jest ogromna i bardzo kosztowna. Przyjmując na siebie rolę bezimiennego szafarza mądrości, nie może być jednocześnie nowoczesna, elastyczna, zamożna i nadążająca za duchem czasu, w którym istnieje. Dlatego z tym czasem przegrywa.

Teoretycy i niektórzy praktycy edukacji, szukając wyjścia, poszli w stronę drastycznych zmian. Z punktu widzenia tradycji są to zmiany ostatecznie szkołę druzgocące. Pojawiło się widmo alternatywności. Póki alternatywność dotyczyła środków dydaktycznych i treści nauczania, póty wydawała się być prądem ożywczym. Jednakże dość szybko nastąpiły jej przerzuty do samej istoty szkoły, do jej esencjonalnych założeń. Postulaty partnerstwa, samodzielności ucznia, demokratyzacji zasad szkoły, postmodernistyczne wołanie o radykalizm z jednoczesnym zawrodozeniem nad szkolną niewydolnością spowodowały, że zakwestionowano założenie, iż to starsi są mądrzejsi i mają rację. Wiele szkół ma już charakter alternatywnych. Dominujący w nich luz, anulowanie istniejących dotąd formy odnośnienia się nauczycieli do uczniów i uczniów do nauczycieli i zaszczepienie obrzydzenia do tradycyjnych form szkolnych spowodowało, że szkoła stała się królestwem złego wychowania, aksjologicznej względności i pospolitego nieuctwa. Szkolny luz objawiający się fatalnym językiem, filozofią ulicy i istnym terrorem demokracji zaowocował pospolitym nieuctwem. Faktycznie uczniowie już dawno robią w szkole to, co chcą, a właściwie nie robią niczego, czego nie chcą. Najczęściej zaś nie chcą się wysilać.

To, co ciekawe (najczęściej z punktu widzenia uczestników konferencji naukowych) w laboratoriach Schoenebecka, Toogooda, Łukaszewicza, Nalaskowskiego, czy w Summerhill, jest *de facto* kolejnym stadium wciąż tego samego kryzysu szkoły. To bezradność wobec sukcesu szkoły, który nieuchronnie musiał stać się jej klęską. Poszukiwania alternatywne są nie tylko symptomami kryzysu, lecz w istocie nim samym. Pogłębiają dysfunkcjonalność szkoły i prowadzą edukację w ślepe zaułki. Rekonstruktorzy szkoły zamiast iść za przykładem dobrych budowniczych i, odwołując się do źródeł, odbijać ze ścian zagrzybiały tynk (aż do zdrowej cegły), pokrywają go coraz to nowymi i bardziej wymyślnymi farbami lub próbują przekonywać, że grzyb trawiący ściany jest piękny i normalny².

Saniki – Toruń, lipiec–październik 1993 r.

² Aby nie zwiększać objętości tekstu, zupełnie pominąłem tu przypisy, odsyłacze i komentarze.



REFORMA SZKOŁY, CZYLI BUSOŁA NA DNIE

Jeśli mamy zmierzać ku lepszemu światu, w którym będzie nie tylko więcej banków i nowoczesnych technologii, lecz także ku takiemu, w którym będzie pokój, poszanowanie praw człowieka i zgoda między narodami, to szkoła nie może w tych zabiegach pozostawać w tyle. A już z całą pewnością nie może ona być przeszkodą, zawalidrogą w realizacji *Lepszego Świata*. Ze smutkiem należy jednak skonstatować, że tak, niestety, jest — szkoła w coraz mniejszym stopniu pełni rolę pomostu pomiędzy dobrym a lepszym, stając się fosą, a niekiedy podstępnie urządzoną zasadzką, w którą wpadają kolejne młode pokolenia.

Dla nikogo zapewne nie ulega wątpliwości, że polski system oświaty trzeba całkowicie zreformować. Zanim przejdziemy do omówienia tej ważnej kwestii, pozwolę sobie zasugerować, że mamy tu nie mniej jak dwie drogi, których samo istnienie może nas na długo pozostawić na rozdrożu, w martwym punkcie, skazanych na wegetację w obecnej oświacie.

Pierwszą z dróg jest możliwość skopiowania któregoś z systemów zachodnich. W biegu ku Europie byłoby to może i wskazane. Druga droga to podjęcie wysiłku własnych, autorsko-polskich rozwiązań i tym samym (kto wie) może wyprzedzenie w tym zakresie wielu innych krajów. Każda z tych dróg ma swoje zalety, wady i niebezpieczeństwa. Ich skuteczności i trafności wyboru nie jesteśmy w stanie w żaden sposób w tej chwili ocenić. Decyduje o tym specyfika zjawiska edukacji.

Polega ona na tym, że **dziś** uczymy tego, co ma być przydatne dopiero **jutro** („*ucz się, bo inaczej będziesz musiał pracować tak ciężko jak tatuś*”). Tyle że nikt z nas, a więc także i nauczyciele, nie jest w stanie przewidzieć, co będzie jutro, a zatem nie jest także w stanie powiedzieć, co będzie jutro potrzebne. Nasze wyobrażenie o przyszłych losach świata jest mgliste. I to napawa optymizmem, gdyż ukazuje, że nasz stosunek do przyszłości na-

cechowany jest pokorą wobec tego, czego jednak nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Z tej też perspektywy nikt nie wie, co jest dla dziecka dobre na owo *jutro*. Z tej też perspektywy patrząc, moi koledzy, którzy na lekcjach historii w latach siedemdziesiątych grali w karty i nie przejmowali się profesorką fałszującą dzieje Polski, Europy i świata, z perspektywy doraźnej popełnili błąd, narażając się na kroki dyscyplinarne w ich stronę, z perspektywy obecnej nic nie stracili, a bawili się — o ile pamiętam — wyśmienicie. Albo kto mógł przewidzieć, że absolwenci tak swojego czasu zideologizowanych kierunków, jak prawo i ekonomia, będą obecnie stanowić kastę osób poszukiwanych, najlepiej opłacanych i podkupowanych. Jakże bowiem inaczej myśleć, gdy absolwentka ekonomii z uprawnieniami księgowej pracująca w niewielkiej nawet firmie wielokrotnie wysokością poborów przebija profesora renomowanego uniwersytetu? W dystansie pomiędzy tym, co jest dziś, a co będzie/może być jutro, jak na dnie tajemniczego jeziora spoczywa busola koniecznej reformy polskiej edukacji.

Otchłań owego metaforycznego jeziora jest niebezpieczna. Grasują w niej pozbawieni wyobraźni urzędnicy z wężem w kieszeni, piranie ludzkiej małości i głupoty, przemalowane rekiny edukacji z poprzedniej epoki, ale nade wszystko żerują tam ideologie. Nieznajomość niewydobytej z dna otchłani busoli reform powoduje, że pełno o niej plotek i domysłów, pełno ludzi twierdzących, że ją widziało i wie, na czym polega jej działanie, a najwięcej dyletantów poszukujących jej w innych miejscach bądź zamiennie stosujących inne urządzenia, od zegarka poczynając, na maszynie do mięsa kończąc. Tutaj też rodzą się przesady. Dotyczą one obu możliwych kierunków reform (ku Zachodowi i ku sobie), wszystkie mają charakter panaceum, jedno pociągnięcie, jedna decyzja i wszystko załatwione!

Urzędnicy to **pierwsza możliwa grupa** reformatorów. Oni są skłonni do importu. Tymczasem zaimportowanie systemu oświatowego, myślenia o edukacji, etc. to nie kupno licencji na opła. O ile drogi w wielu krajach są mniej więcej (hm!) podobne, a ruch wszędzie (prawie) prawostronny, o tyle ścieżki rozwojowo-historyczne, w które uwikłana jest edukacja każdego narodu, są różne. Bez brytyjskiego szacunku dla prawa, bez historii z królową Wiktoria, bez Szekspira nie da się u nas stworzyć kalki Eton. Można, owszem, stworzyć coś równie dobrego, ale nie na brytyjskiej licencji. Tu musimy się wysilić i wymyślić coś samodzielnie. Edukacja uwikłana jest

w język, którym się posługuje, w historię danego narodu kształtującą jego doświadczenie o świecie i ze światem, w jego fobie i kompleksy, w jego stosunki z sąsiadami. Ma ona w gruncie rzeczy zawsze charakter narodowy, swoisty i lokalny, dlatego nie znosi licencji. Nasze doświadczenia transformacyjne są często bezużyteczne dla innych i niestety, także na odwrót.

Nie wolno nam też zapominać, że system oświaty to nie tylko zbiór przepisów, których ustanowienie ma jakąkolwiek moc sprawczą. To przede wszystkim wykonawcy, a zatem nauczyciele, a to u nas poważny kłopot i dylemat. System oświaty więc to także przygotowanie kadr, które u nas — tak jak cała reszta — czeka na zatopioną busolę.

Drugą grupą potencjalnych reformatorów są naukowcy. Tutaj jednak zarysowuje się pewna dysproporcja pomiędzy krytyką a możliwościami wygenerowania przez polskie środowisko pedagogiczne pakietu praktycznych rozwiązań. Polska pedagogika, uwolniona od jednej ideologii, nawiązuje równorzędny dyskurs z teoriami zachodnimi. Nazwiska polskich teoretyków edukacji znajdujemy coraz częściej na listach konferencyjnych czy w katalogach zagranicznych bibliotek. Jednakże precyzji krytyki szkoły i wskazywaniu jej dysfunkcjonalnego podbrzusza towarzyszą raczej ogólnikowe i bardzo mgliste wskazówki, co zrobić, aby było lepiej. Wynika to z faktu, że takim wskazówkom muszą towarzyszyć przesłanki ideologiczne, których obecna pedagogika — nauczona doświadczeniem — stara się unikać jak ognia. Uczeni zapewne odpowiedzą na pytanie, jaki jest świat (a zatem jaka jest szkoła). Natomiast nawet oni nie odpowiedzą na pytanie, jaki **będzie** świat, a to jest główny warunek każdego projektowania zmian w oświacie.

Trzecią grupą będącą w stanie przeprowadzić reformę są sami uczniowie. Oni to już właściwie robią i robią skutecznie, chociaż popełniają tu fatalne błędy. Młodzi rzucili wyzwanie estetyce szkoły skutecznie ją dewastując, pisząc na jej murach: „*I hate you, my school*”, ubierając się tak, aby było to trudne do zniesienia przez nauczycieli. Pedagogom marzącym o mundurkach à la Eton przeciwstawili tlenione grzywki, kolczyki, czapki daszkiem do tyłu i koszmarny język. Podczas gdy urzędnicy i uczeni dyskutują o reformie oświaty, za ich plecami uczniowie pod okiem coraz bardziej bezradnych nauczycieli demontują (dosłownie i w przenośni) przybytki oświaty, uelastyczniając do granic możliwości panujące w tym

zakresie prawa¹. Kategoria przyszłości jest dla nich najczęściej mglista i nieokreślona. To, co robią, odbierając szkole resztki jej skuteczności, jest realizacją filozofii *teraz*. Realnie tym sposobem stają się faktycznymi włodarzami szkoły. Są w tym skuteczni. Zawsze można niesforenemu geografowi zmienić sprayem kolor malucha albo poskarżyć rzecznikowi praw ucznia na bijącego wykładowcę matematyki doprowadzonego wcześniej do granic cierpliwości, tolerancji i miłosierdzia. Nie ma w tym żadnego myślenia o przyszłości, po prostu: *no future*. Jest tu oczywiście też i grupka tych, którzy działają inaczej. Próbują ze szkoły „wziąć mimo wszystko tyle, ile można albo przynajmniej ustawić się w niej tak, aby nie przeszkadzała w dążeniu do własnych celów”².

Trwa tu swoisty wyścig. Kto będzie pierwszy? Czy reformatorzy usiłujący usensownić szkołę, czy uczniowie próbujący przekreślić na niej sufit daszkiem do tyłu? Podczas gdy uczeni i urzędnicy ustalają pryncypia, w myśl których będą pracować nad wynalezieniem farby antykorozyjnej, korozja szkoły posunęła się tak daleko, że już jej niedługo żadna farba nie pomoże.

Czwartą grupę reformatorów stanowią pedagodzy alternatywni. To rzeczywiście szczególnie typ nauczycieli-innowatorów. Właściwie nikt ich

¹ Niechaj przykładem będzie tu dokument, który udało mi się otrzymać w jednej z całkiem przeciętnych szkół w Toruniu: „Przejawy wandalizmu uczniów SP...: 1. Urywanie wlewek od kranów w ubikacjach, 2. Niszczenie spłuczek klozetowych, 3. Kopanie brudnym obuwciem po suficie, 4. Zdejmowanie drzwi od kabin w wc, 5. Granie w piłkę w korytarzach (w ciągu dwóch miesięcy wybito 24 szyby), 6. Kopanie ścian i drzwi w wc dziewcząt. Wycinanie ostrym narzędziem elementów z drzwi do ubikacji, 7. Niszczenie tablic ogłoszeniowych w korytarzach, 8. Rysowanie po ławkach ostrymi przedmiotami — uszkodzono w ten sposób ok. 120 ławek i 200 krzesełek, 9. Rozrywanie osłon rur ciepłowniczych w piwnicy i szatni, 10. Wkładanie szpilek do zamków — zniszczono 10 sztuk, 11. Drapanie lamperii ostrymi przedmiotami, 12. Szarpanie i kopanie drzwi wejściowych do szkoły — zamek elektroniczny naprawiano 5 razy, 13. Odkręcanie wody w hydrantach p.poż., 14. Zrywanie i cięcie nożem plastikowych osłon poręczy na klatce schodowej — zniszczono 40 metrów bieżących, 15. Niszczenie kwiatów doniczkowych, 16. Wyrwanie kratki wentylacyjnych i ściekowych w ubikacjach, 17. Podpalenie szatni, 18. Rzucanie petard z gazem łzawiącym do wc, 19. Wybito płyty ochronne w oknach przebiegającej — wartość 400 tys., 20. Rzucanie petard (również pod spódnicę dziewcząt)”. Podpisał kierownik gospodarczy SP.

² Wypowiedź ucznia liceum ogólnokształcącego.

nie lubi, tak jak nikt nie lubi rewolucjonistów. Są podejrzani, bo niezależni i mają swoje pomysły, z realizacją których nie chcą wcale czekać.

To, co dzieje się z alternatywnymi formami kształcenia, Z. Kwiecieński nazwał pytaniem „*oferta czy afery edukacyjna?*” Odnosi się ono nie tylko do działań zmierzających ku zmianie edukacji, lecz także (przede wszystkim?) do całej otoczki wokół nich.

Wielki boom szkół społecznych wydaje się już dopalać. Szkoły stają się coraz droższe i ich oferta często nie może się przebić przez wysoką — choć realną (koszty utrzymania) — cenę. Zapалу reformatorów spod znaku STO nikt tak naprawdę nie próbował podtrzymać, a zwłaszcza powołani do tego urzędnicy. Od paru lat obserwujemy więc tu kolejne starania, aby wszelkie szkoły założone z woli niezależnych twórców jak najbardziej i jak najszybciej upodobnić do szkół państwowych. Należy im więc narzucić takie przepisy, takie ograniczenia, takie wymagania, które uczynią, że urzędnikom będzie z nimi łatwiej. Na końcu trzeba im wycisnąć wyraźne piętno, aby nikt nie myślał, że można sobie z urzędnika kpić!

Twórcy szkół społecznych, często tryskający znakomitymi pomysłami, energią i zapałem do ich realizacji, popełniają od lat ten sam błąd, który powoduje, że stają się tylko umiarkowanie poważnymi wspieraczami ewentualnej reformy. Zakładają oni bowiem, że każdy jest taki jak oni, że każdy chce tak jak oni. Wychodzą często z założenia, iż wystarczy szkołę uczynić niepaństwową, a już się ona — jak feniks z popiołów odrodzi. Jest to tymczasem nieprawda. Trzeba by było całą Polskę pokryć równiutką warstwą takich reformatorów, od Słubic po Suwałki, od Gdańska po Ustrzyki. Oczywiście — „*po pierwsze, nie mamy armat*”.

Wszystkie cztery potencjalne, wymienione wyżej, podmioty reform są w pewnym względzie niebezpieczne. Każdy z nich bowiem będzie zawsze strzegł nade wszystko własnych interesów, tak jak je będzie teraz i dziś rozumiał. Każdy z nich swój interes utożsamia z interesem ogółu, tylko szkoła i zdrowy rozsądek nie będą miały w tej mierze nic do powiedzenia.

Warunki Reform

Nie można teraz, bez wygaszania sporów ideologicznych (konkordat, aborcja, lewica – prawica, kwestia wartości) projektować jakiegokolwiek reformy. Bez kompromisów w tym zakresie niczego nie wymyślimy, bo cała nasza energia wyczerpie się w sporach o to, czy jesteśmy tylko związkami białka czy podobieństwem Boga. Ponieważ jednak reforma edukacji w Polsce musi mieć charakter ogólny, obejmujący wszystkie podmioty oświaty, kompromis tu zawarty będzie musiał uwzględnić oba stanowiska i to tak, aby jedno drugiemu nie przeszkadzało. Istnieją jednak nadrzędne zasady przeprowadzenia reformy polskiej oświaty i o nich musimy pamiętać. Spróbujmy je sobie uświadomić.

Oświata i wykształcenie nie są tylko prywatną sprawą obywatela. Nie stanowią one, wbrew pozorom, części jego intymności. Na przykład: koszty ewentualnego analfabetyzmu musielibyśmy ponieść wszyscy — drukowanie list wyborczych z fotografiami pretendentów (dla analfabetów), jest znacznie droższe niż drukowanie list opatrzonych nazwiskami kandydatów. Jestem w stanie płacić za niepełnosprawność inwalidów, gotów jestem ponosić koszty ludzkich nieszczęść i upośledzeń, nie chcę płacić za lenistwo i nie-uctwo kogokolwiek. Takiej odpowiedzialności za siebie winna także uczyć szkoła.

Edukacja ma charakter narodowy. Nie ma na razie żadnej wspólnej Europy. Przynajmniej dla nas. Dowiadując się o tym na każdym kroku, na każdej niemal granicy, nie wolno nam o tym zapominać. Tak jak język esperanto odniósł umiarkowany sukces, tak idea wspólnego kontynentu ostatecznie zostanie zweryfikowana i ulegnie znacznej redukcji. Nie bądźmy pierwszymi, którzy, podlizując się Europie, pozbawią swoją edukację rysów indywidualnych.

Reforma oświaty musi trafić na przygotowany grunt. Bowiem to, co jest możliwe w Warszawie czy w Toruniu, może okazać się zupełnie niemożliwe w bieszczadzkiej czy mazurskiej wsi. Zatem koniecznym warunkiem reformy jest możliwie szybkie zniwelowanie dotkliwych różnic pomiędzy

edukacją wsi i miasta. Prawdziwą bombą społeczną z opóźnionym zapłonem może okazać się bowiem pogłębienie różnicy pomiędzy tymi szkołami.

Każdy typ placówki należy traktować jako odrębny. W tej chwili szarą eminencją oświaty (zwłaszcza tej na poziomie średnim) są szkoły wyższe. Właściwie już dawno został zatracony charakter liceów ogólnokształcących jako „*młodych akademii*”. Rankingi, notowania, opinie o nich uwzględniają jeden właściwie czynnik — ilość absolwentów, którzy zdali na studia. Sprawia to, że ten typ szkół usłużnie decyduje się na spełnianie roli kursu przygotowawczego na studia. Znam ranking, którego kryterium było, w której szkole uczniowie muszą brać mniej korepetycji. Ideał sięgnął bruku. Szkołą średnią jest niezależna i to uniwersytety winny się troszczyć o to, by dostać najlepszych kandydatów, a nie terroryzować szkoły swoimi kryteriami przyjęć. Należy ostatecznie skończyć z historią dla kandydatów na studia X, która ma niewiele wspólnego z programem nauczania w szkole średniej, za to podręcznik do niej osiąga horrendalne ceny. Nie wolno zwalniać polonistki, która z uczniami w ciągu czterech lat wystawiła niemal wszystkie sztuki Mrożka, odbyła wycieczkę szlakiem Wańkowicza i sprowadzała do klasy poetów indiańskich, między innymi dlatego, że jej uczniowie nie zdali na polonistykę przed komisją, która dawno zapomniała, co to znaczy humanizm i umiłowanie literatury³.

Równie ważną kompetencją jak znajomość poprzecznie przekrojonej rozwiłki są etyczne predyspozycje kandydata do zawodu lekarza, których w chwili egzaminu nikt nie sprawdza, a potem nikt nie kształtuje. Jeśli ktoś sądzi inaczej, niech uda się na kilkudniowy pobyt do szpitala. Pytać należy nie tylko o to, jak skończył się pobyt dziecka w szkole (indeksy, awanse do liceum), lecz także, co się z nim w ciągu tego pobytu działo. Co zobaczył, czego spoza programu się dowiedział, z kim rozmawiał, kogo spotkał — nawet jeśli o to nigdy i nigdzie nie zapyta żadna komisja egzaminacyjna. Paradoks polega na tym, że na lipcowym egzaminie wstępnym od maturzysty wymaga się znajomości np. historii starożytnej, a potem i tak się jeszcze raz tę historię wyklada i egzekwuje.

³ Niestety, to się naprawdę zdarzyło!

Jestem przedstawicielem dyscypliny naukowej, której w trakcie studiów naucza się od zera. Pomijając bowiem nieliczne fakultety, w szkole średniej nie wykłada się pedagogiki. Nasi absolwenci, tak jak matematycy, fizycy, biologowie, geografowie i poloniści (którzy niejako kontynuują przedmioty wykładane w szkole średniej) też studia kończą w ciągu pięciu lat. W żaden sposób nie są ubożsi od swoich kolegów. To oznacza, że w szkole średniej można dać trochę luzu. Zachodzi bowiem niebezpieczeństwo, że jeśli uczelnie zechcą w danym roku przyjmować wyłącznie rudyh, to szkoły średnie zdobędą sponsorów i zakupią rudą farbę do włosów dla maturzystów. Specjalizację trzeba pozostawić uczelniom wyższym. Niechaj nauka w szkole średniej będzie ustawicznym **dzianiem się** i młodzieńczym dyskursem ze światem, niech będzie faktycznie poszerzaniem horyzontów i wprowadzeniem do godnego życia, a nie tylko podlizywaniem się uczelniom. Niechaj edukacja pozostawia w uczniach wątpliwości co do słuszności rozwoju świata. Niech uczy w końcu czegokolwiek, ale już naprawdę i do końca.

Reforma polskiego systemu edukacji obejmująca wszystkie ważne dla tej dziedziny aktywności społecznej gałęzie życia jest niezbędną koniecznością dla nas wszystkich. To reforma uwikłana w spory ideologiczne, technologiczne i wyobrazeniowe. Jeśli udało nam się doprowadzić do tego, że umierają szpitale, to spróbujmy uzdrowić edukację. Może wykształceni młodzi ludzie uzdrowią kiedyś szpitale. Tekst ten oparłem na badaniach, które przeprowadziłem na ponad 600-osobowej grupie nauczycieli, dyrektorów szkół oraz na przeprowadzonych wcześniej badaniach ponad 400-osobowej grupy uczniów szkół wszystkich typów. Tak czy inaczej, wszyscy zbadani ze szkołą czy w szkole czuli się źle.

Nie wierzyli w jej reformowalność. Dostrzegali ograniczenia polityczne i ideologiczne w jej funkcjonowaniu. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie lubili się w niej z sobą spotykać. Prawie nikt jednak nie negował zasadności jej istnienia. Czy znajdzie się odważny, który zechce ten fakt wykorzystać? Czy w końcu plany reformy i poszukiwanie busoli staną się faktem? Nie czekajmy, aż wszyscy młodzi wszystkich starych obrzucą jajkami.

IDEOLOGICZNY GEN OCENY SZKOŁY

W każdej nauce, także i w pedagogice, istnieją określone mody. Skutkują one niekiedy prawdziwym wysypem prac naukowych, książek, artykułów, magisterek i doktoratów dotyczących problematyki właśnie aktualnie modnej. Nie oznacza to wszak naganności tegoż zjawiska, a wręcz niekiedy ożywienie zapomnianych czy zaniedbanych obszarów badawczych. Tak też w ostatnich latach pedagogika została ubogacona pojęciami, badaniami i procedurami wynikającymi z modnych kontekstów: twórczość, tożsamość, postmodernizm, a także ewaluacja. Bliższe rozpoznanie modnych obszarów uświadamia/może uświadamiać bezmiar pustki i niewiedzy, jaka dotąd towarzyszyła badaczom.

Ta konferencja stawia problem nader ważny, powiedziałbym strategiczny. Dla mnie osobiście kwestia zależności (przyczynowości) pomiędzy standardami i diagnozą a rozwojem edukacji jest sprawą kluczową, aby nie rzec źródłową. Sądzę, że wyniki obrad, o ile prelegenci będą mówili mądrze i — przede wszystkim — na temat, mogą mieć znaczenie przełomowe. Każdy przełom jednak wymaga odwagi i decyzji niestandardowych. Czy nas tu na to stać? Czy umiemy zrezygnować z zajmowania się przedmiotami (standardy, diagnoza) na rzecz zainteresowania ludźmi? To trudne zadanie.

Tak jak przyzwyczailiśmy się do nierozłączności Flipa i Flapa czy Marksa i Engelsa, tak wydaje się, że oczywistością jest połączenie *standardu* i *diagnozy*. W gruncie rzeczy te terminy są zachętami do odpowiedzi na dwa pytania: *kim ma być człowiek?* i *czy jest tym, kim ma być?* Tym samym przypisujemy sobie prawo do orzekania o innych ludziach, o tych, którzy bez prawa wyboru i świadomości własnej niepowtarzalności zostali wcieleni w system edukacyjny, o którego istnieniu nigdy nie decydowali. Standard jest swoistym uśrednieniem. Inaczej być nie może. Jeśli znamy teorie

rozwojowe, jeśli znamy Stary i Nowy Testament, jeśli znamy niepowtarzalną historię Pawła z Tarsu, to wiemy, że rozwijamy się, wzrastamy, działamy zupełnie niepowtarzalnie, a próby jednakowego traktowania wszystkich i każdego z osobna wywołały rewolucję psychoanalizy, która zburzyła gmach behawioralnej bastylii. Potrzeba porównywania ludzi między sobą, a więc potrzeba orzekania, kto jest gorszy lub lepszy powoduje, że — jeśli tylko nie jesteśmy bezwstydnie niedouczeni — poszukujemy czegoś, czego znaleźć się nie da — standardu niepowtarzalności. Czy jest to do uniknięcia? Nie.

Budując system powszechnej edukacji, edukacji na paru szczeblach instytucjonalnie obowiązkowej, a na paru wyższych obowiązkowej obyczajowo, wkładając weń wspólne dobra materialne i niematerialne, poszukujemy sposobu rozliczenia całego procesu. Po prostu, poszukujemy faktury, która potwierdzi, że towar został sprzedany/nabyty i stał się istotnie przedmiotem autentycznego transferu. Powszechna edukacja pociągnęła za sobą powszechne koszty. Te z kolei tak głęboko utkwiły w społecznej świadomości, że stały się przyczyną powszechnych oczekiwań wobec edukacji, oczekiwań, których realizacja miała właściwie zastąpić wszystko: rodzinę, Kościół, grupy rówieśnicze.

Przyglądnijmy się zatem, jak bardzo w rzeczywistość uwikłane są standardy i diagnoza, aby zobaczyć, czy istotnie mogą mieć wpływ na rozwój edukacji. Przy czym rozwój edukacji będę tu nieodmiennie traktował jako rozwój jednostki. Inaczej nie potrafię. Zapewne też i nie chcę.

Standardy i ideologie

Standard edukacyjny może być rozumiany co najmniej w trzech wymiarach. Pierwszym z nich jest wymiar **jednostkowy**, a zatem: *co jednostka winna wynieść z fundowanej jej społecznie edukacji*. Mogą to być zarówno wiadomości, jak i umiejętności. Drugie rozumienie ma odcień **społeczny**: *co jednostka na skutek edukacji winna wnosić w życie społeczne*, a czego (w imię wspólnego dobra) powinna się zrzec. Trzecie rozumienie standardu ma charakter **instytucjonalny**: *jak powinna działać edukacja*. Tu nieco uproszczone rozumienie standardu przedstawiam wyłącznie po to, aby pokazać, do jakiego stopnia może on być kształtowany ideologicznie, aby wskazać, że obiektywizm w tym zakresie nie tylko jest trudno osiągalny,

lecz nade wszystko nie ma racji bytu. Zwróćmy uwagę, że w tak określonych standardach pragmatyczne i neutralne *jest* zastąpiono etycznym *powinno być*¹. Przyczyna zastanego stanu rzeczy opiera się na pomiarze i opisie. Zatem: *wzrost Jasia jest równy 150 cm*. Odpowiedź na pytanie: „*dłaczego taki a nie inny jest wzrost Jasia?*” może stać się źródłem badań. Gdy jednak stwierdzimy, że: „*wzrost Jasia powinien wynosić 170 cm*”, musimy natychmiast odpowiedzieć na kolejną kwestię: „*dłaczego powinien tyle wynosić?*” I tutaj wnikamy się w ideologię, czyli zbiór przekonań definiujących cele, treści i metody działania bez ich uzasadniania. Ideologie się wzajemnie nie znoszą, są o siebie zazdrosne i każda z nich sobie przypisuje prawo do jedynej słuszności. Mają charakter emocjonalny, a nie racjonalny. Wzajemne spinanie się ideologii przebiega na płaszczyźnie alternatywnej — to znaczy jedna może wyprzeć inną. Niemożliwe jest, aby współdziałały. Zjawisko tak radykalnego wykluczania się nie zachodzi ani w sferze światopoglądu, ani tym bardziej filozofii². Czyli: edukacyjne standardy stanowiące odpowiedź na pytanie, jaki ma być człowiek, są zakorzenione w określonej ideologii edukacyjnej, a zatem w zbiorze przekonań, z których słusznością ze względu na ich emocjonalny charakter się nie polemizuje, gdyż jest to bezcelowe. Fakt ten wiedzie nas do konkluzji, że „*przeważająca liczba definicji celów edukacji wyrażonych w kategoriach akademickich, uzupełnionych troską o zdrowie psychiczne i fizyczne, nie może zostać przyjęta jako uzasadniona empirycznie czy logicznie*”³. Ponieważ cele ewokują standardy — powyższe stwierdzenie wydaje się ich jednoznacznie także dotyczyć.

Badacze wyróżniają trzy rodzaje ideologii edukacyjnych⁴. Pierwsza z nich, **romantyczna** wywiedziona od J. J. Rousseau głosi, że to, co pochodzi od samego dziecka jest najważniejszym aspektem i impulsem rozwoju

¹ Zwracają na to uwagę L. Kohlberg i R. Mayer w znakomitym szkicu *Development as the Aim of Education*, „Harvard Review” 1972, s. 449–496, przekł. U. Zbroja, broszura wydana nakładem Stacji IRWiR PAN w Toruniu, 1985.

² Rozważania na temat definicji ideologii, światopoglądu i filozofii, a także na temat ich wzajemnych relacji znaleźć można w pracach m.in. Stefana Kunowskiego, Kazimierza Sośnickiego.

³ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*

⁴ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*

i dlatego środowisko pedagogiczne powinno być dostatecznie przyzwalające, aby umożliwiać rozwijanie się tego przyrodzonego i wewnętrznego dobra⁵. Najlepszą ilustracją tejże ideologii jest *Summerhill* A. S. Neila i jego wyznanie, że „*trzeba całe życie się uczyć nic nie robić z wychowawcem*”⁶. U podstaw tej ideologii leży wiara, że człowiek rodzi się z zasobami dobra, którym nie należy przeszkadzać w dojrzwaniu. Z całym naciskiem podkreślmy — jest to wiara, nie wiedza.

Druga ideologia nosi miano **transmisji kulturowej**. U jej podstaw leży przekonanie, że należy młodym pokoleniom wpaść tradycje i wartości pokoleń poprzednich. Za kluczowe dla tej ideologii można uznać poglądy J. F. Herbarta. Instytucjonalną ich repliką są szkoły znane ze *Wspomnień niebieskiego mundurka* Wiktora Gomułickiego czy *Zmór* Emila Zegadłowicza. Dobrą ilustracją jest tu spór pomiędzy profesorem Bładaczką i uczniem Gałkiewiczem o wielkość Słowackiego w *Ferdynurce* Witolda Gombrowicza⁷. W tejże ideologii przyjmuje się aksjomat ważności. Coś jest ważne, bo jest ważne i o tym się nie dyskutuje. Dyl Sowizdrzał, prezentując pustą kartkę jako portret monarchy, wmawiał widzom, że jest to arcydzieło, sugerując jednocześnie, że „*kto tego nie widzi ten ma bielmo na oczach i jest głupi*”. Wedle ideologii transmisyjnej, edukacja jest jednoznacznie pojmowana jako przekazywanie wiedzy, umiejętności, norm społecznych i moralnych danej kultury⁸. Zasadniczo nie ma tu miejsca na dyskusję o ważności. Dominuje więc przekonanie, że starsi wiedzą lepiej, co jest dla młodszych dobre.

Trzecia ideologia ma charakter **progresywistyczny** lub neoprogresywistyczny. Jej prekursorem jest J. Dewey, który zakładał, że edukacja „*polega na tworzeniu warunków, które umożliwiają funkcjom psychicznym, w miarę ich kolejnego pojawiania się, dojrzwianie i przechodzenie*

⁵ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*

⁶ Za: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 143 i nast.

⁷ „*Dlaczego w poezjach wielkiego poety Słowackiego, mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyt wzbudza?*» W tym miejscu wykładu jeden z uczniów zakreślił i zajęczał: — *Ale kiedy ja się wcale nie zachwykam! Wcale się nie zachwykam! Nie zajmuje mnie! Nie mogę wyczytać więcej jak dwie strofy, a i to mnie nie zajmuje. Boże, ratuj, jak to mnie zachwyca, kiedy mnie nie zachwyca?*”, W. Gombrowicz, *Ferdynurka*, Kraków 1986, s. 43 i nast.

⁸ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*

do funkcji wyższych w najbardziej wolny i pełny sposób”⁹. Wedle tego podejścia celem edukacji jest tworzenie środowiska, które aktywnie stymuluje rozwój jednostki poprzez prezentację rozwiązywalnych, autentycznych problemów, kryzysów i konfliktów¹⁰. Instytucjonalne ilustracje tej ideologii są bardzo trudne do wskazania, gdyż często pojęcie rozwoju umieszczane jest w deklaracjach placówek hołdujących całkowicie transmisji kulturowej. Hasło głoszące, że „*nasza szkoła gwarantuje wszechstronny rozwój dziecka*”, bywa realizowane i rozumiane całkowicie dowolnie. Odkrycie kryzysowego charakteru rozwoju człowieka w cyklu życia ustala zupełnie inne warunki ludzkiej edukacji. Wspieranie charakterystycznych dla poszczególnych stadiów rozwojowych potrzeb (np.: „*jestem tym, kogo potrafię sobie wyobrazić jako siebie*”, „*jestem tym MY, które kocham*”¹¹) generuje zupełnie nowe w stosunku do obecnych horyzonty i cele edukacji. Ideologiczny aspekt tego myślenia zasadza się na przekonaniu, że edukacja jest w stanie sprawić, że proces taki daje się zaplanować i przewidzieć.

Idea i obraz

Edukacji sporządzanej społecznie można przyglądać się (i ją oceniać/ewaluować) z perspektywy wskazanych wcześniej trzech ideologii. Jakże różne będą to oceny, jak sprzeczne wzajemnie i skonfliktowane. Zilustrujmy to tabelą:

STANDARD	IDEOLOGIA		
	ROMANTYCZNA	TRANSMISJI KULTUROWEJ	PROGRESYWISTYCZNA
JEDNOSTKOWY	<i>bądź tym, kim być możesz</i>	<i>bądź tym, kim być powinieneś, czego od ciebie oczekują</i>	<i>bądź tym, kogo wyobrazić sobie możesz jako siebie</i>
SPOŁECZNY	<i>bądź sobą — jesteś najważniejszy</i>	<i>bądź pożyteczny, jesteś jednym z wielu</i>	<i>nie daj się i zmagaj z przeciwnościami</i>
INSTYTUCJONALNY	<i>nie przeszkadzać</i>	<i>wsączać wiedzę i umiejętności</i>	<i>provokować</i>

⁹ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*

¹⁰ Zob. L. Kohlberg, R. Mayer, *op. cit.*

¹¹ Tu odwołuję się do koncepcji Erika Eriksona.

Wystarczy zamienić pola tabeli, aby spostrzec, jak wiele nieporozumień ewaluacyjnych może wynikać z nakładania określonej ideologii na konkretną realizację edukacyjną.

STANDARD	IDEOLOGIA		
	TRANSMISJA	PROGRESY- WIZM	ROMANTYZM
JEDNOSTKOWY	<i>bądź tym, kim być możesz</i>	<i>bądź tym, kim być powinieneś, czego od ciebie oczekują</i>	<i>bądź tym, kogo wyobrazić sobie możesz jako siebie</i>
SPOŁECZNY	<i>bądź sobą — jesteś najważniejszy</i>	<i>bądź pożyteczny, jesteś jednym z wielu</i>	<i>nie daj się i zmagaj z przeciwnościami</i>
INSTYTUCJONALNY	<i>nie przeszkadzać</i>	<i>wsączać wiedzę i umiejętności</i>	<i>prowokować</i>

Wystarczy na edukację spojrzeć przez pryzmat innej ideologii niż ta, która legła u jej podstaw, aby wszystko się przestało zgadzać i stało się totalnie niespójne. Takich przykładów życie dostarcza nam w nadmiarze, dostarcza ich też sztuka. Przypomnijmy sobie film Petera Weira *Stowarzyszenie umarłych poetów*. Tam w sławnej Wolton Academy doszło do konfliktu ideologicznego. Nauczyciel języka angielskiego, John Keating, polecając uczniom wyrwać z podręcznika strony z akademicką analizą dzieła literackiego, nie nakłaniał do wandalizmu, lecz niszczył jedną ideologię, wprowadzając w jej miejsce inną. W innej scenie, w sali tradycji, gdzie zebrano fotogramy absolwentów Wolton sprzed stu i więcej lat, zamiast pouczać o wadze tradycji, szeptał podopiecznym do ucha *carpe diem*. Także wydalenie Keatinga ze szkoły było zwycięstwem jednej ideologii nad drugą. Za podobne zjawisko można uznać szybkie zepchnięcie zainicjowanego pod koniec lat osiemdziesiątych ruchu polskich szkół społecznych z pozycji eksperymentalnych i progresywno-romantycznych na pozycje transmisyjno-komercyjne. Ideologia eksperymentalna nie pasowała do ideologii naśladowania Zachodu¹².

¹² Tutaj refleksja: od lat obserwuję polskie tęsknoty za angielskimi modelami szkół-muzeów typu Eton, Harrow Hill, Rugby. Takie jest potoczne wyobrażenie o szkolnictwie brytyjskim. Tymczasem znakomita większość szkół angielskich zmagają się z identycznymi problemami jak szkoły polskie. Państwowa ewaluacja zainicjowana przez rząd Tony'ego Blaire'a wykazała, że ponad 100 000 nauczycieli jest zawodowo niewydolnych, a młodzież powszechnie nie zna historii Anglii.

Konkludując: **oceniając edukację jest uzależnione od ideologii wyznawanej przez oceniającego. Ocena placówki, ucznia czy nauczyciela zawsze będzie ukrytą lub jawną manifestacją ideologiczną oceniającego.** Może tu dojść do groteskowego rozmijania się intencji edukujących i oceniających. Trochę tak, jakbyśmy w konkursie na sobowtóra znanych postaci stwierdzali: „*Nie za bardzo przypomina pan Lecha Wałęsę*”, a w odpowiedzi usłyszeliśmy: „*Bo ja się ucharakteryzowałem na Marylin Monroe!*”.

Standard na miękko

Ilja Bernstein, wybitny psycholog, stwierdza, że „*precyzja i skuteczność działania zależą w głównej mierze od ilości i precyzji informacji zwrotnych*”¹³. Zatem potrzebna jest nam w edukacji ewaluacja, gdyż jedynie ona może spowodować precyzję i skuteczność pracy (np. szkoły). Tylko jaka ma ona być?

Zasadniczo standard nazwany wcześniej jednostkowym jest od samego początku istnienia edukacji wyznaczany, uaktualniany i diagnozowany czy ewaluowany. Standard ten jest jednak inny (w stosunku do tego samego ucznia) u wszystkich podmiotów oceniających. Najwyżej w tej hierarchii stoi nauczyciel. Jego oceny są rozstrzygające, a niekiedy brzemienne w życiowe skutki. Stanowią one najważniejszy asumpt do oceny ucznia przez jego rodziców. Ci bowiem rozliczają go z przejścia do następnej klasy (minimum) czy z wiedzy (maksimum). W ocenę edukacji w wymiarze instytucjonalnym zaangażowani są rodzice, lecz w głównej mierze dziwaczne twory o nazwie nadzór pedagogiczny i organizacyjny (kuratoria, wydziały oświaty)¹⁴. Ocena standardów edukacji w wymiarze społecznym jest właściwie fikcją i stanowi wyłącznie pole opinii zapośredniczonych. Jak to zatem jest?

¹³ I. Bernstein, *The Terms of Social Activity*, Boston 1967.

¹⁴ Urzędowo role te są temporalnie zmienne. Ograniczeniu uległa wszechwładza inspektorów i kuratorów, jakkolwiek nadal oni właśnie stanowią władzę w oświacie.

Nauczyciel, oceniając ucznia, przyjmuje pewien standard, który winien być wpojony uczniowi. Standard ów — pozbawiony ram kodyfikacyjnych — jest najczęściej niedookreślony i nierzadko intuicyjny. Mój nauczyciel matematyki w liceum był osobnikiem prezentującym cechy psychopatyczne. Będąc sam niezłym matematykiem, mogłem na lekcjach obserwować jego wymagania wobec uczniów pozbawionych talentu czy pracowitości. Wobec nich bowiem najlepiej ujawniał się jego standard licealisty-matematyka. Wyznawał teorię psychopedagogiczną (której nazwy podać nie potrafię), że uczeń rozwija się w miarę gromadzenia trudności, których nie potrafi pokonać. Tak więc, gdy uczeń przy tablicy nie dawał sobie rady z trójkątem wpisanym w koło, dostawał zadanie z trójkątem jeszcze paskudniej wpisanym w owo koło, a gdy i tego nie ruszał, szły zadania z poziomu olimpijskiego, których nie tylko nie był w stanie rozwiązać, lecz nade wszystko kompletnie ich nie pojmował. Standard naszego profesora był więc czytelny: uczeń powinien reagować natychmiastowym rozwojem na motywację negatywną. Proste. Standard ów miał swoje ścieżki oboczne. Możliwe do realizacji przez wybranych. Raz jeden z kolegów nie dał sobie rady z *piramidą Kozy* (tak nazywaliśmy owo piętrzenie trudności), a ku naszemu zdziwieniu otrzymał trójkę. Uzasadnienie było następujące: „*już byś tę trójkę miał, gdyby twój ojciec nie był neurologiem*”. Zatem pełen standard naszego nauczyciela od matematyki brzmiałby: uczeń, o ile nie jest dzieckiem neurologa, powinien reagować natychmiastowym rozwojem na motywację negatywną. W całej szkole nikt nigdy nie zareagował na takie metody. Zwłaszcza uczniów nikt nie pytał o zdanie. Dopiero, gdy jednej z uczennic nie dającej sobie rady z *piramidą* ów nieszczęśnik oprócz dwójki jeszcze wulgarnie nawymyślał, okazało się, że dłużej już nie może pracować — wyłądownął na wcześniejszej emeryturze. Uczennica była bowiem córką miejscowego bonza partyjnego.

Polonistkę mieliśmy leniwą i niechlujną. Biolog był genialny i sprawiedliwy. Historyczka myliła lekcje historii ze szkoleniem partyjnym (do teraz pamiętam, że „*tow. E. Gierek urodził się w marcu 1913 roku w Porąbce, pow. Będzin...*”), chemiczka była wiecznie chora, więc nie nauczyła nas niczego, anglistka nie знаła angielskiego, bo była germanistką, fizyczka była kompetentna, sprawiedliwa i surowa, geograf był nijaki, etc. Zastanawiam się, jakże oni mieliby wypracować wspólny standard nauczania w naszym

liceum. Matematyk musiałby znormalnieć, polonistka musiałaby zamienić się w schludnego pracusia, historyczka miałaby zacząć uczyć historii, anglistka musiałaby się nauczyć angielskiego, a chemiczka raz na zawsze wyzdrowieć. To było niemożliwe. Także dzisiaj nie dogadaliby się. Edukacja stwnowi obszar, gdzie stosunkowo najmniej jest cudów.

Standard szkoły jako instytucji zobligowanej do nauczania rzeczy pożytecznych istnieje tylko na papierze. Widać to na przykładzie języków obcych. Sumuje się liczbę godzin przypadającą na ucznia, bada się wykształcenie nauczycieli i ich przygotowanie do zawodu, sprawdza się warunki w klasach (czy są w nich zalecane przez sanepid krzeselka numer sześć) i wynika stąd, że uczniowie biegle mówią po angielsku. Tymczasem standardem są korepetycje, prywatne szkoły językowe i budżet domowy regularnie z tego powodu uszczuplany. Tego typu przesłanek nikt nie bierze na serio pod uwagę.

Wiara, że standard szkolny, zadekretowany i zapisany, zmieni oświatę, jest szkodliwym łgarstwem. Jedna z moich absolwentek podjęła pracę jako pedagog szkolny. Kierując się literą szkolnego prawa, poszła do dyrekcji szkoły zameldować, że uczniowie za jednym z węglów palą papierosy w czasie przerw. Usłyszała: „*po co tam pani chodziła?*”. W tych transformacyjnych realiach zawsze będą jakieś węgla, jakieś *piramidy Kozy* i jacyś synowie neurologów. Czynniki, które skutecznie rozmiękczą najlepsze intencje, a standardowi szkoły jako instytucji przyprawiają gębę.

Standard edukacyjny zarówno w wymiarze jednostkowym, społecznym czy instytucjonalnym jest konieczny. Nie stanowi przy tym żadnego odkrycia czy rewelacyjnej nowości. Istnieje on od dawna w zakonach, które wydają się — na tle kalejdoskopowych zmian — istną opoką stateczności, konsekwencji i wierności właśnie standardom. Jednocześnie te wielowiekowe instytucje pozwalają (przy zachowaniu proporcji charakterystycznych dla metafor) zobaczyć, jak wielowarstwowym i złożonym problemem jest wygenerowanie standardu. Ukazuje to schemat:



Ostatecznym celem edukacji jest *człowiek wyedukowany*. Możemy zatem stwierdzić, że jest to jednostka, która upodmiotowiła standard i jest w stanie (to ważne!) go reprodukować, jednocześnie zachowując zdolność do własnej emancypacji¹⁵.

U samych korzeni tak pojmowanej edukacji leży **ideologia**. Czyli zbiór przekonań definiujących cele, treści i metody działania bez ich uzasadniania. Wierności owym przekonaniom na przestrzeni historii ludzie dochowywali w powstaniach, buntach, na płonących stosach, opatrując rany trędowatym. Przekonania, choć najczęściej pozbawione racjonalnych dowodów, były/są zawsze potężnym bodźcem działania, życia, a niekiedy śmierci. Chrześcijaństwo jest (w takim ujęciu) wspólną ideologią wielu. Jest zwornikiem, źródłem przekonań porządkujących horyzontalnie, wertykalnie i transcendentnie świat. To ono właśnie leży u podstaw długowieczności zakonów. Czy dla edukacji jesteśmy w stanie stworzyć, narzucić, zaproponować, wyartykułować taką wspólną ideologię, takie *świeckie chrześcijaństwo*?

¹⁵ Tu nawiązuję do wskazanych przez Z. Kwiecińskiego funkcji edukacji: adaptacyjnej, emancypacyjnej i reprodukcyjnej. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 21.

Problem polega na ideologicznym spójniku *bo*. Jeśli pouczamy, że należy *czcić ojca swego i matkę swoją*, możemy spotkać się z wątpliwością wyrażoną w pytaniu: *dlaczego?* Wtenczas uzasadniamy rzecz następująco: *Bo jest to jeden z zapisów dekalogu, prawa danego człowiekowi przez Boga*. Jeśli interlokutor jest osobą wierzącą, nie pyta więcej. Jeśli nie, to albo staje się obiektem nawracania (pamiętajmy, ideologie są zazdrosne!) od perswazji, przez misję aż po inkwizycję, albo przestaje być partnerem w rozmowie. Ten najpierwszy bowiem i najważniejszy język-ideologia, wypełniający znaczeniami słowa przestaje być językiem wspólnym. Wtenczas rozwiązania mogą być różne: od izolacji, przez wrogość, aż po wojnę. Słowo *bo* inicjujące uzasadnienie jest rozstrzygające w tworzeniu podstaw edukacji. Z nim właśnie zmagają się pedagogika, a razem z nią szkoła. Jeżeli w matematyce na serio zaistniałby spór, czy jeden równa się jeden, to zanim nie zostałby rozstrzygnięty, nie byłyby możliwe dysertacje na temat rachunku prawdopodobieństwa czy funkcji trygonometrycznych. Matematyką rządzi aksjomat — dogmat, z którym nie wolno dyskutować, aby wszystko następne miało sens.

Tak więc ideologia ma znaczenie normatywne i aksjonormatywne. Jest wyznacznikiem dylematów etycznych i całkiem konkretnych działań. Wznoszenie świątyń oparte na niezwykle precyzyjnych obliczeniach, zabiegach konstruktorskich i budowlanych inicjowane było ideologicznie — poprzez wiarę, przekonania.

Ideologia ewokuje **ideologię edukacyjną**, czyli to, co nazwalibyśmy akceptacją społeczną ideologii generalnej i inwestowaniem w nią energii. Tutaj czeka nas pierwsza niespodzianka. Edukacyjną ideologię romantyczną, transmisji kulturowej czy progresywizmu jednako wyznawali/wyznają chrześcijanie i poganie, żydzi i muzułmanie. Dochodzi bowiem do przełożenia ideologii na konkretne działania. W tym też miejscu dochodzi do głosu cały zespół warunków po cichu obecnych. To pragnienie komfortu edukujących, pożądanie uznania, chęć zarabiania pieniędzy. Jest więc ideologia edukacyjna amalgamatem przekonań silnie naznaczonym jednostkowymi niepewtarzalnościami. Wyszędłszy z poziomu fundamentalnego poczyna ideologia normalizować trzy ważne aspekty drugiej warstwy edukacji. Pierwszy jej element to **kształcenie nauczycieli**. Nie jest bowiem ideologicznie obojętne, kto będzie realizował założone cele, ponieważ *kto* oznacza

nieuchronnie *jak*. Współczesność przynosi nam w tym zakresie nowe odkrycia. Jednym z nich jest tolerancja. Dotyczy ona tzw. *prywatnych przekonań nauczycieli*. Człowiek nauczający nie jest jednak osobą prywatną. Uznawana przezeń ideologia jest/może być czynnikiem dotkliwie grasującym w obszarze wpływu na innych. W ten sposób pojmowana tolerancja urodziła cechę, która jest w środowisku nauczycielskim jedną z powszechniejszych — hipokryzję (czyli dzielenie życia na służbowe i prywatne), a ta z kolei uparcie poprowadziła nas do bezideowości kształcenia nauczycieli. Stało się to na prostej zasadzie: jeśli nie potrafimy sobie z czymś poradzić, to uznajmy, że się tym nie zajmujemy, że to nie nasza sprawa. Coraz częściej więc dochodzę do przekonania, że zdiagnozowaniu i ewaluacji winien nasamprzód podlegać nie tyle zespół cech kandydatów do zawodu nauczycielskiego czy ich kształcenie, lecz sam zawód nauczyciela jako taki! Z jakiej ideologii go wywieść? Do pracy w ramach jakiej ideologii edukacyjnej przygotowywać? Co zrobić, gdy ideologia osobowa nauczyciela stoi w sprzeczności z ideologicznymi założeniami placówek?

Nie umiając poradzić sobie z tymi kwestiami, kształcimy nauczycieli, niejako karmiąc ich strzępami pokretnych teorii pedagogicznych, które nie są w stanie odpowiedzieć na żadne z ważnych pytań. Budujemy gmach nauczycielskiej edukacji, jakby miały się w nich uczyć karzełki z oczekiwaniami, że na drodze pomiędzy akademią a szkołą zmieniają się w olbrzymy. Tak się nie dzieje, a my wobec nich mamy wieczne pretensje.

Rozpoczynając onegdaj wykład o celach kształcenia, napastliwie pytałem studentki, czego co rano chcą od swoich uczniów. Jedna z zapytanych drżącym głosem zadeklarowała: „*chciałabym, aby te dzieci poszły kiedyś do nieba...*”. Zapytałem: „*to co pani tu robi?*”. Odpowiedziała: „*szukam tego, co im się w tym może przydać*”. Prosta i czytelna idea, klarowna droga, czytelna metoda. Chociaż można się z nią nie zgadzać.

Także ideologia rozstrzyga o stosunku instytucjonalnej edukacji do **domu ucznia**. Roland Meighen wyróżnia całe spektrum ról przypisywanych rodzicom¹⁶. Są więc role, które można wywieść z edukacyjnej ideologii romantycznej, transmisyjnej czy progresywistycznej. Którą wybrać, jak ją przełożyć na praktykę? Sam Meighen proponuje, aby nie przywiązywać

¹⁶ R. Meighen, *Edukacja elastyczna*, Toruń 1991.

się do żadnego standardu, aby standardem była elastyczność. Propozycja ta, kusząca, jakkolwiek ma jedną słabość — czy elastyczność ma obejmować także zachowania niezgodne z ideologią uznawaną przez nauczyciela? To kolejny problem do rozważenia i rozwiązania.

Rynek społeczny to zdolność zbiorowej akceptacji danej ideologii. Czyli — edukacja wywiedziona z określonej ideologii nie może być zamknięta w obrębie szkoły. Musi być dostosowana do społecznych oczekiwań i rządzących nimi wartości. Zatem ważna jest społeczna wchłaniałość danej ideologii edukacyjnej chroniąca ostatecznie wyedukowanego człowieka przed wyobcowaniem. Byłoby ryzykiem, a i pewnie błędem, wychowywać w duchu islamskim przyszłego członka ultrakatolickiej społeczności.

Zadanie wynikające z konieczności harmonijnego spasowania szkoły i społeczeństwa jest w chwili obecnej arcytrudne. Jaka jest bowiem ideologia transformacji, społecznej zaradności, której towarzyszy nie mniej widoczna społeczna bezradność. Do czego ma zatem przygotowywać szkoła w swoim naiwnym freblowskim kształcie? Do sukcesów czy do klęsk? To nie jest pytanie o cele. To jest pytanie o ideologię!

Dopiero na ostatnim poziomie, najbardziej instrumentalnym, mogą pojawić się pytania o standardy edukacyjne i ich ocenę. Lecz jednak i tu nie odrywamy się od ideologii. Jedną z cech standardu bowiem (jakkolwiek rzadko dostrzeganą i omawianą) jest umiejętność jego transmisji. Edukacja bowiem wymaga ciągłości. Na tym też poziomie **standard ideologiczny** staje się płaszczyzną samooceny ucznia w sferze **wiedzy i umiejętności**. Dlatego szkoła talmudyczna w Jerozolimie różni się od szkoły w Eton. Ideologiczny standard ma też kluczowe znaczenie dla dalszego samokształcenia. Nie tylko buduje motywację, lecz nade wszystko ją ukierunkowuje. Jest czynnikiem selekcyjnym ewentualne źródła dalszej edukacji.

Rozpoznanie i nazwanie wymienionych wyżej poziomów kształcenia człowieka (przedstawione na schemacie) daje możliwość zagospodarowania ostatniego z nich: **organizacji systemu edukacji**. Dopiero na takim podłożu może być on spójny i funkcjonalny, jeśli wszystkie jego elementy będą uporządkowane i precyzyjnie rozpracowane. Wtenczas dopiero osiąga się jasność, czy szkoła ma być obowiązkowa, czy nie, czy sieć szkół ma być równomierna, czy nie, czy edukacja ma być bezpłatna, czy nie, etc.

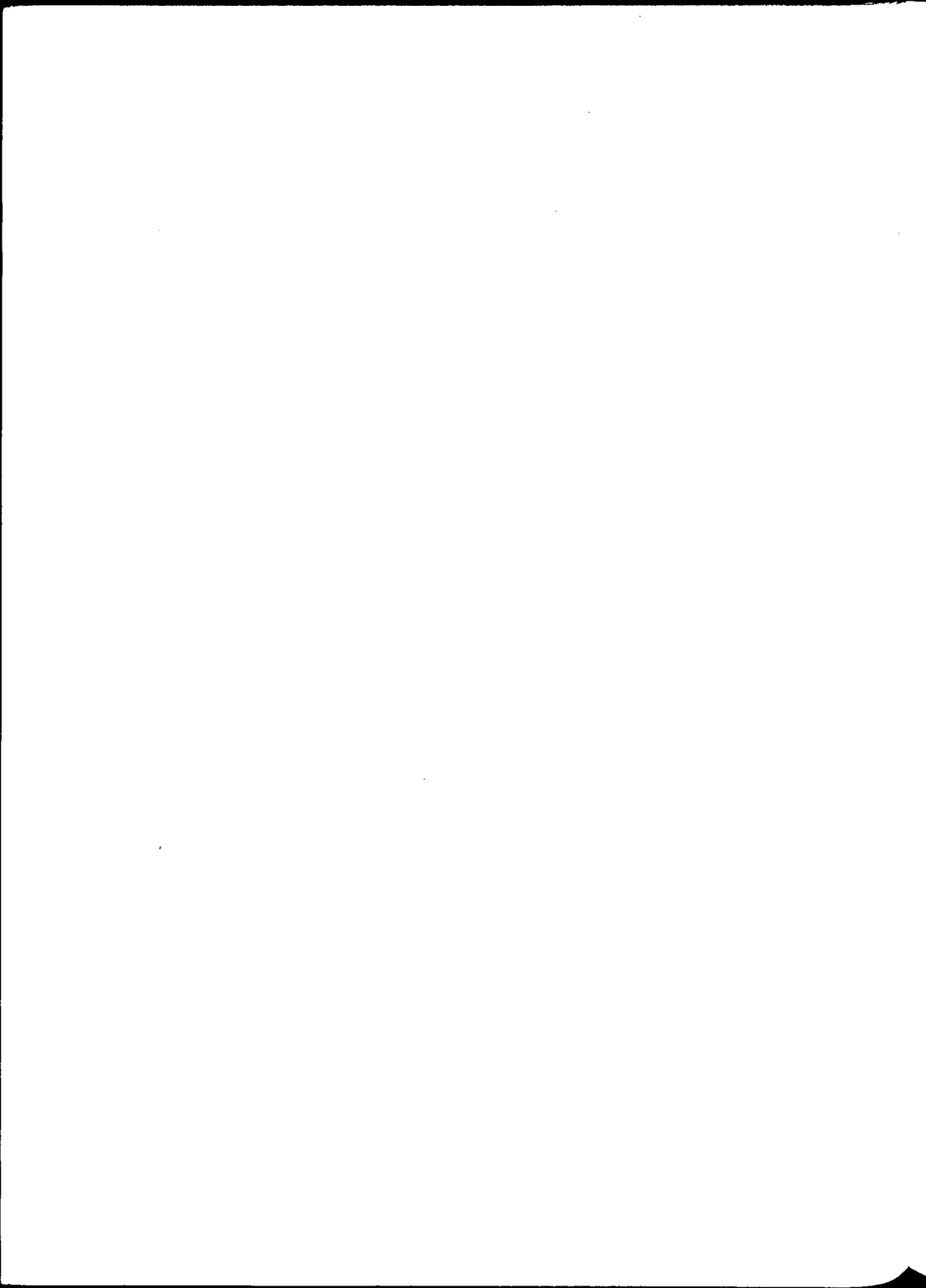
Czy istnieją rozwiązania?

Sądzę, że powyższe rozważania mogą stworzyć wrażenie, iż opracowanie standardów dla edukacji jest tak trudne, że aż niemożliwe. Jest to poniekąd spostrzeżenie prawidłowe. Próba określenia wspólnego wizerunku dla kilku milionów uczniów, ponad pół miliona nauczycieli, kilkudziesięciu tysięcy szkół jest utopią dającą utrzymanie całej rzeszy badaczy i urzędników. W takiej sytuacji rozwiązaniem może być tylko ustalenie treści standardu edukacji tak generalnej i ogólnikowej, że aż bezużytecznej. Przypominam: „*precyzja i skuteczność działania zależą w głównej mierze od ilości i precyzji informacji zwrotnych*”¹⁷. Ogólnikowość treści standardów jest niebezpieczna dla ocenianych. Powoduje bowiem dowolność w interpretowaniu tego, co jest, a co nie jest osiągnięciem wymaganego standardu. Zwłaszcza w sferze umiejętności. Uczestnicząc w pracach Rady Programowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przy MEN, jestem świadkiem wielu sporów czysto ideologicznych, chociaż sprowadzonych na grunt standardu. Słysząc głosy nakazujące pochylać się nad każdym dzieckiem, postulujące ustawiczne dawanie szansy i takie, które szkołę traktują jako społeczny mechanizm selekcyjny, którego działanie należy wyostrzyć i wzmocnić. Nie jest to niebezpieczne na poziomie akademickich sporów. Może okazać się jednak zgubne na poziomie lokalnych egzaminatorów i komisji. Budować może bowiem rzeczywistość loteryjną, której nikt nie będzie w stanie sprostać.

Skonstruowanie standardów, które byłyby pomostem pomiędzy edukacją a społecznym zapotrzebowaniem, jest na razie niemożliwe. O ile szkole można narzucić (bo szkole można niemal wszystko narzucić) realizację określonej wizji człowieka (jednak bez gwarancji skuteczności), to jak przekonać społeczeństwo, że edukacja może zmieniać świat, a nie tylko się doń dopasowywać. Wspomnienie niedawnej szaro-szarej biedy realnego socjalizmu i kompleksów wyniesionych z kraju, w którym samochód używany przez parę lat był droższy od nowego, powodują, że największym naszym pragnieniem jest wejście do Europy, która będzie garściami rozdawać swój

¹⁷ I. Bernstein, *op.cit.*

dobrobyt i już nigdy nie pozwoli, aby mówiono o nas Wschód. To właśnie wejście do Europy urodziło nowe kierunki studiów, pchnęło nas do nauki języków obcych i wymusiło tolerancję wobec agencji towarzyskich.



Referat wygłoszony na konferencji „Pomiędzy opresją a wolnością edukacji — w poszukiwaniu złotego środka” w Krakowie w maju 1994

EDUKACJA W SALONIE KRZYWYCH LUSTER

Wyjaśnienie

Przygotowując tekst niniejszego wystąpienia chciałem, jak to zwykle robię, ściśle odnieść się do tematu/tytułu konferencji, na którą zaproszenie otrzymałem i na której zgodziłem się wystąpić. Oznacza to, że zaakceptowałem postawione w tytule merytoryczne warunki. Rozumiem je następująco:

1. Edukację można uczynić przedmiotem przymusu lub wolności.
2. Istnieje *złoty środek* w edukacji, którego warto poszukiwać.
3. Godzę się na wzięcie udziału w poszukiwaniach, tym samym uznając siebie za potencjalnego znalazcę.

Zatem, aby mój udział w konferencji nie był jałowy, winienem określić, jakiego *złotego środka* szukam (i co przezeń rozumiem), a najlepiej go znaleźć i podać do wiadomości zebranym. Takie też zadania sobie wyznaczyłem.

W toku przygotowań przejrzałem kilkadziesiąt tomów materiałów pokonferencyjnych. Wybrałem spośród nich tylko te, które zawierały w tytule rodzaj wyzwania lub zadania. Na przykład: *System dydaktyczno-wychowawczy szkoły wobec wyzwań współczesnego świata* lub *Możliwości chemicznego poprawiania jakości gruntów*, albo też *Zdrowotne przeciwwskazania terapeutycznego zastosowania lasera w zabiegach mikrochirurgicznych*. Nie bez zaskoczenia odkryłem, że pewną osobliwość w tej grupie stanowią prace pedagogiczne. Przede wszystkim tylko 30% zamieszczonych tam tekstów bezpośrednio odnosiło się do tematów wyłuszczonych na okładkach, a stanowiących onegdaj temat konferencji czy sympozjum. Wśród tych 30% tylko w znikomej części prac podejmowano próby sprostania zadaniu. W pozostałych starano się jak najstaranniej unikać sugerowania jakichkolwiek rozwiązań. Oto ilustracja:

„Jest to dialog z rzeczą własną i cudzą, dialog z własną i cudzą egzystencją, dialog bycia-w-świecie, ale też dialog bycia-w-kulturze, nadto dialog-w-świecie, który jest, ale również dialog w świecie, który się staje i ma być. Czasem taki dialog staje się wielogłosem wielobrzmiącym uporu, dialogiem trudnym, kończącym lub nie kompromisem i konsensusem, czyli porozumieniem społecznym.[...] Jest to, używając matematycznej metafory, przestrzeń n -wymiarowa Banacha, zbiór rozmyty, gra strategiczna z naturą w warunkach niepewności, Przestrzeń Riemanna, zakrzywiona »w prawo« (do grawitującej masy), Przestrzeń Łobaczewskiego zakrzywiona w lewo (od grawitującej masy), Przestrzeń Minkowskiego o różnych krzywiznach.[...] Był staję się nie tylko przygodny, ale nawet superprzygodny. Czym się skończyć może ta superprzygoda bytu? Ano wszystkim i niczym”.

Żeby nie było wątpliwości. Zacytowany tekst pochodzi z tomu poświęconego metodzie panelu w badaniach pedagogicznych i ich różnym aplikacjom. Ważne zatem, w jakiej sprawie się zabiera głos i co ma się na ten temat do powiedzenia. Aby sprostać kompetentnie przyjętemu zadaniu, a więc próbować wskazać złoty środek pomiędzy opresyjnością a wolnością w edukacji, trzeba wyjść od tego, co uznać można za źródła postawionego problemu.

I. Czy znamy szkołę?

Zbigniew Kwieciński przypisuje szkole trzy podstawowe, jego zdaniem, funkcje: rekonstrukcyjną, emancypacyjną i adaptacyjną. Realizacja tych funkcji, zmiana tego co założone, na to co rzeczywiste, jest oczywistym miernikiem spełniania przez szkołę roli, do której została powołana. To miernik skuteczności działania placówek oświatowych, zatrudnionych w nich kadr i całego systemu edukacyjnego w ogóle. Analizując zachodzące w szkole procesy, można by odwołać się do innych mierników. Te jednak proponowane przez Kwiecińskiego wydają się być w niniejszych rozważaniach wystarczająco ogólne i jednocześnie dość precyzyjnie zakreślone. Zgadzam się z twierdzeniem, że szkoła nie jest wymysłem komunizmu. To

stara instytucja. Dla nas jednak najbardziej interesujący jest okres miniony, ten, który się niedawno zakończył oraz to, co ze szkołą dzieje się aktualnie.

1. SZKOŁA PRZECIWKO SOBIE SAMEJ

a) Rekonstrukcja, czyli wspieranie amnezji

Szkole nie dano żadnych szans na „odtworzenie kultury uniwersalnej i narodowej oraz na przekazywanie jej wychowankom”. Wręcz odwrotnie: szkołę zaangażowano w budowanie zupełnie nowego systemu wartości, w którym sprawiedliwość mogła być tylko klasowa, konieczność historyczna, a świadomość zbiorowa. Pozbawione koloru (dosłownie i w przenośni) szkoły miały pełnić rolę źle oświetlonej poczekalni dworcowej, w której czekano na rzekomo mający przyjechać pociąg. To, co miałyby rekonstruować szkoła, okazało się nieprzyjazne nowemu systemowi społecznemu, ci, którym miałyby służyć, byli teraz wrogami klasowymi. Niejednoznaczne postaci z dramatów Witkacego zostały zastąpione prząsnymi wizerunkami Pawlików Morozowów. Z narzuconej funkcji, której głównym sensem miało być wyrzucenie w niepamięć tego, co dla kultury uniwersalnej i narodowej ważne, szkoła nie umiała się wywiązać. Pozostawała bowiem w opozycji do domu, do Kościoła i do zdrowego rozsądku. Tym też sposobem szkole stworzono maksymalnie złe warunki funkcjonowania: oddzielono ją od instytucji, z których wyrastała, w których pozostały jej korzenie. Nic zatem dziwnego, że uległa zwyrodnieniu i niczego prawie nie była w stanie rekonstruować.

b) Adaptacja, czyli wchłanianie zła

Adaptacyjna funkcja szkoły „polega na wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia oraz polega na takim prezentowaniu obrazu zastanego świata, aby wychowankowie uznali istniejący porządek za dobry albo konieczny i niezmienny”. Utrącenie tej funkcji to już tylko konsekwencja funkcji poprzedniej. Należy wchłaniać świat takim, jakim go przedstawiono jako konieczny. Szkoła ma być soczewką tego świata i nazywać go po imieniu. Nie dość, że ów świat był fałszywy i tak naprawdę istniał tylko w przemówieniach, to jeszcze pozostawał w sprzeczności z wartościami niemal konspiracyjnie uznawanymi

i w dodatku lubieżnie skazywanymi na zapomnienie. Zatem szkoła i tu nie miała żadnych szans na spełnienie pokładanych w niej nadziei.

c) Emancypacja, czyli pole ograniczeń

Według Kwiecińskiego, „*emancypacyjna funkcja szkoły polega na przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu bliższego i szerszego otoczenia na lepsze, doskonalej urządzone*”. Dwie poprzednie, już znacznie wykrzywione funkcje, znalazły dopełnienie w tej trzeciej. Emancypację, wyzwolenie należało zrozumieć jako znalezienie wyraźnie określonego swego miejsca, ponad które i poza które nie wolno wychodzić. Pojęcie wolności zamieniono na zbitkę *uświadomiona konieczność* i szkoła miała być takim właśnie uświadamiaczem. Zorganizowana i sterowana faktycznie zewnątrznie placówka nie była w stanie wspierać swoich uczniów w wyzwoleniu, nie mogła ich w żaden sposób uwalniać od schematów i skłaniać do ulepszania świata. Ten zastany był już bowiem po prostu najlepszy z możliwych, a ci, którzy mogliby go zmieniać, byli daleko, w centralnych instancjach partyjnych kraju lub poza jego granicami.

d) Szkoła, której nigdy nie było

Treści zawarte w powyższych akapitach nie są kolejnym rozliczeniem minionej epoki. Zależało mi na tym, aby wskazać, że tak naprawdę w okresie realnego socjalizmu szkoła nigdy w pełni swoich funkcji nie spełniała — bo nie mogła. Fakt, że istniały w niej klasy, tablice, kadra, że co rano przychodzili do niej uczniowie, nie oznacza, że służyła ona celom, które kreowano dla niej jako priorytetowe. Na podstawie obserwacji minionej epoki nie jesteśmy zatem w stanie stwierdzić, czy szkoła była dość swobodna, czy zbyt przymusowa. Aby orzekać, jak wiele przymusu czy swobody w edukacji trzeba do realizacji funkcji rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej czy emancypacyjnej, musielibyśmy brać pod uwagę doświadczenia, które nie są same w sobie najlepszą przesłanką do tego typu wniosków.

2. NIEPOKOJĄCA NIEMOC

Warto sobie zadać pytanie, jak dzisiaj wygląda realizacja funkcji nakreślonych przez Z. Kwiecińskiego? Czy dzisiaj możemy na podstawie własnych doświadczeń orzec, jak ma się/winien się mieć przymus do szkoły, a ile ma być w niej wolności?

a) Rekonstrukcja w poziomie i poza szkołą

Co rekonstruować? Optymistycznie wierzono, że wystarczy przywrócić krzywdzaco zapomnianych bohaterów, odrestaurować symbole, restytuować urząd Prezydenta RP. Tymczasem okazało się, że nie jest to takie proste. „Już nie mogę słuchać Pierwszej Brygady, o I Brygadzie i o Piłsudskim” — stwierdza jeden z licealistów. „Bardziej mnie podniecają koronki przy damskiej bieliźnie niż korona na orle” — potwierdza inny. Zamiast rekonstruować w nowym, lepszym wymiarze tradycję narodową, lokalną czy domową, młodzież woli pielęgnować kulturę Jamesa Bonda, anglojęzycznych zespołów rockowych i zachwycać się amerykańską modą. Starsze pokolenia chętnie zaś nad tym ubolewają. To wszystko się dzieje jakby obok szkoły, która w rekonstrukcji przegrywa z telewizją, młodzieżowymi magazynami i rówieśniczymi grupami. Właściwie nie wiadomo, co chciałyby rekonstruować szkoła. Rekonstrukcja ma charakter pozaszkolny, horyzontalny (od Polski do Ameryki, Niemiec), a nie wertykalny (od teraźniejszości do historii, własnych korzeni). Żywe jeszcze niedawno przesłania opozycyjnych publikacji w błyskawicznym tempie stały się treściami w odbiorze młodzieży papierowymi. Narodowa kultura jest akceptowana o tyle, o ile przypomina kulturę zachodnią. Jeśli jest pielęgnowana, to często w wypaczonej formie (np. *skinheadzi*). Jeśli jedną z narodowych tradycji jest szacunek dla wiedzy, to i jej realizacja przeniosła się już w pewnej mierze poza szkołę („*Studia zawdzięczam korepetycjom*” — stwierdziła studentka I roku medycyny). Jeśliby to brać za miernik, okazałoby się, że co 25 uczeń bierze korepetycje, a to znaczy, że tak naprawdę 1 na 25 chce naprawdę coś wiedzieć. Jednakże bynajmniej nie dlatego, by cokolwiek rekonstruować, a po to, aby znaleźć się na określonym kierunku studiów lub pozbyć się oświatowych kłopotów.

b) Adaptacja wielokrotna i ciągła

Właściwie od 5 lat uczestniczymy w procesie ustawicznej adaptacji. Staramy się przystosować do zmienionych form gospodarowania (*nieluszne*, bo prywatne, stało się *pożądanym*) i pojąć je. Ideologicznie to, co dotąd *złe i wrogie*, stało się *dobrze i właściwe*. Żyjąc w otoczeniu tak naprawdę tych samych atrybutów świata zewnętrznego (te same drogi, miasta, twarze), staramy się zrozumieć, że to już inny świat. Świat, w którym **autentycznie** ogromna część społeczeństwa przestała wierzyć Kościołowi (o co bezskutecznie przez dziesiątki lat zabiegali komuniści), a drogą **demokratycznych** i uczciwie wygranych wyborów (jak nigdy dotąd w naszej historii) lewica objęła władzę. Żyjemy zatem w rzeczywistości skazani na ustawiczną adaptację, uczymy się szybko zmieniać sympatie, poglądy i poczucie własnego interesu. Zanurzona w tym chaosie szkoła — choćby chciała — nie będzie w stanie odpowiedzieć na pytania podstawowe. Tak samo jak my wszyscy, nauczyciele również przystosowują się do życia w *nowym-nienowym* świecie, a jak mają uczyć czegoś, czego sami jeszcze nie potrafią? Jak katalizować adaptację, gdy nie wiadomo, do czego się adaptować? Nadal więc szkoła jest bez szans na realizację prawdy. Nadal nie dostarcza nam argumentów w dyskusji — „*pomiędzy wolnością a przemocą*”.

c) Wyzwolenie od wszystkiego

Nie ma takiej rewolucji, która nie obiecywałaby wolności. Obojętnie w jakim obszarze i wymiarze — wolność jest obietnicą każdej rewolucji społecznej. Tak było i u nas. Wolnością mieliśmy się cieszyć wszyscy i wszędzie. Szkoła uwolniona od systemowych strażników miała przeżywać rozkwit. Wiele sobie obiecywano po powstawaniu nowych placówek oświatowych, niezależnych, zakładanych z woli rodziców. Wydawało się, że wystarczy zdjąć odium służalczości, a jakiś nieznan homeostat naprawi szkołę. To było takie oczywiste: wartości *jedynie słuszne* zostaną automatycznie zastąpione wartościami z dotąd zakazanych lektur, nowe podręczniki (tym razem prawdziwej historii) wypełnią *białe plamy*, wartości chrześcijańskie wyprostują ścieżki moralne młodzieży. Tymczasem stało się inaczej. Młodzież odmówiła współpracy ze szkołą i generalnie poczęła ujmować w cudzysłów wszystko, co ona głosi. Emancypacja przyszła całościowo, dla wszystkich, znowu ścieżką, która nie krzyżowała się z drogą do szkoły.

Zamiast oczekiwanego zachwytu młodzieży nad nowymi możliwościami i perspektywami rozwoju przyszło to, czego bardzo nie chciano: agresja, cwaniactwo, absolutna kontestacja prawa, powierzchowne i powierzchownie traktowanie życia i zwyrodnienia (np. satanizm, antysemityzm). Tu szkoła także nie odegrała niemal żadnej roli — ani pozytywnej, ani negatywnej. Po prostu nie zdążyła podjąć jeszcze żadnych działań, nie zapoczątkowała żadnego procesu zmiany, a już się przestała liczyć.

II. Złoty środek — miejsce poszukiwań

Jeśli chcemy na serio zająć się kwestią skali przymusu i swobody w edukacji, musimy wiedzieć, jakie są nasze doświadczenia i do jakiej materii się odwołujemy. Pedagogiczny dyskurs jest w swej istocie porównywaniem teorii i praktyki. Jednakże co było dotąd teorią szkoły, a co jej praktyką? Czy praktykę gwałcenia, poniewierania, obijania i upokarzania szkoły możemy uznać za metodę pozyskiwania wiedzy o jej funkcjonalności? Czy szkoła (poza nielicznymi enklawami i jednostkowymi przypadkami) miała szansę normalnego zaistnienia? Czy to, co w szkole złe jest gdziekolwiek w naszej rzeczywistości lepsze? Jakże poszukiwać *złotych środków*, jeśli nasze jedyne doświadczenia wywodzą się z upiornego i oszukańczego super-eksperymentu. Poniżej przytaczam charakterystykę trzech, zasadniczych moim zdaniem, skrzywień znacząco wpływających na nasze codzienne myślenie o szkole i możliwościach jej ewentualnej zmiany.

1. SYNDROMY POZNAWCZE

a) Syndrom „nadgryzionego jabłka”?

Co jakiś czas powstają i zbierają się gremia radzące nad kolejnym wcieleniem tej samej (a zatem wciąż niezaimplementowanej) reformy w oświacie. Ekspertyzy są z reguły dość jednoznaczne i do siebie podobne. Wskazują na wszechogarniający oświatę kryzys, brak środków, brak kadr, brak koncepcji. Kończą się z reguły ogólnymi stwierdzeniami o potrzebie dalszych gremiów, ekspertyz i orzeczeń. Szkoła krytykowana zewsząd, obwiniana

nieomal za wszystko, jest bezradna wobec własnej niemocy. Natomiast wszyscy wiedzą, że należy w niej zmienić wszystko lub prawie wszystko. Znaczący przedmiot wskazują na jej nietwórczy charakter, pokazują nieudolność kadry, zapóźnienia cywilizacyjne i kulturowe, etc. Czy na pewno mają rację? Jeśli zbudowaliśmy system edukacyjny (tu zaliczam kształcenie uczniów, podział na klasy, na segmenty oświatowe, ustalenia programowe, kształcenie kadr, bazę lokalową i materialną, organizacje wspierające oświatę), to czy zdążył on zadziałać? Czy w wystarczającym stopniu wykorzystaliśmy to, co mamy? Nie. W zamierzonych i niezamierzonych eksperymentach ze szkołą zachowujemy się jak człowiek, który wyrzucił ledwie nadgrzyzione jabłko, by natychmiast sięgnąć po drugie. Nie odrzucajmy i nie reformujmy tego, czego prawdziwej funkcjonalności jeszcze nie znamy.

b) Syndrom „wszędzie dobrze gdzie, nas nie ma...”?

Ustrojowe przesilenie, otwarcie, a właściwie zniesienie barier geograficznych i merytorycznych dało niezwykle interesujący efekt edukacyjny. Okazało się bowiem, że o wielu inicjatywach eksperymentatorskich podejmowanych poza granicami kraju nie wiedzieliśmy. Nic zatem dziwnego, że środowisko pedagogiczne skupiło na nich uwagę, a przy okazji wpadło w niekłamany zachwyty. Nowe i zarazem zupełnie inne od znanych sposoby kształcenia poczęły u nas robić zawrotną karierę. Przeanalizujmy tu dwa przykłady, o których w naszym kraju było/jest głośno, i jeden nieomal zupełnie nieznan.

PRZYKŁAD PIERWSZY

Jedną z pierwszych jaskółek było polskie wydanie książki Rolanda Meighana, *Flexischooling*. Pozycja ta osiągnęła na rynku brytyjskim nakład niecałych 300 egzemplarzy, a u nas rozeszła się w ponad 8000. Dwie duże tury wykładowe po Polsce jej autora wspieranego przez realizatora idei, Philipa Toogooda wzbudziły spore zainteresowanie. Interesujący był zwłaszcza Toogood, który z pasją opowiadał o teorii ucieleśnionej w praktyce. Zachwyty osiągnęły apogeum. Tak się stało, że najpierw spotkałem się z wspomnianymi Brytyjczykami, potem przełożyłem ich książkę, a na samym końcu spędziłem jakiś czas w szkole w Ticknall (*centrum flexischoolingu*).

Teoria okazała się teorią obietnic, praktyka bezlitośnie obnażyła wszelkie jej słabości, a zwłaszcza punkt uznawany za najmocniejszy — współpracę z rodzicami. Dwie zupełnie różne szkoły: ta istniejąca w teorii i opowiadaniach jej twórców i ta będąca próbą ucieleśnienia koncepcji dały asumpt do zastanowienia nad bezkrytycznym przyjmowaniem atrakcyjnie prezentowanych pomysłów na edukację. Wydaniu kasety wideo poświęconej edukacji elastycznej towarzyszyła reklama: „*Dlaczego 20% Anglików kształci swoje dzieci w domu?*” To po prostu najszczerza nieprawda. W Ticknall odnotowano ok. 300 rodzin kształcących dzieci częściowo w domu, częściowo w szkole. Przy czym do tej liczby zaliczono także tych, którzy np. uczą dzieci prywatnie grać na pianinie...

PRZYKŁAD DRUGI

Spore zainteresowanie w Polsce wzbudziły szkoły oparte na koncepcji Rudolfa Steinera. Pomijając fakt, że niewiele osób tak naprawdę zapoznało się z autorskimi rozważaniami wielkiego Szwajcara (poprzestając na omówieniach, skróconych wersjach i streszczeniach jego koncepcji), trzeba zauważyć, że jest to teoria nośna, tyle że ma swoje trzy wcielenia. Pierwszym z nich jest szkoła, której ideę Steiner (wspierany przez fabrykę Waldorf-Astoria) sam wprowadzał w życie, pracując nierzadko po 20 godzin na dobę, znając na pamięć wszystkich uczniów, interesując się ich rodzinami i położeniem społecznym, oddając się w wolnych chwilach badaniom filozoficznym i przyrodniczym, a przede wszystkim sam siebie uznając za artystę. Druga szkoła istnieje już tylko w opowiadaniach, a zatem w subiektywnych relacjach dotyczących sukcesów nauczycieli szkół typu *waldorf*. Zdumiewające, ale znają oni przede wszystkim wykonawczą stronę dydaktyki steinerowskiej. Sporo mówią o rozkładzie zajęć, podziale na przedmioty, o eurytmii, roli rzemiosła i wyglądu sal lekcyjnych. Znacznie mniej mają do powiedzenia o antropozofii i filozoficznych podstawach własnej pracy. Zdumieni byli faktem, że Steiner nakazał swego czasu usunięcie z założonej przez siebie szkoły kilku chłopców jako *nienadających się do nauczania*. Trzecia szkoła to ta, którą swoim zachowaniem, myśleniem, zainteresowaniami prezentują uczniowie takich szkół. Uczniowie ci w niczym się nie różnią od swoich rówieśników w innych szkołach zachodnich

i ani myślą wcielać w życie ideały oświaty waldorfskiej. Wbrew założeniom nie lubią muzyki poważnej, słuchają rapu i disco, piją piwo, palą papierosy i są odlegli od silnie obecnej w tym nurcie ekologii. Krzywią się na zajęcia z eurytmii i niezbyt chętnie uczestniczą w osławionych zajęciach rzemieślniczych. Zapytani o motywy przyjscia do szkoły, często odpowiadają, że tu jest łatwiej, nie powtarza się klas, a nauczyciele mniej krzyczą.

PRZYKŁAD TRZECI

Istnieje ruch edukacyjny mało znany w Polsce, a nader wart poznania. To szkoły hiszpańskiego stowarzyszenia *Fomento de Enseñanza* będącego odnogą *Opus Dei*. Na pierwszy rzut oka bardzo tradycyjne: podział na placówki dla dziewcząt i chłopców, ok. 40 uczniów w klasie, sporo godzin dydaktycznych, jednakowe stroje. Uczniowie pracujący nierzadko po kilka godzin w tygodniu w szkolnych ogrodach (z własnej woli!), śpiewający (znów z własnej woli) tradycyjne pieśni hiszpańskie, zupełnie nie przystają do rozpowszechnionego wizerunku młodzieży Zachodu. Zapytałem nauczycieli, czy podstawową koncepcją jest tradycja zachodniego szkolnictwa prywatnego (u nas symbolem tego nurtu jest prywatne szkolnictwo angielskie). Usłyszałem: „*Staramy się czerpać z wielu tradycji to, co w nich najlepsze*”. W każdej szkole istnieje stanowisko *tutora nauczycieli*. To osoba odpowiedzialna za zapoznawanie się z innowacjami dydaktycznymi na całym świecie. Jej zadanie jest proste: rozpoznać nowe propozycje, ocenić ich przydatność dla własnej szkoły i ewentualnie pomóc wprowadzić w praktykę.

To szkoły często wypełnione nowymi rozwiązaniami, ale bez fajerwerków metodycznych, bez rewolucyjnych rozstrzygnięć, bez modnego permissywizmu, a zatem dla wielu mało atrakcyjne.

c) Syndrom „nietykalności”?

Przybliżone polskiemu środowisku pedagogicznemu koncepcje *innej* szkoły zajmują uwagę uczonych, niepokornych nauczycieli i kibiców reform. Charakterystyczne, że śladową część publikacji stanowią opracowania krytyczne. Badacze — rzadko lub częściej — wcale nie próbują odpowiedzieć na pytanie: „*co dla praktyki z danej koncepcji wynika?*” A przecież

szkoła jest miejscem szczególnie podatnym na przyjmowanie życzeń typu: *lepiej być pięknym i wykształconym niż brzydkim i głupim*. Zatem dowiadujemy się przede wszystkim o sukcesach tego czy innego twórcy *innej* edukacji, czytamy o zaletach, niekiedy przeszkodach, ale prawie nigdy o wadach czy bezlitosnej niekiedy weryfikacji praktycznej. Brak realnych ocen systemu edukacyjnego z Summerhill, szkoły freinetowskiej, działań Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Hubertusa von Schoenebecka i innych staje się pomalą brakiem którejs z kończyn w fenotypie polskiej pedagogiki. Znanych u nas reformatorów wydajemy się traktować jak bóstwa, których krytykować nie wolno, ponieważ sobie tego nie życzą. Tymczasem warto spojrzeć na pedagogiczne nowatorstwo przez pryzmat konkretnych osób. W jakim stopniu osobowość twórcy, jego niepowtarzalność i intuicja stanowią o powodzeniu uprawiania *innej* edukacji, a w jakim stopniu wynika to z teorii umożliwiającej ekstrapolację koncepcji. Błędem wydaje się traktowanie doświadczeń i osiągnięć jednostkowych jako wzorów reform oświaty masowej. Fakt, że ktoś ma partyturę, z której śpiewał Luciano Pavarotti, nie oznacza jeszcze, że będzie śpiewał tak jak on.

c) Syndrom „poszukiwania sztuczek”?

Rozpytywany o źródła sukcesów prowadzonego przez siebie *liceum-laboratorium* (100% studiujących) odpowiadam najczęściej, że staramy się nobilitować żmudną i ciężką pracę. Oznacza to niekiedy 50 godzin w tygodniu dla ucznia, wiele czasu nauczyciela i słuchaczy spędzonego nad przygotowaniem do lekcji czy wreszcie energię włożoną w pracę, aby nie tylko uczyć, ale i nauczyć. Tutaj z reguły interlokutorzy wydają się rozczarowani. Bo jak to? *Nie wymyśliłeś żadnych cudownych sposobów na nieuctwo? Nie stosujecie nauczania przez hipnozę? Tak normalnie i bezwstydnie sprawdzacie absolutnie każde zadanie domowe? Nie stosujecie nauczania poprzez zabawę?* Praca jako najoczywistsze i najskuteczniejsze wsparcie dobrej edukacji odbierana jest jako środek zbyt trywialny. W dużej mierze nad szkołami społecznymi i ich losem zaciążyła taka właśnie świadomość. Nie dostrzega się na przykład, że mała liczebność klas to nie tylko większa *wykładowa* skuteczność nauczyciela, lecz także możliwość znacznie dokładniejszego kontrolowania ucznia. Na tym polega chyba większość konfliktów, które w tych szkołach od czasu do czasu się

ujawniają. Każda ze stron założycielskich inne obietnice sobie samej składała. **Rodzice:** nauczyciele lepiej nauczą, a dzieci się mniej napracują — bo jest ich mniej. **Nauczyciele:** skuteczniej zmuszą uczniów do pracy — bo jest ich mniej. Dylemat ten nabrał ostrości na wyższym pięttrze. Okazało się bowiem, że uczniowie nie uczą się mniej niż w *normalnych* szkołach, a nauczyciele nie krócej ślęczą nad przygotowaniem lekcji. Gdyby bowiem z tak naturalnym procesem jak uczenie się można było zrobić coś, co oszczędziłoby pracy, już dawno wymyśliliby to Chińczycy.

III. Swoboda czy opresja — przedwczesność dylematu

1. OPCJE WYJŚCIOWE

a) Rozwiązanie siłowe

Ponad 70% nauczycieli wskazuje trzy zasadnicze przyczyny swoich konfliktów z uczniami: **nieuctwo** (lekceważenie wiedzy, nieczytanie lektur, brak jakiegokolwiek pracy indywidualnej, ostentacyjne nieprzywiązywanie wagi do ocen), **brak dyscypliny** (częste nieobecności i spóźnienia, hołdowanie wulgarnemu slangowi, prowokacyjne zachowanie wobec nauczycieli, agresja wobec niemal wszystkiego), **zła rodzina** (brak zainteresowania rodziców dziećmi, upowszechnianie przez rodziców poglądu, że „szkoła jest zacofana, a nauczyciele się czepiają”). Nic zatem dziwnego, że środków zaradczych upatruje się w sile, opresji, różnorakim *dokręcaniu śruby*. To z kolei wznieca opór wychowanków, przenosi ich bunt wobec szkoły na wyższy poziom, poziom błazenady, wartościowości karnawałowej, w której dochodzi do odwrócenia znaczeń. W realiach takiego buntu na o wiele dalszy plan schodzi program i najciekawsze z zawartych tam treści. Walka bowiem przenosi się na grunt formy, a forma to klasa, to nauczanie audytoryjne, to ten, **który** mówi, a nie to, **co** mówi. Wychowawca klasy VII skarży się, że „*cokolwiek próbujemy zrobić, naprawić, wyprostować, to i tak potem w domach ulega deformacji i wyśmianiu, bo szkoła nie jest po to, by w niej wychowywać czy uczyć, ale po to, by ją skończyć*”. Brałem onegdaj udział w konsultowaniu regulaminu wystawiania ocen

z zachowania uczniów. Moją uwagę zwrócił fakt, że cały zapis był jednym rozległym systemem **obniżania** ocen bez najmniejszej nawet sugestii, co musi uczeń zrobić, aby ocenę poprawić. Nie zamontowano w nim żadnej *sprężyny*, która umożliwiałaby wychowankom odrobienie *straconego pola*. Tego typu zapisy nie stanowią zatem żadnego prawa, a jedynie sankcjonują represję.

b) Rozwiązania przyzwalające

Uczniowie, uzasadniając swoje złe oceny czy niechęć do szkoły, wskazują na niedorzeczność stawianych przez nią wymagań. Oczekują możliwości wyboru przedmiotów, których zechcą się uczyć, większej cierpliwości i elastyczności w ocenianiu (polegającej m.in. na tym, że każdego ocenia się jego własną miarą, a zatem *piątka* nie musi być równa *piątce*). Niekiedy też postulują możliwość wyboru nauczyciela. Swoboda funkcjonowania w szkole w wielu wypadkach kojarzy się im *de facto* z zarządzaniem szkołą, z decydowaniem o jej obsadzie. Tu pojawiają się pewne istotne wątpliwości. Pouczają o nich doświadczenia kilku polskich szkół społecznych. Otóż okazuje się, że w placówkach, które zezwoliły uczniom na swobodny wybór przedmiotów (ryzykując tym samym utratę praw państwowych), wcale nie działa się lepiej. Wybory nie poszły bowiem drogą autentycznych zainteresowań uczniów, lecz decydowała o nich osoba nauczyciela. Elastyczne traktowanie ocen doprowadziło do konfliktów i oskarżeń nauczycieli o niesprawiedliwość. Okazało się, że nad jednostkowym znaczeniem oceny żaden z uczniów już się nie zastanawiał; górę wzięły animozje wynikające z porównywania ich między sobą nawzajem. Ostatni przykład: w jednej z klas ustalono, że uczniowi wolno robić wszystko, co będzie zgodne z jego sumieniem, a co nie będzie godziło w autonomię kogokolwiek innego. Jeden z chłopców porwał koleżkę na strzępy czapkę, która — jak stwierdził — drażniła go, bo reklamowała nie tę drużynę żużlową, której on kibicował. Mityng uczniowski odwoływał się do jego sumienia. W odpowiedzi usłyszano: „*Nie uważam, abym zrobił coś złego*”. Był to — moim zdaniem — efekt chybionej próby uczynienia sumienia prawem, które miało regulować życie klasowej społeczności.

W wykładzie pewnego profesora poświęconego rozwiązaniom dydaktycznym w nauczaniu chemii zastanowiła mnie pointa, która brzmiała mniej

więcej tak: „*tak więc uczeń bez ocen i niemal bez wysiłku, całkowicie oczarowany wejdzie w piękny świat chemii*”. Tutaj pojawia się nader pragmatyczne pytanie: a co będzie, jeśli nie zostanie oczarowany i nie wejdzie w piękny świat chemii?! Czy to oznacza, że może nie wiedzieć, co to jest H_2S ?

2. ROZWIĄZANIA

Spróbujmy podsumować powyższe rozważania i wyciągnąć z nich wnioski dające szansę poszukiwania *złotego środka*, który — dodajmy — wcale nie musi być usadowiony *między*.

a) Rozpoznać szkołę

Należy powrócić do okresu minionego. Trzeba rzetelnie i pracowicie ocenić szkołę tamtego czasu. Na podstawie wnikliwych badań orzec: Co o niej wiemy? Czego nie wiemy? Czego nigdy nie zbadano? Sprawdzić, jaką funkcje i gdzie pełniła opresja, gdzie wykorzystywano przymus, jakie to przyniosło skutki. Z obecnej perspektywy byłoby to nie tylko pożyteczne, ale także nader interesujące.

To samo należy zrobić ze szkołą dzisiejszą. Rozpoznać jej faktyczną funkcjonalność, zbliżyć się, jak najbardziej to możliwe, do *kanonu jednej różnicy Milla*. Rzetelnie i krytycznie odnieść się do nowych działań edukacyjnych w Polsce. **Musimy poznać prawdę o szkole**, a następnie wziąć to, co w niej absolutnie najlepsze (sposoby kształcenia nauczycieli, podziały materiału, zasady zarządzania, konstruowanie podręczników). Pryncypia to: rekonstrukcja, reprodukcja i emancypacja. Zatem rozwiązanie pierwsze: **wyprostować ścieżki**.

b) Przywrócić prawo

Chyba nie ma drugiej takiej instytucji, w której prawo (a zatem normy do przestrzegania) byłoby tak rozległe, tak ważne i tak rzadko przestrzegane. Właśnie ono wydaje się być *złotym środkiem*. Nikt nie powie, że prawo jest opresyjne, jeśli zgodnie z ustalonym kodeksem skazuje złoczyńcę na określoną karę, nikt też nie powie, że jest ono łagodne, jeśli zgodnie ze sztuką sądenia uniewinni go. Szkole potrzebne jest prawo, które uwolni ją od

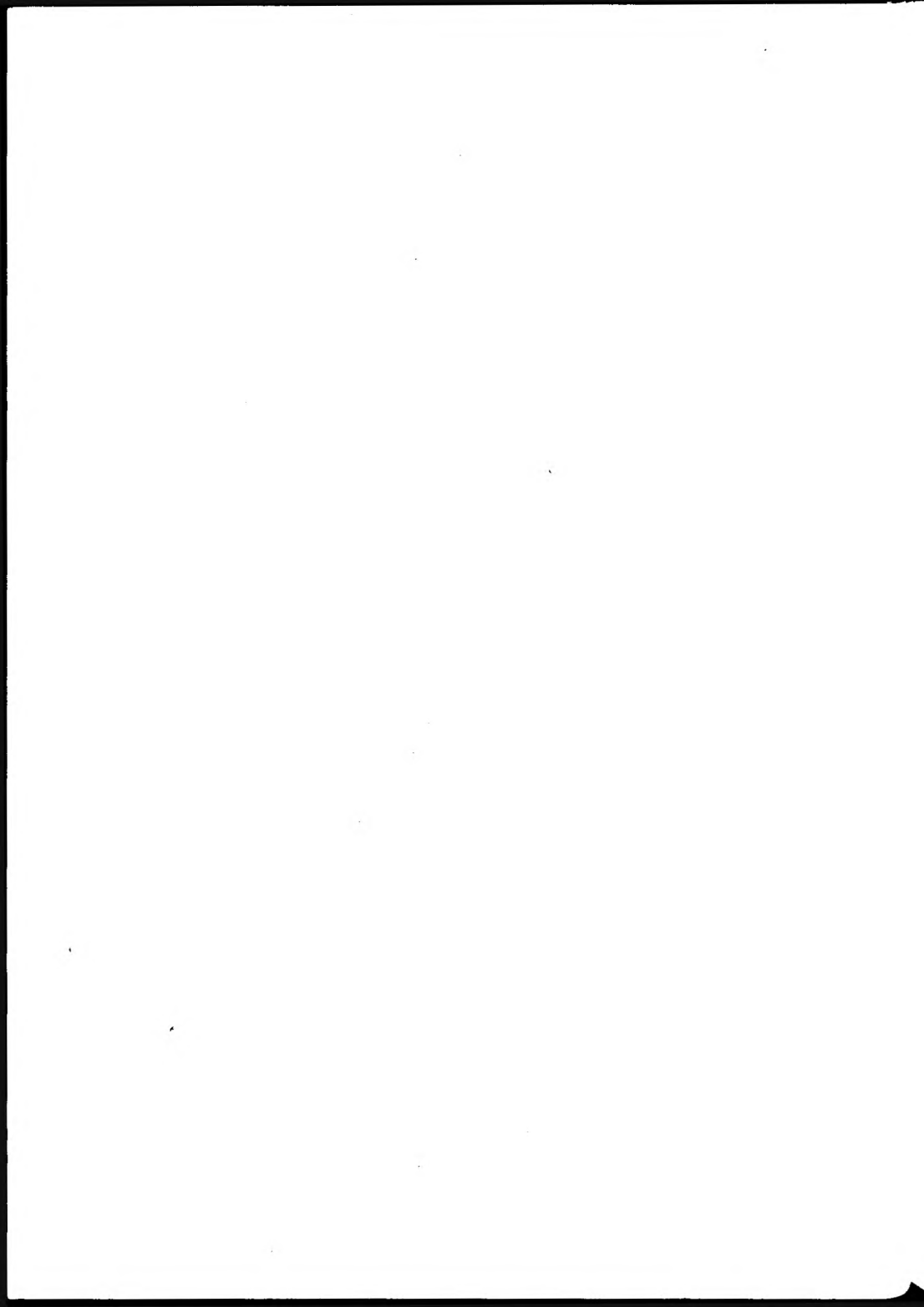
dylematów typu: *opresja czy wolność, swoboda czy przymus*. Szkoła powołana do spełnienia pewnych istotnych zadań społecznych nie ma być ani opresyjna, ani permisywna, ma być **skuteczna**. Nieprzestrzeganie prawa, *purowanie* wykroczeń, odwoływanie się do miłosierdzia mylnego ze sprawiedliwością, a tym samym służenie doraźności, jest ohydny krzywieniem instytucji szkoły. Dylemat wolność czy przymus jest tylko wówczas aktualny, gdy zapominamy o prawie. Tutaj więc rozwiązanie drugie: **zbudować prawną spójność między działaniem szkoły a jej celami**.

c) Ustanowić suwerena

Ludzie odpowiedzialni za szkołę nie mogą być uzależnieni od premiera. Uzależnienie takie bowiem jest w prostej linii krzywieniem prawa, jego adaptacją do potrzeb chwili. Tego szkoła nie znosi. Minister edukacji winien być suwerenem. Tak jak winien nim być rzecznik praw obywatelskich. Interes szkoły jest czymś więcej niż interesem koalicji, ideologii i osób wpływowych. Bo to interes przyszłości.

Zakończenie

Jest taka nowela Johna Sanghalla, w której bohaterka od samego urodzenia przegląda się wyłącznie w groteskowych, krzywych zwierciadłach. Akceptuje siebie taką, jaką się widzi. W dysproporcjach dostrzega piękno, całkowicie godzi się ze swoim — odbitym w krzywych lustrach — wyglądem. W wieku dwudziestu lat po raz pierwszy widzi swoje odbicie w wodzie. Odbicie jakże inne od dotychczasowych. Nowela kończy się jej okrzykiem: „*jaka jestem zwykła, jaka jestem piękna*”.



O NIEOBOWIĄZKOWY KSZTAŁT SZKOŁY

Gdyby na rzeczywistość szkolną spojrział artysta, to znaczy człowiek specjalnie wyczulony na formę lub konstruktor — osoba uwrażliwiona na zjawisko struktury lub systemu, to obaj dostrzeżeliby szkołę jako dość monotony i zaskakująco spójny system. Chodzi tu o szkołę nie tylko jako pojedynczą placówkę (z dyrektorem, podległym mu zespołem i uczniami), lecz także o szkołę rozumianą jako system oświatowy.

Monotonia szkoły objawiłaby się w kilku zasadniczych wymiarach. Tutaj, w tej charakterystyce, nie dokonuję żadnego odkrycia. Przypominam jedynie to, co dość dobrze wiadomo¹.

I. Edukacja: masowa, kompromisowa, rytualna

a) Zależności

Wszędzie szkoła stanowi audytorium². Jest ono dość spiętrzone³. Nauczyciele bowiem muszą słuchać dyrektora, uczniowie — nauczycieli. Uczniowie skłonni do uległości słuchają uczniów bardziej przebojowych, każdy w szkole musi komuś być posłuszny. Czasami więc owa podległość i obwarowujące ją prawa przybierają formę piramidy strachu, a czasami tzw. „bullyingu”, czyli — przypominają stosunki armijne, w których przemocą wszystko od początku do końca jest jasne i nic nie podlega dyskusji⁴.

¹ Cały tekst oparłem na badaniach, które oznaczyłem hasłem *Szkoła 89/92*. Objąłem nimi uczniów klas I – IV liceów ogólnokształcących (społecznych, państwowych, prywatnych). Łącznie zbadałem 432 osoby w wieku od 15 do 19 roku życia. Wykorzystałem metodę sondażu diagnostycznego i wywiadu.

² Znakomitą analizą szkoły jako „*słuchania i mówienia*” popisał się J. Glenn w: *The Public School by Choice*, Minnesota 1989.

³ Por.: M. Bąk-Dąbrowska: *Przeciwko pedagogice opresji*, Warszawa 1986 (reprint referatu z konferencji PTP).

⁴ Zob.: R. Meighan: *Edukacja elastyczna*, Toruń 1992, s. 35.

b) Słuchanie — mówienie

W każdej szkole jest miejsce dla słuchających i mówiących⁵. Ściśle rzecz całą ujmując, tych miejsc jest kilka. Może to być katedra profesorska, może być wyróżnione krzesło, może być miejsce w szeregu. Dla słuchających zarezerwowane zostały zunifikowane ławki, zunifikowane miejsca przy tzw. *wspólnym stole*, dywan w gabinecie dyrektora czy miejsce w rzędzie⁶.

c) Rytuał

Jest tutaj sporo wolnego miejsca na rytuał⁷. Rytualne może być wstawanie uczniów na wejście nauczyciela, rytualne może być tytułowanie nauczycieli (*Panie Profesorze*), rytuałem może być wreszcie sprawdzanie obecności i zapisywanie tematów lekcji. Chociaż uczniowie wstają, gdy wchodzi uczący, ale czynią to dla formy, a nie z szacunku; chociaż 90% spośród nich powie, że z szacunku, słuchacze dobrze wiedzą, że fizyk jest człowiekiem niskich lotów, a polonista wybitną osobowością, a mimo to jednego i drugiego tytułują „*profesorem*”⁸; nauczyciel z jednakową obojętnością przyjmuje informację o wagarach, jak i o chorobie nieobecnych i dla niego jest to tylko kwestia znaczka wstawionego w rubryce „*frekwencja*”.

d) Bunt i pokora

W każdej szkole jest miejsce dla pokornych i zbuntowanych⁹. Dotyczy to zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Ci pierwsi to nałogowi poszukiwacze, których zapal znacznie stygnie, gdy rzeczywiście mają możliwości faktycznego działania innowacyjnego¹⁰. To alternatywa każdej szkoły, to edukacyjne „*dzieci-kwiaty*” „*mieszkańskiego grona*” pedagogów — chociaż ich skuteczność i popularność wśród uczniów mogą być nader wątpliwe.

⁵ J. Glenn, *op. cit.*

⁶ Jeden z badanych uczniów stwierdził: „*Bo nawet jeśli bym chciał się wychylić, to i tak nauczyciele i prymusi sprowadzą mnie do gleby*”.

⁷ Znakomitą analizę szkoły jako społecznego zachowania rytualnego znajdziemy w pracy P. Mc Laren: *The School as a Ritual Performance*, London 1986.

⁸ Cyt. z badań, który da się odnieść do ok. 70% odpowiedzi na pytanie o warunki, jakie musi spełnić nauczyciel, aby być autorytetem: „*Znają się [profesorowie – A.N.] na tych swoich chemiach i wierszach, a życiowo są nieudani tak samo jak ja.*” (*Szkoła 89/90*).

⁹ Cyt. z rozmowy z nauczycielem: „*Gdy nauczamy, to wolimy pokornych, ale po latach wspominamy zbuntowanych [uczniów – A.N.]*”.

Zbuntowani uczniowie to różnej maści oryginały, geniusze, „*leniwi a zdolni*”, a także pospolici lenie i cwaniacy. Każda szkoła ma swój margines eksperymentu, oryginalności (także każdy system oświatowy) i inności. Bez tego byłaby niepokojąca i gorsza od innych¹¹.

e) Posłuszeństwo i szaleństwo

W każdym z dyrektorów szamoce się karzeł posłuszeństwa i olbrzym alternatywy. Jak zwykle, wygrywa Dawid. Taki funkcyjny chciałby, aby jego szkoła kształciła, dzieci — aby ją kochały, nauczyciele — aby mieli satysfakcję zawodową, ale: aby wszyscy byli posłuszni, aby wizytator się nie czepiał, aby program — w jakimkolwiek z narzuconych kształtów — był realizowany, aby można było w końcu pogodzić ogień z wodą¹².

f) Ukryte dno

Każda szkoła ma swoje podwójne życie. Nie chodzi tu jednak o fakty typu: „*pani chemiczka jest po lekcjach alkoholizką*”. Inaczej: „*pani chemiczka ma inne zdanie prywatnie, a inne na użytek szkoły*” (na temat Kościoła, seksu, szkolnictwa, mody, czarnej magii)¹³.

g) Autorytety

Każda placówka ma swoje autorytety. Nie są one jednoznaczne ani jednakowe. Są bowiem autorytety formalne (dyrektor, przewodniczący samorządu i po kolei profesorowie), jak i nieformalne (często ci spośród nau-

¹⁰ Charakterystyczne, że tak wielu nauczycieli zatrudnionych w szkołach społecznych oferujących im pozbawione ograniczeń pole do innowacji po pewnym czasie nie wykazuje cech odkrywców, lecz skłania się ku tradycyjnemu — w najpospolitszym tego słowa znaczeniu — nauczaniu. Taki wniosek wysuwam po wielu rozmowach z organizatorami i dyrektorami szkół społecznych.

¹¹ Wydaje się, że we wszystkich szkołach (odwołuję się tu m. in. do swoich hospitacji najróżniejszych szkół zagranicznych i polskich) znajdziemy różnie nazwanych „prymusów”, „średniaków” i „stabeuszy”. Dzieje się tak bez względu na charakter i typ szkoły.

¹² Pisałem o tym w artykule *Frycowe*, „Wprost” 1991, nr 4.

¹³ Analizą podwójnej osobowości nauczyciela zajął się swego czasu K. Bujak w swojej nieopublikowanej pracy doktorskiej: *Wzory osobowe człowieka wartościowego i człowieka socjalizmu. Zagadnienie konfliktu i integracji osobowości prywatnej i profesjonalnej nauczycieli*, Kraków 1984.

czycieli, którzy odzywają się rzadko i na wybrane tematy)¹⁴. Ci ostatni to tacy nauczyciele, którym wielu się chce przypodobać. Po to, by w odpowiednim momencie zyskać taki głos poparcia w dyskusji, lepszą ocenę, obronę przed krytycznymi zarzutami. Są jednakże i uczniowie, którym chcą się przypodobać nauczyciele. Jeśli nauczyciel nie jest zbyt pewny swego (jest niedokształcony lub nierepresyjny)¹⁵, stara się pozyskać *ucznia-auto-rytet* i jemu się wtedy na różne sposoby podlizuje, niekiedy posuwa się do jawnej niesprawiedliwości, aby tylko sobie takie uczniowskie bożyszczce zjednać¹⁶.

h) Dorosli — młodzież — dorośli

W niemal każdej szkole dialog — jeśli się toczy — idzie po linii dorosły — dorosły i nie inaczej. To znaczy: nauczyciele zadają sobie pytanie (gdy decydują się na krok odważny, „*alternatywny*”), co na to powie dyrektor (kurator, wizytator, minister), co powiedzą rodzice¹⁷. To zwierciadło zdaje się najwyraźniej dominować. Mamy wiele przypadków, gdy eksperymentatorzy zakładają szkoły dla swoich celów, najczęściej jednak to ministerstwa zakładają placówki edukacyjne, a nigdy — lub prawie nigdy — młodzież nie zakłada szkół dla siebie. Monotonia szkoły często polega na tym, że

¹⁴ Z rozmów z dyrektorami szkół (państwowych i niepaństwowych) wnioskuję, że w pewnym sensie dzielą oni swoich nauczycieli na trzy kategorie: „euforyści”, czyli tacy, którzy utożsamiają się z niemal wszystkim, co zadecyduje dyrektor (bo się chcą podlizać albo mieć święty spokój); „oponenci”, czyli tacy, którzy z różnych powodów — ale niemal zawsze — są na „nie, bo nie”; „niezależni”, którzy pełnią rolę „języka u wagi”. Ci ostatni właśnie często decydują o wynikach głosowań czy podjętych decyzjach.

¹⁵ Zdziwiałem, jak sprawnie uczniowie wyczuwają takiego nauczyciela. Z badań *Szkola 89/92*: na pytanie, kiedy i jak nauczyciel może „przegrać” z uczniami, najwięcej odpowiedzi (nieco ponad 70%) wskazywało, że wówczas, gdy zostanie przyłapany — albo lepiej: zawstydzony — na niewiedzy w zakresie wykładanego przedmiotu, a także wówczas, gdy nie umie stawić czoła prowokującym wybrykom, których celem jest testowanie jego tolerancji.

¹⁶ Z obserwacji i rozmów z nauczycielami wnoszę, że nauczyciele starają się pozyskać jako pewnego rodzaju łącznika między sobą a młodzieżą takich uczniów, których mogą w tym celu wykorzystywać. Są oni zaufanymi zarówno nauczyciela, jak i kolegów.

¹⁷ Byłem obecny w pewnej szkole na spotkaniu zespołu wdrażającego nową metodę nauczania języka obcego. Połowę czasu przeznaczono na dyskusję poświęconą analizie owej metody, a drugą połowę omysłaniu strategii, jak przekonać rodziców i władze oświatowe o słuszności nowej metody.

uczniowie szkoły nie chcą. Oni jej generalnie nie lubią, a gdy wybierają którąś z nich, gdy zgadzają się na uczestnictwo w *eksperymentach*, to na zasadzie wyboru mniejszego zła¹⁸.

i) Ocena

Odbiór oceny szkolnej także jest składową monotonią. Generalnie uczniowie kwestionują prawo do oceny siebie (a także odbierają ocenę szkolną) przez kogokolwiek. Oceny — w ich opinii — służą rodzicom, i tylko rodzicom¹⁹. Twierdzą, że wiedzą to, co wiedzieć chcą i wszystkiego są w stanie nauczyć, gdy tylko zechcą, a oceny to sonda dla rodziców²⁰. Obrazowo wyraził to jeden z uczniów: „*Ja się czuję znakomicie, a mama i tata — odczytawszy zaledwie termometr — twierdzą, że mam dyfteryt*”²¹.

j) Sprawy przyszłości

Prawie we wszystkich szkołach grasuje demon przyszłości. Nauka dla przyszłych pokoleń, nauka na przyszłość, wiedza, by stać się kimś. Tymczasem świat ucznia jest mocno limitowany, zaczyna się od „*teraz*” i najczęściej kończy się na „*teraz*”. Reszta wydaje się być przemilczana. Otóż uczniowie akceptujący „przyszłościowy” charakter edukacji są mocno uzależnieni od rodziców, a stopień abediencji wobec starszych (dorosłych) jest wyższy niż u innych²². Odwoływanie się do przyszłości dla wielu uczniów staje się drażniące, bo „*po co mi znać szczegóły z panowania Sasów, gdy uczę się dla własnych dzieci?*”²³. Jeśli nie odczytamy tego jako wątpliwości, to będziemy musieli pojąć to jako zarzut. Bo przecież „*tacy są oni (nauczy-*

¹⁸ Z badań *Szkoła 89/92*: uczniowie szkół społecznych, indagowani o motywy wyboru tych placówek, dawali często odpowiedzi typu: „może będzie mniej nudno”, „sądziłem, że będę miał więcej wolności”. Zwróćmy uwagę, że nie odpowiadali: „będzie ciekawa”, „będę wolny”.

¹⁹ Z badań *Szkoła 89/92*: na pytanie o oceny przytłaczająca większość uczniów (ok. 90%) wskazywała represję i pozorną mobilizację do nauki. Zob. też B. Niemiernko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1992.

²⁰ Jeden z pytanых przeze mnie nauczycieli odpowiedział, że ocena szkolna jest konieczna, bo świadczy o tym, że nauczyciel pracuje.

²¹ Z badań *Szkoła 89/92*.

²² Wskazują na to badania *Szkoła 89/92*.

²³ Tego typu cynizm pojawił się w grupie uczniów wybitnych.

ciele) mocni w historii, a tacy ciemni w przewidywaniu przyszłości, tyle mądrości to i ja mam”²⁴. Jeszcze dwa cytaty odnoszące się do przyszłości: „*Wałęsa nie zrobił nawet matury i jest kimś, a Geremek jest docentem i notorycznie wychodzi na palanta*”²⁵ oraz „*Największą karierę robią dziennikarze, o których wiadomo jedno — są niedouczoneymi dyletantami*”²⁶.

k) Prawda i nieprawda szkoły

W każdej szkole nieodmiennie uczniowie cenią dobrą lekcję i dobre przygotowanie nauczyciela²⁷. Powszechnie też w cenie jest dobry sprzęt elektroniczny i dobre pomoce dydaktyczne²⁸. Dostrzegają też zabiegi dyrektora o to, aby w szkole było coraz lepiej, zdają sobie sprawę z tego, że nauczycielom powodzi się bardzo średnio (jedna z wypowiedzi uczniów: „*Nauczycielem? Za te pieniądze? Nigdy!*”). I to jest prawda, którą uczniowie znają. Faktów prawdziwej pracy, starań i profesjonalizmu w zawodzie nauczycielskim nie przeoczą.

Jest jeszcze nieprawda szkoły. To, co jest pozorem. Wśród uczniów dominują wypowiedzi, że szkoła nie nauczyła ich prawie niczego lub niczego, czego świadomie chciała nauczyć²⁹. Szkoła to takie miejsce, do którego trzeba przyjść, w którym należy swoje odsiedzieć, „*wysłuchać niekiedy ciekawych bajek do niczego naprawdę niepotrzebnych*” i swoją obecnością zaspokoić poczucie spełnienia przez dorosłych misji. Coraz bardziej wydaje się, że uczniowie pojmują, iż szkoła jest po to, aby uczyć, a nie nauczać³⁰.

²⁴ Z badań *Szkoła 89/92*.

²⁵ Jak wyżej.

²⁶ Jak wyżej.

²⁷ Z badań *Szkoła 89/92*: na pytanie, za co można cenić nauczycieli, 47% uczniów podkreśliło, że za ciekawą lekcję, za frapującą wycieczkę etc.

²⁸ Z badań *Szkoła 89/92*: na pytanie, co to znaczy szkoła dobrze wyposażona, uczniowie odpowiadali, że taka, która jest bogato „nasycona” elektroniką.

²⁹ Z badań *Szkoła 89/92*: uczniowie polskich szkół podkreślali, że przede wszystkim podczas nauki poznali wielu przyjaciół, wyjeżdżali na biwaki, a dopiero później nieśmiało sygnalizowali, że coś wynieśli z lekcji. Gdy o to samo pytałem ich rówieśników w szkołach hiszpańskich, ci odpowiadali, że nauczyli się geografii, biologii, literatury etc., a następnie wskazywali na korzyści towarzyskie (pytanie: „Co ci daje szkoła?”).

³⁰ Pojęcia „uczyć” i „nauczyć” rozróżniał w dyskusji ze mną Zbigniew Kwieciński.

Nawet jeśli lekcja jest ciekawa, znakomicie przygotowana, świetnie przeprowadzona, to i tak jej konkluzje do niczego się nie przydadzą³¹.

l) Antypatyczność szkoły

Kto lubi szkołę? Nikt. Nie lubi jej większość uczniów, nie lubią jej nauczyciele, nie lubi jej nikt z funkcjonariuszy kuratorium, nie lubi jej minister. Nie lubią szkoły także badacze-pedagodzy. Bez mała wszyscy ją krytykują i widzą jej niedostatki. Szczególnie nie lubią szkoły studenci pedagogiki: nikt z badanych nie chciał po studiach pracować w szkole³². Znikomy procent polonistów i historyków widzi siebie w roli pedagogów. Problem w tym, że i tak — mimo swych uprzedzeń, a może niestety, z uprzedzeniami — trafiają do szkoły.

ł) Programy

Dyskusja o szkolnych programach nauczania jest niemal wszędzie taka sama. Państwo wymaga jednych treści, rodzice — innych, a uczniowie oczekują najczęściej czego innego i tego, oczywiście, nie dostają³³. Żałosne, ale obszar programów szkolnych jest miejscem ścierania się opcji politycznych i ideowych. Nieprzypadkowo bowiem w obecnym *programie minimum* dla liceów największą objętościowo część stanowi program „*przysposobienia obronnego*”, a przedmiot „*technika*” doczekał się nawet odrębnej broszurki (jako program minimum!). Jednocześnie nauczyciele niechętnie podchodzą do możliwości realizacji własnych pomysłów (klasy autorskie). Nikt tak naprawdę nie zamierza nauczać. Programy są potrzebne nauczycielom, którzy najbardziej wobec nich pozostają krytyczni³⁴. Są potrzebne, bo usprawiedliwiają ich z niedostatków warsztatu i pracy. Konieczność

³¹ Dominuje wręcz — przebijające niemal z każdej wypowiedzi uczniów — przekonanie o nieprzydatności wiedzy szkolnej.

³² Takie wnioski, jako nauczyciel akademicki, ośmielam się wysnuwać na podstawie licznych rozmów ze studentami.

³³ Także w mojej szkole, skazanej na „minimum programowe”, widzę symptomy nieco innych niż propagowane przez nas oczekiwań uczniowskich. Młodzież organizuje sobie jako zajęcia fakultatywne wykłady z historii Anglii, z biznesu, psychologii, upadku imperium sowieckiego etc.

³⁴ Do przesłedzenia — w prasie i mniej lub bardziej oficjalnych gremiach — jest krytyczna dyskusja nad programami minimum, która zaistniała po ich ogłoszeniu.

realizacji złego programu jest świetnym usprawiedliwieniem złej pracy i złych nawyków nauczania.

II. Edukacja alternatywna, zabawna, śmieszna

Edukacja inna jest stałym elementem krajobrazu edukacji. Tak jak w każdej szkole można znaleźć nauczycieli niepokornych, uczniów zbuntowanych, tak też w każdym systemie oświatowym istnieje margines alternatywy. W gruncie rzeczy jest to faktycznie alternatywa względem szkół państwowych. Gdyby nie one, gdyby nie możliwość porównywania się z nimi, to nie wiedzielibyśmy, czy mamy do czynienia z edukacją inną (i inną od czego?), czy też nie. Edukacja alternatywna rzadko mówi słowo „tak”, częściej mówi głośno „nie” i owej negacji się teraz przyjrzyjmy.

a) „Nie” dla izolacji

Wołanie o udział rodziców w życiu szkoły jest stare i doskonale znane. Konieczność brania w swoje ręce edukacji własnych dzieci, nawet gdy w szkole są najlepsi pedagodzy, urosła do rangi postulatu dziejowego. Słyszysz się go w Polsce, słyszysz się w Hiszpanii, Szwajcarii, Anglii, Ameryce i w Niemczech.

Włączenie rodziców w krwioobieg edukacji instytucjonalnej jest *de facto* zmianą paradygmatu szkoły. Szkoła bowiem przestaje w tym momencie uczyć i nawet wychowywać, a poczyną realizować wizję rodziców, **jaka powinna być szkoła ich dziecka**. Polskie doświadczenia pokazują nader dobitnie, że nikt tak nie potrafi rozbroić i zneutralizować szkoły (łącznie z doprowadzeniem jej do bankructwa czy rozpadu), jak rodzice. Owo „nie”, wygłoszone przeciwko kompletnej izolacji rodziców od szkoły (przy czym często jest to samoizolacja tych pierwszych), owocuje najczęściej pospolitą ingerencją rodziców (bez względu na ich kompetencje) w nawet najdrobniejsze szczegóły funkcjonowania organizacyjnego placówki³⁵.

³⁵ Jako członek Zarządu Głównego Społecznego Towarzystwa Oświatowego brałem udział w pracach komisji zajmującej się konfliktami w szkołach społecznych. Powyższe stwierdzenie uważam na tej podstawie za udokumentowane w stu procentach.

b) „Nie” dla jednowładzy

Najpospolitszy i zapewne wysoce niedoskonały jest dyrektorski model szkoły — taki, w którym dyrektor decyduje, Rada Pedagogiczna opiniuje etc. Model ten jednak trudno zastąpić. Jest on mocno zbliżony charakterem do rodziny, której jedną z immanentnych cech jest niedemokratyczność³⁶. To rodzice wiedzą najlepiej, co jest dobre dla dziecka, to oni je ubierają, to oni w końcu wyprawiają w samodzielny świat. Rozbieranie tego faktu metodą logiczną daje takie efekty, że rodzi się bunt. Dlaczego, nawet w rodzinie, dziecko ma być podporządkowane — jako niewątpliwa indywidualność, osobny byt — dorosłym? Kto wie jednak, czy tego typu wątpliwości nie są skierowane nie tylko przeciwko niedemokratyczności rodziny, lecz także przeciwko pewnemu „zewowi natury”? Może występując przeciwko hierarchii rodzinnej, występujemy przeciwko naturze, przeciwko czemuś, co demokratom jest najbardziej obce? Przecież nie wszystko, co powiedziane *ex cathedra*, musi być niesłuszne, a nie wszystko, czego nie można uzasadnić (werbalnie), musi być nieprawdziwe.

Szkoły — tu kłaniają się polskie doświadczenia — oparte na modelu demokratycznym, nie zadowalały tak naprawdę nikogo. Osiągano kompromis w miejscu, które nikogo nie satysfakcjonowało. Jeśli bowiem interesował kogoś punkt „A”, a kogoś innego punkt „B”, to punkt pomiędzy „A” i „B” nie interesował żadnej ze stron, a on był właśnie wynegocjowany.

Wzorce „żywej” demokracji przenoszą się szybko na szkołę, a jeszcze szybciej na uczniów. W szkole w G. dzieci pewnego dnia wystąpiły z plakatami i ulotkami typu: „Precz ze Społecznym Towarzystwem Oświatowym” (organizacją, która im tę szkołę założyła, zatrudniła nauczycieli, dała gmach). O co poszło, nikt już dokładnie nie pamięta. Fakty rozmyły się w kałuży pomówień, nieścisłości, petycji, listów otwartych, zwykłego szczucia i obrażania³⁷. Uwerturą było tutaj szybkostrzelne wymienianie dyrektorów przez demokratyczne ciało nauczycielsko-rodzicielskie: w ciągu dwóch mie-

³⁶ Model szkoły rodzinnej (domowej) pojawił się i nadal pojawia w deklaracjach wielu szkół niepaństwowych.

³⁷ Biuro Zarządu Głównego STO, teczka pism wpływających, list od rodziców z datą 23.03. 1992.

sięcy zmieniono ich dziewięciu. Nie jest to przykład odosobniony. W moim archiwum spraw trudnych mam ich jeszcze paręnaście³⁸.

Może być jednak inaczej. Trzeba jednakże od samego początku jasno powiedzieć, że „szkoła jest demokratyczna w obszarze trzech pól decyzyjnych”. Pierwszym jest pole rodziców, oni bowiem decydują o tym, że chcą posłać dziecko do tej, a nie innej szkoły. Drugim jest obszar uczniów — oni w tej szkole są i już żyją, a nie przygotowują się do jakiegoś odległego enigmatycznego przyszłego życia. Trzecim obszarem jest obszar dyrektora i nauczycieli — oni nadają szkole codzienny — a więc ostateczny — kształt. Te pola się wzajemnie nie pokrywają, nie przenikają³⁹. Są bowiem decyzje, które należą do uczniów — i tu nikt nie ma prawa im przeszkadzać, tak jak nikt nie ma prawa ingerować w decyzje i posunięcia dyrektora (i nauczycieli) oraz rodziców. Każdy jednak decyduje o czymś innym, a suma decyzji to właśnie optymalny kształt szkolnej demokracji.

c) „Nie” dla stresu

Edukację bezstresową wymyślili dziennikarze. Podchwycili to naukowcy, a męczą się z nią praktycy. Cóż znaczy szkoła bez stresu? Czy to taka placówka, w której niczego się nie wymaga? Czy to taka szkoła, w której się nie krzyczy na dziecko? Czy to instytucja, która akceptuje każde zachowanie? Stres przeżywamy nawet wówczas, gdy mamy zbyt ciasne buty. Zatem jak luźna ma być bezstresowa szkoła? Czy placówka w B. była dość bezstresowa, jeśli uczeń ostrzelał nauczyciela z broni gazowej i dostał za to ustne upomnienie?⁴⁰

Stres jest twórczy. Bez stresu nie ma ani milimetra postępu. Stres jest niezbędny w rozwoju, a poza tym hartuje do życia, które nie jest bezstresowe. Szkoła ma uczyć walki o lepszy świat, a nie **łagodnego przechodzenia** ze świata lepszego do gorszego⁴¹.

³⁸ Posiadam kserokopie 17 podobnych dokumentów.

³⁹ W deklaracjach mojej szkoły od samego początku wyraźnie odróżniałem sprawy, o których będą mogli decydować rodzice, o których uczniowie, a o których pedagodzy. Tym samym szkoła składa pełną ofertę, z której można korzystać, ale wcale nie trzeba.

⁴⁰ Wydarzyło się to naprawdę!

⁴¹ W naszej szkole staramy się na różne sposoby hartować młodzież. Służą temu: bardzo wczesne pobudki w czasie wspólnych wyjazdów, obowiązkowa praca fizyczna uczniów na rzecz szkoły, intensywne zajęcia sportowe, a nawet — dla chłopców — elementy boks.

Gdy pytałem rodziców, co oznacza, według nich, szkoła bezstresowa, to odpowiadali, że „*tu chodzi o takie nauczanie, aby uczeń nie był nazwany cymbałem, gdy przy tablicy nie odpowie na pytanie o wołka zbożowego*”⁴². Łatwo się zorientować, że jest to po prostu postulat zatrudnienia kulturalnych nauczycieli. W gruncie rzeczy prosta sprawa: niech nauczyciel dokonuje oceny, a nie osądu ucznia⁴³. Proste. Zresztą wola wielu rodziców (nie większości) jest często bardzo stresująca dla uczniów: domagają się pracy dziecka, inwestowania sił w rozwój, dyscypliny⁴⁴.

d) „Nie” dla doświadczeń

W jednym z podręczników do nauki języka angielskiego są dwie fotografie ilustrujące dydaktyczną czytanke⁴⁵. Jedna z nich przedstawia sztywnych, smutnych chłopców ubranych we fraki, stojących w szeregu (w tonacji szaro-czarnej), sfotografowanych tak, jakby byli pracownikami zakładu pogrzebowego — to szkoła *Harrow Hill* (założona w XVI wieku). Szkoła, oczywiście, niedobra — bo płatna i droga, elitarna, sztywna i pewnie burżuazyjna. Na fotografii obok widać staruszka z siwym wąsem, a za nim czeredę uśmiechniętych beztrudnie dzieci — to *Summerhill*, alternatywa oświaty, szkoła bez wątpienia odkrywczca, humanistyczna, rozumiejąca problemy dzieci i młodzieży. Nie wolno jednak zapominać, że ekonomia, prawo, socjologia, historia i fizyka to domena *Harrow Hill*. Jeżeli więc potrafimy zrezygnować z dobrych ekonomistów, historyków, prawników i fizyków, to wówczas możemy przyznać bezwzględna wyższość alternatywom. W przeciwnym wypadku rzecz cała trzeba poważnie przedyskutować.

Doświadczenie polskich szkół niepaństwowych pokazuje, że do podstawówek przychodzą dzieci głównie z dwóch powodów: a) jeżeli rodzice wiedzą, że dziecko jest mało zdolne i należy znaleźć placówkę łatwiejszą; b) jeśli rodzice są przekonani o tym, iż ich dziecko jest wybitnie zdolne i należy znaleźć placówkę lepiej nauczającą. Nauczyciel, otrzymawszy do

⁴² Z rozmów z rodzicami.

⁴³ Takie rozróżnienie podsunął mi swego czasu Lech Witkowski.

⁴⁴ Co roku w specjalnym kwestionariuszu pytamy rodziców, czego przede wszystkim oczekiwali od naszej szkoły. Odpowiedzi typu „intensywnej pracy Jacka”, „dokręcenia śruby Jurkowi” nie należą do rzadkości.

⁴⁵ Zob. H e a d w a y — podręcznik do j. angielskiego.

klasy obie kategorie dzieci, zawiera pewien kompromis, który nie zadowala nikogo i wówczas stopniowo, z miesiąca na miesiąc szkoła zmienia się w gniazdo os⁴⁶. W liceach niepaństwowych, do których przeprowadza się egzaminy wstępne, nie ma wątpliwości, że chodzi o dzieci zdolne.

Rezygnacja z doświadczeń szkolnictwa powszechnego i obiecywanie „wszystkiego, co odmienne od szkoły państwowej” prowadzi do zguby⁴⁷. W gruncie rzeczy rodzice wierzą (bądź chcą wierzyć) w to, że szkoła zna jakieś zabiegi magiczne i że dziecko się w ogóle nie napracuje, a wszystkiego się nauczy.

Jeśli robi na nas wrażenie, że ktoś ukończył Cambridge, to musimy wiedzieć, że 90% Brytyjczyków uczęszczających do tej uczelni (a także studiujących w Oxfordzie) ukończyło szkoły typu *Harrow Hill*, w których uczniowie wyglądają tak, jakby byli pracownikami zakładu pogrzebowego.

e) „Nie” dla rozsądku

Poszukiwanie nowych form kształcenia i wychowania nie jest zadaniem prostym. To oczywisty truizm, staje się on jednak mniej oczywisty w praktyce. Dowodzi tego doświadczenie. Moja szkoła-laboratorium ma niezły kontakt i częste wymiany uczniów z jedną z najstarszych szkół waldorfskich w Niemczech. Wizyty młodych Niemców stają się niekiedy szokujące. Szkoły oparte na pryncypiach Steinera to (po poznaniu samych nauczycieli) przede wszystkim rezygnacja z TV, radia, muzyka klasyków na żywo, ekologizm posunięty do granic wyobrażeń, asceza materialna i bogactwo duchowe. Po poznaniu uczniów rzecz ma się całkiem inaczej, rzecz można, odwrotnie. W czym tkwi problem? W niezrozumieniu, w niedoświadczeniu? Nie, problem tkwi w wyobrażeniu, że gdy zmienimy szkołę, to zmieni się świat. Powyższy przykład to skrajny przypadek ilustrujący to stwierdzenie.

Alternatywy, poszukiwania w obrębie edukacji, a zwłaszcza wychowania, od lat powtarzają ten sam błąd: przekonanie o tym, że postępuje się jedynie słuszną drogą, co ostatecznie prowadzi do zamknięcia w enklawie, w zakolu własnych idei i domniemywań o świecie. To nierozsądne.

⁴⁶ Takie trudności sygnalizują często nauczyciele społecznych szkół podstawowych.

⁴⁷ Z deklaracji jednej ze szkół społecznych w W.

Rezygnacja z wiedzy „książkowej” wyklucza niemal studiowanie, proszę bowiem zwrócić uwagę, że uczniowie (poza badaczami alternatyw) w ogóle nie przyjmują do wiadomości istnienia odmiennych form kształcenia. Zresztą cały cykl edukacyjny poprzedzający uniwersytet jest uniwersytetowi obojętny, niemal obcy. Szkoła akademicka ma swoje prawa, ma swoje wymagania i z nich rozlicza kandydatów. Tymczasem jeśli zmienia się typ edukacji, należy to zrobić w całości! W tym roku daliśmy uczelni toruńskiej trzech naszych czwartoklasistów (to znaczy uczniów, którzy jednocześnie kończą szkołę średnią i studiują na I roku). Wszyscy władają w mowie i piśmie dwoma językami zachodnimi, znają łacinę, opanowali swoje przedmioty studiów, zwiedzili kawał Europy. (Ostatecznie studia podjęło 100% naszych maturzystów — przypis 1994). Wielu nauczycieli akademickich tęskni za takimi studentami, ale nie tęsknią przepisy i nie tęskni biurokracja. Ostatecznie nasi uczniowie — mimo braku matury — studiują (jeszcze). Ile kosztowało to trudu i pokrętności w interpretacji przepisów, niech pozostanie tajemnicą. Tu nie szkoła była winna, ale alternatywne posunięcie: „*Jeśli zdolni, niech studiują*”. A to nieproste.

III. Przeciwnicy alternatyw, przeciwnicy tradycji

Poszukiwania w obrębie edukacji, którym przysługuje miano alternatywy, stanowią — jak dotąd — margines w Europie. Wiele z nich upada, jak na przykład Jugendhof Knivsbjerg w Danii, gdyż nie znajduje chętnych, inne znów pomalą zmieniają swoje oblicze, jak spora część polskich szkół społecznych, które, wystartowawszy z radykalnych pozycji, stopniowo przeewoluowały w stronę świetnie zorganizowanych, lecz całkowicie typowych i tradycyjnych instytucji kształcenia. Tymczasem na przykład w Buszkowie w woj. bydgoskim, w małej wiejskiej szkole powstała klasa autorska z poszerzonym programem edukacji estetycznej, którego darmo by szukać w wielu głośnych przedsięwzięciach innowacyjnych.

Nie wiem, czy ideałem byłaby koncepcja zakładająca, że każda placówka, bez względu na to, z czyjej woli powstaje, miałaby prawo do absolutnie własnego programu. Nie byłoby wówczas żalosnych porównań, że „*ci ze*

społecznej już siedzą w Romantyzmie, a ci z państwowej dopiero kończą Barok". Tak, niestety, jest.

Świat jest urządzony hierarchicznie. Szkoła i edukacja na zasadzie rytualnych „otrzęsin” czy kolejnych stopni wtajemniczenia symbolicznego realizują postulat selekcji na drodze do kolejnych szczebli awansu. To właśnie odrzucana przez uczniów wiedza szkolna, wręcz zestaw obowiązkowych informacji, które należy opanować pamięciowo, jest kryterium selekcji. Zwróćmy uwagę, że egzaminy wstępne zamykają się na przykład w obszarze historii starożytnej wyłożonej na poziomie licealnym, by zaraz po rozpoczęciu roku akademickiego poziom ów anulować i studentów pierwszego roku nauczać teje historii raz jeszcze od samych podstaw.

Szkoła z jej kolejnymi szczeblami nie może więc być instytucją rozwijającą, gdyż w społecznej świadomości wynikającej z funkcjonującego mechanizmu, jest przeszkodą do pokonania, jest rowem z wodą na torze przeszkód — rowem, który należy jak najzgrabniejszym susem przesadzić, a nie pluskać się w nim i pływać. Przeszkody dla wszystkich muszą być jednakowe. Nie ma mowy o alternatywnych szczeblach. Na to nie pozwoli mechanizm kontroli społecznej. Faktem jest, że placówki, w których uczniowie mają osiągać rezultaty podobne jak gdzie indziej, ale nakładem mniejszej pracy, są na ustach wielu („*podobno macie tylko 15 godzin w tygodniu*”, „*podobno u nich się nie zdaje*”), tutaj bowiem zapala się kontrolka równości. Natomiast szkoły, w których uczniowie mają znacznie więcej pracy, nie wzbudzają takich emocji.

Szkoły alternatywne to nie tylko inność nauczania czy wychowania, to przede wszystkim „inność” zmieniająca społeczne archetypy sukcesu i powodzenia.

W rzeczywistości całego świata absolwent uniwersytetu harwardzkiego jest wyżej notowany niż najzdolniejszy i najbardziej twórczy absolwent nieznanego⁴⁸.

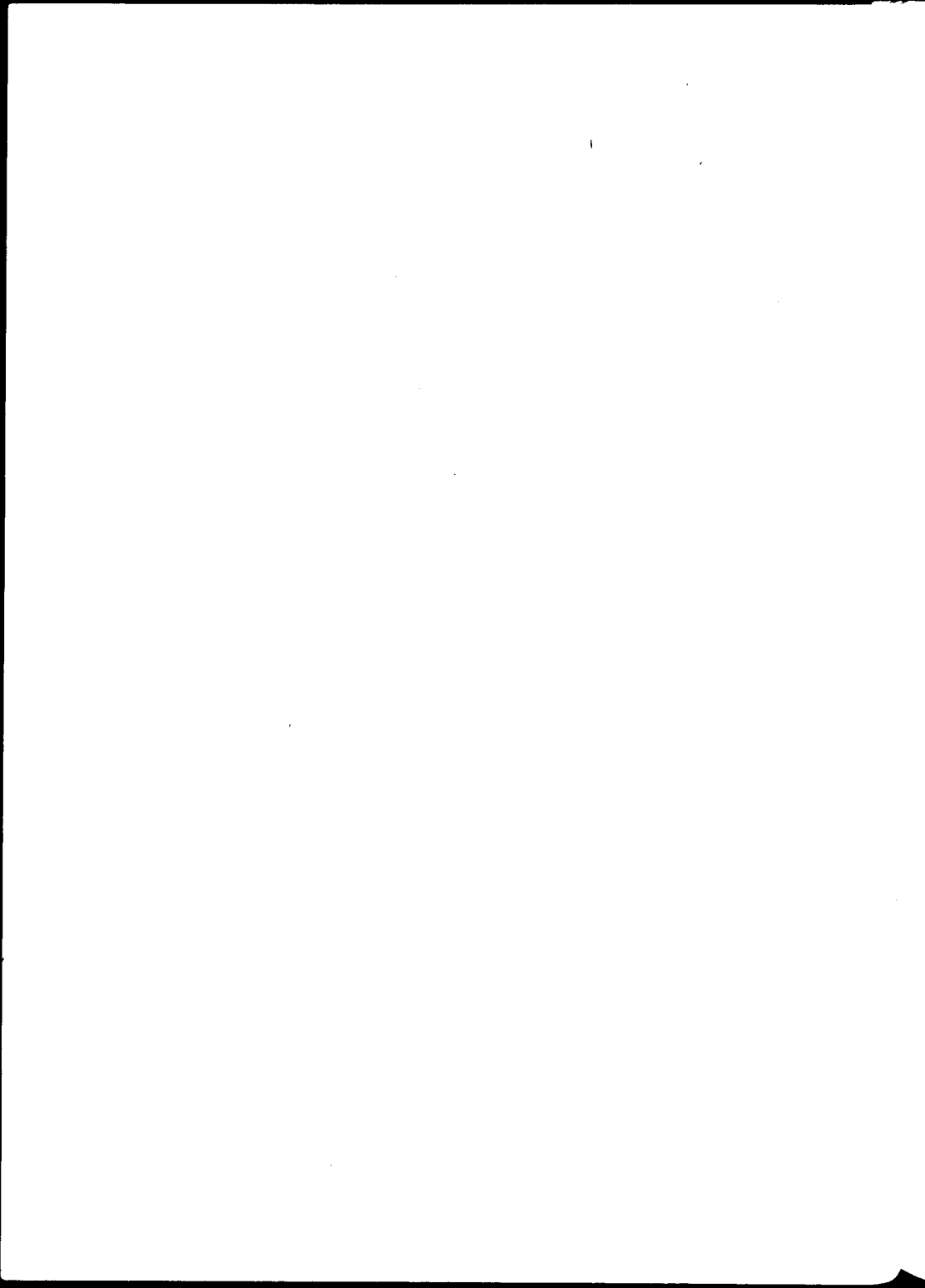
⁴⁸ Powstało w Polsce parę uczelni prywatnych, propagujących superatrakcyjne programy nauczania w zakresie szeroko pojętej ekonomii. Mają niewielu chętnych. Tymczasem nawet na słabiułkie wydziały ekonomii w państwowych uczelniach kandydatów jest zatrudnienie. Taka jest właśnie różnica pomiędzy żądzą wiedzy a żądzą dyplomu.

Tęsknoty za dobrą, aczkolwiek radykalnie tradycyjną szkołą, wydają się być w społeczeństwie polskim większe niż za szkołą inną, poszukującą. Może to etap, przez który trzeba przejść?

Mechanizmy, nawyki i społeczne obiegowe przekonania nadały szkole rytualnie obowiązujący kształt. Społeczeństwo wierzy państwu, że ono dobrze kształci, chociaż krytyka szkoły i niezadowolenie uczniów osiągnęły swój zenit⁴⁹. Tymczasem szkoła nie kształci, bo społeczne sukcesy odnoszą ludzie, którzy (w sferze biznesu, polityki) żadnych ku temu formalnych kompetencji nie mają. Życie z kolei pokazuje w praktyce, że najważniejszy jest rozwój (to właśnie proponują szkoły alternatywne), faktyczne umiejętności i opanowanie pewnego instrumentarium (np. języki obce), co proponują dobrze zarabiający korepetytorzy. Te m.in. paradoksy naszej rzeczywistości — ale nie tylko naszej — stanowią klamrę ograniczającą reformę szkolnictwa masowego i spychają poszukiwania edukacyjne na margines oświaty. Swoisty krąg niemocy.

Toruń, październik 1992 r.

⁴⁹ Być może wiara ta idzie dalej: państwo kształci źle, ale legalnie, a zatem również państwo w końcu spowoduje, że źle wykształceni ludzie będą szczęśliwi, mądrzy i bogaci.



NIEPAŃSTWOWOŚĆ SZKOŁY JAKO KRYTERIUM EDUKACYJNE

Kiedy byłem dzieckiem, pokonawszy dziurę w płocie, sięgnąłem po cudze jabłka. Miałem jednak pecha, gdyż pogryzł mnie pies właściciela sadu. Wylądowałem w przychodni. W tym samym czasie w tej samej przychodni znalazł się chłopiec, który także sięgał po nie swój owoc, którego także pogryzł pies, tyle że owoc i pies należały do proboszcza. Lokalna społeczność oba fakty komentowała odmiennie. W pierwszym przypadku winien był złodziej (bo sięgał po cudze), w drugim proboszcz (bo ma zbyt ostrego psa, który pogryzł dziecko). Okazało się wówczas, że może nie być tak ważne kogo i dlaczego pogryzł pies, a ważniejsze, kto jest jego właścicielem. Podobnie jest z edukacją. Fakt, do kogo należy dana szkoła czy uczelnia, może wpływać dojmująco na jej pracę i opinie o niej.

Lepka hipokryzja

Deklaracje edukacyjne są nadzwyczaj czytelne. Dobro najmłodszych, dobro studentów, dobro kraju, patriotyzm, wiedza, pokój na świecie, rozwój i postęp, a nade wszystko sprawiedliwość i szczęście pokoleń. Znakomicie? Jak zatem wyjaśnić, że ponad 60 % nauczycieli nie czyta niczego, co ma jakikolwiek związek ze szkołą? Jak wytłumaczyć fakt, że pedagodzy nauczający o Chopinie i Mozarcie najchętniej słuchają disco polo i nie są w stanie zaśpiewać w całości żadnej kolędy? Czym wyjaśnić to, że ponad 70% nauczycieli nauczających historii nie wie, gdzie są Płowce? Co zrobić z faktem, że 40% kadry nauczycielskiej nałogowo pali papierosy, jednocześnie przekonując uczniów o tym, że im robić tego nie wolno?

Czym zatem wypełniona jest przestrzeń szkoły rozpostarta pomiędzy deklaracjami a ich faktyczną realizacją ocierającą się o zaprzeczanie im? Tym spoiwem wydaje się być hipokryzja. Zbiorowe udawanie, rytualne dostrzeganie czegoś, czego nie ma, edukacja w nieprawdzie. To właśnie hipokryzja wypełnia szkołę i sprawia, że jakoś ona jeszcze się trzyma, że wiele zawartych w niej sprzeczności zostaje zakrakanych przez hipokrytów skrzeczących: „*mamy rację, czujemy misję, jesteśmy święci, a nawet jeśli nie, to tylko dlatego, że nam nie wyszło*”. Jest to, być może, czarny obraz szkoły, jakkolwiek czy może być inaczej w kraju, w którym po siedmiu latach od zmiany ustroju w obrębie edukacji nie zaszły żadne istotne zmiany? Gdy mamy do czynienia z urzędniczym kłamstwem pod nazwą reformy oświaty? Przecież nie ma żadnej reformy, nawet jej załączka. Jest tylko parę nic niewartych gestów sklejonych hipokryzją, w której kolejni ministrowie, wiceministrowie edukacji doszli do perfekcji.

Przedszkolak na rencie

W 1988 roku pojawiła się gwiazdka nadziei — szkolnictwo prywatne wyrwane państwowemu monopolistom. Szkolnictwo, które samo w sobie miało być panaceum na wszystko: na przeludnione klasy, na zideologizowany program, na bezdusznych i represyjnych nauczycieli, na żelazną wewnątrz-europejską kurtynę. Po prostu nowy duch edukacji. Ale nic z tego nie wyszło, bo wolna szkoła może istnieć tylko w kraju wolnych obywateli (nie mylić z wolnym krajem!), czyli osób, które chcą być wolne, które wolność potrafią wybierać i świadomie się z nią męczyć.

Szkolnictwo niepaństwowe zostało od samego początku zniewolone wszystkimi możliwymi i bolesnymi skazami naszego społeczeństwa. Jest więc teraz tym, czym mogło być, czym miało szansę być po bitwie stoczonej z syndromem *homo sovieticus*. Szkoły niepaństwowe to placówki obite, poturbowane, przedwcześnie postarzałe, obciążone odgórnie nakładanym odium cwaniactwa i prywaciarstwa. Obrazowo rzecz ujmując, jest to niemowlę lub przedszkolak, który zrzędzeniem złego losu od samego początku musiał walczyć o swoje przetrwanie, o każdy kęs chleba, o każdą zmienioną pieluchę. Stąd nie licująca z jego wiekiem przedwcześnie postarzała twarz, nadmiernie rozrośnięte bary, zniszczone ręce i uśmiech pobła-

zania dla rówieśników (takich jak giełda, prywatyzacja, demokratyczne wybory), którym co rusz jeszcze podsuwa się wyborną kaszkę, daje najpiękniejsze zabawki, zmienia coraz to wymyślniejsze pieluszki i które wciąż prowadzi się za rączkę.

Zastanawia mnie — jak to wszystko przebiegało, jak było możliwe, jak to się stało, że to, co normalne, zamieniliśmy na nienormalne, tak jakbyśmy owe ewangeliczne mnóstwo jedzenia dla tłumów na powrót i wbrew logice zamienili z powrotem w dwie ryby i pięć chlebów albo wino w wodę?

Optymistyczny start

Początki były optymistyczne. Pamiętam nadzieje działaczy społecznej oświaty na miażdżące poparcie społeczeństwa i pomoc zachodu. Liczono na darmowo stawiane budynki niewielkich szkół z prefabrykatów otrzymanych w darze od Skandynawów. Liczono na rychły rozwój systemu stypendialnego, dzięki któremu kwestia odpłatności za szkołę szybko przestanie być istotna. Liczono na niezależne kształcenie nauczycieli wedle najnowszych koncepcji edukacyjnych przygotowujących ich do pracy w zupełnie nowych szkołach. Miała być to edukacja w zupełnie nowym stylu. Po prostu nowoczesna, funkcjonalna i powszechnie akceptowana. Zaczarować miał ją przymiotnik *społeczna*, co oznaczać miało „chciana przez wszystkich”. Taki był ideowy start, któremu towarzyszyły milknące jednak z dnia na dzień głosy dziennikarzy starego systemu straszących szkołami dla badyłarzy, dla bananowych dzieci przyczajonych za węgiem kapitalistów i cinkciarzy.

Ludzka i „ludzka” twarz realizacji

Realizacja pomysłu szkół niepaństwowych od początku wzbudzała kontrowersje. Były one tak dojmująco znane i rzecz można ludzkie, że aż banalne. Gdy zaczęły pojawiać się konkretne nazwiska inicjatorów, natychmiast w ślad za nimi szły wątpliwości i komentarze.

- *Dlaczego to właśnie X zakłada prywatną szkołę?*
- *Czy Y jest aż tak dobrym fachowcem, że może sobie pozwolić na taką inicjatywę?*
- *Czy nie ma w naszym środowisku lepszych od Z?*
- *Patrzcie, jaki się menadżer znalazł!*

Podobne kontrowersje wzbudzała obsada stanowisk nauczycielskich. Ten proces odczytywano jednoznacznie jako profesjonalny ranking środowiskowy. Szkoły obiecywały zatrudniać najlepszych i siłą rzeczy zatrudnieni przez nie nauczyciele byli wskazywani przez owego samozwańczego eksperta jako najlepsi, którym się teraz tworzy dobre i dobrze płatne warunki pracy. Po prostu kij w mrowisko! U samego początku podział i niechęć. Czyli, „*my lepsi, choć niezatrudnieni, to byśmy dopiero zrobili szkołę!*”. Najgorzej, że nie było do kogo napisać skargi ani się odwołać. Można było co najwyżej powtarzać i przekazywać różne opinie typu: „*miałam tam pracować, ale jak zobaczyłam, kogo ona zatrudnia, to podziękowałam*”. Jak łatwo się domyśleć, autorce tej wypowiedzi nikt, rzecz jasna, pracy nie proponował.

Podział na szkoły niepaństwowe i państwowe istnieje do dziś. Nie jest to jednak podział wyłącznie biurokratyczny, lecz także towarzyski, społeczny i opiniotwórczy. Rzadko szkoła państwowa przyjaźni się z równoległą placówką prywatną. Stosunki pomiędzy nimi utrzymane są w raczej niskich temperaturach, jeśli nie w stanie hibernacji. Co gorsza, szkoły niepubliczne także nie współpracują ze sobą, a przynajmniej nie jest to jakiś znaczący wymiar współpracy. Nie podjęto szeregu ważnych inicjatyw mających na celu utworzenie lobby placówek niepaństwowych. Działają one w rozproszeniu i najczęściej w izolacji od siebie. Od samego początku zapanował tu duch konkurencji, przekonywania o własnej wyższości i skrzytego niedzielenia się nowymi pomysłami.

Równość, równość, równość

Po siedmiu latach istnienia edukacja niepaństwowa nie okazała się wcale edukacją niezależną. Oczekiwane ze Skandynawii transporty z elementami

budynków szkół nie dotarły do Polski, fundusz stypendialny zupełnie nie zafunkcjonował, a działalność szkół niepublicznych osaczono stopniowo szczelnym wieńcem przepisów, zakazów i nakazów, aby dla wygody urzędników jak najbardziej przypomniały one placówki państwowe. Wieniec ten zamienił się rychło w wieńcową chorobę edukacji niepublicznej, której ciągle grozi niebezpieczny zawal.

Takie właśnie czynniki zepchnęły niepubliczną edukację do pozycji obronnych. Od samego początku należało się ambitnie bronić przed wido-czną zgrzebnością z trudem wywalczonych pomieszczeń („*czy w takich warunkach można uczyć?*”), przed coraz to droższym czesnem („*to staje się nieopłacalne*”), przed wizytami kuratorskich kontrolerów („*podobno źle prowadzą arkusze ocen!*”). Znowu jakaś ważna inicjatywa była bez szans. Wszelkimi siłami wprowadzono ją w sfery równości, w marną przestrzeń, biedę i kafkowski gąszcz przepisów. Do tego dołączały się liczne lobby, a to dyrektorów szkół państwowych traktujących swoich prywatnych kolegów jak amatorów, a to emerytowanych oficerów WP chcących dorobić na lekcjach przysposobienia obronnego, przed którymi szkoły niepubliczne nie stały otworem, a to znowu doradców metodycznych wpychających się ze swoimi kieleckimi zeszytami o nauczaniu początkowym.

Krucjata na szkoły niepubliczne zepchnęła je do pozycji placówek prępszających za swoje istnienie. Z tych pozycji szkoły wyglądają całkiem równo, bo mają wprawdzie niezły poziom nauczania języków, mniej liczne klasy i lepszą atmosferę, ale za jakie pieniądze?! Już można zatem wyliczyć, że to się nikomu nie opłaca, że lepiej zapłacić za korepetycje i jeszcze wyjdzie się na swoje. Obecnie w wielu przypadkach sytuacja szkół społecznych skłania do myślenia, że nie mają one najmniejszego sensu. O to chodziło?

Tymczasem szkoły adaptujące kolejne przypadkowe gmachy dla celów oświaty zmagają się ze starymi ubikacjami zamienianymi na pracownie, z łupieżczym systemem podatkowym, z pozbawionymi wyobraźni urzędnikami, którym paragrafy były bliższe niż zdrowy rozsądek, którym najgłupsze przepisy zastąpiły rozum.

Na to wszystko wlała się kleista hipokryzja i gra pozorów, w której po raz kolejny wygrała pozorna równość.

Szkoły dla urzędników

Powstanie szkół niepaństwowych ujawniło interesujący wizerunek urzędnika zajmującego się administrowaniem oświatą. W pierwszym stadium państwowi funkcjonariusze nie bardzo wiedzieli, co począć z niepublicznymi placówkami, w których nie obowiązywała karta nauczyciela, podpisywano roczne kontrakty i nie stawiano ocen do dzienników, a niekiedy w ogóle nie było dzienników. W tym okresie też bierze chyba początek urzędnicze wołanie o przepisy i instrukcje — jak postępować z nowymi szkołami. Okazało się, że MEN jak dobry pan nie zapomniał o swoich oddanych sługach i szybko braki uzupełnił. Wyglądało to mniej więcej tak:

- narzucenie identycznego jak w szkołach państwowych systemu oceniania i promowania uczniów (który uniemożliwiał poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie);
- ustalenie minimum programowego dla szkół z narzuconą kolejnością realizowania poszczególnych działów (co blokuje eksperymenty programowe);
- wymaganie, aby w średnich szkołach prywatnych uczyły osoby ze stopniem magistra (także języków obcych) przy jednoczesnym tolerowaniu osób bez tego stopnia w szkołach państwowych;
- ukaranie szkół niepublicznych dotacją 50% kosztów kształcenia dziecka w szkole państwowej (nikt nie umie wyjaśnić, dlaczego szkoły te mają korzystać z połowicznej pomocy państwa) obliczaną na podstawie niekompletnych danych dla przepelnionych klas;
- zablokowanie możliwości otrzymania przez nauczycieli szkół niepaństwowych legitymacji upoważniających do zniżek kolejowych;
- wprowadzenie wzoru świadectw promocyjnych i maturalnych wyraźnie odróżniających szkoły publiczne od prywatnych.

Wobec powyższego trudno nie zauważyć, że kwestia własności szkoły ma wpływ na jej edukacyjne oblicze. Dba o to administracja oświatowa na wszystkich szczeblach.

Uzupełniającą ilustracją może tu być tekst z „Dziennika Zachodniego”, w którym czytamy:

„Średnia ocena z tegorocznych matur wyniosła w naszym regionie 3,6 i według nauczycieli jest całkiem niezła jak na ich wcześniejsze oczekiwania. Zdumiewa jednak poziom maturzystów zdających w liceach społecznych, zaledwie powyżej 4,2”.

Czyli znowu: pies ogrodnika dobry, bo pogryzł złodzieja, a pies proboszcza zły, bo nie umie służyć do mszy? Tak jakby zgodnie z odgórną dyrektywą jedyną oceną, na którą zasługują szkoły niepaństwowe, jest ocena co najwyżej mierna.

Nasze myślenie na ten temat musi modyfikować fakt, że najogólniej rzecz biorąc, nauczyciele dość sceptycznie odnoszą się do rozwoju niepublicznych szkół podstawowych i średnich, a niemal z entuzjazmem witają rozwój szkół niepaństwowych. Zaciekawia fakt, że ponad 70% słuchaczy niepaństwowej uczelni wyższej deklaruje się jako przeciwnicy edukacji niepaństwowej na poziomie podstawowym i średnim. Jak to rozumieć?

Co się stało?

Jak należy rozumieć niechęć i podejrzliwość wobec szkół niepublicznych? Na czym polega ich słabość. Co spowodowało, że są zaledwie tolerowane? Powodów można wymieść chyba kilka:

1. Silniejszy niż przypuszczano wcześniej jest stopień zswietyzowania świadomości nauczycieli. Szkoła jest dla nich raczej instytucją, zakładem pracy, sztandarem równości niż miejscem, w którym należy skutecznie uczyć.
2. Na przykładzie edukacji można stwierdzić, że mechanizmy hamowania są w naszym społeczeństwie wciąż silniejsze niż mechanizmy napędu. Wciąż lepiej się sprzedaje ideologia stabilizacji bez ryzyka niż ryzykownego rozwoju.
3. Działanie urzędów i urzędników państwowych odpowiedzialnych za edukację jest wciąż pozbawione wyobraźni i poddane rygorom blokującym faktyczny rozwój tej dziedziny życia społecznego.

Sądzę, że nasze społeczeństwo wciąż nie rozumie, że prywatna własność, że konkretna odpowiedzialność osób za przedsięwzięty przez nie

fragment życia może być/jest dobrodziejstwem. Były prezydent powiedział kiedyś, że chciałby, aby każdy kawałek Polski do kogoś należał. Tymczasem chyba zbyt wcześnie na takie deklaracje. Nie mieć niczego może bowiem oznaczać także mieć wszystko, a to w wypadku edukacji jest niebezpieczne i nierozwojowe.

BARWY ALTERNATYW EDUKACYJNYCH (eufemizmy porażek)

Ideologia ciosów

W wyobrażonym konkursie na najcierpliwszą naukę albo — lepiej — dyscyplinę akademicką, *pedagogika alternatywna* zajęłaby zdecydowanie pierwsze miejsce. Ze swoimi sarnimi oczami znosi zarzuty kierowane do niej (w nią!) ze wszystkich stron, a i tak od wielu lat robi swoje. Dokuczyć alternatywnej pedagogice jest nader łatwo i dlatego wielu spragnionych sukcesów myślicieli robi to nader chętnie i często. Typologia ciosów jest mniej więcej taka jak w boksie. Wymienię je w porządku, który wydaje mi się najoczywistszy.

Ciosy prawe proste

To zarzuty ideologiczne wyprowadzane z prawej strony. Każdy cios wyprowadzony z prawej strony atakuje lewą stronę przeciwnika. Istnieje tutaj bezmiar możliwości. W rezultacie jednak sprowadzają się one do jednego zarzutu, że pedagogika bez powodu popiera wszystkich słabych, tych, którzy nie mają szans, upośledzonych, gorzej urodzonych, straconych dla społeczeństwa. W rękawicach takich zawodników jest często ukryty argument ekonomiczny. Popieranie słabych nie opłaca się społeczeństwu — i tak z nich nic nie będzie — lepiej zająć się zdolnymi, bo to oni w końcu wymyślają loty na Księżyc i viagrę. Za każdym razem, gdy dostają taki cios, odnoszę wrażenie, że jestem świadkiem pisania nowej ewangelii, w której Jezus ukrzyżował Piłata, a zmartwychwstał Judasz.

Ciosy lewe proste

Są atakiem na prawą stronę przeciwnika. W założeniu mają coś wyrównywać. Jakby obijanie prawego policzka było powodowaniem pu-

chnięcia lewego. To nielogiczne. I tak specjaliści od tych ciosów nienawidzą merytokracji, popierania jakości, jakichkolwiek wyróżnień i przywilejów. Zajmowanie się uczniami zdolnymi, tworzenie szkół dla utalentowanych dzieci uznają za prawicową fanaberię. Dla nich Jezus był rewolucjonistą, a Piłat carem. W ich rękawicach ukryto ideologiczny smrodek, którego nie da się zlikwidować, a można odeń jedynie zwiać.

Ciosy sierpowe

To uderzenia okrężne. Mogą być oczywiście prawe i lewe, jakkolwiek ich istota opiera się na wskazanej wcześniej okrężności. Prowadzone poniekąd dookoła mają ostatecznie odnieść taki sam skutek jak proste. Są jednak przez technikę i drogę pięści bardziej zawoalowane i finezyjne. To właśnie stwierdzenia, że pedagogika nie jest żadną nauką, że jest sfeminizowana (a więc bezwartościowa), że nadto chętnie korzysta z dorobku innych nauk (a więc sama niewiele potrafi), że jest zawsze na usługach bieżącej władzy albo nieudolnie naśladowuje nauki przyrodnicze.

Ciosy poniżej pasa

To ostatnio prawdziwie polska specjalność. Toteż ci, którzy je wyprowadzają, mogą być bez problemów porównywani do Gołoty ze wszystkimi tego konsekwencjami. Tu nie ma argumentów, a jedynie zniewalająca siła prymitywnego uderzenia w podbrzusze. Takim ciosem jest wypowiedziane przez neofitę „...za przeproszeniem pedagogika” (doktora pedagogiki, który teraz przedstawia się jako psycholog). Takim ciosem jest ignorowanie przez MEN środowiska pedagogicznego wyrażone absencją na III Zjeździe Pedagogicznym. Takim ciosem jest bezapelacyjnie „pomarańczowa książeczka” reformy edukacji informująca o spisie lektur, których jej autorzy nigdy nie przeczytali i, jak miemam, nigdy już nie przeczytają. W tym zakresie nie chce mi się już mnożyć metafor. Sądzę, że te, które podałem, są wystarczająco czytelne i jednoznaczne.

W niniejszym referacie nie będę atakował żadnymi ciosami. Moje wyzwanie to zaproszenie do gombrowiczowskiego pojedyńku na miny, w którym nie dochodzi do bezpośredniego starcia, a jedynie do krzywienia się bądź rozśmieszenia przeciwnika.

Edukacyjny zielnik

Sądzę, że o państwowości można mówić od chwili i do chwili, gdy na danym terytorium istnieje szkoła, edukacyjny system. Czyli: jeśli istnieją szkoły, istnieje państwo. Właśnie placówki edukacyjne są ostatnimi i najdalszymi przyczółkami państwowości, a nie urzędy czy policja.

Konieczność zapewnienia sprawności państwa polega między innymi i w poważnym stopniu na zapewnieniu młodemu pokoleniu dostępu do wiedzy i umiejętności stanowiących wspólny metajęzyk obszaru państwowego. Ze względu na to edukacja podlega silnym zakusom unifikacyjnym i unifikującym.

Istotą alternatyw edukacyjnych natomiast jest ich niezależność od państwowych reformatorów i odgórnych zaleceń. Nie ma tu bowiem oczekiwania na przyzwolenie władz, a nader często wręcz działanie wbrew lansowanym zaleceniom.

Różnym poszukiwaniom edukacyjnym można przypisać symboliczne barwy odróżniające je od szkół masowych, przeciętnych, pozbawionych wyrazu, a nade wszystko pokrytych barwami ochronnymi. Do takiego właśnie zabiegu odróżnienia odwołuję się w rozważaniach, które zaprezentuję poniżej, wyraźnie jednak teraz zaznaczając, że interpretacja znaczeń danej barwy nie ma na celu ataku, lecz nade wszystko opis zastanego świata alternatyw edukacyjnych. W opisie takim trzeba uwzględnić co najmniej trzy perspektywy:

- perspektywę doraźną, czyli bieżące funkcjonowanie szkoły, rozwiązania i skutki natychmiastowe, będące rezultatem aktualnych działań;
- perspektywę długą, czyli skutki edukacji rozpisane w czasie nie mniejszym niż jedno pokolenie;
- perspektywę historyczną, czyli działanie edukacji odniesione do przeszłości kształconej grupy.

Człowiek dokonuje zmian tylko wówczas, gdy widzi szansę na to, że ich rezultaty będą lepsze niż rezultaty dotychczasowe. Nie oznacza to, że inni tak je oceniają, nie oznacza również, że zmiany te istotnie będą zmianami na lepsze. Zabieg, który prezentuję poniżej, a więc przypisanie symbolicznych barw pedagogicznej alternatywie, jest porównywalny z zamianą telewizora z szaroekranowego na kolorowy. Barwność obrazu wzbogaca odbiór, jak-

kolwiek nie jest warunkiem *sine qua non* prawidłowej recepcji fabuły filmu. Tak też traktuję swoje poniższe rozważania. Kompletuję tu więc *zielnik*, w którym prezentowane okazy są zaledwie reprezentantami szerszych grup i gatunków. Niektóre z nich są może egzotyczne i rzadko spotykane, jakkolwiek naprawdę istnieją. Inne są powszechnie spotykane, a rzecz by można nawet pospolite. Dobrałem je do tego albumu ze względu na ich barwę, a nie pochodzenie czy historię gatunku.

Barwa zielona

Jest zdecydowanie najpopularniejszą z barw użytkowych. Istnieje przekonanie, że zieleń uspokaja, bo przypomina naturę. Tutaj więc zieleń symbolizuje edukację, dla której najważniejsze jest zachowanie w postaci nieskalanej tego, co nazywamy światem przyrody. Człowiek więc jest o tyle ważny, o ile jest częścią natury. Edukacyjna ekologia to różne odmiany zieleni. Od lekkiej i jasnej, która nie maskuje faktury ani nie fałszuje obrazu malowanego przedmiotu, do ciężkiej i zgniłej, którą maluje się liście drzew, uznając je za nie dość zielone.

Istnieją zatem szkolne eksperymenty polegające na zakładaniu kompostników, układaniu ikebany, zaopatrywaniu szkoły w rośliny i rozmaite żyjątka (zawsze wszak wkładane do klatek) oraz promujące *recycling*. Są też i takie, w których dziecko jest traktowane jako przedmiot służebny wobec przyrody, w których ekoterror przejawia się w ustawicznym włączaniu uczniowi poczucia winy, że jako człowiek jest odpowiedzialny za zło wyrządzone drzewom, zwierzętom i atmosferze. Takie poczucie winy bywa też jednostronnym i jedynym transferem edukacyjnym służącym wychowaniu. Zasadniczo edukacja w kolorze zielonym ma zawsze charakter nieco neopogański i niekiedy bezpaństwowy. Byłem raz świadkiem lekcji w szkole, w której dzieci rozochocone dyskusją (puszczoną przez nauczyciela „na żywioł”) nieomal nie doszły do wniosku, że grzebanie zmarłych jest stratą cennych składników mineralnych. Inną cechą edukacji w kolorze zielonym jest fakt, że stosuje się do niej zazwyczaj różowy podkład. Wydaje się bowiem, że zieloność przekonania jest pochodną lewicowości, którą charakteryzuje poczucie konieczności roztoczenia opieki nad tym/tymi, których uznaje się za słabszych i takiej opieki potrzebujących. W skrajnych przypadkach opieka taka — jak wiemy — powodowała powstawanie specjalnych placówek opiekuńczych na Kołymie czy poradni na Rakowieckiej.

W perspektywie doraźnej więc spod zieleni pokrywającej poszukiwania edukacyjne wyziera niemożliwy do zamalowania różowy podkład. W perspektywie długiej istnieje niebezpieczeństwo, że zieleń zbrunatnieje i aborcja oraz eutanazja staną się składnikami nowej świadomości kosmicznej godnej ery Wodnika. Perspektywa historyczna wydaje się tu w ogóle nie istnieć. Człowiek bowiem nie zajmuje tu miejsca wyjątkowego, lecz stanowi jeden z wielu składników świata traktowanego jako wielka mieszalnia pasz.

Barwa złota

Złoto kojarzy się z bogactwem. Kojarzy się także z wyróżnieniem (złoty medal), z bezpieczną przeszłością, zaradnością i sprytem. Nieodparcie też złoto wiąże się z grabieżą, wojnami (które o nie toczono), gorączką i iluzją rychełego szczęścia, z przekupstwem oraz zdradą.

Edukacja alternatywna w kolorze złotym ma po trosze każdą z tych cech. Można jej — tak samo jak złotym wyrobom — przypisać różną próbę. Generalnie jest to więc zawsze poszukiwanie skutecznych metod w nieustającym podboju świata. Ponieważ jednak świat podbija się, nieodmiennie podbijając ludzi, cechą edukacji o tej barwie jest ukryta hierarchizacja osób na gorsze i lepsze.

Złota edukacja to nade wszystko poszukiwanie ścieżek i sposobów w swej istocie handicapowych. Są to więc angielskojęzyczne klasy w szkole podstawowej, oddziały przedszkolne o nader intensywnej edukacji komputerowej, szkoły promujące twórcze myślenie i proponujące specjalne zajęcia tego typu, placówki edukacyjne silnie związane z uczelnią wyższą i korzystające z jej kadry oraz możliwości.

Tutaj więc dokonuje się „pozlacania” wychowanków, a więc ich wyróżniania, trwałego naznaczania jako lepszych niż inni. Pokrywanie szlachetnym kruszcem szybkiej i unikalnej wiedzy czy umiejętności ma stanowić ich kapitał na przyszłość, ma być cechą, która wyróżni ich spośród innych produktów szarej edukacji. Tutaj jednak może dojść do zafalszowań i nieporozumień. Niekiedy bowiem złoto jest marnej próby lub fałszywe. Zatem realnym niebezpieczeństwem złotych alternatyw jest emitowanie wyrobów pokrytych imitującym kruszec tombakiem. W pogoni za najlepszymi złotymi szkołami (Eton, Rugby, Harrow Hill) wznosi się gmach z taniego złota *made in Taiwan* albo wręcz fałszywego. Tak więc elitarniej w zamiarach szkole

noszącej złotobrzmiącą nazwę „*akademicka*” zostaje przydzielony zupełnie przypadkowy w branży i niekompetentny dyrektor, niepasujący nie tylko do określenia *złoty*, lecz także i *srebrny*, *mosiężny* czy *cynowy*. Zdarza się też nierzadko, że przekonania o złocie szkoły nabiera się, płacąc za nią słono — jakby ufając powiedzeniu „*idź złoto do złota*”. Znam aż nadto wiele szkół, których oferta drukowana złotymi czcionkami tak naprawdę w praktyce szybko szarzeje i rozczarowuje. Epatowanie argumentami wyjątkowości szkoły, jej oferty dydaktycznej, sukcesami, licznymi wyjazdami zagranicznymi, wyposażeniem jest ukrytą perswazją, że oto przed uczniami otwarta zostaje kopalnia złota, z której każdy może wynieść tyle, ile udźwignie, a to oznacza pomyślność w życiu samodzielnym, gdzie wszystko w zasadzie jest do kupienia. Chyba właśnie taką barwę szkoły miał na myśli autor poniższej ironii, pisząc:

„Bądź egoistą, wmawiając sobie, że jesteś asertywny. Bądź sobą i patrz tylko na siebie. Korzystaj z każdego szczebla drabiny, by piąć się wyżej, nawet jeśli okaże się nim grzbiet przejściowo niedysponowanego kolegi. Posiadaj plany na życie, nigdy zaś sumienie. Ożeń się bogato, najlepiej kilka razy.”

Perspektywa doraźna oceny takiej szkoły może być pozytywna. Strojoni na złoto uczniowie nie popadną w pospolity konflikt z prawem, ceniąc sobie elitarność, będą przyjemnymi kompanami, ale dla wybranych. Wiedząc, że się to opłaca, zachowają wszelkie pozory dobrze wychowanych młodych ludzi. Kobiety traktować będą zawsze z szarmancką pobłażliwością, nigdy nie oczekując od nich logiki, a prawie zawsze posłuszeństwa. W tej perspektywie zawsze przypadną światu do gustu.

W perspektywie długiej — prędzej czy później — będą patrzeć z pożądliwością na złoto noszone przez konkurentów. Ostatecznie wywołają wojnę, aby wejść w jego posiadanie i w ten sposób osiągną perspektywę historyczną.

Czerń

To kolor anarchii. Czyli generalnego zwątpienia w czyjakolwiek rację (poza swoją będącą właśnie zwątpieniem). Immanentną cechą anarchii w edukacji jest jej antytotalitarny charakter. Oznacza to, że nikt nie może mieć racji, a zwłaszcza ten, kto uczy. Wszystko należy poddawać w wątpliwość, a im więcej wątpliwości — tym lepsza nauka. Właściwym nauczycie-

lem jest ten, kto znając własną ułomność, poszukuje i tymże poszukiwaniem dzieli się z nauczonymi. Tymczasem — zdaniem Erwina Axera — uczyć można jedynie tego, co się wie, a nie czego się poszukuje. Czerń to kolor nocy, a zatem wiemy tyle, ile w nocy widzimy — to niewiele, bo znajomość świata jest tu nocą. Czerń to kolor edukacyjnego buntu przeciwko wszystkiemu, co już było, a nade wszystko przeciwko edukacji będącej w swej istocie władzą.

Postmodernizm jako inspiracja odpowiedzialnych analiz naukowych i esejów błyszczy wszystkimi barwami atrakcyjności, migocze tęczowymi pojęciami, którym nie sposób przypisać jednoznacznej barwy. Im bardziej to migotanie intensywne, tym ciekawsze i piękniejsze są postmodernistyczne wędrówki. W wielu jednak mentorskich wypowiedziach pedagogów postmodernizm jest czerwony od zgody na wszystko. W praktyce zaś bywa czarny od niezgody na jakąkolwiek jednoznaczność. Jeśli w przyszłości owe dwie barwy się połączą i zmieszają, ich skutkiem będzie odcień brunatny.

Fiolet, czyli żółć

Wyobraźmy sobie następujące zdarzenie. Na murze spotykamy fioletowy napis: „*Ten napis jest w kolorze złotym*”. Coś tu jest kłamstwem. Albo treść napisu, albo kolor farby. Nijak bowiem treść napisu nie pasuje do tego, co głosi. Tak też bywa z niektórymi alternatywnymi rozwiązaniami w edukacji. Przykład takiego działania doskonale ilustruje ogłoszenie, które ukazało się w białostockim dodatku do „Gazety Wyborczej”. Wyglądało ono dokładnie tak:

Telefoniczna rozmowa z kompetentną sekretarką wyjaśniła wszystko. W garniturze wykładawców nie było ani jednego nazwiska, które bym w jakikolwiek sposób kojarzył z psycho-

AKADEMIA ASTROBIOLOGII
 oddział Białystok prowadzi nabór
 na I rok – PSYCHOLOGII
 – specjalności:
 PARAPSYCHOLOGIA
 ASTROPSYCHOLOGIA
 ODNOWA
 PSYCHOBIOLOGICZNA
 – masaż, bioterapia
 nauka w systemie zaocznym

STUDIO ASTROPSYCHOLOGII
 UL. ANTONIUK FABR. 55, 20 77 65-47-835
 również usługi i artykuły z dziedziny
 parapsychologii, radiestezji, medycyny nat.

GAZETA WYBORCZA Białystok – wydanie 23 – 26 lipca 1993

logią. Parę nazwisk za to miało brzmienie rosyjskie. Przedmioty wykładane na pierwszym roku to m.in. „*masaż relaksujący*”, „*podstawy tarota*”, „*numerologia*”, „*chiromancja*”. Obiecywana przez organizatorów treść dyplomu to na przykład: „*psychologia ze specjalnością parapsychologia*”. Po studiach linencjackich i na ich podbudowie można kontynuować naukę na poziomie magisterskim, ale już na Białorusi. Wyobrażam sobie tegoż magistra z nostryfikowanym w RP dyplomem psychologa, który w poradni wychowawczej na pytanie zatroskanej matki, skąd u jej dziecka nerwica szkolna, odpowiada: „*Z tarota wynika, że będzie jeszcze gorzej*”.

Porażka prawdy

Zastanawiałem się, kto poniósł porażkę w zmaganiach o edukacyjną doskonałość. Od ponad dziesięciu lat zajmuję się badaniem lepszej, bardziej sensownej, a jeśli kto woli alternatywnej edukacji. Wypromowałem kilkadziesiąt prac magisterskich na ten temat i kilka doktorskich. Recenzowałem parę habilitacji dotyczących nietuzinkowych rozwiązań w zakresie nauczania. Zjeździłem spory kawał świata, przyglądając się autorskim rozwiązaniom, napisałem parę książek i przetłumaczyłem kilka. Założyłem własną szkołę — laboratorium. Mogę więc z tego miejsca i na tej wyjątkowej konferencji skorzystać z prawa wyrażania własnego poglądu. Tak też zrobię. Jak zwykle — w punktach.

Edukacją rządzi tak naprawdę hipokryzja. Ani nie kochamy dzieci, ani nie dbamy o ich przyszłość. Kochamy bowiem przede wszystkim siebie, a dzieci zawsze będziemy wychowywać tak, aby nam nie przeszkadzały i były posłuszne. Nie pozwalamy im seplenić, brudzić zbyt długo pieluch i kłamać, bo to nam utrudnia życie.

Aby uspokoić sumienie, wystarczy nam strzęp szkoły, namiastka edukacji, choćby łączenie klasy I z VIII, nieważne — jest szkoła, jest nauczyciel, jest nauczanie, a zatem wszystko OK.

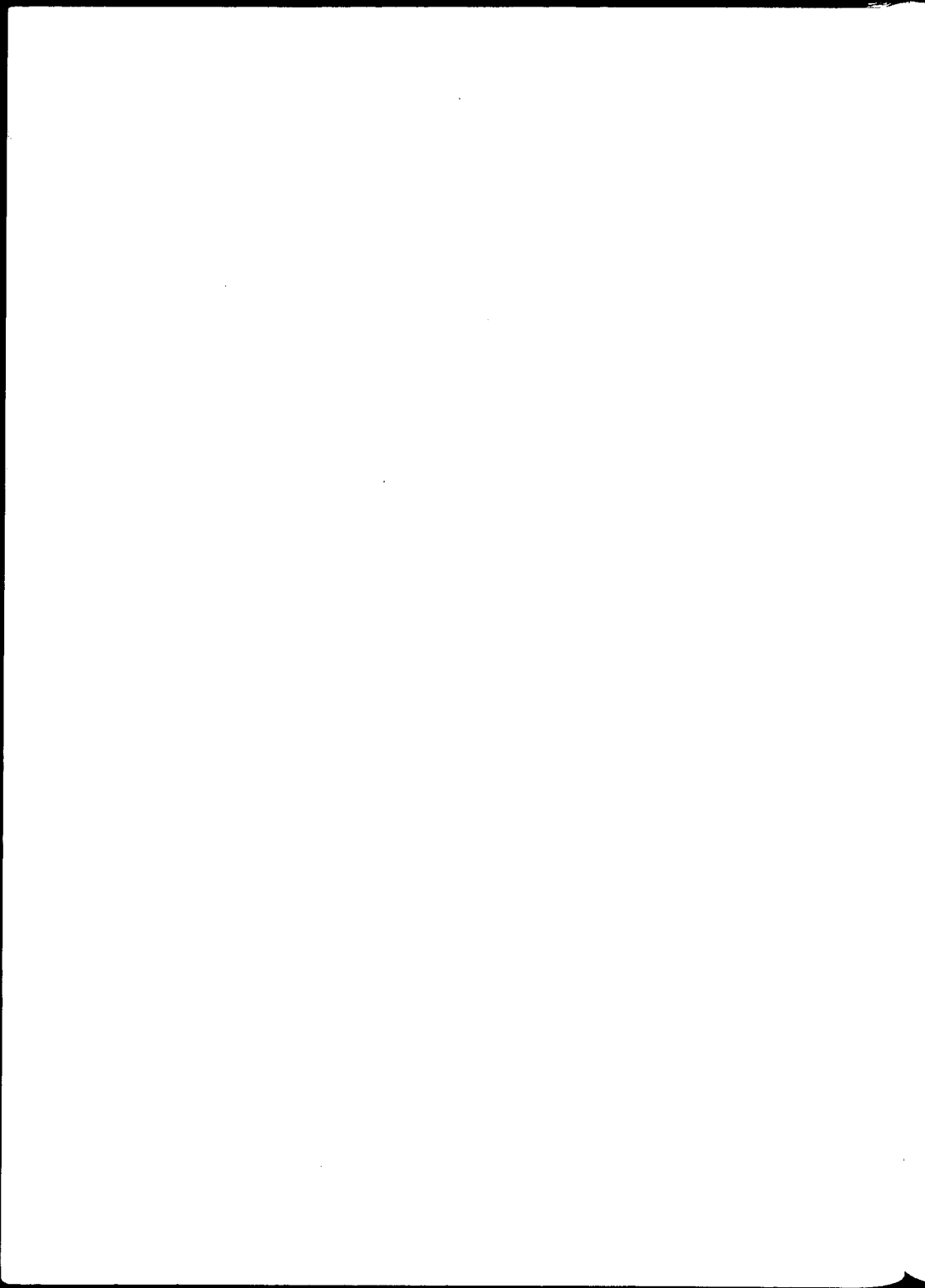
Edukacja jest polem skażonym przeciętnością i szarzyzną. Jakikolwiek jaskrawszy kolor jest tu zarazą i zagrożeniem. Inżynierowi wymyślającemu nowe silniki do aut, szkła kontaktowe czy mikroprocesor, nawet do głowy nie przyjdzie, by myśleć o sobie w kategoriach alternatywności. W edukacji

rezygnacja z dzwonek wzywajacych na lekcje juz jest godna zastanowienia i opisu w doktorskiej dysertacji. Taśma produkcyjna, silnik spalinowy, mikroprocesor, a także teatr Jerzego Grotowskiego, filmy Felliniego i Matka Teresa z Kalkuty to kamienie milowe zmieniające świat. Realnie odmieniły jakiś fragment rzeczywistości, ulepszyły ją, poprawiły. Co zmieniły edukacyjne alternatywy: Summerhill, Waldorfschule, flexischooling? W którym punkcie przeszłości, terażniejszości czy przyszłości jesteśmy? Dlaczego nic o tym nie wiemy?

Miejmy świadomość, że przypominamy atletów, biegaczy i miotaczy na wózkach inwalidzkich, uczestników paraolimpiad. Nasze małe sukcesy są nikomu niepotrzebne. Nasze edukacyjne odkrycia są zaledwie tolerowane, a minister M. Handke doskonale się bez nich obchodzi, bo już od dawna ze swoim sztabem wie najlepiej, co ma robić.

Szukając lepszej edukacji, znajdujemy być może lepszych samych siebie i to jest sukces, i to jest zapewne porażka.

Kaszczorek, październik–listopad 1998 r.



SIĘDEM MITÓW GŁÓWNYCH POLSKIEJ EDUKACJI NIEPAŃSTWOWEJ

Rozwijające się po 1989 roku szkolnictwo niepaństwowe w Polsce od samego początku było obiektem i źródłem mitów. Oprócz wymienionych w tytule *mitów głównych* napotykamy u samych źródeł tego zjawiska rodzaj *antemitów*, czyli pramitów, mitów, można by rzec, *wyjściowych*. Teraz, po czterech latach od 1989 roku, czas weryfikuje i odbrażawia mityczne przekonania o szkołach niepaństwowych, pokazując ich złudność, a niekiedy nedorzeczność.

Ponieważ Mazurska Wszechnica Nauczycielska jest także placówką niepaństwową, należy i na nią patrzeć z perspektywy łatwej wiary w mity, a widzieć przez to wiszące nad nią zagrożenia i rozległe znajdujące się pod nią pułapki.

Tekst niniejszy bazuje na sumie moich doświadczeń naukowych i praktycznych. Jako pracownik Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, badacz twórczego rozwoju jednostki i europejskiej oświaty niepaństwowej, a także jako założyciel i dyrektor pierwszego w Polsce (w 1989 roku) Społecznego LO w Toruniu, mam podstawy, prawo i poniekąd obowiązek tekst niniejszy wygłosić.

Pra-mił pierwszy: „Nieznana data”

W wielu publikacjach prasowych spotykamy stwierdzenie, że szkoły społeczne w Polsce powstały jako wynik porozumień *okrągłego stołu*. To nieprawda. Społeczne Towarzystwo Oświatowe zostało zarejestrowane 31 grudnia 1988 roku, a zatem dobrych kilka tygodni przed rozpoczęciem tych znamienych obrad. Rejestracja tego towarzystwa była zasługą kilku upartych ludzi, a nie rzeszy polityków zasiadających do negocjacji pryncy-

piów ustrojowych przyszłej Polski. Zjazd założycielski STO odbył się w styczniu w Warszawie (zostałem tam członkiem Zarządu Głównego) i był *de facto* zjazdem założycieli szkół społecznych. W tym miesiącu daleko jeszcze było do porozumień *okrągłostołowych*.

Moja szkoła otrzymała rejestracyjny dokument *numer 1* datowany na 24 kwietnia 1989, podpisany przez Ministra Edukacji Narodowej, Jacka Fisiaka pełniącego tę funkcję w gabinecie Mieczysława F. Rakowskiego. Dokumenty złożyłem w styczniu i już praktycznie w tym miesiącu możliwa była rejestracja, ale chciałem, aby zarejestrowany program miał charakter autorski. W tym też roku zarejestrowało się 10 innych szkół (w następnych miesiącach). Bilansem 11 szkół niepaństwowych (tzw. właśnie *społecznych*) zamknął się rok 1989.

Pra-mił drugi: „Pierwsze w Polsce”

Euforia i bezkrawawe odzyskanie suwerenności spowodowały zapewne, że szkoły niepaństwowe rejestrowane od 1989 roku okrzyczano *pierwszymi w Polsce*. To kolejny mit i nieprawda. Nie wolno w tym miejscu zapominać o istniejących nieprzerwanie i opierających się likwidacyjnym zakusom ideologów szkołach wyznaniowych (głównie katolickich). Wymieńmy tu choćby Liceum Ogólnokształcące Ojców Oblatów w Markowicach, Liceum Ogólnokształcące Sióstr Urszulanek w Pobiedziskach, Liceum Pijarów w Krakowie, a nade wszystko należy pamiętać o niepaństwowej uczelni wyższej — Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Tradycje i rozumność szkolnictwa niepaństwowego po utracie niepodległości w 1945 roku zostały mocno ograniczone, ale nie zmasane do szczytu.

Pra-mił trzeci: *genialny eufemizm*

Spółeczne Towarzystwo Oświatowe i zakładane pod jego auspicjami szkoły, także noszące w nazwie *społeczne*, to przyczynek do kolejnego mitu. Nazwa ta była znakomitym eufemizmem określenia *szkoły prywatne*, które wówczas kojarzyło się z *butikami*, *badylarzami*, *prywaciarzami* i przestępczym marginesem handlowo-mafijno-przemysłowym. Nikt zatem o zdrowych zmysłach, chcący założyć płatną szkołę, nie chciał jej nazwać szkołą

prywatną. Źle by się to kojarzyło. Wymyślono zatem eufemizm — *szkoły społeczne*. Ile w tej nazwie było wówczas niewinności i obietnic. Po pierwsze wskazywano, że szkoły dotąd istniejące to szkoły *aspoleczne* (bo zideologizowane, zniewolone systemem, poddane rygorom ciasnoty umysłowej urzędników państwowych). Po drugie nazwa wskazywała, że szkoły te stanowią głos społeczeństwa, że są jego wołą, że są przezeń *akceptowane*. Po trzecie czesne, czyli odpłatność za naukę, mogło być przy neutralizującym brzmieniu nazwy tych szkół uznane jako dobrowolna składka obywateli, rodzaj społecznej kwesty zainteresowanych lepszą szkołą, a poza tym fakt, że w społeczeństwie znękanym kryzysem ktoś chciał płacić za szkołę (która wokół była za darmo), był prztyczkiem danym władzy, jeszcze jedną garścią ziemi na trumnę martwego już systemu.

Rzeczywistość okazała się inna od nazwy. Założyciele szkół, które faktycznie miały być społeczne, szybko zrozumieli, że nie jest to tak do końca możliwe. Działalność STO także nie była aktywnością stowarzyszenia społeczników oświaty, lecz *organizacją—czapką* dającą praktycznie każdemu placet na założenie własnej szkoły. Gdy zabrali się za całą sprawę urzędnicy, okazało się, że nie istnieją żadne szkoły społeczne. Ktoś w nich płaci, ktoś w nich zarabia, ktoś podpisuje różnorakie umowy, etc. Poza tym kategoria *społeczne* nie jest żadnym terminem prawnym. Zatem mamy teraz szkoły publiczne i niepubliczne oraz niepubliczne o uprawnieniach publicznych.

Mity główne

Wyszczególnione wyżej *pra-mity*, których żywotność szczerze podziwiam, stały się doskonałym gruntem dla mitów nazwanych tu głównymi. Są one nieprawdami szczególnie niebezpiecznymi. O ile *pra-mity* są po prostu zniekształconą lub zafałszowaną prawdą historyczną, o tyle mity główne i ich stała żywotność mają realny wpływ na funkcjonowanie niepaństwowych placówek oświatowych. Dlatego też trzeba je demaskować, aby nie wyznaczały nieprawdziwych dróg i nie odwracały drogowskazów niezbędnych animatorom nowej edukacji w Polsce. Większość z tych mitów występuje w dwóch wersjach. Pierwszą z nich tworzą euforyści, których

studzą doświadczenia upływającego czasu. Drugą produkują pesymiści, którzy także potrzebują czasu, aby coś zrozumieć.

MIT PIERWSZY: „Łatwo jest zrobić szkołę” / „Szkoły robią tytani”

Na początku nieliczni podówczas działacze STO zachęcali wszystkich do organizowania szkół. Hasła typu „*mamo zrób mi szkołę*” albo — mniej oficjalne — „*nie oddam dziecka czerwonemu*”, stały się zachętą dla wielu. Za organizację szkół brali się świeżo upieczeni absolwenci szkół wyższych, emeryci, osoby spoza nauczycielskiego fachu, działacze polityczni rugowani ze swoich stanowisk, amatorzy, zawodowcy z wyjątkiem naukowców, którzy raczej nie dostrzegali w możliwościach niezależnej oświaty stworzenia sobie naukowego laboratorium. Sprawę przedstawiano tak: należy załatwić sobie budynek lub lokal (choćby wolne mieszkanie) — na razie na rok (nie odpowiadało, co potem), zebrać paru ludzi chętnych do pracy, wykładać prawdziwy język polski i prawdziwą historię, a kandydaci się znajdą i jeszcze za to zapłacą.

Prawda, że proste? Budynek, paru ludzi, jakieś pieniądze... Tylko że obok tego należało znać odpowiedź na pytania: co z laboratoriami do chemii, co z salami gimnastycznymi, co z wycieczkami i stołówką, skąd pieniądze na ZUS i podatki. Przekonanie o łatwości założenia szkoły podjudzano obietnicami sponsoratu. Przecież w wolnej Polsce miało być wielu sponsorów, a szkoła to właśnie taki zbożny cel. Gdy nie znaleźli się sponsorzy, tłumaczenie było oczywiste — obowiązują złe przepisy prawne. Placówki bankrutujące, placówki zgrzebne, ubogie i nędzne to właśnie ofiary mitu, że łatwo założyć szkołę.

Skrajnie odmienne stanowisko przyjmowali pesymiści. Dla nich szkoła to przedsięwzięcie dla tytanów. Jest tyle trudności, tyle przeszkód, a rzeczywistość jest jedną wielką niemożnością, zatem niemożliwe, aby udało się założyć szkołę. Podam przykład: jeden z chętnych do założenia szkoły wyliczył jakieś ogromne sumy niezbędne na uruchomienie placówki. Ponieważ nieco zdążyłem się już na tym poznać, wydawało mi się, że koszty gdzieś uległy zawyżeniu. Istotnie, chesne, które wyliczył, było — jak na owe realia — niebotyczne. Okazało się, że *na wszelki wypadek* do wszystkich

kosztów dokładał jeszcze raz tyle albo przynajmniej 50%, aby się zaasekurować.

Szkoły nie zrobią ani euforyści, ani pesymiści. To przedsięwzięcie dla realistów, których nie da się złowić ckliwymi hasłami typu „*mamo zrób mi szkołę*”.

Mitu tutaj opisanego nikt nie próbuje zwalczać najprostszą z możliwych metod: kształceniem animatorów edukacji niezależnej. Wystarczyłby zwykły, uproszczony kurs księgowo-podatkowy, parę wykładów doświadczonych w tej mierze organizatorów, szczegółowsze zapoznanie z przepisami prawnymi dotyczącymi działalności gospodarczej i edukacyjnej. Sądzę, że jest to dzieło właśnie dla Mazurskiej Wszechnicy Nauczycielskiej.

MIT DRUGI: „Całe polskie społeczeństwo czeka na nową szkołę”

Twórcy i propagatorzy nowej edukacji, przez którą rozumiano tylko edukację niepaństwową, wokół własnej działalności tworzyli mit oczekiwania. Zatem chodziło o to, że całe społeczeństwo, wszyscy oczekują na nowe szkoły społeczne i że one dopiero są w stanie rozwiązać dylematy i niepokoje polskiej oświaty. Tymczasem razem z liczbą nowych szkół rosła liczba ich zaprzysiężonych wrogów. Ludzi, którzy chronieni swoim kunktatorstwem, nieudolnością i asekuractwem nigdy by się nie odważyli na robienie szkoły *na własny rachunek* (także na własny *rachunek sumienia!*). Założyciele nowych szkół nie brali tego pod uwagę. Rzesza nieżyczliwych, rozpowszechniających pomówienia i plotki wciąż rośnie. Im lepsze są szkoły społeczne, tym większa fala zawiści.

Spójrzmy prawdzie w oczy. To środowisko nauczycielskie chętnie raczy się opowiadaniem o nieudanym eksperymencie szkoły społecznej w miasteczku X czy metropolii Y. Tutaj obowiązuje niepisana zasada: w *polskiej szkole nie powinno być wyjątków, nikt nie powinien się wylamywać*. Zatem nie wszyscy czekają na szkoły, nie wszyscy chcą, aby niepaństwowe szkolnictwo się rozwijało. Przeciwników tej oświaty nie brakuje także wśród rodziców, których albo na taką szkołę nie stać, lub też przedłożyli *mieć* nad *być*.

Szkoły społeczne to także lokalna sława, wzmianki i artykuły w wojewódzkich popołudniówkach, fama, którą roznosi młodzież i dzieci. Tego

środowisko nauczycielskie często nie może ścierpieć (*à propos*: B. Śliwerski stwierdził kiedyś, że „akceptować” w warunkach polskich znaczy nader często „próbować ścierpieć”).

Zawiść, zazdrość, kompleksy, wrogość są cechami tak samo ludzkimi jak miłość, sympatia, podziw i akceptacja. Z tym trzeba się liczyć.

MIT TRZECI: „Niepohamowany głód wiedzy”

Motywacją założycieli szkół niepaństwowych było tworzenie zrębów nowej oświaty. Takiej, która uwzględniałaby osiągnięcia współczesnego świata z zawartą w nim nową psychologią, nową pedagogiką, nową socjologią i metodykami. Miała to być w założeniu szkoła *inna*, bo nowocześniejsza.

Inaczej prezentowały się oczekiwania rodziców uczniów posyłanych do tych szkół. Chodziło przede wszystkim o szkołę łatwiejszą, w której *dziecko się nie napracuje, do której się nie nachodzi, a i tak będzie wszystko umieć*.

Wedle oczekiwań rodziców społeczna podstawówka miała dać mniej liczne klasy, dużo godzin języka obcego, jednozmianowy tryb nauczania, a nie jakiś tam bliżej niezrozumiały wszechstronny rozwój czy humanistyczne wejrzenie w świat.

Społeczne liceum ma być czteroletnim kursem przygotowawczym na studia, a „ogólny i filozoficzny rozwój poparty rzetelną wiedzą niech nauczyciele uprawiają za własne pieniądze”. Analogicznie — niepaństwowa szkoła wyższa **ma dawać** licencjaty, magisterki, bo są one potrzebne, aby nauczyciel nie został zwolniony z pracy.

Głód wiedzy istnieje śladowo. To zachowanie, które we współczesnej rzeczywistości graniczy z czymś maniakalnym. Społeczeństwo otwarte (na zachód) dąży do zaspokojenia potrzeb najbardziej widocznych (rzec by: *widzialnych*) — aut, kolorowych tapet, sprzętu RTV, modnych ubrań. Zdominowała nas konsumpcja zastępcza. Kawior czarny (za małe pieniądze) od obywateli WNP, sprzęt *Sony RTV made in Taiwan*, auta przednich marek, ale bardzo zużyte, prywatne szkoły (jak Eton czy Rugby), ale nie dla rzeczywistej edukacji.

MIT CZWARTY: „Uczą znakomicie”, „Nie uczą w ogóle”

Szkoły społeczne mają jedną zasadniczą przewagę nad szkołami państwowymi. Są przede wszystkim małe liczebnie, rzecz można kameralne. Klasy liczące rzadko więcej niż 15 osób to ogromne ułatwienie organizacyjne i metodyczne. Tutaj też większość fachowców upatruje ich zwielokrotnionych możliwości dydaktycznych. Stąd też tylko na tej podstawie powstają niekiedy opinie o nieprawdopodobnej skuteczności nauczania w tych szkołach. Przy czym na prawdziwą weryfikację czekano dopiero do chwili, gdy absolwenci np. szkół średnich podjęli trud zdawania na studia. Błąd na błądzie. Przede wszystkim mała liczebność klas jest zwiększeniem szansy, lecz nie gwarantem dobrych rezultatów. Zmarnować — przy złym doborze kadry i braku koncepcji — można każdy materiał.

Oczekiwanie na wyniki egzaminów wstępnych na studia jest natomiast zaprzeczeniem idei szkoły średniej. Z tej bowiem perspektywy najważniejsze jest to, co się z uczniem wydusiło. Przy odpowiednim aparacie represji, przy dużym wysiłku i zmuszaniu do wkuwania można bowiem z ucznia *wycisnąć* niemal wszystko. Tylko czy to będzie właśnie rozwój, czy kurs przygotowawczy na studia? Rzadko kto pyta, co się działo z młodzieżą i z dziećmi w ciągu tych lat nauki. Rzadko kto pyta, na ile poznał uczeń świat prawdziwej przyrody, ile zwiedził krajów. Najważniejsze, czy będzie potrafił rozwiązać test z biologii i czy zna dość słówek w języku obcym. Skuteczne zdawanie na studia nie oznacza jeszcze dobrej szkoły. Wtrąca ja natomiast w ślepy zaułek pojęciowy, w którym przestaje ona służyć przypisanym jej celom (a zatem rozwojowi), staje się natomiast instrumentem społecznego awansu. Trzeba też zauważyć, że szkoły są w takich wypadkach oceniane jako instytucje kształcące z zupełnym pominięciem ich aspektu wychowawczego.

Odwróceniem mitu skuteczności jest zarzut o nieskuteczności szkoły. Tutaj właśnie uwaga obserwatorów i mitotwórców ogniskuje się na tym, czego w szkole nie trzeba. Zatem możliwość rezygnacji (w myśl swobodnego wyboru) z któregoś z przedmiotów okrzyczana jest zaraz okrojeniem horyzontów myślowych i zaprzeczeniem idei wykształcenia ogólnego.

W naszej szkole regułą stało się opóźnienie programowe z języka polskiego. Oznacza to, że nasi uczniowie w czasie, gdy ich rówieśnicy ze

szkół państwowych uczyli się o poetach romantycznych, zgłębiali utwory okresu Oświecenia. To wystarczyło, aby zarzucić nam nieskuteczność. Tymczasem dochodzi tu do konfrontacji dwóch nauczycielskich postaw. To znany dylemat: *uczyć czy nauczyć?* Jeśli *uczyć*, to zgoda, trzeba iść rytmem przewidzianym przez urzędników. Jeśli *nauczyć*, to nie można przejmować się żadnymi normami czasowymi. Do Romantyzmu można przejść tylko wówczas, gdy gruntowanie opanuje się wiedzę dotyczącą Oświecenia, a tym nie mogą rządzić rygory czasowe.

MIT PIĄTY: „Alternatywy i poszukiwania”

Oczekiwanie na reformę szkolnictwa spowodowało zapewne, że szkoły społeczne są rozumiane jednoznacznie jako *alternatywne*. To znaczy takie, w których wiele rzeczy robi się inaczej, w których odmienność od zasad szkoły państwowej jest zauważalna i konstytutywna dla placówki.

Szkoły społeczne zakładano pod hasłami *lepszej szkoły*, to nie znaczy szkoły innej czy alternatywnej. Marzeniem wielu rodziców posyłających dzieci do tych płatnych szkół nie była wcale *wystrzałowa inność*, lecz raczej *dojmująca normalność*. W czasie, gdy zakładały się pierwsze szkoły społeczne, na eksperyment zakrawał raczej fakt tworzenia czterdziestoosobowych klas w szkołach państwowych, trzymianowy system nauczania, szkoły liczące trzy tysiące i więcej uczniów, wychowanie fizyczne polegające na grze w *Chińczyka*.

Modelem dla naszych szkół społecznych były raczej tradycyjne i dobrze zorganizowane szkoły zachodnie (tak jak je sobie wówczas wyobrażano). W nowopowstających szkołach niepaństwowych nie gotowało się wcale od eksperymentalnych zamierzeń. Byłoby dziwne, gdyby w ciągu czterech lat w średnim, takim jak Polska, kraju powstało ponad 600 szkół alternatywnych. Bylibyśmy czołówką światową w tym zakresie!

Polskie eksperymentowanie to eksperymentowanie z normalnością. W kraju, w którym tak wiele rzeczy stoi na głowie i jest w sposób niezrozumiałym pokretnych, to, co proste i oczywiste, a nade wszystko normalne, może być pożywane za alternatywne.

MIT SZÓSTY: „Nauka wspiera reformę”

Nadzieje wielu organizatorów szkół wiązały się z potencjałem intelektualnym pedagogiki jako nauki. Liczono na pomoc, a nawet odsiecz, która nadejdzie ze strony środowisk naukowych. Taka pomoc, jak dotąd, nie nadeszła. Niedopuszczeni do praktyki (ze względu na swoją *rewolucyjność*) uczeni mieli się teraz, ze swoimi pomysłami i odkryciami, włączyć w nowy ruch, w którym ciałem by się ich odkrycia przyobkleły. Rychło okazało się jednak, że król jest nagi. Nasamprzód żenująca była kompletna niemal obojętność nauki wobec nowych inicjatyw społecznych. Środowisko naukowe pedagogów nieomal zupełnie zignorowało fakt powstania arcyciekawego ruchu edukacyjnego. Przykład: w zjeździe założycielskim STO, w którym uczestniczyło ok. 350 reprezentantów z całej Polski, udział wzięło dwóch samodzielnych pracowników nauki! Praktycznie nie powstały wówczas żadne istotne publikacje naukowe (poza niewielkim artykułem Anny Sawisz). W 1990 roku byłem jednym z naprawdę nielicznych, którzy podjęli systematyczne badania nad nowym zjawiskiem, a jedynym pracownikiem pedagogiki — jako nauki — który założył szkołę.

Tak jest właściwie do teraz. Temat szkół społecznych, jedyne w swoim rodzaju zjawiska w Europie, poruszany jest najczęściej w pracach magisterskich. *Prawdziwi* uczeni nadal pograżają się w wydumanych problemach marginalnych dla polskiej oświaty. Czy to strach przed szkołą? Czy to strach przed ujawnieniem swoich faktycznych niekompetencji? Czy to strach przed praktyczną weryfikacją tytułów i stopni? Czym innym okazała się bezparadonowa krytyka szkoły i pisanie książek o tym, jak być powinno, a czym innym jest faktyczne i mądre wspieranie realnego działania na rzecz pożądanych zmian.

MIT SIÓDMY: „Są takie sposoby”

Jeśli szkoła społeczna poszukiwała *nowego*, to w sferze poprawienia własnej skuteczności. Osaczona przez wrogów (patrz: mit drugi) i zawistnych komentatorów, została przymuszona do zejścia z drogi lepszej edukacji na drogę edukacji skutecznej. To była jej pierwsza porażka. Drugą zaś i o wiele poważniejszą była wiara w możliwość znalezienia substytutów pracy

jako podstawowego nośnika rozwoju. Uwierzono w legendę, że pracę można zastąpić dobrą organizacją, małą liczebnością klas, utytułowanymi nauczycielami, a nade wszystko nowoczesnymi metodami nauczania. Pouczenie historii, że historia rozwoju jest historią ludzkiej pracy, że spośród tysięcy ludzi, którym jabłko spadło na głowę, tylko Newton odkrył owo słynne prawo, na nic się nie zdała. W nowych szkołach starano się uczniom przede wszystkim oszczędzić tego, czego oszczędzać im nie wolno — PRACY! Dano wiarę, że „można będzie nic nie robić, a wszystkiego się i tak nauczyć”. Obietnica nowej, normalnej szkoły była jasna — miała być ona łatwiejsza. Tymczasem sens poszukiwań polega na tym, aby możliwie pracę zwielokrotnić — mądrze, sensownie, ale zwielokrotnić. Aby w tym sensie uczniowi życie utrudnić, a nie ułatwić. Nie wolno ulegać złudzeniom, że szkoła to przede wszystkim metody, a później dopiero praca. Jest bowiem dokładnie na odwrót.

* * *

Wyszczególnione tu mity nie wyczerpują wszystkiego, co można by powiedzieć na temat błędów w nowej, niepaństwowej oświacie w Polsce. Mitom tym, im prędzej tym lepiej, nie powinna ulegać Mazurska Wszehnica, dzieło jedyne w swoim rodzaju.

Zastosowany tu język i krytyczne wejrzenie nie są jednak objawem wrogości autora dla nowych inicjatyw. Wszak sam jestem w to zaangażowany i z dnia na dzień uczę się coraz to większej pokory wobec tego, co wiem. Cztery lata (a tyle istnieją szkoły społeczne w Polsce) to niewiele. Każdy ma prawo do błędu. To prawo przypisane jest każdemu, kto robi cokolwiek. Nie przysługuje tylko temu, kto siedzi z założonymi rękami.

Saniki, 22–29 lipca 1993 r.

ALTERNATYWNOŚĆ SZKOŁY JAKO KOLEJNY ETAP JEJ KRYZYSU

Czy szkoła jest bezdomna?

Krytyka szkoły dość szybko staje się modą obowiązującą wszystkich jej badaczy, pracowników i uczniów. Szkoła nie podoba się nikomu i chyba nigdzie. Mówiąc po ludzku — szkoła traci przyjaciół. Krytyczne, niekiedy napisane z istną furią i druzgoczące uwagi, przelewają się przez książki i artykuły od USA przez Anglię, Polskę i Rosję. W zalewie prawdziwej niechęci (a może nienawiści) do szkoły krytyka miesza się z krytykanctwem, walka o lepszą szkołę ze zmaganiem o jej przetrwanie w ogóle. Tomasz Szukdlarek np. pisze:

„Właściwe nie wiadomo, czym jest szkoła. Jej obraz we współczesnej pedagogice stracił jakąkolwiek jednoznaczność. Na pewno jest instytucją społecznego życia, na pewno gromadzi dzieci i młodzież i na pewno poddaje je jakimś zorganizowanym oddziaływaniom. Kiedy jednak zadajemy na pozór naiwne pytanie — po co? — pojawiają się odpowiedzi tak rozbieżne, że powstaje wątpliwość co do możliwości racjonalnego wyjaśnienia działań edukacyjnych”¹.

Nieco bardziej wprost swoje wątpliwości wyraził Zbigniew Kwieciński: *(Szkoła — A. N.) „rekonstruuje kulturę w sposób niepełny, selektywny, ogranicza dostęp do niej większości swych absolwentów przez głęboką dysfunkcjonalność, wobec wielu środowisk lokalnych i rodzinnych, w których nie ma wsparcia w wykonywaniu swych funkcji. Ci, wobec których szkoła zdaje się należycie spełniać tę swoją funkcję, zaw dzięczają to nie jej, lecz swemu otoczeniu i sobie samym, a kształcenie szkolne przyczynia się do*

¹T. Szukdlarek, McLaren, *O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992.

powstawania w nich podejrzliwości co do rzetelności i uczciwości zawodowej i moralnej tej instytucji państwowej"².

Oba dramatycznie brzmiące cytaty odnoszą się do szkoły na inny sposób. Pierwszy z nich ukazuje szkołę jako twór w swoim obecnym kształcie nierozpoznany o nieznanym mechanizmie działania. Drugi cytat pokazuje, jak bardzo szkoła odstaje od oczekiwań. Przez inwersję moglibyśmy zeń wynioskować, jaka szkoła być powinna. Nie ma jednak potrzeby takiego zabiegu, gdyż Kwieciński sam to zrobił, charakteryzując trzy najpoważniejsze funkcje, które ma realizować szkoła. To funkcja *rekonstrukcyjna, adaptacyjna i emancypacyjna*³.

We współczesnej literaturze pedagogicznej termin *kryzys oświaty (szkoły, edukacji)* zrobił zawrotną karierę⁴. W podtekście tego terminu znajduje się czytelny wniosek, że istnieje pożądany kształt szkoły, który (chwilowo?) trawiony jest przez kryzys. Czyli, że szkoła była (lub może być) dobra, lecz należy z niej zdjąć owo kryzysowe odium.

Ów pożądany kształt szkoły nieco się gmatwa i zaciera, gdy sięgniemy do współczesnej literatury pedagogicznej. Tam trwa dyskusja, która wydaje się nie mieć końca. Już nie jest tak oczywiste, że szkoła kiedyś miała dobry kształt, który teraz ulega kryzysowi. Bardziej wydaje się dominować nurt podważający sens istnienia takiej jak obecna szkoły czy szkoły w ogóle. Począwszy od przypisania przez antypedagogów⁵ szkole *przestępstwa wychowania*, a skończywszy na nurtach mocno kontestujących szkołę (*flexischooling*)⁶, literatura fachowa wprost dusi się od tyleż dobrych, co ogólnych rad i takich samych rewelacyjnych rozwiązań mających wybawić szkołę z kryzysu. Wydaje się, że sama pedagogika nieco się w tym wszystkim pogubiła i faktycznie uratować ją może w tej sytuacji tylko to, co nazwano urzekającym wprost hasłem „*powrotu do domu*”⁷. Czyli:

² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 21.

³ *Ibidem*.

⁴ Pojęcie kryzysu zrobiło wyjątkowo dużą karierę zwłaszcza w środowisku pedagogów krytycznych.

⁵ A. Hugli, *Gewalt in der Erziehung [w:] Unsere tagliche Gewalt*. Lenos Verlag, Basel 1983.

⁶ Zob. R. Meighen, *Edukacja elastyczna*, Toruń 1992.

⁷ Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację*, Warszawa 1993, s. 21.

„powrotu do podstaw, rozumianemu jak zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym, powrotu do przerwanych nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej, studiowania wszystkich ważnych nurtów teorii pedagogicznych we współczesnym świecie (...)”.

To o pedagogice jako *lokomotywie* szkoły, szkolnictwa i edukacji. Ale co ze szkołą? Co jest jej domem, dokąd ma ona wraz ze swoimi nauczycielami, uczniami i programami wracać?

Chore podmioty edukacji

Nie można mówić wyłącznie o kryzysie szkoły. Jest ona bowiem jednym z podmiotów edukacji. Pozostałe to: pedagogika jako nauka, rodzina, nauczyciele, a w końcu i sami uczniowie, ministrowie, eksperci, politycy. Przyglądnijmy się niektórym z nich.

Przestrzeń niemocy

Pamiętam z jednej konferencji naukowej kularową rozmowę nauczycielek. Jedna z nich stwierdziła:

„No tak, pracujemy w złej i niefunkcjonalnej szkole, ale jak ją zmienić?”

To wbrew pozorom nie tylko wątpliwość nauczycielki — praktyka, lecz przede wszystkim istotna cecha układu pedagogika – szkoła, czyli *teoria i praktyka*. Uczni analizujący stan współczesnej szkoły operują kategoriami uogólnionymi, można rzec generalnymi. Nauczyciele oczekują konkretów. Im bardziej oni ich oczekują, tym bardziej nauka nie może (nie chce, nie umie?) ich dać. Jest rzeczą oczywistą, że nauka, która ma na celu odkrywanie i nazywanie prawdy, nie jest i być nie może autorem poradników metodycznych, w których klarownie wyłoży się praktykom, co i jak należy robić, aby szkoła była znakomita. Pomijając nawet fakt, czy którykolwiek z naszych uczonych umiałby takich rad udzielić, nie jest to celem nauki. Hartmud von Hentig tak charakteryzuje cechy humanistycznej szkoły. Jest ona miejscem, w którym:

- *ma się ochotę na zajmowanie się jakimś problemem;*
- *możliwa jest koncentracja i doceniana jest wytrwałość;*
- *doświadcza się wspólnotowych przeżyć i własnej świadomości;*

- *panuje poczucie więzi społecznej i wspólne dobro;*
- *można przeżyć część natury;*
- *możliwe jest doświadczenie tego, jak czyni się pokój;*
- *wolno jest stawiać pytanie o sens czegoś i jest ono stawiane.*

Wyobraźmy sobie, że dyrektor którejs z szkół zechce iść w kierunku szkoły *radykałnie humanistycznej*, natrafi na tekst von Hentiga⁸ lub jakikolwiek inny tekst uczonego propagującego humanistyczną edukację, to co wówczas? Kto potrafi przełożyć na język praktyki powyższe postulaty? Jeśli nie potrafią tego nauczyciele (bo się mówi, że są za mało wykształceni), jeśli nie potrafią tego uczeni (gdyby umieli, dawno by to zrobili), to kto ma to zrobić? Kto refleksję teoretyczną pedagogów jest w stanie sprowadzić do poziomu niezbędnej do zmian instrukcji? W każdej dziedzinie potrzebne są zarówno teorie, jak i instrukcje. W pedagogice pomiędzy postulatami radykalnych zmian w edukacji a powszechną praktyką edukacyjną rozpościera się martwe pole, pole jałowe, w którym nie porusza się nikt, w którym nie ma żadnych oznak życia ani tym bardziej rozwoju. Po jednej stronie tego pola wyrastają wciąż nowe krytyki szkoły, odkrywane są coraz bardziej ją kompromitujące fakty (np. wykrzyk *analfabetyzmu funkcjonalnego*), powstają kolejne utopie (antypedagogika, szkoła demokratyczna). Po drugiej stronie tego pola narasta bezradność szkoły wobec wyzwań współczesnego świata. Narasta też poczucie upośledzenia nauczycieli bezradnych wobec nowych koncepcji i racji uczonych, tych zza obszaru martwego pola. Posługując się językiem fizyki, można powiedzieć, że martwe pole jest niemal doskonałym izolatorem, miast być przewodnikiem energii.

Brak łączności teorii z praktyką edukacji unaocznia wiązka przykładów związanych z powstałym po 1989 roku ruchem szkół społecznych w Polsce.

Uczeni w szkole

- a) Jeśli występują jako praktycy-nauczyciele, to najczęściej nie potrafią wykorzystać znanej sobie terminologii naukowej do opisu własnej pracy; nagabywani o to prędzej czy później stwierdzają, że uprawiana przez nich teoria w praktyce jest zastępowana intuicją i wcześniejszymi doświadczeniami. Generalnie obserwowałem zanik aktywności naukowej

⁸ Poglądy von Huntiga na gruncie polskim rekonstruował m.in. B. Śliwerski.

osób ze stopniami naukowymi podejmujących działania praktyczne w szkole.

- b) Jeśli uczeni występują jako autorzy programów szkolnych, to najczęściej programy stają się po pewnym czasie obiektem krytyki nauczycieli, bo nie nadają się po prostu do realizacji. Byłem świadkiem, jak w trakcie jednej z konferencji profesor-metodyk chemii snuł wizję programu, dzięki któremu uczeń miał zostać oczarowany światem reakcji chemicznych i jego logiką tak, że konieczność oceniania ucznia, odpytywania go i robienia sprawdzianów miałyby zniknąć. Dosłownie swój wywód zakończył tak: „*tym sposobem uczeń nawet nie spostrzeże, gdy nauczyciel go oczaruje i wprowadzi w tajniki chemii*”. Jeden z obecnych przy tym nauczycieli zapytał: „*A co będzie, jeśli nauczyciel nie oczaruje ucznia?*”. Znamienny jest los tzw. „*bloków tematycznych*”, które nie uwzględniły wymiaru komercyjnego szkoły i zdający na wyższe uczelnie maturzyści musieli brać korepetycje, aby się przygotować do egzaminów. W trakcie korepetycji uczniowie ci przerabiali tradycyjny program z tradycyjnych podręczników.
- c) Jeśli nauczyciele idą *do nauki*, najczęściej nie umieją się w niej znaleźć lub też odchodzą daleko od swojej praktyki. Dopasowują się językiem i terminologią do pierwszego obszaru poza martwego pola.
- d) Moja praktyka szkolna pokazała, jak trudno potraktować szkołę jako *laboratorium*. To istotnie bardzo trudno. Teorie, które poznałem, w dyskusowaniu których uczestniczyłem, które wspierałem, okazały się tworzonymi *ex post*, to znaczy takimi, które wyjaśniały (lepiej: interpretowały) szkolne przypadki, ale ich nie rozwiązywały, nie wytyczały nowych ścieżek. Innymi słowy — *język krytyki szkoły jest bardziej instruktażowy niż język jej rozwoju*. Jaka jest jego przydatność przekształcająca? Albo: wiedza ubogacała, alew żaden sposób **nie zastępowała** doświadczenia, a to ostatnie w pedagogice okazało się nieodzowne!
- e) Wypowiedź jednej z badanych:
- „uwielbiam pedagogikę, uwielbiam jej profesorów — Kwiecińskiego i Witkowskiego, ale praktyka pokazała, że nie można im bezgranicznie i do końca wierzyć; okazało się, że pedagogika i szkoła to dwa różne światy.”*

Lub inna opinia:

„gdy zdecydowała się moja habilitacja, stanąłem przed wyborem: robić mięsistą edukację czy brnąć w nierzeczywistość — wybrałem...realność i cokolwiek upokarzającą (mnie — uczonego) prawie fizyczną robotę”⁹.

Puste miejsce po stole

Margaret Mead w swoim znakomitym eseju *Tożsamość i kultura* wyróżnia trzy modele przekazu kulturowego. Model *postfiguratywny* — gdy starsze pokolenie decyduje o obliczu młodszego pokolenia i przekazuje mu uznawane przez siebie wartości i system norm. Model *kofiguratywny*, w którym pokolenia uczą się od siebie nawzajem, gdyż dla obu sytuacja, w której się znalazły, jest nowa (np. emigracja czy najazd). I ostatni model — *prefiguratywny*, gdzie kształt kultury i tego, co dla niej najważniejsze, zależą w głównej mierze od młodszego pokolenia, które na znaczący wpływ na pokolenie starsze¹⁰.

W tekście M. Mead — choćby na podstawie przykładów — można znaleźć potwierdzenie, że w normalnych warunkach (pokój, praca) społeczeństwa rozwijają się w modelu *postfiguratywnym*, zapewniającym im ciągłość tradycji, społeczną reprodukcję i dostatek. Zawierania społeczne, takie jak emigracja całej społeczności do innego kraju, stawia oba pokolenia wobec tej samej niewiadomej, wobec tak samo dla obu pokoleń nowych warunków, zwyczajów, możliwości. Wówczas to właśnie następuje ewolucja ku *kofiguratywności*, która z kolei jakby automatycznie promuje młodsze pokolenie. Ono bowiem wcześniej, z racji wieku (i stwarzanych przezeń możliwości), chęci zasymilowania się i urządzenia w nowych warunkach, pracuje nad rozpoznaniem nowych warunków szybciej i skuteczniej. Wyprzedzając pokolenie rodziców, dzieci ferują nowe, odmienne od dotychczasowych, opinie, wybierają inne sposoby zachowań i modyfikują sposób myślenia o świecie, w którym się znaleźli.

⁹ Z przeprowadzonych przeze mnie badań *Szkoła 1989/92*, por. A. Nałaskowski, *Szanse szkoły z wyboru*, Toruń 1993.

¹⁰ M. Mead, *Tożsamość i kultura*, Warszawa 1978.

Sposób życia i społecznej reprodukcji zdominowane dotąd przez rodziców ulegają zmianie i stają się nowym modelem życia danej grupy. Towarzyszy temu nieuchronnie zmiana paradygmatu kulturowego. Redukcji ulega *wertykalny* wymiar kultury danej społeczności (grupy społecznej, etnicznej, społeczeństwa), a zastępuje go wymiar *horyzontalny*, który jest obszerny, lecz niekoniecznie głęboki. Brak mu łączności z tradycją, brak mu istotnych w rozstrzyganiu sporów korzeni¹¹. Zatem głębia zostaje zamieniona na rozległość? Chyba tak. Po powierzchni można pełzać, ale nie można się w niej ukorzenić. W płaszczyźnie wszystko jest jednakowo znaczące i możliwe do zmiany. Poruszanie się po powierzchni w odróżnieniu od poruszania się w pionie daje przekonanie o tymczasowości i doraźności wszystkiego.

Polska rodzina po 1989 roku (ale pewnie i po 1918, 1945 i 1980 roku) to rodzina *imigrantów* we własnym kraju. Zasadniczo wszystko uległo zmianie. Zmieniły się realia życia. Z dwudzielnego najczęściej życia (praca – dom) zrobiło się życie niepodzielne (praca – praca). Z wyraźnego podziału przestrzeni życia na miejsce, w którym się zarabia i miejsce, w którym się żyje, przeszliśmy do przestrzeni, w której jednocześnie trzeba zarabiać i odpoczywać, w której, gdy trzeba, to nawet z głębokiego snu wyrwyamy się ku pracy. Po 1989 roku wzrosła społeczna aktywność gospodarza, z wielokrotnością się liczba metod samozaradności, zmienił się język codzienności i retoryka prasy, zmieniły się nawet upiory. Rodzina polska znalazła się w na tyle nowych realiach, że możemy z powodzeniem uznać, iż bez opuszczania mieszkań wyemigrowała z miejsca swojego pobytu do zupełnie innego kraju, co gorsza z obietnicą łatwego dotarcia do ziemi obiecanej. Przyspieszony kurs *kofiguratywności* przygotował *perfiguratywny* grunt. Ponieważ niemal wszystkie modele zachowań (łącznie z tradycyjnymi typu: *Polak-katolik*) uległy dezaktualizacji, wytworzyła się próżnia kulturowa, którą szybko poczęło (jakby w pośpiechu) wypełniać młodsze pokolenie. Samokolonizacja¹², rezygnacja z tradycyjnego szacunku dla starszego pokolenia (bo jak szanować poprzednich za ich zasługi, skoro nie ma żadnej

¹¹ Na pytanie, co rozstrzyga spory w klasztorze, jeden z zakonnych przełożonych odpowiedział mi: „*tradycja, konstytucja zakonu i zasada bezwzględnego posłuszeństwa*”.

¹² Termin *samokolonizacja* zaczerpnąłem (wraz z jego znaczeniem) od T. Szuklarka, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 9.

przeszłości?), zmiana sposobów komunikacji (obligatoryjny *luz*, język potoczny jako uniwersalne werbalne narzędzie komunikowania się¹³, wskazywanie na umowność wszystkiego).

Rodzice w domu spełniają rolę nieuchronnych współmieszkańców — osób, z których zdaniem należy się liczyć doraźnie (lub wcale, gdy tracą przewagę fizyczną)¹⁴. Co mogą rodzice-*imigranci* wobec dzieci-*imigrantów*. Gdy ci drudzy łatwiej wchodzą w nowe realia (przywilej chłonnej młodości!), a im bardziej w nie wchodzą, tym bardziej je kreują. Niekoniecznie *postfiguracja* łączy się z realizacją negacji *kultury ojców*, jest raczej odsuwaniem jej w niepamięć (jako bezużytecznej w tworzeniu nowego modelu życia w nowej rzeczywistości). W polskim przypadku było to bezkrytyczne i selektywne przyjęcie kultury Zachodu odsłoniętej w całej jej krasie po uniesieniu zniewalającej politycznej *żelaznej kurtyny*. Do tego momentu byliśmy społeczeństwem o zdecydowanych, *postfiguracywnych* cechach. Niełatwa pielęgnacja przeszłości w okresie komunistycznego reżimu wydaje się być w tym wypadku zgodna ze spostrzeżeniem M. Mead, że kultura kontynuowana drogą cierpienia daje większą identyfikację z jej wartościami niż ta, która istnieje dzięki afirmacji i rozkoszy¹⁵.

To, że współczesna polska rzeczywistość jest zdominowana przez młode pokolenie, znajduje swoje potwierdzenie w ofercie towarowej, proporcjach programowych TV, w języku i programach radia, w typie dominującej mody, kreowaniu wizerunku Polaka jako młodego *yuppie*, etc. Tak też zaczął wyglądać polski dom i zamieszkała w nim rodzina. Zdezorientowani rodzice ze zdumieniem patrzą na transformujący się model kultury własnych dzieci. Nie śmiają, nie próbują im w nowym życiu przeszkadzać (zatem wpływać na nie). Nie są w stanie niczego (prawie niczego) w tak ułożonym życiu swoim dzieciom doradzić. Są skłonni jedynie ustępować. Tak też się dzieje. *Postfiguracywny* symboliczny wspólny stół, nakrywany o tej samej porze, z wyraźną hierarchią miejsc i osób, został w *starym kraju* i w *starej kulturze*.

¹³Z relacji nauczyciela historii w liceum: „Na pytanie, jak zachowali się polscy sojusznicy w 1939 roku, usłyszałem odpowiedź, że »olali« Polskę”.

¹⁴Coraz częściej przychodzą do mnie zatroskani rodzice, którzy, poszukując pomocy, oznajmiają, że stracili wszelki wpływ na własne dzieci. Nie chodzi tu jednak bynajmniej o rodziny z marginesu społecznego, lecz o takie, które tradycyjnie uznajemy za *dobre*.

¹⁵M. Mead, *op.cit.*

Potem nastąpił czas demokratycznej *kofiguracywności*. Krzesła poustawiano dookoła, już bez stołu, ale jeszcze razem, w dookolnym¹⁶ ustawieniu anonimowych miejsc zasiadała rodzina. Teraz wyniesiono i krzesła. Już nie ma wspólnych spotkań, nie ma (nawet anonimowych) miejsc dookoła. Posiłki spożywa się w pośpiechu, byle jak i gdziekolwiek, a nade wszystko osobno. *Prefiguratywna* kultura unieważniła dom jako źródło wartości i struktury norm. One bowiem w *nowym kraju* są gdzieś indziej. Mówi się o nich nowym językiem, z nowymi ludźmi, chciwie spoglądając na cmentarze jako niezagospodarowane obszary pod ewentualną zabudowę. Kryzys rodziny jest zatem kryzysem szkoły — nie na odwrót. Niedostrzeżenie związków (tu: pomiędzy rodziną a szkołą) nie oznacza bowiem ich nieistnienia.

Nauczyciele z nieistniejącego kraju

Jak być nauczycielem-*imigrantem* dla dzieci-*imigrantów*? Jak razem z nimi poznawać realia, które w jednakowym stopniu wszystkich zaskakują i dla wszystkich są nowe — przy czym dla niektórych po prostu obce? Czego i jak uczyć?

Zastani w tej sytuacji nauczyciele mają o tyle gorzej niż rodzice, że z profesjonalnego obowiązku **muszą**, tak czy inaczej, odnieść się do nowej rzeczywistości. Nie mogą przyzwalając jej przemilczeć, nie mogą dać się młodzieży poprowadzić, nie mogą otwarcie przyznać jej pozycji lidera, bo wówczas ich praca straciłaby sens. Pomieszanemu uległyby role.

Sięgnijmy do doświadczeń emigranckich. Jeden z moich brytyjskich przyjaciół, Hindus, nauczyciel w jednej ze szkół dla młodzieży hinduskiej w Anglii, tak oto charakteryzuje swoje problemy:

„Praca z młodzieżą pielęgnującą wraz z rodzicami tradycje ze starożytności kraju jest pracą łatwą. Stanowimy bowiem razem wyspę o nazwie «Indie» w tym wyspiarskim kraju. Praca z młodzieżą, której rodzice odeszli od tradycji narodowych i odwinęli turbany, udając

¹⁶ Charakterystyczne, zabawne spostrzeżenie: zarówno P. Toogood jak i H. von Schoenebeck na swoich polskich konferencjach ustawiali krzesła dookoła, tworząc tym samym „klimat partnerstwa”. Nie robili tego znacznie radykalniejsi McLaren i Giroux.

Anglików, jest daleko trudniejsza. Zdanie powiedziane przez rodowitego Anglika jest dla niej po stokroć ważniejsze niż cały wygłoszony przeze mnie wykład. Problem w tym, że dla jednych i drugich muszą być takim samym nauczycielem. Jeszcze siłą inercji są w tej szkole, ale już coraz mniej ją rozumieją, coraz częściej głoszone w niej treści ujmują w cudzysłów."

Nasi nauczyciele zdają się być w podobnej sytuacji. Rola nauczyciela jest rolą lidera. Trzeba prezentować treści, trzeba wymagać dyscypliny i ją zaprowadzać, trzeba egzekwować i oceniać. Najkrócej rzecz ujmując: w jednej klasie spotyka się nauczyciel, który nie ma żadnych uczniów i uczniowie, do których nie przybył żaden nauczyciel. Po prostu te oba ważne elementy się rozmiągają. Dzieci czekają na nauczyciela, który wprowadzi je w inny, wspaniały świat nowego kraju, nauczyciel zaś jest wobec tych oczekiwań absolutnie bezradny i ucieka. Dokąd?

Ucieczka w bezpieczne generalia

Najłatwiej ucieka się w ogólniki. Najłatwiej ucieka się w wartości uniwersalne — choćby się ich nie rozumiało. Jakieś *dobro*, jakaś *prawda*, jakieś *piękno*. Wzmacnia to przekonanie o doniosłości pedagogicznej misji i o ponadczasowości prezentowanych treści. To bardzo ważne, aby nauczyciel dobrze się czuł. Prezentowane tak wartości są bezwzględnie bezpieczne — nikt ich nie zakwestionuje. Są poza tym koherentne z każdą sytuacją. Tylko bowiem szaleniec zakwestionuje *Dziesięcioro Przykazań*. W ten sposób szkoła zostaje zamieniona w księgę, której nikt nie chce czytać, która trąci myszką, bo jest nieprzekładalna na aktualne problemy i potrzeby uczniów. Nauczyciel-*imigrant* staje się wówczas nijaki, zatopiony w jakiejś bliżej nieokreślonej ideologii, której główną zaletą jest to, że da się wpasować w każde realia, a główną wadą jest dokładnie to samo. Tyleż z niej pożytku, co z naukowego bełkotu pożytku dla praktyków edukacji. Szkoła jest tu *Koranem* przywiezionym ze starego kraju. Księgą, której już dawno nikt nie rozumie¹⁷.

¹⁷To prawda. Polscy Tatarzy z Bohonik i Kruszyńian modlą się z *Koranu* i śpiewają w języku arabskim, zupełnie go nie znając. Napisy na nagrobkach to polskie teksty zapisane arabskimi literami.

Ucieczka w zgodę

Zwierał mi się jeden z nauczycieli, którego tyleż nieformalna, co wysoka pozycja wśród uczniów była niekwestionowana:

„W poprzedniej szkole nie lubili mnie. Nie chcieli ze mną rozmawiać. Gdy zmieniłem miejsce pracy, postanowiłem znaleźć z uczniami wspólny język. Wpiąłem sobie kolczyk w ucho, zapuściłem włosy i upiąłem w kucyk, chodziłem z walkmanem, stałem się jednym z nich. Zaakceptowali mnie całkowicie. Byłem ich starszym kolegą. Lekcje odbywaliśmy przy muzyce, którą oni (uczniowie — AN) proponowali. Cały jednak czas nie traciłem z oczu swojego celu — nauczyć historii. Okazało się jednak, że nie interesowała ich ona wcale. Gdy zorientowali się, że znam się na regulach gry giełdowej, zaproponowali, abym zamiast wykładów programowych zajął się analizą kursów walut i akcji oraz przewidywaniem handlowych tendencji. Polemizowaliśmy. Wówczas to usłyszałem: «Myśmy myśleli, że taki facet nie będzie chciał nas uczyć historii»¹⁸.

Powyższe zwierzenia ukazują nauczyciela, który zdejmując turban, cały czas chce jednak prawić o tradycji Indii. Pozornie przyjmuje wystudowaną pozę asymilującego się *imigranta*, lecz tak naprawdę wcale nim nie jest.

Zgoda na *prefiguratywną* szkołę oznacza ustępstwa. Trzeba bowiem, aby nauczyciel wyraził zgodę na nowe zwyczaje, nowy język, nowy typ stosunków panujących w szkole. Nie jest jednak możliwe, aby wyraził gotowość rezygnacji z nauczania, bo jego osoba straciłaby rację bytu. Nauczyciel posunie się tak daleko w poszukiwaniu nowych rozwiązań, póki nie dotrze do granicy, którą jest utrata tak czy inaczej pojętej jego roli jako lidera.

Zła busola — dobra mapa

Nauczyciel pozbawiony „*domu rodzinnego*”, a więc bezdomny, pozbawiony teorii faktycznie go wspierających, tak naprawdę nie przestaje wiedzieć, dokąd chciałby — jak żeglarz — popłynąć. Jego ląd to niekwestio-

¹⁸Z badań Szkoła 1989/92.

nowany dekalog, to uniwersalne wartości człowiecze, to w końcu schronienie przed niebezpieczeństwami współczesności. Dobre intencje nauczyciela zostają często wzięte w cudzysłów. Prawda zaczyna być „prawdą”, dobro dziecka — „dobrem dziecka”. Taki nauczyciel coraz boleśniej odkrywa, że „*edukacja wspiera rozwój, ale go nie czyni*”¹⁹.

Dowiaduje się z praktyki, niekiedy wbrew złym studiom i fatalnym mistrzom — że tak niewiele może pozbawiony naturalnej otuliny edukacyjnej, którą nieodmiennie stanowi dobry dom, wszechobecna zasada dziedziczenia tradycji, normalne życie społeczne.

Jego busola jest zła. Busola to technika, to wynalazek, to w końcu wymysł nauki. Nauczycielska busola to teorie. Przykładając swoją starą, zużytą i fałszującą kierunki geograficzne busolę do mapy, płynie nauczyciel w przeciwnym, a w każdym razie innym kierunku niż ten, który sobie wymarzył. Pytając rozpaczliwie mądrzejszych: „*w którym kierunku mam płynąć*”, słyszy: „*płyn dobrze, bezpiecznie i dużo po drodze zwiedzaj*”.

Krytycyzm – kontestacja – alternatywy

W czasie, gdy w centrach konferencyjnych uczeni toczą swe naukowe polemiki, a niektórzy nauczyciele gryzą się, że jeszcze nie wymyślili własnych programów autorskich, świat *postępuje* naprzód. Ale czy aby na pewno? Bo:

„powszechne nierespektowanie prawa, postawy roszczeniowe, bezinteresowna zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej deprawacji poza sobą, alienacja polityczna, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne”²⁰,

¹⁹ J. Górniewicz, *Warunki i znaczenie kontestacji edukacyjnych XX wieku. Uwagi Nie-kontestatora* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993 s. 26.

²⁰ Z. Kwieciński, *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia”* [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Toruń 1993.

to rzeczywistość, to niestety rzeczywistość, **przeciwko** której ma działać między innymi szkoła. Nie ma tu pomyłki — szkoła jest orężem walki ze złem, przeciwko któremu została powołana.

J. Grotowski twierdził, że teatr od swoich źródeł działa *wobec* widza. R. G. Coenen orzekł, że szpital jest *dla* pacjenta. Szkoła natomiast została powołana po to, aby działać *przeciw* złu *na rzecz* dziecka. Szkoła to nie teatr ani szpital. Ma ona swoich zawziętych przeciwników, których doskonale znamy. To analfabetyzm, niewiedza, ahistoryczność, barbarzyństwo (rozumiane jako brak znajomości i szacunku dla tradycji), to uczucie alienacji i niezajomości społecznych reguł gry, to w końcu ograniczone horyzonty i intelektualna ciasnota. Szkoła zawsze płynęła pod prąd złych nurtów rzeczywistości. W swojej istocie była od zarania ich nieprzejednanym wrogiem. Jeśli jednak wrogów uznamy za przyjaciół, będzie to oznaczać, że albo zmienił się nasz paradygmat przyjaźni, albo oszaleliśmy i działamy wbrew sobie. Jeśli szkoła zechce zaakceptować swoich wrogów, to znaczy, że zaprzecza sama sobie, że uznała, iż Ziemia jest dyskiem, który wsparty na słońcach ostatecznie spoczywa na wielkim żółwiu.

Spis lektur, w których szkoła jest obiektem szczególnie zajadłej krytyki, jest nader długi. *Wychowanie, edukacja, oświata, nauczyciel*, a w szczególności *szkoła*, to współczesne „brzydkie wyrazy”, nieomal przekleństwa²¹. Równie dobrze można by powiedzieć *bezmyślność, radosna twórczość, indoktrynacja, nieudacznik*. Krytyka szkoły to obecnie dyscyplina sportowa, której chyba tylko przez niedopatrzenie nie umieszczono w *totalotku*.

Zanurzony w takiej rzeczywistości nauczyciel musi być kontestatorem. Musi być niezadowolony ze szkoły, nawet jeśli (przez nieświadomość lub przez życzliwość) nie dostrzega jej złych cech. Wytworzono swoisty wzór nauczyciela: ma mieć poczucie misji, wstydić się swojej profesji, a nade wszystko dojmująco odczuwać winę wobec ucznia, społeczeństwa i świata. Dobry nauczyciel zatem nienawidzi siebie, kocha niezrozumiałe dlań pedagogiczne (naukowe) dywagacje i pragnie się zmienić. Poczucie zawodowej niewydolności z jednej strony i chęć realizowania odwiecznych zadań nauczycielskich z drugiej pchają nauczycieli i szkoły ku poszukiwa-

²¹ Na jednej z konferencji interdyscyplinarnych zostałem zapytany podczas obiadu, kim jestem z wykształcenia, odpowiedziałem: „pedagogiem”. Wówczas jeden z współbiesiadników (socjolog) odrzucił na talerz swoje sztucce, sycząc: „tylko nie przy jedzeniu!”

niom. Tutaj właśnie często rozpoczyna się prawdziwy dramat. Dramat ten jest nader logiczną konsekwencją edukacyjnego kryzysu, a nadto niczego nie rozwiązuje.

Szkoła, która spotyka się ze strony uczniów (*prefiguratywnych* liderów) z **oporem** (stanowiącym często ochronę nieuctwa, a więc lenistwa), z **żądaniem partnerstwa i demokracji** (stanowiących dążność do redukcji niezbywalnej w nauce pracy) i z oczekiwaniem akceptacji **relatywizmu aksjologicznego** (czyli z umorzeniem skrupułów), próbuje wyjść tym oczekiwaniom naprzeciw. Zatem akceptuje opór (jako niezbywalne prawo wieku), podejmuje próby demokratyzacji tego, co demokracji z definicji nie znosi. Cicho zgadza się na przekonania, że wszystko (Bóg, prawda, piękno, miłość, dobro) jest względne i zależy od okoliczności i że najlepiej, gdy to normy przestrzegają człowieka, a rzadziej na odwrót. Przestrzeganie prawa, norm, uznawanie jakichś systemów wartości jest sprzeczne z naturą, bo wiąże się z ograniczeniami. Człowiek natomiast winien być wolny, zwłaszcza od upokarzającego przymusu i dojmująco nieprzyjemnych wyrzutów sumienia. Szkoła więc i pracujący w niej nauczyciel dają się wepchnąć w alternatywną zmore, kolejne stadium kryzysowej choroby. W takim rozumieniu **alternatywność jest więc kapitulacją szkoły, jej odejściem w sferę łatwizny, zaakceptowaniem wrogów i ostateczną jej klęską**²². Nikt nie zechce podziwiać drużyny, która, *rozumiejąc potrzeby przeciwnika*, będzie strzelać samobójcze gole. Takim graczom są skłonni klaskać tylko ich przeciwnicy. Ale czy będą ich szanować?

Tragicznie za tak pojętą *alternatywność* zapłaciły i płacą często szkoły społeczne. Na obiecywaną — mimo wszystko — skuteczność nauczania próbowano w nich niejednokrotnie nałożyć formę wyrosłą z innych oczekiwań wobec szkoły. Zatem miało być *luźno*²³ i *przyjemnie, rodzinnie i demokratycznie*, a jednocześnie miała wrzeć praca, uczniowie mieli mieć wysoką samoświadomość i determinację w opanowywaniu wiedzy. Czyli po prostu wszyscy mieli być zdrowi, mądrzy i bogaci.

²² W trakcie swoich podróży po niemal całej Europie, a zwłaszcza Anglii, Hiszpanii i Szwajcarii nie napotkałem żadnej inicjatywy alternatywnej, która zrealizowałaby swoje założenia choćby w niewielkim stopniu.

²³ *Luz* młodzieży, objawiający się w stroju, manierach, języku i myśleniu, zaczyna być już przez niektórych nauczycieli postrzegany jako swoisty terror młodych wobec starych.

Wiedziano, że w nowej szkole nie będzie stopni, przymusu i w ogóle wiedziano lepiej, czego **nie będzie** niż **co będzie**. Jeszcze nie wyobrażono sobie, jak ma wyglądać *nowa* szkoła, a już wyklęto tę *starą*.

W szatach *prefiguracji*, a zatem takich, które narzuciła młodzież (lub w których podlizywali się jej nauczyciele), próbuje się przemycić model *postfiguracywny*. Tylko że młodzi są bezwzględni i ubiegają się o spójność treści i formy. Im nie chodzi tylko o to, aby szkoła była przyjemniejsza, lecz często, aby jej w ogóle nie było. Nauka bowiem bywa nudna, żmudna, wymaga dyscypliny i wyraża często to, co akurat uczniów w danym momencie nie interesuje.

Taka alternatywność tworzy fałszywe wzorce. Jest zwyrodniałym stadium tego samego kryzysu, który dostrzegamy w szkołach w kraju i na świecie. Tutaj przegrywa nie tylko jakieś pokolenie, ale też sama idea edukacji. Nauczyciele tak pojętych „*alternatywnych*” szkół robią niekiedy dobrą minę do złej gry, udając, że o to im właśnie chodziło. Tak „*alternatywne*” szkoły próbują swoim uczniom uprzyjemnić nudny czas dorastania, nie dostrzegając, że jakiegokolwiek by nie były i tak muszą przegrać ze złym domem i hermetycznym brakiem pomocy ze strony nauki. Nawet jeśli szkoły bywają alternatywne, to rzeczywistość nigdy. Egzekwuje ona swoje roszczenia z całą bezwzględnością praw, jakie nią żądają.

ZAKOŃCZENIE

Alternatywna tradycja

Nie jestem przeciwnikiem poszukiwań i nie jestem przeciwnikiem alternatyw. Sadzę, że w toku swojej działalności częściej byłem ich promotorem niż faktycznym krytykiem. Od dłuższego jednak czasu obserwuję własną ewolucję (jako pedagoga-praktyka), obserwuję nieudane, aczkolwiek często dęte, eksperymenty. Obserwuję zachwyty nad inicjatywami zachodniemi, których nawet średni student pedagogiki nie zaliczyłby do udanych. Po prostu stwierdzam — to nie jest takie proste, ale za to jest ryzykowne.

Każdy czas ma swoją tradycję. W obecnej muzyce młodzieżowej obserwujemy nawrót do czerpania z doświadczeń lat sześćdziesiątych. Pedagogika polska wraca często do Hessena, Sośnickiego, Mysłakowskiego

i Korczaka. Awangarda nierzadko polega na zaskakującym nawrocie ku tradycji. Antoine Artaud twierdził onegdaj, że w państwie, które zdusiło polityczną opozycję, jej rolę przejmie sztuka. Czy zatem w państwie, w którym zanika poszanowanie prawa i kwestionuje się przekonanie o mądrości starszych, rolę promotora tych tradycji powinna spełniać szkoła? Tak.

Toruń, listopad 1993 r.

BÓJMY SIĘ TEGO!

W skierowanym przez organizatorów na konferencję zaproszeniu znalazły się tezy, czy może lepiej — przekonania pierwotne, których poddawanie w wątpliwość byłoby zabiegiem nieeleganckim. Jednakże jako profesor i badacz nie muszę być wcale elegancki, dlatego na tytule konferencji: „*Jak uczyć i wychowywać skutecznie w nowoczesnej szkole*”, zbuduję kanwę swego wystąpienia. Zauważmy, że organizatorom — sądząc po wspomnianym tytule — towarzyszy wiara/przekonanie, że:

- istnieje coś takiego jak skutecznie nauczanie i wychowanie,
- można tego dokonywać w szkole,
- szkoła może być nowoczesna,
- nauczanie i wychowanie mogą mieć miejsce w szkole,
- można zadawać pytania o skuteczność nauczania i wychowania (*ergo* — mają owe pytania sens).

Przekora i wiedza nakazują mi potraktować temat konferencji jako wyzwanie, a jednocześnie inspirację. Z krytycznego wglądu w hasło/tytuł konferencji wysnuwam więc poniżej cały szereg refleksji stanowiących treść niniejszego wystąpienia. Daję sobie jednakże przyzwolenie na wewnętrzny i zewnętrzny komfort bycia sobą i czerpania z zasobów własnej pamięci pedagogicznej (tak niesłusznie nazywanej niekiedy doświadczeniem). Komfort jest grzechem, a więc trochę będę grzeszył. Wychodzę bowiem nieodmiennie z przeświadczenia, że ja mam prawo mówić, państwo macie prawo słuchać i wszyscy możemy się z tym, co powiem, nie zgadzać. Idźmy zatem do sedna!

Skuteczne nauczanie i wychowanie

Uczęszczałem do liceum, którym zawiadywał członek ważnego partyjnego gremium, zdeklarowany ateista i piewca przyjaźni polsko-radzieckiej. Ściany tej szkoły były wypełnione hasłami propartyjnymi („*Partia z nadzieją patrzy na polską młodzież*”), oblepione portretami brodatych wieszczów historycznej konieczności, zbiorowej świadomości i uszczęśliwiającej ułudy. Podczas wycieczki do Warszawy prawie cały dzień spędziliśmy w Domu Kultury Radzieckiej, gdzie wsączono nam film o reakcjach nowojorskiej publiczności na fantastyczne wyczyny moskiewskich cyrkowców (to nie metafora). Czwórkę z historii otrzymałem po bezbłędnym wyrecytowaniu życiorysu tow. Edwarda Gierka. Rusycyści w tej szkole traktowani byli jak kontrolerzy z ramienia suwerena.

Skutek owego molestowania erotycznego (chodziło wreszcie o to, abym coś pokochał) był — jak łatwo można się domyślać — obiektywnie odwrotny. Nie stałem się fanem lewicy, nie uwierzyłem partii, Marksa wyraźnie odróżniałem od Lenina, Gomółkę od Gocłowskiego, a obu od Grotowskiego.

Szkoła, do której uczęszczałem, odniosła tryumf i zwycięstwo. Wychowała bowiem niezależnego intelektualistę, odpornego na ideologiczne surmy, z rezerwą patrzącego na „*jedynie słuszne drogi*”. W pierwszym bilansie moja placówka oświatowa przegrała. Nie wstąpiłem do PZPR, nie uwierzyłem, że musimy poprzestać na tym, co nazwano rajem na ziemi, nie wkalkulowałem w swoją biografię wolności od „*opium dla ludu*”. Gdyby się stało inaczej — jakże byłbym dzisiaj nieszczęśliwy, jakże musiałbym tłumaczyć swoim dzieciom, że podpisałem partyjny cyrograf, bo nie miałem wyjścia. W drugim jednak bilansie ta szkoła skutecznie przygotowała mnie na zmiany roku osiemdziesiątego. Skutecznie nauczyła, czego uczyć się nie warto i czemu ulegać żadną miarą nie należy. Wygrała, nauczyła brać w cudzysłów samą siebie, pchnęła w stronę pedagogiki. Chociaż to było wbrew jej zamierzeniom. Podobno Newton odkrył prawo grawitacji, gdy jabłko spadło mu na głowę. Ten fakt był dlań inspiracją genialnego twierdzenia. Ale to jednak Newton jest uznawany za genialnego fizyka, a nie jego jabłko (bezpośrednia przyczyna odkrycia). Skuteczność szkoły winniśmy mierzyć jej ostatecznym, a nie doraźnie uzyskanym rezultatem.

Skuteczna szkoła?

Zachłystywanie się faktem, że uczniowie nie mówią brzydkich wyrazów, nie palą papierosów i nie zażywają narkotyków wcale nie oznacza, że kiedyś nie wymyślał cyklonu B. Dlatego też pytanie: „*jak wychowywać?*” zawsze będzie pytaniem: „*jak urządzić świat?*”. „*Skutecznie*” oznacza zgodnie z założeniem, konsekwentnie, z determinacją realizować to, co założone, aby wychowanek przybrał przewidziany dlań kształt. Zatem problem, który nam się tu jawi, to kto ów kształt przewidział i o kim myślał, tworząc swoją koncepcję człowieka przewidzianą do skutecznej realizacji. W ten sposób dochodzimy do osoby nauczyciela, a to spory problem. Jeśli bowiem nie jest on filozofem, musi być technologiem, a zatem tylko wykonawcą, realizatorem cudzych pomysłów, a więc kim? Najprościej rzecz ujmując, nikim. Tubą, megafonem, neutralnym instrumentem realizacji czegoś, czego sam nie wymyślił. To szczególna odmiana cynizmu.

Brak refleksji powoduje nadwyżkę energii, która jak para idzie w tłoki skuteczności. Bójmy się tej skuteczności w nauczaniu i wychowaniu. Szkoła jest okazją, a nie fabryką, w której o określonej godzinie należy coś wyprodukować. Jak rzadko która instytucja szkoła może sobie pozwolić na komfort nieprzewidywalności. Skuteczna szkoła winna skutecznie nie chcieć produkować, ale być źródłem, przy którym każdy może stać się inny — a rzekłbym nawet *własny*. Nauczmy się marzyć o szkole mówionej, szkole rozmawiającej, szkole bez reżimów czasowych i programowych. Sięgajmy po szkołę, w której się nobliwie i pięknie błądzi, a nie galopuje skutecznie. U swych źródeł szkoła jest bardziej teatrem niż kombajnem. A czy można pytać o skuteczność teatru?

Nowoczesność szkoły

Sformułowanie *nowoczesna szkoła* sugeruje, że istnieje jakaś *szkoła staroświecka*. Cóż więc może się kryć pod skrótem *nowoczesna*?

Pamiętam Kronikę Filmową z okresu gomułkowskiego, w której zachwalano piękne i nowoczesne meble do nabycia na raty w MHD. Zatem

lśniły polerowane na wysoki połysk półkotapczany, meblościanki, segmenty „Jola” wykonane z nowoczesnej płyty wiórowej, dostosowane do nie mniej nowoczesnego budownictwa mieszkaniowego (razem z normą 4 m kw. na osobę). Gdzieś jednak w domu mojej babci stały meble sprzed wojny, wykonane z litego drewna, pokryte politurą, całkowicie nienowoczesne. Jakże śmieszyły mnie wówczas te serwantki, bufety, komody i tapicerowane skórą licową krzesła. Dom babci był dla mnie grota Lascaux w porównaniu meblowymi cudami z MHD. Minęło jednak trzydzieści lat i meble mojej babci wciąż służą, a po sprzętach gomułkowskich stylistów nie ma już nawet najmniejszego śladu.

Szkoła musi być wykonana z najlepszych materiałów, z tradycyjnych surowców i nie ma w niej miejsca na płytę wiórową.

Problem więc polega na tym, że nowoczesność szkoły często oznacza tandetę, zły gust, blichtr tombaku. Te wszystkie pracownie komputerowe, sprzęt audio-video, elektroniczne karty do sprawdzania obecności to tylko lakier nitro zamiast politur. Dla nauczania i wychowywania nie ma to najmniejszego znaczenia. Więcej — tworzy przekonanie, że praca jest zajęciem staroświeckim, skoro można ją zastąpić elektronicznym urządzeniem. Ze zdumieniem czytam prace specjalistów od edukacji medialnej. Póki jeszcze traktują one o szczegółach technicznych, widać w nich kompetencje autorów. Jednakże gdy tylko przesuną się na obszar humanistycznego uzasadnienia stosowania mediów w edukacji, stają się nieporadnymi wprawkami wypracowań ósmoklasistów.

Nowoczesność szkoły to jej mądrzy i oddani nauczyciele. Reszta to tylko edukacyjna biżuteria. Nowoczesna szkoła to jej nauczyciel, który zrozumiał, że pomoce naukowe to upokarzające go protezy kompetencji. Taki właśnie nauczyciel potrafi z czeredą uczniów zniknąć w lesie, na łące, w zupełnie pustej sali i nikt się z nim nie będzie nudził. W sobie bowiem mamy najnowocześniejsze pomoce dydaktyczne. Bóg dał nam niebywale doskonałe instrumenty: wzrok, węch, słuch, dotyk. Dał nam najsprawniejsze ze wszystkich istot dłonie, pozwolił chodzić, odkrył świat słów. Jestem pewien, że gdyby Bóg uznał to za konieczne, dałby nam również komputer. Wolął jednak obdarować nas żywym mózgiem, który nie podlega rynkowym rankingom i nie jest żadnym tam *pentium*. Zapewne jest mu więc smutno,

że szkoła, którą sobie wymyślił jako miejsce spotkań młodych i starszych artystów, zmienia się w tuczarnię. Bójmy się tej metamorfozy!

Kogo wychowuje szkoła?

Czy w szkole można nauczać i wychowywać? Zapewne tak, chociaż trzeba by zapytać, czy obecna szkoła jest w stanie wychowywać i nauczać. Jeśli przyglądnijemy się trzem głównym udziałowcom szkoły, to znaczcy uczniom, rodzicom i nauczycielom, zobaczymy, że przez lata, które upłynęły od jej upowszechnienia, rodzice stracili uwagę do placówki instytucjonalnego i bezpłatnego kształcenia. Są w stanie ją tolerować, w pojedynczych przypadkach szanować, przestrzegać jej reguł. Ale to wszystko. Jeśli naprawdę chcą zadbać o edukację swoich dzieci, szukają rozwiązań bliższych wyraźnemu powiązaniu korzyści z nauczania i jego efektywności. Stąd też traktując naukę poważnie, posyłają dzieci do szkół płatnych, szukają im korepetytorów, wysyłają na kursy językowe. Wydaje się, że szkoła masowa w potocznej świadomości wyczerpała swój kredyt szacunku należnego instytucji oświecającej. Przeewoluowała w stronę rytuału, który trzeba spełnić. Jest urzędem potwierdzającym pewien rodzaj obywatelskiego posłuszeństwa, stanowiącego minimum, aby żyć i pracować w danym kraju. Szkoła niejako w interesie całego państwa pilnuje gromady małolatów, aby ci nie przeszkadzali starszym się dorabiać. To instytucja masowego i utrzymywanego ze wspólnej kasy *babysitera*. Szkoła jako projektowany ośrodek prawdy i swobodnego filozofowania stała się miejscem fałszu, hipokryzji i indoktrynacji. Stopniowo jednak (uwolniona od wymagań ideologicznych) stała się żenująco nijaka, stąd też chwytła się każdej możliwej ideologii, aby czymś wypełnić własną pustkę. Najpierw kazała dzieciom wierzyć w Boga, potem w Jedynie Słuszną Sprawę, a teraz w Unię Europejską.

Szkoła w Kaliszu jest dokładnie taka sama jak w Łomży, Katowicach, Szczecinie i w Toruniu. Czyli brzydka, obwieszona dydaktyczną biżuterią i boleśnie pusta. Dlatego właśnie jest coraz częściej jak staruszka-babcia na dożywocie, której nie wypada oddać do domu starców, ale z której obecności nikt się nie cieszy. Jest bo jest, bo być musi. W pewnej mierze (ale też niechęć) szkoła wychowała rodziców, ale trochę przeciwko sobie.

Ten nowy rodzicielski stosunek do szkoły charakteryzuje zdanie, które usłyszałem, gdy pewien ojciec motywował dziecko do wyjścia na lekcję angielskiego: „*Szkoła szkołą, ale do International House masz chodzić, bo angielski w Europie trzeba znać*”. Czyli — jeśli chcesz do Europy, to nie ze szkołą?

Szkoła najbardziej jednak wychowała nauczycieli. Nauczyła ich wstydić się wykonywanej profesji, nauczyła pauperyzacji, odniosła sukcesy na niwie krzewienia nauczycielskiego nieuctwa. Jednocześnie oduczyła walki z prostactwem uczniów, z idiotyczną modą, fatalnym językiem i autentycznego traktowania zawodu jak misji. Dała umiejętność znaną jako „*przypadek Williego*”, czyli wyraźnego rozdzielania poglądów i działań profesjonalnych od prywatnych, a w ten sposób ofiarę Janusza Korczaka uczyniła zupełnie niezrozumiałą i nieczytelną.

Stosunkowo najbardziej odporni na wpływy szkoły są jej uczniowie. Zasadniczo od samego początku stają w szranki ze szkolnymi regułami gry. Jeszcze w najmłodszych klasach wierzą, że szkoła i pani ich kocha. Że warto zbierać pochwały i dobre oceny — i sprawia im to przyjemność. Z czasem przekonują się, że podobne rezultaty można osiągnąć umiejętnym stosowaniem pewnej strategii i aby być dobrym uczniem, wcale nie trzeba się uczyć dużo. Potem jest już tylko równia pochyła, której kolejne stacje to uczenie się wyłącznie, aby otrzymać promocję, dalej nieuctwo, dalej nieuctwo manifestacyjne, wagary, a na końcu agresja na szkołę i jej dewastacja. Gdzieś tam po drodze młodzi się dowiadują, że szkoła ich wcale nie kocha i w imię reprodukcji (*transmisji kulturowej*) jest gotowa zanudzić ich na śmierć. W świadomości większości uczniów starszych klas szkół podstawowych edukacja zasługuje na cudzysłów, w który należy ująć niemal wszystko, co głosi. Tu wpadamy w pułapkę. Cóż mamy bowiem robić? Dalej propagować nudnego Mickiewicza czy może (w nadziei, że zadziała młodzieńcza przekora) ogłosić młodzieży, że od jutra czynność czytania należy do zakazanych pod groźbą surowych kar.

Moi magistranci od lat badają stosunek uczniów do szkoły. Kiedyś był on dość agresywny. Odpowiedzi, że „*wiedza szkolna jest mało praktyczna*”, „*nauczyciele są niesprawiedliwi*” czy „*nie lubię geografii*” lub „*jest nudno!*” należały do reguły. Teraz do reguły wydają się należeć odpowiedzi wpisane w poprzek kwestionariusza, których spora część (wyrażona nie-

rzadko wulgarnie) brzmi: „*a co mnie obchodzi szkoła?!*”. Jako pedagodzy musimy się tego bać. To do nas wkrótce wróci.

Błądzący pytają

Jak długo naszej działalności edukacyjnej stawiać będziemy pytania — tak długo utrzymamy szansę na rozwój. Dlatego też pytanie: „*Jak uczyć i wychowywać skutecznie w nowoczesnej szkole?*”, jest wartościowe ze względu na swą gramatyczną formę — bo jest pytaniem! Kto pyta, nie błądzi. To prawda. Ale też nie wędruje (bo staje by pytać). Szkoła zaś jest wędrowaniem. Dla niektórych jest więc pochodem radosnym, dla innych marszem w rytm werbli, a dla innych exodusem ku obiecanej ziemi¹. Jest to nieodmiennie wędrówka poprzez ludzi, przez ich istnienie. Jeśli ktoś pyta, to znaczy, że zgubił busolę. Pytając, dowie się, dokąd winien pójść, ale wcale w ten sposób nie odzyska busoli.

Nauczycielską busolą jest intuicja. Kryzys dotykający stan nauczycielski jest kryzysem intuicji pedagogicznej. Sądzę, że poczucie misji nauczycielskiej czy też powołanie do zawodu nie jest niczym innym jak budzącą się pedagogiczną intuicją. Rzesze nieudaczników z deficytem intuicji próbujących sprostać profesji nauczycielskiej mocują się z oporną materią i antymaterią szkoły. Mocują się jednak z samymi sobą. Są jak malarz pozbawiony wyobraźni, jak atleta z siłą niemowlęcia, jak głuchy waltornista. Pierwszy z nich stworzy kicz, drugi jest śmieszny, a trzeci jest w stanie uczynić tylko hałas.

Ci też nieszczęśnicy czasami pytają. Mądre odpowiedzi mają im zastąpić, no właśnie, co? Intuicję? Tego nie da się nauczyć czy dowiedzieć? Dlatego też tak wielu jest znakomitych pedagogów (a było ich jeszcze więcej), którzy nie mają żadnego dyplomu. Właśnie dlatego będziemy mówić o powołaniu nauczycielskim tak długo, jak długo talent będzie tu ważniejszy niż studia. I naprawdę nie warto przebąkiwać, że talent plus studia dają dopiero

¹ Nawiązuję tu do trzech ideologii edukacji: romantycznej, transmisji kulturowej i progresywistycznej wskazanych przez duet Kohlberg /Meyer w pracy *Rozwój jako cel wychowania*.

właściwy efekt. Po pierwsze, dlatego, że nie znam uczelni, na której selekcjonowano by kandydatów na pedagogikę czy inne studia edukacyjne wedle talentu. Znam natomiast dziesiątki przykładów, gdy na egzaminach wstępnych padali zapaleni liderzy harcerscy. Po drugie, dlatego że kadra wykładowców to także po części ludzie bez intuicji i pedagogicznego talentu.

Tęsknoty za nowoczesnością szkoły, za jej technologizacją, za programowanymi podręcznikami, za komputerami i wszelkimi innymi protezami osoby i osobowości nauczyciela są wyrazem jakiegoś upiornego koszmaru, bezdenne nieporozumienia. Świadczą o tolerowanym odpływie intuicji ze szkoły, o pedagogicznym neopogaństwie i śmiesznej wierze w złotego cielca. W ten sposób Zachód już przegrał szkołę, a my solidarnie chcemy przegrywać razem z nim.

Szkoła bez intuicji to w gruncie rzeczy szkoła bez człowieka. To jak kościół, w którym brakuje Boga. Takiej szkoły bójmy się najbardziej.

SZKOŁA JAKO POLIGON BEZPRAWIA?

Spośród wielu sfer życia społecznego chyba tylko szkoła jest taką, która przypomina nam ustrój sprzed lat. Szkoła nadal tkwi w najbardziej realnym z możliwych socjalizmie, zatruta jest ideologią, a nade wszystko zupełnie nie jest w stanie zaspokoić potrzeb młodego pokolenia. Nie chodzi tu jednak bynajmniej o podlizywanie się młodzieży (co oferuje wiele rozwiązań alternatywnych), lecz o przewidywanie takiego jej edukacyjnego wyposażenia, które w przyszłości będzie jej niezbędne. Zdumiewa przy tym fakt, że jak dotąd tak rzadko o tym mówią uczeni, a owo milczenie odbija się niekorzystnym echem na propozycjach zmian programów szkolnych i działań melioratywnych. Za zmiany zatem biorą się często praktycy, co owocuje instrumentalnymi i często doraźnymi efektami, które mają nader niewiele wspólnego z koniecznością zmiany nie tylko organizacyjno-programowego kształtu szkoły, lecz przede wszystkim z nieuchronnością zmiany jej filozofii.

Nie ulega dla mnie wątpliwości, że szkoła jest instytucją, w której dochodzi do systematycznego łamania najszerzej pojętego prawa. Za taką czynność bowiem uznają każde odejście od wcześniej ustalonych i podanych do ogólnej wiadomości pryncypiów. Zobaczmy to w szczegółach¹.

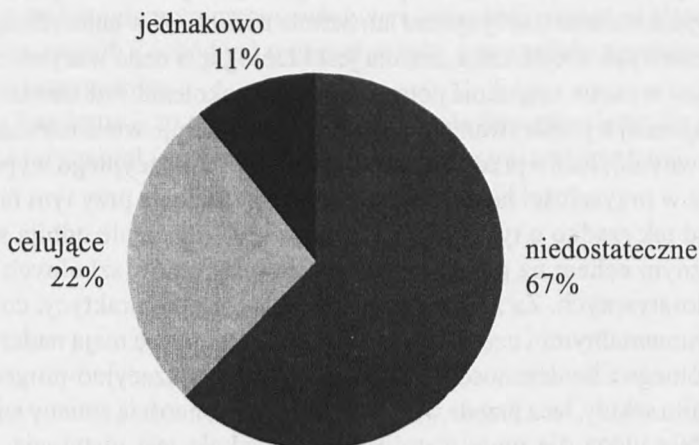
Oceny umowne

Najczęściej są naciągane i nieadekwatne. Piątki i szóstki wcale nie oznaczają znacznego stopnia opanowania wiedzy, lecz wskazują miejsce

¹ W tym miejscu wyjaśnienie — tytuł niniejszego tekstu jest trawestacją tytułu jednego z referatów Z. Kwiecińskiego.

ucznia na tle klasy². Tutaj pojawia się więc dodatkowe kryterium — jaka ocena została wystawiona w jakiej szkole. Czyli piątka w szkole X nie jest wcale równoznaczna z piątką w szkole Y. A to już poważny mankament.

Gdy w jednym z testów zadano pytanie: „Czy w Pani/Pana przypadku większe wahania powoduje wystawienie oceny niedostatecznej (wahając się pomiędzy «mierną» a «niedostateczną» czy celującej (wahając się pomiędzy «piątką» a «szóstką») na koniec roku?”³, odpowiedzi ułożyły się następująco:



Widzimy wyraźnie, że więcej namysłu wywołuje wśród nauczycieli wystawianie ocen niedostatecznych niż celujących, a zatem szkoła — jeśli chodzi o oceny — jest łagodna, czyli po prostu nieadekwatna, **czyli niesprawiedliwa**. Łatwiej w niej być uczniem złym jak dobrym. Bardziej trzeba

² Przekonujemy się o tym każdego roku w naszej *szkole-laboratorium*. Zwłaszcza dotyczy to przedmiotów takich, jak chemia, fizyka, biologia, geografia czy historia. Uczniowie z ocenami bardzo dobrymi i celującymi bywają często znacznie słabsi niż ci z czwórkami, a nawet trójkami.

³ Pytanie i wyniki z badań przeprowadzonych w 1994 roku przez J. Krajewskiego z Olecka na próbie ok. 1000 nauczycieli studiujących zaocznie w Mazurskiej Wszechnicy Nauczycielskiej w Olecku i UMK w Toruniu w ramach rozprawy doktorskiej pt. *Wzorzec nauczyciela i szkoły u studentów pedagogicznej uczelni państwowej i niepaństwowej*.

bowiem *przekonywać* nauczyciela, że się nie nadaje do promocji, niż że jest się istotnie uczniem wybitnym.

Pułapka dla najlepszych

Każda klasa szkolna da się podzielić na uczniów dobrych (czyli takich, którzy nie sprawiają kłopotów), średnich (czyli takich, którzy chcą, chociaż nie zawsze to im wychodzi) i słabych (którym nie tylko nie wychodzi, ale też często nie chcą). Wysiłek nauczyciela naturalnym biegiem rzeczy kieruje się na tych średnich, bo dobry sobie poradzi, a słabemu i tak nic nie pomoże. **Szkoła bezprawnie nie inwestuje w najlepszych.** Ich obecność bywa ujawniana tylko wówczas, gdy zdobędą olimpijskie punkty. Klasy wyrównawcze, zespoły wychowawcze, kuratorzy sądowi, etc. zajmują znacznie więcej miejsca w szkolnym systemie niż zawodowi i fachowi inwestorzy w najlepszych. Świat jednak nie stanie się lepszy przez słabych, tylko przez najlepszych i o tym poucza nas kilkutyśieczna historia cywilizacji. Szkoła zaś nie jest zupełnie dostosowana do inwestowania, lecz do interweniowania. Wyczulona na niedostatek zdolności u jednych lekceważy nieinwestowanie w uzdolnienia drugich. To jej kolejna niesprawiedliwość.

Placówki oświatowe przejęte dawną rolą (wydobywaniem z ciemności mas) znacznie więcej uwagi poświęcają tym, którzy szkołę ignorują, hańbią i (w różny sposób) dewastują niż tym, którzy motywowani i gotowi do pracy chcieliby ją wykorzystać jako faktycznie źródło wiedzy i przyszłego dobra. Jeśli tylko rodzice dzieci zdolnych nie znajdą odpowiednich środków i sposobów na niezależne rozwijanie ich uzdolnień, to najczęściej przepadną one bądź staną się tworzywem latentnym i trudnym do wykorzystania. M.in. Z. Kwieciński efektownie udowodnił, jak bardzo w szkole marnuje się czas. Aby rzecz całą wzmocnić, wystarczy powiedzieć, że idąc tropem jego badań, możemy dojść do wniosku, że na 12 lat spędzonych w szkole tylko dwa lata są dla dobrego ucznia pożytkiem i rozwojem⁴.

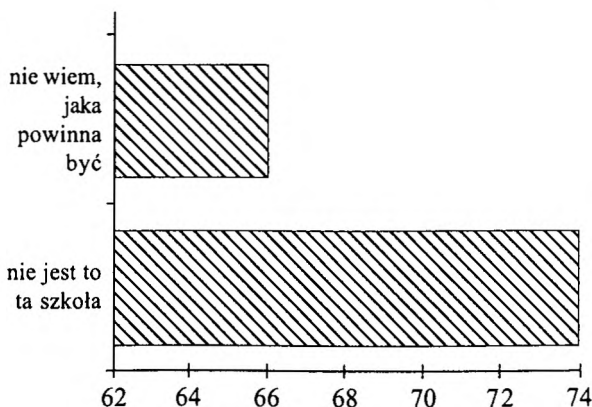
⁴ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1990, *Szkoła jako wćwiczanie w kulturę pozornego wysiłku*.

Wyłowiali purpuraci

Nieważne czy subiektywnie, czy obiektywnie, szkoła krzywdzi nauczycieli. Są oni właśnie takiego zdania. Jeszcze raz odwołam się tu do badań empirycznych, z których jasno wynika, że pedagodzy zatrudnieni w szkołach jednoznacznie twierdzą, iż nabór do zawodu nauczycielskiego jest wadliwy (ponad 80%), bo zatrudnia się osoby przypadkowe, a nie te, które mają poczucie misji czy powołanie. Charakterystyczna wypowiedź badanego: „*Szkoła to miejsce dla tych, którzy mają powołanie do zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel powinien jak ksiądz czy biskup mieć takie powołanie*”. Wypowiedź szlachetna. Jakkolwiek spośród wszystkich badanych tylko 12% stwierdziło, że w wyborze zawodu nie kierowali się poczuciem powołania czy misji⁵. Cóż to oznacza? To, że według testowanych pedagogów, panuje przekonanie, iż do ich zawodu w 80% dostają się osoby niewłaściwe, jakkolwiek wśród ok. 1000 zbadanych niemal wszyscy są z naboru prawidłowego. Sytuacja nader typowa dla tego środowiska: „*Ja jestem dobry, a pozostali są źli*”. Można ją rozciągnąć na inne opinie i wówczas dowiemy się, że: „*Trzeba zwalniać obiboków i osoby przypadkowe ze szkół, a zatrzymywać tylko takich fachowców jak ja. Dyrektor powinien być twardy i postępować zgodnie z prawem, ale dla mnie elastyczny i wyrozumiały*”.

Z całych przeprowadzonych przez Krajewskiego badań wynika, że nauczyciele niechętnie do szkoły chodzą, uznają, że nie da się w niej normalnie i dobrze pracować, nie lubią jej i prawie nic (poza stosunkiem pracy) ich z nią nie łączy, a nade wszystko nie czują więzi z innymi pedagogami, co na każdym kroku podkreślają. Tutaj kolejny cytat z tych ciekawych badań. Zapytano bowiem nauczycieli, czy szkoła, w której pracują, jest tą placówką, w której chcieliby pracować. I zaraz potem (jeśli odpowiedzieli „nie”) — w jakiej szkole zatem chcieliby pracować. Odpowiedzi wyglądały następująco:

⁵ Badania J. Krajewskiego cytowane już wcześniej.



To oznacza, że około trzy czwarte badanych nie jest zadowolonych ze swej placówki, ale ponad połowa z nich nie potrafi powiedzieć, jaka ona winna być. Niektóre jednak propozycje zasługują na przywołanie, bo obrazują zakres trosk, jakie mają nauczyciele w związku z wykonywaniem swojej pracy. Oto one:

„Chciałabym pracować w szkole w Z, bo miałabym lepszy dojazd z domu.”;

„Dobra jest szkoła w P, bo tam jest dobry dyrektor (potrafił załatwić przystanek na żądanie przy szkole)”;

„W szkole w R. nauczyciele cały czas łapią nadgodziny, a u nas już nawet zapomnieliśmy, co to takiego”;

„Najlepiej by mi się pracowało w jakiejś większej miejscowości, bo mogłabym iść z mężem do kina albo na dancing i potem w szkole byłabym bardziej wesola dla dzieci”;

„Szkoła powinna bardziej rozwijać, a nie tylko wymagać encyklopedycznej wiedzy”;

„W takiej szkole, w której ja bym chciała pracować, powinno pracować więcej mężczyzn”.

Nie ma w tym żadnej misji, jakiegokolwiek poczucia powołania — to prosta przyziemność, miałka małość, ogólnikowość i nieudolność w kreowaniu perspektyw. Nawet bowiem w największym niedostatku nie przestajemy marzyć, nie przestajemy konstruować szklanych domów. Tak jak

wierzący nie przestają marzyć o niebie. Marzenia i snucie wizji doskonałych nie musi mieć wiele wspólnego z aktualną sytuacją materialną i społecznym położeniem. Jałowe podejście do zawodu wynika zatem z prostego braku zainteresowania wykonywaną profesją. Z zanurzonym w marazmie samotraktowaniu się jako źle opłacanych pracowników źle prosperującej instytucji, której faktyczne los są im obojętne. Czy takie nastawienie jest zgodne z prawem, którym jest nie tylko konstytucja czy kodeksy stanowiące podstawę działania sądów, lecz także wielowiekowa tradycja oświaty, karty praw i inne dokumenty ukazujące oczekiwanego społecznie ducha szkoły? Czy możemy mieć optymistyczną nadzieję, że nie dotyczy to wszystkich nauczających?

Udawany brak kłopotów

W jednej z toruńskich szkół głośny był swego czasu problem związany z powstaniem policji uczniowskiej. Nazwę wprawdzie wymyśliły publikatory, lecz wydaje się ona adekwatna do rzeczywistości. Chodziło o powołanie przez uczniów i z ich wyłącznej inicjatywy rodzaju latających patroli składających się ze szkolnych osiłków, których celem miało być zapobieganie kradzieżom w szatni szkolnej, łupieniu najmłodszych uczniów przez łobuzów ze starszych klas i niedopuszczanie do aktów agresji i przemocy wśród młodzieży. Po prostu — uczniowska policja. Dlaczego powstała? Przyczyny są dość oczywiste. Po pierwsze, plaga agresji, chuligaństwa i wandalizmu nie ominęła i tej szkoły. Po drugie, profesjonalna kadra pedagogiczna skrzętnie korzystająca z prawa do przerw i obowiązkowego wychowywania młodzieży wyłącznie w ramach godzin wychowawczych nie dawała sobie rady, nie była w stanie zapobiegać panoszącemu się złu⁶. Po trzecie, takiego stanu rzeczy uczniowie mieli dość. Cała sprawa trwała dość długo, w każdym razie do chwili, gdy lokalna telewizja (a za nią krajowa) pokazała krótki reportaż z inscenizowaną nieudolnie scenką rozdzielania przez szkolnych policjantów okładających się pięściami berbeciów. Reakcja kuratorium była

⁶ Dowodem na to jest fakt, że dyrektor szkoły wyraził zgodę na powstanie policji, a nawet zatwierdził jej specjalne identyfikatory.

natychmiastowa. Skierowano do dyrektora placówki polecenie natychmiastowego rozwiązania organizacji i wyciągnięcia konsekwencji wobec nadgorliwych inicjatorów. Nie zaproponowano natomiast niczego w zamian. To znaczy — niepotrzebna jest uczniowska *policja*, bo w szkole nikt niczego nie kradnie, z szatni nie giną kurtki, nikt nikogo nie bije i niczego nie wymusza!?!

Powyższy przykład wskazuje dość charakterystyczną pozycję, którą zajmuje szkoła wobec mnożących się aktów wandalizmu i błazenadowej agresji wobec tejże instytucji⁷. Wypisane sprayem na parkingu szkolnym hasło: „*Nie truj dzieci spalinami — poczekaj, aż przyjdą nauczyciele*”, jest dość adekwatną ilustracją tej tezy.

Pedagodzy są bezradni wobec łamiących prawo uczniów. Są przede wszystkim bezradni wobec katastrofalnego braku dyscypliny w szkołach i naruszania elementarnych norm szacunku do społecznego mienia. Na zarzuty odpowiadają z goryczą: „*nie jesteśmy policjantami*”. Ale przecież dla każdego z nas jest oczywiste, że w okresie pokoju (czyli normalności) prawnik jest prawnikiem, pisarz jest pisarzem, a lekarz lekarzem. Gdy przyjdzie wojna, wszyscy oni są żołnierzami. Zagrożone jest bowiem to, co pryncypialne i najważniejsze. Zagrożony jest bowiem warunek *sine qua non* wykonywania jakiegokolwiek profesji. Jeśli młodzież niszczy szkołę, jeśli wypisuje wulgarne hasła w wypożyczanych jej do nauki książkach i atlasach, jeśli kradnie i unicestwia pomoce naukowe, to trzeba to poskromić i już. W sytuacji, gdy jeden nauczyciel dyżurujący w czasie przerwy nie jest w stanie przypilnować porządku, to trzeba ich postawić pięciu, taka jest logika i taka jest jedyna strategia — jeśli perswazja (od której szkoła aż kipi) zawodzi, trzeba bronić jej dobra wszelkimi sposobami.

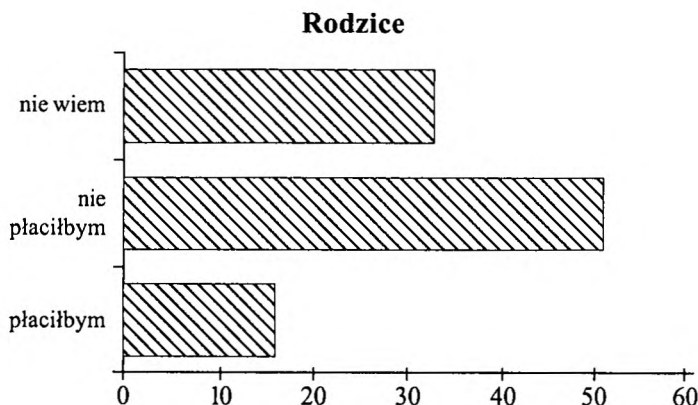
W jednej ze znanych mi szkół uczniowie dokonali zniszczeń na sumę ponad 100 milionów (starych złotych) tylko w ciągu dwóch miesięcy. Nikt nie poniósł konsekwencji. Nikt nie został przyłapany, nikomu też nie kazano płacić za wyrządzone szkody. Nikt niczego nie widział, a zniszczone mienie milczy. Zatem nie ma winnych, zatem wszystko wolno? Tak i coraz częściej tak.

⁷ Rozumienie błaznowania nie jest w tym przypadku tylko czczym zwrotem stylistycznym. Przypisuję mu znaczenie zacerpnięte z pracy T. Szukdlarka.

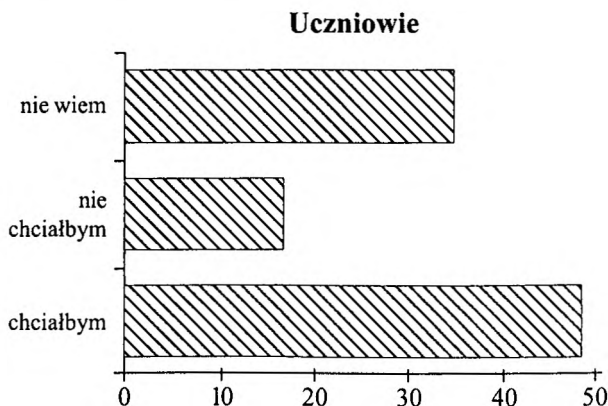
Defraudowane bogactwo

Jest w Ewangelii przypowieść o mnożeniu talentów. Ten, kto ich nie pomnożył, a jedynie zakopał lub roztrwonił, zostaje tam surowo osądzony. Taki jest moralny wydźwięk tej przypowieści. Cóż zatem powiedzieć o uczniach, którzy oferowanej przez szkołę wiedzy nie chcą, po prostu. Gdy pozostają obojętni i niewzruszeni na wysiłki nauczycieli przybliżających im prawa fizyki, reguły dziedziczenia i zawłości chemicznych reakcji. Czy nadal i dla nich szkoła ma być otwarta. Cóż zrobić z tymi, którzy łamią prawo i nie uczęszczają do szkoły, u których liczba wagarów jest większa niż liczba obecności. Kto słyszał o procesie karnym za niespełnienie obowiązku szkolnego wytoczonym rodzicom? Nikt. Dlaczego zmuszamy do chodzenia do szkoły? Jakim prawem. Odpowiedź wydaje się nader prosta — prawem nieegzekwowanym.

W 1991 roku Janina Purajska w ramach przeprowadzanych badań nad tworzącą się w III RP oświatą niepaństwową zadała uczniom i rodzicom następujące pytanie: „Czy akceptowałibyście szkołę, za którą trzeba byłoby płacić 1/5 średnich zarobków miesięcznych?”⁸. Odpowiedzi były następujące:



⁸J. Purajska, *Sytuacja materialna rodziny a poglądy na poziom nauczania (na przykładzie uczniów i rodziców klas VIII szkół podstawowych)*, (praca magisterska napisana pod moim kierunkiem — maszynopis), Toruń 1991.



Poruszając się na granicy ryzyka metodologicznego, możemy domniemywać, że zarówno rodzice, jak i uczniowie deklarujący gotowość akceptowania szkoły o pewnej odpłatności są tymi, którym rzeczywiście na nauce zależy⁹. Jeśli założymy, że rodzice deklarujący chęć płacenia za szkołę **nie są** rodzicami uczniów chcących do takiej szkoły uczęszczać, to prosta suma wskaże nam, że tylko 64 % uczniów ma pozytywną motywację do chodzenia do szkoły („samych z siebie” bądź przez rodziców). To oznacza, że w 30-osobowej klasie ok. 19 uczniów chce się uczyć (uczęszczać do szkoły, odrabiać lekcje, czytać lektury, słuchać nauczycieli, korzystać z pomocy), a 11 nie. Czy mamy prawo ich zmuszać?

Emerytom przysługują bezpłatne przejazdy MPK i abonament TV. Ale czy mają obowiązek jeździć tramwajami i oglądać telewizję? Do biblioteki publicznej może zapisać się każdy. Ale czy każdy musi czytać książki?

Ostatni akapit

Nikt nie zechce zakwestionować wychowawczej roli szkoły. Jedni pojmują ją však jako działanie obejmujące wszystkie dziedziny rozwoju

⁹ Faktycznie, w tym roku najpowszechniejsza odpłatność za szkołę społeczną była nieco wyższa niż 1/2 średnich miesięcznych zarobków dorosłej osoby.

młodego człowieka, inni rozumieją ją jako pryncypialne ukierunkowywanie świadomości uczniów. Bez wątplenia w jednym i drugim rozumieniu mieści się przygotowywanie młodych ludzi do respektowania prawa. Stanowi ono bowiem podstawę demokratycznych przemian i takiegoż trwania. W przeciwnym przypadku możemy wychować kolejne pokolenie ignorantów i egoistów. Prawo to nie tylko jego znajomość, lecz także jego przestrzeganie i codzienne doświadczanie. Przestępca to najczęściej osobnik, który doskonale zna prawo, które właśnie łamie.

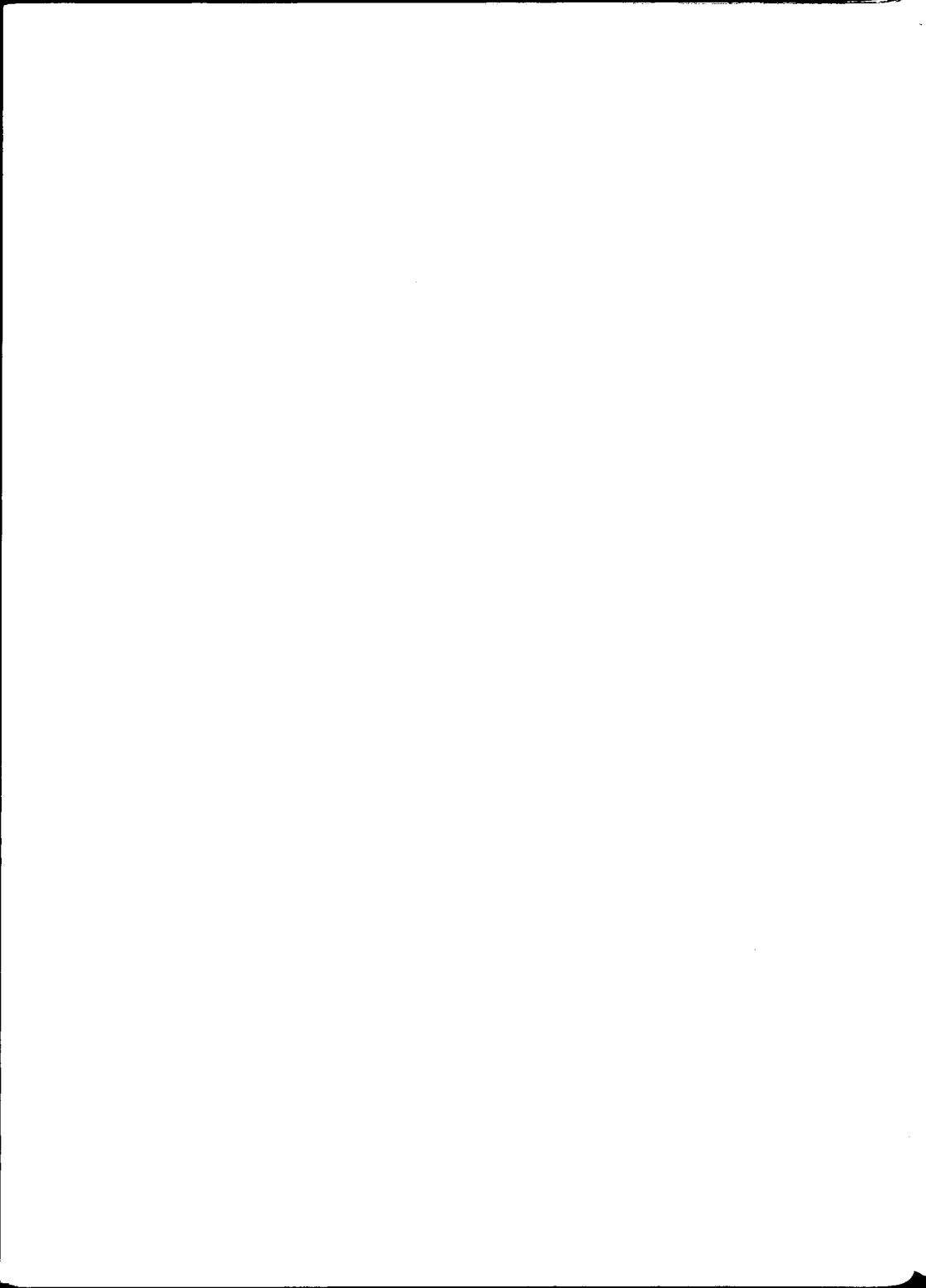
Najlepsze intencje nie wyrównają krzywienia drogowskazów, nie zniwelują skutków wćwiczania w braniu za nic obowiązujących norm. Ponad wszelką wątpliwość istnieje tutaj transfer. Bezkarne łamanie praw i zasad szkoły jest skuteczną ścieżką testowania własnych możliwości w świecie nadmiernej tolerancji, w świecie bez troski o to, co winno być otoczone nadmierną troską. To w końcu czysta reprodukcja powielającego się u nas układu działania na pograniczu prawa, w prawnych lukach, w działaniach trudnych do zdefiniowania i ścigania. Rozmywanie jasnych reguł gry, lekceważenie litery i ducha ustanowionych praw wydaje się być domeną szkoły. Do szkoły jednak nie tylko się uczęszcza, szkołę się także dostaje (niektórzy nazywają to *kindersztubą*).

Niebezpieczeństwo bezprawia (a takie panuje w szkole) jest jak kłamstwo. Demoralizuje nie tylko kłamiącego, lecz także okłamywanego. Popuszczanie kar, niekłopotliwe rezygnowanie z dociekania rzeczywistego stanu rzeczy (kto wybił szybę, kto okłamał, czy zwolnienie jest autentyczne) wytwarza przekonanie, że „można naruszać prawo ale tak, aby nikt tego nie widział”. W ten też sposób unieruchamia się wszelkie reformy i zmiany na lepsze. Samo przestrzeganie prawa zaś czyni z przestrzegających *frajerów, naiwniaków i tchórzy*. Przetestowane w szkole przemoc, nieuczciwość, cwaniactwo, umiejętność wyłgania się od odpowiedzialności dają później efekty w postaci stosownych postaw wobec zasad życia społecznego. Nie wolno nam bowiem zapominać, że szkoła jest najczęściej pierwszą poważną instytucją, z którą spotyka się w takim wymiarze wychowanek i nabyte w niej sądy mogą istotnie oddziaływać na jego przyszłe poglądy i idące za nimi działania.

Jeśli w jednej ze szkół dochodziło do tolerowania alkoholu w trakcie wycieczek krajoznawczych, jeśli akceptowało się w niej nagminne palenie

w WC i pobłażliwie traktowało wandalii, to na nic były prowadzone nader profesjonalne warsztaty prawnicze, fakultety z tego zakresu i spotkania ze sławami polskiej palestry. W ten bowiem sposób jedynie utwierdza się przekonanie, że *życie sobie a prawo sobie*. Czyż w takim momencie nie wypada zapytać: jakie życie i jakie prawo?

Saniki – Nowy Dwór, październik–listopad 1994 r.



Referat wygłoszony na konferencji w Kielcach „Jaki nauczyciel, jaka szkoła, jakie wychowanie?” w listopadzie 1994 roku

ETOS, AGOS I LOS SZKOŁY ORAZ EDUKACJI

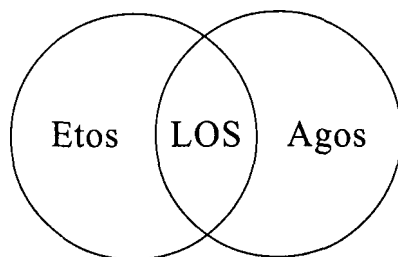
Powrót do źródeł

Swojego czasu Stefan Kunowski wskazywał, że jednymi z istotnych czynników wpływających na rozwój człowieka są: etos, agos i los¹. ETOS to wnętrze, zatem woła i w końcu busola działania, życia i sumienia. AGOS — odwrotnie, to liderujące otoczenie, suma znaczeń, faktów, wydarzeń i uwarunkowań — to prowadzenie ku lepszemu. Pozostawiając znaczenie etosu, modyfikuję tu pojmowanie agosu. W słownikowym brzmieniu to *zaraza, brud, zakała*. Tutaj będziemy traktować agos jako przeciwieństwo etosu, jako wyzwanie dla niego i zewnętrzne bariery jego realizacji. Jest to spore odejście od ustaleń Kunowskiego. Jakkolwiek nie przestaje on być inspiracją dalszych rozważań tu zawartych.

Etos i agos mogą pozostawać w konflikcie, mogą zetrzeć się i tworzyć skrajną, a niekiedy nawet śmiertelną, opozycję wobec siebie. Etos bywa odczuwalny, domyślny, dobry lub zły (to zależy od przyjętej optyki), nigdy zaś widzialny, zawsze swoisty i indywidualny dla jednostki, grupy, instytucji. Agos jest zawsze, widzialny, realny i dotykalny. Co powstaje zatem na styku tych dwóch światów? Jak sumuje się świat niewidzialny z widzialnym? Co jest sumą zbiorów niewidzialnych składników etosu i widzialnych atrybutów agosu? To LOS.

¹ Zob. Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981. Cała pozycja warta jest przestudiowania. W wypadku niniejszego tekstu stanowi ona tylko bezpośrednią inspirację, a nie rekonstrukcję poglądów tego autora. Stąd też różnice w stosowaniu wprowadzonych przez niego pojęć.

Graficznie wygląda to tak:



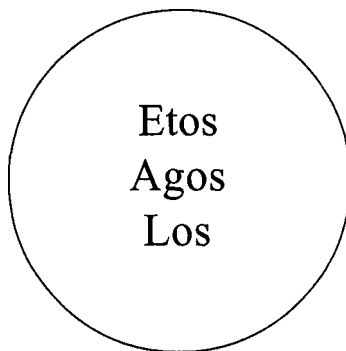
Rys. 1.

Właśnie los jest wspólną częścią zbiorów. Los świata, los człowieka, a także los edukacji mogą być tym, co etos zrobił z agosem lub agos z etosem.

Jeśli etos jest silniejszy, to on właśnie o sobie decyduje i jakiejś części agosu nadaje własne kształty — wówczas mówimy o świętości. Jeśli więcej siły ma agos, to wówczas on włącza się w etos i nie pozwala mu się rozwinąć lub też go sobie podporządkowuje — to upadek. Jeśli etos i agos pozostają w stanie względnej równowagi, to wówczas może zaistnieć kompromis i mówić możemy o twórczości. Zatem los może być tryumfem, porażką lub zmaganiem. Los będący dominacją etosu przybiera także wartość etosu (rys. 2). Jeśli zaś zdominuje go agos, wtedy on staje się wartością losu (rys. 3).



Rys. 2.



Rys. 3.

Los jest rzeczywistością półwidzialną. Jest biegiem zdarzeń, których źródeł i przyczyn możemy dociekać, jakkolwiek tylko z trudem rozpoznawać. Półwidzialność jest cechą wszystkiego, co wyprowadzone z teorii przybiera kształt praktyki. Etos bowiem to założenie bądź zespół założeń (ideałów, norm, przekonań). Agos to realność działań i ich skutków, to także losy jednych wpływający na losy innych.

Sfery nieporozumień

W okresie transformacji próbujemy przyglądać się edukacji nie tylko z perspektywy teoretycznej, która wskazałaby jak winna ona — w obliczu zachodzących zmian — ewoluować. Los szkoły i edukacji nas nie zadowala. Wiele krytyki mamy dla samej szkoły, dla rodziny, dla nauczycieli. Mylimy etos z agosem. Kolidują etosów — przywołując terminologię Sośnickiego — jest faktycznie konfliktem etosu i agosu, a one z kolei ustalają los edukacji². Spróbujmy zatem przyglądać im się z bliska.

Bezpański etos

Istniejące, chociaż rzadko nazywane, założenia szkoły są podstawami jej etosu. Stanowią o jej wnętrzu i funkcjach. Najogólniej brzmią one następująco:

1. *szkoła jest bez wątpienia dobrem ofiarowanym młodemu pokoleniu przez starsze;*
2. *młodzież ponad wszelką wątpliwość chce się uczyć;*
3. *nauczyciele z całą pewnością chcą nauczać.*

Jeśli uznamy, że treść etosu szkoły to wymieniane przez Z. Kwiecińskiego funkcje: *emancypacyjna, adaptacyjna i rekonstrukcyjna*, to dojdziemy bez trudu do przekonania, iż warunkiem ich realizacji są trzy wskazane wyżej założenia³. Czy można bez wiary w nie realizować w szkole cokolwiek?

²K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.

³Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1981, s. 21 i nast.

Wszelkie zabiegi wokół szkoły i edukacji, akty prawne i ustawy, decyzje wykonawcze i finansowe na każdym szczeblu jako podstawę przyjmują powyższe założenia. One też stanowią racjonalność i legitymizację każdej działalności na rzecz edukacji.

Myślenie takimi kategoriami o szkole i edukacji możliwe jest jedynie u osób, które ją z daleka omijają i wolą się nią zbytnio nie interesować. Szlachetność tak przyjętych założeń jest bez wątpienia znaczna, ale też muzealna. Tak po prostu nie jest. Etos szkoły jest nieaktualny, bo oparty na nieprawdziwych podstawach. Daje się nam owa nieprawdziwość we znaki przy każdej niemal okazji głębszego wglądu w istotę szkoły. Nikomu bodaj tak naprawdę nie zależy, aby stanowią jakąkolwiek busolę. Nikt też nie próbuje go ucieleśniać przeciwko agosowi, a zatem temu, co sens i skuteczność szkoły utracą i kwestionuje.

Bez względu na to, jakie szkoła zechce sobie wyznaczyć cele, przyjęcie powyżej wskazanych założeń zablokuje w sposób zasadniczy ich realizację. Błąd bowiem tkwi w podstawach. Mają one być realizowane przez tych, którzy tego z całą pewnością nie zrobią. W tej sytuacji etos szkoły jest mocno bezpieczny, niczym, leżący odłogiem.

Agos nader obecny

Na początek przytoczę parę faktów charakteryzujących otoczenie szkoły i blokujących budowanie etosu na wspomnianych wcześniej trzech założeniach.

Fakt pierwszy

18 września 1994 roku przeprowadziliśmy sondaż wśród 67 rodzin wychowujących dziewięcioletnie dzieci. Jego przebieg był prosty: sprawdzaliśmy, ile dzieci jest po 21.00 w domu, a w przypadku nieobecnych pytaliśmy, gdzie dzieci się w takim razie znajdują. Wyniki były następujące: obecnych w domu było 18 dzieci (26,9%). W odniesieniu do czternaściorga (21%) rodzice umieli udzielić jednoznacznej i precyzyjnej odpowiedzi, gdzie się ich dzieci aktualnie znajdowały. Oznacza to, że 52,2% dziewięcioletnich dzieci dnia 12 września znajdowało się poza pośrednią czy bezpośrednią kontrolą

rodziców. Wśród dwunastolatków grupa poza kontrolą rodziców osiągnęła 64%⁴.

Fakt drugi

29 września 1994 roku przeprowadziliśmy kolejny sondaż wśród rodziców uczniów klas VI szkoły podstawowej. Pytaliśmy, jakie przedmioty mają ich dzieci w szkole. Tylko 9% indagowanych potrafiło bezbłędnie wymienić spis wykładanych w klasie VI dyscyplin.

3 października kolejny sondaż dotyczył podręczników szkolnych. Najpierw dowiedzieliśmy się, jakich podręczników brakuje konkretnym uczniom klas VIII, a potem pytaliśmy ich rodziców, czy wiedzą o *vacatach* w podręcznikowym *dosier* dzieci. Równe 50% rodziców okazało w tym zakresie pełną ignorancję.

Fakt trzeci

Mimo powyższego w przeprowadzonych przez agencję *Statos* w 1993 roku badaniach nad rodziną polską aż 77% ankietowanych rodziców uznało, że odpowiedzialność za wychowanie dzieci ponoszą przede wszystkim rodzice.

Fakt czwarty

W emitowanym 26 października młodzieżowym programie TV poświęconym amatorskim spotkaniom teatralnym Krzesła 914 w Żyrardowie młodzi aktorzy konfrontowali uprawianą przez siebie sztukę ze szkołą. Cytuję w oryginale:

„teatr pozwala się mi oderwać od rzeczywistości, a zwłaszcza od szkoły, której nie cierpię”

„próby i spektakle są dla mnie panaceum na szkołę”

„nudne życie, nuda w domu, nuda w szkole — to wszystko pchnęło mnie do teatru”

Nie przypominam sobie, aby którakolwiek z wypowiedzi nie podnosiła wartości teatru i nie dyskwalifikowała szkoły. Odniosłem nawet wrażenie,

⁴Badania przeprowadziłem telefonicznie z pomocą moich dzieci i dzieci znajomych. Są częścią procesu pod roboczym tytułem *Szkola, dom i rodzina 1994*.

że gdyby szkoła nie była aż tak zła, to zamarłby nasz amatorski ruch teatralny⁵.

Fakt piąty

Po wydaniu niewielkiej pozycji „*Przeciwko edukacji sentymentalnej*” otrzymałem list od czytelniczki z Krakowa⁶. Jeden jego fragment pozwałam sobie tu zacytować:

„Pokazuje się Pan jako twardziel w edukacji. Szkoła wg Pana ma być jednoznaczna, chrześcijańska (bo boi się Pan szkoły światopoglądowo neutralnej) i koniecznie ma wychowywać. I z tego już nic nie rozumiem; czym w końcu mam być dla tej młodzieży, którą uczę języka polskiego? Czy mam omawiać lektury, czy mówić jej o wartościach (takie to ważne w Pańskich tekstach!), czy w końcu wychowywać mam jej rodziców? Jestem na Pana wściekła (dla tego piszę ten list), bo mi Pan uświadomił, że nie mam szans na żaden sukces zawodowy. Tak, ma Pan rację, razem ze swoim przedmiotem jestem, aby mnie zaliczyć, polaka odpękać i zdać maturę, aby szybko (ze studiami lub bez) robić biznes. Wiem, że niestety muszę Panu wierzyć.[...]”

Fakt szósty

Na jednym z warsztatów edukacyjnych w trakcie spotkania z eksperymentatorami z Niemiec nauczycielka z Katowic publicznie poprosiła niemiecką nauczycielkę, aby ta odpowiedziała, jak należy wychowywać i nauczać śląskie dzieci, aby nie miały problemów w Niemczech, gdy już tam wyemigrują⁷.

Fakt siódmy

Większość nauczycieli uznaje, że ma do czynienia z uczniami miernymi bądź zaledwie poprawnymi, a nader rzadko z dobrymi i bardzo dobrymi⁸.

⁵ Niestety, zbyt późno włączyłem rejestrację video tego programu, stąd ograniczona liczba przykładów. Było ich jednak daleko więcej.

⁶ A. Nalaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994.

⁷ Z informacji M. Cackowskiej obecnej na seminarium w W.

⁸ Zob. W. Łukaszewski, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994, s. 267 i nast.

Fakt ósmy

W miazdzącej większości szkół istnieje znany uczniom zakaz palenia. Znany jest im również fakt, że jest to zakaz martwy, którego nikt nie chce przestrzegać. Podobnie rzecz ma się z alkoholem: informacje o licealnych *połowinkach* urządzanych w piwnych pubach należą do powszechności⁹.

Fakt dziewiąty

Badania nad szkołami społecznymi i państwowymi wykazują, że wskaźnik akceptacji szkoły (a właściwie nieakceptacji) jest w obu typach szkół zbliżony. Szkoły społeczne, utrzymywane z pieniędzy rodziców, stanowią najczęściej enklawy rodzinności, ciepła elastyczności i swobody. Nie przesądza to jednak o sympatii uczniów. Tak jakbyśmy mieli do czynienia z jakąś nieomal naturalną niechęcią do szkoły bez względu na to, jaka ona jest¹⁰.

Fakt dziesiąty

Syndrom wypalenia nauczycieli staje się problemem coraz częściej dostrzeganym i podnoszonym przez przedstawicieli różnych nauk o edukacji¹¹. Świadczyć może o tym choćby fakt wykorzystania czasu lekcji przez nauczycieli¹².

Sądzę, że przytoczone powyżej fakty skutecznie przypominają nam rzeczywistość, w której przyszło szkole działać. Mówią one o tym, co i tak doskonale wiemy i czego jesteśmy świadomi — założenie, że wszyscy chcą szkoły i ją cenią jest na wyrost i jakby nie z tej epoki. A zatem agos szkoły jest znacznie silniejszy niż jej osłabiony i oparty na nieaktualnych przesłankach etos.

⁹ Np. pełne takich informacji były w stosownym czasie audycje młodzieżowe toruńskiego radia lokalnego.

¹⁰ Największe różnice w akceptacji szkoły występują pomiędzy uczniami klas I LO społecznych i I LO państwowych. W klasach trzecich różnic takich już nie ma i opinie o szkołach są podobnie krytyczne czy niechętne. Dotyczy to nawet placówek niepaństwowych z nieporównanie większą i znacznie atrakcyjniejszą ofertą edukacyjną.

¹¹ Zob. np. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 42 i in. oraz H. Sęk [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski, *op. cit.*, s. 325 i nast.

¹² *Ibidem*, s. 93 i nast.

Edukacja z agosu

Słaby, bo wyrosły z nieaktualnych przesłanek etos (można by powiedzieć — etos pozbawiony zaplecza) musiał ustąpić miejsca agosowi. On zaplanował i rozpanoszył się w edukacji i myśleniu o niej. Dominacja agosu to: manifestacyjne złe zachowanie uczniów urągające normom kultury (od żucia gumy po alkohol, język, maniery, agresywność)¹³, maniakalne usprawiedliwianie przez nauczycieli zachowań uczniów poprzez przywoływanie własnej młodości („*my też kiedyś byliśmy młodzi*”), podlizywanie się młodzieży przez starszych (strojem, językiem, zachowaniem)¹⁴, porzucanie działań wychowawczych na rzecz rzekomego profesjonalizmu w przekazie wiedzy (i wyłącznie wiedzy)¹⁵, uczestnictwo w propagowaniu działań odcinających młodzież od jej własnych historycznych korzeni, naruszanie norm kultury pedagogicznej¹⁶, akceptacja złego gustu, raptowne i często demonstracyjne odwrócenie się od Kościoła bez liczenia się ze skutkami, jakie może w postawach młodzieży przynieść ten zwrot¹⁷.

¹³ Nauczyciele doskonale potrafią wskazać te zagrożenia, jednocześnie z wyuczoną bezradnością im nie przeciwdziałają.

¹⁴ Przykłady tego zawarłem w pozycji *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, *op. cit.*

¹⁵ To wyraźny powiew Zachodu. Tam państwowe szkoły niemal zupełnie nie stawiają sobie celów wychowawczych, a tym samym nauczyciele takowych nie realizują. Młodzież, zwłaszcza pełnoletnia, jest nietykalna i może robić niemal wszystko bez względu na dobre obyczaje i opinię nauczycieli. Dobre szkoły zachodnie (Rugby, Harrow Hill, Eaton) realizujące wyraźny program wychowawczy są kosztowne. Po prostu za wychowywanie się płaci.

¹⁶ W jednej ze znanych mi szkół nauczyciele informowali uczniów o przebiegu rad pedagogicznych, wynikach głosowania, wypowiedziach uczestników. W ten sposób traci sens pojęcie „*rad pedagogicznych*”.

¹⁷ Zadziwia mnie niekiedy niechęć pedagogów do religii jako przedmiotu nauczania. Czy w ramach tych lekcji uczy się czegoś złego? T. Szkuclarek potraktował lekcje religii i uczęszczanie na nie jako „*rodzaj listy obecności*” i potwierdzanie *przyzwoitości*. Wskazywał jednocześnie, że osoby nie biorące udziału w nich są w jakiś sposób dyskryminowane. Tutaj warto polemizować. Po pierwsze: człowiek jest bardziej złożony niż sobie to wyobraża T. Szkuclarek. Tkwi w nim może niejasne, ale jednak przekonanie, że Bóg istnieje. Bo dlaczego ludzie biorą śluby kościelne i chrzczą dzieci, dlaczego większość chce przed śmiercią wizyty kapłana? Po drugie: dla wielu z nich chrzest dziecka czy ślub kościelny nie oznaczają bynajmniej chodzenia do kościoła, o czym wiedzą sąsiedzi i koledzy w parafii księża. Dlaczego mieliby się bać *sprawdzania listy* w szkole, a nie bać jej wśród sąsiadów?

A tak na marginesie: zadałem 20 uczniom LO pytanie: „*Czy sądzisz, że osoby nieuczęszczające na religię są przez kolegów dyskryminowane?*” Odpowiedzi: 2 osoby

W takich warunkach, przy nieobecny (bo niemożliwym do uobecnienia) etosie, szkoła zostaje przemieniona w filar agosu, wsparcie tego, z czym winna polemizować, przeciwko czemu została powołana i do czego nawiązuje nieobecny w niej, bo wyparty etos.

Edukacja bez etosu to proces, który może przyjąć dwie formy. Pierwszą z nich jest założenie, że wystarczy dawać wiedzę, a wychowanie pozostawić rodzinie lub bliżej nieokreślonym siłom (bez nazywania ich i specjalnego dla nich zainteresowania). Tutaj przykładem są placówki znakomicie wyposażone, o licznych sukcesach olimpijskich z jednoczesnym znacznym biegunem zła (narkomanii, chuligaństwa, zepsucia)¹⁸. Drugą formą jest alternatywność. Czyli próba legitymizowania agosu oraz okiełznania go przez nadanie mu formy oficjalnej pod maską poszukiwań i ulepszeń. To forma charakterystyczna dla wszelkich środowisk znajdujących się w stadium transformacji. I tak na przykład w latach 1918–1920 w szkołach radzieckich zniesiono wszystko, co było dla ucznia jarzmem, a zatem: egzaminy wstępne, stopnie, oceny ze sprawowania, maturę i systematyczną, prowadzoną wedle programu naukę. Wprowadzono natomiast rady uczniowskie, wspólne podejmowanie decyzji, liczne wycieczki i prace ręczne, dużo sportu¹⁹. Można więc stworzyć teorię czekania na obudzenie się pozytywnych motywacji ucznia bez zwracania uwagi na jego degenerujące lenistwo. Można chcieć pogodzić niechęć ucznia do opuszczania domu z jednoczesnym jego uczęszczaniem do szkoły, nazywając to *edukacją elastyczną*, odbywającą się wedle woli dziecka. Można wreszcie pracę młodego człowieka zastąpić *treningami*, nowinkarskimi metodami uruchamiania pamięci, etc.

tak, 4 osoby *nie wiem*, 14 osób *nie*. To samo pytanie zadałem 20 innym uczniom, ale już po przeczytaniu im fragmentu tekstu Szkuclarka. Odpowiedzi: 9 osób *tak*, 1 osoba *nie wiem*, 10 osób *nie*. Zob. T. Szkuclarek, *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury* [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski, *op. cit.*, s. 295.

¹⁸ Chciałem zbadać najlepsze (pod względem ilości olimpijczyków) licea toruńskie na okoliczność wspomnianej polaryzacji. To znaczy spenetrować, jak ma się w nich proporcja pomiędzy wychowawczym „ogonem” a „czołówką”. Niestety, przy użyciu wszystkich sił i środków (kurator, rektor, dyrektor instytutu) dyrektorzy tych placówek uniemożliwili mi przeprowadzenie badań.

¹⁹ Zob. W. I. Lenin, *Zadania związków młodzieży*, Warszawa 1949 oraz B. Nawroczynski, *John Dewey w ZSRR i USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 2.

Agos pojawia się szybciej niż etos. Zatem należy go tak zaakceptować, aby przynosił wrażenie legalności i czegoś pożądanego. Chęć samostanowienia młodzieży (ale wciąż na koszt rodziców) jest widoczna w licznych buntowniczych grupach neoplemiennych²⁰, stroju, ostentacyjnym lekceważeniu świata wartości pokoleń poprzednich. Ten składnik agosu przenika jako żywo do edukacji. Propaguje się zatem współzarządzanie uczniów szkołą z ich zewnętrzną lub pozorną tylko odpowiedzialnością za skutki własnych decyzji. W relacjach między nauczycielem i uczniem postuluje się partnerstwo wobec siebie nawzajem, a nie wobec celu, który zamierzają osiągnąć²¹. Pozwala się na jawne gwałcenie zasad szkoły w myśl idei o samostanowieniu uczniów o sobie. Respektuje się prawa uczniów z wyraźną ich celebracją przy jednoczesnym gwałceniu praw zdrowego rozsądku i szkoły. Maleje asertywność nauczycieli wobec zła i wzrasta asertywność uczniów wobec szkoły. Agos wdarł się do szkoły i się w niej wyraźnie zadomawia. Jedni świadkowie tego procesu patrzą przerażeni, odliczając dni do emerytury, inni twierdzą, że „nie jest tak źle” lub że „może być gorzej”. A szkoła broni się już tylko indywidualnymi etosami niektórych nauczycieli, a to jednak zbyt mało.

Los edukacji

Los edukacji, w której miejsce etosu wypełnia agos, jest losem upadku. Jest to los agosu, a agos jest przecież przyczyną naszego niezadowolenia. Stąd też los edukacji nas niepokoi. Niepokoi wszak każdy los upadku. Jest on dokładnie równoległy do losu życia społecznego, kraju, narodu. Stanowi jego cień, bo zawiera w sobie te same cechy, te same charakterystyczne znamiona, przebiegają w nim te same procesy. Los szkoły nie tylko może odzwierciedlać los społeczeństwa, ale także może służyć jego analizie. Czyli

²⁰ Pojęcie zaczerpnięte od Z. Baumana z jednego z wykładów wygłoszonego październiku 1994 w Toruniu.

²¹ Od dawna używam przykładu, że partnerstwo w szkole winno być jak partnerstwo anestezjologa i chirurga. Są bez wątpienia partnerami, ale jeden nie jest w stanie zastąpić drugiego, są bowiem partnerami wobec celu, którym jest zdrowie pacjenta. Trudniej sobie natomiast wyobrazić partnerstwo pacjenta i chirurga.

los szkoły może stanowić podstawę do orzekania o losie społeczeństwa. Illichowska deskolaryzacja społeczeństwa może faktycznie zaistnieć²². Nie musi być tylko teoretycznym modelem filozofa. Stanie się tak, gdy los szkoły zostanie całkowicie zdominowany przez jej agos. To znaczy, że dekonstrukcji ulegnie nie tylko etos, lecz także formalny kształt edukacji szkolnej. Wówczas to szkoła przestanie faktycznie istnieć rozpuszczona w roztworze agosu, a jej los będzie równoznaczny z kształtem agosu.

Etos trudny do przyjęcia

Gdy w 1989 roku założyłem własne *liceum-laboratorium*, nie przypuszczałem, że jest to tak trudna, a jednocześnie poznawczo płodna inwestycja²³. Obserwacja uczestnicząca, która już szósty rok jest moim udziałem, okazała się dostarczycielem materiału, z którego nie umiałbym dzisiaj zrezygnować.

Etos naszej szkoły daje się zaprezentować w paru punktach, które — stanowiąc zaledwie skrót — są w stanie wytworzyć jego pewien obraz:

1. Szkoła jest jak terapia w chorobie — nie trzeba jej wielbić, ale winno się ją zrozumieć, dlatego bardziej przypomina pole bitwy niż niemowlęcą kołyskę.
2. Celem szkoły jest twórcza partycypacja w życiu społecznym — jej samej, jej uczniów i nauczycieli — jakkolwiek pamiętać należy, że twórczość to nie tylko psychologiczne mechanizmy, lecz także (może przede wszystkim?) tworzywo, a więc solidna wiedza i praca.
3. Placówka ma być poligonem ćwiczeń we wprawianiu się w walce etosu z agosem, a tym samym w świadomym i odpowiedzialnym kształtowaniu swojego losu.

²²I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

²³W tym tekście pomijam szczegółowy opis własnych działań i charakterystykę mojej szkoły, a zainteresowanych Liceum Ogólnokształcącym *Poltech* odsyłam do mojej książki *Szansa szkoły z wyboru*, Toruń 1993. Tutaj poinformuję, że szkoła kształci 80 uczniów (dwa ciągi, cztery poziomy, po 10 osób w klasie), zatrudnia 23 nauczycieli pełnoetatowych, a absolwenci dwóch roczników podjęli w 90% studia wyższe. Placówka znana jest z surowej dyscypliny.

Jednym z charakterystycznych i niezbyt często, acz systematycznie, pojawiających się w LO zjawisk, są przejawy buntu części młodzieży wobec panujących w szkole rygorów. Wyraźne jest dążenie uczniów do zachowania niewątpliwych korzyści wynikających z uczęszczania do tej szkoły przy jednoczesnych próbach poszerzania zakresu swobód. Tak więc słyszymy, że szkoła jest *gettem* (pilnie strzeżona przed wizytami nieznajomych), że jest enklawą *starych obyczajów* (zakaz palenia i używania alkoholu restrykcyjnie przestrzegany), że nakłada na uczniów zbyt wiele obowiązków (każde zadanie zlecone do wykonania uczniowi jest odeń egzekwowane). W trakcie spotkań z nauczycielami i dyrektorem uczniowie z prawdziwą pretensją potrafią opowiadać o tym, co wolno w szkołach państwowych, a co jest w ich liceum zakazane. Jednakże nikt jak dotąd ze szkoły nie zrezygnował z tego powodu. W głębi etosu szkoły wydaje się więc być nie bez trudu akceptowany.

Trwa zatem ciągle zmaganie o takie wzmacnianie etosu, aby ten mógł skutecznie obronić się przed agosem, aby miał jak największy wpływ na los uczniów i szkoły. Towarzyszą temu gesty takie, jak np. unikanie ekspozowania znaków szkoły (charakterystyczny szal) znanych w mieście i demaskujących ich właścicieli. Trudności z wniesieniem agosu na teren szkoły powodują ów stan zbuntowania i poczucia inności w stosunku do rówieśników z innych szkół. Jednakże jest to metoda konstruowania i wzmacniania etosu oraz początek wpływania na losy. Nie doznajemy z jej powodu ani wdzięczności, ani nie wysłuchujemy wylewnych podziękowań. Poza tym wysłuchujemy krytyk, że wzmacniamy reprodukcję, że nie poszukujemy. Jakkolwiek udało się nam wytworzyć i wyraźnie wyodrębnić etos szkoły oraz wskazać jego agos. Jest to zatem jedna z możliwych ofert kształtowania losu.

Doświadczenia pouczają, że czynienie z etosu oręża i busoli jest/ może być, zabiegiem bolesnym i niewdzięcznym. To w końcu dokonywanie niełatwej selekcji i nazywanie rzeczy ich własnym imieniem. Wszelkie przyjęte tu strategie — poza działaniem wprost — zawodzą. Dyscyplina i samodyscyplina niezbędne w tej pracy nie są żadnym z permissywnych sposobów urządzania życia, a zatem bywają trudne do przyjęcia i akceptacji.

Zakończenie

W jednej z encyklik Paweł VI napisał, że „*rozwój oznacza to samo co pokój*”²⁴. Rozwój wsparty edukacją wymaga gwałtownej jej odbudowy. Ale czy całe? Czy faktycznie niczego w edukacji i w szkole nie da się uratować, a wszystko jest skazane na upadek i zawładnięcie przez agos? Może musimy zachowywać się jak ów trener piłkarski, który za każdym razem powtarzał swoim zawodnikom: „*jeśli chcecie wygrać, to pamiętajcie, że gracie przeciwko tym w granatowych strojach i strzelacie tylko do tej bramki po prawej stronie*”.

Toruń – Saniki, październik–listopad 1994 r.

²⁴ Encyklika *Populorum progressio*, 1967 r.



EDUKACJA JAK OGRÓD, czyli kultura i natura

Dęby, ale Ordon

Pamiętam jeden z pierwszych wykładów z socjologii na bodaj pierwszym roku studiów. Prowadzący zajęcia przedstawił nam wtedy bardzo prostą definicję kultury. Otóż, według niego, kulturą jest wszystko to, co nie jest naturą. A zatem kulturą jest obraz, książka, narzędzie rolnicze, a naturą drzewa, rzeki i góry. Sens dobrom kultury nadaje człowiek w procesie tworzenia i sens ten (stanowiący o istocie danego dobra) w nich zawiera. Twórczość w takim ujęciu jest *de facto* tworzeniem sensów. Nakładanie warstw olejnej farby, drukowanie liter, wycinanie kształtów to tylko nadawanie formy pewnym sensom. To czynienie ich dostrzegalnymi.

Inaczej ma się rzecz z przedmiotami naturalnymi. Nie człowiek tworzył ich sens. Uczyniła to — według jednych — natura, według innych — Ten Który Jest, a według jeszcze innych — nieznanne moce. Ich sensu możemy jedynie dociekać, poszukiwać go i się domyślać. Robi to od lat biologia, astronomia, chemia, matematyka, geografia, fizyka. Jednak nikt nigdy, w żadnym ze znanych języków nie odpowie im, czy ich interpretacja istnienia drzew, gór i wód jest trafna.

Człowiek jednak znalazł wyjście z tejże niepewności. Czując dokuczliwość tajemnicy, począł temu, czego sensu nie zdołał ustalić, nadawać sens własny. Tak też drzewo stało się drewnem, rzeka szlakiem komunikacyjnym bądź ściekiem, a góra wyzwaniem, któremu trzeba sprostać albo przeszkodą w wytyczeniu autostrady. Cała natura zaś zmieniła się w towar. W ten sposób stworzył się alternatywny świat. Świat natury przybranej w ludzkie, a zatem obce jej, sensory i znaczenia. Z życia puszczy i człowieka uczyniono życie puszczy dla człowieka, a to już poważnie zmieniło paletę zachowań tego ostatniego. Praźródło tego działania było dość proste. Otóż przyjazność

natury człowiek zinterpretował jako jej słabość. Zaatakował. Nie dostrzegając jej gwałtownej (na miarę ataku) riposty, uznał, że wygrał. Poczucie tryumfu jednak znalazło swój kres, gdy w uregulowanych dla żeglugi i zatrutych rzekach przestały żyć ryby. Gdy skrawek lasu, którego posadzenie nic nikogo nie kosztowało, jest droższy niż największy nawet asfaltowy plac. Gdy to, co normalne (np. zdrowa żywność), jest wielokrotnie droższe niż to, co wytworzone. Kontratak natury odbywa się pomału, ale metodycznie i nader mściwie. Natura umiera i w ten też sposób z nami wygrywa. To bardzo piękna śmierć. Tak właśnie, według Mickiewicza, umierał Julian Ordon, tak właśnie chciał w wężozie Samosierry wygrywać Koziętulski. Dlaczego się zatem tak teraz boimy? Tyle że natura jest obecnie przeciw nam, jak Ordon przeciw Moskalom, Koziętulski przeciw Hiszpanom, a Rejtan przeciw zdrajcom. Dlatego się tak boimy.

Mniej lub bardziej snobistycznie, często bez znajomości rzeczy i bez właściwego filozoficznego gruntu, próbujemy dziś naturę ratować. Chcemy zawrzeć rozejm. Odstrzały zwierząt są planowe, śmieci sortowane, a w łązienkach stoją proszki przyjazne dla środowiska. Głupcy jeszcze wzruszają ramionami i przez zęby cedzą, że to przesada. Ale w tej materii jest ich naprawdę coraz mniej. Póki co jednak przyroda z całą swoją surowością egzekwuje od nas bajonkie sumy kontrybucji za swoje zwycięstwo. Płacimy bez zmrżenia oka, łożąc miliardy na oczyszczalnie ścieków, na sadzenie lasów i za klimatyczne walory jakiegoś tam regionu. A pomyśleć, że wystarczyło być w swoim czasie po prostu rozsądniejszym i pokornie nie rozpoczynać walki z tym, czego sensu nie znamy.

Chyłość ogrodów

Edukacja jak ogród to hasło nader urzekające. Jest w nim jednak parę pułapek. Można bowiem próbować wejść w rolę intruza, a więc pana natury i tego, który nadaje jej sens. Można być też jednym z jarzabów w ogrodzie. Można być w nim gościem, siewcą, dostarczycielem nawozu, handlarzem owocami. Hasło jest zatem wieloznaczne, mieści w sobie wielość możliwości interpretacyjnych i bez wątpienia oddziałuje inspirująco.

Ideę ogrodu odczytuję jako *sui generis* alegorię kompromisu między człowiekiem a przyrodą. Równe rzędy drzew, zagony warzyw i mnóstwo pracy to istota ogrodu. W zamian za troskę wobec przyrody przyjemności od estetycznych po gastryczne.

Odwołując się do zarysowanej wyżej alegorii, spróbuję wyciągnąć edukacyjne wnioski, jakie mogą się nasuwać w związku ze skojarzeniem ogrodu, sztuki ogrodów i nauki stamtąd wypływającej. Uczynię to, odpowiadając na poniższe pytania:

Co jest chwastem szkoły i edukacji?

Gdzie są granice edukacyjnego ingerowania w ludzką naturę?

Czy i jakim ogrodem jest edukacja?

Odpowiadając na te problemy, mam nadzieję cały czas utrzymywać się w konwencji zaproponowanej tu metafory, nie zapominając, że ogrody są zarówno w Watykanie, jak i pod Zambrowem, że inspekty w sposób zasadniczy różnią się od foliowych tuneli, że ogród nie znosi hurty i chałtury. Polskie słowo ogród pochodzi od słowa ogradzać, a zatem wydzielać, odgradzać od innych, chronić. Angielski *garden* pochodzi od czasownika *to guard* oznaczającego obronę, chronienie czegoś. To także możliwe do zaistnienia na niwie badań edukacyjnych implikacje urzekającej metafory ogrodu. Liczę jednak, że słuchający z należytych dystansem odniosą się do zastosowanej tu przenośni.

Chwasty

Włodzisław Ratajczak pisał przed ponad siedemdziesięciu laty:

„Ogród należy chronić szczelnym parkanem przed złodziejami owocu, warzyw i narzędzi. Nasamprzód jednak trzeba go ochraniać przed chwastem wszelakiem, który sam w sobie złem nie jest (bo roślina być złą nie może), lecz nie powinien być kojarzony z temi uprawami, które na danym gruncie występują i są tu pożytkami. Dlatego marchwi nie sieje się obok buraka, a tulipana około astra. Po to, aby jeden ku drugiemu chwastem nie pozostawał. Ogród mieć powinien swój charakter i świadczyć dobrze o właścicielu”¹.

¹ W. Ratajczak, *O uprawie ogrodów*, Lwów 1921.

W szkole wszystko niemal może być pożytkiem i wszystko może być chwastem. Aby o tym rozstrzygać, wiedzieć musimy od samego początku, co jest celem jej działania. Miałem bowiem znajomego, który zwykł mawiać, że pedagogikę studiuje wyłącznie po to, aby poznać język wroga. Potem zaś przystąpi do zepsucia młodzieży (w końcu został ubekiem). Musimy więc wiedzieć, czemu nasze działanie ma posłużyć, co jest celem uprawianej przez nas edukacji. Aby na to pytanie sobie odpowiedzieć, konieczny jest nasz jakiś stosunek do świata i umiejscowienie w nim siebie samych. Wiedzieć winniśmy, czy w naszym ogrodzie mają być winogrona, czy też kalafiory, czy może kwiaty. A zatem, czy chcemy produkty rośliny przez nas wyhodowane zużyć jako surowiec do wyrobu wina, składnik zupy, czy też do ozdoby. Różnice pomiędzy ludźmi, którzy chcą być syci, a tymi, którzy chcą, aby było piękniej, są na tyle znaczące, że trudno się nad tym nie zastanawiać. Decyzja ogrodnika, który z sobie znanych względów decyduje się na taką czy inną uprawę, przesądza o tym, co jest rozumiane jako pożyteczne, a co jako zbędne. Nawet jeśli w ogrodzie znajdziemy zarówno kwiaty, jak i warzywa, to i wówczas okaże się, że jest to kilka mniejszych ogrodów w jednym, gdyż każdy z zagonów podporządkowany jest ścisłym prawom i regułom uprawy.

Wydaje się, że w szkole jest inaczej. Ogrodnicy nie bardzo wiedzą, co chcą uprawiać i ku czemu ostatecznie mają dzieci prowadzić. Próbuja nieudolnie i bez efektu godzić lekturę *Silaczki* z zajęciami z marketingu. Podejmują próbę zachwycenia młodzieży kształtem klonowych liści tuż po zajęciach z informatyki. Wykład o doktorze Judymie traci wiarygodność po tygodniowym nauczycielskim strajku na tle finansowym. Należy więc nie wykładać o Judymie albo nie strajkować — jedno z dwojga. Jedno dla drugiego jest chwastem i z tak zachwaszczonej gleby może wyrosnąć tylko hipokryzja.

Tutaj jesteśmy o krok od stwierdzenia, że największym chwastem w ogrodzie edukacji jest ogrodnik. Bezwzględnie bowiem ogrodnik odpowiada za to, by ogród przynosił pożytki. Aby tak jednak było, musi on dokładnie wiedzieć, czego chce i co mu wolno oraz co warto w ogrodzie zrobić.

Obraz naszej edukacji (ale również wielu innych krajów) to obraz ogrodu bez ogrodnika lub ogrodu ze złym ogrodnikiem. To raczej przemysł niż

hodowla. Wystarczy spojrzeć na kryteria oceny szkoły, aby się o tym przekonać. Jeśli bowiem zespół podstaw do oceny placówki stanowią na przykład:

- ilość promowanych uczniów,
- frekwencja na zajęciach,
- systematyczność zapisów tematycznych w dzienniku (pojmowanych automatycznie jako wyłożone uczniom i przez nich opanowane treści), to wyraźnie uwaga zostaje skupiona na efektach pracy, a nie na samym procesie, który w edukacji nie odgrywa roli ostatniej.

Edukacja, podobnie jak ogród, to nie tylko produkcja i ilość dostarczonych produktów, lecz także swoista filozofia, dyskurs z ludzką naturą i niemal permanentny z nią kontakt. Rozmowa człowieka z przyrodą zależy od tego, czy ten pierwszy jest w stanie ją pojąć, nauczyć się jej języka, chcieć z nią dialog prowadzić. Z pozycji hegemonia nie da się z nikim dyskutować, można co najwyżej wydawać polecenia. O tym, jak się to skończyło w wypadku przyrody, wspominałem już wcześniej.

Tylko kto tu jest ogrodnikiem — minister, dyrektor szkoły, nauczyciel, rodzice, a może naukowcy? A może wciąż jeszcze czekamy na ogrodnika?

Wsluchajmy się jeszcze raz w Ratajczaka i jego rady:

„Aby ogród był przedsięwzięciem pomyslnem, należy przed samym założeniem zapoznać warunki, w jakich ma być założonem. Nie do wyobrażenia jest, aby w klimacie zimnem sadzić wino, albo pomarańcze jak to można robić w Italii czy u Hiszpanów. Każda ziemia może urodzić tylko to, co jej jest danem urodzić i największe względem tego staranie, aby posiew pozostawał w harmonii z klimatem i możliwościami zapewnienia dbałości. Jeśli zrobimy inaczej, to tak będzie, jakbyśmy same chwast sadzili”².

² W. Ratajczak, *op. cit.*

Ogrody i ogrodnicy

Natura i plastik

Bez wątpienia edukacja może być zarówno wspieraniem natury, jak i ingerowaniem w nią. Jedno i drugie wydaje się niewłaściwie, gdyż tak naprawdę z naturą należałoby współpracować. Nie uczyni się tego, angażując w proces edukacji coraz to nowe media przy jednoczesnym ograniczaniu roli czynnika ludzkiego.

Prowadziłem na ten temat badania, które wydają się to potwierdzać. Przebieg jednego z nich polegał na tym, że jednej grupie osób przedstawiłem na video wywiad z człowiekiem o pasji archeologicznej, a przed drugą grupą przeprowadziłem ów wywiad na żywo. Następnie przy pomocy kwestionariusza sprawdziłem, ile i co z zaaranżowanych wywiadów zapamiętali badani. Pomiędzy obiema grupami istniały dość spore różnice. Nie oceniałem jakości zapamiętanych szczegółów i wyciąganych na podstawie wywiadu wniosków i przypuszczeń, lecz jedynie ich wielkość i kierunek. Następnie osobom zebranych w trzeciej, dodatkowej grupie (nieświadomej całego badania) zaprezentowano opis spotkania zawarty w kwestionariuszach. Okazało się, że w znakomitej większości odniosły one wrażenie, iż opisy dotyczą dwóch różnych ludzi o zbliżonych zainteresowaniach.

Wzmacnianie ludzkich możliwości poprzez angażowanie środków technicznych jest tylko pozornym, a mocno nienaturalnym wzmacnianiem edukacji. To rodzaj sztucznego nawozu, który sprawia, że warzywo rośnie szybciej i bujniej, lecz zupełnie nie nadaje się do spożycia. Zilustruję to przykładem.

W ogrodzie polskiej fauny pod Bydgoszczą natknąłem się na wycieczkę maluchów poznających zwierzęta. W pewnym momencie wychowawczynie poprosiła o podanie nazwy zwierzęcia, przy którego klatce stały dzieci (był to zajac). Żadne z dzieci nie umiało prawidłowo podać tejże nazwy. Wówczas pani powiedziała: „Przypomnijcie sobie planszę, która wisi w naszej klasie nad drzwiami”. Reakcja dzieci była natychmiastowa, dało się słyszeć chóralne: „zajaczek!”. Zajac nie był dla niech zwierzęciem, lecz ilustracją, planszą, elementem programu nauczania.

Wyręczając się mediami w nauczaniu, robimy to mniej lub bardziej cynicznie i bez wiary. Sami wiedząc, że wspierana, zastępcza wiedza nie

jest żadną wiedzą. Ilu z nas bowiem odważyłoby się nakarmić swoich bliskich grzybami, których jadalność określono by za pomocą atlasu?

Media tworzą zupełnie inne życie, życie równoległe do prawdziwego, lecz pozbawione prawdy, życie nienaturalne. Obraz z taśmy magnetycznej imituje Pireneje, dźwięk z CD imituje orkiestrę i muzykę, ruch strzałek na komputerze imituje wahadło fizyczne. Coraz dalej i dalej jesteśmy od świata modlitwy, postu, prawdziwego karnawału, powagi i twórczości.

Całość, szczegół i chaos

Cechą charakterystyczną współczesnej edukacji jest atomizacja widzianego obrazu. To, co widzimy jako całość, co stworzone jako całość przekazuje się jako przekrój, strukturę bądź skład chemiczny.

Zatem zdania są rozbieżne na części, słowa na głoski, organizmy żywe na układy trawienne i oddechowe. Ziemię dzieli się na przekroje, a związki na pierwiastki. Dobrze rozpoznane jest wyłącznie to, co dokładnie rozebrane. Niczego się potem nie łączy, niczego się nie integruje, pozostaje odśrodkowość. Skrupulatna analiza otoczenia i wszelkich jego atrybutów dominuje tu nad rzadkimi, ułomnymi i wciąż nieudanymi próbami syntezy tego, co syntezie i tak się nie podda. Tak bowiem rozmontowywany świat pozostaje rozczłonkowany trwale. Jednocześnie nie mamy żadnych przesłanek po temu, aby twierdzić, że gdzieś tam w ludzkim mózgu, w uczniowskiej świadomości łączy się to samoczynnie w jakiś integralny obraz, z którego wynika cokolwiek dla ludzkiego szczęścia, dla pomyślnej przyszłości kogokolwiek czy czegokolwiek. Poza oczywiście bezpiecznym trwaniem i reprodukowaniem się takiej jak obecna struktura szkoły i edukacji. Dokonuje się tu prostego sumowania środków i w ten też sposób edukacja wprowadza nieopisany bałagan. Im jest bogatsza, im bardziej doposaża swój arsenał środków, tym bałagan ów jest większy. Ten ogród jest wyjątkowo niespójny. Stosuje się w nim wszystko, co da się doń wprowadzić. Są zatem równe ścieżki i zarośnięte perzem dróżki, są podsypywane nawozami warzywa i hodowane na naturalnym nawozie kwiaty, są niewykorzystane przyzmy kompostu i pełne worki chemicznych granulatów, są grabie i ogrodnicze kombajny, a całość zdobią gipsowe krasnale i także pieski, kotki, jelonki i koguciki. Ogrodnik raz to traktuje rośliny jak własne dzieci i do późna w noc pracuje, a innym razem przekonany o słuszności swojego posunięcia

umila tulipanom czas, grając na harfie. Nawet bardzo dociekliwy obserwator nie dostrzeże tu żadnej całości, a jedynie tulipany, buraki, koper, nieudaną hodowlę pomarańczy i zastanawia się, cóż to jest, skoro nie jest to żadna całość.

Czy edukacja jest ogrodem?

Do powstania ogrodu, do jego utrzymania i trwania, do tej niebywale uzależniającej współpracy z naturą potrzebne są trzy czynniki:

Wykorzystywanie istniejących na danym terenie sił przyrody.

Przestrzeganie zasad współpracy z naturą

Ustalenie charakteru ogrodu i wola jego utrzymania.

Nasza edukacja tylko bywa ogrodem. Zaledwie bywa. Ogrodników jest wielu, może nawet zbyt wielu, a każdy z nich pilnuje swego zagonu. Są więc zagony harmonijne, spójne i pożyteczne, a są też takie, które ośmieszają swoich właścicieli. Właściwy ogród to kilka poziomów owej właściwości, to pewna całość, której nijak się podzielić nie da.

OGRÓD	EDUKACJA
sztuka ogrodów jako zespół zasad	filozofia i rozumienie świata
uprawianie ogrodu	metody i metodyki
konsumpcja ogrodu	przyczynki rozwoju

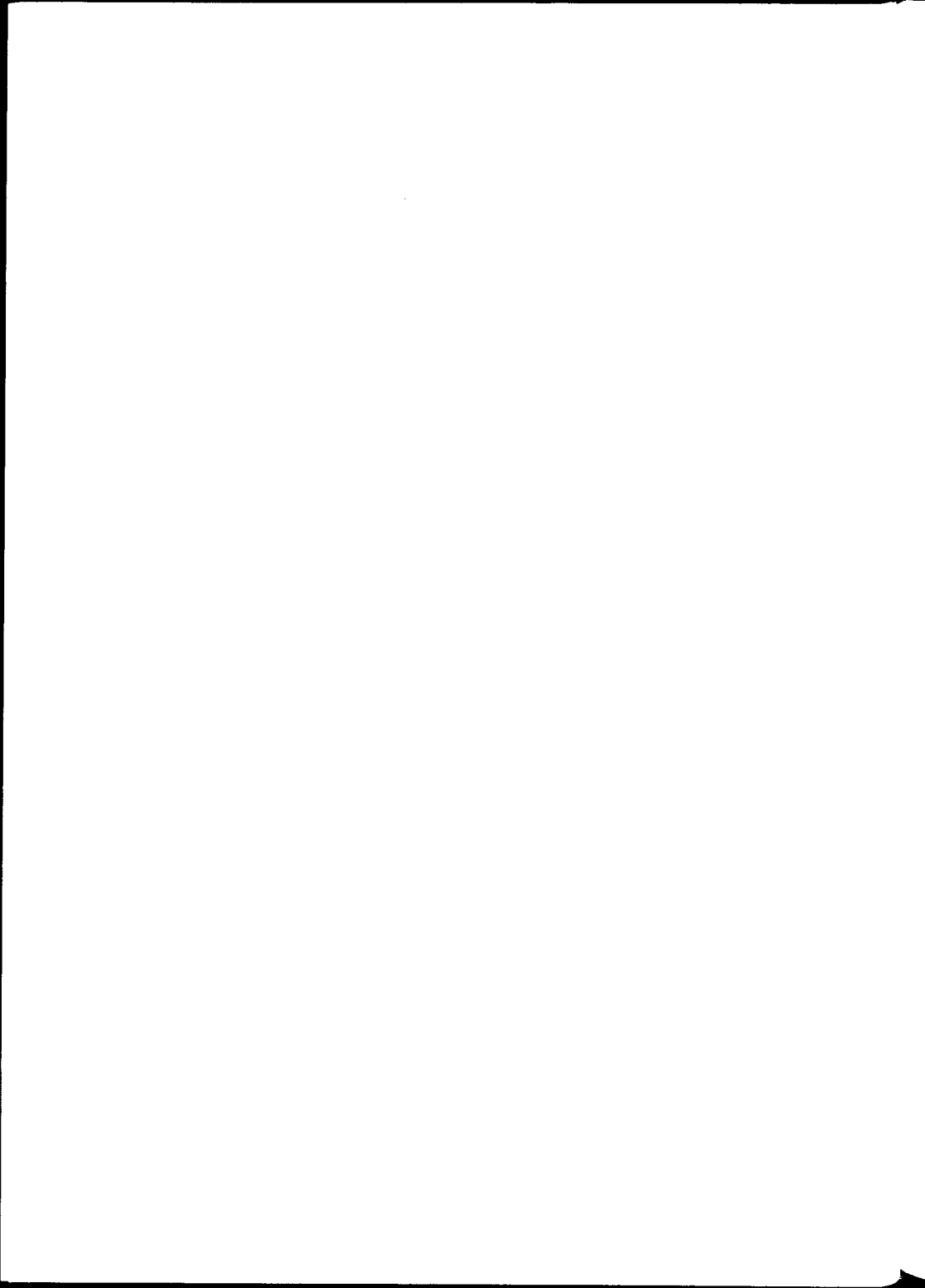
Aby potraktować edukację jak ogród, trzeba przede wszystkim rozumieć świat, w którym się żyje i w określony sposób określić własne w nim zadania. Trzeba mieć pełną świadomość zasiewanych ziaren, gleby, na którą one trafiają i spodziewanych pożytków. Nie może być to więc działalność przypadkowa. Tutaj trzeba mieć silne poczucie własnej tożsamości, a tego, zdaje się, najbardziej brakuje współczesnym ogrodnikom szkoły. Chętnie uciekają oni pod opiekę psychologii, socjologii, zatracając właściwy pedagogice warsztat. Zapominają przy tym o nader ważnych kwestiach, których pomijanie daje dość żałosny obraz uprawianych zagonów. Odchodząc od metafory ogrodu, postawmy je tu na zakończenie wprost.

„Zostaliśmy stworzeni w harmonii ze światem i jesteśmy w stanie go pojąć, co może oznaczać zarówno jego odczuwanie jak i odkrywanie.

Uczymy zawsze siebie, jako nauczyciele jesteśmy najważniejszym przedmiotem nauczania, jesteśmy tym, czego uczymy. W naszym więc interesie leży, abyśmy byli interesujący.

Nie wystarczy nauczyć dziecko czytać, trzeba jeszcze umieć wziąć na siebie odpowiedzialność za to, co będzie ono czytało i jaki z tego zrobi użytek.

Należy poszukiwać coraz to nowych środków dydaktycznych, a jednocześnie posiadać umiejętność rezygnacji z innych. Trzeba umieć sobie powiedzieć, że skoro Pireneje są nieosiągalne poza taśmą video, to być może bardziej wart poznania jest stojący opodal młyn wodny.”



SZKOŁA JAKO ZORGANIZOWANE ZAPRZECZANIE PRZEKONANIU O NIEPOWTARZALNOŚCI CZŁOWIEKA

Zostało napisane: „Przeto nie możesz się wymówić od winy, człowiecze, kimkolwiek jesteś, gdy zabierasz się do sądzenia. W jakiej bowiem sprawie sądzisz drugiego, [w tej] sam na siebie wydajesz wyrok, bo ty czynisz to samo, co osądzasz” (Rz 2, 1). Odnoszę nieodparte wrażenie, że ten fragment Pawłowego listu dotyczy nie tylko sprawiedliwości czy nawet sumienia, ale także indywidualności człowieka i jego niepowtarzalnych losów. Wskazuje bowiem na jedność różnic pomiędzy „ty” i „on”. Różnic nakazujących przede wszystkim samodzielne i całkowicie indywidualne stawanie przed lustrem siebie. To niezwykle ważne pouczenie, że tak naprawdę powinniśmy się zająć własnym sumieniem, jego prawością i dobrocią, zanim oceny wzrok skierujemy na drugiego człowieka. Powtarzam jednak — to moja interpretacja, tak bardzo prywatna, że postanowiłem uczynić z niej preambułę do wystąpienia, nie troszcząc się zbytnio, co na to teologowie.

Zajmowanie się szkołą jest zajęciem nader ciekawym, gdyż zawsze jest w niej coś do poprawienia, a jej stan zwykle bywa odległy od kolejnych oczekiwań, kolejnych generacji wszystkich nią zainteresowanych: uczniów, rodziców i nauczycieli. Czasami jednak pewne fragmenty jej funkcjonowania wydają się nie tyle niedoskonałe, co doskonale spaskudzone i sprzeczne z celami, które przed tą wielowiekową instytucją stawiamy. Zauważam tutaj ciekawą regułę: im bardziej szkoła nie jest w stanie/nie umie/nie chce sprostać jakiemuś zadaniu, tym bardziej lansowany jest mit, że owo zadanie wypełnia doskonale i co najwyżej trzeba zaledwie cośkolwiek poprawić. W ten sposób psujący dobre wrażenie garb jest interpretowany jako niewielki wyprysk na skórze, a kulenie edukacji jako chodzenie w innym (jakże jednak obowiązkowo — twórczym) rytmie. Inspiracji do moich wystąpień dostarczają regularnie urzędnicy państwowi, funkcjonariusze z MEN-u, kuratorzy

i nauczyciele. W mniejszym stopniu dostarczają jej uczniowie i rodzice, bo zostały im amputowane nadzieja i przekonanie o możliwości wywierania wpływu na instytucję, której działaniu zostali bez pytania poddani. To rodzaj ułomności, z której — mimo jej powszechności — nie wypada się natrzęsać. Zauważalna jest tu również reguła, że im bardziej pozostawiamy rodziców i uczniów poza realnymi możliwościami odpowiedzialnego decydowania o kształcie szkoły, tym bardziej tego od nich oczekujemy. Tutaj wszak sprawę wyjaśnia nam Kubuś Puchatek, który „*im bardziej zaglądał do studni, tym bardziej w niej Prosiaczka nie było*”.

Zacznę od wspomnianych mitów, które mają to do siebie, że można je podważyć, dyskutować z nimi i śmiało kwestionować.

Szkoła uczy

Może i tak. Tylko czego? Popatrzmy na dzień dzisiejszy. Aby było prościej — to mój dzień. Wstałem bardzo rano, wyłączyłem budzik, dokołałem toalety porannej, przyrządziłem sobie śniadanie, jechałem autem, w czasie podróży rozmawiałem z przyjaciółmi o ekonomii, gospodarce, polityce, rozpoznałem drogę do tego miejsca i wygłaszam referat. Jeśli się zastanowię, to okazuje się, że żadnej z tych czynności nie nauczyłem się w szkole, że niemal wszystko, od czego zależy moje życie i pomyślność, nie jest wynikiem jej celowego działania. Gdyby mnie ktoś zapytał, co pamiętam ze szkoły, to niemal bez zastanowienia zacząłbym recytować, że „*urodził się w 1913 roku w Porąbce, powiat Będzin, w rodzinie robotniczej o dużych tradycjach lewicowych...*” — czyli życiorys Edwarda Gierka. Od tego bowiem zależało, czy będę miał piątkę z historii, czy też nie. Praktyczna wartość tegoż zapamiętania jest taka, że mogłem Państwa co najwyżej nieco rozśmieszyć.

Czy to oznacza, że niczego się w szkole nie nauczyłem? Ależ nie! Nauczyłem się tego, na czym szkole najmniej zależało. Była ona bowiem miejscem spotkań ludzi, którzy poza lekcjami zajmowali się tym, co ich naprawdę interesowało. Sytuacja podobna do tej, gdy przyjaciele się spotykają przy okazji urodzin kogoś trzeciego i dla nich niemal obojętnego.

Wiedza szkolna zamknięta jest w reguły nazwane minimum programowym. To oznacza, że zaprojektowano pewien zbiór informacji, o którym orzeczono, że jest niezbędny. Tylko do czego? Do życia, do szczęścia, do pracy? Nie — do selekcji. To znaczy do oddzielania jednych od drugich, do naznaczania i osądzania. Z wiedzą ten proces ma niewiele wspólnego. Tutaj przykład na wskroś życiowy i praktyczny: mój syn i wielu jego kolegów postanowili uzyskać prawo jazdy. Aby to zrobić, zapisali się na kurs, prowadzony przez „fachowców”. Być może od jazdy autem, ale nie od nauczania. Męczyli się bardzo na nudnych i źle prowadzonych zajęciach, gmatwających ich wyobrażenie o bezpiecznej jeździe, zajęciach typowych dla szkolnego standardu. Ostatecznie trud opanowania wiedzy spadł na nich. Z prawdziwą satysfakcją patrzyłem na ich zbiorowe seanse edukacyjne, na plansze i ilustracje przez nich przygotowywane (przy okazji zobaczyłem parę świeżych pomysłów metodycznych), na wzajemne odpytywanie i ów niespotykany w szkole żar w oczach, który był dowodem niezłomnej motywacji opanowania zadanej wiedzy. Żaden nie chciał się tylko uczyć, każdy chciał się nauczyć. Zebrany w nich potencjał gwarantował ostateczny sukces. Uczyli się bowiem tego, co uznali za wartościowe i dla nich w danym momencie ważne. Jakże kontrastowały z tym ich trójki, dwójki i jedyńki z biologii, matematyki czy języka polskiego. Dlaczego jednego fragmentu życia mogą się nauczyć bezbłędnie i do maksimum, a innego marnie, osiągnąjąc minimum z minimum?

Odpowiedź wydaje się dość oczywista. Człowiek jest gotów nauczyć się niemal wszystkiego (także złego), gdy uzna to za swoją indywidualną misję, gdy zechce się w to cały zaangażować, gdy uczyni siebie podmiotem wiedzy, a nie przedmiotem edukacyjnych zabiegów.

Wiedza ma jakikolwiek sens, gdy zostanie z przekonaniem upodmiotowiona, a zatem uznana za osobiście ważną i wartą opanowania. Gdy osoba jest w stanie uznać, że z faktu nauczania się czegokolwiek wynika dlań coś, o co warto zabiegać. W innym przypadku jest jak zbyt ciasne buty, których wżucie na nas wymuszono, jest jak powtarzanie słów przysięgi żołnierskiej, której treścią nikt prawie się nie przejmuje.

W obecnym kształcie szkoła jest zbitką dwóch światów: nauczycielskiego i uczniowskiego. Nie mają one z sobą wiele wspólnego i zostały klamrą prawa spięte w jedną całość. Lecz gdy tylko zabrzmi ostatni dzienny dwo-

nek, klamra puszcza i ów jednorodny z pozoru świat rozpada się na dwie — jakże odmienne — części, które wiele wysiłku wkładają w strategię wzajemnego niespotykania się.

Szkoła wychowuje

To kolejny mit, który legitymizuje nieprawdę. Można powiedzieć, że dzieci są w szkole wychowywane albo lepiej, że dzieci się w szkole wychowują, ale z całą pewnością nie robi tego szkoła jako instytucja. Wychowywanie jest procesem świadomym, zorganizowanym i nakierowanym na cele. Szkoła odległa jest od świadomości celu własnego istnienia, a pracujący w niej nauczyciele nie stanowią zespołu zgodnych współpracowników. Każde niemal grono nauczycielskie pocięte jest na drobne fragmenty, których różnicowanie ideowe i polityczne jest jedynie skromnym tego odzwierciedleniem.

Nie ma w szkole zgody co do tego, czy wychowuje ona „*ku dzisiaj*” czy „*ku jutru*”, nie ma zgody co do tego, czy istnieje Bóg, nie ma zgody co do granic tolerancji dla młodości. Jest zatem szkoła czystą formą, którą wypełniają treści czasami zamierzone, a czasami przypadkowe, te, które są pożądane przez nauczycieli i te, które istnieją tylko dlatego, że nikt nie potrafi sobie z nimi poradzić.

Szkolne wychowanie winno mieć charakter perswazyjny. To znaczy winno wyjaśniać młodym ludziom esencjalne różnice pomiędzy dobrem a złem i nakłaniać ich do myślenia, że świat jest tak właśnie skonstruowany, że dzisiaj musimy się uczyć tego, co będzie potrzebne jutro. Bo na odwrót nie ma sensu. Jednakże wobec zaniku funkcji nauczyciela jako intelektualisty i refleksyjnego badacza jakakolwiek perswazyjność jest niemożliwa. Możliwa jest natomiast dość niekonsekwentna, choć tępa dyscyplina zewnętrzna. Wygrywa ten uczeń, który najszybciej odgadnie oczekiwania nauczyciela i spełni je. Gdybyż to jeszcze było herbartowskie urabianie... Skądże! Szkołę wewnątrz spajają jej własne sprzeczności i one stanowią fundament jej niepowodzeń oraz reprodukcyjność trwania. Prześledźmy, jak to wygląda w uproszczonym schemacie klasowym:

Klasa I — Szkolny raj

Uczeń, przychodząc do szkoły, odkrywa nowy świat. Funkcjonowanie w ramach klasy i placówki jest dlań zadaniem (wyzwaniem), któremu stara się sprostać najlepiej jak potrafi. Próbuje być adekwatny do wymagań i wypełnienie stawianych mu oczekiwań stanowi dlań przyjemność, którą czerpie bezpośrednio z poczucia akceptacji własnej osoby i z pochwał. Dziecko jeszcze się nie zastanawia, dlaczego ma się uczyć tego, co jest mu na co dzień zupełnie nieprzydatne, dobre oceny i zaabsorbowanie wypełnianiem zadania zastępują motywację, której w tym czasie nikt nie wzmacnia i nie przebudowuje (bo nikt tego nie potrafi zrobić). Szkoła natomiast gromadzi kapitał w postaci zaufania ucznia, jego szeroko otwartych oczu i zainteresowania rodziców jeszcze chętnie przybywających na wywiadówki.

Klasy II/III — Bramy czyścica

Początkowy zachwyt szkołą i zaciekawienie jej swoistym światem zmienia się w przyzwyczajenie do pewnego standardu doznawania w niej satysfakcji. Dziecko sądzi, że tak będzie zawsze. Szkoła natomiast nie robi nic, aby nauczyć przewyżczania trudności i nastawić na ich występowanie. Gdy pojawiają się pierwsze problemy dydaktyczne uczeń posadzany jest o lenistwo, a jego rodzice stają się głównymi winowajcami (bo nie dopilnowali) takiego stanu rzeczy. Nadchodzi pierwsze rozczarowanie szkołą i weryfikacja jej roli w życiu dziecka. Po raz pierwszy pojawia się schemat: „szkoła jest idealna i nie ma sobie nic do zarzucenia; uczeń jest słaby, leniwy i ma niewłaściwych rodziców”. Na przykład nikt ze szkolnych fachowców nie zauważył, że liczba dyslektyków w Polsce potężnie wzrosła wraz z wprowadzeniem innych elementarzy niż ten, który opracowali Falscy.

Rodzice stopniowo tracą zainteresowanie wywiadówkami, na których dorośli nauczyciele skarżą się na ośmio-, dziewięcioletnie dzieci, że te „rozrabiają” na lekcjach; dając tym samym świadectwo, że nie potrafią sobie z nimi poradzić. Czynią to bezcelowo. Czyż oczekują, że rodzic zarzuci pracę zawodową i w tym czasie przyjdzie dyscyplinować własne dziecko w szkole, która starannie dobiera przygotowanych do zawodu (zatem i do dyscyplinowania uczniów) osobników? Relacjonowano mi kiedyś wypowiedź jednego z rodziców, który z błyskiem w oku tak zreplikował skargę nauczycielki, narzekającej w czasie wywiadówki na jego córkę: „Jestem

hydraulikiem i mogę fachowo naprawić pani kran. Gdy przyjdę, będę miał z sobą wszystkie niezbędne narzędzia, zatroszczę się o uszczelki i gdy pani uzna, że robota wykonana jest należycie, zażądam zapłaty. Nie potrafię swojej córki nauczyć czytać, a pani podobno tak. Gdzie są pani narzędzia? Gdzie jest pani fach? Za co pani bierze pieniądze?" Nawet jeśli taka rozmowa nigdy się nie odbyła, to jej zaistnienie wydaje się być bardzo prawdopodobne. Działanie szkoły jest/wyduje się być podporządkowane stwierdzeniu: „*sukcesy zawdzięczacie nam, bo dobrze kształcimy to zbiorowe dziecko, klęskom jesteście winni sami, bo żadne z waszych dzieci nie jest dość zdolne, aby nam sprostać*". Efektem tego jest wzrastająca opresyjność wobec dziecka. Zarówno nauczycieli („*znów nie umiesz?!*"), rodziców („*tylko wstyd mi przynosisz!*") i dzieci wobec siebie. Szkoła nie tylko, że nudna, staje się wroga. Staje się wrogiem numer jeden, na którego uczeń jest skazany bez prawa odwołania. On już bowiem i jego całkowicie indywidualne ułomności i uzdolnienia dawno się nie liczą. Po prostu przegrał. Jeśli jeszcze jest marnym geografem i matematykiem, a zdolnym polonistą, to ujmie się za nim nauczycielka mowy ojczystej. Gorzej, gdy repertuar jego uzdolnień nie mieści się w szkolnym podziale na przedmioty (wszelkie pozaszkolne hobby). Nikt go nie zauważy i nie poprze, nie obroni przed szowinistami spod znaku równań z dwiema niewiadomymi czy układu trawiennego eugleny zielonej.

Klasy IV/VI — Chłód

W klasach środkowych edukacji podstawowej zauważa się zjawisko ograniczonych emocji. Szkoła już nie potrafi wzbudzić pozytywnych reakcji, ale też jeszcze uczniowie nie do końca zdążyli ją zniechęcić. Tutaj też ustala się ostateczny podział na dobrych uczniów i złych. Od tej chwili etykieta zostaje im przypięta na stałe. Szkoła pomału z instytucji wzbudzającej onegdaj zaciekawienie i nadzieję na parę interesujących godzin w ciągu dnia zamienia się w standard frekwencyjny i ostatecznie uczniowie przekonują się, że wręcz nie może być interesująca.

Działanie szkoły ulega technologizacji. Liczy się obecność, stopnie, pozorowana aktywność — wszystko wyrażone w liczbach, przekładalne na matryce obyczajowe. Szkoła staje się rytuałem, którego nie można zrozumieć do końca, a którego trzeba przestrzegać. Do ucznia w końcu dociera

przekonanie, że ze szkołą się nie wygra, a jedyne, czego od niej można oczekiwać, to święty spokój. U wielu z nich tak zakodowany schemat utrzyma się do końca życia przeniesiony na rodzinę, pracę zawodową i zainteresowanie losami własnego kraju. W nieco lepszej sytuacji znajdują się uczniowie posiadający wyraźne zainteresowania. Potrafią bowiem wypełnić swoje życie czymś ciekawym i najczęściej rozwojowym. Uczniowie, którzy w tym zakresie polegali wyłącznie na szkole, pozostają w pustce, do której można się przyzwyczaić, jakkolwiek niczego z niej nie da się czerpać.

Klasy VII/VIII — karnawał

Odpowiedzią na rozczarowanie szkołą jako miejscem zbiorowej nudy i treningu pozorów jest nieodwołalne umieszczanie w cudzysłowie niemal wszystkiego, co ona głosi. Ów cudzysłów z samego początku nieśmiały najbardziej ujawnia się w ostatnich klasach podstawówki. To całkowicie rozumiałe. Opinie o uczniach są już wyrobione, promocje niemal pewne, oceny w dzienniku już się nie zmieniają i będą reprezentować przypisany dziecku standard. Już nic się nie wydarzy. Chyba że jakaś katastrofa. Nareszcie też szkoła zostaje rozumiana. Czytelne mechanizmy w niej działające pozwalają ukuć strategię unikania pracy, mówienia nieprawdy, bezpiecznych wagarów i mobilizacji zasobów intelektualnych tylko wtenczas, gdy okaże się to absolutnie niezbędne do zapewnienia sobie kolejnych tygodni świętego spokoju.

Nawykowe umieszczanie głoszonych przez szkołę prawd w czytelnym cudzysłowie przeradza się nader często w karnawalizację zachowań. Znaczenia zostają odwrócone. Jeśli więc szkoła chce być czysta, bezpieczna i przyjazna, to należy uczynić ją miejscem handlu dragami, polem dojmującej agresji i przemocy oraz skrajnie nieprzyjazną (co najłatwiej wyrazić jej zde-wastowaniem). Jeśli więc szkoła jest ofertą brzmiącą mniej więcej tak: „*My dorośli dajemy wam ją w prezencie*”, to reakcją jest wyraźne: „*Wypchajcie się!*”.

Dwa ostatnie lata szkoły podstawowej ze względu na program i przedmioty (chemia, fizyka, informatyka) są najkosztowniejsze w całym cyklu kształcenia. Jednocześnie wytrenowani w strategii unikania wysiłku uczniowie w tym okresie przyswajają najmniejszą ilość informacji i wiedzy. Około

30% z nich w prostym, jakkolwiek obiektywnym badaniu wiedzy, uzyskałoby ocenę niedostateczną, a kolejne 30% mierną. Możemy więc mówić o pieńdżach wyrzuconych w błoto i o bezpowrotnie utraconym czasie.

Gdybyż jeszcze skutki tego dotyczyły wyłącznie jednostek. Nic z tego! Rozciągają się na całe zunifikowane pokolenia drwiące z wartości pracy, wiedzy, historii, ubierających kostiumy najróżniejszych podkultur. Korzystając z pokrętnie pajdocentrycznej tolerancyjności szkoły, młodzi ludzie nauczyli się być bezkarni. Szkolne świadectwa są certyfikatami oswojenia. W zależności od treści zamieszczonych w nich rubryk łatwo możemy rozpoznać, czy to szkoła oswoiła ucznia, czy też uczeń oswoił szkołę.

„Hurra, zreformujemy edukację narodową!”

To jeden ze starszych mitów. Jest trwały i stanowi motyw przewodni kolejnych ekip majstrujących przy edukacji. Wiara w to, że z za biurka można zmieniać rzeczywistość, była uzasadniona wyłącznie w odniesieniu do poczynąń Stalina. W stosunku do edukacji jest nieprawomocna. Weźmy na przykład ostatni projekt reformy polskiej oświaty. Przede wszystkim jest to zaledwie pomysł, a może prepomysł. Tylko pomysł. Pomieszczenie zasadniczych zmian tak newralgicznego obszaru życia społecznego na 17 stronach (w tym beztreściowe wykresy i ilustracje) wskazuje, że mamy do czynienia z pomysłem genialnym lub ignoranckim. Natomiast sama treść dokumentu wyraźnie rozmija się z pytaniami, na które reforma winna odpowiadać.

1. Mamy do czynienia wyłącznie z pomysłem na formę, do której kiedyś być może zostanie dostosowana treść. Podział młodzieży na inne niż dotąd grupy wiekowe jest zaledwie zmianą nazwy, ingerowaniem w formę, z której nie wiemy, co ma wynikać (oczywiście nieodmiennie tzw. „dobro dziecka”).
2. W żaden sposób nie odpowiada się w dokumencie na pytanie, kim ma być absolwent polskiej szkoły. Reforma nie wyraża żadnego stosunku do narodowej tradycji, wiary, a nade wszystko niepowtarzalności człowieka. Jest okrętem bez busoli, który aż prosi, aby abordażu dokonali nań korsarze. Bez wątpienia przybędą.

3. Ani słowa nie ma w projekcie reformy o przygotowaniu nauczycieli. To zdecydowanie najślabsze ogniwo polskiej szkoły. Wypełnili ją po brzegi źle opłacani i pozbawieni rysów indywidualnych urzędnicy. Natomiast opuścili bezpowrotnie intelektualiści z sumieniem.
4. Dokument roi się od lapsusów, które czynią zeń zabawną niekiedy lekturę. Na przykład: po co po pierwszych latach edukacji rodzaj egzaminu? Czyż parę lat spędzonych z uczniem to za mało, aby go rozpoznać i ocenić? Inny przykład: jakie są podstawy do uznania III stopnia specjalizacji za równoważny habilitacji?

Pytania stojące przed polską edukacją są znacznie poważniejsze niż wynikałoby ze wspomnianego dokumentu. Bez poszukiwania odpowiedzi na nie będziemy wciąż i wciąż poruszać się w obrębie jałowej edukacji, jak w zaklętym kręgu.

Pytania

Czy można kształcić i wychowywać, nie opowiadając się po stronie określonego światopoglądu?

Czy w projektowaniu zmian istnieje możliwość pogodzenia interesów pedagogów akademickich (produkujących przede wszystkim pobożne życzenia) i praktyków (często ciasnych instrumentalistów)?

Czy można zaczynać reformę edukacji bez wyprzedzającej ją o jedno pokolenie reformy kształcenia nauczycieli?

Czy możliwa jest reforma edukacji obejmująca od razu wszystkie regiony naszego kraju?

Czy nie należy podjąć ponownej dyskusji o rozmiarach obowiązkowości edukacji na różnych jej szczeblach?

Czy uzasadnione jest oczekiwanie, że szkoła i edukacja będą normalne w sytuacji, gdy prawie nic wokół nie jest normalne?

Koszmar technologii

Wychowanie i kształcenie mają swoje silne korzenie w rodzinie. To właśnie tu dokonano genialnego wynalazku edukacji. Nie zauważyliśmy

jednak, że ma ona charakter endodemiczny. Wymaga bowiem spełnienia ściśle określonych parametrów i warunków dorastania. Dlatego to, co w sferze edukacyjnej istnieje poza rodziną, jest już tylko technologią, która nie tylko poszukuje, lecz nade wszystko produkuje podobieństwa, czyniąc z osoby materiał ludzki. Uniwersalność technologii edukacji polega na możliwości oddziaływania naraz na wielu ludzi z przekonaniem, że jest to słuszne i niezbywalne, że w kulturze (kulcie?) z braku czasu nic innego nie daje się zrobić.

W rodzinie liczba wychowawców (matka+ojciec) jest większa niż jeden. Oboje zatem oddziałują na każde ze swoich dzieci z osobna. Tyle że to nieekonomiczne. Dlatego instytucja szkoły odwróciła te proporcje — jeden jest wychowawca, a uczniów jest wielu. Niepowtarzalność osoby jest przekreślona w dwójnasób. Po pierwsze, uczniowie stają się klasą, a więc jednym zbiorowym uczniem, uśrednionym arytmetycznie, przeliczonym na normy i rytm „*przerabiania materiału*”, etc. zgodnie z wymogami technologii. Po drugie, niepowtarzalność zostaje wypłukana z nauczyciela, który także musi się uśrednić, poszukiwać sztuczek i chwytów, aby zmusić ciżbę do opanowania tego, co zadano szkole. Bo to właśnie szkoła odrabia zadania, bo jest technologią. Uczeń opanowuje wiedzę, pisze klasówki, podlega selekcji (lub segregacji) i aby przetrwać, winien zapamiętać, że jest jeden, jedyny w swoim rodzaju.

To w imię realizacji zadań technologicznych (których pochodzenia nie próbujemy dociekać) szkoła odeszła od filozofii rozwoju, od głębokich spojrzeń w oczy, od podobieństwa do rodziny w stronę nauczania programowanego na całkowicie jałową i uśrednioną nijakość. Ciekawość świata i nowego miejsca charakterystyczna dla rajskiego okresu pierwszego roku edukacji jest z tego punktu widzenia niewygodna i zbyteczna. Uczeń ma być posłuszny i poddać się technologii, musi więc wyrazić zgodę na przetwarzanie siebie bez siebie, a nie przez siebie. Środkiem przeciwbólowym mają tu być pozorne (i na wskroś błędne) zabiegi demokratyzacji życia szkolnego (tutaj kolejny mit: nauczyciele chcą włączenia się uczniów we współdecydowanie o szkole).

Wystarczy jednak zsunąć się z cienkiej linii o nazwie technologia i wówczas rozciąga się bezmiar problemów i pytań. Takich właśnie dostarczyły mi badania nad nauczycielami z prowincji. Próba wychylenia się poza

organizację i metodykę edukacji przyniosła efekty wręcz dramatyczne. Po wielokroć zadawałem sobie pytanie: *czy rzeczywiście mam do czynienia z nauczycielami? Czy to ich właśnie badałem?*

Tkwimy w soczystej schizofrenii. Z jednej strony publikacje pedagogiczne duszą się od pojęć takich jak „*podmiotowość*”, „*indywidualność*”, „*rozwój jednostki*”, „*personalizm*” czy „*twórczość*”, z drugiej zaś ich autorzy (ukoronowani stopniami i tytułami) milczą w obliczu nowych absolutnie technologicznych propozycji odnoszących się do materiału ludzkiego, a nie do osoby.

Edukacja skazana na horyzontalność z okaleczoną wertykalnością i wykastrowana z transcendencji jest edukacją pozbawioną sumienia i tak naprawdę treści. Jest polem do popisu dla musztrujących oficerów, a nie dla refleksyjnych tłumaczy. Jest świątynią, w której nie ma żadnego boga. Przyozdobioną ikonami świętych, których nigdy nie było.

Koniec

Nie ma dla Polski ważniejszej sprawy niż edukacja. Ona tylko może prowadzić do zagojenia i wyleczenia ran po chorobie kolektywnej świadomości i konieczności historycznej. W sytuacji, gdy ludzi się szantażuje, wpycha w każdy rodzaj nędzy i — co ohydne — kupuje, edukacja jest metodą dialogu — cierpliwego wyjaśniania na przyszłość. Jeśli tylko zechce z powrotem być spotkaniem, niespiesznym romansiem dwóch osób.

Kwestii nie rozwiążemy przez nazywanie nauką tego, co nauką naprawdę nie jest. Nie przyspieszmy, upatrując w osobie materiału, a w nauczycielu doskonale zaprogramowanego magnetofonu.

Jest jednak na to sposób najwłaściwszy z właściwych. Pytajmy co dzieje się — „*czy to, co robię, prowadzi mnie i moich podopiecznych do nieba?*” Jakkolwiek byśmy go sobie nie wyobrażali.



SZKOŁA TWÓRCZA NAPRAWDĘ I POZORNIE

Termin *twórczość* odmieniany jest w odniesieniu do edukacji przez wszystkie możliwe przypadki. Jest nawet w Polsce osobne stowarzyszenie skupiające szkoły twórcze. Są też światowe organizacje zrzeszające twórczych pedagogów, *twórczość* wspierające, *twórczość* rozwijające. Czyż nie tkwi w tym ukryte założenie, że wszystkie inne szkoły mogą być nie-twórcze? Od *twórczości* kręci się w głowie. Spotykamy ją na łamach fachowych wydawnictw brytyjskich, szwajcarskich, niemieckich, rosyjskich i także hiszpańskich. W polskich szkołach społecznych *twórczość* wybijana jest (w deklaracjach) odrębnie tłustą czcionką. Być *twórczym* jest dziś tak jak onegdaj być herbowym szlachcicem. Jednocześnie wykorzystywanie utartych schematów, utartych dróg, sprawdzonych technik jest w powszechnej pogardzie. Być odtwórczym znaczy być nic niewartym. Wszystko zatem, co na nowo wyprodukowane, pretenduje do miana *twórczości*. Tak naprawdę jednak niewielu spośród *twórczość* propagujących wie, *cóż* ów termin oznacza i jakie są jego konsekwencje. A są one rozległe i poważne. Znacznie poważniejsze i obszerniejsze niż są to sobie skłonni wyobrażać pedagodzy amatorzy, specjaliści od „*twórczej edukacji*”, przyuczeni definytorzy szkoły twórczej. Hasło szkoły twórczej okazuje się w praktyce nieprawdopodobnie pojemne, a nade wszystko nieostre i niedookreślone. Jest za to ładne i wydaje się, że wyłącznie jego uroda uzasadnia jego istnienie.

Poniżej prezentuję kilka wniosków pochodzących z badań empirycznych, którym poświęciłem 7 lat swojej naukowej aktywności. Na pierwszy rzut oka mogą się one wydawać niezwiązane z poruszonym w tytule tematem. Prowadzą jednak w konsekwencji do „edukacyjnej” konkluzji. Konieczna skrótowość wystąpienia nie pozwala na zbyt obszernie uargumentowanie zamieszczonych wniosków. Zainteresowanych odsyłam więc do swoich wcześniejszych publikacji.

Aby wywód miał należyłą przejrzystość, uporządkowałem go według zasadniczych trzech kwestii, które wydają się mieć istotne znaczenie dla rozważań o twórczej edukacji. Stanowią owe kwestie zasadnicze wątki przedstawionego poniżej rozumowania.

Obszary niejasne

Pojmowanie szkoły twórczej

Zapytałem nauczycieli pracujących w szkole należącej do Towarzystwa Szkół Twórczych, co według nich oznacza termin „szkoła twórcza”?

Odpowiedzi były nie tylko zdumiewająco niejasne (tego się spodziewałem), lecz — nawet w obrębie tej samej szkoły — bardzo zróżnicowane. Powiedziałbym, zasadniczo różne. Zatem szkoła twórcza to według jednych:

„placówka stwarzająca uczniom możliwości wszechstronnego rozwoju”

tylko tyle, żadnego komentarza ani odpowiedzi, *JAK* ów wszechstronny rozwój wspierać. Według innych to:

„miejsce ekspresji potrzeb młodych ludzi i aktywnego tworzenia poczucia wspólnoty”.

Znowu bełkot i niejasność. Kolejna wypowiedź:

„szkoła twórcza ma zaspokajać kreatywne potrzeby każdego człowieka”.

Czyli *ignotum per ignotum*?

Przecież możemy oczekiwać, że nauczyciele, przyjąwszy członkostwo w takim stowarzyszeniu, będą umieli powiedzieć, gdzie wstąpili i przede wszystkim dłaczego.

Próbowałem zatem wysondować wyobrażenie indagowanych pedagogów, jak *dawać* (wspierać, rozwijać?) ową twórczość, na której *dawanie* się zdecydowali.

„Trzeba wprowadzać do programów nauczania wiele przedmiotów nowych, pozwalających uczniom na swobodną wypowiedź”

lub

„włączać uczniów w system zarządzania szkołą i upodmiotowić”
albo też

„znieść klasowo-lekcyjny system nauczania, dać możliwość swobodnego wyboru przedmiotu i nauczyciela, pozwalać na dyskusje”

Proszę zauważyć, że nadal nie dowiadujemy się, czym jest twórczość, a jedynie bardzo ogólnie jak ją wspierać (co nie oznacza jeszcze, że wskazane drogi są faktycznie trafnie obrane).

Sama pomysłodawczyni Towarzystwa Szkół Twórczych, dr Danuta Nakoneczna, tak pisze, co to jest szkoła twórcza:

„jest to szkoła, w której nauczyciele, a także uczniowie, jak i rodzice są gotowi do poszukiwania i wprowadzania w życie innowacji pedagogicznych, które wpływają na stałe doskonalenie procesu nauczania i wychowania oraz kształtują twórcze, zaangażowane postawy wychowanków i wychowawców”¹.

Pomijając fakt, że nie dowiadujemy się, w co mają być zaangażowane podmioty edukacji i nawet ignorując, że „szkoła twórcza [...] kształtuje twórcze [...] postawy wychowanków [...]”, dowiadujemy się kolejnych ogólników, generalistów, z których dla rozumienia szkoły twórczej niewiele wynika. Cała polska oświata dobija się o klasy autorskie i o uczestnictwo rodziców w wychowawczym i dydaktycznym procesie edukacyjnym. Nie jest to ani domeną, ani tym bardziej wyznacznikiem szkoły twórczej.

Philip Toogood, znany u nas jako „ucieleśniacz” metody flexischoolingu, pytany o twórczą szkołę w swoich odpowiedziach kładł przede wszystkim nacisk na możliwość dokonywania wyboru przez wychowanków, a stwo-

¹ D. Nakoneczna, *Założenia pracy wychowawczo-dydaktycznej szkół twórczych*, Warszawa, rok szk. 1990/91 (maszynopis). Przyznam, że z dużą dozą rezerwy przyjmuję doniesienia o rewelacyjnych osiągnięciach tzw. *szkół twórczych*. D. Nakoneczna w jednej ze swoich publikacji dotyczącej *klas autorskich* przypisuje (s. 106) jednemu z nauczycieli: prowadzenie przedmiotów (oczywiście *twórczych*), których ten nie prowadził, wypromowanie olimpijczyków międzynarodowych, których on nie wypromował i autorstwo książki, której on nigdy nie napisał. Przyznam, że taka „*wałkowiczowska*” metoda prezentacji faktów (a więc składania kilku biografii w jedną — dla zwiększenia efektu) w tym wypadku nie wydaje mi się właściwa.

zenie im stosownej palety ofert dydaktycznych, z której będą mogli wybrać to, co najbardziej ich interesuje. W tym celu — według Toogooda — szkoła winna być odpowiednio liberalna (nie liberalistyczna!), jej zadaniem powinno być promowanie każdego niemal wytworu ucznia i doszukiwanie się w nim cech oryginalności².

Poczyniona przeze mnie wśród studentów sonda zawierająca dwa pytania: 1. *Co to jest szkoła twórcza?* 2. *Czy znasz przykłady szkoły twórczej?*, była okazją ujawnienia wielu i bardzo różnorodnych opinii na ten temat. Najogólniej rzecz prezentując, szkoła twórcza kojarzy się im przede wszystkim z ekspresją artystyczną (nieomal z definicji twórcze są wszystkie szkoły artystyczne). Liceum ogólnokształcące jest/może być twórcze, jeśli wprowadzono doń jakieś istotne innowacje (podawano przykłady przedmiotów, takich jak filozofia, socjologia, retoryka). Samo w sobie, z obowiązującym powszechnie programem twórczym być nie może. Natomiast Liceum Sztuk Plastycznych to zdecydowanie szkoła twórcza. To dla nikogo z indagowanych nie ulegało wątpliwości.

Zatem czym jest szkoła twórcza. Jak dotąd nadal nie wiemy. Nie będziemy też tego wiedzieć, jeśli nasamprzód nie ustalimy, o jaką twórczość chodzi, z czego może się ona składać i w jaki sposób można ją wspierać.

Źródła twórczości

Jeśli uczeń nie odnosi należytych sukcesów w nauce matematyki, fizyki, chemii czy przyrody, nauczyciel zastanawia się nad przyczynami takiego stanu rzeczy. Zaczyna poszukiwać przeszkód, które tak skutecznie nie pozwalają dziecku osiągnąć wyznaczonych przez szkołę celów. Bariery takie mogą być zlokalizowane w różnych miejscach. Może się okazać, że dziecko jest mało zdolne i ma poważne problemy z myśleniem, np. abstrakcyjnym bądź konkretnym. Może też skutecznie je blokować zwichrowana sytuacja domowa. Inną przyczyną może być zbytne zaangażowanie ucznia w sport, hobby, etc. Nauczyciel w tej sytuacji zaczyna poszukiwać źródeł niepowodzeń. To bardzo ważne w jego pracy. Znając je, może zupełnie

² Tezy te i im podobne można znaleźć w publikacjach Philipa Toogooda, przede wszystkim w wydawanym do roku 1993 przez niego i jego przyjaciół czasopiśmie „Education Now”.

inaczej zaplanować pracę z dzieckiem, pokierować jego losami, wesprzeć je w zdobywaniu kanonu wiedzy niezbędnej do dobrego funkcjonowania społecznego.

Aby zatem skutecznie twórczość wspierać, należy znać jej źródła. Jakże bowiem możemy rozwijać cokolwiek w uczniach, nie umiejąc *tego* nazwać, jasno sprecyzować, określić pochodzenia? Jak ułożyć program wspierający twórczość, nie wiedząc, jakich działań on wymaga? Może to być niebezpieczne. Chcąc bowiem coś wesprzeć, możemy to niechcący popsuć, udaremnić, zablokować. Dobrym przykładem jest tu terapia medyczna. Diagnoza lekarska jest zazwyczaj dość przejrzysta: „*aby zmniejszyć zagrożenie wynikające z choroby wieńcowej, musi pan zaprzestać spożywania potraw zawierających cholesterol, cukier i skrobię*” — orzeka lekarz. Wie on, że procesy miażdżycowe potęgują się na skutek spożywania takich właśnie produktów. Ale przede wszystkim wie, co to jest miażdżyca.

Jeśli więc szkoła chce być twórcza, musi umieć rozróżnić sfery, w których działania edukacyjne dla twórczości mogą być pomyślne, od tych, w których jest ona bezradna.

Kiedy posyłamy dziecko do szkoły, to mniej lub bardziej interesujemy się jej założeniami, kadrami, wymiarem godzin, przedmiotami, renomą, kosztami z tym związanymi. Często wystarczają nam hasła: *program państwowy, szkoła steinerowska*. Jeśli pojawia się w ofercie szkoły *twórczość*, cóż to może oznaczać? Większe wymagania, mniejsza dyscyplina, inne przedmioty? Warto się zatem zainteresować, jak w danej szkole twórczość jest pojmowana, jakie drogi — według pomysłodawców — do niej wiodą.

Twórczość i tworzywo

Począwszy od tekstów Guilforda, poprzez Torrance'a, Barrona i innych, daje się zauważyć zwrócenie bacniejszej uwagi na różnorako ujmowany *mechanizm* twórczości niż na jej materię³. W fachowej literaturze możemy zauważyć fakt, że zainteresowania badaczy ogniskują się wokół tego, *JAK*

³ Zob. m.in.: J. P. Guilford, *Creative Talents: Their Nature, Uses and Development*, New York 1986, E. P. Torrance, *The Blazing Drive: The Creative Personality*, Buffalo 1987, F. Barron, D. M. Harrington, *Creativity, Intelligence and Personality*, „Annual Review of Psychology”, 32, W. Kono, *The Mechanism of Creativity*, London 1989.

się tworzy, potem zaś *CO* się tworzy. Pomijany bywa etap, *Z CZEGO* się tworzy. Dywergencyjność myślenia, jego oryginalność, kreatywność procesów intelektualnych to synonimy pewnych mechanizmów, swoistych funkcji ludzkiej inteligencji, które odpowiednio uruchomione dają owo *nowe*, oryginalne, niekiedy ogólnospołecznie użyteczne (Gutenberg, Cervantes, Lincoln, Einstein). Gdyby się dało pomierzyć jakiś tam współczynnik twórczości, okazałoby się, że jest do pomysłenia, iż buszmen nierzadko ma taki sam współczynnik jak europejski inżynier. Tyle że inżynier może wymyślić raketę kosmiczną, a buszmen jeśli już coś nowego, to z bambusu. Kwestia bowiem leży nie tylko w odpowiednich mechanizmach, lecz także w tym, na co zostaną one nałożone. Nie uczynimy soku z owoców bez użycia sokowirówki — to prawda. Najlepsza jednak sokowirówka nie zrobi nam soku, jeśli nie włożymy doń owoców.

Próba odejścia od banału

Powoływanie alternatyw

Czym zatem jest twórczość? Termin ten bywa najrozmaiciej definiowany i wyjaśniany. Dominują tu oczywiście ujęcia psychologiczne poparte całym charakterystycznym dla tej nauki zapleczem warsztatowym⁴. Gdyby jednak próbować definiować twórczość dla potrzeb pedagogiki, można by ją pojmować następująco:

Twórczość to gotowość i zdolność (umiejętność) do powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań już obowiązujących (zastanych).

Tak pojęta twórczość stoi w opozycji do techniki, która jest wykorzystywaniem znanych sposobów postępowania.

Jeśli zechcemy otworzyć zamknięte drzwi, używamy klucza. To jest właśnie technika. Takiej właśnie techniki uczy nas szkoła. Techniki wyjaśniane są przez instrukcje. Jeśli natomiast zechcemy otworzyć drzwi, nie mając do nich klucza, musimy odwołać się do twórczości. Tutaj bowiem nie istnieją

⁴ Na znaczną psychologizację problematyki twórczości zwraca uwagę M. Khaan w: *Conception of Giftedness*, Brussels 1987.

żadne instrukcje. Tego nas szkoła nie jest w stanie nauczyć, gdyż możliwych rozwiązań jest tu nieprzebrane mnóstwo. Od wyważenia drzwi poczynając, na ciekłym azocie wsączonym do zamka kończąc. Cóż zatem w tym aspekcie może dać nam szkoła? Przede wszystkim wiedzę. Trzeba bowiem wiedzieć, że ciekły azot obniża temperaturę metalu do ok. minus stopni 110 stopni Celsjusza, a w niej kruszeją i pękają sprężyny, zapadki, sworznie. Wiedza owa może być podana w sposób skrajnie nudny i bez polotu. Nie jest to ważne. Ważne bowiem jest tylko to, czy skutecznie została uczniom przekazana, czy będą oni pamiętali o właściwościach ciekłego azotu.

Inny przykład:

[Cyrus Smith] „...pokazał przyrząd, który posłużył mu za soczewkę. Były to po prostu dwa szkiełka wyjęte zegarka reportera i jego własnego. Wypełniwszy je wodą, uszczelnił brzegi za pomocą gliny i tak zmajstrowaną soczewką skupił promienie słoneczne na wysuszonym mchu; w ten sposób rozniecił ogień”⁵.

Jak zatem ma się edukacja do twórczości? Jak można uczyć dziecko, aby potrafiło pokonać niemoc (zamkniętych drzwi, braku ognia), a zatem pokonać to, co wydaje się nieuniknione i konieczne? Aby dalej się w naszym rozumowaniu posunąć, musimy sięgnąć do pryncypiów, do podstaw *bycia twórczym*.

Ziarna i ślady twórczości

Kilka lat spędzonych przeze mnie nad kwestiami twórczości, jej rozwoju i wykorzystania umożliwiła przedstawienie syntezy wniosków. Konieczna jednak skrótowość tego wystąpienia pozwala jedynie na zaprezentowanie ich w postaci zaledwie pewnego katalogu cech. Po szczegóły (niestety także i po dowody) jestem zmuszony odesłać słuchaczy do swoich wcześniejszych prac. Oto więc ów *katalog*.

MĄDRE MATKI TWÓRCZYCH DZIECI. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad maturzystami udało mi się znaleźć zależność pomiędzy poziomem twórczych predyspozycji ucznia a wykształceniem jego

⁵ J. Verne, *Tajemnicza wyspa*, t. I, Warszawa 1961.

⁶ K. Dziendziura, R. Borowicz, A. Nalaskowski, *Młodzież na rozdrożach. Zielonogórcy maturzyści 1987*, Zielona Góra 1990.

matki⁶. Okazuje się, że w grupie najbardziej twórczych osób średnia wykształcenia matek jest wyższa niż wśród osób o mniejszym wskaźniku twórczych predyspozycji. Poza tym w tej grupie matki przewyższały wykształceniem ojców. Ponieważ pierwsze dwa, trzy lata opieki nad dzieckiem należą bezwzględnie do matki, można wysnuć wniosek, że właśnie w tym okresie zostają zasiane najpierwsze ziarna twórczego myślenia. Ich zasiew wydaje się być związany z jakością wchodzenia w świat, która z kolei uzależniona jest od roli, jaką zechce wobec dziecka odegrać matka. Matczyną rolę natomiast mocno determinuje jej osobowość, kondycja, której składnikiem jest również wykształcenie. Jest to wyjaśnialne między innymi na gruncie koncepcji rozwoju Erika Eriksona⁷.

DOZNAWANIE RÓŻNIC. Wśród zbadanych przeze mnie dzieci w wieku 7–9 lat były takie, które pochodziły z rodzin dwuwyznaniowych (matka prawosławna, ojciec katolik), z rodzin zróżnicowanych regionalnie (np.: matka ze Śląska, ojciec z białostoczczyzny) oraz z rodzin pod tymi względami jednorodnych⁸. Dzieci z rodzin zróżnicowanych wykazywały się zdecydowanie wyższymi wskaźnikami predyspozycji twórczych (w testach) niż dzieci z rodzin jednorodnych. Nasuwające się tu wnioski sformułowałem następująco: ustawiczne pozostawanie w rzeczywistości *pogranicza*, trwałych wpływów odmiennych (niekiedy przeciwnych) czynników stanowi dla dziecka istotny trening myślenia twórczego. Podtrzymywany jest tu bowiem w gotowości mechanizm *godzenia przeciwieństw*, stałego poszukiwania kompromisów. Dodam, że grupa dzieci z rodzin rozbitych, będących w rozkładzie (a zatem także w sytuacji swoistego *pogranicza*), nie wyróżniała się szczególnymi predyspozycjami twórczymi⁹.

OTULINA MAŁEGO MIASTA. Zależność, którą chcę przedstawić, ujawniła się we wszystkich zbadanych grupach wiekowych i jest bezdyskusyjna. Otóż, w każdej z grup najbardziej twórcze osoby przeżyły wiek

⁷ A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń, 1989; A. Nalaskowski, *Twórcze predyspozycje jednostki w kontekście warunków socjalizacji* [w:] „Problemy rodziny” 1990, nr 1.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

dorastania w małym mieście — średnio 10–15 tys. mieszkańców¹⁰. (Nawet pobieżna analiza biografii znanych i cenionych postaci zawartych w „*Who is Who*” nasuwa podobne wnioski.)

Małe miasto daje po wielokroć więcej możliwości głębokiego poznania ludzi, poznawania ich życia, a nawet dziejów rodzin, stwarza daleko więcej możliwości wielu kontaktów bezpośrednich, trwałych i licznych więzi międzyludzkich. Bliskość, żywa historia ludzi, specyficzna podmiotowość struktury małomiasteczkowej i jej niewielka anonimowość wydają się być niezwykłym i stwierdzonym czynnikiem wspierającym rozwój twórczych predyspozycji. Charakterystyczne, że młodzież tworząca z małych miast jakby *przyciągała* się wzajemnie (łączyła się w paczki, kółka formalne i nieformalne często w ramach tej samej klasy szkolnej); w dużych miastach odwrotnie — *odpychała* się. Małe miasto zatem nie tylko inspiruje, lecz także wzmacnia rozwój twórczych predyspozycji poprzez konstruowanie *twórczych grup*.

BUFOR OCHRONNY. Badania podłużne przeprowadzone przeze mnie w 1987 roku stanowiące kontynuację badań Z. Kwiecińskiego (rozpoczętych w 1972 roku) pozwoliły ustalić, jak mają się predyspozycje twórcze w stosunku do trwałości przekonań¹¹. Okazało się, że osoby z wysokim wskaźnikiem twórczych predyspozycji praktycznie nie zmieniły przekonań deklarowanych przed 10 laty¹². Badałem to tym samym kwestionariuszem, co stosowany wcześniej. U osób nietwórczych przeciwnie: to, co deklarowane onegdaj jako pożądane, po 10 latach było niepożądane i na odwrót. Zatem twórczość może stanowić dobre narzędzie (oreź?) w zmaganiach ze zmieniającym się światem. Oreź ten może być szczególnym buforem ochronnym struktury wartości, którym osoba chce pozostać wierna. Łączy się to z naszą definicją twórczości — poszukiwaniem alternatyw. Po prostu — gdy świat próbuje na nas wymóc zmianę poglądów, twórczość pozwala znaleźć wyjście, ową mądrą, trzecią drogę, która nie będzie ani posłusznym dostosowaniem, ani skazaną na porażkę beznadziejną walką.

¹⁰ K. Dziendziura, R. Borowicz, A. Nalaskowski, *op.cit.*

¹¹ Zob. Z. Kwieciński, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975.

¹² A. Nalaskowski, *Ścieżki edukacyjne i losy życiowe twórczych trzydziestolatków*, Warszawa 1989.

SŁABI TWÓRCZY UCZNIOWIE. Ogólna tendencja ujawniona w trakcie badań nad uczniami wykazała, że uczniowie o wyższym wskaźniku twórczych predyspozycji są słabiej oceniani w szkole¹³. Są, według ocen szkolnych, słabszymi uczniami. Tutaj jednak (po paru latach w trakcie wtórnej analizy wybranych danych) zauważyłem, że tak się dzieje w szkołach wiejskich i w tych zlokalizowanych w dużych miastach. W małych miastach uczniowie twórczo predysponowani są oceniani lepiej, stanowią nawet *szkolną elitę*. Uczniowie twórczy mogą stanowić pewien kłopot (oryginalność, naruszenia dyscypliny, własne zdanie, indywidualizm) w nauczaniu audytoryjnym. Nie zapominajmy jednak, że w małych miastach osoby twórcze się przyciągają, a zatem w tym samym gronie, w zasięgu podobnych wspólnych problemów, języka, dążeń mogą pozostawać i ci nauczyciele, którzy szczególnie są w stanie docenić twórcze osoby. Wielkomięskie *odpychanie* się jednostek twórczych może zatem dawać odwrotne efekty w odniesieniu do ocen szkolnych.

WIEDZA I TWÓRCZOŚĆ. Jedyny dowód na słusność zastosowanych testów znajduje się w badaniach podłużnych nad trzydziestolatkami¹⁴. Najpierw przeprowadzono testy diagnozujące poziom predyspozycji twórczych badanych. Potem udałem się do tych, którzy uzyskali najlepsze wyniki, aby przeprowadzić stosowne wywiady. W 100% najlepsze wyniki oznaczały osoby faktycznie twórcze (stwierdzone patenty, publikacje, wystawy artystyczne, osiągnięcia organizacyjne). Faktycznie u szczytu piramidy zbadanych osób twórczych znalazły się osoby z wyższym wykształceniem. Sześć najbardziej twórczych spośród specjalnie selekcionowanych 200 osób to osoby po wyższych studiach. Istotnie *społecznie pożyteczni* okazali się ci, którzy łączyli twórcze predyspozycje z jakąś konkretną wiedzą¹⁵. W przypadku dwóch osób podobnie lokujących się w badawczej hierarchii twórczości sukcesy odnosiła ta, która była bardziej wykształcona. To wydaje się przekonywać o wspomnianej wcześniej wartości *tworzywa*, niezbędnej w działaniach kreacyjnych.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ A. Nalaskowski, *Przyczyny zaniku aktywności twórczej ludzi z wyższym wykształceniem* [w:] Acta Universitatis Wratislaviensis. „Prace pedagogiczne” LXXX, 1992.

Można zatem przyjąć, że modelowy człowiek twórczy ma mądrą matkę, wychował się w zróżnicowanej rodzinie, w małym mieście, jest wierny przyjętemu systemowi wartości i jest niezłe wykształcony (aczkolwiek to ostatnie nie musi oznaczać wiedzy formalnie potwierdzonej). Tak byłoby, gdyby miał spełniać wszystkie z wyszczególnionych wcześniej warunków. Czy edukacja może *sztucznie* wytworzyć takie warunki rozwoju człowieka, które spowodują zaszczerpienie mu twórczych predyspozycji?

Twórcza szkoła czy twórczość w szkole

Wskazane wyżej warunki towarzyszące twórczemu rozwojowi jednostki zdają się przekonywać, że łączy je coś, co można by nazwać niepokojeniem wychowanka. Ów niepokój wiąże się z ciągłym doznawaniem różnorodności. Sądzę, że niepokoić winni ludzie. To przez nich, ulokowanych w różnych konfiguracjach małego miasta, rodziny, grupy rówieśniczej, przychodzi nawyk, skłonność czy — najlepiej — MODALNOŚĆ patrzenia na świat jako dzieło wciąż niedokończone¹⁶. Niepokój oznacza tu konieczność dokonywania kompromisów pomiędzy tym, co już istnieje, a tym, co chciałoby się, aby zaistniało. Bez wątplenia jest to modalność myślenia, pewien kształt intelektualny, który tylko czasami ujawnia się w postaci odkryć, wynalazków i mniejszych lub większych kamieni milowych cywilizacji czy kultury. Czyli myślenie twórcze jest pewnym, jednym z możliwych modeli myślenia, które ustawicznie w danym podmiocie przebiega, niekiedy dając namacalne dowody istnienia. Myślenie twórcze jest nie do końca pojętym przez człowieka elementem jego życia wewnętrznego, które czasami się uzewnętrznia i niekiedy ingeruje w życie społeczne.

Aby uczynić kogoś twórczym, musimy sobie zadać pytanie, *czy jesteśmy to w stanie uczynić*.

CZY SZKOŁA NIE PRZYCHODZI ZBYT PÓŹNO? Kształcimy dzieci i młodzież w pewnym wieku. To znaczy, od pewnego momentu.

¹⁶ Wywiad z W. Coffinem [w:] „Yale Alumni Magazine” 1979, nr 10.

Tymczasem pewne odczytanie teorii rozwoju sformułowanej przez Eriksona może dać przekonanie, że tak naprawdę twórczość otrzymujemy od otoczenia (za pośrednictwem matki) w najpierwszych latach życia. Zatem to, co później może (lecz nie musi) urosnąć do wielkości dzieła czy rewolucyjnej zmiany, zaczyna się i rozstrzyga w okresie przez instytucjonalną edukację pomija-nym. Szkoła już niczego tu nie może *DAC*, może co najwyżej *WSPIERAĆ*, a najpewniej *NIE PRZESZKADZAĆ*.

WOBEC MECHANIZMU. Otrzymując dziecko do nauki szkolnej, mamy już więc do czynienia z wyróżniającą je modalnością myślenia, które w niektórych wypadkach jest myśleniem twórczym, w innych nie. Owo myślenie pozostaje częściowo w postaci latentnej. To znaczy jest w trakcie uruchamiania, nabierania wprawy, przerabiania skromnego jeszcze materiału — *TWORZYWA*. Szkoła może więc dawać materiał, tak jak każdemu innemu dziecku, także temu, które wcale twórczo nie myśli, któremu wymyślanie czegokolwiek zamiast zastosowania jednej ze znanych technik jest wstrętne. Jak? Przekazując prawdę — po prostu prawdę o świecie. W imię tej prawdy, a nie twórczości czy jeszcze bardziej enigmatycznego tzw. *wszechstronnego rozwoju*, należy reformować oświatę, ulepszać podręczniki, wprowadzać nowe przedmioty nauczania. Hasło *wszechstronnego rozwoju* należy zastąpić hasłem rozwoju dla wszech, czyli dla każdego. Także dla człowieka nietwórczego, który nie jest wcale człowiekiem ani gorszym, ani mniej przydatnym, ani upośledzonym. Nie wolno czynić edukacji „*tylko dla rudyh*” albo „*tylko dla aryjczyków*”. Tak samo nie należy podejmować prób czynienia każdego twórczym. Bo się nie da, bo to — całe szczęście! — jest poza nami.

Podsumowanie

ZWYCZAJNA SZKOŁA TWÓRCZA

Powszechne (i niestety populistyczne) wyobrażenie szkoły twórczej ukazuje ją jako miejsce, w którym twórczy są nauczyciele (bo wymyślają nowe podstępny dydaktyczne), uczniowie (bo twórczo się uczą), personel (bo każdy jest w końcu twórczy). Bywa, że mówi się o *twórczej organizacji*

szkoły, przeciwstawiając ją *organizacji biurokratycznej*¹⁷. Tymczasem potrzeby twórczego rozwoju wydają się wyglądać zupełnie inaczej. Można by rzec — ODWROTNIE.

NIESZCZĘŚCIE TWÓRCZOŚCI? Człowiek myślący twórczo jest dokładnie taki sam jak ów, który twórczo nie myśli. Człowiek twórczy tak samo nie ma prawa naruszać *Dekalogu*, jak i ten nietwórczy. Człowiek nietwórczy do dzisiaj może od jutra być znakomitym twórcą. Także na odwrót. Twórczość, ta zewnętrzna, ujawniająca się w działaniu i efektach, może obumrzeć, może nigdy nie wybuchnąć. Można też po prostu nie chcieć

¹⁷ Taki podział w kilku swoich pracach proponuje R. Schulz. Upatruje on istotnego wsparcia twórczego rozwoju w twórczej organizacji pracy szkoły. Takie rozróżnienie i konkluzje czynione są jednak — jak się zdaje — z dość znacznego dystansu od faktycznego życia szkoły. Swoją drogą: jeśli prohibicja w USA nie przyniosła wcale zmniejszenia spożycia alkoholu, a szykany wobec wierzących w PRL nie zmniejszyły liczby wiernych w kościołach, to dlaczego *biurokratyczna* organizacja miałaby uniemożliwiać twórcze myślenie uczniów, a np. go nie wzmagać? T. Szkudlarek przepięknie pokazuje twórczą interpretację obrazu standardowej szkoły przez jej uczennicę: „*Do klasy weszła pani Kawiak w stroju cyganki i zapaliła fajeczkę, pobrzękując cekinami. Potem powiedziała chrapliwym głosem: «Dzisiaj sobie powrózimy. Krzysiu przestań być grzeczny, bo nie mogę prowadzić lekcji. Bierz przykład z innych dzieci, zobacz, jak ładnie skaczą po ławkach. Dzieci, dlaczego okna są zamknięte, przecież jest zima? Krzysiu, dalej jesteś grzeczny — idziemy do pani dyrektor». W gabinecie dyrektora pani dyrektor siedziała trzymając nogi na biurku i powoli żuła tytoń. «Proszę mi nie przeszkadzać, bo pluję na odległość i mam już niezłe rezultaty».*

Tymczasem w klasie toczyła się wojna na zgnile pomidory. Nagle zadzwonił dzwonek i dzieci zaczęły pytać, jakie będą miały stopnie na pierwszym okres. «Jeszcze nie wiem, muszę postawić kabałę». Na przerwie wszyscy tańczyli rock n'rolla, ale niestety zadzwonił dzwonek i zaczęła się lekcja biologii.

*Lekcję biologii prowadził szkielet, który nieustannie kazał liczyć uczniom swoje zębra. Nagle zapytał: «Agatko, jak się przeprowadza trepanację czaszki? — Trepanację czaszki przeprowadza się przy pomocy obcęgow, młotka i dłuta. Siadaj masz **trzustkę**». Po czym wyszedł, grzechocząc kośćmi.”*

Zarysowując tu opór przeciwko szkole takiej, jaką ją dziecko zastało nosi znamiona twórczej interpretacji schematycznej i **pozornie** niesprzyjającej kreatywności rzeczywistości.

(T. Szkudlarek, *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992).

działać twórczo, ograniczając się do snucia pomysłów, pisania do szuflady. Nikogo do twórczości nie wolno zmuszać ani pośrednio (przypisując instytucjom charakter *twórczy*), ani bezpośrednio. Nie wolno też tworzyć złudzeń, że aby być twórczym, wystarczy uczęszczać do twórczej szkoły! **Trzeba by nasamprzód udowodnić, że bycie twórczym oznacza bycie szczęśliwszym.** Tego — jak dotąd — nikt nie jest w stanie dowieść. Pozwólmy człowiekowi zachować jego niepowtarzalną modalność. Uczmy, aby człowiek akceptował samego siebie — twórczego bądź nie. Transgresja niechaj polega na wysiłku podmiotowej woli i rozwoju modalności intelektualnej, a nie na wtlaczaniu „*twórczej ideologii*”. Tym bardziej, że ta ostatnia nie dała, jak dotąd, żadnych przekonujących efektów. Równie dobrze *szkołę twórczą* można by nazwać po prostu dobrą szkołą.

„**KTOŚ NIE ŚPI...**” Przekonany jestem, że twórczości nie można DAĆ w szkole. Można ją natomiast tam rozwijać lub też jej rozwój wspierać. Nie są to jednak jakieś „*czary — mary*”, lecz działania zwyczajne. Brutalnie banalne. Jest w *Hamlecie* taka znana strofka:

*„Niech z bólu ryczy ranny los
zdrów zwiierz przemierza knieje
ktoś nie śpi aby spać mógł ktoś
to są zwyczajne dzieje...”*

To taki hymn dnia codziennego. Coś się dzieje tu, coś innego tam, ktoś działa na rzecz innego i to jest życie. Tak jest chyba również z twórczą szkołą. Jej kreatogenność wynika z jej zwyczajności. Niech każdy robi to, co do niego należy. Niech uczeń stara się zdobyć jak największą wiedzę, a w toku całej edukacji — mądrość. Niech nauczyciel stara się rzetelnie przedstawić prawdę o wykładanym przedmiocie. Niech żaden z nich nie przestaje szukać (ale nie pod przymusem!) tego, co lepsze lub ciekawsze albo chociaż inne. Niech zatem w szkole toczy się normalne życie, które jest najlepszą pożywką dla twórczości.

PRZYSTAŃ I WYPRAWY. Tak jak rewolucje skierowane są przeciwko czemuś/komuś, tak jak teatr odgrywany jest wobec widza, jak pisze się książki dla czytelnika, jak odkryć dokonuje się w zespołach, tak każde inne twórcze myślenie wymaga kontekstu. Nie ma twórczości zawieszanej

w próżni. Ciekawe książki są ciekawe na tle nieciekawych. Nowy samochód jest wynalazkiem, dlatego że gdzieś w kontekście istnieje stary samochód. Nowa koncepcja kształcenia jest odkrywczą, bo jest lepsza od tej istniejącej dotąd. Ludzkie działanie potrzebuje kontekstu. Ów kontekst jest szczególnie ważny w działaniu twórczym. Jeśli szkoła ma być twórcza, to istnieje niebezpieczeństwo, że będzie agresywnie twórczość tępić. „*Bo nikt tak jak rządy rewolucyjne nie zwalcza rewolucjonistów*”¹⁸. Szkoła, w której nauczyciel ma poszukiwać i uczeń ma poszukiwać, jest albo przedwczesnym zespołem badawczym, albo jakimś koszmarnym układem, w którym nie ma niczego stałego, w którym wszystko pozostaje w ruchu i trudno naznaczyć jakiegokolwiek punkty odniesienia. Skoczкови w dal potrzebna jest do odbicia i lotu twarda belka ułożona zawsze w tym samym miejscu. Każdemu odkrywcy, żeglarzowi potrzebna była i jest przystań, w której snuł plany wypraw, gromadził zapasy na podróż i do której wracał. Przystań jednak nie może być ani okrętem, ani tym bardziej samą podróżą. W przystani, co prawda, dokonujemy niezbędnych przygotowań, lecz po niej nie podróżujemy. Czynienie z przystani okrętu jest zabiegiem chybnym. Inny aspekt: są też tacy, którzy chcą tylko w niej pobyc, rozkoszować się widokiem morza i są inni, którzy chcą się z niej wyrwać. Jest ona wszak tak samo dla jednych jak i dla drugich. Szkoła więc winna być portem, przystanią, z której się kiedyś wyruszy, w której się zgromadzi zapasy, w której wysłucha się rad doświadczonych wilków morskich.

JAKA SZKOŁA TWÓRCZA? Są na to dwie odpowiedzi: każda lub żadna. Każda, bo bez względu na przymiotnik, który się wobec niej będzie próbowało stosować, szkoła musi dawać wyłącznie pewne ramy funkcjonowania społecznego i osobowego. Przede wszystkim wywiązywać się z nadzrędnego obowiązku — nauczać. Możliwie skutecznie, efektywnie, a nade wszystko rzetelnie — po prostu dawać wiedzę, a jeśli się uda, to i mądrość. Każda szkoła winna promować zdolności i montować sprężynę, która wyniesie ucznia wyżej w jego własnym rozwoju. Jeśli zapytamy, czym jest szkoła przede wszystkim, to odpowiedź może być jedna — MIEJSCEM PRACY. Nie chodzi tu jednak o miejsce zatrudnienia, lecz działania. Może

¹⁸ J. Szczepański, *O indywidualności*, cz. III, Warszawa 1985.

bowiem istnieje praca, która nie przyniesie spodziewanych rezultatów rozwojowych, to prawda. Nie może jednak zaistnieć rozwój bez pracy. Szkoła winna więc uczyć pracy, podejmowania wysiłku, traktowania twórczości (jeśli tą drogą się zechce iść i tylko wówczas!) jako szlaku pracy, jako kolejnych etapów wykonywania dzieła. Żadna szkoła nie może być twórcza. Bo tak naprawdę twórczość chodzi swoimi drogami, bo tak naprawdę, to nie wiadomo, jak ją wzmacniać. Moje doświadczenia badawcze wskazują, że zbyt wiele jest tu wyjątków, aby można było mówić o jakichkolwiek niewzruszalnych regułach. Twórczych można spotkać zarówno w rodzinach o sztywnym, nieomal represyjnym wychowaniu, jak i w rodzinach liberalnych, wychowujących *bezstresowo*. Nie można niczego projektować ani tym bardziej przewidywać skutków, jeśli się nie wie, jakie reguły danym zjawiskiem rządzą. Jeśli uznamy, że Issac Newton sformułował swoje prawo po legendarnym upadku jabłka, a tym samym przyznamy priorytet przypadkowi, możemy pożegnać się ze stymulowaniem twórczości — nie potrafimy bowiem pokierować przypadkami. Jeśli jednak uznamy, że dominującą rolę w jego odkryciach pełniła wiedza — to co innego, wiedzę dawać potrafimy. W takim wymiarze każda szkoła powinna być *twórcza*.

Jest coś jeszcze, co ma fundamentalne znaczenie dla wszelkiej twórczości. Jej wymiar moralny. Między innymi szkoła winna konstruować moralny kręgosłup wychowanków. Wskazywać im całą gamę ludzkich postaw wobec świata¹⁹. Z prostej przyczyny: aby twórcze predyspozycje nie dały nam w efekcie cyklonu B wraz z jego drugim zastosowaniem²⁰.

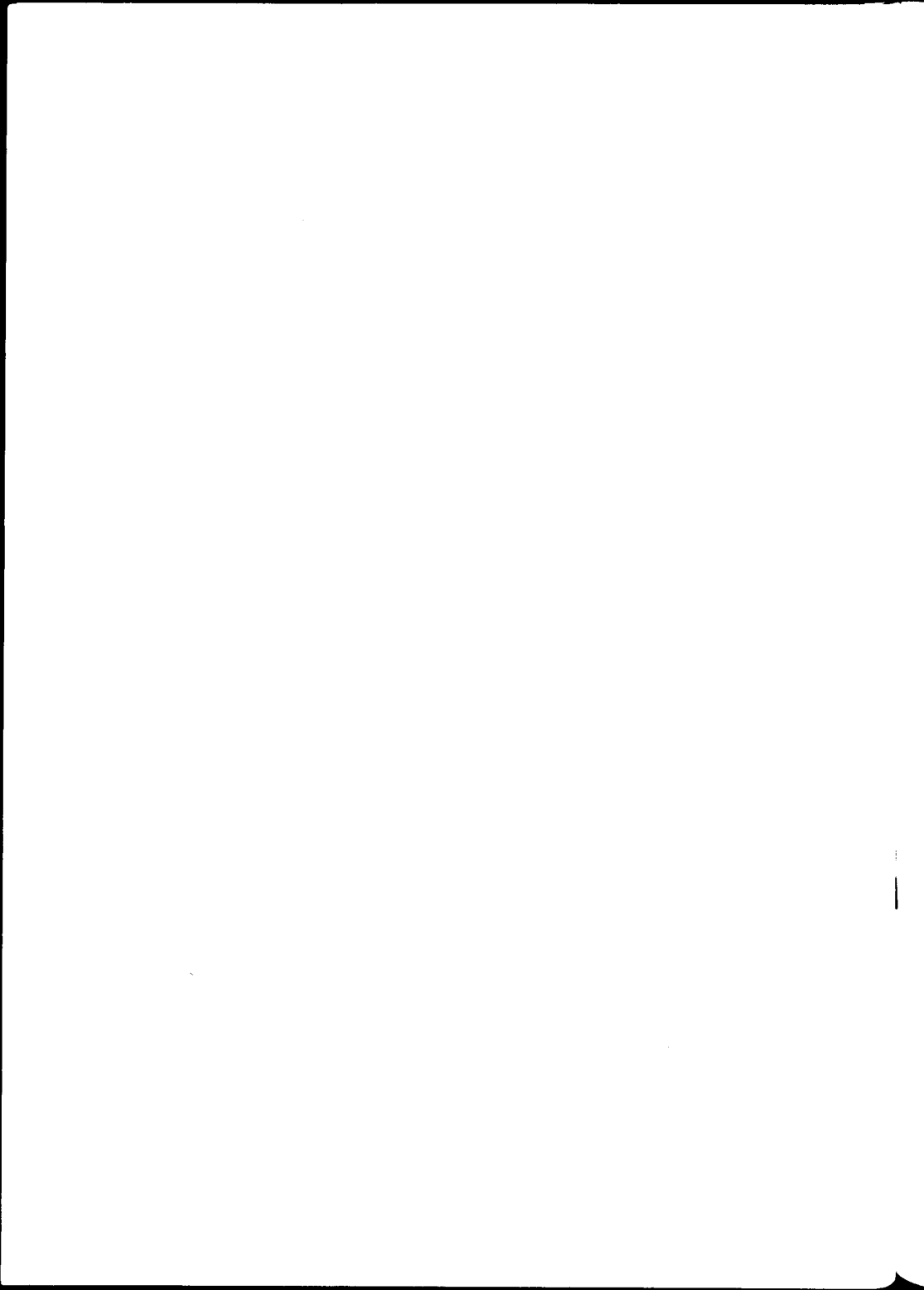
Twórczość może uszczęśliwiać i unieszczęśliwiać, może czynić człowieka altruistą i egoistą. Sama w sobie jest mało rozpoznana i trudna do sztucznej inicjacji. Wystarczająco jednak dzieje się wokół niej i z jej powodu,

¹⁹ Jako adept nauczania akademickiego uczestniczyłem w połowie lat osiemdziesiątych w wymyślonym i zorganizowanym przez R. Borowicza cyklu spotkań z najwybitniejszymi (i najstarszymi) profesorami UMK pt. *Mój warsztat naukowy i dydaktyczny*. Pozostawiły one — nie tylko we mnie — wiele twórczych inspiracji i refleksji. Nieomal dokładną kal-kę tego przedsięwzięcia przeniosłem do swojej szkoły-laboratorium, organizując cykl spotkań z różnymi interesującymi postaciami pt. *Kto mnie kształtował, komu jestem wierny, kto jest ze mnie dumny?*

²⁰ Jak wiemy, cyklon B był stosowany jako środek trujący szkodniki, a dopiero później wykorzystany w zbrodniczej realizacji holocaustu.

aby szkoła mogła imputować sobie prawo do nazywania się twórczą, pozostając obojętną wobec spraw naprawdę dla wspierania twórczości wychowanków ważnych.

Toruń, luty-marzec 1994 r.



ZMAGANIA



PERSPEKTYWY OCENY STUDIÓW ZAOCZNYCH

od zachwytu po niesmak

Inspiracji do napisania niniejszego tekstu dostarczyły nasilające się u mnie objawy edukacyjnej choroby. Jej symptomy są znamienne. Do niedawna je lekceważyłem, jakkolwiek teraz nabrały one rozmiarów dość niepokojących, których obraz wygląda następująco:

- Regularnie chadzam na mecze żużlowe, na których bywa, oprócz mnie, kilkanaście tysięcy kibiców. Kibicowanie zaś coraz częściej polega na wykrzykiwaniu najobrzydliwszych wyrazów, których znaczenia nie rozumiem, a których sama fonetyka przyprawia o mdłości. Towarzyszą temu alternatywne mecze bokserskie (wliczone w cenę biletu). Od pewnego czasu zastanawiam się, czy ich wszystkich da się wychować? Czy z nimi właśnie popełniono jakieś błędy wychowawcze? Czy może ich zachowanie jest normą, a moje oczekiwanie przyzwoitości patologią?
- Alergicznie reaguję na wszelkie proste rozwiązania proponowane przez majsterkowiczów edukacji. Od dłuższego bowiem czasu sęczy się we mnie przekonanie, że reformowana po wierzchu oświata nikogo nie oświeca, a to, co naprawdę ma na młodych ludzi wpływ, znajduje się poza wszelką kontrolą i refleksją naukową i jest czytelnym cudzysłowem, w który brane są działania szkolne.
- Genialny wynalazek nauczania (edukacji) powstał w rodzinie. Jeśli więc rodzina jest chora, to jakże ma być zdrowa oświata. Czy mamy prawo oczekiwać, że w kraju, w którym prawie nic nie jest normalne, właśnie edukacja będzie normalna? Czy mamy odwagę zakwestionować, że prawo Guilkheima („w nienormalnej strukturze każdy element jest nienormalny, choćby poprzez relacje z innymi nienormalnymi elementami”) nas nie obowiązuje?

- Zdarzyło się, że spędziło mi sen z powiek pytanie: „*Czy rzesza nauczycieli (670 tys.) i rzesza studentów, którzy będą nauczycielami, to zmasowany katalizator czy trwały inhibitor wszelkich potrzebnych zmian?*”
- Czy reformowanie edukacji winniśmy liczyć na lata czy na pokolenia?

Edukacja w okresie nowoczesności odniosła dość znaczne sukcesy społeczne. Ich wyrazem są, między innymi, społeczne przekonania, które udało się ucieleśnić drogą ubranej w racjonalność ideologii i uznania, że coś jest ważne, bo jest ważne.

Tak więc nikt już nie śmie zakwestionować uznanej za prostą prawdy, że w każdym społeczeństwie nauczyciele są niezbędni. Za tym stwierdzeniem/przekonaniem ciągnie się cały sznur konsekwencji: niezbędna jest wiedza przez nich przekazywana; niezbędny jest świat, który reprodukuje; niezbędne jest ich kształcenie; niezbędna jest szkoła, w której trwa ustawiczna praca nad przyszłością.

Nikt też głośno nie powie, że nie wiemy, jak kształcić. Oczywiście, wiemy. Opanowaliśmy do perfekcji technikę przekazywania wiedzy, a właściwie eliminowanie jednych informacji na rzecz innych.

Potrafiliśmy sprawnie zamienić technikę w technologię. To znaczy metodę w prawo, które w jednakowym stopniu dotyczy wszystkich i w żaden sposób nie daje się obejść. Stąd też droga nie tylko do dorosłego, lecz także do każdego życia, wiedzie przez szkołę. Tak naprawdę to nabieramy wartości tylko wówczas, gdy nam ją jakaś szkoła nada, potwierdzi. Technologia jest też znakomitym sposobem sprawowania kontroli nad tym, co sami stworzyliśmy. Jest więc swoistym zabezpieczeniem przed wyłamaniem się z niej kogokolwiek.

Powody do dumy

Kształcenie jest na wskroś nowoczesne (z wszelkimi konotacjami tego pojęcia). Nowoczesność wyraża się bowiem relacją pomiędzy efektem a czasem jego osiągnięcia. To znaczy (w przełożeniu na język produkcji), należy produkować wciąż lepiej, co oznacza więcej, taniej i powszechniej, w możliwie najkrótszym czasie. To niemal kanon i moduł odnoszący się także i do szkoły, w której zdobywanie wiedzy i refleksji nad światem utożsa-

miono z umasowieniem (nauczaniem audytoryjnym), z gotowymi skryptami pamięciowymi, ostatecznie traktując jej pracę jako produktywność powielającą. To z kolei dało przywiązanie do kwantytatywnego sposobu jej ocenia-
nia. Ilość dość niepostrzeżenie przeszła w jakość. To znaczy, że o jakości kształcenia świadczą dane liczbowe (o uczniach, placówkach, nauczycielach, wydanych podręcznikach, zdanych egzaminach), z sekretnym założeniem, że ta sama wciąż jakość dotyczy coraz większego obszaru. W ten sposób świat wyobrażony staje się światem spostrzeganym.

W tym kontekście właśnie kształcenie nauczycieli jest jedną z możliwości zwiększania jakości. Tak zakładamy. Takie też wyobrażenie traktujemy jako spostrzeżenie, a niejednokrotnie jako wyłaniający się ze sprawnie napisanej rozprawy naukowej wniosek.

Kształcenie nauczycieli dzielono w schemacie astronomiczno-okulitycznym. To znaczy na kształcenie dzienne i zaoczne. Tymczasem linia podziału przebiegała nieco inaczej. Dzieliła bowiem studiujących na tych, którzy już w szkole pracowali i na tych, którzy w niej pracować zamierzali. Przez długie lata w pierwszym przypadku decydowały o przyjęciu na studia skierowania, a w drugim egzamin wstępny. Obecnie jest nieco inaczej. Studia zaoczne czy też dzienne w żaden sposób nie muszą jednoznacznie oznaczać aktualnego bądź zakładanego kiedykolwiek związku ze szkołą.

W samym swoim założeniu studia zaoczne były formą pomocniczą, a nawet doraźną dla tych, którzy na skutek różnych splotów życiowych nie mogli ich ukończyć w trybie stacjonarnym. Miały być rodzajem marginesu, wyjątku, gdyż zgłębianiu wiedzy tak naprawdę trzeba poświęcić parę lat, których nie będzie się dzielić pomiędzy dzieci, dom, pracę zawodową.

Rozumienie jakości jako ilości spowodowało, że tylko dla dyscypliny „pedagogika” studia zaoczne stały się formą zasadniczą. Tak więc w ciągu ostatnich tylko sześciu lat liczba studiujących zaocznie wzrosła prawie pięciokrotnie i stanowi niemal jedną trzecią wszystkich studiujących w Polsce.

Produkcyjny rynek edukacji jest więc miejscem o ustawicznym podwyższaniu kwalifikacji swoich pracowników. Musi budzić zachwyt ustawiczny zanik osób bez odpowiednich kwalifikacji i równoczesny napływ kadry ze stopniem licencjata lub magistra. Wedle modelu ilościowego pojmowania jakości świadczy to o ustawicznym podwyższaniu wydajności mocy produkcyjnych i o tym wartościowszym kształcie ostatecznym uzyskanego produktu.

Studia zaoczne też lokują się na niezwykle cennym dla pedagogiki pograniczu praktyki i teorii, który to teren wydaje się z punktu widzenia innowacji miejscem najpłodniejszym.

Zatem z perspektywy edukacji rozumianej jako unifikujące, lecz pożyteczne zabiegi wdrażające coraz to nowe pokolenia w życie zaawansowane społecznie, studia zaoczne spełniają rolę niemalże kluczową. Perspektywa taka daje nam pewien spokój, że to, co robimy, robimy dobrze i jednocześnie zmusza do działań reformatorskich, a więc takich, które uznawszy, że kierunek jest słuszny a prerogatywy czytelne, skupiają się na korektach, lekkim *manicure* czy zabiegach typu *face-lifting*.

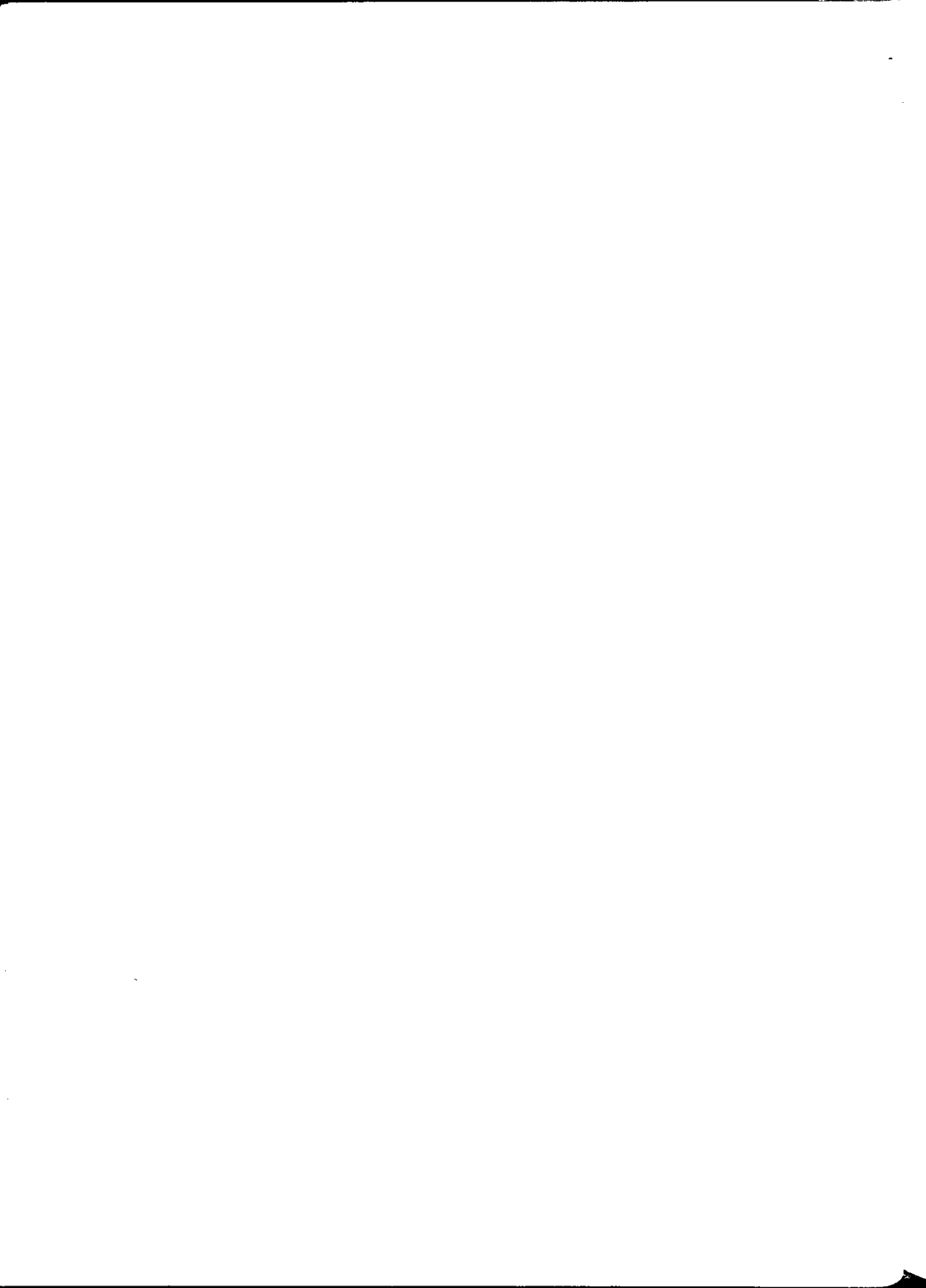
Jest to jednak tylko jedna z perspektyw. Owszem, może i najpowszechniejsza, a wręcz niemal jedyna z obowiązujących. Trzeba jednak, dla pełni obrazu, spoglądać na to samo zjawisko z kilku stron, a wówczas się okaże, że ma ono wiele wymiarów i skłania do interpretacyjnej różnorodności.

Jeśli jest możliwe, że z tej samej uczelni, spod ręki tego samego promotora, do tej samej placówki oświatowej trafiają osoby, z których jedna jest nauczycielem znakomitym, a druga marnym, należy się zastanawiać, gdzie przebiega między nimi linia podziału. Co tak naprawdę je różnicuje jako nauczycieli? Przykładów takich mamy wiele, widoczne są na co dzień i ich konkretyzacja w tym miejscu wydaje się zbędna. Spróbujmy tę kwestię rozstrzygnąć, nieco odwracając sytuację. Wówczas to zobaczymy, że z jednej uczelni, od jednego profesora (lub ich całego garnituru) mogą wyjść absolwenci zarówno kompetentni, jak i niekompetentni. Oznacza to — ni mniej ni więcej — że nie uczelnie i nie profesorowie w decydującym stopniu są sprawcami polskiej edukacji. Jeśli bowiem jeden magister jest znakomity, a drugi kiepski, to rzecz wydaje się mieć swoją przyczynę głębiej, w osobach, a nie w fakcie, że obie są magistrami. W sumie więc nie musimy tak ochoczo wypinać piersi po ordery za dobrych absolwentów, a w zamian za to nie musimy też się kulić ze wstydu z powodu tych złych.

Znajduje to potwierdzenie w praktyce. Całe bowiem lata wpompowywania w polską edukację kolejnych magistrów najróżniejszych specjalności nie dało znaczących rezultatów. W polskiej szkole połowy lat siedemdziesiątych była zatrudniona zaledwie połowa obecnej liczby absolwentów szkół wyższych. Czyli teraz pracuje ich jeszcze raz tyle jak dwadzieścia lat

temu. Czy polska szkoła stała się od wtedy o 100% lepsza? Czy jej rezultaty dydaktyczne i wychowawcze są tak znacząco inne, a mówiąc prościej, lepsze niż onegdaj? Czy zatem słusznie przewidujemy, że kolejne awanse pracujących i studiujących zaocznie nauczycieli w sposób wydatny pomogą polskiej edukacji? Patrząc nieco ironicznie i z pewną metodologiczną rezerwą, możemy spostrzec, że tak jak nigdy polska szkoła nie była nasycona kadrami wykształconą na poziomie wyższym (wliczając w to licencjaty), tak też nigdy nie była tak pełna agresji, funkcjonalnych analfabetów i dyslektyków. Wniosek tu się nasuwający byłby taki, że im więcej nauczycieli z wykształceniem wyższym, tym w szkole pojawia się więcej problemów, których nie są oni w stanie rozwiązać. Jest to jednak znaczne uproszczenie. O wiele bardziej uzasadniony byłby wniosek, że poziom wykształcenia nauczycieli nie ma bezpośredniego wpływu na ich umiejętność radzenia sobie z zasadniczymi wyzwaniami pojawiającymi się w szkole. Brzmi to nieco łagodniej, jakkolwiek nakazuje pytać o merytoryczną zawartość nauczycielskich studiów. W skrajnej wersji taka interpretacja stawiałaby pod znakiem zapytania w ogóle sens studiów.

Często w dyskusjach o nauczycielach odwołujemy się do pojęcia „talent” jako tego, które właśnie różnicuje osoby zatrudnione w oświacie. Zatem talent miałby być ową linią podziału, która dzieli pedagogów na dobrych i gorszych, na tych, którzy są w swojej pracy skuteczni i na tych, którzy się tym pochwalić nie mogą. To oczywiście kusząca propozycja, tyle że nie dla uczelni wyższych.



SZKOŁA WYŻSZA JAKO OFERTA DLA STUDENTÓW (rynek czy targowisko?)

Wprowadzenie — uczelnie wobec zmiany

Bezpośrednią podniętą prowokującą sformułowanie niniejszego referatu był temat obecnej konferencji, a zwłaszcza zawarte w nim stwierdzenie, że szkoła wyższa się zmienia.

Ważniejsze jednak niż stwierdzenie faktu zmian zachodzących w obrębie szkolnictwa wyższego jest wskazanie ich kierunku i charakteru, a także symulowanie scenariuszy na przyszłość. W samej bowiem instytucji edukacji, na jakimkolwiek szczeblu by się ona nie odbywała, tkwi wyraźny zwrot ku przyszłości. Uczymy więc tego, co w nieodległej/odległej przyszłości będzie niezbędne. Tutaj też występują dwa poważne wskazania, że nauczać należy:

- tego, co będzie niezbędne, aby w przyszłości żyć;
- tego, co będzie niezbędne, aby w przyszłości dokonywać zmian.

Niestety, musimy mieć też świadomość, że edukacja dla jutra wystartowała wczoraj. Zatem parę spraw już się toczy.

Podstawowe kierunki zmian, które możemy odnotować w obrębie szkolnictwa wyższego, wyglądają następująco:

- znaczna polaryzacja popularności poszczególnych kierunków kształcenia,
- wolny rynek dla pracowników nauki, a zwłaszcza samodzielnych,
- wolny rynek możliwości uzyskiwania dyplomu,
- powstanie niepaństwowych szkół wyższych,
- wzrost komercyjnego znaczenia dyplomu uczelni wyższej.

Wskazane powyżej zmiany niosą z sobą określone konsekwencje, wpływające na charakter oferty składanej przyszłym i obecnym studentom. Nie jest to bez znaczenia, jeśli sobie uzmysłowimy, że już teraz dotyczą one prawie 800 000 studentów i prawie 67 000 nauczycieli akademickich. W okresie realnego socjalizmu szkoły wyższe były pod pewnym względem doskonałe. Były bowiem identyczne. Owa identyczność zaczynała się od egzaminu wstępnego, poprzez przebieg kształcenia, a kończyła się na identycznym traktowaniu dyplomu, którego wartość była — bez względu na uczelnię, z której pochodził — taka sama. Owa doskonała nieomal identyczność powodowała, że wszystkie uczelnie były w zasadzie jedną uczelnią, a władza rektorów polegała na pilnowaniu, aby ich uczelnie były takie same jak pozostałe.

Liczba habilitowanych, czyli moc

Po 1989 roku szkolnictwo wyższe zostało ostatecznie uwolnione od nakazu identyczności. I natychmiast bardzo się podzieliło, zróżnicowało i... pogubiło. Niektóre wydziały uzyskały prawo do doktoryzowania, inne do habilitowania, a jeszcze inne utraciły prawa do nadawania stopnia magistra. Oferta złożona studentom była już pod tym względem niejednorodna. Najważniejszym punktem była tutaj liczba pracowników z habilitacją.

Podstawową wartością samodzielnego pracownika nauki jest to, że w ogóle on jest. Ranking KBN, możliwość uzyskania uprawnień doktoryzowania, a także podniesienie prestiżu uczelni odbywa się przede wszystkim na drodze określenia liczby zatrudnionych w danej placówce habilitowanych, a w drugim dopiero rzędzie poprzez faktyczną działalność naukową. Ten fakt powoduje, że w obrębie uczelni wyższych działa swoisty targ profesorski. Samodzielni badacze są uwodzeni przez słałbiutki niekiedy uczelnie pokusami bardzo wysokich zarobków, mieszkań, domków jednorodzinnych czy nawet domków letniskowych (dodatkowo). Handlują więc swoją samodzielnością naukową, wskazując, który z ich etatów trzeba traktować jako tzw. *pierwszy*.

Mamy tu do czynienia ze środowiskową próbą zniwelowania nierównowagi pomiędzy funkcją a gratyfikacją. Jeśli państwo nie daje możliwości godziwych zarobków, to możliwości takie trzeba po prostu stworzyć.

Instytut, wydział oceniane są pod względem liczby pracowników samodzielnych zatrudnionych na pierwszym etacie. Od tego zależy prawo do kształcenia na poziomie magisterskim. Już w tym tkwi nieporozumienie. Kto bowiem zdoła udowodnić, że profesor pracujący na pierwszym swoim etacie pracuje gorzej niż na drugim czy na umowie o dzieło? Czy mój wykład przygotowany i przećwiczony wielokrotnie jest gorszy w drugim niż w pierwszym miejscu pracy? Dlaczego się na to godzimy, że pierwszy etat zapisuje się nam jako *naukowy*, a drugi *chałturniczy*? To przecież upokarzające.

Alternatywą byłoby tu ustalanie, ile procent ogółu zajęć ze studentami danego wydziału czy instytutu prowadzą samodzielni pracownicy nauki, a więc osoby o najwyższym statusie naukowym. Tyle, że mielibyśmy niezły kłopot, który ilustruje poniższa tabela:

Uczelnia	% zajęć prowadzonych przez samodzielnych pracowników nauki
uniwersytet ubiegający się o prawa do habilitowania	24%
WSP ubiegająca się o prawa do doktoryzowania	6%
uczelnia prywatna ubiegająca się o prawa do nadawania stopnia magistra	43%

Jak widać, wedle takiego kryterium najwyżej stałaby uczelnia niepaństwowa, która jednocześnie, w myśl stosowanych przepisów, ma uprawnienia najniższe i jednocześnie musi wciąż udowadniać, że naprawdę kształci. W zależności bowiem od optyki klasyfikacja zmienia się z rankingowej na faktyczną. Niestety, jeszcze nie merytoryczną.

Problem z kadrami winien ulec rychłemu rozwiązaniu, gdyż powoduje, że rynkowi edukacji towarzyszy nieodmiennie targ formalno-kadrowy. Wprowadza to wiele zamieszania i destabilizuje uczelnie.

Osobną kwestią wydaje się sprawa długu zaciągniętego wobec uczelni przez pracowników. Dług ten ma charakter z jednej strony wyliczalny, a z drugiej metaforyczny. Popatrzmy na mój przykład. Zarówno magisterium, doktorat, jak i habilitację robiłem w ramach tej samej uczelni. Rozumiem przez to, że koszty moich awansów obciążały UMK. Zwłaszcza koszty doktoratu i habilitacji są niebagatelne. Także UMK finansował wydanie moich paru książek (z jednej strony pokrył koszty produkcji, a z drugiej wypłacił mi honorarium). Badania, druk kwestionariuszy, stypendia, podróże krajowe i zagraniczne, a zatem wszystko, co służyło mojemu rozwojowi, pokrywał mój macierzysty uniwersytet. Jednakże stopnie naukowe, które w ten sposób uzyskałem, są moją i tylko moją własnością. Gdybym się przeniósł z UMK do innej uczelni, zabrałbym je z sobą, jak meble czy swoje auto. Gdybym był zawodowym piłkarzem albo żużlowcem, tak łatwo by mi nie poszło, gdyż trafiłbym na listę transferową, a tam wyraźnie byłoby zapisane, ile kosztowało moje mistrzostwo i co macierzystemu klubowi trzeba oddać. W ten sposób tylko dobre kluby mogą zabiegać o renomowanych graczy. Z profesorami jest inaczej. Mogą oni, skuszeni poborami, odejść z uczelni, która za ich rozwój i awanse zapłaciła, nie zostawiając jej nic w zamian. Gdyby jednak wprowadzić zasadę, że uczelnia kaperująca wpłaca pewną kwotę na rzecz dotychczasowej placówki, z której pochodzi dany wykładowca, byłoby to uczciwiej i prościej. Wtenczas być może do zatrudnienia nie wystarczyłaby habilitacja, lecz faktyczna wartość pracownika. W obecnej sytuacji mamy do czynienia z procederem noszącym znamiona przekupstwa uprawianym niekiedy wręcz prostacko i metodą godną targowiska. Można zapytać: „cóż ma to wspólnego ze studentami?” Ma bardzo wiele. Uczelnia bowiem winna swoim słuchaczom zapewnić rozwój. Jakże więc po tym względem ma być wiarygodna, jeśli nie potrafi skutecznie doprowadzić do doktoryzowania i habilitowania własnych pracowników? W normalnie rozwijającej się uczelni proces zastępowania odchodzących na emeryturę profesorów przez młodszych winien być systematyczny i bezkolizyjny. Jeśli tak nie jest, to oznacza, że wskaźniki liczbowe (ilość samodzielnych pracowników nauki) w danej uczelni nie pokrywają się z prezentowaną przez nich jakością. W ten sposób można uprawiać dydaktykę na poziomie licencjatu, ale nie dydaktykę na poziomie naukowym. Zachodzi tu bowiem zasadnicza sprzeczność.

Premia za wiarę w socjalizm

Jednym z najbardziej popularnych kierunków wybieranych przez kandydatów na wyższe studia jest zapewne ekonomia w różnych jej odmianach. Zawrotną doprawdy karierę zrobiły kierunki ekonomiczne o wielce obiecujących nazwach: business i marketing, zarządzanie, doradztwo personalne etc. Stoi za nimi ukryta obietnica, że dyplom oznacza właściwie automatycznie zamożność i sukces. Nieomal bez wysiłku.

Oczywiście, wszyscy jesteśmy zgodni co do faktu, że prawdziwa wiedza ekonomiczna zaprocentuje kiedyś prawdziwymi pieniędzmi i satysfakcją zawodową. Pewien niepokój jedynie mogą posiadać odkrycia Atkinsona, który udowodnił, że znajomość człowieka jest ważniejsza niż znajomość praw rynku. Po prostu tak naprawdę rzeczywistość tworzy człowiek, a nie prawa rynku.

Zadałem sobie pewien trud, aby na podstawie spisów osobowych uczelni określić, kto uczy kapitalizmu naszych młodych ekonomistów. Kto przekazuje im swe doświadczenie i wiedzę o gospodarce wolnorynkowej, o zasadach gospodarowania pozyskiwanym majątkiem, który bez wątpienia winien być prywatny, a więc czyjś w ogóle? Praca ta zajęła mi kilka tygodni, a jej wyniki prezentuję poniżej w paru zaledwie zdaniach. Otóż na podstawie tego rozpoznania spieszę donieść, że największymi specjalistami od rynku (marketingu, promocji i sprzedaży w kapitalistycznych realiach) w 57% są niegdysiejsi nauczyciele ekonomii politycznej socjalizmu, dalsze 19% stanowią wypróbowani wcześniej znawcy spółdzielni kółek rolniczych, państwowych gospodarstw rolnych i uspołecznionego budownictwa mieszkaniowego. Tak też im się opłaciła wiara w socjalizm. Studenci zaoczni płacą niekiedy istne krocie, aby zdobyć w indeksie ich podpis. Polityczna ekonomia socjalizmu jest — jak się okazuje — łatwo przekładalna na marketing. Sądzę, że nie stanowi to odkrycia, gdyż praktyka gospodarcza, zwłaszcza w skali makro, zdecydowanie to potwierdza. Przypatrzmy się zresztą poniższym cytatom, stanowiącym wyjątki z dwóch prac:

„Jedną z poważniejszych zdobyczy socjalizmu jest ochrona praw pracowniczych i likwidacja bezrobocia. Współzarządzanie zakładem pracy jest właściwą gwarancją praw socjalnych robotnika”.

„Zwalnianie pracowników może okazać się w procesie prywatyzacji działaniem koniecznym, chociaż niefotogenicznym i powodującym przejściowe napięcia”.

Oba zdania napisał w odstępnie czternastoletnim ten sam autor, który najpierw był specjalistą od ekonomii politycznej socjalizmu, a obecnie od reguł gry na wolnym rynku. Tutaj kwadratura koła wydaje się być dawno rozwiązana i mocno zdezaktualizowaną zagadką. Nie sędzę, choć takich badań nie prowadziłem (dla własnego komfortu?), aby w naszej humanistyce było znacznie lepiej. Widać po wielokroć, jak specjaliści od wyższości szkolnictwa socjalistycznego są teraz fachowcami od alternatyw i demokracji oświaty. Dowody zalegają na półkach każdej niemal biblioteki. Nie będę ich tu przytaczał.

Drogi tani dyplom

Uzyskanie dyplomu staje się coraz łatwiejsze. Jest to związane z coraz łatwiejszym doń dostępem. Przy czym świadomie nie napisałem o dostępie do studiów, lecz o dostępie do dyplomu. Największy w tym udział ma zaoczny tryb studiowania. Tutaj oferta wyraźnie zmierza ku dyplomowi, a zatem nie ku wiedzy czy fachowości, lecz ku dokumentowi. Onegdaj na studia trzeba było mieć skierowanie. Skierowań było mało i rozdawano je wedle klucza politycznego. Studia były bezpłatne. Formalnie decydowały potrzeby, aspiracje i możliwości. Później bezpłatne studia zaoczne były osiągalne drogą egzaminu wstępnego. Decydowała wiedza i faktyczne (?) możliwości kandydata. Obecnie trzeba tylko mieć pieniądze, aby studiować zaocznie — tzw. *rozmowa kwalifikacyjna* jest czystym i czczym rytuałem. W płatności studiów nie powinno być niczego zdrożnego. Po prostu chemicy, fizycy sprzedają swoje prace zbrojeniówce i niekiedy nieźle z tego żyją. Sprzedawanie wiedzy adeptom, chcącym ją kupić, także nie jest niczym nagannym, ba, jest nawet czymś normalnym pod warunkiem, że droga do dyplomu będzie tak samo trudna jak na studiach bezpłatnych. Tak jednak nie jest. Nader często w podaniach studentów czytamy:

„Proszę o nieskreślanie mnie z listy studentów [...] Prośbę swą motywuję tym, że już dużo zainwestowałem i nie chciałem, aby moje

pieniądze poszły na marne. Nadmieniam, że uczestniczyłem we wszystkich zajęciach z [...]”

Fakt płacenia za studia wydaje się być więc jednoznaczną ofertą dyplomu. Tyle, że zasada ta jest wzięta z targowiska, a nie z wolnego rynku. Reperowanie budżetu uczelni odbywa się tu kosztem ogólnopolskiego stanu intelektualnego. Słyszałem zdanie, że jeśli prawnik wykształcony zaocznie spartaczy sprawę, to w końcu nie znajdzie pracy. Ale kto usunie ze szkoły raz zatrudnionego nauczyciela skrytego za podwójną gardą dyplomu i *Karty Nauczyciela*? Jaki błąd będzie musiał zrobić wykształcony zaocznie lekarz, aby pozbawić go prawa wykonywania zawodu? Robi się niebezpiecznie. Kształcąc dziś metodą targowiska, zaciągamy pewien dług. Jutro przyjdzie nam go spłacać.

Osobna kwestia to niepaństwowe szkoły wyższe. Ich niezwykle rozwój i kariera bywają interpretowane różnie, najczęściej jednak jako wskaźnik demokratyzacji życia i edukacyjnego pluralizmu.

To jednak należy traktować z należyтым dystansem. Prawda bowiem jest taka, że to urzędnicy ministerialni są głównymi sprawcami tegoż sukcesu. Zwłaszcza w zakresie pedagogiki. Nic innego bowiem jak tylko konieczność uzupełnienia wykształcenia pod groźbą utraty pracy spowodowała, że w ciągu sześciu lat liczba studiujących zaocznie pedagogikę wzrosła z 26 do 127,5 tys. Dyplom dla nauczyciela jest jedną z podstawowych ofert niepaństwowych uczelni wyższych. Budzić jednak musi niepokój, że w żaden sposób nie są to uczelnie poszukujące. Niemal wszystkie bowiem stanowią miniaturę uczelni państwowych. Są ich bezkrytycznym powieleniem. Jeśli jeszcze niektóre szkoły społeczne (podstawowe i średnie) próbują poszukiwać *nowego*, to niepubliczne uczelnie w ogóle tym sobie nie zwracają głowy. Nie chcą, a zatem nie są żadnym laboratorium. Ot, zwyczajnie — wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, żadnych — broń Boże! — nowinek, żadnych alternatyw (chyba że jako przedmiot wykładu). Niosą jednak niepaństwowe wyższe uczelnie — jakby mimochodem — pewne ożywienie w obszarze, którego do końca zdają się nie doceniać — w lokalnym środowisku. Zostały bowiem powołane do życia w miejscowościach niekiedy niewielkich, prowincjonalnych, o małym dotąd znaczeniu kulturowym. Ożywiły więc swoim istnieniem Olecko, Pułtusk, Płock, Włocławek, Nowy

Sącz, a więc miejsca, w których żadna władza państwowa nie zlokalizowałaby wyższej uczelni. Stanowią tak ważny czynnik przemian społecznych, że nie wolno ich lekceważyć. To oferta złożona nie tylko aktualnym i potencjalnym studentom, lecz nade wszystko społecznościom, w których działają.

Podobno jest taki zwyczaj przy tworzeniu trawników, że najpierw orze się teren, a następnie przez dwa tygodnie się czeka, gdzie ludzie wydeptają ścieżki. Tam wówczas robi się chodniki, a pozostałą część obsiewa trawą. Zakładanie wyższych uczelni niepaństwowych przypomina trochę ten proceder. Powstają tam, gdzie są niezbędne. Są przy tym wskaźnikiem — nadzwyczaj istotnym — drzemiących w społeczeństwie możliwości do samoorganizacji. Może warto z tego wyciągnąć wnioski?

O tym, czy niepaństwowa uczelnia wyższa dostarcza nam przede wszystkim osób wykształconych czy tylko osób z dyplomami, przekonamy się dopiero za jakiś czas. Jak zwykle jednak w takich

sytuacjach dowiemy się o tym w chwili, gdy już tylko będziemy mogli stwierdzić fakt i nic poza tym. I to jest nasze ryzyko. Życie bowiem uruchomione *wczoraj* będzie się toczyć przez nasze *dzisiaj* i późniejsze *jutro* i *pojutrze*.

Iskrzenia na styku

Niepokojąco wygląda kwestia przejścia ze szkoły średniej do wyższej. Mamy tu do czynienia z dotkliwie zamazanym obrazem i wieloma niejasnościami. Oferta szkół wyższych i związane z nią wymagania w sposób zasadniczy zniekształca istotę kształcenia ogólnego. Spróbujmy się temu przyjrzeć z bliska.

Liceum ogólnokształcące (jako główny dawca kandydatów na studentów) już z samej nazwy jest małą akademią, w której uczeń poznaje świat. Samo ukończenie liceum winno być patentem do podjęcia studiów. Reszty trzeba dokonywać drogą selekcji w trakcie studiów. Jest jednak inaczej — najbardziej popularne dyscypliny stosują egzaminy wstępne, które swym kształtem stawiają kandydatom odmienne wymagania niż te, które są w sta-

nie spełnić szkoły średnie. Kto nie wierzy, niech się zapozna z testami z historii na prawo, z testami na medycynę czy ekonomię. Założona zostaje w ten sposób pułapka, w którą wpadają szkoły średnie. Są skłonne być jeszcze małymi akademiami, lecz tak zmodyfikowanymi, by ich absolwenci dostali się na studia. Nie ma w Polsce rankingu szkół średnich, w którym by zapytano o to, co się działo z uczniem w ciągu czterech–pięciu lat kształcenia. We wszystkich jednak znajdziemy pytanie o liczbę indeksów uzyskanych przez absolwentów. Tak to ideę szkoły średniej ogólnokształcącej rozmieniono na cykl kursów przygotowawczych. Wedle zdrowego rozsądku niestudujący absolwent szkoły średniej istotnie wzbogaca ogólny potencjał intelektualny społeczeństwa — jest wykształcony ogólnie, a to znaczy wszechstronnie i szkoła winna być z niego dumna. Jeśli jednak „*przyłożymy mu*” kryteriami rankingowymi (czy studiuje?), to okaże się, że on i jego szkoła są do niczego! Nie spełnili bowiem wymagań arbitra, którym mianuje się szkoła wyższa. Nikt jak dotąd nie chciał lub nie potrafił znaleźć takiego sposobu dobierania kandydatów, aby po prostu byli oni kiedyś dobrymi pedagogami, lekarzami, prawnikami. Takiego błędu nie robią nawet trenerzy koszykówki. Wybierają bowiem do drużyny zawsze najwyższych, a nie rudych.

To, co z roku na rok coraz bardziej szwankuje u kandydatów na studia, to ich wiedza ogólna, ich kultura bycia, umiejętność ogarnięcia otaczającej rzeczywistości i coraz gorszy, uboższy język (nie zapominajmy — myślimy słowami!). A zatem umiejętności, które winna dawać szkoła średnia. Skutek jest prosty: wybitni czy bardzo dobrzy (faktycznie) studenci zdarzają się nam rzadko, coraz rzadziej, można powiedzieć — podejrzenie rzadko. Co zrobiły w tym zakresie uczelnie — nic. Zupełnie nic. Biorą wciąż według kryteriów zapisanych na poźółkłych kartkach najlepszych, ale spośród tych, którzy się zgłosili. Najlepsi obecnie nie są tacy sami jak najlepsi sprzed 20 lat. Takich już wkrótce mieć więc będziemy inżynierów, nauczycieli, adwokatów, a także — niestety — księży.

Dobry student, krytyczny i uważny, posługujący się dobrym językiem, odczytany i z dobrymi podstawami uniwersalnymi, jest tak samo potrzebny w rozwoju kadry profesorskiej jak granty. W przeciwnym wypadku wytworzy się niebezpieczna luka pomiędzy treściami wykładów i konwersatoriów a merytoryczną zawartością rozpraw naukowych, których nikt nie będzie chciał/nie będzie w stanie przeczytać.

Żywotnym interesem uczelni wyższej jest rychłe wzmocnienie szkół średnich. Trzeba tu zrezygnować z naznaczania, kto może dostąpić zaszczytu studiowania na rzecz usilnego wyłuskiwania najlepszych spośród młodych ludzi. Studentów trzeba sobie przygotować o całe cztery lata wcześniej niż to ma miejsce obecnie. Właśnie na styku uczelnia wyższa — szkoła średnia widać całą niedoskonałość naszego systemu edukacji. Bowiem rekrutacja na studia wyższe jest jednym z marniejszych punktów akademickiej oferty w naszym kraju. Decydujące o tej słabości jej trzy podstawowe cechy to:

- przypadkowość,
- nieufność,
- nieadekwatność,

Przyjrzyjmy im się po kolei, jednocześnie wczuwając się w rolę petenta — kandydata. Ten punkt odniesienia jest ważny i nie wolno go lekceważyć.

Przypadkowość. Wielu z nas tu obecnych uczestniczyło w egzaminach wstępnych. Ja też uczestniczyłem. Wielokrotnie byłem świadkiem, jak kandydat na studenta, wylosowawszy trzy pytania, na pierwsze odpowiadał śpiewająco, na drugie dobrze, a na trzecie prawie wcale. Otrzymywał ocenę na przykład dostateczną z plusem, która nie odzwierciedlała poziomu żadnej z udzielonych odpowiedzi. Była jakąś niedorzeczną średnią, która o niczym i nikogo nie informowała i stawiała go na tym samym miejscu, co osobę, która wprawdzie odpowiedziała na wszystkie pytania, ale ledwie dukała językiem pełnym potknięć. Czy osoba, która wyśmienicie zna twórczość Janusza Korczaka, a słabiutko orientuje się w gramatyce i znajomości przysłówków (choć mówi dobrym językiem), jest gorsza od kandydata, który wie o wszystkim po trochu? To, co mnie wciąż jeszcze dziwi u studentów, to ich brak głębszych zainteresowań czymkolwiek (śpiewem, sportem, sztuką, modelarstwem, etc.). Hobby świadczy o umiejętności poświęcenia się. Na studia pedagogiczne znacznie chętniej przyjąłbym instruktora harcerskiego czy zapalonego przewodnika turystycznego niż osobę, której jedynymi atutami byłaby znajomość eugleny zielonej i twórczości Sępa Szarzyńskiego. Z pasjonatami pracuje się pewnie i trudniej, ale z całą pewnością ciekawiej.

Nieufność. Zacznę spektakularnym i zapewne dobrze znanym przykładem, który odbił się szerokim echem w świecie akademickim.

W 1967 roku w Szwajcarii doszło do precedensowego procesu. Egzaminatora (romanistę) na uczelnię wyższą oskarżył o niesprawiedliwość i wynikające z niej konsekwencje nauczyciel oblanego absolwenta szkoły średniej. Twierdził on bowiem, że nauczał i poznawał ucznia przez trzy lata. W ten sposób nabrał przekonania, że jest to zdolny i utalentowany romanista. Upraszczając, że jest on uczniem bardzo dobrym, piątkowym i nie wyobraża sobie, aby w wyniku piętnastominutowego egzaminu ustnego ktokolwiek mógł podważyć jego opinię kreowaną przez trzy lata w toku systematycznych zajęć. Proces wygrał (pamiętajmy — Szwajcaria). Stało się to przyczyną bardzo radykalnej reformy obszaru na styku szkolnictwa średniego i akademickiego.

Jeśli wydajemy dyplomy magisterskie, na których odpowiednie osoby nas reprezentujące stwierdzają własnoręcznym podpisem, że dany absolwent jest magistrem np. geografii i posiadał wszystko, co niezbędne, aby tego przedmiotu uczyć i uczniów oceniać, to dlaczego później sami to w trakcie wstępnych egzaminów jeszcze sprawdzamy i, co gorsza, kwestionujemy? Jeśli magister fizyki, Jan Kowalski postawił swojemu uczniowi piątkę na świadectwie maturalnym i uczeń ów nie zdał egzaminu, to trzeba by konsekwentnie osiągnąć dno tegoż absurdu i magistra, J. Kowalskiego pozbawić prawa wykonywania zawodu ze względu na utratę przez niego możliwości adekwatnego oceniania uczniów. Także na odwrót — jeśli ocena na egzaminie jest wyższa niż na świadectwie. Jest oczywiście i druga możliwość — pozbyć się nieufności wobec ocen wystawianych w szkole średniej i nie powodować istnienia obok siebie dwóch całkowicie nieporównywalnych sprawdzianów, z których jeden jest długotrwały i dogłębny, a drugi powierzchowny i przypadkowy, a jednak ważniejszy. To nielogiczność odczytywana jednoznacznie przez maturzystów jako lekceważenie ich nauki w szkole średniej. Uwalniając szkoły średnie od konieczności stawiania się kursami przygotowawczymi, moglibyśmy uwolnić drzemiący w nich potencjał rozwojowy i przywrócić im rangę małych akademii. Niechaj do kultury, godności, pracowitości i dojrzałości swoich podopiecznych dochodzą własnymi ścieżkami i sposobami, a nam dają po prostu dobrze przygotowany surowiec — umiających słuchać, notować, dyskutować i dobrze mówić kandydatów.

Nieadekwatność jest trzecim grzechem głównym naszego systemu rekrutacyjnego. Uczelnie wyższe wydają się wchodzić nie w kooperację, lecz w konkurencję ze szkołami średnimi, które systematycznie i pracowicie dostarczają im kandydatów. Przedmioty wykładane w uczelni wyższej są albo nie są kontynuacją przedmiotów nauczanych w szkole średniej. O ile kandydat na filologię polską, germanistykę, historię, chemię, fizykę czy biologię mniej więcej wie, co będzie studiował (bo te przedmioty występowały w szkole średniej), to kandydat na filozofię, telekomunikację, cybernetykę, socjologię czy prawo najczęściej nie ma o tym zielonego pojęcia, ma nierzadko odległe od rzeczywistości wyobrażenia. Jego zapleczem są wszystkie (niemal) przedmioty nauczane w szkole średniej, wszystkie, a konkretnie żaden z nich. I co? I nic. Na wszystkich kierunkach (z wyjątkiem medycyny i seminariów duchownych) nauka trwa tak samo pięć lat bez względu na wcześniejsze spotkania z dyscypliną studiowaną. Zastanówmy się, co oznacza, że przedmiot rozpoczynany od zera trzeba studiować tak samo długo jak ten, który przez cztery lata był wykładany w szkole średniej. Zostają tu unieważnione poniekąd lata edukacji, których nie chcemy przyjąć do wiadomości, zdając się na decyzję oddelegowanych do egzaminowania adiunktów.

Problem nieadekwatności selekcji na studia wyższe polega na tym, że wciąż bardziej poszukujemy kandydatów, których chcemy nauczać (jak w szkole, tyle że więcej, częściej i wężiej) niż tych, którzy zechcą przedmiot autentycznie studiować. Rozmijamy się zatem z uniwersytecką tradycją i istotą akademickości. W Cambridge każdy student ma obowiązek wybrać sobie przedmioty, których nikt nie wykląda, a z których ma obowiązek zdać egzamin. Skąd weźmie wiedzę, to jego sprawa — jest wszak dorosły. Może swoje przemyślenia konsultować, od tego są akademicy fachowcy, bo uniwersytet jest okazją, którą można wykorzystać. Ale tylko okazją.

Paradoksalnie o złej selekcji świadczy porównanie liczby kandydatów z liczbą absolwentów danego kierunku. Oznacza to, że studiowanie jest łatwe, że prawie każdy może studia kończyć. Jest to oferta atrakcyjna dla kandydatów oraz zgubnie nieatrakcyjna dla przyszłości naszej inteligencji. Skutkiem takiego działania staje się rozmydlenie wartości dyplomu przy jednoczesnym braku podstaw do weryfikacji właściwych umiejętności absolwenta.

Zły dobór kandydatów, głównie według zasobu ich informacji przydatnych niemal jedynie na egzaminach wstępnych, powoduje, że nie mamy możliwości skreślić z listy aplikantów osób o cechach je dyskredytujących i na co dzień w pracy akademickiej najbardziej uciążliwych, takich jak: prostacki i nieporadny język, brak nie tylko dobrych, ale jakichkolwiek manier, brak motywacji do samorozwoju, brak faktycznego zainteresowania wybraną do studiowania dziedziną. Z tymi mankamentami zmagamy się codziennie, narzekając na przygotowanie w szkołach średnich, które sami zepchnęliśmy do roli korepetytorów przedmiotowych. Koło się zamknęło.

Najlepszych produktów możemy oczekiwać jedynie w wyniku obróbki najlepszych materiałów. Tych ostatnich jest jednak mniej niż surowców poślednich. Produkując z materiałów złych, możemy wyprodukować więcej i taniej, ale nigdy lepiej.

Dyplom z nadrukiem *made in Taiwan?*

Jeśli założymy, że uczelnia wyższa jest publiczną ofertą, to wówczas studentów możemy potraktować jako swego rodzaju klientów. Decydują się oni skorzystać z oferty nabycia towaru (dyplomu? wiedzy?) i zań zapłacić (z własnej kieszeni bądź z kieszeni państwa). Określona oferta przyciąga jednak określoną klientelę. Oferta prawdziwego rynku jest zróżnicowana. Można kupować towar w sklepach renomowanych firm i na bazarze czy targowisku. To tylko kwestia wyboru — o ile takowy istnieje. Dobre towary nie zajmują miejsca na łózkach polowych rozkładanych przez bazarowych handlarzy i u pośredników samochodowych. Tutaj dominują zużyte, choć jaskrawo odmalowane auta, marnej jakości tajwańskie magnetofony i podejrzane kosmetyki z etykietami renomowanych firm. To wszystko w sposób zastępczy zaspokaja potrzebę posiadania i konsumpcji. Targowisko w znacznej mierze dostarcza niezbędnych atrap dobrobytu. Tacy też tam trafiają klienci, żądni nabycia pozoru posiadania tego, co za niewielką cenę do złudzenia przypomina bogactwo, nowoczesność czy kolorową europejskość. Targowisko wytworzyło też własny język, reguły gry, a nawet muzykę (disco polo). Jeśli ktoś jednak chce dobry samochód, kupuje go u firmowego dystrybutora, dobry magnetofon w sklepie Philipsa, bo ma wybór i może, za odpo-

wiednią cenę, nabyć autentyczną wartość, na której nikt wstydliwie nie ukrył napisu *made in Hongkong*.

Czy nasze szkolnictwo wyższe jest rynkiem, czy też może targowiskiem? Sądzę, że każdy z nas tu zebranych potrafiłby przedstawić własny ranking wyższych uczelni. Czyli potrafiłby wskazać te, które jego zdaniem są dobre i te, które są fatalne. Czyli dokonałby podziału na akademie renomowane i na te *made in Taiwan*. Tyle że ich dyplomy są jednakowe. Jeśli jeszcze w zakresie nauki odróżniamy renomę od bazaru, to w zakresie dydaktyki, a zwłaszcza wartości dyplomów, żyjemy wyłącznie w rzeczywistości nieokreślonej. Nie odróżniamy, bo nie chcemy odróżniać jakości od bylejałości. Nikogo też takich rozróżnień nie próbujemy uczyć. Jakże często za pobierane od studentów pieniądze fundujemy sobie nowoczesne komputery, zagraniczne staże, uzupełniamy bibliotekę. Dbamy o samych siebie. Nasza uniwersytecka oferta jest lepsza dla nas niż naszych studentów.

Problem jednak w tym, że w jednakowym stopniu zapraszamy do skorzystania z naszej oferty tak koneserów, jak i bywalców bazarów. Nazbyt często posiadłszy monopol na dyplom, oferujemy bazarowy towar za koneserską cenę. Jakże bowiem inaczej zinterpretować fakt, że w roku akademickim 1990/1991 studenci zaoczni stanowili niecałe 23%, a w roku 1995/1996 już 43% całości? Czyżbyśmy skłonni byli uwierzyć, że istotnie ilość przeszła w jakość? Wydaje się, że z takiego obrotu sprawy mogą być najbardziej zadowoleni ministerialni urzędnicy z MEN. Wielu bowiem uczelniom nakręcili niezłą koniunkturę, a w swoich statystykach mogą odnotować wyraźny wzrost liczby znakomicie przygotowanych nauczycieli.

Można na to spojrzeć z tzw. *perspektywy światowej*. Wówczas okaże się, że naprawdę sporo strat już odrobiliśmy i coraz więcej mamy studentów na każdą setkę mieszkańców Polski. Niedostępnym wzorem jest dla nas tutaj Ameryka, gdzie na 20 mieszkańców przypada jeden student (u nas na 47,5 mieszkańca przypada jeden student). Na okrasę w takich dyskusjach warto jeszcze dorzucić argument liczby osób poddanych procesowi zdalnego nauczania (np. *Open University* w Milton Keynes). I już wiemy, że robimy dobrze — z duchem czasu i Europy.

Czyli jesteśmy już w *świecie*? Niezupełnie. Tak będzie, jeżeli przyjmie się u nas określenie *pin up certification*¹.

Tak będzie, jeżeli zrozumiemy, że wiele dyplomów uniwersyteckich na całym świecie traktuje się serio i wiele z przymrużeniem oka. Użyłem niechętny kolokwializmu *cały świat*, tymczasem mogę swoje tezy uargumentować względnie dobrą znajomością zaledwie paru uniwersytetów zagranicznych. To jednak wystarcza, aby zauważyć, że w akademickich środowiskach hiszpańskich uniwersytet w Madrycie ma lichą renomę (bo kształci 111 tys. studentów), a katolicka uczelnia w Pampelonie (Navarra) ma najlepszą, bo kształci ich zaledwie 13 tys. W krajach, które dane mi było poznać, rynek akademicki jest kompletny. Są segmenty renomowane i segmenty bazarowe. University of Birmingham nie może się porównywać z Cambridge University, a to dlatego, że są zlokalizowane w dwóch odmiennych segmentach. Jeden dokonuje masażu *ego* brytyjskiemu społeczeństwu, dostarczając mu wielu absolwentów, drugi nie pozwala ogołocnemu z kolonii Zjednoczonemu Królestwu upaść, gdyż kształci dlań elity. O tym wiedzą w Wielkiej Brytanii i naprawdę na świecie wszyscy. Teraz pytanie retoryczne: kto kształci polskie elity?

Zakończenie — oferta za ofertę

Oferta akademicka składana studentom wydaje się być dość niejasna. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z niezłym poziomem naukowym wielu uczelni (to też ich oferty!), a z drugiej pewne przejawy kupczenia dyplomem. Istnieją znaczące przesłanki, aby sądzić, że edukacyjna reforma musi bezwzględnie objąć całość naszego systemu oświatowego. Bez mocnej szkoły średniej, której fundament stanowi szkoła podstawowa, nie będzie wysokokwalifikowanych absolwentów akademii. Postawy studentów, ich intelektualny poziom i nadzieje z nimi związane są odbiciem naszej akademickiej oferty. Mamy takich studentów, na jakich zasługujemy.

¹ Dosł. (ang.) *dyplom do przypięcia* — czyli świadectwo ukończenia szkoły, którego jedyną wartością jest możliwość przypięcia go na słomiance nad łóżkiem celem poprawienia sobie samopoczucia; poza tym nic zeń nie wynika.

Po prostu są oni odpowiedzią na naszą propozycję. Do nas bowiem też stosuje się powiedzenie — *po owocach ich poznacie*.

Toruń – Saniki, kwiecień–maj 1997 r.

Wystąpienie na I Letniej Szkole Młodych Andragogów w Ochli k/ Zielonej Góry,
wrzesień 1999 r.

PROMOTORZY I DOKTORANCI (andragogiczna galeria typów)

Roland Meighan w czasie, gdy się jeszcze żywiotowo przyjaźniliśmy, zwykł mnie pouczać, że zadaniem badacza jest bezapelacyjnie rozpoznawać rzeczy, o których się mówi najmniej, a także najrzadziej. Twierdził, że każda rzeczywistość ma obszary, które obfitują w rzeczy zbadane, do oczywistości włącznie, i takie, których jak dotąd nikt nie zbadał bądź badało niewiele. Generalnie jednak bardziej interesujące są sprawy nieznanne.

W andragogice z całą pewnością także istnieją obszary banalne i rejony tajemnicze. W tych drugich ponad wszelką wątpliwość umieściłbym dydaktyczną i wychowawczą relację pomiędzy promotorem a doktorantem. Zbiega się to w czasie z piętnastolecie mojego doktoratu, dziesięciolecie habilitacji i pierwszą rocznicą otrzymania tytułu profesora od mojego imienika.

Ponieważ w swojej pracy uznałem, że promowanie doktorów jest najczystszej wody andragogiką, właśnie relacji zachodzącej pomiędzy promotorem a doktorantem poświęciłem niniejszy szkic. Jest on skutkiem moich obserwacji, którym brak jakichkolwiek twardych przesłanek empirycznych, dlatego, jak wszystko co piszę, jest on subiektywny i z punktu widzenia możliwości zacytowania w poważnych pracach naukowych kompletnie bezużyteczny. Może mieć jednak znaczenie terminologiczne i przyczynkarskie, gdyż „*widzimy tylko to, co potrafimy nazwać*”.

Formalnie rzecz ujmując, doktorant jest uczniem. Terminuje u mistrza, aby zdobyć czeladnicze kompetencje. Mistrzostwem i samodzielnością jest tu bowiem habilitacja. Zatem doktorant bada, pisze, przedstawia mistrzowi efekty pracy, poprawia, uzupełnia i pogłębia, aby dotrzeć w końcu do upragnionego finału, czyli obrony.

Promotor jest mistrzem, pracownikiem samodzielnym nauki, który przyjął na siebie zadanie wspierania doktoranta, udzielania mu dobrych rad,

kierowania jego naukowym rozwojem, a tym samym przedłużenia (jak w prokreacji) linii dynastycznej danej dyscypliny naukowej.

Jednakże tak, jak istnieją różne typy rodziców i rodzin, tak istnieją rozmaite odmiany doktorantów i promotorów. Zacznijmy od tych drugich.

Promotor

Rozwojowy i zwojowy

W tej typologii nie tyle wiek odgrywa rolę, co pewien staż. Powiedziałbym nawet, że jest ona czysto umowna. Promotor „zwojowy” to taki, który od lat dostarcza nauce osób wyposażonych w doktorat. Jego doktoranci właściwie się już od siebie nie różnią. Piszą niemal wszyscy na ten sam temat, bronią prac po upływie podobnego czasu w asyście tych samych recenzentów i bez względu na to, co usłyszeli od promotora wcześniej, na obronie dowiadują się, że stworzyli dzieło wybitne, właściwie bez skazy, które trzeba by natychmiast, niezwłocznie opublikować, bo w przeciwnym razie nauka na tym straci.

Promotor „zwojowy” nie musi czytać prac doktorskich, ponieważ już po przeglądnięciu bibliografii, spisu treści i po zapoznaniu się z podziękowaniami umieszczanymi z lizusowską gorliwością we wstępie, wie, co jest w środku i jaka jest wartość dysertacji. Promotor „zwojowy” wie wszystko i nic go nie zaskoczy. Zatem współtworzenie rozprawy doktorskiej jest dla niego zwykle aktem łaski wobec młodego adepta, a prawie nigdy asumptem do rozwoju własnego. Tak się składa, że „zwojowy” promotor często bazuje wyłącznie na byłej sławie własnego nazwiska, wydanej dwadzieścia lat temu niezłej pracy naukowej, a ogólnie na układach, w które uwikłane są pozostałe osoby ze środowiska. „Zwojowy” promotor nie zna też języków czy choćby języka obcego, zatem z tym większą pasją w swoich publikacjach przywołuje obcojęzyczne książki, z których część przetłumaczyli mu doktoranci właśnie, czego śladu nigdzie nie znajdujemy.

Promotor „rozwojowy” nie jest prostą odwrotnością swojego poprzednika. Przede wszystkim jego podstawową cechą jest zainteresowanie własnym rozwojem. Pracuje głównie nad sobą i dla siebie. Bada, jeździ po konferencjach, wydaje książki i, szarpiąc się pomiędzy tak rozumianym

egoizmem a koniecznością spełniania misji promotorskiej, jest najczęściej zbyt zajęty sobą, aby zajmować się jeszcze kimś innym. Wymyśla doktorantowi znakomity temat dysertacji (promotor „zwojowy” modyfikuje zawsze ten sam temat) i zachwycony tym pomysłem sam siada do napisania książki bądź artykułu na ten właśnie temat. Tym samym nieco niechęć odbierając podopiecznemu to, co wcześniej mu dał. „Rozwojowy” promotor zaangażowany we własny rozwój rzadko jest się w stanie zmusić do uważnej lektury pisarstwa swoich podopiecznych. Dlatego najpierw często przekłada terminy spotkań, by ostatecznie i tak prace przeglądnąć po łebkach. O ile układ ze promotorem „zwojowym” jest stabilny, zamknięty w czytelne ramy czasowe i pozbawiony niespodzianek organizacyjnych (najczęściej także naukowych), to układ z „rozwojowym” promotorem jest rozedrgany, często bałaganiarski i absolutnie wolny od bezpieczeństwa rozwojowego. „Zwojowy” promotor potrafi zmobilizować do pracy doktoranta, któremu się wydaje, że chce pójść drogą kariery naukowej. „Rozwojowy” promotor jest w stanie wypromować tylko tego, który jest w stanie za nim biec, aby dopaść i wyegzekwować rozsądną dyskusję. Dlatego doktoranci „rozwojowych” promotorów są niejednokrotnie bardziej samodzielni niż ich opiekunowie.

„Zwojowi” promotorzy sposobem pracy, postawą wobec nauki zachęcają do rozwojowej przeciętności. Musisz swoje przeczytać, swoje odsiedzieć, strategicznie w bibliografii umieścić nazwiska recenzentów, pokazać się na konferencji nasamprzód z komunikatem, a potem z referatem, opublikować recenzję, w zbiorowym wydawnictwie artykuł i napisać pracę, którą estetycznie opracujesz. Obronisz przeciętny merytorycznie i metodologicznie doktorat, mieszczący się w solidnych przeciętnych standardach. Wszak nic nie będzie z niego wynikało.

„Rozwojowi” promotorzy chcą widzieć w doktorancie fantazję i zapał. Sami są pełni zapału, stąd oczekują go również od innych. Jednakże widząc przez większość czasu tylko koniec swojego nosa, niewiele są w stanie zrobić, aby zapał ów u podopiecznych podtrzymać. Nie ukrywają znudzenia, gdy mają tłumaczyć arkana zaawansowanej metodologii, ożywają się tylko, gdy usłyszą coś, czego wcześniej nie wiedzieli. Najczęściej tym sposobem budują niechęć swój wizerunek kpiarzy oczekujących od doktorantów całkowitej samodzielności, że niemal można pomyśleć, iż zamierzają w ich biografii naukowej pojawić się wyłącznie na obronie. Często podniecają

kandydatów chwilowym zachwytem nad problemem, który proponują jako temat dysertacji, po czym już niebawem wydaje się on im szary i mniej ciekawy od tego, co robią na co dzień. Za ich plecami zostaje zdezorientowany doktorant i jego rozbudzone nadzieje.

Promotor i jego *image*

O ile prowadzenie doktoratu jest funkcją dydaktyczną, to cała sfera kontaktów na linii promotor — doktorant nosi znamiona działań wychowawczych. Zawsze zresztą zarówno podwładny, jak i przełożony prowadzą między sobą swoistą grę. Nie ma powodu, by w układzie promotorskim było inaczej. Na tym właśnie obszarze możemy wyróżnić parę typów.

„Jestem wybitny!”

To postawa wobec doktoranta ukazująca mu w całej krasie postać przewodnika naukowego. Zatem najważniejsze są publikacje autorstwa promotora. Należy je nie tylko przeczytać, lecz nade wszystko znać i umieć zgrabnie zacytować. Niekiedy wypada je wręcz umieć na pamięć.

Taki promotor nigdy nie oszczędzi swoim podopiecznym informacji o swoich bieżących sukcesach, jednocześnie stale podkreślając bezmiar drogi, którą podopieczni muszą pokonać, aby zbliżyć się (osiągnięciami, pozycją) do swojego opiekuna. Długi czas zatem wydaje się im to absolutnie niemożliwe. „Wybitni” promotorzy nie poprzestają na uwypuklaniu swoich osiągnięć, lecz także stale dyskredytują osiągnięcia innych, często dlatego, że ich nie rozumieją (zwłaszcza w wersji „zwojowy promotor”). Mnożą więc zarzuty pod adresem innych, że „to takie nowinkarstwo” albo „to czysta publicystyka — tak się nie pisze”. Często też pojawiają się zupełnie inne zastrzeżenia, typu „był partyjnym sekretarzem, a teraz taki demokrata”. Wybitni promotorzy tępią jakąkolwiek niezależność myślenia u podopiecznych. Na poczekaniu wymyślają reguły gry, czyniąc ich rozwojową (doktorską) przyszłość isticie loteryjną. Młodzież naukowa jest dla nich często zagrożeniem, dlatego też stosują taktykę ciasnego wędzidła i ostrego bata jednocześnie.

„Jestem wszystkim potrzebny”

Promowanie doktorów jest uznawane za obowiązek samodzielnych pracowników nauki. Dlatego też część z nich tak to właśnie traktuje — jako obowiązek, czyli coś narzuconego, będącego niekoniecznie szczytem potrzeb i marzeń. Poświęcają doktorantom mało czasu, często tłumacząc, że są wprost przygnieceni obowiązkami, których ranga jest tak wysoka, iż absorbują ich całkowicie. Otwarte u nich przewody ciągną się całymi latami, seminaria są rzadkie, czy wręcz sporadyczne, skutki marne.

„To nie jest takie proste”

Ponieważ nie ma jednolitego wzorca i standardu pracy doktorskiej, to jej docelowy kształt można różnie pojmować. Zatem także jako coś nieosiągalnego. Prowadzone przez nich seminaria są śmiertelnie nudne, listy zadanych lektur przeraźliwie długie i właściwie nie do przeczytania. Powstałe w toku takiej pracy dysertacje poznaje się na pierwszy rzut oka. Są wymęczone, wyprane ze spontaniczności, żałośnie nijakie.

Doktoranci

„Etatowiec”

Można by równie dobrze powiedzieć — rzemieślnik. Uznaje pracę na wyższej uczelni jako dobre miejsce spędzenia czasu przy jednoczesnej możliwości otrzymywania za to pieniędzy. Nie ma zbytnich ambicji, nigdzie się nie spieszy. W duecie ze „zwojowym” promotorem gwarantuje przeciętność i równe osiem lat od momentu zatrudnienia do doktoratu. Nie jest w stanie niemal zupełnie współpracować z promotorem „rozwojowym”. Z punktu widzenia nauki właściwie jałowy. Wdrożony do długotrwałej (co nie oznacza efektywnej) pracy, także nieciekawym jako nauczyciel. Brak talentu, motywacji i osiągnięć kwituje powiedzeniem: „za te pieniądze?”.

„Etatowcy” są prawdziwą zmurą polskiego życia akademickiego. Wszędzie rozsiewają zarazę przeciętności i beznadziei. Brakuje im pierwiastka twórczości i dynamiki eksploratorów. Tak naprawdę powinni z uczelni odejść. Są jednak użyteczni jako sekretarze komisji egzaminacyjnych czy usłudzy giermkowie promotorów.

„Wyczynowiec”

To typ ambitnego i przekonanego o doniosłości własnych przedsięwzięć młodego człowieka. Często jego starania kończą się na efekciarstwie. Szybki doktorat, wcześniej pierwsza książka, liczne konferencje. Inwestując w języki obce, książki, komputer, gotów jest dopłacać do interesu, byle efektownie poprowadzić własną karierę naukową. Kocha nowinki i modnych profesorów. Jego artykuły mnożą się od odwołań do prac, które dopiero co wyszły z drukarni. Ważne, żeby wszyscy wiedzieli, że już je zna. Niekiedy dla wzbogacenia rozważań studiuje słownik wyrazów obcych i wymyśla terminy, których polskie odpowiedniki wydają mu się zbyt trywialne. W zestawieniu z „rozwojowym” promotorem stanowią dynamiczny duet. Niekiedy skutkuje to ciekawymi pracami i odkrywczymi pytaniami zawartymi w dysertacji. Częściej jednak produkcja ogranicza się do obszernego, przyczynkarskiego bełkotu. „Wyczynowiec” jako akademicki nauczyciel bywa nieobliczalny, loteryjny i wymagający. Czasami jest kumplem studentów, podkreślając na każdym kroku, że to dla nich honor i łaska. Z przeczytanego wczoraj tekstu potrafi jutro z upojeniem egzaminować studentów, dziwiąc się głośno: „to pani tego nie zna?!”. W zestawieniu ze „zwojowym” promotorem staje się nielojalnym lizusem. Co innego mówi opiekunowi, co innego znajomym. Do południa dusi się od przytakiwania („tak panie profesorze”, „pan profesor doskonale to ujął”), a po południu nie waha się stwierdzić, że „piszę u Iksa, to druga liga, ale rozumiesz, chciał, żebym był u niego”.

„Malkontent”

Są doktoranci, którzy zapewniwszy sobie pracę na uczelni i z tego tytułu w miarę spokojne życie, natychmiast przechodzą na pozycję rentierów ukrywających własną niedoskonałość pod płaszczkiem niezadowolenia z promotora. Są to częste przypadki, gdy promotor próbuje od podopiecznego wymagać (wg opinii tego drugiego) zbyt wiele, a najczęściej po prostu rozwoju. Podstawową cechą „malkontentów” jest nielojalność wobec uczelni, opiekuna i kolegów. Powoduje to, że bardzo szybko zajmują pozycję profesora ze stopniem magistra, którego „nic nie rusza”, który cynicznie korzysta z wszelkich stypendiów, dodatków, wyjazdów, nie ujawniając najmniejszego zamiaru rozwoju. Pamiętam jedną z rozmów, w której rzekomo obiecujący,

młody człowiek powiedział mi — „dla mnie pedagogika jest skończona”. Oczywiście, w trakcie tej rozmowy skończył się także mój rozmówca.

To oczywiste, że oprócz wymienionych tutaj typów promotorów i doktorantów umieścić by można całą grupę „normalnych”, to znaczy opiekuńczych i dobrych promotorów oraz zdolnych i zapalonych doktorantów. Jest ich jednak chyba ciągle mało. Stanowczo za mało. Bierze się to chyba z faktu, że wielu spośród młodych ludzi, decydując się na uprawianie nauki, widzi wyłącznie zewnętrzne efekty takiej decyzji. Długie wakacje, właściwie nienormowany czas pracy, dobry odbiór społeczny, przebywanie w przyzwoitym towarzystwie. Tym samym zapominają o pracy naukowej jako służbie wobec prawdy i wiedzy. Brak obowiązków narzucanych zewnętrznie (jak w fabryce) nie powinien oznaczać braku obowiązków nakładanych na siebie samego. Niewiele razy w rozmowie z adeptami nauki udało mi się dostrzec ten szczególny błysk w oku, tę pasję poznawania i fascynację zgłębianymi obszarami wiedzy. Częściej słyszałem narzekania, dowiadywałem się o liście niemożności czy zapoznawałem się z usprawiedliwieniami. Nie tak dawno w dialogu z kandydatką na moją doktorantkę dowiedziałem się, że chciałaby ona pisać doktorat, tylko że nie ma pomysłu na temat. Nieporozumienie!

Pedagogika potrzebuje młodości. Potrzebuje jej zarówno w sferze dydaktycznej, jak i naukowej. Młodość ta ukryta jest nie tylko w kandydatach nauczonych w obrębie tej dyscypliny, lecz także (a może przede wszystkim) w jej „ojcach chrzestnych”, którzy — jeśli młodzi duchem — mogą jej bardzo pomóc lub zaszkodzić.

Zaprezentowana galeria typów jest rodzajem ironii, pedagogicznej karnawalizacji ważnej kwestii rozwoju młodej kadry, która oczekuje, że spełnią się jej marzenia o zajęciu naszego miejsca.



HABILITACYJNIE WOLNY RYNEK

Niniejsza refleksja może wydać się Czytelnikowi dość jednostronna, bo oparta w zasadzie na doświadczeniach jednej dyscypliny naukowej — pedagogiki. Sądzę jednak, że problem tu poruszany jest na tyle ważny, iż mimo tej metodologicznej niedoskonałości, warto mu się bacznie przyjrzeć. Sprawa dotyczy wolnego rynku w nauce, a ściślej wolnego rynku w obszarze wysokokwalifikowanych kadr akademickich.

Na początek kilka przykładów:

Profesor X. Magisterium, doktorat, habilitacja i profesura w tej samej uczelni. Po drodze dwa urlopy naukowe, trzy staże wyjazdowe i sześć wyjazdów studialnych (zagranicznych). Do tego cztery książki opublikowane w tejże uczelni w nakładach od 200–300 egzemplarzy każda, za które wypłacono honorarium. Ostatnio grant rektora na badania (wartości 7 miesięcznych poborów). Właściciel wielopokojowego mieszkania na osiedlu uczelnianym (niskoprocentowa pożyczka długoterminowa). Kilka nagród pieniężnych za działalność naukową i organizacyjną. W kwietniu ubiegłego roku zdecydował się na przejście do nieodległej WSP. Nie zmienił i nie zamierza zmienić miejsca zamieszkania. Dojeżdża. Pobory wyższe o około 60%.

Profesor Y. Doktorat, habilitacja i profesura w jednej uczelni. Dwa urlopy naukowe plus stypendia (doktorskie i habilitacyjne). Cztery dłuższe podróże badawcze poza granice kraju. Trzy książki, w tym dwie w wydawnictwie uczelnianym (z honorariami). Nagrody i wyróżnienia finansowe za działalność... Dojeżdża.

Przeszedł do nowo powstałego uniwersytetu. Nie przeprowadził się, dojeżdża.

Profesor Q. Magisterka, doktorat i habilitacja w tej samej uczelni. Urlopy, honoraria, wyjazdy, nagrody, wczasy, sanatorium, granty... Nie zmienił miejsca zamieszkania...

Doktor habilitowany Z. Magisterium, doktorat, habilitacja... Urlopy, stypendia, wyjazdy... Mieszkanie... Wydawnictwa. Przeszedł do... dojeżdża.

Przy okazji spotkań konferencyjnych zapytałem paru kolegów, co było główną przyczyną ich odejścia z uczelni. W większości przypadków były to pobory, w zależności od przypadku wyższe o 30–70%. Tylko w jednym przypadku w grę wchodziły większe możliwości badawcze, a w trzech sytuacja mieszkaniowa. Wbrew oczekiwaniom tylko w jednym przypadku usłyszałem odpowiedź, że przyczyną odejścia były konflikty czy niedające się wyprostować nieporozumienia.

Problem odchodzenia wysokokwalifikowanej kadry z reguły odbywa się w kierunku od uczelni (wydziału, instytutu) mocniejszej do słabszej. Tutaj prostym kryterium są uprawnienia do doktoryzowania czy habilitowania. Twierdzę, że nie służy to nauce polskiej i jest wynikiem błędnych unormowań prawnych, które w końcu mogą doprowadzić do poważnej erozji w środowisku akademickim. Uczelnia „zakupująca” samodzielnych pracowników nauki daje najoczywistszy dowód niemożności wygenerowania takowych z własnego grona. Dowodzi to słabości i mizerności środowiska, które wzmocnione finansowo przez lokalne władze i regionalny boom gospodarczy ściągą pokusą pborów, a czasami mieszkaniem każdego, kto uzyskał status naukowej samodzielności. Zakupić mieszkanie, dać wyższą pensję, posłać na wczasy zagraniczne i włączyć do kółka lokalnych bonzów jest znacznie prościej niż wychować habilitowanego. Znam taki wydział w Polsce, który, dorobiwszy się uprawnień do doktoryzowania i habilitowania z humanistyki, ani na jotę nie jest w stanie tego skonsumentować w odniesieniu do własnych pracowników, za to hojnie świadczy usługi dla innych. Członkowie rady tego wydziału to zaledwie w 15% osoby, które doktoraty czy habilitacje uzyskały, będąc jego pracownikami. Aż 85% członków tejże rady to profesorowie przetransferowani z innych ośrodków. Dlaczego tak się dzieje? Poniekąd już na to odpowiedziałem — bo pozwala na to prawo. Jakkolwiek obecna sytuacja pozostawia bardzo wiele wątpliwości. Przyjrzyjmy się temu.

Po pierwsze — o „mocy” wydziału zaświadcza liczba zatrudnionych w nim na tzw. „pierwszych etatach” pracownikach samodzielnych. Czyli nieważne, że profesor mieszka 150 kilometrów od uczelni, nieważne, że korzysta z biblioteki swojej dawnej *Alma Mater*, ważne, że zadeklarował

jako pierwsze miejsce pracy (zarobkowania) nowy ośrodek. Jaka jest jego korzyść z obecności w nowej uczelni czy środowisku? Żadna.

Po drugie — nikt nie pyta, jaki jest faktyczny udział figurujących na liście rady wydziału profesorów w procesie dydaktycznym. Nierzadko jest on niemal symboliczny. Ot, seminarium magisterskie i wykład monograficzny. Czasami jeszcze mniej. Tymczasem, gdyby spojrzeć na sprawę inaczej, okazałoby się, że pod tym względem prym wiodą uczelnie prywatne. Oto krótkie zestawienie:

1. Procent zajęć dydaktycznych prowadzonych przez samodzielnych pracowników nauki

uczelnia prywatna	43%
WSP	6%
uniwersytet	23%

Dane tu zamieszczone pochodzą z trzech uczelni z roku akademickiego 1996/97. Odnoszą się do pedagogiki w uczelni prywatnej, która nie posiada uprawnień do nadawania stopnia magistra, do WSP, która ubiegała się wówczas (bez powodzenia) o uprawnienia do nadawania stopnia doktora i do uniwersytetu, który w tym zakresie posiadał uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego. Jeszcze osobliwiej wygląda ta sprawa, gdy przyjrzymy się procentowi zajęć dydaktycznych prowadzonych przez profesorów tytularnych¹.

2. Procent zajęć dydaktycznych prowadzonych przez profesorów tytularnych

uczelnia prywatna	29%
WSP	2%
uniwersytet	14%

¹ Szerzej zob.: A. Nałaskowski, *Wokół kryteriów oceny niepublicznych szkół wyższych*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1997, nr 4.

Sprawa jeszcze bardziej się komplikuje, gdy przyglądniemy się zestawieniu zamieszczonemu poniżej.

3. Procent zajęć dydaktycznych prowadzonych przez samodzielnych pracowników zatrudnionych na „*pierwszych*” etatach.

uczelnia prywatna	0,3%
WSP	3%
uniwersytet	20%

Jak z powyższego wynika, pierwszy etat jest fikcją biurokratyczną i nie ma wpływu na udział w faktycznie odbywanych zajęciach dydaktycznych. Studenta słuchającego profesora nie interesuje, na którym etacie został on zatrudniony. Wspomniana w zestawieniach uczelnia wyższa zatrudnia wielu z liczących się w Polsce profesorów pedagogiki i zaledwie kilku na pierwszych etatach (od 1998 roku).

Po trzecie — w przeciwieństwie do sportu wyczynowego (niestety) rynek samodzielnych pracowników jest wysoce niedoskonały. Żużlowiec czy piłkarz przenoszący się do innego klubu jest wyceniony wedle jego wartości sportowej i wkładu kapitału w jego rozwój. To oznacza, że oprócz korzyści, które odnosi osobiście jego klub, otrzymuje ekwiwalent finansowy za jego wychowanie i doprowadzenie do mistrzostwa. W nauce bez względu na poniesione przez uczelnię koszty (które są niemałe) nikt nie żąda zadośćuczynienia za nakłady poniesione w związku z awansem/rozwojem konkretnego pracownika. Tymczasem stroną w negocjacjach o przejściu do innego ośrodka powinna być także uczelnia macierzysta, która miałaby prawo ubiegać się o sumę transferową (wcześniej zainwestowaną) za konkretnego profesora. Wyjaśniłoby to wiele. Wiele by też uprościło. Sprawa byłaby oczywista: „*jeśli zależy wam na profesorze X, to winniście nam zwrócić koszty jego kształcenia i zabezpieczenia socjalnego w wysokości 100 tys. złotych*”. Gdyby do kosztów mieszkania i podwyżki poborów dla podkradanego pracownika doszła także kwota należna za jego naukowy rozwój, to być może unormowałyby to rynek pracowników akademickich i ich nomadzkie ścieżki.

Sądzę, że sprawa transferu pracowników samodzielnych winna być unormowana jak najprędzej. Winna temu jednak towarzyszyć dość głęboka zmiana unormowań prawnych uwzględniających zachodzące zmiany. Poniżej prezentuję swoje propozycje.

1. Należy wyraźnie odróżnić kompetencje dydaktyczne kierunków od ich kompetencji naukowych. Czyli wprowadzić algorytm, że aby uczelnia mogła kształcić na odpowiednim poziomie (licencjat, magisterium), pracownicy samodzielni muszą wypełniać swoimi zajęciami nie mniej niż np. 25% zajęć dydaktycznych, bez względu na formę zatrudnienia.
2. Przyznając prawo do doktoryzowania i habilitowania, winno się brać pod uwagę dorobek danego środowiska, a nie sumować dotychczasowy dorobek jego członków. Zatem należałoby zastanowić się, ile spośród publikacji, oryginalnych rozwiązań, projektów badawczych, periodyków jest efektem funkcjonowania osoby w danym środowisku, a nie dziedzictwem poprzedniej uczelni.
3. Należałoby ustalić kwotę transferową za pracowników. Składałyby się na nią wszystkie koszty poniesione przez uczelnię macierzystą związane z funkcjonowaniem pracownika w danym środowisku. To znaczy: stypendia, finansowanie/dofinansowanie publikacji, wyjazdów, staży, badań, nagrody pieniężne, dopłaty do wypoczynku, kwota obniżek oprocentowania pożyczek, ulgi inwestycyjne i mieszkaniowe, etc. Nie dotyczyłoby to środków pozyskanych przez zainteresowanego z centralnej puli (granty KBN i inne zlecenia ministerialne).
4. Nieodzowne byłoby opracowanie zasad, w myśl których pracownik przechodziłby z uczelni do uczelni bez jakichkolwiek zobowiązań czy roszczeń ze strony macierzystej uczelni (sprawy życiowe, radykalna poprawa sytuacji badawczej i in.).

Powyższe propozycje mogą być odczytane jako zamach na akademicką wolność. Obecnie jest ona zaiste złota. Korzystają na tym zapobiegliwi menadżerowie edukacji wyższej, budując pozycję swoich uczelni drogą nieetycznego pozyskiwania pracowników. Zmiana środowiska i otoczenia może być zapewne ważnym i korzystnym dla naukowca impulsem rozwojowym. Nie mam co do tego żadnych wątpliwości. Nie może jednak odbywać się to kosztem innych środowisk, nie może bazować na korsarskich metodach budowania wydziałów.

Do pobliskich uczelni odeszło nie mniej niż 10 profesorów, którzy swe kwalifikacje zdobywali w kierowanym przeze mnie instytucie. W tym czasie tenże sam instytut pozyskał z zewnątrz jednego profesora, a w awansie pozostałych odegrał zasadniczą rolę. Nie przeszkodziło to w uzyskaniu uprawnień do habilitowania, w przeprowadzeniu 11 procedur tytułarnych (w tym 6 własnych), w przeprowadzeniu kilku habilitacji i kilkunastu doktoratów.

Kiedy kolejny z moich kolegów odchodził do innej uczelni, nie wytrzymałem i zapytałem wprost: „*czy nie czujesz grzechu nielejalności, zdrady?*” Usłyszałem: „*Nie*”. Może nie warto było pytać?

Postscriptum

Skończyłem ten tekst. Właściwie miałem go już zanościć do redakcji. Życie dopisało jednak własne zakończenie. Telefonicznie zaoferowano mi pracę w jednej z uczelni niepublicznych za 2000 zł miesięcznie bez konieczności odbywania jakichkolwiek zajęć (za „bycie statystyką”). Z realną dydaktyką mógłbym zarobić do 6000 złotych. Podobną propozycję złożono osobie o nieposzlakowanej uczciwości, bohaterowi, osobie, której do 100 lat brakuje już niewiele. Było mi po prostu wstyd.

NAUCZYCIELSKIE REAKCJE NA WYNIKI BADAŃ NAUKOWYCH NAD EDUKACJĄ (studium jednego przypadku)

Inspiracje

W ramach ubiegłorocznej edycji tej konferencji przedstawiłem jej uczestnikom całkiem wtenczas świeże wyniki badań nad nauczycielami z prowincji. Były one dość wstrząsającym (także dla mnie) materiałem, z którego powstała książka „*Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*”¹.

Rozprawa o charakterze studium etnograficzno-empirycznego jeszcze zanim się ukazała, wzbudziła żywą reakcję środowiska nauczycielskiego. Wyniki badań, te najdrastyczniejsze, w sposób „dziennikarski” zostały wykorzystane przez autorów przeprowadzonych ze mną wywiadów dotyczących właśnie środowiska nauczycielskiego. Na ich też podstawie zrealizowano potem telewizyjny program, w którym skonfrontowano wyniki badań z opiniami nauczycieli w jednej ze szkół². Do autorów wywiadów nadeszło wiele listów, których pewną część opublikowano. Przez jakiś czas wyniki badań były niemal tematem numer jeden w lokalnych i branżowych mediach³. Sam także otrzymałem ponad trzydzieści listów od nauczycieli.

¹ Por. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.

² L. Jastrzębska, *Z wyboru czy z wyroku?*, „Głos Nauczycielski” 1997, nr 24, M. Święchowicz, *Rachunek sumienia*, „Gazeta Pomorska” 1997, 5 września, K. Marcysiak (reż.), *Pedagogiczna przypowieść*, TV3, pierwsza emisja dn. 22 października 1997.

³ Niniejszy tekst stawia mnie w nieco kłopotliwej sytuacji, z której nie potrafię dość zręcznie wybrnąć. Mianowicie, chcąc zaprezentować pewne generalia, próbując pochylić się nad określonym problemem naukowym, a dotyczącym edukacji w tym konkretnym materiale jestem zmuszony odnieść się do własnej książki, do uwag, recenzji, opinii i krytyk pod jej i moim adresem. Zapewniam jednak, że czynię to zainteresowany samym zjawiskiem reakcji nauczycieli na wyniki badań naukowych nad edukacją, a nie z potrzeby reklamowania swojego dorobku czy własnej osoby.

Z tego materiału, dla którego badania i książka stały się zaledwie pretekstem, uczyniłem temat prezentowanych tu rozważań.

Oparcie się na materiale prasowym nie powinno być przez purystów metodologii poczytane za akt naganny, a to z tego między innymi względu, że prasa ma spory udział w upowszechnianiu dyskusji, polemik i opinii o zakładanej reformie oświaty⁴. Dyskusje z wynikami moich badań miały zapewne charakter spontaniczny. Zostały jednak sprowokowane przez nieautoryzowane dodatki do wywiadów. W „Głosie Nauczycielskim” tłustą czcionką do moich wypowiedzi dopisano:

„Tym razem o nauczycielach wypowiada się również pedagog, profesor Aleksander Nalaskowski. Jego opinia oparta na wynikach badań małej liczby respondentów, jest mocno kontrowersyjna. Podobnie jak nas, niewątpliwie zbulwersuje środowisko. Bo czy rzeczywiście tacy jesteśmy? Czekamy na listy”.

Natomiast w „Gazecie Pomorskiej” w ramce umieszczono taki komentarz:

„Wyniki badań profesora Nalaskowskiego zapewne wzburzą środowisko pedagogów. Sama «Gazeta» publikując wcześniej raporty o stanie polskiego szkolnictwa, posądzana była o piętnowanie nauczycieli i szukanie dziury w całym, a nawet gaszenie kaganka oświaty. I tym razem czekamy na opinie nauczycieli, rodziców, uczniów. W ilu szkołach spotkać można pedagogów takich, jakich spotkał profesor Nalaskowski? Czy można stawiać zarzut gaszenia kaganka oświaty? I komu? Czekamy na opinie. Nasz adres...”

W gruncie rzeczy polemiki wokół wyników badań zaprezentowanych w mojej książce są być może kluczem do odczytania stosunku nauczycieli do badań naukowych nad oświatą, do pedagogiki jako nauki w ogóle, a zwłaszcza jej reformatorskiego i krytycznego nurtu. Świadczą też o tym, co dzieje się z wynikami i wnioskami z badań puszczonymi w społeczny obieg. Może nawet stanowią odpowiedź na pytanie o przyczyny oporu kadr nauczycielskich wobec zmian⁵. Nie jest to problem nieważny. W końcu

⁴ Wystarczy tu wspomnieć stymulowaną przez dziennik „Życie” wielotygodniową dyskusję o reformie i szkole w ogóle.

⁵ Zob. S. Dylak, *Skąd opór kadr nauczycielskich wobec zmian?*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.

wirtualnym odbiorcą badań pedagogicznych i wpływających z nich wniosków jest praktyk, który (w domyśle) ma przejąć się konkluzjami wynikającymi z nauki, którego do zawodu nauczycielskiego dopuszcza właśnie środowisko naukowe. W końcu niewiele istnieje zawodów, dla których wykonywania warunkiem *sine qua non* jest certyfikat potwierdzony przez utytułowane środowisko akademickie. Zarówno bankierem, jak i mechanikiem czy przedsiębiorcą można być bez żadnego dyplomu. Natomiast lekarzem, księdzem czy nauczycielem tylko z podpisem rektora stosownej uczelni. Podpis ów świadczy między innymi o opanowaniu reguł gry charakterystycznych dla danej dyscypliny, o znajomości metodologii, o naukowym warsztacie wykonującego profesję. Winien więc także oznaczać nabycie umiejętności rozumienia tekstów formułowanych w języku dyplomowego przedmiotu i ich interpretacji.

Typy reakcji

Bez wątplenia wnioski sformułowane na podstawie badań mają charakter krytyczny. Nie stanowią tuby, przez którą wydobywa się jęk podziwu dla nauczycielskiej misji. We wspomnianych wywiadach także wyraźnie podkreślano empiryczny charakter badań i wskazywano odpowiednio procenty potwierdzające wypowiedzi autora. Zatem nie był to wyłącznie zbiór opinii, lecz przede wszystkim skrócony raport z badań. Dały się tu zauważyć charakterystyczne typy reakcji czytelników, które sobie pozwolę przytoczyć poniżej.

„To oszczerstwa”

Pierwsza wskazana tu grupa czytelników oceniła wywiady jako oszczerstwa. Nie miała dla nich znaczenia ani metoda badań, ani obiektywne wskaźniki procentowe, ani też fakt, że żaden z „zarzutów” nie dotyczył 100% nauczycieli. W tych listach oburzano się na autora badań właściwie nie wiadomo za co. Czy za to, że w ogóle takie badania prowadził, czy za to, że ujawnił ich wyniki, czy za to, że nauczyciele tak słabo wypadli? Oto próby głosów w tej grupie:

„Z treści rozmowy wynika grubymi nićmi szyte kunktatorstwo, polegające na dopasowywaniu pojedynczych faktów do potrzeb oczekiwanych uogólnień, do reklamowania książki. Można domniemywać, że wyrażane opinie i sądy mają na celu zdeprecjonowanie środowiska nauczycielskiego w oczach społeczeństwa oraz władz samorządowych.”

„Oburzył mnie artykuł pt. Rachunek sumienia będący rozmową z A. Nalaskowskim. Podobne odczucia mają moje koleżanki i koleżdy, dlatego poczułam się zobowiązana napisać w imieniu nas wszystkich — nauczycieli jednej ze szkół podstawowych Torunia. Spostrzeżenia i opinie, które zredagował pan profesor na podstawie jakiejś ankiety, na pewno nie są podstawą ani miernikiem do poniżających sądów o wszystkich pedagogach. [...] Jak więc można dzisiaj dochodzić do tak krzywdzących nauczycieli wniosków i je publikować?”

„Napisać krótko. Uważam, że wszystkie opinie wygłoszone przez prof. Nalaskowskiego to oszczerstwa. Kłamstwo goni kłamstwo. Tak wcale nie jest. Radzę przeprowadzić takie badania, które ujawnią prawdę o polskim nauczycielu żyjącym w biedzie i pracującym na rzecz społeczeństwa.”

„Nie wnिकam głębiej w intencje, jakie przyświecały panu prof. A. Nalaskowskiemu, kiedy korzystał z usługowych łamów «Gazety Pomorskiej» w celu popularyzacji przygotowywanej przez siebie książki. Pomijam również paszkwilanckie walory profesorskiego wywiadu. Chcę tu wykazać, że anonsowana w wywiadzie książka nosi wszelkie znamiona intelektualnego i metodologicznego buble. Mam powody przypuszczać, że i wywiad i ewentualna publikacja cechują się tym samym stopniem «naukowości»”.

„Z trudem powstrzymuję emocje. Nie wolno tak, jak to uczynił p. Nalaskowski, badać nauczycieli. Czy rektor UMK nie może zwrócić uwagi swojemu pracownikowi, że postępuje niewłaściwie [...]?”

„Każdy chce w życiu zrobić karierę. Profesor Nalaskowski postanowił ją zrobić, depreczując nauczycieli, ośmieszając ich przed społeczeństwem. Ciekawe, ile dostał za swoją książkę i jaka jest to wielokrotność nauczycielskiej pensji. Czy za te judaszowe srebrniki kupił sobie nowy fotel dyrektorski do jego kształcącej za wielkie pieniądze wybrane dzieci z rodzin nowobogackich szkoły? Czy może wyjechał w daleką podróż w czasie profesorskiego urlopu dofinansowaną oczywiście przez jego uczelnię? A może jest tylko wykonawcą poleceń mocodawców, którzy pod hasłami dekomunizacji chcą zniszczyć całą polską inteligencję.”

„To nie nasza wina”

Drugą grupę wypowiedzi stanowiły głosy w zasadzie potwierdzające wyniki badań. Nie było w nich polemiki z wynikami badań empirycznych. Nie było też polemiki z refleksją autora. Całe bowiem listy wypełnione były próbami wytłumaczenia, dlaczego jest aż tak źle. Oto próbki:

„Zastanawiam się, dlaczego nasze środowisko wypadło tak mizernie. To wina 50 lat komunizmu i niszczenia nauczycielskiego stanu w Polsce. To także prawdziwa walka o przyporządkowanie szkoły ustrojowi. Jakże w tej sytuacji miał się nauczyciel rozwijać i czytać mądre książki?”

„Jestem nauczycielką studiującą zaocznie. Nie starcza mi czasu dosłownie na nic. Szkoła, dzieci, zapracowany mąż i jeszcze nauka po nocach, w niedziele. To jasne, że w takiej sytuacji nie ma czasu na żaden rozwój ani kino czy teatr.”

„Pracowałem około 10 lat w wiejskich szkołach różnego typu, znam też środowisko małomiasteczkowe i dlatego poczułem się wyzwany do głosu wypowiedziami profesora Aleksandra Nalaskowskiego na temat kondycji intelektualnej nauczycieli, opublikowanymi w nr 24 «Głosu Nauczycielskiego». Oczywiście, cytując pana

Mariana Janigę (inna wypowiedź na łamach GN — wyj. A. N.), można «przy odpowiedniej konstrukcji narzędzi badawczych wszystko udowodnić», ale gdyby nawet prof. Nalaskowski uczynił swoich respondentów bardziej reprezentatywnymi i rozszerzył badania o nauczycieli szkół wielkomiejskich, tylko niewiele by to zmieniło. Obraz polskiej szkoły tworzą nauczyciele z małych miast i wsi [...]. Od 23 lipca, mimo zachęty redakcji i wakacyjnej kanikuly wywiad z profesorem Nalaskowskim doczekał się zaledwie dwóch replik. Czyżby bohaterowie (nauczyciele) byli zmęczeni. Bo ja tak to odczuwam. Jestem już zmęczony tym ciągłym mnożeniem wymagań: nauczyciel winien być zawsze pogodny, uśmiechnięty, wypoczęty, dobrze ubrany, zdrowy, mądry i wykształcony i jeszcze do tego mieć szerokie horyzonty. Tymczasem nasze dochody nie dają nam możliwości na beztróską lekturę po lekcjach, wyjazdy do teatrów w weekendy czy poznawanie kultury śródziemnomorskiej w czasie wakacji. Od wydania Siłaczki minęło już sto lat, a nasze społeczeństwo (w tym prof. Nalaskowski) wciąż oczekuje takich siłaczek niczego w zamian nie dając.»

Zatem ton zgody na wyniki badań był na wskroś warunkowy. To znaczy wydawał się brzmieć: „*W tej sytuacji społecznej moglibyśmy być jeszcze gorsi, a nie jesteśmy i to jest właśnie nasza zasługa*”.

„To Pańska winą”

Zupełnie szczególną grupę, nieliczną, aczkolwiek wyrazistą, stanowili czytelnicy, którzy badacza — jako nauczyciela akademickiego — obarczyli winą za poziom intelektualny nauczycieli. W tym miejscu zacytuję tylko jedną wypowiedź (list), ale za to w całości. Najpełniej oddaje on merytoryczną istotność tej grupy:

„Jestem nauczycielką z opisywanej przez profesora Nalaskowskiego prowincji. Pracuję 13 lat. Wystarczy, aby mieć orientację w problemach środowiska. Nie wiem, w jakich szkołach przeprowadził Pan swoją ankietę, ale w mojej nie ma nauczyciela, który nie wiedziałby, kim był Einstein. Aby poprawnie odpowiedzieć na stawiane przez pana pytania, wystarczy wykształcenie średnie w przeciętnym liceum. Natomiast nie jest wstydem czegoś nie wiedzieć. Nie ma

ludzi wszechwiedzących. Śmiem twierdzić, że i Pan do nich nie należy. Tak długo, jak będziemy zdawali sobie sprawę z własnych braków i starali się je niwelować, podnosząc kwalifikacje, nie będzie miał Pan prawa obrażać ludzi, którzy rzetelnie zarabiają na swojego schabowego, którego również pracownicy naukowci UMK z takim apetytem zjadają w stołówce studenckiej. 70% badanych przez Pana to ludzie z wyższym wykształceniem.

Obecnie jestem studentką UMK w Toruniu. Studiuję na Wydziale Humanistycznym. Jeżeli w ten sposób ocenia Pan ludzi z wyższym wykształceniem, to dziękuję losowi, że nie był Pan moim wykładowcą. Widocznie to spod Pana ręki wychodzą opisywani nauczyciele, bo przecież ktoś podpisuje im dyplomy. To właśnie wyższe uczelnie kształcą kadrę pedagogiczną tak krytykowaną przez Pana. W swoim życiu spotkałam wielu wspaniałych nauczycieli. Takich, którzy uczyli mnie i takich, z którymi miałam przyjemność pracować. Sądzę, że jeżeli Pańskim studentom uda się osiągnąć sukces, to również dzięki temu, że nie będzie im Pan przeszkadzał w zdobywaniu i wykorzystywaniu wiedzy.

Pochodzę z prowincjonalnego miasteczka, uczyli mnie prowincjonalni nauczyciele. To oni uczyli mnie marzyć: o podróżach, dalekich krajach. Mimo «dobrobytu nauczycieli» z trudem udaje mi się te marzenia realizować. Mam nadzieję, że studia uniwersyteckie nie pozbawią mnie tej umiejętności.

Być może to Pan powinien zastanowić się nad własną przydatnością do zawodu, ponieważ pod koniec roku akademickiego wypromuje Pan kolejną grupę sfrustrowanych, niedouczonek, marzących o «zalewajce» nauczycieli. A ja poruszona do głębi Pańskimi wypowiedziami udaję się do kuchni, aby przygotować kurę kryształową po kantonku, ulubioną potrawę mojej rodziny. A frutti di mare, być może wykwinne, lecz nie wszystkim musi smakować. Hamburgery zaś jada wielu zarówno z elity społecznej, jak i z prowincji. Jeżeli zaś chodzi o seks, o którym wg Pana nauczyciele nie mają pojęcia, cóż, po dobrej kolacji... Tylko broń Boże z takim mężczyzną jak Pan."

„To właśnie tak jest”

Ostatnią grupę, którą dało się wyodrębnić, stanowili czytelnicy, którzy, cytując własne doświadczenia, potwierdzali ukazany w wypowiedziach badacza obraz penetrowanego środowiska. Najznaczniejszą część wśród nich stanowili rodzice aktualnie uczących się dzieci. Autorami tylko pewnej części wypowiedzi byli nauczyciele. Najbardziej reprezentatywne próbki brzmią następująco:

„Cieszę się z publikacji badań profesora Nalaskowskiego. Mam nadzieję, że podważą one pewne mity dotyczące naszych nauczycieli. Pochodzę z niewielkiego miasteczka w woj. wrocławskim i spokojnie mogę stwierdzić, że spora część tutejszych pedagogów to pseudointelektualiści — choć mają o sobie wysokie mniemanie. Również z tego powodu, że jest to grupa nietykalna. W sporze między nauczycielem i uczniem zawsze zwycięży ten pierwszy, a rodzic pozostanie bezradny (chyba że ma wpływy). Nie dziwię się jednak protestom ze strony nauczycieli wobec badań prof. Nalaskowskiego. W końcu ankieta przenika ich życie prywatne i zawodowe. Wiadomo jednak, że nie każdy pedagog jest jej odbiciem. Protestują więc ci, którzy nie zostali objęci kompromitującymi badaniami. Dlaczego więc nauczyciele bronią swoich koleżanek i kolegów, którym się oberwało? Dlatego, że ci skompromitowani nie odezwą się, aby nie puścić kolejnej gąfy. Gdy patrzę na osobiste doświadczenia wyniesione ze szkoły przypomina mi się «Ferdurke» Witolda Gombrowicza. W rozmowie dwóch pedagogów pada pytanie: «Ale czy nauczyciele są dość taktowni, dość wyrobieni i świadomi doniosłości misji, ażeby nauczać? — To najtęższe głowy w stolicy — odparł dyrektor — żaden z nich nie ma jednej własnej myśli; nauczają tylko tego, co w programie, nie postoi w nich myśl własna.»”

„Zawsze miałem starcia z nauczycielami, bo uważam, że dydaktyka jest im zupełnie obca. Podobnie jak pedagogika i psychologia są dla wielu górą nie do przebycia [...]. To smutne, ale wielu rodziców widzi braki intelektualne, brak oglądy i kultury osobistej nauczyciela. Jakże śmiesznie wyglądała nauczycielka liceum, gdy pod-

czas wystawki minerałów chwaliła się, że ma większego amonita niż ja. Gdy spytałem uczniów, czy go widzieli, okazało się, że nie. Zrozumieli mnie i śmiali się”.

„Piszę list jako człowiek od 4 lat spoza branży nauczycielskiej. Przepracowałam w szkolnictwie 12 lat, a teraz wraz z mężem jesteśmy «na swoim». Prowadzimy działalność odległą od naszego wykształcenia. Uciekłam ze szkoły po lepsze życie, po lepszą pensję, po poczucie, że decyduję sama o sobie. Pracujemy z mężem niekiedy i po 12 godzin na dobę, a ja nie mogę się nadziwić, że mam więcej ochoty na książki, kino i teatr niż wówczas, gdy uczyłam w szkole. Zwiątałam ze szkoły przed obłudą kolegów, którzy potrafili się zapić na wycieczce (gdy już położyli dzieci spać), a potem obniżać oceny ze sprawowania uczniom, którzy sięgnęli po piwo.”

„Z opiniami o wynikach badań profesora Nalaskowskiego wstrzymam się do przeczytania książki. Zapewne będzie pełniejsza niż dziennikarski wywiad. Parę rzeczy się w niej wyjaśni albo i nie. Przeczytam i ocenię, a oceniam surowo! Mam jednak inne refleksje związane z korespondencją od czytelników. Przede wszystkim śmiechy mnie święte oburzenie nauczycieli. Te listy wypełnione jadem, aż lepkie od nienawiści do autora badań — za to, że ośmielił się poddać testowi ogólną wiedzę nauczycieli, że ma o nich inne zdanie niż by tego chcieli, niż mają sami o sobie. To wspomnianie, że zna się autora badań od dzieciństwa, że się go uczyło, a on okazał się taki niewdzięczny, to popisywanie się, że też się trochę liźnęło metod badawczych... Wypowiedzi czytelników aż kleją się od hipokryzji i w wielu przypadkach wykazują żenującą małość ich autorów.

Wyraźny jest też podział na rodziców (którzy zgadzają się z prof. Nalaskowskim) i nauczycieli, którzy się z nim nie zgadzają. Jak dotąd ani jeden z rodziców jakoś nie bronił pedagogów... Ale oczywiście rodzice się nie liczą, bo tak naprawdę są głupi i nie potrafią wychowywać własnych dzieci. Tylko my, nauczyciele wiemy, jacy jesteśmy naprawdę i proszę nam podnieść pobory, bo my już wiemy za co. Trzy »sk«: smutno, strasznie i śmiesznie.”

Prezentowane tu poruszenie wywołane prasowymi relacjami z badań nad nauczycielami może nasuwać kilka możliwych interpretacji.

Przede wszystkim symptomem pozytywnym jest fakt, że środowisko to **dało się uaktywnić**. Liczne listy i polemiki dają wyraz bądź to oburzeniu, bądź też zakłopotaniu czy akceptacji, ale jakkolwiek by nie patrzeć — są oznaką żywej reakcji. Są zatem pewne pokłady energii w środowisku nauczycielskim, które stanowią jego żywą tkankę.

Drugim niezmiernie ważnym spostrzeżeniem jest **charakterystyczna reakcja** na wyniki badań. Zasadniczo niewielu (prawie nikt) nie polemizuje tu z autorem, lecz most przerzucany jest natychmiast do przyczółka „*co sobie pomyślą ludzie?*”. Wrażliwość ta dała o sobie znać także jakiś czas po opublikowaniu książki, wówczas gdy minister M. Handke wyraził myśl, że: „*nauczyciele udają, że pracują, a my udajemy, że im płacimy*”. To także obudziło w środowisku energię polemiczną i wywołało znacznie większą lawinę listów niż wyraźnie prowokowana i podtrzymywana przez dziennik „Życie” dyskusja o reformie. I tutaj w sposób charakterystyczny wypowiedź ministra potraktowano wybiórczo. Zgadzano się raczej ze stwierdzeniem, że państwo udaje, iż płaci nauczycielom, a oburzeniem reagowano na pierwszy człon wypowiedzi — o udawaniu pracy. Podobne reakcje dało się odnotować, gdy A. Stelmachowski (naówczas minister) pogroził w TV nauczycielom laską za groźbę strajku w czasie matur.

Wydaje się, że możemy tu mówić o świadomości wykonywania *zawodu konsekrowanego*, który bez względu na typ krytyki jego skuteczności takiej krytyki nie znosi. Tak jakby prawo do jego oceny leżało poza społecznymi kompetencjami i było przypisane wyłącznie Bogu i historii.

Wnioski z tego płynące mogą być daleko głębsze niż nam się z pozoru wydaje. Jeśli środowisko nauczycielskie (bez względu na wagę argumentów) nie chce znosić krytyki, nie chce poznawać skuteczności własnych oddziaływań (gdy tylko te okażą się marne), jakże ma się angażować w zabiegi demokratyzujące oświatę? Czyż nie jest to wskaźnikiem znikomej tolerancji na odrębny pogląd, opinię, postawę? Czyż nie jest to próba obrony autorytetu nie tyle autentycznego i pozyskanego drogą pracy i sukcesów, co zadekretowanego, wpisanego w obręb profesji? Zatem krytyka jest tu pojmowana jako łamanie prawa albo akt nieobyczajny. Tak jak za bezczelnych i łamiących ustalone normy uznaje się uczniów niepokornych, sta-

wiających zbyt dużo pytań bądź nie dość manifestujących szacunek dla nauczycieli. Syndromem poczucia konsekracji dotknięte są, jak przypuszczam, wszystkie szczeble oświaty. Zdaje się, że w środowisku nauczycielskim upowszechniło się przekonanie o uprawnieniu do pouczenia absolutnie wszystkich i w takiej sytuacji, skoro wszyscy są uczniami, to właściwie nikt nie ma prawa do krytyki mistrza.

W żadnym z listów nie ujawniła się skłonność do rzeczowej dyskusji. Najbardziej przekonującym dowodem na to jest historia, która wydarzyła się na fali polemiki. Jedna z wypowiedzi nosiła tytuł: *List otwarty do Profesora Aleksandra Nalaskowskiego*. Podpisany był: „*Nauczyciele Szkoły Podstawowej Nr 3 w Chełmży*”. To szkoła, do której uczęszczałem i którą skończyłem (zresztą autorzy listu otwartego to wyraźnie zaznaczyli, wskazując mój prowincjonalny rodowód). Oto jego fragment:

„*Po raz kolejny przeczytaliśmy, czego nam nie dostaje i postanowiliśmy:*

1. *Codziennie każdy będzie czytał zadane fragmenty słownika, by wzbogacić skromne słownictwo. [...].*
2. *Czytamy lektury i kupujemy „ambitne” czasopisma. Na „Tinę” i „Claudię” nikt już nie patrzy.*
3. *Telewizory włączamy tylko na wybrane programy edukacyjne.*
4. *Nie lubimy schabowego, za to po nocach śnią nam się frutti di mare.”*

Uznałem, że na list należy odpowiedzieć (w innych przypadkach nie widziałem możliwości podejmowania dyskusji). W liście (wysłanym, a niepublikowanym) skierowanym do grona pedagogicznego wspomnianej szkoły zaproponowałem spotkanie dyskusyjne. Po paru tygodniach otrzymałem list (podpisany „*Nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 3 w Chełmży*”), w którym pedagodzy donoszą, że nie skorzystają z mojej propozycji spotkania, gdyż obawiają się, iż „*byłby to czas stracony*”.

Nie jest to reakcja powszechna. Bo podważa ją inna historia. W Bodzichowie, w woj. kieleckim jest niewielka szkoła, w której nauczyciele zawiązali coś w rodzaju koła samokształceniowego. W końcu grudnia im także przesłałem egzemplarz *Nauczycieli z prowincji...* Oczekiwałem kolejnej porcji żalu, pretensji i wymówek. Zamiast tego ukazała się w „*Nowej Szkole*”

recenzja pracy pióra jednego ze wspomnianych nauczycieli, której ton uczyniłby jej przywołanie aktem megalomańskim. Chcę tylko przytoczyć jeden fragment, w którym autor recenzji odwołuje się do polemiki na temat tejże pracy:

„Nie dołączam do rzeszy ludzi na ogół śmiertelnie oburzonych na każde krytyczne słowo pod adresem nauczycieli, którzy gotowi są wytknąć ich autorowi, że tak naprawdę to nie wie, jak wygląda praca szkoły czy przedszkola, zwłaszcza na prowincji. [...] Stawiane jest wtedy na ogół pryncypialne pytanie: komu na tym zależy? I tak od faktów przechodzi się do ideologii.”

Zastanawiające, że nauczyciele, którzy wiele wysiłku wkładają w własny rozwój, którzy tak bardzo starają się o zaopatrzenie w najnowsze lektury, zdobywając je najrozmaitszymi sposobami, do których nie pasuje krytyczna opinia wyłaniająca się z mojego raportu, nie poczuli się tak urażeni, jak ich nigdy niebadani koledzy.

Fakt uzupełnia jeszcze jedna autentyczna historia: w trakcie zajęć ze studentami zaocznymi pedagogiki jedna ze słuchaczek zarzuciła mi manipulowanie wynikami i publikowanie nieprawdy. Chodziło o swoisty „*test słownikowy*” zastosowany w kwestionariuszu. Zaproponowałem jej, aby siadając z boku spróbowała rozwiązać ów test. Zrezygnowała.

Wielokrotnie — z racji wykonywanego zawodu — mam do czynienia z nauczycielami, a także dyrektorami szkół. W wielu też rozmowach przewijał się motyw moich badań i niedawno opublikowanej książki. Często wyrażałem gotowość uczestniczenia w spotkaniach z nauczycielami w ramach tzw. rad szkoleniowych. Jak dotąd nie otrzymałem żadnej propozycji.

Brak rzeczowej dyskusji i docierające do dzisiaj głosy oburzenia (będące już reakcją na książkę) oraz argumenty uzasadniające oburzenie każą patrzeć na środowisko nauczycieli z polskiej prowincji jako enklawę odrzucającą dyskusję na własny temat i krytykę własnej skuteczności. **W dużej mierze jest to więc środowisko mentalnie niezdolne do twórczego podjęcia wyzwań intelektualnych stawianych oświacie.**

„Upadek wszelkich elit politycznych, intelektualnych i wszelkiego autoramentu władców zawsze zaczynał się od świętego oburzenia na wszelką krytykę i tym większego podkreślania swoich zasług.

Jednocześnie przedstawiciele tych grup z całą zaciętością sekowali tych spośród swoich przedstawicieli, którzy niekoniecznie z krytyką się nie zgadzali. Im bardziej dotkliwa jest krytyka elit, tym znaczniejsza jest opresja przez nie stosowana. Z jedną wszak poprawką — towarzyszą jej zazwyczaj akty, odezwy czy zachowania udające naprawę (np.: Ludwik XVI w przededniu Rewolucji Francuskiej i jego „Cahiers des doleances”). Jakkolwiek pod nimi kryje się niemal zawsze zaciekłość w zwalczaniu przeciwników i nieprzerwanie wzrastająca wiara we własną nieomyłność, która niejednokrotnie niweczy pożyteczny trud poprzednich generacji krytykowanych grup”⁶.

Skłonność do tłumaczenia własnych błędów czynnikami zewnętrznymi (niskie pobory, niemożności organizacyjne czy polityczne) jest nader często widoczna w przywołanej tu skrótowo polemice. Warto zauważyć, że mają one charakter niemal „tradycyjny” i stanowią pewien powtarzalny kanon, wręcz model usprawiedliwiania rozmaitych niedociągnięć. Socjolog Otto Geiste komentuje takie zachowania następująco:

„Ostatnim z etapów wyjaśniania przez intelektualistów własnych niedoskonałości jest odwoływanie się do czynników zewnętrznych, a najczęściej ekonomicznych. W większości społeczeństw wyjaśniają one wszystko — nieuczciwość, przekupstwo, zastój, zgorzknienie, a nawet regres kompetencyjny. Warto tu dodać, że są one właściwie bezdyskusyjne, gdyż pieniędzy i możliwości zawsze i wszędzie jest po prostu zbyt mało”⁷.

Biorąc pod uwagę powyższe, można wysunąć ostrożną hipotezę, że środowisko nauczycielskie znajduje się w istotnym w swoich rozmiarach regresie, graniczącym z utratą tradycyjnie prezentowanych przezeń kompetencji. Towarzyszy temu właściwie brak reakcji na kryzysogenne posunięcia władz oświatowych. Co, jak na grupę zawodową o tych rozmiarach, jest zadziwiające. Całe zamieszanie wokół badań wskazuje, że sporą część środowiska nauczycielskiego cechuje nie tylko dość dziwaczna solidarność wobec zła, lecz nade wszystko dwulicowość w pojmowaniu

⁶ R. McClintock, *Man and His Circumstances — Ortega as Educator*, New York 1971.

⁷ O. Geiste, *Politik und der sozialen Wandel*, Berlin 1996.

prosty i jasno przedstawionych faktów. Z jednej bowiem strony nauczyciel jest reprezentantem nauki (językoznawstwo, botanika, chemia, geografia, etc.), a z drugiej kwestionuje jej podstawy do kompetentnego orzekania o rzeczywistości. I ostatnia konkluzja: wyraźnie widoczna nieufność, sianie nieufności wobec nauki oraz podważanie jej roli i prawomocności w orzekaniu i ocenie rzeczywistości nakazuje zastanowić się nad sensem i jakością kształcenia dyplomowanych na uniwersytetach pedagogów. Wydają się oni bowiem nie przyjmować do wiadomości najprostszych zasad logicznego wnioskowania.

OBSERWACJA A BADANIA ANKIETOWE NAD MŁODZIEŻĄ (dwa różne światy? dwie prawdy? dwie pedagogiki?)

Większa jak onegdaj możliwość druku książek i spora liczba czasopism o tematyce pedagogicznej poszerza nie tylko naszą wiedzę, lecz nade wszystko (i jest to nierzadko jedyna korzyść) informuje, co się dzieje w sferze badań edukacyjnych, jakie opcje metodologicznie prezentują autorzy publikacji, czy powstają nowe szkoły naukowe.

Lokalne i centralne wydawnictwa dostarczają na rynek różnonakładowe pozycje, budują jego wizerunek i skłaniają nierzadko do refleksji nad przydatnością prowadzonych badań. Pobudzają do zastanowienia się nad tym, która z refleksji na temat nauki jest prawdziwsza. Czy ta, którą wyraził swojego czasu Elias Canetti, pisząc o bibliotekach, w których:

„Na bibliotecznych półkach stoi oprawiona w okładki prawda o człowieku i jego życiu. Prawda ujawniana mozolnie przez kolejnych odkrywców, żeglarzy życia, nurków tajskich, którzy zanurzwszy się w zmaconą toń, po chwili wypływają na powierzchnię, trzymając w dłoni okazałą perłę”¹

Czy ta, którą w obszernym eseju o tym, co istotne czy nieistotne w nauce, przywołał Marian Grabowski:

„Sterty naukowego śmiecia mają swoich wytwórców. Są to rzesze ludzi znakomicie prosperujących w realiach współczesnej nauki, którzy dzięki banalnym wynikom uzyskują naukowe tytuły, pieniądze na badania, publikują stosy artykułów i książek. Miernota tłumnie wypełnia badawcze instytucje, uniwersytety. Rzesza producen-

¹ E. Canetti, *Kłótnia sumienia*, Wrocław 1982, s. 79

tów naukowej tandety kształtuje w znaczący sposób dzisiejsze oblicze nauki”².

Takie dylematy, rzecz jasna, nie omijają i mnie. Powodują nie tylko rozterki typu: czy już jestem po stronie naukowego banału i nierzeczywistości, czy może jeszcze po tej właściwej stronie. Powodują też i inną refleksję, charakterystyczną dla pedagoga. Oto bowiem, gdy wchodzę do szkoły, do dowolnej placówki naukowej, zaraz pojawia się pytanie: czy lektury, które dotąd przeczytałem, czy promowane przeze mnie prace magisterskie i doktorskie, czy oceniane czasem dysertacje na stopień doktora habilitowanego mówią właśnie o tym, co widzę dookoła? Czy faktycznie w książkach, które wciąż czytam, bo chcę i poniekąd muszę, materiałem wyjściowym do rozmaitych interpretacji byli ci uczniowie, których teraz właśnie widzę.

Często słyszę, że funkcjonuję w dwóch obszarach: teorii i praktyki. To oznacza, że niektóre publikacje są teoretyczne, a inne praktyczne. Odbieram to tak, jakbym był raz kobietą, a raz mężczyzną. Słyszając natomiast o moim posadowieniu na pograniczu, czuję się tak, jakbym był i jednym i drugim naraz. Nie jestem tu w stanie określić, czy znam dobrze szkołę jako instytucję kształcącą młodzież. Z całą pewnością znam ją coraz lepiej i wciąż poznaję. Dlatego w sposób szczególny jestem uwrażliwiony na jej wizerunek wynikający z mojej szkolnej codzienności i jego konfrontację z wynikami badań, sondaży o charakterze kwestionariuszowym. Wyraźnie bowiem odczuwam, że są to dwie rzeczywistości albo i nierzeczywistości, których nijak pogodzić się nie da. Spróbuję to zilustrować przykładami.

Przykład pierwszy

Kilka lat temu w prowadzonej przeze mnie szkole wystąpił istotny w swej głębokości kryzys. U jego początków leżała decyzja o wydaleniu ze szkoły dwóch uczniów za palenie papierosów. Wszystko odbyło się zgodnie z regulaminem, który w chwili przychodzenia do szkoły decydują się przestrzegać uczniowie i ich rodzice.

Pierwszym objawem kryzysu były ulotki, które „ktoś” rozrzucił po szkole. Ich treść wyraźnie wskazywała, że dyrektor jest tyranem i nie rozumie

² M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce*, Toruń 1997, s. 5.

młodzieży, a palenie papierosów jest w młodym pokoleniu tak powszechnym zjawiskiem, że nie ma sensu z nim walczyć. Potem uczniowie zwołali spotkanie, na które zaprosili nauczycieli. Całe posiedzenie było jednym ciągiem oskarżeń wobec szkoły, która, ich zdaniem, jest zbyt surowa, a przez to wyśmiewana przez uczniów innych szkół. W spotkaniu (które miało charakter dobrowolny) wzięło udział około 50% uczniów. Praktycznie na żadnym z nauczycieli nie pozostawiono suchej nitki. Każdemu przyczepiono łatkę. Całe zdarzenie miało miejsce przed zakończeniem pierwszego semestru i w czasie, gdy liczba sprawdzianów wyraźnie się zwiększyła. Znaczną część uczniów szkoły ogarnął bunt. Na szkolnej planszy pojawiały się kolejne manifesty (anonimowe i podpisane) krytykujące szkołę za wszystko i takie, które polemizowały z tymi opiniami. Zapanowała fatalna atmosfera, w której nauczyciele próbowali normalnie pracować, prowadzić lekcje, wystawiać oceny i dawać ostatnią szansę. Było źle. Sami zaś pedagodzy w trakcie rozmów robili mniej lub bardziej głębokie rachunki sumienia, polemizowali z poglądami kolegów i ciekawie spoglądali w stronę dyrektora zaskoczonego i zdeorientowanego. Dramatyzm sytuacji uległ zaostreniu, gdy w samym punkcie kulminacyjnym kryzysu pojawiła się umówiona daleko wcześniej osoba, której swego czasu obiecaliśmy stworzenie możliwości wykonania badań niezbędnych jej w powstającej dysertacji doktorskiej. Badani mieli być nauczyciele i uczniowie.

Nie wtajemniczając nikogo w szczegóły atmosfery szkolnej, taką możliwość stworzyliśmy, prosząc jednocześnie o przekazanie nam potem zbiorczych wyników procentowych charakteryzujących naszą placówkę. Ankieta dotyczyła atmosfery pracy szkoły, opinii o placówce, porównań z innymi szkołami, możliwości współdecydowania o życiu szkoły, etc. Czyli tego, co w tamtej chwili wzbudzało największe kontrowersje, było przedmiotem bezprecedensowego w dziejach liceum buntu i niezadowolenia uczniów.

W przekazanych nam wynikach badań nie było nawet śladu konfliktu. Szkoła, według ankiety, była powszechnie akceptowana, jej działanie nie wzbudzało niczyjego niepokoju, żaden z uczniów nie zamieniłby jej na inną. Nauczyciele rysowali się jako przyjacielscy, proces dydaktyczny i wychowawczy nie wzbudzał zastrzeżeń, a atmosfera pracy była sielankowa. Nasza szkoła na tle innych zbadanych placówek była niemal idealna i tym samym

wzorcową. Taki obraz uzyskano drogą badań ankietowych. Badacz odczytał to, co napisali mu uczniowie, my (nauczyciele z badanej placówki) widzieliśmy i wiedzieliśmy coś zupełnie innego, a nawet odwrotnego. Jednakowoż nie nasze doświadczenia, lecz wyniki badań ankietowych znalazły się w dysertacji doktorskiej, a zatem nie faktyczny stan szkoły, lecz jego ankietowe odczytanie stało się podstawą naukowych uogólnień. Szkoła, którą charakteryzowały wyniki zabiegów badawczych, według nas po prostu nie istniała.

Przykład drugi

Pod koniec każdego września, czyli po pierwszym miesiącu nauki, przeprowadzam anonimowy sondaż wśród uczniów. Są w nim zawarte pytania, mające pomóc w projektowaniu funkcjonowania szkoły. W ubiegłym roku jedno z nich brzmiało:

„Co, Twoim zdaniem, powinien natychmiast zrobić dyrektor?”

Na 85 ankietowanych uczniów aż 60 jako jeden z postulatów wysunęło wydawanie obiadów przez szkolną stołówkę. (Tutaj trzeba dodać, że funkcjonowała ona każdego roku do chwili, aż liczba korzystających nie spadła poniżej 20 osób. Wówczas bowiem wydawanie obiadów stawało się zupełnie nieopłacalne). Wywołało to moje zdziwienie, gdyż widziałem, że stołówka ze swoimi trzydziścioma obiadami nie jest w stanie przebić „atrakcyjnością” powstałych w najbliższym pobliżu szkoły całkiem przyzwoitych barów serwujących popularne wśród młodzieży hot dogi, hamburgery, gyrosy. Podjąłem jednak starania o zatrudnienie obsady do stołówki, która, oprócz stale serwowanych śniadań, wydawałaby także obiady. Posiłki mieliśmy wydawać od pewnego poniedziałku. W czwartek postanowiliśmy sprawdzić ostateczną liczbę chętnych. Było ich jedenastu.

Przykład trzeci

Właściwie każda gazeta lokalna w odpowiednim czasie przeprowadza rankingi szkół. Często (a może najczęściej) dotyczy to szkół średnich. Ranking taki ma niekiedy sprawczą moc opiniotwórczą, służy dokonywaniu wyborów dalszego kształcenia, a także nierzadko wiąże się z apanażami finansowymi placówki. Zajmują się tym dziennikarze, którzy przygotowują

stosowne kwestionariusze, na podstawie których później oceniają szkoły. Następnie wyniki rankingów są publikowane, opatrywane odredakcyjnymi komentarzami i niestety... traktowane nader poważnie. Tymczasem najczęściej sposób przeprowadzenia rozpoznania (celowo nie używam tu terminu „badanie”) i jego interpretacja są skomasowaną piramidalną bzdurą. Nie wspominam tu o celowym fałszowaniu wyników, ponieważ jest to pospolita nieuczciwość. Na myśli mam jedynie niekompetencję, wynikającą z nieznamości realiów szkoły. Oto przykłady:

Dane liczbowe ze wszystkich szkół są traktowane porównywalnie.

Na pytanie o liczbę komputerów w szkole duża placówka oświatowa podała sumę 20. Moja szkoła podała sumę 10. Byliśmy gorsi pod tym względem od większości szkół państwowych, gdyż posiadamy mniej komputerów. Już nieważne, że nikt nie pytał o organizację zajęć z informatyki, ważne, że w naszej szkole owe 10 urządzeń służyło 85 uczniom, a w placówce państwowej ponad 600.

Nasza biblioteka konstruowana jest wyłącznie z pozycji o charakterze słownikowym, encyklopedycznym, albumowym, kartograficznym. Nie zakupujemy lektur szkolnych, beletrystyki, poezji. Wychodzimy bowiem z założenia, że każdy uczeń winien sam sobie konstruować taką właśnie domową klasyczną biblioteczkę, w szkole mając dostęp do specjalistycznych książek o charakterze dosłownie narzędziowym. Te właśnie książki stoją na półkach w otwartej bibliotece szkolnej (nie ma żadnej bibliotekarki!) i są powszechnie i dowolnie dostępne dla każdego ucznia. Rzecz jasna, przegrywamy tym samym w kryteriach rankingowych z każdą placówką.

Jedno ze zwyczajowych pytań rankingowych dotyczy prac publikowanych przez nauczycieli zatrudnionych w szkole. Tutaj też następuje przekłamanie. Tym razem na naszą korzyść. Nasza placówka, zatrudniając na pełnych etatach pracowników naukowych uniwersytetu, przebija pod tym względem wszystkie inne szkoły. Jakkolwiek ma to niewiele wspólnego z licealną dydaktyką. Tylko pewna część prac opublikowanych przez naszą kadrę dotyczy (nawet najluźniej) programu szkolnego. Reszta to prace specjalistyczne, z punktu widzenia liceum marginalne. Ale też opracowane przez naszych pedagogów i wydane przez własne wydawnictwo podręczniki do nauczania konkretnych przedmiotów (biologia, chemia, łacina) są trak-

towane identycznie jak list opublikowany przez nauczyciela państwowej placówki do periodyku „Mówią Wieki”.

Takie same zastrzeżenia można wnieść do rankingowych kryteriów dostających się na studia absolwentów szkoły³, olimpijczyków, mistrzów sportu, etc.

Isłota szkoły

Rankingi prowadzone przez osoby pozbawione możliwości uczestniczenia w szkolnym życiu są same w sobie przekłamaniami, gdyż nie uwzględniają procesu wychowawczego, a jedynie skutki procesu dydaktycznego. Nikt nie pyta naszych uczniów, co się z nimi działo przez pięć lat pobytu w szkole. Nikt ich nie pyta o liczbę spotkań z kreującymi osobowość ludźmi, nikt nie pyta o naprawę twórcze wycieczki, o akcje, działania, cykle tematyczne, sposób przestrzegania regulaminu, kontakty z pedagogami. Tak więc dla arbitrów rankingowych sądów nie ma znaczenia fakt, że liczba (rejestrowanych przez policję) narkomanów w renomowanej placówce oświatowej jest trzykrotnie wyższa niż liczba olimpijczyków przedmiotowych. Nie ma dla nich żadnego znaczenia fakt wspólnych wycieczek i imprez rozrywkowych kadry z rodzicami uczniów, nie liczy się instytucja kołęd szkolnych, czyli odwiedzania każdego ucznia w domu przez pedagogów, wizytowania stancji przez dyrektora, etc.

Przykład czwarty

W recenzowanej przeze mnie kilka lat temu rozprawie doktorskiej autorka, porównując zespoły nauczycielskie w szkołach niepublicznych, zrównała interpretacyjnie te, w których przewagę stanowili nauczyciele zatrudniani doraźnie (tzw. *umowa — zlecenie*) oraz te, które dla pedagogów stanowiły jedyne albo podstawowe miejsce pracy. Błąd! Zupełnie inaczej pracuje człowiek, który od zatrudniającej go placówki uzależnił swoje życie, a inaczej osoba, która kilkugodzinną obecnością w szkole uzupełnia budżet. Są tu zapewne wyjątki, jakkolwiek obserwacja zaangażowania nauczycieli pełnoetatowych w sprawy promocji placówki, w działalność wychowawczą

³ W naszej szkole wypuszczającej rocznie nie więcej niż 20 maturzystów jedna osoba to 5%!

i organizacyjną szkoły jest nieporównywalnie większa od zaangażowania tych, którzy wpadają wyłącznie, by przeprowadzić kilka godzin dydaktycznych. Tego nie da się odczytać z ankiet.

Przykład piąty

Nie dalej jak 3 lata temu prowadziłem wykłady w ramach kursu dla kadry kierowniczej placówek oświatowych w dużym mieście N. Uczestniczyli w nim zarówno wszyscy dyrektorzy szkół podstawowych i średnich, jak i kierownicy internatów, pedagodzy szkolni, dyrektorzy placówek kulturalnych, a nawet urzędnicy komórek oświatowych różnego szczebla. Nie mogąc stracić takiej okazji, przeprowadziłem badanie ankietowe, w którym jedno z pytań brzmiało:

„Poniżej wymieniono dziesięć czasopism o tematyce edukacyjnej. Proszę oznaczyć literą A te, które Pani/Pan czytuje systematycznie; literą B, które czytuje Pani/Pan czasami; C, które bardzo rzadko i D, których Państwo w ogóle nie czytacie.”

Badani pracownicy przypisywali tytułom czasopism odpowiednie oznaczenia. Część czasopism była niezwykle popularna, inna ich grupa była czytana sporadycznie, inna rzadko lub w ogóle. Tylko dwie spośród prawie setki badanych nie przyznały się do czytania któregośkolwiek z periodyków. Cała bowiem podłość tego pytania polegała na tym, że wymienione czasopisma nigdy nie istniały. Ich tytuły wymyślili mi studenci zachęteni pretekstem założenia przeze mnie periodyku edukacyjnego.

Przykład szósty — ostatni

„Jeśli masz się uczyć — ucz się nawet od diabła” — napisał w swoim manifestie Młodego Teatru w 1979 roku Janusz Opryński. Przejmując się tą prawdą, dałem sobie wewnętrzne pozwolenie na bunt wobec stosowanych powszechnie metod rozpoznawczych i dokonałem porównania. Ono też jest istotą tego faktu. Dostępne sondaże policyjne (jakkolwiek nie tylko) wskazują, że mniej więcej 25–35% młodzieży szkół średnich miało kontakt z narkotykami. Przy czym amfetamina i trawka są traktowane tu jednakowo,

bez względu na ich moc halucynogenną. W okresie wielkiego postu poprosiłem więc znajomych kapłanów, aby spowiadanych przez się penitentów pytali o typ szkoły (podstawowa/ponadpodstawowa) i o kontakt z narkotykami. Wszystko bez ujawniania rodzaju szkoły, płci, miejsca zamieszkania. Ich sondaż wykazał, że spośród spowiadających się młodych ludzi aż 64% miało kontakt z narkotykami. Są one zatem — w tym rozpoznaniu — znacznie popularniejsze niżli wskazują to policyjne statystyki. Rozbieżność nie jest tu bagatelna — aż dwukrotna.

Zakończenie

Odnotowane tu rozbieżności, jak się wydaje, nie tylko wpływają na wizerunek szeroko pojętej szkoły docierający do odbiorców, którymi są studenci pedagogiki i kierunków nauczycielskich, nauczyciele, rodzice i badacze. Mają one bowiem wpływ na samą naukę, na sposób myślenia o edukacji jako przedmiocie badań naukowych i takiejże refleksji. Znakomita większość rozpraw o szkole, zwłaszcza na poziomie doktoratu czy magisterium, to prace oparte na empirii, stanowiące odczytanie deklaracji badanych. Jak wskazałem w przytoczonych wcześniej przykładach, dane empiryczne mogą się wyraźnie różnić od tego, co obserwujemy, odczuwamy i co traktujemy jako rzeczywistość wirtualną. Tak budowana nauka jest coraz bardziej wyalienowana z rzeczywistości, a przez to staje się sztuką dla sztuki. W ustach nauczycieli pojęcie *teoretyk* oznacza tyle samo, co osoba oderwana od rzeczywistości i realiów pracy szkoły, posługująca się językiem mało zrozumiałym, której odkrycia są może i ciekawe, ale słabo powiązane z codziennością i przez to nieprzydatne. To jakby zupełnie inna pedagogika, odmienna od cieszących się popularnością wkładek metodycznych (nierzadko prościutkich i „*łopatologicznych*”), ale za to mocno osadzonych w codziennej pracy nauczyciela.

Jeśli inteligentna i dość twórcza dyrektorka szkoły, która zwróciła się do mnie o pomoc w konstruowaniu programu wychowawczego placówki, ostatecznie ujawniła, że chodziło jej „*nie o teorię*”, ale formularz, tabele, rozpisanie celów na etapy etc., to oznacza, że jej wyobrażenie o pedagogice jest czysto instrumentalne. Może to być właśnie rezultatem wieloletniego

obracania się w obrębie literatury czysto instrumentalnej, metodycznej, będącej w pewnej mierze tym dla pedagogiki, czym dla literatury są tak popularne „*ściagi*” z lektur dla maturzystów.

Świat polskiej edukacji wyłaniający się z danych empirycznych jest często światem innym niż ten, który nauczyciel zastaje codziennie o ósmej rano przekraczając miejsce swojego zawodowego wyroku. Jedna czy druga ankieta przeprowadzona w szkole jest materiałem być może wystarczającym do napisania zgrabnej rozprawy czy artykułu, jednakże wyzuta z materiału zaczerpniętego z bieżącej i wnikliwej obserwacji staje się często karykaturą prawdy, pedagogiki i przedstawianego świata.

Tu jednak wyłania się pewna trudność. Obserwacja jako podstawowa metoda przystoi mistrzom, a i to nie zawsze. Adeptci nauki w przekonaniu wielu mentorów nie mają do niej prawa. Ci bowiem pozostają na stanowisku, że dobra (co jednoznacznie oznacza pożyteczna) praca doktorska musi podierać się badaniami empirycznymi. Nie przekonuje ich wnioskowanie na podstawie obserwacji, choćby najbardziej uczestniczącej. Oto najprostsze przykłady: Zbigniew Kwieciński potwierdził w rozmowie z dziennikarką „Gazety Wyborczej”, że wyniki badań nad nauczycielami opublikowane przeze mnie w książce *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji* (1997) pokrywają się z jego obserwacjami sprzed kilku lat. Nikt tego nie zakwestionował, uznano to za argument rozstrzygający. Powiedział to bowiem uczony o znaczącym autorytecie i niekwestionowanym dorobku. Wykorzystałem ten fakt i jeden fragment z pewnego artykułu tego znanego autora (parę akapitów) przedstawiłem jako własną myśl mojej magistrantki innemu profesorowi, niby konsultując, udając rozterkę i niepewność, czy to aby trafne myśli i spostrzeżenia. Krytyka była miażdżąca. Nadmierna generalizacja, nieprawomocne wnioski, fatalna interpretacja i zbyt publicystyczny język. Ważne jest zatem — niestety — nie tylko, co się zaobserwowało, lecz także to, kto obserwował. W jakimś aspekcie jest to może i prawidłowe, jakkolwiek czy zawsze najważniejsze i sprawiedliwe? Nie.

Pamiętam namiętną dyskusję na jednej z konferencji dotyczącej prac i zawartych w nich refleksji pewnego znanego filozofa edukacji. Najczęściej stawianym mu zarzutem było to, że jego książki „są rojeniami o edukacji”, a nie rzetelnymi studiami empirycznymi. Głęboka obserwacja życia i inspirowane teksty tego uczonego przegrały z zabobonem nieomyślności i obiektywizmu badań empirycznych.

Jeśli badanie ankietowe porównamy do akwarium, w którym ułożyliśmy żwir, kamienie i muszle, to w takim układzie spróbujmy chociaż zapamiętać, że jedynie prawdziwe są w nim obserwowane przez nas ryby, które próbując być wolne, pływają w kierunkach, na które nie mamy żadnego wpływu.

Saniki – Toruń, lipiec–wrzesień 1998 r.

MOŻLIWE i NIEMOŻLIWE W ZAWODZIE NAUCZYCIELA (refleksje u końca wieku)

Fotografie

Z dużą przyjemnością oglądam stare fotografie szkolne. Stoją na nich w rzędach, jednakowo wpatrzeni w obiektyw aparatu fotograficznego uczniowie, a z boku jakby razem z nimi, a jednak nieco osobno wychowawca klasy — nauczyciel. Są jeszcze zdjęcia, na których w pierwszym rzędzie siedzą wszyscy nauczyciele, a w środku koniecznie dyrektor placówki. Szczególnie wzruszające są zdjęcia ze szkół wiejskich z końca lat czterdziestych. Stoją na nich wyrośnięci młodzi ludzie jeszcze do niedawna zajmujący się partyzantką, szmuglem, sabotażem, a teraz w marynarkach z unrry z krótko przystrzyżonymi włosami, wtłoczeni w role uczniów. Poważni i dumni. Dwóch obowiązkowo klęczy, podtrzymując tablicę, na której starannie wykaligrafowano „*klasa V Szkoły Podstawowej w Świerczynkach*”. Wraz z nimi w obiektyw patrzy należący do tego samego pokolenia nauczyciel. Marnie opłacany i w takiej samej marynarce.

Moja mama mówiła, że są to takie „*freblowskie*” obrazki. W ogóle w moim domu pojęcie „*freblowski*”, „*freblowa*” było pejoratywne. Oznaczało bowiem szkołę sztywną, niemal bezduszną, w której władzę miał dzwonek, dyrektor i inspektor powiatowy, a rację sekretarz KP i — zależnie od czasów — szef miejscowego UB.

W moich zbiorach mam całe mnóstwo takich fotografii, z których patrzam na mnie urodzeni w zeszłym wieku nauczyciele, z których żaden już nie żyje. Na jednym z takich zdjęć jestem ja. Stoję w samym centrum uczniowskiej grupy, w krótkich spodenkach, w koszulce w paski obok Uli i Romka (przezywanego przez nas *Stopą*). Wraz z nami siedzą starsi i pogodni ludzie,

wówczas — na oko pod sześćdziesiątkę. To zdjęcie *III a* ze szkoły podstawowej w Chełmży. Był rok 1967.

Minęło ponad trzydzieści lat. Z całego składu osób, które mnie wtedy uczyły, żyje zaledwie dwoje. Oboje dobiegają osiemdziesiątki. Kilkoro spośród pozostałych odprowadziłem na cmentarz. Ula jest kasjerką w toruńskim banku, a Romek przed rokiem się powiesił, był — jak jego ojciec — ślusarzem. Ja napisałem książkę *Nauczyciele z prowincji u pragu reformy edukacji*.

Nagłośniły ją centralne i lokalne media i do teraz wraca echolalią w programach *Sprawa dla reportera* red. Jaworowicz. Dwa lata temu lokalnej gazecie udało się sprowokować dyskusję na temat tez zawartych w pracy oraz lawinę listów. List otwarty opublikowali także nauczyciele z mojej szkoły, tej, w której w 1967 roku pozowałem wraz z całą *III a* do fotografii. Oto jego fragment:

„Po raz kolejny przeczytaliśmy, czego nam nie dostaje i postanowiliśmy:

- 1. Codziennie każdy będzie czytał zadane fragmenty słownika, by wzbogacić skromne słownictwo [...].*
- 2. Czytamy lektury i kupujemy „ambitne” czasopisma. Na „Tinę” i „Claudię” nikt już nie patrzy.*
- 3. Telewizory włączamy tylko na wybrane programy edukacyjne.*
- 4. Nie lubimy schabowego, za to po nocach śnią nam się frutti di mare.”*

List cechuje taki poziom dowcipu i nasycenie celnością, że bez wahania przyjąłem, iż mój krytycyzm w stosunku do nauczycieli nie dotyczy tych pracujących w mojej szkole. Był to list. Otwarty — ale list. Zareagowałem także listem, korzystając z usług poczty. Zaadresowałem go do dyrektora szkoły. Proponowałem w liście spotkanie, dyskusję i przekazanie szkole paru egzemplarzy książki. W swoim przekonaniu i wyobraźni pisałem do tych, których mam na zdjęciu z trzeciej klasy. Po prawie miesiącu dostałem odpowiedź. Były to dwie linijki napisane na maszynie:

„Chelmska, 28.10. 1997.

*Szanowny Panie,
dziękujemy za list, a przede wszystkim za propozycję spotkania, z której
nie skorzystamy — najprawdopodobniej byłby to czas stracony”.*

Podpisano (także na maszynie)
Nauczyciele z Chelmszy.”

Zrozumiałem, że to niemożliwe, aby ten list napisali nauczyciele, których twarze uwieczniono na mojej szkolnej fotografii. Tego listu nie napisali też nauczyciele wydobywający swoich rówieśników z analfabetyzmu w szkole podstawowej w Świerczynkach. Taki list mogli napisać wyłącznie nauczyciele, którym nie było dane pracować po traumie przesiedleń, deportacji, po doświadczeniu ukrywania własnego pochodzenia (a czasem i nazwiska), którzy nie pracowali w „*freblówie*”. Tylko tacy!

Oprócz starych fotografii, czarno-białych, a czasem jeszcze w sepia mam też drugi zbiór: zbiór zdjęć nowych i barwnych, na których nauczyciele uwiecznieni na tle komputerów czy wyrafinowanych pomocy dydaktycznych, mają twarze ludzi Zachodu. W jednym momencie dwa zbiory zmieniły tonację. Ten pierwszy tryskał ciepłymi barwami, a drugi uciekł w szaro-szare. Z technicznego punktu widzenia to **niemożliwe**. Zatem, co jest **możliwe**?

„Będziecie służyć mamonie...”

Są co najmniej dwa modele bycia nauczycielem.

Patronem pierwszego z nich jest św. Paweł z Tarsu, ów niestrudzony ryzykant i ewangelizator pogan. Człowiek, który wyrzekł się doraźnej sławy i fortuny, aby nauczać. Nauczaniem chciał zbawić (zatem naprawić) świat. Jego męczeńska śmierć była naturalnym zakończeniem misji. Właśnie — misji pedagogicznej. Ten zamożny swego czasu obywatel rzymski postawił sobie cel, realizował go bez wytchnienia. Realizacja celu, bez względu na to czy niosła sukcesy czy chłostę, więzienie czy poważanie, miłość

czy nienawiść, była dlań najważniejsza. „*Umiem cierpieć biedę, umiem i obfitować. Do wszystkich w ogóle warunków jestem zaprawiony: i być sytym i głód cierpieć, obfitować i doznawać niedostatku. Wszystko mogę w Tym, który mnie umacnia*”. Kim byłby dzisiaj? Oszołomem, nawiedzonym idealistą, frajerem, sekciarzem? Sam o sobie mówił: „*jestem zaledwie nauczycielem — aby służyć*”. Szanujemy zatem Pawła za jego oddanie i... skuteczność. Był bowiem w owym nauczaniu niebywale skuteczny. To najskuteczniejszy nauczyciel w dziejach świata. O tym już poświęca historia.

Drugi model jest bezimienny albo nosi wiele imion — różnych, a każde mniej znane niż Pawłowe. W każdym razie nie ma tak wyrazistego symbolu-postaci jak poprzedni. To sprzedawcy wiedzy. Pośrednicy pomiędzy Pawłami nauki a płacącymi im odbiorcami. Szkoła XX wieku próbowała wykształcić model misjonarza-profesjonalisty. To znaczy: misjonarza, który za swoją skuteczność będzie pobierał pieniądze, który będzie żył z tego, że będzie nauczał. Zatem próbowała misję wpisać w rynek i jego prawa. To właśnie okazało się **nieemożliwe**.

Mechanizm miał być prosty: motywację misjonarską, której trudno od każdego oczekiwać, należy zastąpić bardziej pragmatyczną, to znaczy egzystencjalną. Czyli — *nawet jeśli nie masz powołania misjonarza, który nade wszystko i bez oglądania się na trudności chce osiągnąć cel, to i tak to zrobisz, bo ci za to zapłacimy*. Dokonano w ten sposób znamiennej konwersji, dzięki której dało się wycenić poczucie misji, a tym samym z pieniądza usiłowano uczynić ekwiwalent powołania. To okazało się **możliwe**. W społeczeństwach wyodrębniła się grupa zawodowych nauczycieli. To znaczy takich, którzy pierwotne i tajemnicze poczucie misji zamienili na płatną usługę. Zważywszy, że chleb życia wiecznego jako nagroda za działanie został zastąpiony chlebem żytnim krojonym jako zapłatą za usługę, trzeba przyznać, że wolta jest dość istotna.

Gdyby tak się stało, sprawa byłaby czysta i skutki pozytywne. Tak jednak nie jest, bo całkowite wpisanie się w rynek i wypisanie się ze świata szacownych misjonarzy okazało się dla nauczycieli **nieemożliwe**. Dlatego też powstała swoista hybryda, z którą zmagamy się — jak dotąd bezskutecznie. Rynek ma bowiem swoje prawa. Rynek szewców, samochodowych dealerów, producentów lodówek działa prosto — dominuje na nim ten, który

dla klientów jest najatrakcyjniejszy. Sęk jednak w tym, że od zawsze najatrakcyjniejszy jest ten, kto oferuje najlepsze towary. Ponieważ pogodzenie misji z mamoną jest **niemożliwe**, to rynek nauczycielski jest groteskowy, aby nie rzec niedorzeczny. Monopol i bezbrzeżna opieka państwa, jednakowe dochody i zupełna ignorancja wobec — nieistniejącej — konkurencji powodują, że tu nikt nie chce być lepszy niż jest. Nikt nie chce się z nikim ścigać, nikt nie chce wypuścić na rynek lepszego produktu. Istotą każdego jednak rynku jest to, że uzależnia on zysk od jakości towaru. Inaczej nie ma on sensu, inaczej pieniądź nie ma sensu. Dlatego właśnie banknoty różnią się nominałami, a ludzie samochodami. Nauczycielski rynek ma do zaoferowania tylko jeden towar — szkolne świadectwo, a w żadnym wypadku wiedzę. Dzieci i młodzież chodzą do szkół, aby je skończyć. Towarzyszy temu bowiem aprioryczne założenie, że jeśli uczeń spędził osiem lat w szkole, to znaczy, że z całą pewnością może być jej absolwentem (jeśli nie dołożył wszelkich starań, aby nim nie być). Tak więc: *jeżeli produkowałeś coś wystarczająco długo, to my ci za to zapłacimy*. To tak, jakby przyznać komuś order z komandorią za sen. Joseph Schumpeter, znakomity austriacki ekonomista (1883 — 1950) twierdził, że wszelki rozwój społeczny zależy wyłącznie od dwóch czynników: wprowadzania innowacji i (związanej z tym) chęci zysku. Dostrzegam, że warunek ten nauczyciele spełniają połowicznie. Całkowite uzależnienie zysków z nauczycielskiej pracy od jej jakości ma miejsce tylko w tzw. *szarej strefie edukacyjnej*. Tam istotnie towar zostaje jasno określony, a zapłata zań jest oczywista. W tej też strefie średniacy szkolnego nauczania przeistaczają się w gigantów dydaktyki. Działają prawa Schumpetera. Niestety, prawa te nie obowiązują w większości prywatnych szkół i uczelni. Tutaj bowiem nadal towarem nie jest wiedza, lecz świadectwo i dyplom.

Co z misją? Właściwie nic. Jest rodzajem schronu, w którym chowają się nauczyciele w sytuacjach zagrożenia. Zawsze, gdy pojawi się wątek złej pracy nauczyciela i porównywania jego profesji do innych (wynagradzanych pieniędzmi), usłyszymy, że „*nauczyciel to nie szewc czy dealer samochodów*” i **niemożliwe** jest dokonywanie takich porównań. Dlaczego nie? Właśnie, że jest **możliwe**. Mało tego — pożądane i pożyteczne tak długo, jak długo w oświacie będzie obecny wątek finansowy, a więc zawsze. Może w ten sposób uda się zakończyć senny kontredans edukacji i spo-

wodować, że nauczyciel będzie żył z pracy, a nie z pensji. Szkoła jest miejscem dla Pawłów współczesności, którzy hermetyczni na doczesność są w stanie skutecznie osiągać cel pogardzając mamoną oraz dla zawodowców, którzy za solidne pieniądze bez problemu radzą sobie z dysgrafią, autyzmem, środowiskowymi zaszłościami dziecka i naprawdę wiedzą, na czym polega ich praca, a ich skuteczność jest niemal stuprocentowa. Misjonarzy wciąż jest sporo. To twórcy autorskich, alternatywnych, a niekiedy społecznych szkół. To Montessori, Freinet, Steiner, Toogood, Petersen, Łopuszański, Łukaszewicz, Bogdanowicz. Ich istnienie jest **możliwe**, mimo **niemożliwości** ich zniesienia przez przeciętnych kolegów. Profesjonalistów mamy niewielu (boję się stwierdzić, że wcale ich nie mamy). Ale to jest przedmiotem odrębnej analizy.

Czy i czym kształcimy pedagogów?

Zastanawiam się, czy chcielibyśmy swoje zdrowie (albo lepiej — chorobę) powierzyć lekarzowi, którego wiedza o medycynie jest taka sama jak wiedza pedagogiczna kształconych przez nas absolwentów pedagogiki.

Przynajmniej 15 lat intensywnych kontaktów z nauczycielami różnych przedmiotów (w tym także nauczycieli w mojej szkole) ukształtowało we mnie pogląd, że są to znawcy swoich dyscyplin. Ich wiedza przedmiotowa (o rozwiłtkach, dwumianach, solach, gołoborzach, ruchu jednostajnym, rzeczownikach) jest nienaganna, a nawet imponująca. Kłopoty zaczynają się, gdy uczeń wyrwie się z konwencji — terminologii — wymagań przedmiotu, wykrzykując „*Proszę Pani, a Robert powiedział na mnie «Ty kretynie», co mam zrobić?*”. Nauczyciel, zbity z przedmiotowego pantałyku, odwołuje się do wiedzy z dzieciństwa, do wspomnień rodziców, do zdrowego rozsądku, bo nie widzi innych kół ratunkowych. Ktoś mu kiedyś wykladał pedagogikę (może niedopromowany adiunkt z bibliotekoznawstwa?), odtwarzając rozdziały przeczytanych onegdaj książek poświęconych środowisku, podkulturom czy roli ojca w rodzinie. W konkretnych kontekstach, w konkretnych sytuacjach boleśnie nic z tego nie wynikało. Zupełnie nic.

Dlaczego? Bo nie kształcimy profesjonalistów pedagogicznych. Z naciskiem powtórzę — pedagogicznych. To znaczy takich, których wiedza jest

oceanem, a umiejętności mistrzostwem. Gdyby wykładowca chirurgii na medycynie powiedział słuchaczom, że można przyszyć rękę do głowy, praktyka rychło by ukazała, że jest zawodowym (i naukowym) dyletantem. Przestałby wyklądać. W pedagogice wciąż **możliwe** jest przyszywanie ręki do głowy bez żadnej odpowiedzialności; można przez wiele lat, produkując nikomu niepotrzebną makulaturę naukową, orzekać oczywistości, mijając się z prawdą, nie znając najnowszej literatury i zaprzeczając zdrowemu rozsądkowi. Tylko po to, aby pisząc o błędach oświaty wyprodukować kolejną książkę, z której wynika, że metr równa się metr, a pół metra to pół metra. **Niemożliwe** jest kształcenie nauczycieli przy ucieczce od niezrozumiałej dla wielu pedagogów psychoanalizy, współczesnej filozofii wychowania czy radykalnej pedagogiki krytycznej. Nie wykształci się ich, pisząc od ćwierćwiecza przyczynkarskie artykuły publikowane w materiałach pokonferencyjnych. Nie da się ich wykształcić, pracując na pięciu etatach, na wszystkich źle, by z tego powodu mieć się dobrze.

Wyróżnione onegdaj przez Kwiecińskiego funkcje szkoły: *emancypacyjna*, *adaptacyjna* i *rekonstrukcyjna*, tak długo nie będą spełnione, jak długo każdy, pojedynczy nauczyciel ich nie będzie potrafił zrealizować — nasamprzód względem siebie, a potem innych. **Niemożliwa** jest inna droga ku lepszej szkole. W takim przypadku szczególna rola przypada nauczycielom nauczycieli. Cóżemy zatem w swoich badawczych poczynaniach zrekonstruowali, co adaptowali i przenieśli, jaką sprawczą moc emancypacyjną mają nasze wykłady? Czy jesteśmy Kolumbami wiodącymi podopiecznych do nowych lądów, czy może majtkami przebranymi w skradzione szaty kapitana?

Technologia

Od początku tego wieku mieliśmy do wyboru: albo edukować, filozofując i perswadując podopiecznym wartość samodzielnej refleksji, albo stopniowo mądrość zamieniać w wiedzę, a wiedzę w informację. Pierwsze wyjście było **niemożliwe** technicznie. Należałoby kształcić coraz więcej mądrych nauczycieli, tworzyć coraz więcej szkół, co nieodmiennie oznacza wydawać coraz więcej pieniędzy. Okazało się to dla całego świata zgodnie

niemożliwe. Nieliczni twórcy własnych szkół konserwatywnie strzegący refleksyjności oświaty zdobyli sobie miano alternatywnych. W zasadzie byli odmieńcami, którym od samego początku wytykano niedostatki ich koncepcji. Tak Neillowi zarzucano permissywizm, Freinetowi infantylizm, a Łopuszańskiemu zamordyzm. W tym bowiem czasie edukacja wybrała już drugie wyjście — technologię.

Wtórowała temu sama pedagogika, próbująca leczyć kompleks nauk przyrodniczych opartych na twardej empirii i *prawdziwie* naukowym warsztacie. Wiązało się to konsekwentnie z odejściem od obserwacji zjawisk zachodzących w oświacie w stronę zabaw terminologiczno-matematycznych. Tym też sposobem uznaliśmy za **możliwe** poznanie człowieka przy pomocy pomiaru. Zatem imputowaliśmy sobie prawo do stworzenia pewnego kanonu człowieczeństwa, tak jak w przyrodzie istnieje kanon rasy czy fotosyntezy. Stąd już tylko niewielki krok do stworzenia matrycy, która w tysiącach szkół będzie służyła do kreacji rzeczywistości. Z pozoru wszystko się zgadza: mamy dane, mamy wzorzec, poznaliśmy przyczyny i skutki, a więc furda z filozofią (wszak trudna i niejednoznaczna) i misjonarstwem. To oczywiste, że w takiej sytuacji bardziej potrzebni byli nauczyciele-brygadziści niż filozofowie. Pedagogika akademicka z pobłażaniem zaczęła traktować książki Mysłakowskiego, Sońnickiego, Hessena, Kunowskiego, mizdrząc się do studentów autorami — technologami piszącymi tym samym językiem, o tym samym, tak samo mdło i źle. To naprawdę niebywałe, jak wiele jest w pedagogice niemal jednakowych książek, z których opis całkowicie wyparł mądrość.

Na to wszystko nałożyła się techniczna i technologiczna rewolucja w przemyśle. Szkoła wchłonęła ją z całym swoim głodem produktywności. Począwszy od laminatów pokrywających uczniowskie ławki, a skończywszy na komputerach. Rychło okazało się **możliwe** rojenie o zastąpieniu człowieka przez multimedialny kontakt z maszyną. Wielu spośród tych, dla których pedagogika w swej filozoficznej postaci była/jest/byłaby zbyt trudna, rzuciło się na komputery, traktując je z takim samym lizusostwem jak znajomych członków CKK czy KBN.

Istotą technologii jest ustawiczne poszukiwanie substytutów. Tak drewno zastąpiono płytą, poznanie telewizją, demokrację głosowaniem, a drogic kule karabinowe cyklonem B. Technologia pedagogiczna wpisała się w tę

charakterystykę z całą gorliwością. Żłobki i przedszkola miały zastąpić rodziców, śródlekcyjna gimnastyka Anioł Pański, stołówka biesiadę, szkoła edukację, a komputer człowieka. Przez wiele lat okazywało się to **możliwe**.

Królik, który uciekł z laboratorium i przemówił

Byłaby technologia zapewne monarchą absolutnym, gdyby nie druga połowa lat sześćdziesiątych. Najszerzej pojęty bunt młodzieży był reakcją na masowość (jako efekt technologizacji) i wszechobecny erzac humanizmu. Fakt wpisania młodego pokolenia w ryzy produkcji został zakwestionowany przez nie samo. Jakże bowiem inaczej odczytać twórczość Beatlesów, przesłanie musicalu *Hair*, tezę *We don't need no education* z *The Wall* zespołu Pink Floyd, fenomen Woodstock, alternatywne społeczeństwa Amsterdamu i Kalifornii, poezję Allana Ginsberga, poszukiwanie wolności motocyklistów z *Easy Rider* czy zawołanie *make love not war?* Bez tej wiedzy **niemożliwe** jest zrozumienie młodzieży. Nigdy nie pojmiemy krzywdy wyrządzonej edukacji przez tępych zwolenników technologii, odrzucających misję i cedujących profesjonalizm na maszyny, bez znajomości kulturowych rozmiarów buntu lat sześćdziesiątych.

Gołym okiem widać podział polskiej pedagogiki. Widać go po składach konferencyjnych wykładowców, tytułach książek, kólkach wzajemnej adoracji. Widać ów podział w zaangażowaniu w budowanie koterii albo pedagogiki.

I właśnie gdzieś w latach sześćdziesiątych widać korzenie „okrężnego” akademickiego powrotu do pedagogiki, do samych jej źródeł. Jak kiedyś wszystko wróciło do filozofii, by stopniowo znów przeniknąć do pedagogiki. Zaczęło się od spazmatycznego eseju Ivana Illicha *Deschooling Society*. Odreagowując technologiczne zaszłości, autor zaproponował zupełnie nowy język rozważań o edukacji i całkowicie odmienną perspektywę. Tekst ma ton radykalny — takie są bowiem koszty każdej rewolucji, każdej naprawy i buntu. Od tej chwili będą już zawsze dwie pedagogiki: produkcyjna i refleksyjna. Ta pierwsza nadal produkuje prace wypełnione tabelami, spłasz-

czonymi interpretacjami i łatwością rozumienia świata skalkowaną z warsztatu przyrodniczego. Ta druga, oskarżana o publicystyczność i dzielenie włosa na czworo, zмага się z tym, co w nauce istotne i nieistotne. Okazuje się, że **możliwe** jest współistnienie obu nurtów. Żaden z nich nie kreuje tak naprawdę oblicza szkoły. Technologia może zaproponować nieskuteczne i wątle merytorycznie drogi na skróty (od podręczników programowanych przez ewaluację, aż po multimedia), które obsesyjnie chcą ominąć człowieka w edukacji. W niewielkiej szkole, którą wraz z konferencyjną grupą zwiedzałem jako placówkę wzorcową, pani dyrektor zachłystywała się możliwościami swojego komputera.

„W tym komputerze mamy wszystkie informacje o uczniach. Wszystkie oceny i uwagi są wprowadzane na bieżąco. Odnotowujemy wizyty rodziców. Każdy uczeń jest tu zaszeregowany wedle możliwości, wyników w testach, zainteresowań, osiągniętych sukcesów i niepowodzeń. Tutaj też jest pod ręką pełna informacja o jego spóźnieniach i nieobecnościach. U drzwi wkłada kartę magnetyczną, a stamtąd informacja leci do komputera i już wiemy, że jest w szkole. Po prostu nasz bank informacji”.

Gdy zapytałem, czy czasami patrzy swoim uczniom głęboko w oczy, pani dyrektor zatrzepotała rękami i odpowiedziała:

„Panie profesorze, my tu staramy się być nowocześni. U nas już jest Europa”.

Przez całe stulecie wpychano edukację w ramy produktywności. Zaprezentować, zanotować, ocenić, wyselekcjonować, odsiać, a w końcu i oszukać. W ten sposób szkoła miała się stać tuczarnią, w której dozuje się paszę (wiedzę) wedle receptury, przyrost masy bada się systematycznie (ewaluacja), zbyt lekkim egzemplarzom dozuje witaminy (korepetycje, lekcje wyrównawcze), a dozorców rozlicza się z całości przyrostu masy (wizytacje).

Zwłaszcza w okresie powojennym pedagogika w znacznej swojej części promująca taki tuczarniany model edukacji zaniedbała, a nawet zniszczyła język, to podstawowe narzędzie nauczyciela. Jeśli naprawdę myślimy słowami, to nauczyciele mają zaiste niewiele do myślenia. Szkoła stała się miejscem schizofrenicznego podziału na język lekcji i język korytarza. Ten drugi przenika głęboko do tego pierwszego. Technologiczne myślenie o edukacji w konsekwencji przyniosło efekt w postaci języka komend, na-

kazów i poleceń, którym zresztą niewielka tylko część uczniów jest posłuszna. Wypowiedzi nauczycieli są często prościutkie, pozbawione głębi, sformułowane przy użyciu powierzchownej stylistyki. Nikt już nie pamięta, że pedagogika to zadanie perswazyjne, że aby przekonać, trzeba mieć argumenty i narzędzia, a te ostatnie to język. I nieodmiennie język.

Sklecone byle jak prace magisterskie i doktorskie z pedagogiki, napisane trupim językiem książki naukowe, beczelne wpychanie się do panteonu humanistyki złotoustych nuworyszów *made in Stanisławów, Czerniachowsk, Pardubice*, to między innymi konsekwencje lekceważenia języka. Przestał być ważnym elementem pedagogicznej kindersztuby.

Spory w pedagogice, spory o kształt polskiej edukacji są w swej istocie sporami o jej język, o to, czego mamy się wstydzić. Czy ognia i determinacji przekonań sprowadzających nas nader często do poziomu publicystyki, czy beznamietności opisu tworzącej złudzenie przyrodniczego obiektywizmu? Tu wyłania się parę niebezpieczeństw, o których pewnie wspomnę przy innej okazji.

„Szkoła jest cool” — znów fotografie

Jeszcze pięćdziesiąt, sześćdziesiąt i siedemdziesiąt lat temu fotografia była pewnym rarytatem i to dość kosztownym. Właściwie przechowywano każde udane „pstryknięcie” i wywołane zdjęcie. Dlatego też ludzie starannie kreowali swój wizerunek do obiektywu, nienagannie pozując. Technologia zmieniła te zasady. Fotografia jest tańsza i powszechna, a zatem kluczem do jej zrozumienia są te zdjęcia, które autor zatrzymał, których nie porwał i nie wyrzucił. Przeglądam fotografie uczniów wykonywane w szkole. Jakże na nich wyglądają nauczyciele? Ano, potykają się w studniówkowym polonezie, wciągają do ust zbyt długi makaron, uklepują przed lustrem starannie zwinięte na łysinie włosy, nader odważnie przytulają się do uczennic czy właśnie wychodzą z drzwi z napisem *wc*. Na zbiorowych zdjęciach nauczyciele stoją wpatrując się w obiektyw — jak ich koledzy sprzed pięćdziesięciu lat, a uczniowie dookoła błaznują. Dostawiają sobie różki, wyciągają język, demonstrują miny i wielkie oczy. Cóż, tło nauczycielskich ujęć się zmieniło. Szkoła przebyła dystans prawie **niedościgniony** do wyobrażenia.

Z wymarzonej, potrzebnej i ważnej zmieniała się w nudną, niechcianą i ośmieszoną. Prawda wydaje się być brutalna — pracę nad szkołą musimy zacząć od samego niemal początku. Jest to **możliwe** wówczas, gdy posłuchamy Kwiecińskiego i zechcemy wrócić do domu, do wartości najpierwszych, do dobrego języka, do kindersztuby, do tradycji i rozwojowych inklinacji. Jest to **możliwe** tylko wówczas, gdy uwierzymy w **niemożliwą** utopię, że ten Kraj jest w stanie wygenerować 600 000 intelektualistów. Tylu bowiem mamy nauczycieli.

Kaszczorek, październik 1999 r.

GDZIE SIĘ SKRYŁY EDUKACYJNE ALTERNATYWY?

Wystarczy przejrzeć materiały z pierwszej konferencji alternatywnej w Dobieszku czy pierwsze egzemplarze „Edukacji i Dialogu”, aby się przekonać, że z pedagogicznych mównic przemawiano onegdaj pełniejszym i ciekawszym głosem o poszukiwaniach innej edukacji aniżeli ma to miejsce obecnie. Działania alternatywne w obrębie oświaty zda się, że wyblakły, spowszedniały, opatrzyły się. Od paru lat nie słychać o fajerwerkach edukacyjnych, o poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dawni animatorzy edukacyjnej rewolucji ze zbuntowanych młodzieńców o przesywającym wzroku zamienili się w podtatusiałych mędrców, mówiących i robiących od lat to samo. Pierwsza ta konferencja, otoczona scenerią lasu, nieco ukryta, rzekłbym tajemnicza (a może i nieco sekretna), była spotkaniem partyzantów, pedagogicznych anarchistów, wyposzczonych młodych gniewnych, szeregowców, którzy (co pokazał czas) mieli swoje buławy w tornistrach. Nastrój owego spotkania i jego organizacja, reakcje publiczności, skład były na wskroś alternatywne. Do tego stopnia, że byłem świadkiem zdziwienia dwóch studentek, że Łukaszewicz tak normalnie wygląda. Bo przecież, jak przystało na poetę nowej edukacji, winien chodzić w czarnej pelerynie i bardziej przypominać Przybyszewskiego.

Teraz spotykamy się w luksusowym ośrodku, w świetle jupiterów, w centrum metropolii, otoczeni orszakiem wielbicieli patrzących na nas z mniej lub bardziej fałszywym szacunkiem. Ta nasza dzisiejsza alternatywność jest tak samo autentyczna, jak szkoła przetrwania w ogródku jordano-wskim.

Nastąpiła jednak czytelna zmiana. Niestety, dotyczy ona tylko fasady. W części referatów pojawia się (z obowiązku lub z szacunku dla Śliwerskiego) termin „alternatywa” rozmaicie odmieniany i, niestety, różnie pojmowany. Alternatywność może być jako podtytuł przyklejona do każdego tekstu, tematu i problemu. To nie ma znaczenia. Tytuł bowiem ma pasować

do konferencji, a nie do treści wygłaszanych tekstów. Tak też i tym sposobem pojęcie „alternatywności” znalazło się w doborowym gronie (razem z multimedialnością, globalizacją, ekologią i innymi) terminów tracących resztki swojego znaczenia. Teraz bezimienne i bezpańskie tuła się po tekstach konferencjach, dyskusjach.

Podjąłem próbę na samym sobie. Do napisanych wcześniej przez siebie tekstów (kompletnie niezwiązanych z alternatywnością edukacji) z lat ubiegłych spróbowałem dodać pojęcie „alternatywny”. Oto rezultat:

Pedagogika, czyli mężczyzna w ciele kobiety

Pedagogika, czyli mężczyzna jako alternatywa dla kobiety

Pedagogika w wirówce płci

Pedagogika w alternatywnej wirówce płci

A jeżeli nie ma dylematów?

A jeżeli nie ma alternatyw?

Prawda, że idiotyczne? Ale spójne, także z tekstem, chociaż niekoniecznie z zamiarami autora. Posuńmy się dalej:

Sierotka Marysia i alternatywnie wysocy

Wspomnienia alternatywnego mundurka

W pustyni i alternatywnie w puszczy

Co to jest alternatywność w edukacji?

Jeśli istnieje jedno pojęcie, to winna istnieć jego jedna definicja. I tu — w odniesieniu do alternatywności w edukacji — pedagog pewnie grzecznie podziękuje, bo w pedagogice prawie nic nie jest jednoznacznie definiowalne i definiowane. Ta ułomność, a może siła (?) pedagogiki powoduje, że są i tacy, którzy odmawiają jej statusu nauki. Tym jednak nie należy się przejmować, bo pedagogika jest i to wystarczająco uzasadnia jej istnienie.

Problem alternatyw pedagogicznych to właściwie zadanie dla biurokratów. Jak tylko edukacja zaczęła się czynić obowiązkową, natychmiast

weszli w nią zawodowi administratorzy, a to oznaczało jednakowość szkół, nauczycieli, uczniów i efektów kształcenia. Tak jest do dzisiaj. Tak też będzie — niestety — i jutro.

Owo zbiurokratyzowane i ujednolicone szkoły, w których szczytne niekiedy idee pedagogiczne wcielali w życie urzędnicy (od nauczyciela po ministra), stawały się obiektem oporu. Nasamprzód uczniów, niekiedy ich rodziców, a najczęściej niezależnych obserwatorów, którzy widzieli w nich obszar możliwych zmian i udoskonalania. Tak też alternatywność stała się równoznaczna z dążeniem do demonopolizacji edukacji. To jest jej główną cechą i w gruncie rzeczy istotą. W samej rzeczy bowiem chodzi w niej o to, kto sprawuje władzę nad oświatą. Kto ustala kompetencje (jakość i rodzaj) nauczyciela, czas pracy, a nade wszystko cele. Jest bowiem — w wielkim uproszczeniu — edukacja sposobem realizacji określonych celów. I tu także rozciąga się obszar możliwych kontestacji, które są w stanie zrodzić inicjatywy alternatywne. Mogą one dotyczyć form edukacji, jak i (znacznie rzadziej) jej celów. W przypadku kontestacji form, cele obowiązujące administracyjnie (co stanowi fasadę oczekiwań społecznych) są w zasadzie akceptowane. Kwestionuje się (i wymyśla) nowe sposoby ich osiągnięcia (na przykład, aby edukacja nie była nudna, opresyjna czy obowiązkowa). Tak rozumiana alternatywność niezwykle urozmaica edukację, czyni ją formalnie odmienną, ale w gruncie rzeczy niczego w niej nie zmienia. Jest to pływanie po tym samym bajorku, lecz nieco inną (może bardziej kolorową) łódką.

Alternatywa odmieniająca cele edukacji to zjawisko nader rzadkie, do tego stopnia rzadkie, że można je potraktować niemal iluzyjnie. Graniczy ono bowiem z rewolucją społeczną i ustala wroga. Cele edukacji są bowiem ustalane poza nią samą, a także poza pedagogiką. Od wszystkich jej form i instytucji wymaga się, aby im służyły. Tak więc w znaczącej części świata edukacja ma uczyć przestrzegania dekalogu. To oznacza, że jej wynikiem ma być osobnik, który nie tylko będzie realizował jego przykazania, ale także je upodmiotowi, przyjmie za własne. Zatem znalezienie alternatywnego celu na tym obszarze może przynieść zmiany wyłącznie rewolucyjne. Dlatego niemal nikt ich nie proponuje ani nie szuka. Były wszak takie próby. Najczytelniej wystąpiły w ruchach kontestacyjnych lat sześćdziesiątych. Hasła „wolnej miłości”, a zatem seksu poza (ponad) jakimkolwiek prawem

czy łączenie się we wspólnoty z dala od rodzin, korzystanie ze środków zmieniających świadomość, były próbami podcięcia kultury u samych jej podstaw, a zatem negacji pewnych fasadowo obecnych celów. Rewolucyjny charakter ruchów młodzieżowych lat sześćdziesiątych nie podlega już dzisiaj dyskusji.

Alternatywność edukacyjna może być pojmowana jako rodzaj „konstruktywnej krytyki”. Jest bowiem ekspresją niezgody na określony typ działań edukacyjnych z jednoczesną propozycją stosowania w ich obrębie innych rozwiązań.

Immanentną cechą alternatywności jest jej wtórność. Jest się czym innym wobec czegoś. Tak jak nie byłoby antychrysta bez Chrystusa, jak nie byłoby antykomunizmu bez komunizmu, a antypedagogiki bez pedagogiki, tak nie byłoby alternatywności bez obranego przez nią przeciwnika. To ostatecznie łączy pedagogów alternatywnych z tymi, których wskazują jako godnych zmiany (wymiany). To nieodłączne bliźnięta, które (jeden na drugiego) mówią: „nie mam z nim nic wspólnego”. To filozoficzna i wcale nie pozorna do końca jedność przeciwieństw. Według mnie, nie mamy prawa nazywać alternatywnymi żadnych efemeryd edukacyjnych, wystrzałowych i pojedynczych pomysłów na lepszą szkołę, a także istniejących na marginesie oświaty szkół i szkółek powołujących się na znane nazwiska swoich ideologów. Niezbywalnym bowiem atrybutem alternatywności edukacyjnej jest jej zdolność do przekształcania tego, co już istnieje. To potencjał, którego deficyt czynu sprowadza wszelkie inicjatywy do rangi niemal jednostkowych propozycji.

Komu potrzebne są alternatywy?

To nader ważne pytanie. Odpowiedź może bowiem wiele wyjaśnić. Nic nie dzieje się bez przyczyny. Możemy dyskutować, dlaczego zburzono Bastylię, ale nie zaprzeczmy, że za tym ludzkim wysiłkiem stały jakieś racje. Tak samo jest z alternatywami. Fakt, że edukacyjni rewolucjoniści wskazują na pojęcie-wytrych, czyli *dobro dzieci* jako cel swoich działań, nie oznacza, że taki jest on w istocie. Eksperymentowanie z edukacją (albo na edukacji) może mieć różne przyczyny. Z mojej obserwacji, która nie

musi być wcale uznawana za dowód jednoznacznie naukowy, wynika, że da się tutaj stworzyć pewną typologię. Zatem podejmuję tę próbę.

Alternatywni — kliwie

To osobnicy skrzywdzeni przez własną szkołę bądź rodzice zakochani do upojenia we własnych dzieciach. Wymyślają oni edukację (szkołę), która nie będzie się niczym różniła od domu. Szkołę, w której nie wolno naruszać wolności dziecka, gdzie dziecko jest w centrum uwagi, szkołę, która zakłada, że wszyscy chcą dzieci skrzywdzić. To przedłużenie tezy Małego Księcia, że „nie ma złych wilków, są tylko wilki skrzywdzone”. Zatem wszystkie dzieci „złe” (tu cudzysłów musi być stosownie tłusty!) są soczewką zła dorosłych. Zapominają jednak, że źli dorośli wyrastają ze złych dzieci i nigdy na odwrót. Fundując dzieciom bezstresowy świat, pozostawiają na pastwę owego realnego, czyli stresującego, okrutnego i w gruncie rzeczy podłego. Na ofiarę dla świata, w którym siła i kałasz dominuje nad perswazyjnością i elokwencją. To alternatywa wobec świata, z którym dorośli nie są w stanie sobie poradzić. Zaryzykowałbym stwierdzenie, że szkoły oparte na kliwociści są tak samo zwichrowane i potrzebne, jak placówki oparte na okrucieństwie, opresyjności i dyscyplinie. Ich cechą charakterystyczną (jednych i drugich) jest śmiertelnie poważne traktowanie dziecka i przyznawanie mu pełni praw — bez względu na konsekwencje tego faktu i rozwojowy status wychowanka. Przypomina to jedzenie niedojrzałych owoców, któremu towarzyszą zachwyty, że pyszne i w pełni spożywcze. Tak narodziło się Summer Hill i inne aberracje edukacyjne.

Alternatywni — natłchnieni

To bardzo ciekawa kategoria. Właściwie reprezentują ją uczeni. Jest to kategoria istniejąca w teoriach lepszej edukacji. Ci rewolucjoniści odbijają się (jak na batucie) od ułomności szkoły powszechnej, snują swoją jej krytykę i na tej bazie budują własne, całkowicie niepowtarzalne, koncepcje. To piruety wykręcane w powietrzu — czyli nigdzie. W zależności od elokwencji twórców i zacytowanych lektur ich projekty są utkane z pojęć takich, jak „podmiotowość”, „twórczość”, „autonomia”, „wolność”, a ostatnio także i „Europa”. Według mnie, ponoszą pełną odpowiedzialność za ostatecznie wyświechtanie tych słów i pozbawienie ich jakichkolwiek sensownych

znień. To „humaniści” w najgorszym tego słowa znaczeniu. Tworzą zabobony, którym nadają status prawd naukowych. Wezwani na ekspertów czy wyzwani do tablicy przez praktykę, w oczach karleją i stają się tym, kim są — amatorami, powierzchownymi dyletantami wyspecjalizowanymi w odtwarzaniu własnych tekstów.

Alternatywni — opozycyjni

To właściwie poprawiacze błędów edukacji masowej. Nigdy nie wymyślą niczego nowego. Natomiast świetnie korzystają z propozycji oponentów. Jeśli w szkole są dzwonki, to u nich ich nie będzie. Jeśli w szkole są dzienniki, to u nich ich nie będzie. Jeśli w szkole są oceny, to u nich ich nie będzie. Tak można i w nieskończoność. Swoimi działaniami tworzą poligon doświadczalny edukacji. Badają, czy i jak edukacja obywa się bez swoich tradycyjnych atrybutów. To oni zamienili klasy masowe na kameralne, molochy na przytulne szkółki, oceny cyfrowe na opisowe, opresję na luz. W gruncie rzeczy niczego nie wynaleźli, natomiast są spektakularnie (czyli powierzchwniowo) inni. Świetnie się sprzedają, bo ich towar jest błyszczący cekinami odmienności, natychmiast rozpoznawalny. Są jednak z reguły dość tandetni. Najczęściej nie ma w ich placówkach żadnej filozofii, a jedynie krój i fason. Uwielbiają (jak kreatorzy mody) dokumentować swoją działalność. Muszą — inaczej nigdy nie przejdą do historii.

Alternatywni — maniakkalnie

Wychodzą w edukacji na przeciw własnym obsesjom. A to uwielbienie dla przyrody, a to dla wiary, a to znów dla ideologa. Wydaje im się, że obrana przez nich droga jest najszluszniejsza. W zasadzie nie dopuszczają wątpliwości ani krytyki. Tak ma być i już. W działaniu są szczerzy i oddani sprawie. Ideologie zastępują im teorie, a także wyjaśniają niepowodzenia. Zawsze trzymają wysokie „C”. W dyskusjach są agresywni i zazdrośni o własny (edukacyjny) światopogląd. Pamiętam, jak mnie jeden z przedstawicieli tego nurtu pouczał w mojej własnej szkole: „Pan nic nie rozumie z edukacji. Tu trzeba wszystko zmienić! Nie tędy droga profesorze, nie tędy...” Pamiętam, że zanim zacząłem cokolwiek wyjaśniać, już kręcił głową. Zapewne w kompletnym osłupieniu pokazałem mu drzwi.

Nawiedzeni maniakalnie pedagodzy stanowią dość obszerny skansen edukacji. Są bowiem powierzchowni, płytki. To amatorski teatr oświatowy. Jeśli tylko znajdą właściwego promotora, skrobiają się na edukacyjny parnas i często odnoszą sukces propagandowy, a nawet przechodzą do klasyki.

Alternatywni z bezradności

Już kiedyś o tym pisałem. Użyłem bodaj wtenczas określenia „pełzająca alternatywność”. Polega ona na tym, że rozwiązania „nowatorskie” pojawiają się tam, gdzie znika wychowawcza czy dydaktyczna skuteczność edukacji. To proste: jeśli nie umiemy przeciwstawić się wszechobecnemu wandalizmowi zwanemu graffiti, to uznajmy, że jest ono ładne i o to właśnie nam chodziło. Jeśli uczniowie na potęgę wagarują, to uznajmy ich wolność co do wyboru tego, kiedy i czego chcą się uczyć. Jeśli wulgaryzm, brzydota i knajacki język są nader widoczne, to wymyślmy wychowanie bez stresu. Nie mam najmniejszych wątpliwości, że część działań tzw. alternatywnych (których nazw nie wymienię, aby nie wzbudzać oburzenia) to po prostu wywieszanie białych flag rezygnacji z oporu wobec materii zła.

Jakie alternatywy?

Czy wymienione powyżej typy wyczerpują listę? Nie, z całą pewnością nie, bo lista byłaby długa. Czy wszystkie poszukiwania można oceniać wyłącznie ironiczno-krytycznie, jak to uczyniłem? Także nie. Tyle, że na te oceniane lepiej wciąż czekamy — jak żydzi na Mesjasza. Cały kłopot z tym, że prawo do majstrowania przy edukacji ma niemal każdy, a próba jego ograniczenia kreuje zjawisko nazwane „nadzorem pedagogicznym” kuratorów, co jest tylko eufemistycznym przezwaniem biurokracji oświatowej będącej kwintesencją fasadowości działania „dla dobra”.

W każdym zdrowym społeczeństwie występuje silny pierwiastek stałości i tłące się zarzewia zmian. W każdym społeczeństwie, w każdej dziedzinie jego życia istnieją zakola egzotyki i dziwaczności. O tym decyduje homeostat społeczny wytwarzający niezbędne zjawiska. W edukacji jest podobnie. Jej masowość, ociążałość, brak indywidualnego wyrazu generują poszu-

kiwania odmienności i niekiedy rewolucyjności. W każdym społeczeństwie ktoś musi tę rolę spełniać.

Śmiem twierdzić, że w Polsce raz mieliśmy do czynienia z autentyczną i wyraźną alternatywnością. Stało się to za sprawą twórców tzw. szkół społecznych, w najpierwszym okresie ich powstawania. Doszło wówczas do uobywatelnienia edukacji, do przemieszczenia jej podmiotu. Miało być nim przestać państwo, a odpowiedzialność i decyzyjność miała spocząć w rękach rodziców i nauczycieli. Na krótko edukacja wymknęła się biurokracji. To była prawdziwa rewolucja oświatowa. Całkowicie unikalna i niepowtarzalna, ściągająca gapiów z niemal całej Europy. Była to jednak rewolucja utopijna, skazana na klęskę i kalectwo przeciętności. Pierwsze — może dwa — lata to euforia z odzyskanej wolności. Bo kto wie, może właśnie wolność edukacji jest najważniejszą wolnością? Zatem alternatywny był pomysł, ale niestety już nie jego realizacja. Ona bowiem ukazała wszelkie ułomności, niedoskonałości twórców szkół społecznych, ukazała niekiedy ich prywatę, a także — niestety — częste niedouczenie. Wypracowano rozwiązanie (będące pewnym repetytorium ze szkół ludowych), ale nie wypracowano modelu. I tak zostało do teraz. Skutek był taki, że w przymiotniku „społeczna”, będącym swego czasu genialnym eufemizmem dla „prywatna”, lokowało się wszystko, co nie było państwowe, odgórne. Owo *wszystko* było zaiste różnorodne i eklektyczne. Bo każdy twórca własnej szkoły miał jej inną wizję. Ostatecznie powstała zbiurokratyzowana i dość nieskuteczna w działaniu instytucja, która była jakby megawłaścicielem wszystkich szkół, a to oznaczało, że przejęła ona tę rolę, którą wobec szkół publicznych pełniło państwo. A i tutaj widać było wszystko to, co widać było wszędzie. Myślę o karierach niektórych działaczy niezależnej oświaty. Szybko znaleźli swoje miejsca w oficjalnych strukturach państwowych i z kontestatorów stali się władzą. Było to zresztą nieuchronne, gdyż model oświaty społecznej, jako alternatywnej wobec masowej, szybko się zdegenerował i uległ autodestrukcji. Obecnie oznacza on tyle samo, co szkoły mniejsze, kameralne i płatne. Z kilku badań poczynionych przez pedagogów (m.in. Przyborowska) wynika, że cele szkół społecznych wciąż czekają na realizację. Nie są to szkoły bardziej niż inne akceptowane przez uczniów, nie są to placówki wyzwalające jakąś szczególną twórczość pedagogów, nie są to placówki bezkrytycznie i z zachwytem przyjmowane przez rodziców.

Teraz istnieją nadal, ale obok oficjalnej oświaty, przygniecione jej masowością, walczące o klienta w ubożającym społeczeństwie, często zgrzebne i stygnące. Nie stanowią alternatywy, a ich szansa na to umknęła wraz z upływem czasu.

Odmiennym typem działań o charakterze alternatywnym były klasy autorskie. W żaden sposób jednak nie umiałbym ich nazwać alternatywą. Były to raczej racjonalizacje polegające na ociepleniu martwych szkół publicznych. Zdziwienie budzi fakt, że stawały się one często obiektem urzędniczych nagonek. Bo i z czym tu było walczyć? Niektóre z tych przedsięwzięć doczekały się obszernych opisów, licznych omówień, a nawet monografii. Stały się doraźnie głośne, ale nie wyróciły publicznej oświaty, nie zmieniły jej, nie wyszły poza krąg kontestacji lokalnej. Ulepszeń, udoskonaleń czy parcjalnych zmian systemu oświaty nie powinniśmy, zwłaszcza w tym gronie, nazywać alternatywnością, a już nigdy kontestacją. Psujemy tylko język polski.

Nie stała się alternatywą propozycja antypedagogiki. Ta w gruncie rzeczy bełkotliwa koncepcja pasuje bardziej do znudzonej, rozleniwionej, zepsutej, lekko znarkotyzowanej Europy Zachodniej niż do kraju, w którym wszystko musi być *jakieś*, mieć wyraźne oblicze i konkretny wymiar.

Także szkoły steinerowskie nie są żadną w Polsce alternatywą. Podobnie jak freinetowskie czy montessoriańskie. Zwłaszcza placówki waldorfskie w polskim wykonaniu trącą oświatowym kiczem i groteskowymi założeniami. Nieodmiennie jednak wzbudzają zachwyt i zainteresowanie studentów pedagogiki, a także innych osób, którym edukacyjna praktyka jest w zasadzie obca.

Język

Problem z edukacją alternatywną to problem języka. Problem terminologii. Tak naprawdę to w świecie i w dobie edukacji instytucjonalnej alternatyw mieliśmy niewiele. Najpoważniejszą z nich było *Deschooling Society*, znana utopia Ivana Illicha. To mądra książka, ale tylko książka i nic więcej niż książka. Jej alternatywność wykracza poza możliwości realizacyjne każdego społeczeństwa. Dlatego jest utopią, dlatego nie stanowi alternatywy.

To pedagogika (jeśli pedagogika w ogóle?) ulokowana w nurcie *fantasy*. Radykalizm proponowanych (?) w niej rozwiązań jest jak ze snu. Czysta teoria oniryczna.

Bez wątplenia alternatywą było postawienie na głowie problemu centrum edukacji. Tak właśnie zrobił pajdocentryzm. Faktycznie „ruszył z posad” bryłę edukacji, ale na krótko. Był bardziej pedagogiką niż pedagogią i w gruncie rzeczy (już jako edukacja) objawił się w wersjach kliwowych. Miał wpływ na *behavior*, ale nie na mentalność. „Stulecie dziecka” okazało się tak samo trudne do realizacji, jak ekumenizm czy wieczny kantowski pokój.

Alternatywą dla najszerzej pojętej edukacji były ruchy kontestacyjne lat sześćdziesiątych. Zanim okazało się, że były manipulowane przez służby państw komunistycznych, wzbudzały zachwyt, budowały alternatywne społeczeństwa (komuny), alternatywną świadomość (LSD), alternatywną sztukę (Woodstock), alternatywną moralność (*free love*) i alternatywne procedury demokracji (np. Che Guevara). Przeminięło, pozostawiło niewielkie zmiany i wiele bliźn.

Gdzie?

Jakże to zatem jest? Czy istnieją alternatywy w edukacji, czy też nie? Tutaj sprawa wymaga dokładniejszego oglądu. Zaczniemy od odróżnienia pedagogiki i edukacji. Ta pierwsza objawia się w teoriach i opisie, co ucieleśnia się jako kolejne książki. Nie ma alternatyw dla książek. Internet też jest książką. Pedagogika nie zawsze ma i nie zawsze chce mieć cokolwiek wspólnego z *praxis*. Coraz częściej pedagogikę jestem skłonny traktować jako osobny gatunek literacki. To pisanie książek i rozpraw w szczególnej poetyce i w szczególnym celu (często awansu akademickiego). Pedagogikę tworzy się intelektualnie — starannie dobierając słowa, gęsto przytaczając stosowne przypisy i zabiegając o duże nakłady oraz pozytywne recenzje. Tak jest wszędzie, na całym świecie, może nie w Afryce (jeszcze).

Edukację tworzy się intuicyjnie, jak nowy zakon, jak sektę, jak ideologię, która nie lubi uzasadnień intelektualnych i w ogóle intelektualistów. Tu jednak pojawia się pęknięcie. Poważne i decydujące pęknięcie. Ci bowiem, którzy umieją pisać o edukacji, a więc tworzą pedagogikę, są często pozbawieni

tej intuicji, która umożliwia robienie praktyki. Ci, którzy mają intuicje i kreują edukację, nie potrafią najczęściej o niej pisać, a jeśli piszą, to źle i naiwnie. Na tych, którzy angażując się w praktykę, potrafią o niej pisać, patrzy się podejrzliwie.

Gdzie są zatem alternatywy edukacyjne? Trawestując *Króla Ubu*, jestem gotów powiedzieć, że w pedagogice, czyli naprawdę nigdzie. Jeśli zaś się obudzą i ujawnią, to nie wyjdą z takich jak ta sal. Wyjdą z jakiegoś pedagogicznego Nazaretu w Galilei, skąd nie może wynikać wszak nic dobrego. A uczeni w piśmie po raz kolejny nie dadzą im wiary.

Toruń, październik 2001r.



OCENA PRACY NAUCZYCIELA W SKALI *MAKRO*, *MEZZO* I *MIKRO*

Wprowadzona przez MEN procedura nauczycielskich awansów jest nie tylko pomysłem na uregulowanie pewnej istotnej kwestii, lecz także nową okolicznością społeczną otwierającą przed badaczem zupełnie nowe przestrzenie. Jak zapowiedziano w tytule referatu, można na to spoglądać z perspektywy *mikro*, *mezzo* i *makro*. Te trzy perspektywy o różnym zasięgu widzenia pozwalają na dość wnikliwe wejście w problem. A jest on niemały. Otóż, awans nauczyciela ma pewne współrzędne, które zamieszczam poniżej, a które stanowią oś rozważań.

1. Poza bezprawną oceną polityczną w minionych dekadach nauczyciele nie podlegali niemal żadnej ocenie. Tzw. *mianowanie*, wynikające z Karty Nauczyciela, było procedurą i aktem formalnym wynikającym ze stażu pracy bardziej niż z kompetencji i zasług. Natomiast stopnie specjalizacji miały charakter nieobligatoryjny i w zasadzie trudno byłoby się tam dopatrzeć ogólnych standardów.
2. Oceniającymi są tacy sami nauczyciele jak oceniani. Różnią się tylko posiadaniem stosownego dokumentu, którego przyznanie zależało od samego zgłoszenia, bardziej niżli od cech świadczących o ich kompetencjach.
3. W komisjach oceniających brali udział także przedstawiciele związków zawodowych (opcjonalnie) i samorządowcy, którzy wcale nie muszą być pedagogami.

Skala *makro*, czyli struktura

Powołanie ekspertów MEN odbywało się na prostej zasadzie. Należało wypełnić stosowne dokumenty i przesłać do ministerstwa, a potem cierpliwie

czekać. Po paru tygodniach przychodziło zawiadomienie o uznaniu ekspertem i zaproszenie do Sali Kongresowej na uroczyste wręczenie certyfikatów. Tak zrobiłem i ja. Namawiany przez kolegów („*powinieneś tam być*”, „*musi być ktoś kompetentny*”, „*ciebie nie może zabraknąć*” etc.), tytułem eksperymentu na samym sobie, wypełniłem formularze i pojechałem do Sali Kongresowej. W ciżbie ludzi dostrzegłem parę znajomych twarzy. Nielicznych pracowników akademickich, paru urzędników kuratorskich oraz:

- osobę A, która w trakcie studiów dopuściła się oszustwa, przedkładając jako własną pracę magisterską nie będącą jej autorstwa; drogą wybiegów i negocjacji udało się jej sprawę załagodzić i po przedłożeniu innej pracy zostać magistrem;
- osobę B, z wykształcenia magistra historii, z dziewięcioletnim stażem nauczycielskim i prawie dwudziestoletnim w SB;
- osobę C, magistra inżyniera, po kursie pedagogizującym;
- osobę D, była pielęgniarkę po pedagogice zdrowotnej w prywatnej; uczelni na wschodzie Polski oraz po kursie dla katechetów.

Nie jest ważne, czy takich było wielu. Nawet bowiem niewielka liczba nieporozumień świadczy o nieszczelności struktury w jej najwrażliwszym wymiarze — rozstrzygnięcia o ludzkich losach.

Elementem dostrzegalnym w skali *makro*, czyli składową struktury, były wymagania niezbędne do uzyskania określonego stopnia awansu zawodowego. Silnie sformalizowane wymagania były liczne i bardzo szczegółowe. Jakkolwiek ich cechą stanowiła biurokratyczność. Zatem wszystko musiało być udokumentowane, podpisy i kopie potwierdzone, tzw. *teczka* przygotowana wedle ścisłych reguł i zaleceń. Awans zawodowy na w skali *makro* przerodził się w wytwarzanie dokumentów, gromadzenie zaświadczeń, przeszukiwanie domowych archiwów, wytwarzanie potwierdzeń zasług i osiągnięć. Zatem efekt biurokratyczny przerósł efekt edukacyjny. Kuratoria i delegatury zarożyły się od kolorowych teczek (zatem także i handel materiałami papierniczymi zanotował zwiększone obroty), przezroczystych koszulek, kaset wideo i albumów z fotografiami. Także w skali *makro* zauważyć dało się znaczące ożywienie w środowisku nauczycielskim. Pojawiły się konkursy *wiedzy o...*, zawody sportowe, festiwale i przeglądy. Wszystko w celu zgromadzenia dowodów awansowych. Wszystkie

te przedsięwzięcia były obsesyjnie dokumentowane, niekiedy od błysku fleszy można było oślepnąć. Co zamożniejsi filmowali własne sukcesy organizacyjne. W jakiś sposób służyło to młodzieży. Przez krótki okres było w szkole ciekawiej. Bo przegląd teatralny, organizowany dla awansu czy nie, pozostaje czymś ciekawszym niż brak przeglądu. W pewien sposób należy zatem w skali *makro* odnotować sukces. Jego wymiarem były także kolejki do druku w najpopularniejszych czasopismach. Po odwiedzeniu kilku redakcji stwierdzam, że nigdy dotąd nie mieliśmy takiego wyboru nauczycielskich tekstów jak wówczas. To też należy uznać za pozytywne i ważne. O to zapewne prawodawcom chodziło. W omawianym okresie namnożyło się także konferencje szkoleniowych (nie mogłem sobie dać rady z terminami, tyle miałem zaproszeń), szkoleń i spotkań z rodzicami. Polska edukacja w skali *makro* ożyła, zbulgotała, ze stanu petryfikacji przeszła w fazę dynamicznego ruchu.

Niestety, nie można było tego przełożyć na wymagany język biurokracji. Zatem teczki zawierały lakoniczne informacje, fotografie (co za pokuta oglądać tyle amatorskich fotografii naraz) i, o zgrozo! kasety wideo. Te ostatnie były najbardziej kłopotliwe. Komisja bowiem ma obowiązek zapoznania się ze wszystkimi dokumentami i materiałami, aż tu nagle: *Ale u nas nie ma magnetowidu!* Kłopot. Trzeba pójść tam, gdzie można ów nudny i źle nakręcony dokument od początku do końca zobaczyć.

W skali *makro* więc można było dostrzec czytelny efekt: zadaniową mobilizację nauczycieli. Okazało się przy tym, że wielu pedagogów ma niekiedy znakomite pomysły, świetne umiejętności organizacyjne i czas. Niestety, cała akcja (także w skali *makro*) zrównała do jednego poziomu tych, którzy podyplomówki kończyli z własnej potrzeby, z tymi, którzy je skończyli, aby mieć stosowny dokument. Zrównała tych, którzy od lat prowadzili zajęcia wspólnie z rodzicami, z tymi, którzy przeprowadzili jednorazową akcję w tym zakresie. Tak się dzieje w przypadku przyznania prymatu biurokracji.

Skala *mezzo* — areopag

Komisje oceniające nauczycieli zajmują poziom pomiędzy strukturą i reprezentującą ją władzą oświatową a samym zainteresowanym, czyli ich petentem. Praca komisji przy bliższym rozpoznaniu wydaje się być zjawiskiem nader badawczo interesującym, a nawet fascynującym. Do końca nie udało mi się dowiedzieć, kto dobiera składy owych komisji oceniających dokumentację. Po prostu spotyka się pięć (lub więcej) osób i dokonują one oceny. Jak wspomniałem, uczestniczyłem w wielu posiedzeniach. Przewodniczył im przedstawiciel kuratorium, obecny był członek lokalnych władz oświatowych oraz trzech ekspertów. Na jednym ze spotkań oprócz mnie rolę ekspertów powierzono: bibliotekarce i historykowi. Natomiast rozpatrywaliśmy sprawy: informatyka, matematyka, biologa i chemika.

O tym, że komisje miały charakter biurokratyczny, przekonuje teza Bordieau:

„biurokracja nie tyle utrudnia załatwianie spraw, co powoduje odsuwanie ich i uznanie za niegodne rozpatrywania”.

Jota w jotę potwierdziło się to i w tym przypadku. Było to prawdziwe polowanie na błędy. Brak podpisu, brak uwierzytelnienia kopii, źle odbita pieczęć, brak daty pod potwierdzeniem i już komisja z ulgą odsuwała sprawę jako źle przygotowaną. W ten sposób w „mojej” komisji odpadła ponad połowa wniosków.

„Cechą biurokratycznego sposobu myślenia (znowu Bourdieau) jest przekładanie konkretnych i ludzkich spraw na język dokumentów, poświadczeń i poprawności administracyjnej. Co nie zaistniało jako dokument, znika z horyzontu widzenia”.

Kolejna prawda na poziomie *mezzo*!

Przywołanie przez jedną z kandydatek jej dokonań, które są powszechnie znane i prasowo opisane, nie zostało uznane za fakt, gdyż poza wzmianką w opisie rozwoju zawodowego nie umieściła żadnych dokumentów. Takich przykładów, kiedy komisja twardo stała po stronie prawodawcy, a nie po stronie zdrowej pragmatyki, było bez liku.

Mankamentem obrad było ich totalne sformalizowanie, co w ostatecznym rozrachunku dawało bachtinowski efekt karnawalizacji i czystą groteskę. Otóż członkowie komisji nie mieli prawa do wcześniejszego wglądu

w materiały. Obrady zaczynały się zatem od otwarcia koperty z materiałami i w tym momencie dochodziło do największego nadużycia. Należało bowiem od razu przystąpić do oceny kandydata. Wielostronicowe sprawozdania, opisy doświadczeń, relacje z przeprowadzonych działań, teksty referatów bądź publikacji należało czytać **już** i jednocześnie oceniać. Oczywiście, przegląd dorobku ograniczył się do jego wertowania. Komisja bowiem (znów Bourdieau) przyjęła raczej rolę kontrolera obecności niezbędnych elementów „wyposażenia teczek” niż kontrolera jakości. Pilnie i z namaszczeniem sprawdzano pieczętki, potwierdzenia, podpisy i gdy tylko nadarzyła się okazja, odsuwano sprawę. Tekstów opracowań, referatów, publikacji nie wyciągano niekiedy z foliowych koszulek, nie sprawdzano, czy są autentyczne (przy odrobinie starania można sobie na ksero czyjś referat/artkuł przerobić na swój). Komisja nie pełniła żadnej roli merytorycznej. Eksperti pełnili rolę urzędników, nie biegłych. Przekonuje o tym także dyskusja, która nie miała w zasadzie charakteru merytorycznego. Nie ujawniała mocnych czy słabych stron kandydata, nie wyłuskiwała jego indywidualnego *emploi*, a była jedynie wymianą poglądów o formalnych stronach wniosków. Jej krytyczność odnosiła się (jeśli w ogóle) do poprawności skompletowania dokumentów. Głosowanie i przyznawanie punktów było już tylko czystą formalnością. W komisjach byłem bodaj jedyną osobą, która nie znała osobiście kandydatów. Zarówno urzędnicy administracji oświatowej, jak i członkowie-samorządowcy doskonale się orientowali, kogo oceniają. Stąd też, w przypadku przekonania komisji, że kandydatura jest słaba, poszukiwano niemal za wszelką cenę możliwości odsunięcia jej z powodów formalnych.

Skala *mikro* — kandydaci

Mimo ponagieł i niezadowolenia starałem się wnikać dość szczegółowo w przeglądaną dokumentację każdego z kandydatów. W związku z tym nasuwa mi się pewna typologia.

Kandydat *walczący*. Droga oprawa, starannie na komputerze przygotowane dokumenty, kolorami zaznaczone poszczególne części archiwum, mnóstwo fotografii, niejednokrotnie dołączona kasetą wideo bądź krążek CD, markerami i zakreślaczami wykonane wyróżnienia. Słowem *caucuszko*.

Fotografie roily się od sylwetek kandydata przytulającego działwę, dynamicznego, organizującego, zawiadującego, aktywnego. Spotkałem się nawet z ksero odbitką faktury za wstęp do zoo jako dowodu na aktywność kandydata.

Kandydat sceptyczny. Przygotował dokumentację bez pasji i wiary w sukces. Tak jakby startował po stopień nauczyciela dyplomowanego bez przekonania. Jego teczka była cienka, zawierała wyłącznie niezbędne dokumenty, żadnych ilustracji i dowodów ponad te, które być musiały. Zamiast odbitek publikacji — wydruk ich wykazu. Zamiast wszystkich certyfikatów z ukończonych kursów i podyplomówek — jeden egzemplarz i lista informująca o ukończeniu innych.

Kandydat pewny. Byli nimi najczęściej znani, lokalni działacze oświatowi. Ich teczka (w nieświadomym założeniu) miała być wyłącznie pretekstem do awansu, bo we własnym przekonaniu ich dokonania są „powszechnie znane”. Widać było, że idą, jak po swoje. Wychodzą z założenia: „jak nie ja, to kto?”.

Reakcje komisji na wymienione tu typy były odmienne. W stosunku do *walczących* komisja wykazywała wiele ciepła i zrozumienia, pod warunkiem, że dokumenty były właściwie poukładane. To znaczy, że ich kolejność była taka, jak w instrukcji oceny, która stanowiła niezbędny element każdej komisji. To bardzo ułatwiało przegląd. Jeśli jednak autor zestawu nie zachował właściwej kolejności i nie opisał w sposób wymagany przepisem dokumentów, nastroje były odmienne. Wkradało się zniecierpliwienie i polowanie na braki.

Nierówno traktowano materiał dowodowy. To, co wydawało się kandydatowi najważniejsze, a zatem relacje z działalności edukacyjnej było za ledwie muśnięte okiem komisji. Nie było bowiem interesujące, „co” robili petenci, ale „czy w ogóle” coś robili. W ten sposób porównywalne stawały się nauczycielskie wyczyny polegające na tworzeniu klas autorskich, organizowaniu programów międzyprzedmiotowych okraszonych licznymi spotkaniami, wyjazdami, zakupami i wysiłkiem z jednorazowymi akcjami typu „sprzątanie świata”. Była to tylko kwestia liczby zdjęć, zebranych (koniecznie na piśmie) gratulacji, podziękowań i pochwał.

W stosunku do *sceptyków* komisja miała ułatwione zadanie. Ich dokumentacja z reguły nie odpowiadała jej oczekiwaniom. Problem niemal rozwiązywał się sam. O dziwo, gdy nie było zastrzeżeń formalnych, kan-

dydaci otrzymywali stosowne punkty i nominacje do awansu. Zdaje się, że trafiali w sedno biurokracji. Przemawiali tym samym językiem biurowo-administracyjnym. Beznamiętnym, pozbawionym metafor, pasji, oczekiwań. Było to dyskurs niemal wewnątrzurzędniczy. Dlatego często skuteczny.

Kandydaci *pewni* stanowili kłopot. Ich nieformalna (ale i formalna) pozycja w środowisku nie pozwalała na lekceważenie. Tutaj niemal nie dochodziło do wytykania uchybień formalnych tam, gdzie się dało, interpretowano wątpliwości zawsze na korzyść kandydata. Te wnioski rozpatrywano najszybciej i pozytywnie. Próby przyglądania się dokumentacji bliżej wzbudzały zdumienie i niemy zarzut naruszania dobrych obyczajów.

Był taki element w dokumentacji kandydatów, nad którym warto się zatrzymać dłużej. To analiza/opis tzw. przypadków edukacyjnych. Nie do końca wiem, o co chodzi. Czy o indywidualny przypadek (*case study*), a zatem procedurę i pojęcie znane w pedagogice, czy o coś innego. Praktyka pokazała, że chodzi o coś innego. Owa inność była jednak tak różnorodna, że dla mnie zupełnie niezrozumiała. Zatem pojawiały się opisy walki z paleniem papierosów na terenie szkoły, opisy przeciwdziałania spóźnieniom na lekcje (ale tylko uczniów) czy też relacje z rozmów wychowujących rodziców. Były też jednak opisy zmagania o rozbudowę szkoły, o wyjazd na wycieczkę, relacje z pozyskiwania pieniędzy na jakieś tam działanie. Komisja w zasadzie tylko „rzuciła okiem” na owe wytwory. Nie było z tego powodu dyskusji, nie było sporów z treściami zawartymi w analizach. Były takim samym przedmiotem zainteresowania, jak zaświadczenia, dyplomy i podpisy. Po prostu miały być. Minął jednak pewien czas i w Internecie natknąłem się na całą ofertę opisu przypadków edukacyjnych. Po prostu były to gotowce. Niektóre (zwłaszcza dotyczące ekologii) mocno przypominały to, co czytałem na posiedzeniu komisji.

Niespójności

Awans nauczyciela oglądany we wszystkich trzech skalach tworzy obraz spójny i konsekwentny. Jeśli jest on wynikiem świadomego zabiegu, to projektodawca odniósł najwyraźniej sukces. Wspólnym wymiarem wszystkich skal jest fasadowość działań. Zarówno w skali *makro*, *mezzo*, jak i *mikro*, uraczono nas architekturą jak z amerykańskiego planu filmowego. Skonstruowano wyłącznie elewacje, piękne, fotogeniczne i barwne, za którymi kryje się to samo studio filmowe, w którym raz kręci się western, a innym razem film grozy. Fasadowość musi mieć swój napęd, energię i koordynatora. Jest nim biurokracja, której siła tkwi w braku jakichkolwiek emocji i zaangażowania.

Odrębnym problemem jest kwestia styku tego elementu reformy oświaty z innymi. Na przykład matura została do bólu zobiektywizowana. Bezstronność zapewniają kody, szyfry, klauzula „ściśle tajne”, jednakowe płyty CD z nagraniem głosu lektora i inne, godne samego Hansa Klossa, zabiegi skoordynowane przez rzeszę Bermanów. Ukrytym przekazem wynikającym z takiego zorganizowania matury jest kompletny brak zaufania do nauczycieli, którzy ją dotąd przeprowadzali. Jakże śmieszyły mnie te formy, które realizowałem w trakcie próbnej matury. Jakże czułem się upokorzony, będąc wyłączonym z egzaminowania własnych uczniów, będąc sprowadzonym do roli kamerdynera we własnym domu.

W oczywistej opozycji w stosunku do takich zabiegów pozostają kompletnie subiektywne i nie mające żadnego związku z praktyką edukacyjną procedury awansowania nauczycieli. Tutaj można decyzję odsuwać w niebyt, w przestrzenie biurokratycznych otchłani. Tutaj można łąać, z bezradności ściągając z Internetu gotowce. Tutaj w końcu bez względu na płeć i wiek trzeba zachowywać się jak na konkursie *miss*. Doprowadzić komisję do przekonania, że jest się pięknym, elokwentnym i na wskroś *sexy*. Projektantom tej procedury nawet nie zaświtała myśl o obiektywnym sprawdzeniu pracy nauczyciela. O powołaniu ekspertów, którzy anonimowo (szyfrowo, tajnie i szpiegowsko) wysondowałiby opinię o pragnących awansu wśród uczniów i ich rodziców. Nikt nawet nie próbował zapytać produktobiorców, czy Kowalskiemu należy więcej płacić za pracę (bo o to w awansie chodzi). Bo i po co? Patologicznie zainteresowanym jakością pracy nauczy-

ciela (to o mnie) nie dano szansy nawet na sprawdzenie, czy jego referaty, ujawnione plany zawodowe i publikacje mają jakikolwiek sens, czy w ogóle mają treść. Byłem po to, aby inni poczuli się lepsi. Mój bunt skończył się tym, że po kilkunastu posiedzeniach komisji nikt ze mną nie chciał współpracować, a ostatecznie przestano mnie zapraszać „do udziału”.

Podzieliłem się swoimi wątpliwościami z pewnym wysokim urzędnikiem oświatowym. Usłyszałem: „Ale jest w tym jednak jakaś prawda, jakaś weryfikacja”. Czyżby?

Kaszczorek, listopad 2001 r.



Dxcel. Fdc
Dxe. Gfa. Fdc
Dxf. Gfa. Fdc
Dxg. Gfa. Fdc
Dxi. Gfa. Fdc