

Tomasz Merta: Zmiana paradygmatu

Na naszych oczach dokonuje się w polskiej edukacji zasadnicza, całościowa zmiana paradygmatu – od edukacji tradycyjnej, elitarnej, do nowej, egalitarnej - przeczytaj w „Teologii Politycznej Co Tydzień”: Paideia polska tekst Tomasza Merty pochodzący z książki „Nieodzowności konserwatyzmu” wydanej w bibliotece „Teologii Politycznej”.

Rozpoczęła się wielka, rozłożona na wiele lat, całościowa reforma oświaty. Składają się na nią zarówno zmiany strukturalne (zastąpienie dotychczasowej ośmioklasowej szkoły podstawowej i różnych typów szkół średnich sześcioklasową podstawówką, trzyletnim obowiązkowym gimnazjum i trzyletnim liceum profilowanym oraz dwuletnią szkołą zawodową), jak i zmiany w treściach nauczania (nauczanie blokowe w szkole podstawowej, nowe minima programowe i programy nauczania, które w dodatku będą mogły być modyfikowane bądź nawet tworzone od podstaw przez poszczególnych nauczycieli i szkoły), ocenianiu (wzmocnienie funkcji informacyjnej oceny na przykład przez wprowadzenie oceny opisowej) i systemie promocji nauczycieli. Skala zmian jest tak wielka, że można by mówić właściwie o rewolucji. Równocześnie obserwujemy dość intrygujące zjawisko, które z trudnością jedynie daje się wyjaśnić. Rewolucje zwykle mocno wzbudzają ludzkie umysły, wywołując skrajne reakcje zarówno wśród ich zwolenników, jak i przeciwników. Tymczasem obecna reforma dokonuje się w atmosferze omalże powszechnej zgody. Rzecz jasna, towarzyszą jej typowe zawirowania polityczne – opozycja, jak zwykle,

stara się przeszkodzić rządowi, nawołuje do opóźnienia reformy, twierdząc, że została źle przygotowana. Nie jest to jednak spór merytoryczny – idzie tylko o efekt propagandowy: „my zrobilibyśmy to lepiej”. Podobnie nie o kwestie merytoryczne idzie Związkowi Nauczycielstwa Polskiego – mamy tu raczej do czynienia ze zwykłym oportunizmem i chęcią konserwowania własnych uprawnień i wpływów.

Owa proreformatorska zgoda wynika, jak się wydaje, z powszechnego poczucia katastrofalnej kondycji, w której znajduje się polska szkoła. Diagnoza, pod jaką podpisałoby się bardzo wiele osób – których skądinąd niewiele łączy, a ogromnie dużo dzieli – byłaby mniej więcej taka: polska szkoła jest zła, staromodna, daje jedynie bezużyteczną, encyklopedyczną i książkową wiedzę, a i to czyni nie najlepiej. Złe są programy – sztywne i przeładowane – źli są także nauczyciele, słabo przygotowani merytorycznie, a jeszcze gorzej dydaktycznie, a w dodatku mocno zideologizowani. Błądzi ten, kto pokładałby nadzieję w mechanizmach samoregulujących, jako że polska edukacja z przetrąconym w latach PRL-u kręgosłupem etycznym utraciła jakiegokolwiek instynktu poza najbardziej elementarnym instynktem grupowego samozachowania, sprzężonym w dodatku z niszczącym mechanizmem selekcji negatywnej, wynikającej zarówno z dramatycznego niedoinwestowania oświaty, jak i z drastycznego obniżenia autorytetu zawodu nauczyciela. Równie proste jak opis tego, co jest, wydaje się wskazanie, jaki powinien być punkt dojścia inicjowanych zmian. Należy podnieść liczbę osób z wyższym wykształceniem i upowszechnić wykształcenie średnie, tak aby polskie wskaźniki odpowiadały standardom szeroko pojmowanego Zachodu. Szkoła powinna podążać za doświadczeniami szkół zachodnich: stać się mniej stresogenna, autorytarna, bardziej nakierowana na rzeczywiste potrzeby i zainteresowania uczniów. Tylko szkoła zdemokratyzowana,

szkoła, w której relacje między nauczycielem a uczniem zostaną zmienione, szkoła, gdzie niepotrzebna teoria ustąpi miejsca niezbędnej praktyce, gdzie zbyteczną książkową i encyklopedyczną wiedzę zastąpią umiejętności, może przygotować obywateli do życia w nowoczesnym, demokratycznym i pluralistycznym świecie.

Przedstawiona tutaj diagnoza – oczywiście nieco przerysowana, a więc z natury rzeczy karykaturalna – składa się z prawd, półprawd i błędnych przekonań, nie to jest jednak najważniejsze. Niepokoi bowiem przede wszystkim traktowanie jej jako oczywistości, o którą nie warto – i właściwie nie można – już się spierać, gdy tymczasem rozsądny wydaje się pogląd, że jest to rzecz, którą trzeba rozważyć wyjątkowo starannie, ona to bowiem determinuje późniejsze plany i działania. Diabeł tkwi w szczegółach tylko wtedy, gdy nie może umościć sobie miejsca w tym, co ogólne.

Przyjmowanie zideologizowanej, szablonowej diagnozy jako oczywistej prawdy nie dotyczy zresztą tylko oświaty – to element znacznie szerszego zjawiska, u podstaw którego leży przekonanie o prostej dynamice zmian: od gorszego do lepszego. Taka wizja zakłada stopniowe, ale zarazem ostateczne eliminowanie problemów, osiągnięcie coraz lepszych rezultatów. Wizja jednowymiarowego postępu nie jest jednak jedyną, do jakiej można się odwołać przy analizach skomplikowanych problemów społecznych. Znacznie bardziej przekonująca może okazać się koncepcja transakcyjna, zgodnie z którą zmiana ma zawsze wiele aspektów, w niektórych z nich przynosi skutki pozytywne, w innych złe. W transakcji zyskuje się coś, ale nieuniknione jest zarazem poniesienie pewnych kosztów – coś więc równocześnie zostaje utracone. Jedne problemy znikają, ale pojawiają się nowe,

generowane przez samą zmianę, i w przyszłości im z kolei trzeba będzie stawić czoło. Dopiero w koncepcji transakcyjnej możliwe staje się chłodne kalkulowanie zysków i strat towarzyszących reformie.

O jakiej transakcji tutaj mowa? Otóż na naszych oczach dokonuje się w polskiej edukacji zasadnicza, całościowa zmiana paradygmatu – od edukacji tradycyjnej, elitarnej, do nowej, egalitarnej. Oba sposoby myślenia wyznaczają edukacji inne cele, inaczej definiują jej społeczną rolę, a co za tym idzie, proponują inne środki działania i z innego punktu widzenia oceniają edukacyjne sukcesy i porażki. To, z czym mamy obecnie w Polsce do czynienia, nie jest zresztą jakimś nowym, oryginalnym procesem, ale w pewnej mierze jedynie repetycją zmiany modelu edukacji, która dokonała się najpierw w Stanach Zjednoczonych, a następnie w wielu krajach Europy Zachodniej.

Pojawienie się nowego modelu edukacji wiąże się przede wszystkim z nazwiskiem Johna Deweya i jego filozofią pragmatyzmu społecznego. Nie ma tutaj miejsca na dokładną analizę założeń filozofii Deweya, wspomnijmy więc tylko o kilku podstawowych ideach, które wyznaczyły zasadniczy kierunek edukacyjnej przemiany. Jerzy Szacki przedstawia je następująco:

a) zawierała ona [orientacja psychologiczna] dyrektywę rozpatrywania działalności organizmu [...] jako całościowego procesu, którego rozbiór na pojedyncze elementy prowadzi nieuchronnie do deformacji opisu zachowania się ludzkiego;

b) przyjmowała ona, że procesy psychiczne nie mogą być zadowalająco wyjaśnione tak długo, jak długo ujmuje się je niezależnie od funkcjonowania organizmu jako całości, a także wzajemnego oddziaływania organizmu i środowiska, ponieważ wszystkie odbywają się w określonych sytuacjach;

c) zalecała rozpatrywanie ludzkiego doświadczenia i zachowania się z punktu widzenia funkcji, jakie poszczególne reakcje organizmu pełnią w procesie przystosowywania się do środowiska i sprawowania kontroli nad nim[1].

Najistotniejsze z naszego punktu widzenia jest tu pojmowanie człowieka jako układu reagującego na zespół bodźców oraz uznanie osobowości wewnętrznej za niespecjalnie istotną. Człowiek rozumiany jest jako całość, która realizuje się jedynie w procesie współdziałania z innymi. Nawyki nie są właściwie cechą człowieka jako takiego, ale pojawiają się jedynie w warunkach społecznej interakcji. Z takiego rozpoznania istoty człowieczeństwa wynikało przekonanie o podstawowym znaczeniu komunikacji: to przez nią tworzy się wspólnota myśli i uczuć. Wspólnota nie jest dana, lecz dopiero konstruowana poprzez wielorakie interakcje jednostek. „Nie społeczeństwo kształtuje tu jednostki – pisze Jerzy Szacki – lecz jednostki kształtują się same w toku swych wzajemnych stosunków, dzięki którym społeczeństwo istnieje. Jedną z ważnych konsekwencji tej zmiany było przyjęcie skrajnie pluralistycznej koncepcji społeczeństwa. Jednostki wchodzą ze sobą w wielorakie stosunki i odpowiednio do tego wytwarza się wielość zrzeszeń, nie zaś jednolita organizacja”[2]. Skoro wszystko tworzone jest dopiero w procesie

interakcji społecznej, i to tworzone nieustannie na nowo, wszystko musi podlegać rewizji, prawda i dobro dają się zaś opisywać wyłącznie w języku użytecznych korzyści.

Dewey, a jeszcze bardziej gorliwie psychologia humanistyczna, rozwija zarazem impuls, który w świecie edukacji błąka się od czasów Rousseau – odkrywanie dorosłego w dziecku. Wiedza nie jest już pojmowana jako coś zewnętrznego, dopiero przekazywanego – wręcz przeciwnie: każdy ma ją w swoim wnętrzu, idzie tylko o jej obudzenie. Fundamentem kształcenia, wedle Deweya, powinny być zainteresowania i skłonności dziecka, nauczyciel zaś powinien być nie tyle autorytetem, ile raczej życzliwym i wyrozumiałym pomocnikiem towarzyszącym (niezbędne interakcje!) uczniowi w jego procesie samorealizacji. Celem nowego kształcenia staje się nowy człowiek – dobrze przystosowany do życia w nowoczesnym, szybko zmieniającym się świecie, posiadający umiejętności niezbędne do bycia obywatelem demokratycznego państwa.

Nowe idee zostały przyjęte z prawdziwym entuzjazmem i gorliwie wprowadzone w życie. Jak się wydaje, decydujące znaczenie dla ich rozpowszechnienia miał coraz silniej dający o sobie znać fenomen społeczeństwa masowego, któremu model Deweyowski odpowiadał ze względu nie tyle na jego pragmatyczne i użyteczne nastawienie, ile na założony egalitaryzm, nie ograniczający się bynajmniej do postulatu równych szans. Egalitaryzm ten wynikał przede wszystkim z pojmowania edukacji jako procesu odsłaniania tego, co już jest dane – a więc być może danemu każdemu. Postdeweyowscy pedagodzy sprzeciwiali się także typowemu dla tradycyjnego modelu przekonaniu o tym, że edukacja jest przede wszystkim sposobem sprawiedliwej hierarchizacji społecznej. Oznaczało to zasadniczą zmianę roli nauczyciela: proste

prezentowanie wiedzy, z której kto chciał mógł uczynić użytek, zastąpione być miało skomplikowaną, a chwilami może nawet ezoteryczną sztuką docierania do załączków i impulsów wiedzy kryjących się w każdym uczniu. Inaczej rozkładała się także odpowiedzialność: w coraz większym stopniu spoczywać ona miała na nauczycielu, nie zaś na uczniu – w świetle przyjętych założeń to nauczyciela należało winić za szkolne niepowodzenia podopiecznych.

Im bardziej jasna stawała się wizja nowej szkoły, tym bardziej świadomi tego, czego bronią, stawali się zwolennicy tradycyjnego modelu edukacji. Spór z nowym paradygmatem pozwalał im doprecyzować własne stanowisko. Jednym z pierwszych, obdarzonych świadomością teoretyczną, przeciwników zmian był Irving Babbitt, profesor literatury francuskiej na Harvardzie. Babbitt, zaliczany do grupy „nowych humanistów”, pojmował edukację jako proces odkrywania i wykorzystywania naturalnych talentów przez nielicznych. Jądem tej elitarystycznej koncepcji była idea doskonalenia człowieka, tak aby zdolny on był do obrony *humanitas*, świata duchowości i poważnej myśli, który Babbitt przeciwstawiał światu humanitaryzmu, opartemu na naturalistycznej wizji człowieka zredukowanego do poziomu zmysłowych bodźców.

Babbitt przykładał niezwykłą wagę do roli literatury w edukacji i miał po temu dobre racje. Tradycyjny model kształcenia, w którego obronie autor *Democracy and Leadership* występował, był bowiem literaturocentryczny. Lektura literatury pięknej – czy to klasycznej, czy nowożytnej – była fundamentem, na którym wznoszono cały gmach wykształcenia. Wydaje się, że w Polsce wciąż mamy do czynienia z takim modelem, tyle że częściej postrzegany jest on jako zbędny balast przeszłości niż coś rzeczywiście wartościowego. Dyskusja wokół

reformy uczenia języka polskiego w szkołach przybrała bardzo niekorzystny obrót: poloniści prześcigają się w propozycjach redukcji lektur, powołując się na opór młodzieży przed czytaniem „martwych”, niezrozumiałych dzieł. W istocie rzeczy opór ten nie dotyczy jakichś szczególnych lektur, ale czytania jako takiego – do odwrócenia tej niekorzystnej tendencji z pewnością nie doprowadzi redukcja wymagań lekturowych.

Literaturocentryzm edukacji, o którym pisał Babbitt, nie oznaczał pograżenia w niekończących się i oderwanych od życia analizach formalnych. Literatura była nie tyle sposobem na zdyscyplinowanie i ćwiczenie umysłu (choć studia nad językami i literaturą klasyczną niewątpliwie spełniały i tę funkcję), ile ważnym źródłem wiedzy o świecie, ludziach, ich motywacjach, pragnieniach, występkach i cnotach. Zastępowała ona – kto poważy się powiedzieć, że bez powodzenia – wszystkie nauki społeczne. Dostarczała niezbędnych informacji oraz obserwacji socjologicznych i psychologicznych. W nowym, postdeweyowskim modelu edukacji literatura została zredukowana do poziomu jednego z wielu przedmiotów, wcale nie ważniejszego od innych. Wraz z kurczeniem się jej dominacji do amerykańskiej szkoły wtargnęły nowe przedmioty – nierzadko mające charakter jedynie paranaukowy, jak na przykład przeróżne kursy asertywności czy sztuki rozwiązywania konfliktów. Należy oczekiwać, że wraz z osłabieniem znaczenia języka polskiego w naszych szkołach pojawi się podobna, nowinkarska tendencja. Tendencji tej nie da się zapewne zupełnie wygasić – niewątpliwie jednak można ją w jakiś sposób okiełznać, pilnie bacząc, by w szkołach nie zagościło na dłużej coś, co jest jedynie intelektualną szarlatanerią.

Dyskusja na temat miejsca literatury w szkole jest w istocie rzeczą odzwierciedleniem znacznie szerszego sporu: o to, co powinno być zasadniczym celem edukacji. Choć autorzy broniący tradycyjnego modelu kształcenia różnie go opisywali, mówiąc o zrozumieniu świata, przekazywaniu najlepszej wiedzy poprzednich pokoleń, formowaniu etyczności dziecka, czy w końcu o autotelicznej wartości treningu intelektualnego, który winien być celem samym w sobie, nie będzie chyba błędem stwierdzenie, że celem edukacji była dla nich edukacja jako taka, a więc niepotrzebująca żadnego dodatkowego, utylitarnego uzasadnienia. W nowym modelu jest już inaczej – nacisk zostaje położony na uspołecznienie, przystosowanie. Nie znaczy to oczywiście, że stary model produkował ludzi nieuspołecznionych i źle przystosowanych, ale że uspołecznienie było w nim kwestią wtórną, ubocznym produktem przekazywania wiedzy. Zmiany wynikające z odmiennej hierarchizacji celów są oczywiste: miejsce akademickiej wiedzy zajmują rzeczy użyteczne, praktyczne. Umiejętności okazują się ważniejsze od faktów[3], praca grupowa od osiągnięć indywidualnych[4].

Nieco odmienny jest punkt wyjścia innego krytyka nowej edukacji – Alberta Jaya Nocka, radykalnego indywidualisty i zaprzysiętego wroga państwa. W eseju *American Education* Nock ubolewa nad obniżeniem edukacyjnych standardów, za który wini przede wszystkim społeczny egalitaryzm. Edukacja, będąca kiedyś, zdaniem Nocka, drogą przez mękę, na której tylko najlepsi dochodzili daleko, dziś ma być przyjemną podróżą dla wszystkich, bo przyjęto założenie, że wszyscy są wyuczalni. Problem w tym jednak, że podróżując łatwo i przyjemnie, nie można już dotrzeć zbyt daleko. Tymczasem zmienił się sposób oceny efektów edukacji: to, co wielkie, ustąpiło miejsca temu, co tylko duże. Osiągnięcia mierzone są w liczbach i procentach osób kończących

szkoły i uczelnie, co, naturalnie, popycha cały system w stronę redukcji wymagań. Skutkiem jest inflacja wykształcenia – coraz więcej osób legitymuje się wyższym wykształceniem, lecz nie jest to już to samo co niegdyś wykształcenie.

Przyjęcie utylitarnych kryteriów w edukacji, każących uczyć tego, co użyteczne i praktyczne, przyczyniło się zdaniem autora *The Memoirs of the Superfluous Man* do zaniku fundamentalnego rozróżnienia na wiedzę formującą i wiedzę instrumentalną. Ta pierwsza nastawiona jest na „bycie i stawanie się” człowieka, pozbawiona jest natomiast bezpośrednich związków z praktyką i z wiedzą instrumentalną, która zajmuje się „czynieniem i zdobywaniem”. Tradycyjnie, przez pierwszych dwadzieścia lat swego życia człowiek[5] stykał się tylko z wiedzą formującą, dopiero później wkraczał na terytorium praktyki i wiedzy instrumentalnej. Zanik tego rozróżnienia prowadzi, jak pisze Nock, do deprecjacji sporej części wiedzy formującej, którą zaczyna się uważać za całkowicie zbyteczną, bo niespełniającą kryteriów praktycznej użyteczności. To ona pada w pierwszym rzędzie ofiarą reformatorów głoszących hasło odchudzania programów. Oczywiście, programy szkolne, jak każdy twór człowieka, nie są doskonałe (polskich dotyczy to w szczególności), warto więc zawsze rozważać wprowadzanie jakichś zmian. Słowo „rozważać” ma tu jednak kluczowe znaczenie, pochopte redukcje wiedzy zbytecznej, odraza okazywana powszechnie do pamięciowego opanowywania encyklopedycznych informacji może w którymś momencie zaprowadzić nas za daleko, odbierając uczniom wiele rzeczy prawdziwie ważnych, pozbawiając ich też okazji do ćwiczenia pamięci i zmierzenia się z abstrakcyjnymi problemami.

Można by powiedzieć, że Nock stawia przed nami pytanie, na które wcale nie jest łatwo odpowiedzieć: czy edukacja powinna dostarczać doświadczeń zwykłych czy raczej niezwykłych, czy ma imitować realne życie, czy też – wręcz przeciwnie – kłaść nacisk na to, co najprawdopodobniej nie będzie dostępne w codziennym doświadczeniu po ukończeniu szkoły? Pisać podanie do urzędu czy rozprawkę z *Nad Niemnem*, czytać gazetę czy Dantego – oto zasadniczy dylemat, dzielący stary i nowy model edukacji. Czytać gazetę – odpowiadają zwolennicy nowej edukacji – bo trzeba się przygotować do tego, co będziemy robić przez całe życie. Czytać Dantego – mówią ci, którzy opowiadają się za edukacją tradycyjną – bo gazety będziemy czytać całe życie, a szansa, że sięgniemy po *Boską komedię* poza szkołą jest niewielka. Dodają jeszcze, że łatwiej czytelnikowi Dantego nauczyć się pisać podanie (nie uczono nas tego w szkole i ile czasu zajęło nam później zdobycie tej umiejętności – pięć minut? dziesięć?) niż odwrotnie. Zwolennicy nowej edukacji nie zostaną jednak w ten sposób przekonani: trudność Dantego jest tak wielka, że zawsze pozostanie on lekturą dla nielicznych, a ci nieliczni i tak po niego sięgną. Pozostali zaś straciliby jedynie czas, bo tym, czego im trzeba, są praktyczne umiejętności dające szansę możliwie bezkolizyjnego poruszania się w skomplikowanym współczesnym świecie.

Edukacja, według Deweya, a w jeszcze większym stopniu według Carla Rogersa i innych psychologów humanistycznych, powinna rozluźnić swój związek z przymusem. Idzie raczej o to, by pozwolić uczniowi rozwijać jego własne zainteresowania, by towarzyszyć mu w intelektualnej podróży, w którą sam z własnej, nieprzymuszonej woli się wybierze, jeśli nie zostanie stłamszony i wystraszony przez szkolny system, który w ogóle nie bierze pod uwagę naturalnej u młodych ciekawości świata. Obrony przymusu jako właściwego narzędzia

kształcenia podjął się Richard M. Weaver, profesor retoryki University of Chicago, autor wielu interesujących prac z teorii retoryki, filozofii politycznej i krytyki kultury. Kluczowe znaczenie miało dla niego pojęcie „dyscyplina naukowa”. „Dyscyplina” wyraźnie wskazuje bowiem, że w pierwszym rzędzie idzie w edukacji o zdyscyplinowanie umysłu. Weaver pozostaje sceptyczny co do możliwości polegania na zainteresowaniach uczniów, bo jego zdaniem są one nietrwale, chaotyczne i wyjątkowo zmienne. Celem nauczyciela nie powinno być podążanie za takimi chwilowymi pragnieniami uczniów, ale kształtowanie w nich trwałych zamiłowań. Takie zamiłowania rodzą się zaś długo, wymagają wiele trudu i zewnętrznej presji. Tylko przymus prowadzi w edukacji do prawdziwej wolności intelektualnej, jest ona bowiem osiągnana przez stopniowe przewyciężanie formy narzuconej z zewnątrz, a nie przez przedwczesne uwolnienie od wszelkich form. Dopiero taka wolność jest dla Weavera właściwą treścią indywidualizmu: idzie o to, by zdobyć samodzielność myślową, by samookreślić się wobec tradycji, a nie o to, by różnić się od innych chwilową myślą czy uczuciem.

Tymczasem naśladowcy Deweya biorą poważnie to, co chwilowe, w dodatku zaś uważają, że uczucia i emocje mogą stanowić fundament wartościowej edukacji, że to, co zostanie przeżyte, jest znacznie cenniejsze od tego, co zostanie jedynie biernie nauczone. Stąd wynika ich entuzjazm dla tak zwanych aktywnych metod nauczania[6], które kuszą wizją uczniowskiego emocjonalnego zaangażowania. Zdaniem Weavera, starają się oni także zatrzeć różnicę między działalnością intelektualną i aktywnością fizyczną (słynne *learning by doing*). Weaver z niepokojem cytuje wypowiedź Deweya, który stwierdził, że zrobienie mapy przez ucznia przynosi znacznie lepszy efekt niż jej zapamiętanie. Dla Weavera jest to symptomatyczne: przedkłada się tu działanie nad myślenie, a konkret nad abstrakcję. Tymczasem zaś to

właśnie myślenie abstrakcyjne, połączone ze zdolnością do rozumienia i tworzenia symboli, jest tym, co w edukacji najważniejsze. Musi to doprowadzić do deprecjacji samej idei wiedzy i obniżenia standardów myślenia.

Weaver nie wierzy w nauczycielskie partnerstwo, w edukację jako wyprawę dwóch niewprawnych – starszego i młodszego – w nieznaną. Nauczyciel musi pozostać autorytetem, musi umieć dowieść swych kompetencji, zarówno metodycznych, jak i merytorycznych. Weaver z pewnością odrzuciłby modne obecnie w metodyce przekonanie, że nauczyciel szkolny nie jest i nie powinien być ekspertem w swej dziedzinie (to ma być domeną jedynie badaczy uniwersyteckich), że specyficzną, właściwą dla niego wiedzą jest jedynie wiedza o tym, jak uczyć, a nie czego uczyć. Pogląd ten wydaje się Weaverowi niezwykle niebezpieczny, jako że uderza w sam fundament edukacji. Z natury rzeczy jest ona bowiem hierarchiczna i musi zachować swój wymiar pionowy, jeśli nie chce wyrodzić się w groteskowy seans wymiany uczniowskiej i nauczycielskiej niewiedzy.

Przeciwko takiej erozji autorytetu nauczyciela protestowała wyjątkowo ostro Hannah Arendt w eseju *Kryzys edukacji*. „Skoro nauczyciel nie musi znać swego przedmiotu – pisała – nierzadko zdarza się, że wyprzedza wiedzą swą klasę tylko o jedne zajęcia. Oznacza to z kolei nie tylko, że uczniowie zdani są na własne siły, ale również że przestało należycie funkcjonować najbardziej uzasadnione źródło autorytetu nauczyciela jako osoby, która wie więcej i potrafi więcej niż uczniowie. Co za tym idzie, nie może już być mowy o nauczycielu nieautorytarnym, który chciałby wyrzec się wszelkich metod przymusu, ponieważ jest w stanie polegać na autorytecie własnym”[7]. Dla Arendt niepokojące było także zatarcie granicy w edukacji między uczeniem a

zabawą, które prowadzi do dominacji zabawy kosztem kształcenia. Uważała ona, że jest to konsekwencja uznania autonomiczności świata dziecięcego – szkoła stała się miejscem gorliwej pielęgnacji dzieciństwa i jego utwierdzania, a nie miejscem bolesnego dorastania, stawania się człowiekiem dojrzałym. Nieufność Arendt wzbudzał też entuzjazm dla pracy grupowej i przykładania wyjątkowej wagi do opinii dziecięcej społeczności. Nacisk przesunięty został w ten sposób z jednostki na grupę. Korzyść z tego dla dziecka jest jednak pozorna: osłabienie autorytetu nauczyciela nie czyni dziecka bardziej wolnym, a jedynie poddaje go władzy innego autorytetu, stokroć gorszego: tyranii większości. Nie wydaje się bowiem wiarygodne przekonanie, że nastolatkowi łatwiej jest przeciwstawić się grupie rówieśniczej niż nauczycielowi czy rodzicom...

Pośpieszne byłoby jednoznaczne stwierdzenie wyższości jednego z opisywanych tutaj modeli. Wszystko zależy będzie od tego, jakim kryterium się posłużymy. Jakościowemu sprostą zapewne lepiej model tradycyjny, ilościowe będzie bardziej przychylnie edukacji postdeweyowskiej. Model tradycyjny można by obrazowo porównać do piramidy o spiczastym i wysokim wierzchołku. Jest on z założenia elitarny i nastawiony na selekcję, bardziej zainteresowany osiągnięciami najlepszych niż podnoszeniem średniego poziomu. Jego celem jest człowiek nie tylko doskonale wykształcony, ale i niezależny w myśleniu. Krytycy zarzucą mu jednak lekceważenie powszechnej oświaty, ignorowanie rzeczywistych potrzeb zwykłych, przeciętnych ludzi. Zasadne wydaje się podejrzenie, że podtrzymywanie modelu tradycyjnego w czystej formie w społeczeństwie demokratycznym, w którym nierówności przestały być czymś naturalnym, jest bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe. Z drugiej strony jednak nowy model edukacji nie może być traktowany jako udoskonalenie modelu tradycyjnego. I on przypomina piramidę, tyle że o wyjątkowo szerokiej

podstawie i ściętym wierzchołku. Jego priorytety są inne - rozszerzanie wiedzy praktycznej, podnoszenie średniego poziomu - i inne także towarzyszą mu zagrożenia. Ucząc ludzi lepiej funkcjonować w skomplikowanym, współczesnym świecie, daje im czasem złudne poczucie wolności i niezależności, takie, jakim cieszy się Riesmanowski człowiek zewnątrzsterowny, biorący opinie wyczytane w gazecie za własne poglądy. Można też podejrzewać, że pomimo szczerego, choć nie zawsze mądrego entuzjazmu psychologów humanistycznych i metodyków selekcyjna funkcja edukacji wcale nie osłabła, lecz - wręcz przeciwnie - uległa wzmocnieniu[8].

Jakie wnioski powinniśmy wyciągnąć z amerykańskiej lekcji? Z pewnością błędem byłoby założenie, że reforma musi być krokiem w przepaść, zniweczeniem szans na uzyskanie dobrego wykształcenia i że w związku z tym lepiej nic nie robić. Rozwiązania zaproponowane przez twórców reformy mają wiele aspektów pozytywnych, zasługujących na życzliwość i poparcie. Z drugiej jednak strony nie powinniśmy ignorować kryjących się w nich pułapek. Ocena opisowa jest dobrym pomysłem, ale niedobrze by było, gdyby okazała się w końcu wytrychem, za pomocą którego szkoła zostanie obrabowana z obiektywizmu oceniania na rzecz wypisywania grzecznych banialuk („Janek wykazuje duże zdolności, aczkolwiek nie pracuje odpowiednio dużo, co przeszkadza mu w uzyskiwaniu osiągnięć adekwatnych do poziomu jego inteligencji” - tak mogłaby wyglądać opinia o uczniu niemogącym opanować - powiedzmy - tabliczki mnożenia). Podobnie prawo nauczyciela do samodzielnego tworzenia koncepcji programowych jest ze wszech miar godne polecenia, pod warunkiem jednak, że nie będzie oznaczać redukcji wymagań na testach kończących kolejne etapy edukacji do poziomu wyznaczonego przez minimum programowe. Nauczanie blokowe, znoszące w szkole podstawowej podział na tradycyjne przedmioty, pociąga ambitną wizją

przekazywania wiedzy niepokawałkowej, spójnej i dającej szansę zrozumienia świata, z drugiej jednak strony może się wyrodzić w chaotyczną opowieść o wszystkim i o niczym, która w dodatku uniemożliwi dostrzeżenie specyfiki i odmienności różnych dziedzin wiedzy (powieść Sienkiewicza może zostać na przykład potraktowana jedynie jako źródło historyczne i to – co gorsza – nie do badań nad mentalnością epoki, w której żył pisarz, lecz do dziejów szwedzkiego potopu). Nauczyciele polscy niewątpliwie potrzebują bardziej gruntownej, a zarazem praktycznej wiedzy o różnych metodach nauczania, niedobrze by jednak było, gdyby tylko do niej zredukowana została nauczycielska kompetencja. W istocie rzeczy bowiem nauczyciel potrzebuje – szczególnie na poziomie gimnazjalnym i licealnym – zarówno wiedzy merytorycznej, jak i metodycznej.

Tę listę przestróg można by jeszcze znacznie wydłużyć, nie w tym jednak rzecz. Idzie raczej o uświadomienie sobie przez wszystkich tych ludzi, od których zależy los polskiej oświaty, po jak wąskiej ścieżce stąpają i jak łatwo z niej zbroczyć na manowce. Pozostaje więc życzyć im tylko, by nie opuszczała ich nigdy cnota roztropności i by celem, który sobie wyznaczają, była nie utopia, lecz umiarkowana zmiana.

Tekst był pierwotnie opublikowany w książce "Nieodzowności konserwatyzmu" wydanych przez Teologię Polityczną

[1] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1983, t. II, s. 588.

[2] Ibidem, s. 592.

[3] Warto w tym miejscu podkreślić, że rozróżnienie „wiedza – umiejętności” jest bardzo zwodnicze. I to nie tylko dlatego – na co dzisiaj zwraca się uwagę – że wiedza bez umiejętności jej zastosowania jest bezużyteczna. Nie wszyscy chcą pamiętać, że zależność ta jest dwustronna – umiejętności, takie jak na przykład dyskusowanie, porównywanie różnych argumentów, źródeł historycznych czy opinii, nabierają rzeczywistego sensu jedynie wtedy, gdy są oparte na fundamencie rzetelnej wiedzy. Gdy tak się nie dzieje, efektem procesu nauczania jest człowiek pozornie bardzo dobrze przygotowany do życia, naprawdę zaś niezwykle podatny na manipulacje i pozbawiony jakiegokolwiek samodzielności intelektualnej.

[4] Uznanie społecznienia za cel edukacji może prowadzić do zjawiska, które w Stanach Zjednoczonych krytykowane było nie tyle przez konserwatystów, ile przez nową lewicę: bardzo łatwo jest bowiem przekroczyć granicę między wychowaniem dla demokracji i wychowaniem dla... przemysłu. To często przedsiębiorcy dyktują, jakie cechy powinna edukacja wyrabiać, co jest użyteczne i na czym polega właściwa socjalizacja. Niewiarygodny wprost nacisk na pracę zespołową w amerykańskich szkołach może być potraktowany jako symptom tego właśnie zjawiska.

[5] Tu zwróćmy uwagę, że nie każdy – koncepcja Nocka jest otwarcie elitarystyczna.

[6] W samych „metodach aktywizujących” nie ma, rzecz jasna, nic złego. Wręcz przeciwnie: stanowią one cenne narzędzie w rękach wprawnego nauczyciela. Musi on jednak pamiętać, że podobnie jak dzieje się to z każdym narzędziem, istnieją granice jego użyteczności. Są więc tematy, które warto realizować za pomocą gier symulacyjnych, dyskusji, dramy, są jednak i takie, gdzie nauczycielski wykład okaże się bardziej użyteczny.

[7] H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994, s. 218.

[8] Można w tym kontekście przywołać pogląd Petera F. Druckera o zasadniczym podziale w świecie postkapitalistycznym na „robotników wiedzy” (dyrektorzy, eksperci, przedsiębiorcy) i „robotników usługowych”. Rządzić będą ci pierwsi, choć liczniejsza będzie grupa druga. Drucker wzywa do zapewnienia „robotnikom usługowym” godności pracy, trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że idzie tu o uśpienie ich czujności, tak aby świadomość podrzędności statusu nie zagroziła spokojowi społecznemu. Por.: P. F. Drucker, *Świat postkapitalistyczny*, „Res Publica Nowa”, 1993, nr 6.