

DEMOKRACJA I EDUKACJA

DYLEMATY, DIAGNOZY, DOŚWIADCZENIA

Redakcja:

Katarzyna Gawlicz

Paweł Rudnicki

Marcin Starnawski

Tomasz Tokarz



DEMOKRACJA I EDUKACJA

dylematy, diagnozy, doświadczenia

DEMOKRACJA I EDUKACJA

dylematy, diagnozy, doświadczenia

Redakcja:

Katarzyna Gawlicz

Paweł Rudnicki

Marcin Starnawski

Tomasz Tokarz



Copyright © by Wydawnictwo Naukowe
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
Wrocław 2014

Recenzja naukowa
Agnieszka Nowak-Łojewska
Piotr Stańczyk

Redakcja językowa
Joanna Chmielewska

Redakcja techniczna
Witold Gidel

Projekt okładki
Bartłomiej Siwek

Praca dofinansowana ze środków MNiSZW – Decyzja nr 250349E/-680/S/2013
z dnia 27 lutego 2013 na utrzymanie potencjału badawczego w roku 2013

Utwór dostępny na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa 3.0 Polska
(CC BY 3.0 PL)

ISBN 978-83-62302-84-0

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
tel. 71 358 27 52
www.dsw.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@dsw.edu.pl

Spis treści

Przedmowa	7
-----------------	---

I. Ramy

Astrid Męczkowska-Christiansen

Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć	13
---	----

Peter Moss

Docenić demokrację w przedszkolu	26
--	----

Agnieszka Olczak

Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka	34
---	----

Karolina Starego

Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej	49
---	----

Oskar Szwabowski

Demokracja, edukacja i czas (bez)rewolucji	71
--	----

Tomasz Tokarz

Konserwatyzm a edukacja demokratyczna	85
---	----

II. Bariery

Małgorzata Falkiewicz-Szult

Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola	111
--	-----

Katarzyna Gawlicz

Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego	129
--	-----

Marta Kotarba-Kańczugowska

Inne formy wychowania przedszkolnego – między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem ...	154
---	-----

Jolanta Sajdera

Konstruowanie znaczenia instytucji przedszkola niepublicznego	170
---	-----

Małgorzata Kamińska

O zaufaniu i wiarygodności – z badań nad potencjałem społecznym nauczycieli	182
--	-----

III. Otwarcia

Alex Bloom

Rywalizacja czy współpraca? 199

Michael Fielding

Alex Bloom – pionier radykalnej edukacji państwowej 203

Paola Cagliari, Angela Barozzi, Claudia Giudici

Ku edukacyjnemu przedsięwzięciu opartemu na partycypacji –
przemyslenia, teorie i doświadczenia 220

Aleksandra Maj

Metoda projektów we wczesnej edukacji
szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka 225

Paweł Rudnicki

ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później. ... 244

Agnieszka Koterwas

Niezatarty ślad alternatywnej edukacji –
Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w pamięci absolwentów 279

IV. Refleksje

Kamila Trawka

Moja nauczycielka z podstawówki 297

Katarzyna Sionek

Uwierzyłam, że mogę działać 300

Adam

Szkoła powinna uczyć rozumieć... 309

Mikael Meldstad

Pomiędzy Freirem i Bourdieu 319

Dominika Ferens

Wiedza tkwi w miejscach. 325

Przedmowa

Wśród nurtów i koncepcji pedagogicznych oraz niektórych inspirowanych nimi praktyk wychowawczych, zwłaszcza zorientowanych na poszukiwanie nieautorytarnych czy egalitarnych formuł edukacji, pojawia się zagadnienie związków pomiędzy edukacją i demokracją. Refleksja na ten temat ma długą i bogatą tradycję sięgającą starożytności, rozwijaną przez filozofów oświecenia, ugruntowaną przez liberalne i lewicowe koncepcje z XIX i XX wieku. We współczesnej myśli pedagogicznej, zwłaszcza w obszarze nurtów pajdocentrycznych i krytyczno-emanypacyjnych, kwestia demokratyzacji edukacji należy do kluczowych zagadnień. Poświęcono jej dziesiątki opracowań naukowych, artykułów publicystycznych, referatów, debat. Budzi także żywe zainteresowanie w polskim dyskursie. Hasło „demokratyzacji edukacji” staje się coraz częściej tematem refleksji badaczek i badaczy edukacji, a nieraz także terenem autonomicznych działań oświatowych. W ostatnim czasie można zaobserwować w Polsce szereg oddolnych inicjatyw stawiających sobie za cel powołanie szkół określanych (przez samych założycieli) mianem „demokratycznych”. Jednocześnie brakuje wciąż konsensusu wokół takich pojęć, jak „demokratyzacja edukacji” czy „edukacja demokratyczna”. Są pojemne, a przy tym niejednoznaczne.

Rozbieżności w tym zakresie dotyczą, między innymi, istoty działań demokratycznych. Jakie są ich wyznaczniki? Które z rozwiązań stosowanych w obszarze edukacji mają demokratyczny charakter? Do czego konkretnie miałyby się sprowadzać demokratyzacja edukacji? Czy demokratyzacja oznacza poszerzenie sprawstwa i niezależności uczniów oraz możliwości wpływania na funkcjonowanie placówki, do której uczęszczają? W jakim stopniu za demokratyzację można uznać przekazywanie dorosłym obywatelom (rodzicom) kompetencji w zakresie tworzenia autonomicznych instytucji edukacyjnych poza sferą oddziaływania aparatu państwowego? Czy bliższa zasadom demokratyczności jest decentralizacja, oddanie instytucji edukacyjnych w ręce obywateli i ramiona rynku, osób prywatnych, środowisk biznesowych lub organizacji „trzeciego sektora”? Czy może raczej, w imię demokracji, nieodzowne jest utrzymanie państwowej kontroli nad systemem edukacji, sprawowanej przez wybieralną władzę? Czy edukacja zindywidualizowana, dostosowana do osobistych preferencji uczniów i rodziców,

rzeczywiście służy budowie otwartego, demokratycznego społeczeństwa? Wreszcie, czy bardziej demokratyczna jest szkoła masowa: egalitarna, inkluzyjna, ale jednocześnie zuniformizowana, ustandaryzowana (dostosowana do możliwości przeciętnego ucznia), czy szkoła formalnie odwołująca się do ideałów demokratycznych (wolności, równości, solidarności), ale dostępna faktycznie, z racji wysokiego czesnego, przede wszystkim dla przedstawicieli elit społecznych?

Próbie odpowiedzi na te i podobne pytania podjęliśmy w ramach działań Pracowni Badań nad Demokracją w Edukacji na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Pierwszym przedsięwzięciem Pracowni było zorganizowanie jesienią 2013 roku, wspólnie z Międzynarodowym Instytutem Studiów nad Kulturą i Edukacją DSW, konferencji *Demokracja i Edukacja*, połączonej z gościnnymi wykładami brytyjskiego badacza wczesnej edukacji, Petera Mossa. W ostatnim czasie zainicjowaliśmy projekt badawczy dotyczący nowych „szkół demokratycznych” w Polsce. Niniejsza publikacja wpisuje się w zakres działań Pracowni i stanowi kontynuację oraz rozwinięcie wątków, które pojawiły się podczas wspomnianej konferencji.

Artykuły zawarte w monografii mają różnorodny charakter. Znajdują się wśród nich studia teoretyczne, analizy krytyczne, sprawozdania z badań edukacyjnych, a także wspomnienia. Autorki i autorzy pochodzą z różnych krajów i do różnych kontekstów oraz doświadczeń edukacyjnych się odwołują. Reprezentują wiele dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych. Oprócz artykułów osób prowadzących badania naukowe, publikujemy także rozważania praktyków edukacji. Wspólnym mianownikiem tekstów są pytania o możliwość demokratyzowania instytucji edukacyjnych, o szanse i nadzieje, bariery i trudności, jakie pojawiają się w toku tego procesu, o różne oblicza demokracji w edukacji, o edukacyjne perspektywy emancypacji jednostek, grup i wspólnot, o doświadczenia już istniejących, demokratycznych organizacji i instytucji.

Książkę podzieliliśmy na cztery części. Część pierwsza („Ramy”) zawiera próby dokonania podstawowych ustaleń teoretyczno-terminologicznych w zakresie tytułowych pojęć. Autorki i autorzy omawiają między innymi kluczowe wartości ideału demokratycznego, ukazują przejawy oporu w stosunkach wychowawczych i w ramach instytucji edukacyjnych, a także akcentują powiązanie edukacji demokratycznej z perspektywą zmiany społecznej. W części drugiej („Bariery”) dominuje wątek trudności, napięć i konfliktów związanych z realizowaniem zasad demokratycznych w obszarze edukacji. Autorki diagnozują ograniczenia utrudniające przekształcanie placówek edukacyjnych w instytucje demokratyczne. Ujawniają opozycję między deklaracjami a rzeczywistymi działaniami podejmowanymi (lub niepodejmowanymi) w przestrzeni szkoły czy przedszkola. Źródeł demokratycznych niepowodzeń doszukują się zarówno w postawach decydentów, jak i w podejściu samych nauczycielek. Podejmują również problem wpływu ideologii neoliberalnej na edukację i zderzenia między „obywatelskością” a realiami

„rynku”. Artykuły z części trzeciej („Otwarcia”) ukazują, z kolei, sposoby realizowania idei demokracji na konkretnych przykładach osadzonych w realiach historycznych: londyńskiej szkoły St. George-in-the-East w okresie tuż po drugiej wojnie światowej, rozwijanego od lat powojennych systemu edukacji małych dzieci we włoskim mieście Reggio Emilia oraz dwóch polskich placówek powstałych po transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku – Wrocławskiej Szkoły Samorozwoju ASSA oraz Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”. Teksty te ukazują założenia ideowe szkół, sposoby ich realizacji, dylematy, strategie przetrwania szkół czy sposoby radzenia sobie z nie zawsze przyjaznym otoczeniem. W tej części ukazane są także możliwości wykorzystania metody projektu dla budowania demokratycznej przestrzeni szkoły. Książkę zamyka część czwarta („Refleksje”), na którą składają się wspomnienia oraz przemyślenia uczestników i uczestniczek różnorodnych działań edukacyjnych, wzbogacające narrację o ujęcia subiektywizowane i przeżywane.

Przesłanie tekstów zwartych w książce można ująć w trzech obszarach problemowych. Po pierwsze, autorzy przekonują – w duchu koncepcji Johna Deweya – że demokracja nie może być zjawiskiem zewnętrznym, zinstytucjonalizowanym, zimnym, proceduralnym, odgórnie wdrażanym. Musi być „sposobem życia” zarówno na poziomie osobistym, jak i zbiorowym, naturalną relacją, w jaką wchodzi członkowie wspólnoty, opartą na współdziałaniu, solidarności, wzajemnym poszanowaniu i wzbogacaniu. Powinna być wartością wszechobecną, zakorzenioną w kulturze, relacjach międzyludzkich, w każdym wymiarze życia, nieustannie urzeczywistnianą. Za podstawę demokratycznych działań w edukacji uznać można zatem ideę współdziałania wszystkich podmiotów tworzących system oświatowy (rodziców, dzieci, nauczycielki i nauczycieli, urzędników, ekspertów), współpracy opartej na rozmowie, dialogu (czy raczej polilogu), swobodnej wymianie opinii, szacunku dla odmienności, otwartości na poglądy innej strony, gotowości uczenia się od innych. System edukacyjny, w takim ujęciu, przypominałby wielką agorę, przestrzeń niekończącej się, nieskrępowanej dyskusji, dopuszczającej do swobodnego udziału uczestników reprezentujących różne środowiska, poglądy czy nawet interesy.

Po drugie, autorzy i autorki zwracają uwagę, że demokratyzacja stosunków międzyludzkich nie dokona się sama, z dnia na dzień. Dlatego tak ważną rolę odgrywa edukacja instytucjonalna. Jednak uczenie demokratycznego życia nie może mieć charakteru deklaratywnego, odświętnego, apelowego. Demokracja musi być obecna w codziennym funkcjonowaniu szkoły czy przedszkola. Demokrację można realizować jedynie poprzez jej codzienne doświadczanie, wrastanie w nią. Uczenie dla demokracji musi być uczeniem się w niej samej. Pojawiają się w związku z tym pytania, czy przygotowanie do życia w demokracji możliwe jest w ramach ujednoczonego i scentralizowanego systemu oświatowego, opartego na zewnętrznych, jednolitych standardach, i czy możliwa jest realizacja ideałów

demokratycznych przez dorosłych, ukształtowanych przez świat pełen nieufności, w którym dyrektywne czy wręcz autorytarne modele wychowania wciąż wydają się dominującą normą?

Trzeci przewijający się wątek dotyczy celów edukacji demokratycznej. Autorzy i autorki wskazują, że zadanie edukacji nie sprowadza się do tworzenia dobrych obywateli. Edukacja demokratyczna nie może mieć charakteru instrumentalnego czy adaptacyjnego, zaś człowiek demokratyczny to ani człowiek masowy, zuniformizowany konsument, ani też indywiduum wyalienowane ze społeczności i moralnych zobowiązań. Edukacja demokratyczna powinna służyć budowaniu krytycznej postawy, ale krytycyzm winien być konstruktywny i umożliwiać tworzenie takiej wyobraźni oraz takich dyspozycji do działania, które pozwolą dokonywać realnych i trwałych zmian. Teksty zawarte w książce pokazują, że na problem związków między kluczowymi pojęciami zawartymi w tytule można spoglądać z wielu perspektyw. Mamy nadzieję, że głosy te pogłębią i poszerzą dotychczasowe rozważania nad złożonymi relacjami między edukacją i demokracją.

Katarzyna Gawlicz
Paweł Rudnicki
Marcin Starnawski
Tomasz Tokarz

I. Ramy

Astrid Męczkowska-Christiansen
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć

Jak cytować: Męczkowska-Christiansen, A. (2014). Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji: wokół podstawowych pojęć. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 13–25). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Bieżące dyskusje publiczne wokół problematyki demokratycznego wychowania przebiegają niekiedy w kontekście niejasności, dotyczących podstawowych pojęć stanowiących fundamenty pedagogicznej refleksji nad ideą edukacji dla demokracji. Kształt tych pojęć krystalizował się, między innymi, w pracach takich myślicieli, jak John Dewey, Jerome Bruner¹, Paulo Freire, Celestyn Freinet czy Janusz Korczak, a ich rdzeń sięga dyskursu ludzkiej wolności rozwijanego przez myślicieli Oświecenia, w szczególnej mierze – Immanuela Kanta. Pojęcie demokratycznej wolności, podobnie jak samo rozumienie demokracji „dla” wychowania i „w” wychowaniu, obejmuje wielość sensów z wpisaną weń dialektyką wolności i zobowiązania, indywidualizmu i wspólnotowości, autorytetu i jego przekraczania. Pojęcie to nie może być jednak sprowadzane do encyklopedycznych czy podręcznikowych definicji, zaś próba odczytania go w perspektywie jednoznaczności otwiera drogę ku kultywowaniu „pedagogicznych przesądów” wyznaczających klimat uprawiania pseudodemokracji w szkole, wyposażając zarazem przeciwników demokratycznego wychowania w gotowe narzędzia krytyki, nierzadko zredukowanej

¹ Pomimo tego, że Bruner nie rozwija idei wychowania dla demokracji w sposób bezpośredni, dostrzegam w jego pracach pedagogicznych wszechobecność tego problemu, analizowanego z perspektywy „demokratycznej kultury” w edukacji oraz konstruowania kompetencji podmiotu do aktywnego uczestnictwa w świecie zjawisk społecznych, która *de facto* stanowi kompetencję obywatelską.

do postaci zrównującej ideę demokratycznego wychowania z hasłem absolutnej swobody jego podmiotów. Z tego powodu zamysł towarzyszący powstaniu mojego tekstu nawiązuje do najważniejszych pojęć fundujących istotę edukacji dla demokracji, a zarazem wyznaczających pewne zasady budowania demokratycznej kultury wychowania (tak bowiem rozumiem istotę demokracji w edukacji). Próbuję także odnieść się do, obecnych w świadomości potocznej, zniekształceń tychże pojęć – przede wszystkim tych, które mogą sprawić, że w wyniku nieproblematicznego i literalnego pojmowania takich pojęć, jak demokratyczna wolność i autonomia indywiduum, idee wychowania „w” i „dla” demokracji mogą zostać przekształcone w ich antytezę.

Wychowanie do wolności vs. wychowanie w dowolności

Idei demokracji w edukacji towarzyszy spory zgiełk pojęciowy dotyczący zagadnienia wolności indywiduum. Raz ujmowane jest ono w „romantycznych” kategoriach wolności od wszelkiego przymusu, innym razem utożsamiane z ideą liberalizacji wychowania, przekształcając sens wolności w pojęcie dowolności. Warto przypomnieć, że rdzennie pedagogiczne, a zarazem polityczne rozumienie pojęcia wolności człowieka odnosi się do jego źródła tkwiącego już w antycznej kulturze starożytnej Grecji, gdzie ukształtował się ideał człowieka wolnego. W ujęciu Sokratesa, wyznaczającego drogę myśleniu o naturze ludzkiej jako „powołanej” do wolności, człowiekiem wolnym jest ten, kto „posiada samego siebie”. *Enkrateś*, jako antyczny ideał człowieka wolnego, obejmował zdolność do powściągnięcia partykularnych pragnień, samoograniczania się w potrzebach pozornych i kierowania się ideami, których źródło stanowi racjonalny namysł nad tym, co dobre (Jaeger, 2001, s. 606-609). Tak pojmowana wolność nie jest zatem „stanem bycia” określanym przez zewnętrzne okoliczności, ale etycznym wyzwaniem dotyczącym sposobu rozumnego, pytajnego, a zarazem odważnego bycia człowieka w świecie, przez Sokratesa wiązanym z ideą wychowania obywatela (por. Jaeger, 2001, s. 606-611; Nussbaum, 2008, s. 36-38).

Fundamenty nowożytnej idei wychowania do wolności, niekiedy określanej mianem edukacji liberalnej, tkwią w greckim ideale sztuk wyzwolonych (*artes liberales*, bądź *studia liberalia*), pojmowanych jako środowisko kultywowania człowieczeństwa w jego pełnej (tj. wzniosłej) postaci, wyrastającej ponad zastane konwencje, podważającej oczywistość obiegowych prawd, w tym bezrefleksyjnie przyjmowanych zwyczajowych norm, w imię poszukiwania mądrości. Chodziło zatem o ukształtowanie umysłu pytajnego i krytycznego, o człowieka odpowiedzialnego, który jest autorem własnych wyborów dokonywanych w oparciu o pytania natury etycznej: o to, co jest dobre, słuszne, sprawiedliwe. Cel ten wyrażał się w kształtowaniu sokratejskiego ideału obywatela, który spełnia się w działaniu

na rzecz dobra wspólnego (zob. Zimmermann, 1996, s. 388). Jak określał w jednym ze swoich listów do Lucylusza ideę tę Seneka: „Dlaczego noszą nazwę nauk wyzwolonych, sam wiesz: ponieważ godne są człowieka wolnego. Zresztą jedna jest tylko nauka naprawdę wyzwolona która czyni człowieka wolnym. To nauka mądrości, wzniosła, nieustraszona, wielkoduszna. Inne są mało znaczące i dzieciące” (Seneka, b.d., s. 393-394).

Idea edukacji liberalnej nie obejmuje pouczania, lecz jest zorientowana na kształtowanie umysłu otwartego na poszukiwania poznawcze i rozważania etyczne: „kształcimy nasze dzieci w naukach i sztukach wyzwolonych” – pisze Seneka – „nie dlatego, żeby one mogły obdarzyć cnotą, lecz dlatego, że przygotowują duszę do przyjęcia cnoty” (Seneka, b.d., s. 399). Podobnie, współczesne **idee edukacji dla demokracji koncentrują się na kształtowaniu „wolnego”, a zatem otwartego, poszukującego umysłu.**

Idea edukacji liberalnej jako edukacji wyzwalającej stanowiła na przestrzeni wielu wieków obszar sporu i debaty, zapoczątkowanych już w czasach starożytnych, a dotyczących relacji pomiędzy wyzwaniem umysłu a konwencjonalizacją kształcenia i jego użytecznością dla pełnienia elitarnych ról społecznych. Odrodzenie sensu edukacji liberalnej jako edukacji wyzwalającej dostrzegam w myśli pedagogicznej Immanuela Kanta, w której nader wyraźnie przedstawiają się relacje pomiędzy rozwojem człowieka ku wolności a edukacją. W perspektywie danej przez Kanta oraz rozwijanej w obszarze pedagogicznego dyskursu Oświecenia, wychowanie do wolności można odczytać jako przekuwanie zewnętrznego przymusu, któremu podlega dziecko (w ramach konieczności socjalizacyjnej) w wewnętrzne zobowiązanie do kultywowania etycznej cnoty przy jednoczesnym czynieniu publicznego użytku ze swego rozumu. Zobowiązanie to ma charakter na równi moralny, co polityczny, wynikający z bycia obywatelem (zob. Kant, 2000; Kant, 1999). Zwieńczeniem drogi rozwoju jest osiągnięcie przez człowieka światła wewnętrznej wolności pojmowanej w kategoriach osobowej autonomii. Pominąwszy kwestię uniwersalizmu myśli Kanta, tak przedstawianą wolność pojmujemy w kategoriach wolności pozytywnej jako zdolności dokonywania wyboru w oparciu o kryteria etyczne, gotowości do samostanowienia, dokonywania osądu moralnego, jednocześnie przyjmując, że kształtowanie się tej zdolności wymaga **wychowania stawiającego przed dzieckiem wyzwania, ale i wymagania:** zdobywanie indywidualnej wolności zachodzi za sprawą prorozwojowych wysiłków jej podmiotu. Ta myśl Kanta, najjaśniej wyrażona w *O pedagogice*, była podejmowana i rozwijana przez dwudziestowiecznych myślicieli pedagogicznych, łączących ideę wychowania z kształceniem obywatela (w Polsce – między innymi przez Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego), dając fundament „dyskursu edukacji ku wolności” w pedagogice nowożytnej Europy, a zarazem źródło myślenia o kształtowaniu obywateli dla demokratycznych społeczeństw.

Wychowanie do wolności przeciwstawia się dowolności. W języku Kanta (a także Hessena i Nawroczyńskiego) przeciwstawienie to nosi miano karność, stanowiącej swoiste zabezpieczenie wzrastającej przestrzeni wolności osobowej dziecka przed heteronomią, tj. samowolą działania (zob. Hessen, 1968, s. 181; Nawroczyński, 1927). Karność nie przyjmuje w tym wypadku postaci stosowanego wobec jednostki repertuaru środków dyscyplinujących. Jest zinterioryzowaną przez jednostkę formą zobowiązania opartą na celach i wartościach (Pyżalski, 2007, s. 16-17). Takie rozumienie przymusu jako „zabezpieczenia wolności” nieobce jest także tradycji pedagogicznego progresywizmu, jako jednego z najważniejszych źródeł idei wychowania dla demokracji. Zobaczyć je można następującymi słowami Ralpa W. Emersona, cytowanymi przez Johna Deweya w *Wychowaniu i demokracji*: „«Szanuj dziecko, szanuj do końca, ale także szanuj siebie...». Oto dwie wskazówki szkolenia chłopca: zachować jego naturalność, ale powstrzymać jego wrzask, błaznowanie i głupie żarty; utrzymać jego naturę i uzbroić ją w wiedzę w tym właśnie kierunku, na jaki wskazuje” (Dewey, 1963, s. 61). Dla Deweya – jako twórcy idei wychowania dla demokracji, a zarazem znamienitego filozofa demokracji – ważnym elementem wychowania była dyscyplina. Nie chodziło wszak o dyscyplinę formalną, polegającą na ciągłej kontroli i oddziaływaniu zewnętrznego przymusu (której *notabene* był krytykiem, łącząc ją z ideą edukacji antydemokratycznej, a zarazem ignorującej potencjał rozwojowy i aktywność dziecka w procesie wychowania), lecz o **dyscyplinę odwołującą się do pojęcia woli** (a zatem i wolności) ucznia, w tym gotowości do podejmowania wysiłku, odpowiedzialności, a także posiadania wewnętrznego celu, który nadaje sens uczeniu się (Dewey, 1963, s. 142-145). Ten jej rodzaj ma moc systematyzującą i ukierunkowującą naturalną dla dziecka chęć aktywności: jego skłonność do poszukiwań, odkrywania i eksperymentowania. Dlatego, jak pisał Dewey, „[c]o do wolności, ważną sprawą, konieczną do zapamiętania, jest to, że oznacza raczej postawę myślową niż zewnętrzną swobodę ruchów, ale że tej właściwości umysłu nie można rozwinąć bez dostatecznej swobody ruchów w badaniu, eksperymentowaniu, zastosowaniu, itd.” (Dewey, 1963, s. 324). Cytat ten kieruje uwagę ku konieczności pojmowania edukacji dla demokracji jako „obudowanej” demokratyczną kulturą wychowania, zapewniającą dziecku status aktywnego podmiotu uczenia się rozumianego jako proces negocjowania i nadawania znaczeń, poszukiwania i zapytywania, odkrywania i konstruowania rozumienia świata oraz siebie w świecie. Zatem podstawowe rozumienie wolności dziecka w edukacji dla demokracji (a zarazem „demokracji w edukacji”) nawiązuje do pozytywnego ujęcia wolności, w znaczeniu, jakie przypisuje jej Isaiah Berlin (Berlin, 1994, s. 178-233). Jest to „wolność do” możliwie najpełniejszego rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach, realizowana w kulturowym środowisku demokratycznego wychowania. Nie jest natomiast dowolnością pojmowaną w kategoriach nieskrępowanej swobody dziecka. Towarzyszy jej jednak inna forma wolności, wyrażana w kategoriach swobód i uprawnień (praw

dziecka, praw ucznia) – ta jej postać, określana mianem wolności negatywnej („wolności od”), łączy się z Deweyowsko pomyślanym (a zatem i ograniczonym) obszarem swobody dziecka, który stanowi warunek rozwoju autonomii myślenia i działania w świecie.

Wychowanie wspierające autonomię vs. obdarowanie wolnością

Różnicę pomiędzy wychowaniem do wolności a wychowaniem w dowolności potraktować można jako analogię do relacji pomiędzy demokracją a ochlokracją. Pojęcie tej ostatniej zostało wprowadzone przez Polibiusza na określenie zwyrodniałych form demokracji, nacechowanych prymitywną żądzą spragnionego władzy tłumu. **Demokratyczna wolność idzie w parze z obowiązkiem**; ochlokratyczna dowolność nosi znamiona barbarzyńskiego buntu przeciw wszelkiemu zobowiązaniu, co doskonale oddał Ortega y Gasset w *Buncie mas*.

Istotę relacji pomiędzy wolnością a zobowiązaniem, z jej odniesieniem do zagadnienia osobowego dojrzewania ku wolności, przybliży stanowisko Karla Jaspersa – z jednej strony filozofa egzystencji, z drugiej – znamienitego reprezentanta myśli politycznej. Z perspektywy dostarczonej przez tegoż, jestem wolna, „[u]znając normy i przestrzegając tych, których moc obowiązująca jest dla mnie oczywista, uświadamiam sobie wolność mojego ja i urzeczywistniam konieczność, która tylko obowiązuje, nie istnieje” (Jaspers, 1990, s. 167); co więcej, wolność jest źródłem mojej tożsamości: „upewniam się o sobie samym, przestrzegając prawa, które uznaję za własne” (Jaspers, 1990, s. 167). W ujęciu Jaspersa, drogą do wolności jest edukacja poszerzająca poznawczą perspektywę jej podmiotu: „Staję się wolny, gdy nieustannie rozszerzam moją orientację w świecie, uświadamiam sobie w pełni warunki i możliwości działań” – pisze filozof (Jaspers, 1990, s. 168).

Wolność uosabia się w dokonywaniu wyboru, którego podstawą jest pytanie o siebie, a jednocześnie pytanie o sens własnego bycia w świecie. Jaspersowski „wybór siebie” to jednocześnie wybór Innego – dostrzega filozof, to „źródłowa decyzja bezwarunkowej komunikacji z człowiekiem, wraz z którym odnajduję samego siebie” (Jaspers, 1990, s. 172). A zatem wolność, w świetle myśli Jaspersa, nie jest absolutem. Jest realnym aktem stawania się, uobecniając się w splocie z koniecznością działania w świecie, a zarazem w byciu z innymi. Zwłaszcza ten drugi element wydaje się nader znaczący dla pojmowania wolności demokratycznej (czy też demokratycznej wolności politycznej), odnosząc się do **tworzenia wspólnoty w warunkach wolności** – bowiem to dzięki niej, dopowie Jaspers, człowiek staje się sobą (Jaspers, 1990, s. 440). To ostatnie zarazem staje się celem wszelkiej polityki, a dodałabym, że jednocześnie stanowi cel demokratycznego wychowania.

Istota wychowania wspierającego **dojrzewanie ku wolności**, obejmując ambiwalencję wolności i przymusu, wiedzie przez przekuwanie zewnętrznego

zobowiązania na wewnętrzne dążenia i własne wybory, realizowane przez indywidualum w poczuciu etycznej odpowiedzialności za ich konsekwencje. Poszerzanie sfery osobowej wolności podmiotu wychowania łączy się z wysiłkiem, odnosząc się nie tyle do praktyk korzystania z wolności, co jej zdobywania. Zachodzą one w procesach komunikacji z Innymi, zorientowanej na negocjację znaczeń i uprawnień; w aktach osobistej refleksji i wspólnotowej deliberacji; towarzyszy im uczenie się pojmowane w kategoriach decentracji jako poszerzania horyzontu rozumienia, a także wzrost świadomości moralnej związanej z poczuciem odpowiedzialności za podejmowane działania i dokonywane wybory. A zatem wspieranie rozwoju prowadzącego w kierunku wzrostu autonomii wychowanka wymaga od wychowawcy i całego środowiska wychowawczego stawiania prorozwojowych **wyzwań autonomicznych angażujących**. Przeciwnością takiego stanu rzeczy jest sytuacja, w której rzekoma „wolność” dziecka w procesie wychowania pochodzi „z nadania” – mam tu na myśli rozluźnienie reguł, odstąpienie od wymagań, poszerzenie przywilejów idące w parze z drastyczną redukcją obowiązków. Pojawia się wówczas ryzyko zagrożenia osobowego rozwoju dziecka „pułapką izonomii”, na co zwraca uwagę Maria Czerepaniak-Walczak (Czerepaniak-Walczak, 1994; 1996, s. 180-195). Pojęcie izonomii rozwojowej oznacza stan wyzbycia się odpowiedzialności własnej, będący „rezultatem odgórnego nadania, obdarzenia (człowieka, grupy) zestawem praw i zakresu wolności” (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 186). Jego istotną właściwością jest „bierność podmiotu w procesie osiągnięcia praw oraz fakt pochodzenia praw od zwierzchności dysponującej władzą i siłą” (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 186). „Wspaniałomyślność władzy”, objawiona w postaci obdarowania jednostek prawami, może przynieść konsekwencję w postaci braku ich rozumienia czy nawet lęku przed wolnością, jednak najpoważniejsze ryzyko bycia „obdarowanym” polega na uwalnianiu wychowanka od zadania samodzielności i aktywności, towarzyszącym osobowemu rozwojowi. W tym sensie „edukacja w dowolności” staje się antytezą edukacji prowadzącej ku wolności/autonomii podmiotu, rozumianej jako zdobyczy rozwojowej.

Podkreślmy, że w perspektywie powyższych analiz problematyczna jest nie tyle wolność ucznia, czy też jego uprawnienia, lecz „abolicjonistyczny” akt jej odgórnego nadania. Niepokojący może się okazać także niedookreślony i nienegocjowalny zakres owej wolności. Jest to pułapka wolności, która nie może zostać osiągnięta na drodze wysiłku, negocjacji, oporu, czy nawet buntu o rozwojowym znaczeniu (w świetle teorii Erika Eriksona).

Wychowanie we współpracy vs. „wychowanie do sukcesu”

Aby pełniej zobrazować proces edukacji do demokracji, rozumiany w kategoriach ciągłości rozwojowego wysiłku „stawania się wolnym”, warto ponownie sięgnąć

do myśli Johna Deweya, łączącego problematykę kształcenia z ideą funkcjonowania podmiotów w demokratycznym społeczeństwie, gdzie „uczenie się jest czynnikiem towarzyszącym ciągłym czynnościom lub zajęciom, które mają społeczny cel i zużytkowują materiały dostarczone przez typowe sytuacje społeczne. W takich bowiem warunkach – twierdzi Dewey – szkoła sama staje się pewną formą życia społecznego. Miniaturowym społeczeństwem, społeczeństwem w ścisłym współdziałaniu z innymi formami zbiorowego doświadczenia poza murami szkoły” (Dewey, 1963, s. 381). Przytoczona myśl akcentuje **społeczny kontekst wychowania do demokracji** jako wychowania łączącego współdziałanie z nadawaniem społecznego sensu realizowanym zadaniom. Wychowanie, rozwijając zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, samo stanowi formę takiego uczestnictwa. Istotą demokratycznego modelu wychowania jest jego oparcie na zasadzie współpracy różnych podmiotów funkcjonujących w obszarze edukacji, w tym – samych uczniów, których demokratyczna współpraca wyraża się w codziennym współdziałaniu, we wspólnym rozwiązywaniu problemów poznawczych, jako ważnego komponentu procesu kształcenia.

Dla twórców idei wychowania dla demokracji, zasada współpracy stanowi fundament procesu edukacji człowieka jako istoty społecznej (zob. Dewey, 1963; Bruner, 2006). Jest ona także niezbywalnym warunkiem podtrzymywania i reprodukcji w procesie wychowania **kultury obywatelskiej**, której podstawowym elementem jest zdolność ludzi do współpracy. Demokratyczna współpraca w obszarze edukacji nie może mieć charakteru ani odświętnego, ani pozornego. Nie jest zewnętrznym dodatkiem, lecz jest wpisana w model kształcenia/wychowania, wraz z zasadami konstruowania tego modelu opartymi na współpracy wszystkich jego podmiotów i beneficjentów. Inkulturacja, w tym wrastanie w kulturę demokratyczną, nie polega na czynieniu wykładów i urzędzeniu pogadank – źródłem wrastania w kulturę jest jej czynne „praktykowanie”.

Idei tej przeciwstawia się reprezentowana przez współczesną szkołę **kultura „pracy wyalienowanej”** (Męzkowska, 2007, s. 353), w której obszarze działanie uczniów, ale i nauczycieli, oderwane zostało od naturalnego kontekstu społecznego, zarówno w aspekcie redukcji pierwiastka rzeczywistej współpracy i komunikacji, jak i budowania świadomości oraz angażowania praktyk negocjowania społecznego sensu realizowanych działań. Istota pracy wyalienowanej obejmuje nacisk na technicznie rozumianą efektywność działania jednostek, mierzoną według zewnętrznie narzuconych kryteriów. Jest związana z naciskiem na rywalizację, hierarchizację osiągnięć uczniów i nauczycieli, a w konsekwencji selekcję, przyznającą im określone miejsca w szeregu rang i przywilejów. Rezultaty tej selekcji akceptowane są jako naturalne i etycznie niewinne, co osłabia wrażliwość uczniów na problem niesprawiedliwości, nawet wówczas, gdy sami stają się jej ofiarami. Kultura pracy alienowanej narzuca wzorzec tak zwanej „samodzielnej” pracy ucznia, stanowiącej zaprzeczenie współdziałania i wzajemnej pomocy.

Uczeń podlega alienacji od społecznego środowiska działania, co przeciwstawia się kształtowaniu kompetencji do współdziałania i kooperacji, stanowiących podstawowe kompetencje obywatelskie. Jest także oderwany od rzeczywistej pracy intelektualnej, gdyż, jak zauważy Bruner, „charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi umysłami” (Bruner, 2006, s. 133-134).

Ugruntowany w praktyce edukacyjnej model pracy wyalienowanej utożsamiany bywa ze strategiami „osiągania indywidualnego sukcesu” na wzór wspinięcia się po korporacyjnych szczeblach zawodowej hierarchii. Idzie on w parze z neoliberalnym kultem jednostki sprawnej, zaradnej, efektywnie korzystającej z publicznych (w tym edukacyjnych) zasobów, przekształcając je w prywatny zysk. Model ten wydaje się stanowić aktualny kulturowy wzór edukacji transmisyjnej, zorientowanej na kształtowanie człowieka podatnego na zewnętrzne sterowanie, a zarazem samotnego i niezdolnego do obywatelskiego zaangażowania – innymi słowy: **antyobywatelski wzorzec osobowy**.

Wychowanie we wspólnocie vs. kształtowanie „człowieka masowego”

Z ideą demokratycznej współpracy spokrewnione jest pojęcie wspólnotowości – przede wszystkim w tym znaczeniu, jakie nadał jej John Dewey. W jego rozumieniu demokratyczna wspólnota odnoszona jest do pojęcia **kooperacji ludzi, których łączą cele działania i etyczne zaangażowanie w podejmowane przedsięwzięcia**. Współpraca to także podstawa demokratycznej sfery publicznej – na równi łączącej sferę ludzkich aktywności (tj. społecznego podziału pracy), co przestrzeń dyskusji towarzyszącej rozwiązywaniu wspólnych problemów (zob. Honneth, 1998). Jest to pragmatystyczne, ale zarazem etyczne rozumienie wspólnoty i choć dość odległe od jej idealistycznych ujęć, definiujących wspólnotowość w kategoriach duchowej więzi (zob. Tonnies, 1988), kieruje ono uwagę ku pierwiastkom **sprawiedliwości, solidaryzmu i wolności w świecie różnic** wpisanych w istotę demokratycznego ładu. Istotę tego związku przybliżają słowa Deweya: „W swym sprawiedliwym powiązaniu z doświadczeniem wspólnoty braterstwo jest innym określeniem świadomie docenianych dóbr, które powstają ze stowarzyszenia, w którym wszyscy mają swój udział, a który nadaje zachowaniu jednostki określony kierunek. Wolność jest zapewniona wyzwoleniem i zapełnieniem osobistych możliwości, które zachodzą jedynie w bogatym i różnorodnym związku z innymi: umiejętność bycia zindywidualizowaną jednostką, swoim «ja», które wnosi swój specyficzny wkład i które w pewien swój własny sposób korzysta z owoców tej współpracy. Równość oznacza nieograniczony udział, jaki każdy członek społeczności ma w korzystaniu z owoców wspólnego działania. Udział ten jest sprawiedliwy, ponieważ mierzony jest tylko potrzebą i zdolnością bycia użytecznym, nie

zaś zewnętrznymi czynnikami, które ograbiają jednego, by drugi mógł wziąć i posiadać” (cyt. za: Honneth, 1998, s. 30).

Wychowanie w wolności kształtujące obywatela demokratycznej wspólnoty to jednocześnie wychowanie „w związku z innymi” – oparte na współpracy i zorientowane na wzbogacanie międzyludzkich więzi, kształtujące poczucie odpowiedzialności za zamieszkiwany świat. Obejmuje ono współdziałanie, którego źródło stanowi jego podzielany sens, ale także relacje przyjaźni, koleżeństwa i poczucie wzajemnej odpowiedzialności nadającej znaczenie pojęciu społecznego solidaryzmu. Współdziałanie z innymi stanowi zarazem środowisko, w którym zachodzi rozwój człowieka, prowadzący do osiągnięcia zdolności samookreślenia się (zawsze zachodzącego wobec *Innego*), a także zdecentrowanego myślenia i wydawania sądów moralnych, uwzględniających perspektywę *Innego*. Zaprzeczeniem tak pojętej wspólnotowości w wychowaniu jest jego orientacja na **kształtowanie „człowieka masowego”**.

Zjawisko to łączę z edukacją, która, choć zdominowana formami kształcenia zbiorowego, prowadzi do wzajemnego izolowania jednostek, sprowadzając kształcenie do kolektywnej rytmiki nierefleksyjnych działań, a współpracę między uczniami zastępując rywalizacją. Taki model wychowania idzie w parze ze stawianiem przeszkód dla procesu indywidualizacji pozwalającej na zdobywanie osobowej tożsamości, jak i z oddziaływaniem alienującym ucznia z międzyludzkich więzi (Męczkowska-Christiansen, 2009).

Ukształtowanie człowieka masowego, a jest nim człowiek zarówno o stępionym zmyśle krytycznym, jak i wyalienowany z międzyludzkiej więzi, łączy się z „wychowaniem”, które nie pozwala mu budować własnej tożsamości w procesie refleksyjnego odnoszenia się do świata i innych; „wychowaniem” prowadzącym do pozbawienia go politycznie konstytutywnej możliwości mówienia, osądu i działania; które w miejsce konstruowania znaczeń w procesach wzajemnych interakcji i współdziałania polega na wykonywaniu poleceń i udzielaniu satysfakcjonujących odpowiedzi. W roli producenta mas doskonale sprawdza się ujednolicony i scentralizowany system oświatowy o sprecyzowanych celach określanych zewnątrz i ściśle wmontowanych w „korporacyjną” politykę państwa, a także skutecznie osłabiający obecność „oddolnych” inicjatyw oświatowych oferujących alternatywne standardy edukacyjne. Jest to system preferujący **ujednolicenie w miejsce wspólnotowości, standaryzację w miejsce rozwoju**. Jego logika operuje metonią, wzajemnie przemieszczając pojęcia **normalizacji** (jako adaptacji jednostek do wymagań instytucjonalnie definiowanej normy) i **indywidualizacji** (jako zdobywania tożsamości osobowej). Adaptacja do wymagań szkolnej normy zastępuje tu rozwój indywidualnej tożsamości. Michael Oakeshott, wywodząc ów zamysł edukacji „do mas” z myśli francuskich oświeceniowców, opartej na przekonaniu, że dzieci są własnością państwa, wskazuje, że oparty jest on na logice utożsamiania niewoli z emancypacją (Oakeshott, 2008, s. 343).

Indywiduacja vs. kulturowy narcyzm

Z wychowaniem we wspólnocie nierozzerwalnie związany jest proces osobowej indywiduacji, rozumiany w kategoriach kształtowania się dojrzałego *Ja*. Zarówno myślenie podmiotu rozwija się w naturalnym środowisku międzyludzkiej komunikacji², jak i dojrzewająca świadomość *Ja* potrzebuje jakiegoś *My*, do którego musi się odnieść (zob. Mead, 1975). Jako antytezę procesu indywiduacji traktując kulturowy narcyzm, opisywany w kategoriach nadmiernej koncentracji na sobie przy jednoczesnym osłabieniu więzi z innymi. Narcystyczną jednostkę cechuje: swoisty egoizm, polegający na postrzeganiu świata jedynie przez pryzmat własnych potrzeb; zastąpienie autentyczności przerostem godności własnej; niezdolność do utrzymywania wspólnotowych więzi; zanik zdolności do współdziałania, opartego na zasadzie partnerskiej współpracy (zob. Jacyno, 1997; Lash, 1991; Senet, 2009).

Pomimo tego, że obecność kulturowego narcyzmu w życiu społecznym jest na ogół kojarzona z filozofią indywidualistyczną i postmodernistycznym zwrotem kulturowym, to nade wszystko łączy to zjawisko z dominującym duchem „kultury przedsiębiorczości”, przenikającym sferę ekonomii, polityki i edukacji (Męczkowska, 2007). W obszarze tej ostatniej mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której pojęcie podmiotu sprawczego, jako podmiotu zdolnego do twórczej interwencji w rzeczywistość, zostało zastąpione pojęciem podmiotu zaradnego, tj. „radzącego sobie” z instrumentalnie formułowanymi wymaganiami szkoły, w przyszłości zaś – zdolnego do adaptacji do wymagań neoliberalnej rzeczywistości. Koncepcja podmiotu działającego uległa z kolei przekształceniu w pojęcie podmiotu efektywnego, zorientowanego na instrumentalnie rozumiany efekt działania – w gruncie rzeczy zanikło więc „klasyczne” dla pedagogiki rozumienie działania jako aktywności podmiototwórczej, tj. kształcącej. Dyskursywne podporządkowanie wychowania „kulturze wolnego rynku” jako kulturze społecznego i ekonomicznego egoizmu, wraz z wplecionymi wń zasadami konkurencyjności, przyczyniło się do tego, że pojęcie podmiotu zaangażowanego ustąpiło idei podmiotu rywalizującego. Z kolei, rozumienie autonomii podmiotu uległo wypaczeniu, zostając zastąpione ideą łączącą samodzielność ucznia z jego samotnością – szkoła promuje „samodzielną” pracę ucznia jako kult indywidualnego wysiłku stanowiący zaprzeczenie współdziałania i wzajemnej pomocy. Uzupełnienie przywołanej argumentacji stanowić może psychologiczny obraz polskiej szkoły jako „szkoły narcystycznej”, naszkicowany przez Jarosława Jagiełę: „O stopniu narcyzmu szkoły świadczy jakość stosunków międzyludzkich, jakie w niej panują, gdyż narcyzm to nade wszystko niemożność porozumienia i nawiązania dobrych relacji z innymi. Prawdziwe przyjaźnie, serdeczność, zaufanie i życzliwość przestają się liczyć. Dominują

² Zob. teorie rozwojowe należące do dorobku progresywizmu, szczególnie Brunera i Piageta.

bezosobowe, sformalizowane odniesienia między ludźmi. Ważna zaczyna być np. rywalizacja, pozory towarzyskości, czy gry interpersonalne. Brak wspólnoty i solidarności z innymi objawia się choćby brakiem rzeczywistej odpowiedzialności za losy następnych pokoleń, przydatność życiową przekazywanych treści, większą chęć do współzawodnictwa niż do współdziałania” (Jagiela, 2007, s. 134).

Autorytet vs. autorytaryzm

Nierzadko obecne w potocznym dyskursie tezy na temat „demokracji w edukacji” podważają znaczenie autorytetu w demokratycznym wychowaniu. Rzecz to wszak nienowa – już Platon oskarżał demokrację o odrzucenie wszelkich autorytetów. Można jednak odnieść wrażenie, że w aktualnych dyskusjach nad demokracją w szkole następuje **pomylenie autorytetu jako źródła wyboru dokonywanego przez indywidualium z autorytaryzmem jako przyczyny jego zniewolenia**. Odnosząc się do zagadnienia autorytetu, przyjmuję jego rozumienie jako wytworu wspólnoty. Ujęcie to wyprowadzam z myśli Karla Jaspersa, lecz jest ono także bliskie stanowiskom hermeneutycznym, reprezentowanym w pracach Hansa-Georga Gadamera czy Paula Ricouera. W świetle filozofii Jaspersa, autorytet stanowi źródło pewności, a zarazem określonej formacji „prawdy” – formacji ogólnej, pewnej „dziejowej jedności prawdy”, na której człowiek opiera swą egzystencję. W autorytecie skupia się to, co powszechnie znane, to, co narzucone, ale jego nieodłącznym komponentem jest także wewnętrzne przeświadczenie człowieka o prawdziwości i ważności autorytetu: „autorytet przychodzi wprawdzie jako roszczenie i przy- mus z zewnątrz, ale w taki sposób, że przemawia zarazem z wnętrza” (Jaspers, 1990, s. 116). Tak pojęty autorytet nie może się zatem sprowadzać do narzuconej z zewnątrz idei, nie może być także wspólny dla wszystkich – pisze Jaspers, uzasadniając, że wówczas „zostałby pozbawiony wewnętrznej treści, stałby się bojowy i niszczący” (Jaspers, 1990, s. 116). Z tego samego powodu autorytet ma charakter dziejowy, mówiąc językiem Richarda Rorty’ego – przyjmuje postać przygodną, uwarunkowaną kulturowo i historycznie.

Autorytet nie ma charakteru usypiającego myślenie i poszukiwanie. Przeciwnie – w relacji człowieka do autorytetu dostrzega Jaspers nieusuwalne napięcie pomiędzy autorytetem a dążeniem do wolności. W tym znaczeniu mówić można o „stawaniu się wolnym w autorytecie” (Jaspers, 1990, s. 117). Podobnie dla Marii Reut, przywołującej hermeneutyczną tradycję w dyskusji nad autorytetem, przełamującą obecną w pedagogice dychotomię przeciwstawiającą „autorytet z wyboru” jego formie „narzuconej”, autorytet jest „otwarcie myślenia, aktywizacją, zobowiązaniem, zadaniem wolności namysłu...” (Reut, 2008, s. 175). Możemy zatem mówić o **wyzwalającej mocy autorytetu**, pozwalającej indywidualium na „uobecnianie siebie” w kulturze, a zarazem prowokującej do „przekraczania siebie”

w aktach rozwojowej transgresji. W ujęciu Jaspersa, autorytet „nie wypełnia sobą całego człowieka”; „treści autorytetu ożywają, gdy staną się [...] własne”, ale są one także przedmiotem wewnętrznego oporu stawianego przez ludzką wolność, „która dopuszcza tylko to, co zostaje przemienione w moje bycie sobą” (Jaspers, 1990, s. 117). W tym sensie ludzka wolność jawi się jako korelat autorytetu, gdyż „zaistniała dzięki temu, że uchwyciła się autorytetu” i jako taka „może się potem temu autorytetowi (w określonych przejawach) oprzeć” (Jaspers, 1990, s. 117).

Jaspers nakreśla swoistą logikę rozwoju ludzkiej wolności w relacji do autorytetu – logikę, która znajduje odzwierciedlenie w „triadzie” rozwoju osobowego, pierwotnie opisanej przez Kanta (Kant, 1999), rozwijanej przez Sergiusza Hessena (Hessen, 1997), podtrzymanej w obszarze współczesnej teorii rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga (Kohlberg, 1981). Dodajmy, że w obszarze wszystkich wyróżnionych tu stanowisk ostatni etap rozwoju człowieka, rozumiany w kategoriach twórczego przekroczenia siły autorytetu w procesie konstruowania autonomicznego *Ja*, to także etap, w którym ugruntowuje się osobowa wolność, dostarczająca etycznego i intelektualnego fundamentu bycia obywatelem.

Bibliografia

- Berlin, I. (1994). Dwie koncepcje wolności. W: I. Berlin, *Cztery eseje o wolności* (s. 183-239). Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacyjnej*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1996). Emancypacja czy izonomia? (Dylematy współczesnej edukacji). W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*. Toruń: Wydawnictwo PTP.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. tłum. Z. Bastgen. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Hessen, S. (1968). *Studia z filozofii kultury*. Warszawa: PWN.
- Honneth, A. (1998). Demokracja jako refleksyjna kooperacja. W: T. Buksiński (red.), *Idee filozoficzne w polityce* (s. 13-34). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Jagiela, J. (2007). *Narcystyczna szkoła: O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Warszawa: PIW.
- Kant, I. (2000). Co to jest Oświecenie?. W: Z. Kuderowicz, *Kant* (s. 194-199). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Łódź-Mysłaków: Wydawnictwo Dajas.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Lasch, Ch. (1991). *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York: W.W. Norton & Company.
- Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Męczkowska, A. (2007). Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych: pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna* (s. 249-256). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2009). O masie i wychowaniu, które nie łączy i nie rozdziela. *Ars Educandi, IX*.
- Nawroczyński, B. (1927). *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nussbaum, M. C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Oakeshott, M. (2008). *O postępowaniu człowieka*. Warszawa: PWN.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reut, M. (2008). Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość). W: J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), *Państwo a edukacja* (s. 167-176). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rutkowiak, J., Kubinowski, D., Nowak, M. (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Seneka, L. A. (b.d.). *Listy moralne do Lucyliusza*. Pobrane 16 sierpnia 2013, z: http://katedra.uksw.edu.pl/biblioteka/seneka_listy_moralne_do_lucyliusza.pdf.
- Sennett, R. (2009). *Upadek człowieka publicznego*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Tönnies, F. (1988). *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*. Warszawa: PWN.
- Zimmermann, R. (1996). *The Law of Obligations: Roman Foundations of the Civilian Tradition*. Oxford: Oxford University Press.

Astrid Męczkowska-Christiansen, pedagog, filozof wychowania. Autorka kilkudziesięciu prac naukowych, w których łączy problematykę wychowania z analizą szerszych zjawisk kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem relacji pomiędzy edukacją a polityką/politycznością. Za swoją najważniejszą pracę uznaje: *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji* (2006).
e-mail: me.astrid@gmail.com

Peter Moss

University of London, Institute of Education

Docenić demokrację w przedszkolu

Jak cytować: Moss, P. (2014). Docenić demokrację w przedszkolu. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 26–33). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Każda wizja edukacji poważnie traktująca demokrację z konieczności będzie stała w sprzeczności z reformami edukacyjnymi opartymi na języku i wartościach sił rynkowych oraz podchodzącymi do edukacji jako towaru, który można kupić i skosztować. [...] „Wolność wyboru” będzie podstawową zasadą określającą politykę edukacyjną, [ale] pojęcie wyboru nie będzie się odnosiło jedynie do prawa realizacji przez jednostkę swoich wąsko rozumianych interesów na pełnym konkurencji rynku. Przeciwnie – dostrzeże się, że w systemie demokratycznym jednostki nie tylko wyrażają swoje osobiste preferencje, ale także dokonują publicznych i kolektywnych wyborów odnoszących się do wspólnego dobra ich społeczeństwa (Carr, Hartnett, 1996, s. 192).

W czasach, gdy tyle słyszymy o indywidualnym wyborze i rynkach czy o jakości i wynikach – podstawowych pojęciach neoliberalnego, menadżerskiego dyskursu – łatwo jest przyjąć, że posługiwanie się takim językiem jest czymś neutralnym i nieuniknionym, a także zapomnieć, że istnieją inne sposoby myślenia i mówienia o wczesnej edukacji oraz jej praktykowania. Ale alternatywa istnieje! Możemy mówić – jak czynią to Wilfred Carr i Anthony Hartnett w książce *Education and the Struggle for Democracy* – o edukacji jako „publicznych i kolektywnych wyborach odnoszących się do dobra wspólnego”, odzyskując „wybór” jako wartość demokratyczną. W istocie możemy mówić o demokracji jako fundamentalnej wartości w obszarze usług edukacyjnych, włączając w to przedszkole i innego rodzaju usługi dla małych dzieci, lub – odwołując się do raportu OECD *Starting Strong*

– o „systemie wczesnego dzieciństwa opartym na wartościach demokratycznych” (OECD, 2006, s. 218).

Co oznacza demokracja i jak może być wprowadzana w życie we wczesnej edukacji? Demokracja to pojęcie wielowymiarowe, które może mieć zastosowanie na różnych poziomach – od działania organizacji międzynarodowych po sposób, w jaki konkretni ludzie odnoszą się do siebie nawzajem. Skidmore i Bound, wykorzystując *Everyday Democracy Index*, porównują europejskie systemy demokratyczne, biorąc pod uwagę sześć wymiarów: od demokracji rozumianej jako udział w wyborach i obywatelskie zaangażowanie po demokrację w rodzinie, miejscu pracy i sektorze usług publicznych. Podobnie jak inni, podkreślają oni wzajemne powiązania między tymi wszystkimi poziomami i wymiarami: „Współczesne demokracje muszą być demokracjami codziennymi, muszą być zakorzenione w kulturze, w której wartości i praktyki demokratyczne nadają kształt nie tylko formalnemu obszarowi polityki, ale i nieformalnemu obszarom życia codziennego: rodzinom, społecznościom, miejscom pracy oraz szkołom i innym usługom publicznym. [Uzyskane przez nas wyniki] pokazują, że kraje, które w największym stopniu zdołały upełnomocnić (*empower*) jednostki w tych codziennych obszarach, z dużo większym prawdopodobieństwem zachowują żywy, demokratyczny charakter w ramach tradycyjnych instytucji politycznych” (Skidmore, Bound, 2008, s. 9).

John Dewey, jeden z głównych orędowników demokracji w edukacji, również dostrzegał wzajemne powiązania różnorodnych praktyk demokratycznych, gdy mówił, że „demokracja musi się odradzać w każdym pokoleniu, a edukacja jest jej akuszerką” (Dewey, 1980, s. 139).

Co może to oznaczać w odniesieniu do wczesnej edukacji? Ważne jest, żeby władze publiczne wprowadzały rozwiązania prawne w rzeczywiście demokratyczny sposób. Oznacza to uznanie, że istnieje wiele perspektyw i poglądów, zapewnienie, że perspektywy te znajdą swój wyraz dzięki otwarciu dyskusji, debat i procesów podejmowania decyzji dla szerokiego grona osób, a także zmierzenie się z krytycznymi pytaniami o powody działań, wartości, sposoby rozumienia i cele. Obecnie, zbyt często politykę wczesnej edukacji zastępuje się techniczno-menadżerską gimnastyką, sprowadzającą się do poszukiwania „najlepszych praktyk” oraz tego, „co działa”, w oparciu o założenie, że istnieje jedna, prawidłowa odpowiedź, której odnalezienie można zlecić specjalistom; założenie, które wyklucza demokrację, gdyż odrzuca istnienie wielu perspektyw i zwalnia z odpowiedzialności. Bezlitośnie krytykując podejście do edukacji oparte na dowodach i szukaniu tego, „co działa”, a także demaskując „deficyt demokracji” widoczny i wzmacniany w tym podejściu, Gert Biesta zauważa: „Istota społeczeństwa demokratycznego polega na tym, że cel edukacji nie zostaje narzucony z góry, ale stanowi temat ciągłych dyskusji i debat. [Jednak] obecny klimat polityczny w wielu krajach zachodnich sprawia, że coraz trudniej jest prowadzić demokratyczną dyskusję na temat

celów edukacji. [...] Rozczarowuje fakt, że cała dyskusja o działaniach opartych na dowodach sprowadza się do pytań technicznych – dotyczących tego, «co działa» – podczas gdy zapomina się o potrzebie krytycznej refleksji nad normatywnymi i politycznymi pytaniami o to, co w edukacji pożądane” (Biesta, 2007, s. 18, 21).

A zatem, demokracja we wczesnej edukacji wymaga zaangażowania się władz – nie tylko centralnych, ale i lokalnych – otwartą i żarliwą dyskusję oraz w proces podejmowania decyzji dotyczących ważnych i spornych kwestii, w istocie sprowadzających się do tego, czym chce być dany kraj lub dana społeczność. Oznacza to stawianie ważnych, politycznych pytań o wielu zróżnicowanych i sprzecznych odpowiedziach oraz dyskusowanie nad nimi. Takich pytań, jak to – by użyć słów Karla Mannheim’a (1944) – o „diagnozę naszego czasu”. Jak rozumiemy lub wyobrażamy sobie dziecko, nauczyciela, placówkę dla małych dzieci? Jak rozumiemy edukację? Jakim paradygmatem się posługujemy? Czym jest wiedza? Jak się uczymy? Co jest celem edukacji? Jakie są jej fundamentalne wartości? Jaką perspektywę etyczną przyjmuje?

Jednak demokracja jest równie ważna na poziomie przedszkola (a także szkoły, zważywszy, że demokracja stanowi wyzwanie dla całego systemu edukacji). Tu także może ona obejmować debatowanie i podejmowanie decyzji odnośnie do szeregu kwestii, przy czym pamiętać trzeba o ważnych pytaniach dotyczących tego, kogo włącza się w te działania oraz co robi się, aby takie zaangażowanie umożliwić. Demokracja w przedszkolu powinna obejmować wszystkie osoby zainteresowane tą instytucją, w tym rodziców i cały personel, a także, rzecz jasna, dzieci uczęszczające do tych ważnych placówek.

Demokracja może odnosić się do wielu różnych działań. Może, na przykład, obejmować szeroki zakres decyzji o zróżnicowanej wadze, począwszy od organizowania codziennego życia aż po poważniejsze kwestie, takie jak projektowanie otoczenia. Przykładowo, podejście mozaikowe, rozwinięte przez moją współpracownicę Alison Clark, umożliwiło jej podjęcie w angielskich przedszkolach i szkołach działań, mających na celu zwiększanie udziału dzieci w projektowaniu nowych przestrzeni we współpracy z architektami (Clark, 2010). Również ocenianie może przyjmować demokratyczną postać, gdy korzysta się z metod partycypacyjnych, wymagających wspólnej dyskusji (na przykład na temat procesów uczenia się) oraz – jeśli jest to wymagane – wypracowywania podzielanego osądu. Możemy mówić o demokratycznym uczeniu się, opartym na docenianiu wzajemnego słuchania, dialogu i różnorodności oraz rozumianym jako wspólne konstruowanie znaczenia, którego rezultat jest nieprzewidywalny. Moim zdaniem, Carlina Rinaldi z Reggio Emilia wskazuje na istotę demokratycznego uczenia się, gdy opisuje pracę metodą projektu jako prowokowanie „podróży, która wiąże się z niepewnością i możliwościami, jakie pojawiają się zawsze, gdy wchodzimy w stosunki z innymi osobami. Praca metodą projektów rozwija się w wielu kierunkach, bez przewidzianej z góry kolejności zdarzeń, bez rezultatów określanych jeszcze przed

rozpoczęciem owej podróży. Oznacza wrażliwość na niemożliwe do przewidzenia wyniki dociekań i badań podejmowanych przez dzieci” (Rinaldi, 2005, s. 19).

Gdy Renzo Bonazzi, burmistrz Reggio Emilia w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, mówi, że impulsem dla prowadzonego w Reggio eksperymentu w obszarze wczesnej edukacji było doświadczenie faszyzmu, które nauczyło mieszkańców, że „ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, zaś budując nowe społeczeństwo trzeba koniecznie [...] pielęgnować i zachować wizję dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać” (Dahlberg, 2000, s. 177), również on tworzy wizję demokratycznej edukacji.

Demokracja w przedszkolu może także obejmować wspólne działanie na rzecz zmiany: na przykład wykorzystywanie nowych teorii, mierzenie się z nowymi kwestiami, wypróbowywanie nowych form organizacji lub rozwijanie nowych projektów. W ten sposób, wartości związane z demokracją i eksperymentowaniem łączą się w tym, co Roberto Unger, brazylijski myśliciel społeczny, nazywa „demokratycznym eksperymentowaniem”: „Dostarczanie usług publicznych musi być innowacyjną praktyką wspólnotową. [...] Nie jest to już możliwe w oparciu o obecnie przyjęte rozumienie skuteczności i produkcji prowadzonej do mechanicznej transmisji innowacji z góry. Może to się dokonać wyłącznie dzięki oddolnemu organizowaniu wspólnotowych działań eksperymentalnych. [...] Demokracja nie jest po prostu jednym z wielu obszarów instytucjonalnych innowacji, za jakimi się opowiadam. Jest ona obszarem najważniejszym” (Unger, 2005b, s. 179, 182).

Tego typu eksperymentowanie jest, zdaniem Ungera, cechą charakterystyczną demokracji „wielkich energii”, uwalniającej i potęgującej siły twórcze. W rzeczywistości, w jego ujęciu zasadnicza doktryna demokracji sprowadza się do „wiary w twórcze siły zwykłych mężczyzn i kobiet oraz zobowiązania do rozwijania i potęgowania tych sił” (Unger, 2005a, s. 63).

Można znaleźć wiele niezwykłych przykładów eksperymentowania we wczesnej edukacji. Spójrzmy na przykład na książkę Liselott Mariett Olsson (2009), *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. Inspirując się pracami francuskich teoretyków, Gillesa Deleuze'a i Felixa Guattariego, Olsson dowodzi możliwości eksperymentowania w szkole, dokumentując i analizując szeroko zakrojone doświadczenie w przedszkolach szwedzkich (placówkach dla dzieci od pierwszego do szóstego roku życia): „W wielu przedszkolach w Sztokholmie i na jego przedmieściach oraz w Sztokholmskim Instytucie Edukacji mają miejsce «codzienne magiczne chwile». Dzieci, nauczycielki przedszkola, praktykanci, kadra akademicka i badaczki spotykają się i zostają dosłownie porwani przez pragnienie eksperymentowania z podmiotowością i uczeniem się. W toku tych działań zachodzą eksperymentowanie i intensywne, nieprzewidywalne zdarzenia, związane z przekonaniem o tym, kim jest dziecko, co powinien robić nauczyciel, jaki jest cel przedszkola oraz jego organizacja, istota i formy” (Olsson, 2009, s. 11).

Do tej pory mówiłem o demokracji jako wartości i sposobie pracy w toku konkretnych, pojedynczych działań: podejmowania decyzji, oceny, uczenia się, zmiany. Ale demokracja jest wszechobecna i powinno się ją postrzegać jako wartość przenikającą każdy wymiar życia, każdy związek, zawsze obecną i ciągle realizowaną. Jest to, jak powiedział John Dewey, „przede wszystkim sposób wspólnotowego życia, zakorzeniony w kulturze i społecznych relacjach codziennego życia”; jest to „własny sposób osobistego życia: [...] oznacza to przyjmowanie pewnych postaw i ciągle odwoływanie się do nich, prowadzące do kształtowania własnego charakteru oraz określania pragnień i celu we wszystkich relacjach, z których zbudowane jest życie” (Dewey, 1939, s. 2). Tego rodzaju demokracja w przedszkolu wymaga „demokratycznych profesjonalistów”, dla których demokracja nie jest jedynie czymś odgórnie narzuconym, na przykład wpisanym do programu nauczania, ale oznacza osobiste zaangażowanie na rzecz demokratycznego projektu, który za wartość uznaje współistnienie i rozkwit różnych sposobów życia i perspektyw.

Tak rozumiana demokracja jest czymś więcej niż tylko systemem rządów; nie sprowadza się po prostu do praktyki rządzenia w oparciu o wolę większości. Jest to ideał moralny i sposób życia zarówno na poziomie osobistym, jak i zbiorowym. Oznacza włączanie i wpływ wszystkich, zarówno większości, jak i mniejszości; jej istotę stanowią nieusuwalne różnice i niezgoda, ale także negocjowanie na bazie podzielanych zasad. Zakłada więc docenianie pewnych postaw, przymiotów i zachowań, czy to w odniesieniu do fundamentalnych decyzji podejmowanych na poziomie państwie, czy to w odniesieniu do codziennego życia w rodzinie, żłobku czy szkole: różności, szacunku dla odmienności, dialogu, słuchania, dyskusowania, wspólnego dociekania, krytycznego osądu, współpracy, zbiorowego podejmowania decyzji, osobistej wolności, wspólnego dobra, partycypacji. Wymaga także wiary w człowieczeństwo: „Demokracja jest sposobem osobistego życia, którym kieruje nie tylko wiara w naturę ludzką jako taką, ale i wiara w zdolność istot ludzkich do dokonywania rozumnego osądu i podejmowania właściwych działań, gdy tylko zapewnione są odpowiednie warunki” (Dewey, 1939, s. 2). Unger przywołuje ten pogląd, gdy opowiada się za „wiarą w twórcze siły zwykłych mężczyzn i kobiet” (Unger, 2005a, s. 63).

Zarysowawszy znaczenie demokracji w przedszkolu – odpowiedź na pytanie „Co?” – chciałbym wskazać niektóre z warunków potrzebnych do tego, aby demokracja w przedszkolu nie tylko występowała, ale rozkwitała. Trzeba zatem zmierzyć się z pytaniem „Jak?”. Punktem wyjścia jest powiązanie i współzależność różnych poziomów. Demokracja w przedszkolu wymaga głębokiego zaangażowania się na rzecz demokracji jako fundamentalnej wartości na poziomie gminy, czyli politycznego przedstawicielstwa lokalnej wspólnoty. Ważnym przykładem tego rodzaju związku, opartego na udzielaniu wsparcia, jest Reggio Emilia, gdzie demokracja stanowi fundamentalną wartość nie tylko na papierze, ale i w praktyce, na poziomie gminy i przedszkola. To miasto w północnych Włoszech

ponad czterdzieści lat temu wzięło odpowiedzialność za edukację małych dzieci i wypracowanie lokalnego projektu edukacyjnego. Jak już wspomniałem, nastąpiło to w reakcji na faszyzm, towarzyszyło temu jednak głębokie zaangażowanie na rzecz demokracji w gminnych szkołach, tak opisywane przez trzy *pedagogisti*¹: „[Edukacyjny projekt rozwijany w Reggio Emilia] jest z definicji projektem opartym na partycypacji: jego prawdziwie edukacyjne znaczenie zasadza się na partycypacji wszystkich zainteresowanych. Oznacza to, że wszyscy – dzieci, nauczycielki i rodzice – włączają się w wymianę pomysłów, w dyskusję, mając poczucie wspólnego celu i uznając komunikowanie się za wartość. [...] W doświadczeniu Reggio Emilia partycypacja nie oznacza więc po prostu zaangażowania rodziny w życie szkoły. Jest to raczej wartość, cecha rozpoznawcza całego doświadczenia, sposób postrzegania osób włączonych w proces edukacji oraz sposób rozumienia roli szkoły. Podmiotem partycypacji, nawet jeszcze przed rodzicami, są zatem dzieci, które uznaje się za aktywnych konstruktorów własnego procesu uczenia się oraz twórców oryginalnych sposobów widzenia świata. Idea partycypacji definiuje zatem placówkę dla małych dzieci jako przestrzeń społeczną i polityczną, a tym samym jako przestrzeń edukacyjną w najpełniejszym znaczeniu tego wyrażenia. Jednakże nie jest to niczym danym; nie jest to naturalnym, nieodłącznym wymiarem szkoły. Jest to filozoficzny wybór, wybór oparty na wartościach” (Cagliari, Barozzi, Giudici, 2004, s. 28-29).

Centralne znaczenie gminnych *pedagogisti* w rozwijanym w Reggio Emilia projekcie ma przypomnianie o ważnej roli, jaką w przekładaniu wartości edukacyjnych na praktykę odgrywa silna infrastruktura lokalna – dająca wsparcie, prowokująca, podtrzymująca, umożliwiająca wymianę. Dopełnieniem tej infrastruktury powinny być narzędzia wspomagające partycypację i dyskusję, takie jak dokumentacja pedagogiczna, mająca korzenie w demokratycznych praktykach rozwijanych w Reggio Emilia oraz natchnionej działalności pedagogicznej Lorisa Malaguzziego, a dziś już wykorzystywana w instytucjach dla małych dzieci na całym świecie. Autor biografii Malaguzziego nazwał dokumentację pedagogiczną jednym z kluczy do filozofii Malaguzziego: „Za tą praktyką kryje się, moim zdaniem, ideologiczne i etyczne pojęcie przejrzystej szkoły oraz przejrzystej edukacji [...] Wyłania się z niej także polityczne przekonanie, że to, co robią szkoły, musi być widoczne na zewnątrz, że szkoły w ten sposób «zwracają» miastu to, co miastu w nie zainwestowało [...]. Dokumentacja we wszystkich swoich różnorodnych formach stanowi niezwykle narzędzie dialogu, wymiany, dzielenia się. Dla Malaguzziego oznacza to możliwość dyskusowania i prowadzenia dialogu ze wszystkimi i na każdy temat” (Hoyuelos, 2004, s. 7).

¹ *Pedagogisti*, których spotkać można w wielu włoskich społecznościach, to doświadczeni edukatorzy, z których każdy pracuje z niewielką liczbą szkół gminnych, pomagając nauczycielom pogłębiać zrozumienie procesów uczenia się i pracy pedagogicznej na przykład poprzez dokumentację pedagogiczną.

To jedynie kilka przykładów pokazujących, jak można wprowadzać w życie i podtrzymywać demokrację w przedszkolu – potrzeba jednak dużo więcej. Zasadnicza kwestia jest następująca: nie wystarczy powiedzieć, że przedszkola powinny być demokratyczne. Jeśli demokracja ma działać, potrzeba ciągłej uwagi i wsparcia.

W obliczu łatwo przychodzącej wiary w magiczną moc rynku i konkurencji oraz katastroficznych konsekwencji tej wiary musimy mocniej niż kiedykolwiek wcześniej opowiedzieć się za demokracją, tak jak dzieje się to w szwedzkiej podstawie programowej dla przedszkoli: „Demokracja stanowi fundament przedszkola [...]. Działalność przedszkola powinna być prowadzona w sposób demokratyczny i tym samym powinna tworzyć fundament pod coraz większą odpowiedzialność i zainteresowanie aktywnym udziałem dzieci w społeczeństwie” (Skolverket, 2010, s. 3). Musimy opowiedzieć się za demokracją jako fundamentalną wartością i praktyką od najwcześniejszych etapów edukacji, podążając za wnioskiem płynącym z projektu zorientowanego na wprowadzanie demokratycznych praktyk w żłobkach w jednym z niemieckich miast: „Demokracja i żłobek to dwa słowa, których nie wiążemy bezpośrednio ze sobą. Ale gdzie i kiedy zaczyna się demokracja? W przedszkolu? W zerówce? W szkole? A może dopiero wtedy, gdy ludzie osiągną wiek, w którym mogą głosować w wyborach? Wiedza i spostrzeżenia płynące z ewaluacji projektu *Living democracy in day care centres* wskazują na to, że podstawy demokratycznej kultury dnia codziennego w rzeczywistości można kształtować już w żłobku” (Pribe, za: George, 2009, s. 14).

Przełożyła Katarzyna Gawlicz

Bibliografia

- Biesta, G. (2007). Why „What works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Cagliari, P., Barozzi, A., Giudici, C. (2004). Thoughts, theories and experiences: For an educational project with participation. *Children in Europe*, 6, 28–30.
- Carr, W., Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, A. (2010). *Children’s Living Spaces: Involving Young Children and Adults in Designing Schools. Children’s Centres and Nurseries*. London: Routledge.
- Dahlberg, G. (2000). Everything is a beginning and everything is dangerous: some reflections on the Reggio Emilia experience. W: H. Penn (red.), *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice* (s. 175-183). Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

- Dewey, J. (1980). The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy. W: J. A. Boydston (red.), *The Middle Works of John Dewey. 1899-1924* (vol. 10, 1916-1917, s. 137-143). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1937). Democracy and Educational Administration. *School and Society*, 45, 457-468.
- Dewey, J. (1939). *Creative Democracy – The Task Before Us*. An address given at a dinner in honour of John Dewey. New York. October 20 1939.
- George, S. (2009). *Too young for respect? Realising respect for children in their everyday environments. A cross-cultural analysis*. Working Paper No. 54. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Hoyuelos, A. (2004). A pedagogy of transgression. *Children in Europe*, 6, 6-7.
- Mannheim, K. (1944). *Diagnosis of Our Time*. New York: Oxford University Press.
- OECD. (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (2005). Is a curriculum necessary?. *Children in Europe*, 9, 19.
- Skidmore, P., Bound, K. (2008). *The Everyday Democracy Index*. London: Demos.
- Skolverket. (2010). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised 2010*. Stockholm. Skolverket. Pobrane 20 grudnia 2013, z: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2704>.
- Unger, R.M. (2005a). *What should the Left propose?* London: Verso.
- Unger, R.M. (2005b). The future of the Left: James Crabtree interviews Roberto Unger. *Renewal*, 13(2/3), 173-184.

Peter Moss, emerytowy profesor w Instytucie Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego. Jest autorem lub współautorem wielu książek, między innymi *Ethics and politics in early childhood education* (z Gunillą Dahlberg; 2005), *Radical education and the common school. A democratic alternative* (z Michaellem Fieldingiem; 2011), *Transformative change and real utopias in early childhood education* (2014) oraz przetłumaczonej na język polski *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki* (2013).
e-mail: peter.moss@ioe.ac.uk

Agnieszka Olczak
Uniwersytet Zielonogórski,
Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka

Jak cytować: Olczak, A. (2014). Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 34–48). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Postulat edukacji ku demokracji znajduje w Polsce tylu zwolenników, co przeciwników. Poglądy wyrosłe z tradycji dotyczącej wychowania dzieci i ich edukowania ścierają się z poglądami badaczy, pedagogów i rodziców poszukujących zmiany i dostrzegających konieczność edukowania młodego pokolenia w poszanowaniu norm społecznych i demokratycznych wartości, a w oderwaniu od skostniałego, autorytarnego systemu szkolnego. Obserwowane w tym zakresie rozbieżności stanowisk w naszym społeczeństwie prawdopodobnie wynikają z różnic w postrzeganiu samego dziecka – od bezwarunkowej akceptacji, szacunku, przez obojętność, aż po niechęć i przemoc. I choć zapewne skrajne postawy nie są miarą opinii całego społeczeństwa, to już duże przyzwolenie społeczne na kary cielesne w postaci klapsów i opór przed pełnym respektowaniem praw dziecka gwarantowanych mu choćby przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej świadczą o tym, że dla społeczeństwa dorosłych dziecko wciąż nie jest pełnowartościowym obywatelem. Rodzi się zatem potrzeba, by głośno upomnieć się, że każde dziecko, tak jak każdy dorosły, jest OBYWATELEM, którego prawa i obowiązki chroni i wyznacza Konstytucja. Właśnie w ustawie zasadniczej zagwarantowana jest wolność, nienaruszalność cielesna człowieka, poszanowanie godności, a same dzieci mają w niej zapisaną gwarancję bycia wysłuchanymi i prawo wyrażania własnego zdania, które powinno być w miarę możliwości uwzględniane (Konstytucja RP, art. 30-32, s. 40,

72). Jak zauważają Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoff i Patricia K. Kuhl, w dysputach polityczno-społecznych stale pobrzmiewają pytania o to, jak możemy zmieniać dzieci w pełnoprawnych dorosłych, a tymczasem należy zrozumieć, że są one pełnoprawnymi istotami ludzkimi z powodu bycia tym, kim są (Gopnik, Meltzoff Kuhl, 2004, s. 217). Loris Malaguzzi dzieli się z czytelnikami swoim wyobrażeniem dziecka – bogatego w potencjał, silnego, mocnego, kompetentnego i, przede wszystkim, powiązanego z dorosłymi i innymi dziećmi (Malaguzzi, 1993, s. 10; cyt. za: Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 103). W ślad za tym, Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence wskazują, że: „małe dziecko nie jest pustym naczyniem oczekującym na wzbogacenie się; od początku życia jest «bogatym» dzieckiem aktywnie angażującym się w świat; rodzi się gotowe do nauki i nie pyta dorosłych o pozwolenie, by zacząć się uczyć, ani też go nie potrzebuje. W istocie na skutek działań dorosłych małym dzieciom grozi zubożenie i, z czasem, utrata zdolności, a nie «rozwój» [...]. I wreszcie postrzega się i uznaje małe dziecko za część społeczeństwa, za jego członka. Dziecko żyje nie tylko w domu rodzinnym, ale także w świecie poza nim. Oznacza to bycie obywatelem, mającym prawa obywatelskie oraz, wraz z osiąganiem kompetencji umożliwiających ich przyjmowanie, obywatelskie obowiązki. Oznacza to także, że małe dziecko nie tylko jest włączone w obręb społeczeństwa i świata, ale też wchodzi w aktywny z nim związek” (Dahlberg i in., 2013, s. 106-107).

Takie rozumienie wymaga przyjęcia wyobrażenia dziecka, które będzie się wpisywało w perspektywę postmodernistyczną, od tego bowiem będzie zależała potencjalna zmiana w organizacji instytucji dla dzieci, podejmowanych działań pedagogicznych, relacji między dziećmi a nauczycielami, dziećmi a rodzicami oraz samymi dziećmi, które tam są nawiązywane (Dahlberg i in., 2013, s. 97-98).

W niniejszym opracowaniu podjęta została próba ukazania potrzeby edukacji ku i w demokracji od dzieciństwa, od początku edukacyjnej przygody już w przedszkolu, oraz poszukiwania kształtu i znaczenia takiej edukacji dla dziecka i społeczeństwa. Konieczne jest bowiem patrzenie na edukację nie tylko z perspektywy jej roli w przygotowaniu człowieka do skutecznego funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie w przyszłości, ale także analizując ją w kontekście aktualnego uczenia się, wychowania w duchu wartości demokratycznych. Najlepiej bowiem zrozumieć demokrację, wrastając w jej codziennym doświadczaniu, praktykowaniu

Istota edukacji ku demokracji

Analizy i badania prowadzone przez Bogusława Śliwerskiego wskazują, że „w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji. Innymi słowy, przyjmuje się założenie [...],

że do demokracji i o demokracji należy kształcić w autokracji, z pominięciem autentycznego i zaangażowanego doświadczenia przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole, ich przejawów i skutków” (Śliwerski, 2011, s. 76)¹.

To obnaża problem swoistej „schizofrenii” (Wawrzyniak-Śliwska, 2007, s. 172-179) w polskiej edukacji, w której deklarowane są zmiany, dialog, współdecydowanie, zaangażowanie, a obserwowany jest wciąż konserwatyzm, przywiązanie do tradycyjnego kształtu szkoły. Dziecko zaś wciąż postrzegane jest jako niekompetentne, nieprzewidywalne, oporne, itp. Przykładem na to niech będą między innymi badania przeprowadzone przez Katarzynę Gawlicz, które obnażyły rozbieżności między wyobrażeniem dziecka opisanym w oficjalnych dokumentach w badanych przedszkolach a rzeczywistymi opisami dzieci dokonywanymi przez badane nauczycielki (Gawlicz, 2011, s. 270-284). Czym zatem jest edukacja **ku/dla**, czy w demokracji? I czy edukacja **ku** demokracji może być realizowana inaczej jak w demokracji? Idee demokratyczne miały w swej historii propagatorów i oponentów. Nie dokonam w tym miejscu analizy tych zróżnicowanych stanowisk. W prezentowanym opracowaniu ograniczam się do wskazania, że demokracja, jako ustrój, bywa krytykowana za swobodę, populizm, źródło upadku autorytetów, a z drugiej strony – chwalona jest za propagowanie wolności, równości, podkreślanie odpowiedzialności, godności jednostki (Olczak, 2010a, s. 11). John Dewey wskazywał jednak (i chyba nie sposób się z tym nie zgodzić), że „demokracja jest czymś więcej niż formą rządów. Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń” (Dewey, 1972, s. 121). Tak rozumiane relacje oparte są na „wzajemnej komunikacji, zaufaniu, zasadzie pomocniczości, wsparciu, wspólnej odpowiedzialności, uczestnictwie i dialogu, trosce o dobro wspólne” (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 106). Jak zauważa Małgorzata Karwowska-Struczyk: „Demokracja, jako akceptowany ustrój polityczny, tworzy podstawy demokracji społecznej, oddolnej, bez niej jest pusta, pozorna, staje się tylko sloganem bez pokrycia. A zatem musi wyrażać się w specyficznych, charakterystycznych dla

¹ Częste stosowanie w tym opracowaniu sformułowań: kształcenie **o demokracji**, **ku demokracji**, **w demokracji** wymaga doprecyzowania dla jasności prezentowanych analiz. Kształcenie **o demokracji** rozumiane jest jako proces uczenia dzieci i młodzieży o tym, czym jest demokracja, jakie są jej rodzaje, jakie wartości są z nią scalone, uczenie o mechanizmach nią rządzących, procedurach demokratycznego podejmowania decyzji, wyborach władz, roli społeczeństwa, itp. Kształcenie **dla demokracji** dotyczy roli edukacji w przygotowaniu obywateli do zaangażowanego funkcjonowania społeczeństwa, uczenia odpowiedzialności społecznej wyrażającej się, między innymi, udziałem w wyborach, wspieraniem patriotyzmu, uczeniem tolerancji, dialogu, itp. W końcu – kształcenie **w demokracji** to realizacja procesu kształcenia z zastosowaniem odpowiednich metod i form pracy wspierających zachowania wspólnotowe, wyzwajające indywidualne predyspozycje jednostki przy jednoczesnym akcentowaniu dobra wspólnego, promowanie działań kooperacyjnych, prospołecznych, opartych na współdziałaniu, osadzonych na pokojowych relacjach, komunikacji poprzez dialog, uczenie partycypacji i krytycyzmu, samodzielności myślenia, analizowania.

siebie, sposobach relacji z innymi. Musi tworzyć możliwości działania dla wszystkich podmiotów – dzieci, rodziców i nauczycieli [...]. Oznacza to troskę o dobro dzieci i ich rodziców, troskę o nauczyciela, o warunki jego pracy, podkreślanie znaczenia uczestnictwa i tolerancji dla odmienności, sprzyjanie innowacjom, eksperymentowaniu” (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 134).

Autorka stawia pytanie, czy takie podejście możliwe jest w praktyce, czy się w niej sprawdza (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 134). Zaś B. Śliwerski formułuje pytania: „Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność? Czy możliwe jest w reformowaniu oświaty rozumienie demokracji w trojaki sposób, jako: 1) sposobu sprawowania władzy (pytamy wówczas: Jaki jest stopień demokratyzacji szkoły?) 2) sposobu postępowania z innymi, regulowania stosunków międzyludzkich (pytajmy wówczas: Jakie stosunki panują w szkołach?) i 3) cnoty, postawy na rzecz sprawiedliwości (pytajmy wówczas: Czy w toku edukacji szkolnej kształtujemy powyższe cnoty?) (Śliwerski, 2011, s. 76-77).

Już pobieżna analiza edukacyjnej codzienności wskazuje, jak odległe od demokratycznych są stosunki budowane w różnych relacjach: dyrektor–nauczyciel, nauczyciel–dziecko, nauczyciel–rodzice, jak mało (lub wcale) cenione i widoczne są w procesach wychowawczych demokratyczne wartości, a także na ile inne podmioty (dziecko, rodzice) mają możliwość partycypacji w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły, a w niej dziecka. Sir Ken Robinson jest zdania, że trudności dotyczące zmiany paradygmatu edukacji wynikają z tego, iż „chcemy wyjść na spotkanie przyszłości, proponując działania z przeszłości [...]. Źródło problemu leży w tym, że obecny system edukacji został wymyślony, zaprojektowany i ustrukturyzowany w rzeczywistości innej epoki” (Robinson, 2011, s. 63). System edukacji nie przystaje do dzisiejszych dzieci, dzisiejszej rzeczywistości, dzisiejszego świata. Prowadzi do tego, że „przepychamy dzieci przez edukację, znieczulając je. A przecież powinno być zupełnie odwrotnie: nie powinniśmy ich usypiać, lecz budzić, by odkrywały to, co mają w sobie” (Robinson, 2011, s. 65).

Największym wrogiem w budowaniu demokratycznego ładu w edukacji, społeczeństwie i państwie jest bierność, marazm i przekonanie, że raz zdobyte wartości, jak demokracja, a z nią wolność, możliwość współstanowienia, tolerancja, dane są nam już na zawsze. Dodać do tego możemy również fakt, że na temat edukacji i wychowania wypowiada się obecnie każdy, każdy się zna na kwestiach dotyczących metod pracy z młodym człowiekiem i bez trudu wypunktowuje wszelkie błędy nauczycieli i „zbyt liberalnych” rodziców. Jak dogłębnie opisał to B. Śliwerski, dyskursem publicznym o wychowaniu w szkole rządzi demagogia, przeinaczanie faktów, populistyczne hasła, takie jak np. wychowanie bezstresowe, przyzwalające (Śliwerski, 2007, s. 13), które można wykorzystać do walki politycznej. W dyskusji

publicznej o sprawach wychowania mówi i pisze się tylko z perspektywy skrajnych stanowisk: z jednej strony przymus utożsamiany z posłuszeństwem, podporządkowaniem, karnością (także dotyczącą sfery cielesnej), z drugiej – wolność swoboda, często z powodu daleko idących uproszczeń wskazywana jako przyczyna wszystkiego, co złe w polskiej oświacie i wychowaniu. Utożsamiana jest z chaosem, anarchią. Jak zauważa B. Śliwerski, „w relacjach między wychowawcami a dziećmi nie rysuje się zatem nic, co mogłoby być metodą złotego środka, czymś pomiędzy bezwzględną przemocą i rygoryzmem, a nieograniczoną niczym wolnością i permissywnością” (Śliwerski 2007, s. 13). Jadwiga Bińczycka postawiła pytanie o to, „jak daleko można posunąć się w przyzwalaniu na swobodę i wolność daną dzieciom i młodym?” (Bińczycka, 1996, s. 43). Zauważa, że w dyskusjach o wychowaniu można wyodrębnić dwa główne nurty – liberalizm i represjonizm. Pierwszy stawia na swobodę, wolność wychowanka, drugi zaś na przymus sankcjonujący represje stosowane wobec dziecka (Bińczycka, 1996, s. 43). Dalej wskazuje zaś na konieczność współwystępowania swobody i przymusu i niemożność stawiania alternatywy: albo przymus albo swoboda, gdyż sama swoboda, jeśli nie będzie ograniczana przymusem, może w skrajnych przypadkach zamienia się w anarchię, zaś przymus bez swobody – w tresurę. Żadne skrajności nie powinny być akceptowane w wychowaniu, w relacjach międzyludzkich (Bińczycka, 1996, s. 44). Potwierdzają to także moje badania (Olczak, 2010a), wskazujące na niezwykle duży opór społeczny (także wśród nauczycieli) wobec propozycji demokratyzacji relacji dorosłego z dzieckiem, szanowania praw obu stron, autentycznego dialogu, współdecydowania. Dyskusyjne dla wielu nauczycieli i rodziców jest nawet proponowanie w wychowaniu tak zwanego „złotego środka”, przejawiającego się między innymi w sytuowaniu dziecka, tak jak funkcjonuje całe społeczeństwo, między wolnością a powinnością, przyjęcie, że dziecko ma prawo uczyć się w wolności, odkrywać własne kompetencje, badać swoje możliwości, doświadczać konsekwencji własnych decyzji, ale także uczyć się, że jego pola wolności nie mogą ograniczać pól wolności innych, że działania wolnościowe muszą mieścić się w obszarze społecznie przyjętych norm i wartości, że społecznymi relacjami rządzą określone zasady. Im młodsze dzieci, tym częściej stawiane też będą przez rodziców granice, czasem zakazy, wynikające z obowiązku zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa i ochrony zdrowia i życia, i to są obszary powinności, podporządkowania, które nie tworzą miejsca na negocjacje czy kompromisy, a jedynie wymagają starannego wyjaśnienia i uzasadnienia. Na co dzień każdy z nas funkcjonuje na styku obszarów własnej wolności i narzucanych nam przez innych, lub przez nas samych, powinności. Wolno nam decydować w wielu kwestiach, ale stale też podporządkowujemy się różnym unormowaniom prawnym, społecznym czy etycznym. Przestrzeganie kodeksów, przepisów, regulaminów jest niczym innym jak właśnie poruszaniem się w obszarze obowiązku, powinności, który ze społecznego punktu widzenia jest niezwykle istotny, bo tworzy ład, daje poczucie bezpieczeństwa

i reguluje codzienne funkcjonowanie każdego z nas. Z całą pewnością można zatem wskazać, że tak też należy sytuować dziecko, by od najmłodszych lat uczyło się siebie, własnej indywidualności, ale w szacunku do innych ludzi i zasad rządzących naszym codziennym życiem.

Z przekonaniem należy zatem upomnieć się o demokratyzację edukacji, bowiem: „jakżeż możemy chcieć ukształtować przymioty, które [...] są niezbędne dla zapanowania zdrowej demokracji, wychowując młode pokolenie w ramach poglądów czysto autorytatywnych? Nie możemy dokonać takiego cudu, żeby przygotować obywateli tak, by byli wolnymi obywatelami, posłusznymi nakazom wewnętrznym, ucząc ich w ciągu dwudziestu lat, by byli poddanymi, ulegającymi władzy zewnętrznej” (Claparède, 2006, s. 175).

A to, jak bardzo jest to niebezpieczne, wskazywał w latach sześćdziesiątych XX wieku Bonacci, mer Reggio Emilia, mówiąc, „że doświadczenie faszyzmu nauczyło ich, że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, i że budując nowe społeczeństwo trzeba koniecznie zapamiętać tę lekcję i przekazać ją innym, a także pielęgnować i zachować wyobrażenie dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać” (Dahlberg i in., 2013, s. 57).

Dzieciństwo w przedszkolu – czas odkrywania mechanizmów społecznych

Słowa Édouarda Claparède’a i Bonacciego wskazują na potrzebę poszukiwania innej drogi edukowania, tak aby autentycznie sprzyjać rozwojowi cech i umiejętności niezbędnych w obecnym, szybko zmieniającym się świecie. Dlaczego należy robić to już w dzieciństwie? To wówczas bowiem dziecko poznaje mechanizmy społeczne, rozwija szereg cennych umiejętności związanych na przykład z komunikacją czy współpracą. W społeczeństwie (nie tylko polskim, ale u nas widać to bardzo wyraźnie) nie docenia się wartości dzieciństwa (jako najważniejszego okresu w życiu człowieka) i edukacji przedszkolnej (jako najważniejszego rozwojowo etapu edukacyjnego) i nadal za mało się czyni, by do przedszkoli uczęszczało jak najwięcej dzieci. Tymczasem, jak wskazują liczne badania, przedszkole ma najwięcej sposobności (profesjonalnie przygotowana kadra, liczne okazje edukacyjne, opracowane programy i innowacje, a przede wszystkim ogromny potencjał dziecka), aby wspierać wielostronny rozwój dziecka, tworzyć warunki i okazje do samodzielnego lub w grupie uczenia się, współpracy, zdobywania różnicowanych doświadczeń. Poza tym, jak konstatują Gordon Dryden i Jeannette Vos: „Skoro pięćdziesiąt procent zdolności do nauki rozwija się w ciągu pierwszych czterech lat życia, a kolejne trzydzieści procent do ukończenia ośmiu lat, to programy rozwojowe dla okresu wczesnego dzieciństwa powinny być traktowane jako najwyższy priorytet. Tymczasem, w większości krajów wcale tak nie jest. Średni

wydatek na studenta uczelni wyższej jest znacznie wyższy niż na ucznia szkoły podstawowej lub średniej, a te z kolei i tak o wiele wyższe niż na dziecko w przedszkolu. Odwrócenie tych proporcji powinno stać się priorytetem w każdym państwie” (Dryden, Vos, 2003, s. 97).

Analizując polską rzeczywistość edukacyjną, można zauważyć, że problem tkwi jednak nie tyle w braku wystarczających środków finansowych (bo ich zapewne zawsze będzie za mało), ale w sposobie myślenia o dzieciństwie i braku świadomości, że „dzieciństwo jest okresem, kiedy najwięcej się uczymy, a nasze mózgi oraz umysły są najbardziej otwarte na nowe doświadczenia” (Gopnik i in., 2004, s. 198). Dodajmy też, że to, czego i jak się uczymy w dzieciństwie, może implikować nasze życiowe funkcjonowanie, uczenie się, przyjmowane postawy. Na potwierdzenie przywołajmy tu choćby znane teorie Tadeusza Tomaszewskiego (1984) – teorię śladów i teorię wzorców.

Dzieciństwo to czas, gdy dziecko dopiero rozpoznaje mechanizmy społeczne, od dorosłych i innych dzieci uczy się zachowań, reakcji, sposobów myślenia i działania. Jaki otrzymuje wzór? Zapewne otrzymuje w rodzinie, później w przedszkolu czy szkole różne wzorce, jednak obserwując nasze społeczeństwo, częściej spotkamy się z realizacją w edukacji paradygmatu adaptacyjnego (Waloszek, 1998, s. 21-34) czy postulatów wychowania w duchu posłuszeństwa, którego egzekwowanie przebiega drogą autorytarnych relacji, rosnących dysproporcji w obszarze obowiązków względem obszaru dziecięcych praw, bądź też popadania w pułapkę liberalizmu, źle rozumianego wychowania bezstresowego (co dotyczy zwłaszcza młodych rodziców). Trudniej będzie o przykłady praktyk edukacyjnych wpisujących się w paradygmat krytyczno-twórczy (Waloszek, 1998, s. 35-46), przykłady realizacji idei demokratycznych, uczenie refleksji, samodzielnelnego myślenia.

W pierwszych latach życia, dziecko poznaje świat. Nabywa kompetencje – także społeczne, które będą wykorzystywane tu i teraz oraz w jego dalszym życiu. Czego doświadcza? Czego się uczy? Co ma sposobność obserwować w swoim otoczeniu – także tym przedszkolnym?

Analiza codzienności dzieci – w rodzinie, w przedszkolu, w szkole – ukazuje obraz ponury: często spotykane uprzedmiotowienie dziecka, zawłaszczanego przez dorosłych, których władza nad nim eksponowana jest niemal na każdym kroku. Oczekiwanie posłuszeństwa i podporządkowania widoczne jest dość powszechnie – od sytuacji związanych z czynnościami codziennymi: jedzeniem, ubiorem, sposobem spędzania wolnego czasu, itp., aż po sytuacje edukacyjne: narzucanie treści, form, zadań i sposobów ich rozwiązania. Jedna poprawna interpretacja wiersza czy właściwy, oczekiwany przez nauczyciela, sposób rozwiązania zadania matematycznego – to wcale nie jest rzadkość. Także w relacjach społecznych podejmowanych przez dzieci, obserwować można częste ingerencje dorosłych – nawet wówczas, gdy istnieją duże szanse, by dzieci poradziły sobie samodzielnie. W sytuacji konfliktowej każemy dzieciom się godzić, w piaskownicy – dzielić, w trakcie pracy

zespołowej, w często arbitralnie przez nauczyciela tworzonych zespołach, każemy współpracować, a niejednokrotnie nie usiłujemy nawet zrozumieć dziecka, poznać jego emocji i propozycji rozwiązań, nie wyjaśniamy, dlaczego warto się dzielić, szukać porozumienia i otwierać na współpracę z innymi, nie czynimy wiele, by dzieci **chciały** to zrobić, one to **muszą** robić – przecież wiemy lepiej, co jest potrzebne małemu dziecku. Traktowanie dziecka jako mniej wartościowego człowieka widoczne jest też w dyskusjach społecznych dotyczących władzy rodzicielskiej. Nie ma zgody na przemoc wobec dorosłych, zaś postulowany zakaz wszelkich kar cielesnych (w tym też klapsów) budzi oburzenie i poczucie nieuzasadnionej ingerencji w wychowanie dzieci przez rodziców. Stosunek dorosłego do dziecka jest wprost związany ze świadomie lub nieświadomie formułowaną koncepcją dziecka i dzieciństwa. Dyskusja wokół kar, metod wychowania, która toczy się w Polsce w ostatnich latach, obnaża skraje podejścia do dzieci i różne sposoby spostrzegania dziecka i dzieciństwa, co jest problemem bardzo zróżnicowanym, na co wskazują w swoich badaniach i opracowaniach, między innymi Neil Postman (2001), Dorota Klus-Stańska (2007), Danuta Waloszek (2010), Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence (2013), odwołują się do nich w swoich badaniach i analizach także, między innymi: Mirosława Nyczaj-Draż i Michał Głazewski (2005), Agnieszka Olczak (2010b), Katarzyna Gawlicz (2011).

Dopóki zatem nie zaczniemy dokładać bardziej intensywnych starań, aby zmieniać stosunek społeczeństwa do dziecka i dzieciństwa, wszelkie zmiany w szeroko rozumianej edukacji będą skazane na niepowodzenie. Nadal będziemy serwować bylejąkość, pseudoproblemy, zastępniki, imitację rzeczywistości, pozory – bo „przecież to tylko dzieci” (jak usłyszałam podczas jednej z dyskusji z nauczycielami). Tylko podmiotowe, pełne szacunku podejście do dziecka może sprzyjać wyzwaniu dziecięcego potencjału, budowaniu adekwatnej samooceny, wiary we własne możliwości i odpowiedzialności za podejmowane w wolności, w poczuciu bezpieczeństwa, decyzje i działania.

Demokratyzacja życia przedszkolnego – z myślą o teraźniejszości i przyszłości

Demokracja, jak wskazuje M. Karwowska-Struczyk, „to coś więcej niż system rządzenia, wybory, praktyka podążania za wolą większości. To moralny ideał, sposób życia jednostkowego i wspólnego, ponoszenia odpowiedzialności za innych znajdujących się w mniejszości, negocjacji, tolerancji, a przede wszystkim uczestnictwa w tworzeniu dobra dla wszystkich, a nie tylko dla dominującej większości, słuchania innych, także dzieci” (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 133).

W tak konstruowanych relacjach chodzi o włączanie podmiotów w proces podejmowania decyzji, zgodę na różnice, negocjowanie na bazie podzielanych

zasad i wartości fundamentalnych oraz podejmowanie wspólnych decyzji w imię wspólnego dobra (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 133). Zatem, by możliwe było budowanie autentycznej (a nie pozorowanej) demokracji w relacjach, w społeczeństwie, w państwie, potrzebne jest edukowanie naszego społeczeństwa do racjonalnego, odpowiedzialnego korzystania ze społecznych praw i obowiązków. Najlepiej czynić to w dzieciństwie, a instytucją, która najpełniej może temu sprzyjać, może stać się przedszkole, jeśli nauczyciele rozumieją znaczenie swej roli w organizowaniu warunków rozwoju społecznych kompetencji dzieci jako obywateli.

Demokratyzacja życia przedszkolnego, podobnie jak demokratyzacja szkoły, nie jest w Polsce zadaniem łatwym, nie wzbudza też powszechnego entuzjazmu w naszym patriarchalnym społeczeństwie, gdzie częściej usłyszymy wciąż: „Dzieci i ryby głosu nie mają” czy „Co wolno wojewodzie...”, niż uważne pytania: „Co o tym sądzisz?”, „Masz jakiś pomysł?”, „Co proponujesz?”. A zatem, jak wprowadzać małe dziecko w mechanizmy demokratyczne? Nie sposób podać jednoznacznej odpowiedzi i skutecznej recepty. Można jednak wyprowadzić wnioski, które zdają się kluczowe. Po pierwsze, potrzebna jest, wskazywana już wcześniej, zmiana nastawienia/stosunku dorosłego do dziecka, odejście od spoglądania na dziecko jako niedojrzałe, niezaradne, niekompetentne i dostrzeżenie, że jest kreatywne, wysoce inteligentne, chętne do uczenia się, zaangażowane – **jeśli tylko damy mu ku temu sposobność**. Zaakcentowana uwaga stawia przed nauczycielami drugie wyzwanie, dotyczące potrzeby radykalnej zmiany sposobu pracy, otwarcie się na inicjatywy dzieci, włączenie ich w procesy decyzyjne, unowocześnienie metod nauczania, przyjęcie bardziej elastycznej postawy wobec przyjmowanych programów, planów, a także uwzględnienie oczekiwań, potrzeb i zainteresowań dzieci oraz okazywania im swojego zaufania i pełnej akceptacji. Przed laty, w taki właśnie sposób zorganizowaną edukację najmłodszych, w swojej koncepcji pracy przedszkola zaproponowała D. Waloszek (Waloszek, 1997, 1998), zachęcając nauczycieli do próby realizowania tak zwanego ofertowego stylu pracy – współtworzonego z dziećmi, negocjowanego, opartego na dialogu i uczeniu odpowiedzialności. Tylko wąska grupa nauczycieli podjęła wówczas próbę zmiany, aby po pewnym czasie i tak powrócić do własnej strefy komfortu, w której mogli narzucać, rozstrzygać, wymagać – bo tak łatwiej i szybciej. Praca, w której konieczne jest uwzględnianie zdania dziecka, jego pomysłów, zainteresowań, okazała się zbyt trudna i zbyt wymagająca dla nauczycieli. Być może, po części, nałożył się na to także brak przekonania co do kompetencji dziecka w tym względzie i presja innych nauczycieli, aby nie burzyć ustalonego ładu.

W demokratyzacji życia przedszkolnego ważną rolę pełni nauczyciel ze swymi przekonaniami, opiniami, stosunkiem do dziecka, oceną własnej pozycji w procesie edukacyjnym. To człowiek, który (jak chcę wierzyć), potrafi jasno sprecyzować cel własnej pracy z dzieckiem i ma świadomość odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa w wypełnianiu zadania, jakim jest wspieranie rozwoju

dziecka–obywatela–demokraty. To złożone zadanie, w którym chodzi o otwarcie dziecka na wyzwania współczesności w poszanowaniu wartości i norm społecznych, ale też rozwijanie przez dziecko w sobie cech, kwalifikacji, kompetencji, które być może będą mu pomocne w realizacji bieżących i przyszłych zadań.

Jakie umiejętności, cechy i właściwości są szczególnie pożądane u demokracji? O wzorce demokracji szeroko pisała Maria Ossowska (Ossowska, 1992). W poniższej tabeli przedstawiono te umiejętności i cechy, które warto wspierać, propagować na co dzień. Dzieci mają potencjał i wszelkie możliwości intelektualne, by uczyć się ich w codziennych relacjach, obserwując liczne wzorce.

D	Dialog	Umiejętności komunikacyjne, zdolność wyrażania własnego zdania i słuchania zdania innych.
E	Empatia	Zdolność zrozumienia innych, wczuwania się w ich emocje, próba zrozumienia ich stanowiska, wrażliwość.
M	Możliwość wyboru	Zdolność do podejmowania decyzji, analizy propozycji, wybieranie z otrzymanych propozycji lub samodzielnie tworzonych możliwości.
O	Odpowiedzialność	Staranność, rzetelność w wykonywaniu zadań, uczenie się odpowiedzialności za siebie, a stopniowo także za innych (wpisuje się to także w funkcjonowanie w obszarze powinności i podporządkowania).
K	Kompromis	Negocjowanie rozwiązań, możliwości, zawieranie umów, godzenie oczekiwań bez rezygnacji z przyjętych wartości i w szacunku dla norm społecznych. Dostrzeganie różnicowania między ludźmi, postrzeganie innych ludzi jako ciekawych, interesujących.
R	Różnorodność, równość	Równość <u>dotyczy</u> jednakowego prawa wszystkich ludzi do szacunku i respektowania praw, w procesie edukacji <u>dotyczy</u> relacji między dziećmi, a także między dziećmi i nauczycielami.
A	Aktywność	Zaangażowanie, współdecydowanie, partycypacja, samostanowienie.
T	Tolerancja	Szacunek dla odmienności, różnicowania, innych opinii, różnic i postrzeganie ich jako wartość i szansę na rozwój.
A	Ambicja	Dzieci chcą, aby dorośli im ufali, dostrzegli ich kompetencje, nie chcą zadań łatwych, banalnych, lecz ambitnych, w których będą mogły w pełni ukazać swoje możliwości, zdolności itp.

Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowany zbiór nie wyczerpuje zagadnienia, trzeba bowiem w tym miejscu dodać, że nadrzędnymi wartościami, które (zgodnie z moimi przekonaniami) powinny przenikać edukację, cały proces rozwoju dziecka, są **wolność**, **zaufanie** i **szacunek** dla wszystkich uczestników tego procesu. Wolność uzasadniona, nie naruszająca pól wolności innych ludzi, nie rodząca zagrożeń dla zdrowia i życia (to szczególnie istotne w opiece nad dziećmi), da szansę na racjonalne i odpowiedzialne z niej korzystanie w licznych, codziennych sytuacjach. Zaufanie, że każdy człowiek jest zdolny do myślenia, samodzielnego formułowania sądów, twórczego działania, konstruowania własnej wiedzy, przekonań. Szacunek zaś powinien stać się naczelną zasadą budowania międzyludzkich relacji, wzorcem danym dzieciom, godnym naśladowania.

Nam, dorosłym – rodzicom i nauczycielom – trudno jest przyjąć i zrozumieć, że dziecko nie jest naszą własnością, lecz jednostką autonomiczną. Wynika to z tradycji wychowania w naszym społeczeństwie i obaw związanych ze źle rozumianą wolnością jako źródłem wszelkiego zła, patologii, przemocy czy anarchii. Janusz Korczak słusznie zauważył, że „dziecko czuje niewolę, cierpi z powodu więzów, tęskni do wolności, ale jej nie znajdzie, bo zmieniając formę, [więzi, relacje, komunikaty – A. O.] zachowują treść zakazu i przymusu. Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (Korczak, 2002, s. 127). Będąc zniewolonymi, trudno dorosłym przyjąć potrzebę wolności dziecka i ją zaakceptować, jednak J. Korczak przypomina, że „wszystko, co osiągnięte tresurą, naciskiem, przemocą jest nietrwałe, niepewne, zawodne” (Korczak, 2002, s. 69). W świetle tych wniosków potrzebne jest zatem poszukiwanie nowego kształtu edukacji najmłodszych, aby wprowadzać dzieci w obszar samostanowienia, aktywności i współdecydowania, w poczuciu bezpieczeństwa, jakie daje dziecku obecność mądrego, wrażliwego dorosłego.

Sposobów, dróg zmian zapewne jest kilka. Koncepcja edukacji przedszkolnej wypracowana w instytucjach organizowanych w Reggio Emilia (por. Karwowska-Struczyk, 2012, s. 219-261), a w nich stosowana metoda projektów, wspólne z dziećmi konstruowanie działań (na kształt naszego programu), częste wykorzystywanie w organizacji zajęć pracy w grupach i zachęcanie do współpracy, komunikacji, wymiany doświadczeń, uczenia się od siebie nawzajem – to zapewne jedna z najciekawszych propozycji zgodnych z moimi aktualnymi poszukiwaniami. W kontekście wychowania szczególnie, ale także w procesie nauczania-uczenia się, skuteczną metodą wspierania aktywności, podmiotowości i poczucia odpowiedzialności, jest umowa społeczna, o której szerzej piszę w innych publikacjach (por. Olczak, 2005, s. 63-75; 2010a). Dobrze stosowana umowa społeczna uczy dzieci funkcjonowania w obszarach wolności i powinności, godzenia interesów własnych z interesami pozostałych uczestników, wyzwała aktywność, sprzyja uczeniu dialogu, a przy różnicy zdań – tolerancji, szacunku dla oponentów, różnych

sposobów podejmowania decyzji (w drodze głosowania, poprzez debatę, analizę sytuacji i szukanie plusów i minusów proponowanych rozwiązań). Cennym zyskiem ze stosowania umowy w procesie edukacyjnym jest wskazywanie dziecku, że umowa jest skuteczniejszą drogą do zgody, porozumienia, wspólnej zabawy, niż bójki, konflikty, płacz, skarżenie.

Ustalanie z dziećmi umów, dyskutowanie rozwiązań, ustalanie sposobów realizacji działań, harmonogramu dnia, jest uczeniem demokracji w skali mikro, z zyskiem dla aktualnego funkcjonowania dziecka w grupie społecznej. Przynosi to też korzyści dla jego społecznego funkcjonowania w szerszej grupie społecznej – także w przyszłości, w życiu dorosłym (zgodnie z przysłowiem „Czym skorupka za młodu...”).

Jednak niestety bywa i tak, że również ten obszar relacji w diadzie nauczyciel–dziecko bywa przez dorosłych „zagospodarowywany” autorytarnie, przez narzucane zasady, pseudoumowy, „miniszantaż”. Pozorowanie demokracji wcale nie jest rzadkie w edukacji przedszkolnej, przez co uczenie postaw obywatelskich charakteryzujących się wolnością i szacunkiem, opartych na dialogu, sztuce argumentowania, zawierania kompromisów, uważnym słuchaniu, jest utrudnione, a bywa, że wręcz niemożliwe. Na potwierdzenie tego stanu wystarczy poobserwować obecnie znaczną część pokolenia dorosłych – mających trudności z dialogiem, słuchaniem, przyjmowaniem argumentów innych, ale też prezentujących wobec dzieci postawę władzy, nieustępliwości, niezrozumienia. Jesteśmy w znacznej części zamknięci na inność, mało tolerancyjni jako społeczeństwo. Zatem, istotnym postulatem warto uczynić konieczność edukacji **ku** i **w** demokracji od dzieciństwa, co będzie odpowiedzią na potrzebę wychowania społeczeństwa otwartego, gotowego na dynamiczne zmiany, ciekawego tych zmian i ludzi. Edukacja (od przedszkola począwszy) może zatem stać się terenem inicjatywy i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, może wspierać rozwój społeczeństwa i państwa demokratycznego (Przyszczykowski, 1999, s. 75-85).

Interesującą propozycję organizacji przedszkoli zaproponowali G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, według których „instytucje dla małych dzieci mogą być rozumiane jako publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, na których dzieci i dorośli wspólnie uczestniczą w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu” (Dahlberg i in., 2013, s. 134). Ta propozycja wymaga dogłębnej analizy i refleksji oraz dużego zaangażowania osób, które odczuwają potrzebę zmian w edukacji.

Zamiast podsumowania – wnioski, poszukiwania, trudności

WNIOSKI:

- Wspieranie rozwoju pożądaných w demokratycznym społeczeństwie kompetencji możliwe i potrzebne jest już od dzieciństwa, gdy w naturalny sposób i z dużą ciekawością dzieci uczą się funkcjonowania w grupie społecznej, budzi się ich zmysł wspólnotowy „sensus communis” (Gadamer, 2004, s. 47-63) i potrzeba bycia wśród rówieśników. Możemy wspierać ten proces poprzez tworzenie ku temu optymalnych warunków do zabawy i współdziałania, poprzez przemyślaną organizację funkcjonowania instytucji dla małych dzieci.
- Budowanie relacji demokratycznych możliwe jest już z małym dzieckiem poprzez rozmowę, szacunek dla praw człowieka, nienaruszanie prawa do odkrywania pól własnej wolności, ale też uczenie rozpoznawania społecznie aprobowanych norm i wartości.
- Włączanie dzieci w proces podejmowania decyzji (w różnych zakresach i sytuacjach ich dotyczących) – w ten sposób dziecko uczy się zaangażowania, współdecydowania i odpowiedzialności za podejmowane decyzje i wynikające z nich konsekwencje.
- Stosowanie demokratycznych metod w pracy z dziećmi – np. umów – dotyczących zachowania, realizacji zajęć, wycieczek, sposobu spędzania wolnego czasu, podejmowanej problematyki działań, itp., zamiast pozorowania demokracji, pseudoumów czy stałej ekspozycji władzy dorosłego jako wszechwiedzącego, wszechmogącego i jedyne go decydenta we wszystkich sprawach (również tych dotyczących jedynie dzieci).
- Pożądane zmiany nie będą jednak możliwe, jeśli nie zmieni się stosunek dorosłych do dzieci, z infantylnego, pobłażliwego lub zbyt surowego, na uważny, empatyczny, pełen zaufania i zaciekawienia. Dostrzeżmy, że dziecko jest „bogate” w potencjał, możliwości, chęci – stwórzmy mu warunki dla szerokiego rozwoju.

POSZUKIWANIA:

- Jak zachęcić nauczycieli do zmiany?
- Jak zachęcić nauczycieli i rodziców do odejścia w wychowaniu od autokracji na rzecz budowania demokratycznych relacji?
- Jak zmienić nawyki dorosłych? Idą przecież w swych działaniach za tym, co znają, czują się przez to bezpieczniej. Jak ich zachęcić do wyjścia z własnej strefy komfortu, aby znaleźli w sobie chęci i odwagę do zmiany?

TRUDNOŚCI:

- Trudność we wprowadzaniu zmian w społecznym myśleniu o dziecku, edukacji, wychowaniu. Postulaty demokratyzacji relacji, dawania dziecku prawa

do wolności działania, itp., często budzą opór, jawną niechęć lub nieświadome obawy.

- Konieczność przyjęcia, że dziecko ma prawo do współdecydowania, wolności, a nie tylko obowiązek podporządkowania się woli dorosłego.

Bibliografia

- Bińczycka, J. (1996). Liberalizm i represjonizm w wychowaniu. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji* (s. 43-51). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Claparède, È. (2006). *Wychowanie funkcjonalne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Książka i Wiedza.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa: PWN.
- Gawlicz, K. (2011). Różowe koty. spanie na prawym boku i piła w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy. Problemy. Otwarcia* (s. 270-284). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Głazewski, M., Nyczaj-Drąg, M. (2005). Ponowoczesne współprzestrzenie artefaktu dziecięctwa. W: M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski (red.), *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – Rodzina – Społeczeństwo – Kultura* (s. 7-11). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Poznań: Media Rodzina.
- Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klus-Stańska, D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1/2(5/6), 92-106.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku z późn. zmianami* – art. 30, 31, 32, 40 i 72.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 11, 9-13.
- Olczak, A. (2005). Umowa społeczna z dzieckiem jako strategia pracy otwierającej na społeczeństwo. W: D. Waloszek (red.), *Edukacja dzieci sześciolatków w Polsce* (s. 63-75). Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Olczak, A. (2010a). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Olczak, A. (2010b). Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W: M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne* (s. 189-199). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ossowska, M. (1992). *Wzór demokracji: cnoty i wartości*. Lublin: Daimonion.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia*. Warszawa: PWN.
- Przyszczykowski, K. (1999). *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń–Poznań: Edytor s.c.
- Robinson, K. Sir. (2011). Zmiana paradygmatu edukacji. W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie* (s. 63-67). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwerski, B. (2011). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie* (s. 75-85). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Śliwerski, B. (2007). Szkoła między manipulacją a przemocą w debacie publicznej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1/2(5/6), 7-23.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Waloszek, D. (1997). *Jaki jestem? List dziecka do nauczyciela*. Pakiet edukacyjny. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Waloszek, D. (1998). *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Waloszek, D. (2010). Ontologia dzieciństwa. W: M. Kowalski, A. Olczak (red.), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości* (s. 13-27). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2007). Educational schizophrenia – what we claim to believe and what we practice in the classroom. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1/2(5/6), 172-179.

Agnieszka Olczak, doktor, Uniwersytet Zielonogórski, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Jej zainteresowania naukowe dotyczą demokracji w edukacji, organizacji warunków wczesnej edukacji. Autorka książki *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne* (2010), współautorka publikacji *Program i podręcznik we wczesnej edukacji. Wybrane zagadnienia* (2011), współredaktorka pięciu monografii, m.in. *Education of a young child – reflection, problems, experiences* (2009) oraz około 70 artykułów naukowych.
e-mail: agnieszka.olczak@interia.pl

Karolina Starego
Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej

Jak cytować: Starego, K. (2014). Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań: podstawy edukacji demokratycznej. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 49–70). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Celem artykułu jest, po pierwsze, przedstawienie koncepcji edukacji demokratycznej (odróżnionej od edukacji obywatelskiej), której politycznie rozumiane zamierzenia wynikają z procesu kształtowania się podmiotów politycznych, oraz, po drugie, pokazanie, w jaki sposób ten typ edukacji może budować się na obecnym w świadomości uczennic i uczniów potencjale krytycznym. Realizując drugi z zamierzonych celów, odniosę się do wybranego fragmentu badań własnych, których wyniki można interpretować w kategoriach obecności transformatywnego potencjału w myśleniu uczennic i uczniów, a które, jak sądzę, stanowią dobrą egzemplifikację omawianego przeze mnie zagadnienia. Nie ukrywam, że podejmowane w pierwszej części problemy mają charakter **normatywny**, którego podstawę stanowi paradygmat krytyczny (McLaren, Kincheloe, 2009), a ściślej – krytyczne teorie pedagogiczne i polityczne.

Założenia politycznej edukacji demokratycznej

Joel Westheimer oraz Joseph Kahne wyróżniają trzy typy tożsamości obywatelskich i związanych z nimi modelowych działań promowanych przez zróżnicowane modele edukacji obywatelskiej – jeden oparty na odpowiedzialności, partycypacyjny, oraz drugi – zorientowany na sprawiedliwość społeczną: „partycypacyjny

obywatele organizują rozwożenie żywności, odpowiedzialni obywatele fundują żywność, natomiast obywatele zorientowani na sprawiedliwość pytają, **dłaczego** [podkreślenie – K.S.] ludzie są głodni, i podejmują działania oparte o dokonywane przez siebie analizy” (Westheimer, Kahne, 2004, s. 242). Polityczny charakter działań wiąże się jedynie z ostatnim z wymienionych typów obywatelskiej tożsamości. Pierwsze dwa – oparte na odpowiedzialności, zdolnościach, umiejętnościach, jednostkowych wartościach, dyspozycjach oraz postawach – są apolityczne, ponieważ zastępują to, co polityczne, sferą społeczną bądź indywidualną (Biesta, 2011a). Co więcej, charakteryzuje je funkcjonalizm, skoro promowany w ich ramach aktywizm obywatelski podporządkowany jest przede wszystkim celom wytwarzania społecznej spójności (Biesta, 2011a).

Zdaniem Gerta Biesty, edukacja obywatelska, oparta na kształceniu wymienionych cech tożsamościowych, „nie upęłnomocnia dzieci i młodzieży jako aktorów politycznych, którzy powinni rozumieć zarówno możliwości, jak i ograniczenia jednostkowych działań politycznych, i którzy są świadomi, iż rzeczywista zmiana – zmiana, która podważa same struktury, a nie opresję dokonującą się wewnątrz istniejących struktur – wymaga często działań kolektywnych” (Biesta, 2011a, s. 31). Natomiast, silnie obecny w modelu partycypacyjnym indywidualizm, ucieleśniony w wezwaniach do obywatelskiego zaangażowania oraz obywatelskiej aktywności, powoduje, jak pisze Biesta za Zygmuntem Baumanem, że publiczne działanie zmienia się w formę „narcystycznej przyjemności” albo „terapii” realizującej się dzięki publicznej manifestacji tożsamości zaangażowanej (Biesta, 2011a, s. 39).

Polityczność orientacji obywatelskiej nastawionej na sprawiedliwość wiąże się przede wszystkim z krytycznym ujęciem struktur społecznych, ekonomicznych i politycznych, śledzeniem przejawów niesprawiedliwości i kierowaniem działań na ich przyczyny oraz wiedzą o tym, jak powodować zmiany systemowe (Westheimer, Kahne, 2004).

Pomimo obecnego w literaturze przedmiotu podziału edukacji obywatelskiej na opcję apolityczną (konserwatywną i liberalną) oraz polityczną – ugruntowaną w paradygmacie krytycznym, postaram się rozwinąć trzecią możliwość, która w miejsce edukacji obywatelskiej umieszcza polityczną edukację demokratyczną (Biesta, 2011a, 2011b)¹. Koncepcję politycznej edukacji demokratycznej opieram między innymi na teorii Paula Freirego, w świetle której podstawową przeszkodą w budzeniu się uczniowskiego, politycznego sprzeciwu i oporu, a tym samym konstruowaniu się politycznej tożsamości, jest przenikająca szkolne doświadczenie dychotomia między „czytaniem słów” i „czytaniem świata”. Opiera się ona

¹ Należy zaznaczyć, że kategoria edukacji demokratycznej, czy edukacji rozumianej jako demokratyzacja, w miejsce edukacji obywatelskiej nie jest pomysłem autorskim. Zarówno określenie, jak i ideę zastąpienia zapożyczam z pism Gerta Biesty. O ile jednak podzielam z Biestą kategorię i część przyjmowanych założeń teoretycznych, to jednak rozwijam je w oparciu o nieuwzględnienie przez niego teorii (na przykład Paula Freirego).

na separacji „czytanego” świata symbolicznego od świata, który jest doświadczany przez uczniów: „szkoła stanowi szczególne miejsce, w którym nauczyciele uczą czytania znaków dostarczanych przez szkołę, a nie czytania rzeczywistości. Ten drugi świat, świat faktów, świat życia, świat, w którym wydarzenia są realne, świat walki, dyskryminacji, i ekonomicznych kryzysów [...], jest oddzielony od uczniów przez znaki, których dostarcza szkoła. Można ująć tę dychotomię, jako rodzaj narzucanej uczniom «kultury ciszy». Szkolne czytanie jest nieme, jeśli chodzi o świat doświadczenia, a świat doświadczenia zostaje uciszony, skoro nie posiada własnej krytycznej wykładni” (Freire, 1987, s. 135).

Problem, o którym pisze Freire, można zinterpretować w kontekście edukacji stawiającej sobie cele społeczno-polityczne (edukacja obywatelska czy edukacja demokratyczna), jako zderzenie dwóch modeli (odnoszących się do edukacji formalnej, ale i szerszej pojętej edukacji społecznej). Mowa tu o konflikcie między modelem „powinno być → jest”, oraz „jest → powinno być”. W pierwszym wypadku będąca przedmiotem edukacji społecznej rzeczywistość konstruowana jest w perspektywie normatywnej, stanowiącej ukryte kryterium oceny aktualnej rzeczywistości, ale bez ukontekstowanej analizy i rozumienia zjawisk i procesów w niej zachodzących. Jak pokazują badania, polska szkoła usuwa często niewralgiczne problemy społeczne z konstruowanej przez siebie wizji rzeczywistości (por. Zamojska, 2010, s. 135-136; Nowak-Łojewska, 2011, s. 282-285; Zalewska, 2009, s. 506, Zalewska, 2013). Taki model edukacji zakłada więc określoną (często imitowaną z zewnętrznych wzorców²) wersję rzeczywistości społecznej, zgodnie z którą stara się uzbroić uczniów w – uznawane przez siebie jako wzorcowe – atrybuty, kompetencje i umiejętności, jednocześnie ułatwiające wytwarzanie zakładanej formy rzeczywistości (Starego, 2012a).

Epifenomenem tego modelu, w przypadku edukacji obywatelskiej, jest normatywnie ujęta tożsamość obywatelska, odpowiadająca konkretnej wizji

² Model ten, zdaniem Zygmunta Baumana, pojawia się zwykle w projektach modernizacyjnych krajów zapóźnionych rozwojowo i polega na imitowaniu wzorców zewnętrznych (obcych wobec kontekstu, na gruncie którego zmiana jest projektowana). Co istotne, i co podkreśla Bauman, projekt budowany według zewnętrznych wzorców i stosowany do nowego kontekstu społeczno-gospodarczego przyjmuje formę utopii, której bezrefleksyjne przyjęcie zamienia określone grupy (inicjujące zmiany) w krytyków własnego społeczeństwa (Bauman, 1998). Krytyka taka oparta jest na kryteriach wyznaczanych przez utopijny projekt, dlatego jej przedmiotem staje się wszystko, co charakterystyczne dla lokalnego kontekstu, a co logicznie na podstawie przyjmowanych kryteriów wydaje się konieczne do zniesienia. Model opisany przez Baumana doskonale odpowiada polskiej rzeczywistości potransformacyjnej (Starego, 2012c), na co zwracają uwagę badacze, tacy jak m.in.: Marek Ziółkowski, który w odniesieniu do polskiej transformacji pisze o „modernizacji imitacyjnej” (Ziółkowski, 1999, s. 42); Jan Sowa, który, za Jadwigą Staniszkis, używa kategorii „postmodernizacji” (Sowa, 2010, s. 36), oznaczającej stan abstrakcji od materialnych podstaw życia społecznego i operowanie w systemie znaczeń kulturowych (Staniszkis, 1989, s. 116). W ten sposób modernizacja imitacyjna nie uwzględnia aksjologicznych i instytucjonalnych warunków możliwości (Staniszkis, 2001, s. 136).

społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Ta pozytywnie waloryzowana forma tożsamości jest tożsamością „dobrego obywatela”. Opiera się ona, jak pokazuje Biesta, na kilku podstawowych założeniach, odnoszących się do tego, co znaczy być dobrym obywatelem, czego dobry obywatel powinien się nauczyć oraz jak powinna przebiegać obywatelska edukacja. Efektem jest ujarzmienie tożsamości w formie konkretnych atrybutów, a tym samym – rozpad jej politycznego wymiaru (Biesta, 2011b, s. 142). Jednak bardziej istotne jest ukryte w figurze dobrego obywatela normatywne przedzałożenie o „złej” tożsamości, która podlega napiętnowaniu w świetle kryteriów dobrej obywatelskości (Starego, 2012b, s. 176). Wracając do pierwszego z wymienionych modeli edukacji (w tym wypadku edukacji obywatelskiej), to, co „być powinno” staje się kryterium oceny zjawisk występujących w rzeczywistości, a więc tego, „co jest”, a co „powinno” zostać zniesione na mocy normatywnego wzorca (przejawy „złej” obywatelskości)³.

O ile pierwszy model wiąże się z edukacją obywatelską, która zwykle opiera się na wizji pożądanej tożsamości, o tyle drugi z wymienionych można określić jako istotę edukacji demokratycznej, u której podstaw leżą krytyczne teorie pedagogiczne i polityczne. Po pierwsze, należy zaznaczyć, że w modelu tym nie zostaje zawieszony normatywizm, poddawałoby to bowiem w wątpliwość również projekty edukacyjne i społeczne o radykalnej proveniencji. Bez normatywnego wzorca, określającego punkt dojścia zmiany, nie byłaby bowiem możliwa – co oczywiste – krytyka stanu aktualnego, który miałby zostać przekroczony. W modelu „jest → powinno być” punktem wyjścia jest jednak ukontekstwowiona diagnoza stanu aktualnego, a jego krytyka, na której budować się mogą projekty zmian, nie opiera się na normatywnym oraz zewnętrznym i imitowanym wzorcu

³ Można dodać, że dominujący w Polsce model edukacji obywatelskiej wpisuje się w opisany wcześniej model imitacyjny, którego podstawową ideologią formującą jest neoliberalizm (Starego, 2012a, 2012d) (o polskim modelu edukacji obywatelskiej jako modelu neoliberalnym pisze również Celina Czech-Włodarczyk (2012)). Oznacza to, że edukacja obywatelska stanowi immanentną część tego projektu, a stawiane w jej ramach cele oraz treści programowe znajdują swoje uzasadnienie w wizji rzeczywistości (nieadekwatnej do warunków zastanych), promowanej przez ten właśnie model. Proces ten doskonale opisuje używana przez Staniszkis, w odniesieniu do realnego socjalizmu, kategoria „ontologii pozoru” (Staniszkis, 1989). Zdaniem socjologów Gila Eyal, Ivána Szelényia i Eleonor Townsley, badających rzeczywistość potransformacyjną krajów Europy Środkowo-Wschodniej, właśnie edukacja obywatelska miała stanowić (obok „nieformalnej” edukacji wolnorynkowej) podstawowy element budowy nowego społeczeństwa klasowego, w którym liderami zmiany byli między innymi intelektualiści obozu demokratycznego, a klasą uniwersalną modernizacji klasa średnia (Eyal, Szelényi, Townsley, 2000, s. 97). Z tego względu, zgodnie z opisaną logiką działania w wymiarze społecznym modelu modernizacyjnego, napiętnowaniu podlegają wszystkie te zachowania społeczne, które nie mieszczą się w etosie i tożsamości klasy średniej. Z kolei, w wymiarze edukacji obywatelskiej promowany jest *middle class-owy* projekt tożsamości, i, tym samym, tożsamości, które się w nim nie mieszczą, zostają scharakteryzowane jako nieobywatelskie (składając się na piętnowany model „antyobywatela”) (Starego, 2012a, 2012b, 2012d).

(który szerzej scharakteryzowano w przypisach), ale na ocenie społecznego *status quo*, dokonywanej wedle kryterium etycznego.

W klasycznej już pracy *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Tomasz Szkudlarek pisze o teoriach radykalnej pedagogiki opierających się na akcie „aksjologicznego wyboru”: radykalna pedagogika rozpoczyna się „w momencie «empatycznej identyfikacji» z grupami ludzi pozbawionych przez system społeczny szans rozwojowych. Pojawia się wtedy pytanie o możliwość aktywnego przeciwdziałania stanowi rzeczy, **odczuwanemu** [podkreślenie – K.S.] jako niesprawiedliwy, pojawia się pytanie o strategię wyzwolenia” (Szkudlarek, 2002, s. 22). Jak dalej podkreśla Szkudlarek, perspektywa krytyczna świadomie dokonuje wyboru ideologicznego, identyfikując się z interesami zdominowanych grup społecznych, a więc tych, których interesy „w najmniejszym stopniu zniekształcają rzeczywistość”. Tym samym „radykalne propozycje reform wyprowadzane są «po prostu» **ze sfery faktów** («**jest tak a tak, zatem należy to i to**») [podkreślenia – K.S.]. Jeśli więc konstatuje się zniewalający charakter stosunków społecznych, to jest to automatycznie legitymizacją postulatu ich zmiany” (Szkudlarek, 2002, s. 23).

W perspektywie przyjmowanej tu teorii Freirego, pierwszy z wymienionych, odnoszących się do edukacji modeli, może stać się przyczyną delegitymizacji rzeczywistości, w której ugruntowane są doświadczenia uczennic i uczniów, oraz wywoływać rodzaj analfabetyzmu, który Freire określa „analfabetyzmem politycznym”. Jest to typ edukacji, którą autor *Pedagogii ucisnionych* określa jako „bankową” (Freire, 2000, s. 72), a jej cechą charakterystyczną jest obcość treści edukacyjnych oraz alienacja doświadczenia życiowego uczennic i uczniów. Oznacza to, że skupianie się na kreowanym przez szkołę świecie (opartym, jak podkreślono wcześniej, na zewnętrznych oraz imitowanych wzorcach) może do pewnego stopnia uniemożliwić uczniom krytyczny namysł nad rzeczywistością, w której żyją. Brak krytycznej wykładni rzeczywistości nie dotyczy jednak świadomości uczennic i uczniów, a szkolnego uniwersum symbolicznego. Niedostatek tego uniwersum związany jest z brakiem alternatywy, wynikającej z hegemonii dyskursu szkolnego, który stał się podstawowym źródłem interpretacji rzeczywistości, jednak nieadekwatnym na tyle, że powoduje trudność zrozumienia tejże, a tym samym jej zmiany.

Drugi opisany model można w kontekście teorii Freirego ująć jako edukację stawiającą problemy, w ramach której edukatorzy pracują przede wszystkim „z” doświadczeniami i „na” doświadczeniach, przynoszonych przez uczących się do szkół i instytucji edukacyjnych. W takiej perspektywie ich doświadczenia stają się podstawowym przedmiotem rozmowy i krytycznej analizy (Giroux, 1985), a przede wszystkim fundamentem zmiany społecznej (Freire, 1987, s. 110), szczególnie jeśli obserwacje i doświadczenia dotyczą biedy, nierówności oraz niesprawiedliwości społecznej.

W centrum opartej na tej koncepcji edukacji demokratycznej stoją zatem bieżące, dotyczące czy dotykające uczennic oraz uczniów i przez nich odczuwane, a przynajmniej zauważane, problemy społeczne. Idące za tym problematyzowanie *status quo* oznacza tym samym analizę rzeczywistości, ujawniającą przyczyny warunkujące doświadczane i obserwowane stany rzeczy (Freire, 1985, s. 13). Tak rozumiana edukacja demokratyczna zabezpiecza przed popadnięciem w „polityczny analfabetyzm”, którego podstawową cechą jest powierzchowny i naiwny ogląd świata, traktujący rzeczywistość jako gotową, skończoną i nieproblematyczną (Freire, 1985, s. 103). Edukacja, a szczególnie edukacja demokratyczna, która ma być nastawiona na zmianę społeczną, powinna rozpocząć się od samej rzeczywistości, procesów w niej zachodzących oraz problemów społecznych, które staną się przedmiotem transformacji (Freire, 2000, s. 81).

Co należy podkreślić, emancypacyjny potencjał tej edukacji nie leży w metodzie, ale w kontekście, a więc rzeczywistości, w której zanurzone jest ludzkie doświadczenie. Redukowanie jej specyfiki do modelu dydaktycznego jest jej absolutnym zakwestionowaniem (Freire, 2001, s. 125). Emancypacyjna i krytyczna alfabetyzacja (w tym także alfabetyzacja polityczna) polega na krytycznym rozumieniu nie tylko tekstów, ale przede wszystkim kontekstu społeczno-historycznego (Freire, 2001, s. 157), kulturowego, w których umieszczana jest następnie wiedza doświadczeniowa (Freire, 2004, s. 72; Freire, 2000, s. 104). Wiąże się to z możliwością podejmowania przez uczennice i uczniów takich problemów, jak bieda, polityczne i ideologiczne przyczyny i konsekwencje zaniedbań w sferze polityki społecznej państwa, przemoc, podział klasowy społeczeństwa, etc., co nie oznacza jednak, jak podkreśla Freire, przemiany szkoły w partię, jak mogliby sądzić – jego zdaniem – bardziej reakcyjni edukatorzy (Freire, 2001a, s. 36-37). Zmiana społeczna powinna zaczynać się zatem od tego, co jest, a nie co być powinno, tak jak to, co być powinno może stać się jedynie konsekwencją krytycznej, ukontekstowanej analizy rzeczywistości. Jak pisze Freire, „transformacja rzeczywistości implikuje dialektyczną relację dwóch momentów: potępienia dehumanizacji i zapowiedzi nowego społeczeństwa” (Freire, 2001a, s. 74).

Wymienione przez Freirego dwa momenty zmiany społecznej, a więc potępienie tego, co jest, oraz projekt tego, co być powinno, zakładają jeszcze jeden, do tej pory niewyrażony wprost, element, którym jest tożsamość polityczna. Do pewnego stopnia jest ona zbieżna z Freirowską tożsamością emancypacyjną (odróżnianą tutaj od tożsamości wyemancypowanej⁴). Tożsamość ta nie ma być

⁴ Czyli podmiotów zainteresowanych w emancypacji rozumianej jako proces (zależny od trwałości struktur wywołujących zniewolenie), a nie punkt dojścia indywidualnej biografii. Jest to o tyle ważne rozróżnienie, że pozwala uchwycić istotną różnicę między emancypacją znajdującą swoje ugruntowanie w racjonalności liberalnej czy neoliberalnej (rozumianej na sposób indywidualistyczny i niemającej nic wspólnego z celami strukturalnymi zmiany społecznej) oraz emancypacją w sensie radykalnym (oznaczającą stały proces wyzwolenia nie tylko jednostek, ale przede

jednak produktem edukacji demokratycznej, zbliżałoby ją to bowiem do koncepcji edukacji obywatelskiej i jej normatywnej, kompetencyjnej (Biesta, 2009) wizji pożądanej tożsamości. Można powiedzieć, że edukacja demokratyczna opiera się na „populistycznej” wizji tożsamości jako zawsze gotowej, a więc kompetentnej, do krytycznej refleksji i politycznego działania. Tym samym, mechanizmem, który ją konstytuuje, nie jest odpowiednia wiedza, umiejętności czy dyspozycje, ale deficytowa rzeczywistość, która wymaga naprawy.

Polityczna tożsamość w pierwszym rządzie wiąże się z opisywanym przez Simona Critchleya „doświadczeniem politycznym”, którym jest rozczarowanie, zawód i poczucie braku, związane z uświadomieniem sobie obecnej w rzeczywistości społecznej niesprawiedliwości i przemocy, stanowiąc tym samym warunek możliwości skonstruowania „podstawowych zasad normatywnych, które dałyby szansę na skuteczne zmierzenie się z obecną sytuacją polityczną” (Critchley, 2006, s. 23). Jak pisze Critchley, „filozofia nie zaczyna się ze zdziwienia [...]. Filozofia zaczyna się od rozczarowania” (Critchley, 2006, s. 21). Doświadczenie rozczarowania decyduje zatem o możliwości pojawienia się nowej etyki politycznej, na podstawie której polityczna tożsamość będzie działać na rzecz zmiany *status quo* (Critchley, 2006, s. 27). Jest to o tyle ważne, że – jak pokazują teoretycy tradycji krytycznej w pedagogice – dla legitymizacji działania transformacyjnego nie wystarcza sama etyczna identyfikacja z ofiarami mechanizmów systemowych, potrzebna jest również etyka konstruująca uniwersalne sądy moralne. Wizję tę w pedagogice krytycznej odzwierciedla teoria oporu (Szkudlarek, 2002, s. 23-24). W zarysowanej Critchleyowskiej antropologii politycznej, niejako analogicznie, podstawowym wymiarem doświadczenia politycznego staje się gniew, rozumiany jako „pierwsza polityczna emocja”, „emocja motywująca”, czy „nastrój, który pobudza podmiot” (Critchley, 2006, s. 148). W teorii politycznej, gniew uznany zostaje za zasadniczy element procesu demokratyzacji (Ost, 2007, s. 57) oraz za podstawową formę oporu (Hessel, 2011). O ile jednak rozczarowanie, gniew czy oburzenie stanowią warunek konieczny dla pojawienia się możliwości zamiany, to nie stanowią one warunku wystarczającego.

wszystkim grup społecznych z opresyjnych struktur, przez zakwestionowanie i zmianę tych struktur). Emancypacja w sensie liberalnym – co należy podkreślić: silnie zakorzeniona w polskim kontekście namysłu nad tą kategorią – ujmowana jest w abstrakcji od właściwych czynników determinujących warunki zniewolenia. Oznacza to, że warunki systemowe (czasem nawet częściowo uznawane za przyczynę zniewolenia) postrzegane są jako „niezaangażowane w konflikt tło” czy „scena, na której może zostać odegrany emancypacyjny teatr” (Starego, 2010, s. 105). Innymi słowy, w takiej perspektywie warunki zniewolenia nie muszą podlegać zmianie. Zmiana ma dotyczyć jedynie indywidualnej świadomości, która mimo nieusuniętych warunków opresji, w efekcie ma posiadać jedynie poczucie wyzwolenia (i tym samym wyemancypowania). Z kolei to, w jaki sposób liberalnie pojęta emancypacja, a więc emancypacja rozumiana indywidualistycznie, zostaje wpisana w racjonalność neoliberalną – pokazują szczegółowe analizy Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz (2010).

Historia analizowanych przez Ernesto Laclau ruchów populistycznych, uważanych przez niego za istotę polityczności, pokazuje, że odczucie anomiczności rzeczywistości społecznej może stać się podstawą radykalnej polityki i zmiany, kiedy dojdzie do wytworzenia się homogenicznej tożsamości zbiorowej (z pierwotnie heterogenicznych elementów), afektywnie skupionej wokół jakiegoś elementu symbolicznego (słów, nazw), zdolnego do zawiązania i artykulacji żądań politycznych hegemonicznej całości (nawet jeśli całość ta ontologicznie nie jest możliwa oraz gdy empirycznie nie może ona być stała (Laclau, 2009)). Jednak w teorii politycznej mobilizacji ludu jako potencjalnego warunku emancypacji kryje się, jak podkreśla Slavoj Žižek, poważne niebezpieczeństwo, bowiem w logice konstruowania się, na zasadzie antagonizmu, homogenicznej całości, zawarta jest tendencja faszystowska (Žižek, 2008, s. 270). W nieco łagodniejszy sposób skłonność tę ujawniają badania wspomnianego już Davida Osta oraz Thomasa Franka, którzy pokazują, w jaki sposób gniew, generowany przez istniejące *status quo*, może stać się przedmiotem cynicznego zarządzania w partyjnej walce o władzę, będąc jednocześnie przekształcany w żądania (zwykle ksenofobiczne), niemające nic wspólnego ze zmianą warunków pierwotnie ten gniew wywołujących, a często przeczące możliwości jej zaistnienia. Innymi słowy, żądania polityczne defaworyzowanych grup społecznych, wobec braku czy impotencji dyskursów emancypacyjnych (tradycyjnie związanych z ideologiami lewicowymi), zostają włączone w uniwersum symboliczne frakcji politycznych, realizujących interesy grup uprzywilejowanych (Ost, 2007; Frank, 2008; Żakowski, 2008).

Proces konstruowania podmiotów politycznych, zdolnych do zmiany zastanych niesprawiedliwości, wymaga więc dodatkowego elementu, a mianowicie – obecności uniwersum symbolicznego czy dyskursywnego, zdolnego do zawiązania, mówiąc językiem Laclau, żądań politycznych grup defaworyzowanych. A zatem, aby opisywane przez Critchleya odczucie rozczarowania zastaną sytuacją, było podstawą możliwości zmiany *status quo*, niezbędna jest dodatkowo obecność formacji dyskursywnych, w ramach których takie zjawiska, jak nierówności społeczne czy niesprawiedliwość społeczna, byłyby możliwe do uchwycenia (w sensie ich strukturalnej genezy), opisanego (w sensie ich strukturalnych warunków możliwości i trwałości) oraz zmiany (nie tyle symptomów, ale rzeczywistych przyczyn). Jak pisze Piotr Stańczyk, „nie można być świadomym napięcia, gdy nie ma się pojęcia (dosłownie)” (Stańczyk, 2011, s. 234).

Problem konstruowania podmiotów politycznych, a ściślej mówiąc emancypacyjnych, jest tym samym silnie powiązany z edukacją, tym bardziej jeśli założymy, że proces edukacji politycznej powinien odbywać się w szkole. Konstruowanie zbiorowego podmiotu polityki, jak zauważa Szkudlarek, jest istotnym i stale aktualnym wymiarem celów wychowania: „działanie pedagogiczne może być w tym wymiarze pojmowane jako tworzenie pustych znaczących – jako proces katektycznej inwestycji pragnienia «pełni społeczeństwa» w koncepty wynoszone

na poziom etykiet zbiorowej tożsamości” (Szkudlarek, 2008, s. 130). Problem ten nabiera dodatkowo szczególnego znaczenia w kontekście, wspomnianego wcześniej w odniesieniu do teorii Freirego, problemu braku alternatywy wobec dominujących opcji dyskursywnych. Zatem to, z jakim symbolem/znaczącym dokonywać się będzie proces identyfikacyjny (a więc konstruowanie się tożsamości politycznej), ma fundamentalne znaczenie. Innymi słowy, znaczące jest znaczące przede wszystkim w perspektywie etycznej. Nie jest obojętne, zdaniem Szkudlarka, szczególnie w perspektywie edukacyjnej to, jakie podmioty są konstruowane, czyli w oparciu o jaki symbol/znaczenie przebiega proces identyfikacyjny (i tym samym, jakie podmioty są wykluczane) (Szkudlarek, 2008, s. 131-132).

Związana z kształtowaniem podmiotów politycznych edukacja demokratyczna opiera się zatem na kolejnym elemencie, który można określić jako „uniwersum symboliczne”, dostarczającym adekwatnych do zastanych problemów społecznych kategorii analitycznych i opisowych. Freire nazywa takie uniwersum „kontekstem teoretycznym”, który umożliwia zrozumienie przyczyn i warunków możliwości niesprawiedliwości i opresji (Freire, 1985, s. 156-157). Podczas gdy codzienne doświadczenie i obserwacja rzeczywistości są źródłem wiedzy o mechanizmach opresji i procesach jej towarzyszących, uniwersum symboliczne czy kontekst teoretyczny pozwalają je zrozumieć.

Podsumowując rozważania na temat edukacji demokratycznej, należy podkreślić, że jej celem ma być nie tyle samo formowanie podmiotów politycznych, ile zmiana społeczna. Proces konstruowania podmiotowości politycznej, który do pewnego stopnia zachodzi niezależnie od edukacji, ma stanowić jej podstawę, umożliwiając budowanie transformatywnych celów politycznych. W literaturze przedmiotu socjalizacja polityczna rozumiana jest jako proces uzyskiwania kompetencji do działań politycznych, artykulacji żądań oraz interesów, kształtowania postaw oraz świadomości, pod wpływem czynników zewnętrznych oraz indywidualnej refleksji (Sobkowiak, 1999; Jakubowski, Marciniak, Załęski, 2008). Jak pisze Anna Zielińska, „młodzież przejmuje opinie i poglądy rodziców i innych dorosłych, przejmuje mentalność społeczną swojego środowiska, ale również poddaje weryfikacji obiegowe opinie wraz z powiększaniem zasobu wiedzy obywatelskiej w trakcie nauki szkolnej i przez edukację nieformalną dokonującą się przez media” (Zielińska, 2008, s. 66).

W takiej sytuacji, nie bez znaczenia dla edukacji demokratycznej jest współcześnie dominujący w sferze publicznej, i tym samym reprodukowany na poziomie potocznej świadomości, dyskurs, który we właściwy sobie sposób interpretuje współczesne problemy społeczne, przyczyniając się do podtrzymywania *status quo*. Jak podkreśla Szkudlarek, dzisiejsza sfera publiczna – szczególnie w polskim kontekście – zdominowana jest przez dwóch aktorów: ideologię konserwatywną

i neoliberalną, co doprowadza do delegitymizacji problematyki równości z dyskursu publicznego (Szkudlarek, 2007, s. 43)⁵.

Tym samym, rolą politycznie zorientowanej edukacji demokratycznej jest dostarczanie uczniom uniwersów symbolicznych, czy kontekstów teoretycznych, które będą stanowiły alternatywę wobec dominujących dyskursów społecznych i politycznych, a które jednocześnie – opierając się na kryteriach etycznych, upominających się o równość i sprawiedliwość społeczną – będą zapleczem symbolicznym dla dyskursywnie konstruowanej tożsamości politycznej. A zatem, uczniowskie doświadczenia i obserwacje rzeczywistości – stanowiące jeden z istotnych elementów procesu edukacyjnego – które, jak za chwilę pokażę, wywołują niejednokrotnie sprzeciw i oburzenie, zyskują podstawę do konstruowania projektów zmiany społecznej.

Polityczne żądania i niepolityczne rozwiązania – potencjał krytyczny i jego neutralizacja w myśleniu uczennic i uczniów (na przykładzie fragmentu badań własnych)

Druga część artykułu ma charakter jedynie ilustracyjny, po pierwsze, ze względu na podstawowy, a wyłożony w pierwszej części, cel artykułu oraz, po drugie, ze względu na osadzenie przeprowadzonych badań, których wyniki fragmentarycznie zaprezentuję w dalszej części, w interpretatywnym paradygmacie badań jakościowych (a tym samym do pewnego stopnia ograniczoną, a przynajmniej bardziej złożoną, możliwość budowania uogólnień). Celem prezentacji jest więc pokazanie, na jakie problemy społeczne – związane z ubóstwem oraz wykluczeniem – zwracają uwagę uczennice i uczniowie, jakim językiem, a więc systemem symbolicznym, się posługują oraz w jaki sposób próbują zrozumieć, nazwać i wytłumaczyć opisywane zjawiska, a także w jaki sposób konstruują możliwe rozwiązania dla zaistniałej sytuacji.

Celem nie jest więc przedstawienie całości wyników przeprowadzonego badania. Tym samym świadomie koncentruję się na zagadnieniach bezpośrednio związanych z moim głównym przedmiotem zainteresowania, którym jest oparta na doświadczeniu i obserwacji wiedza uczennic i uczniów na temat problematycznych procesów i zjawisk zachodzących w rzeczywistości społecznej, a która może się stać podstawą dla edukacji demokratycznej. Niemniej, uważam, że wypowiedzi badanych uczennic i uczniów można potraktować jako przejaw obecności

⁵ Coraz częściej mamy jednak do czynienia z efektywnymi próbami przełamania tego monopolu ideologicznego, do czego przyczyniły się bez wątpienia ruchy społeczne kwestionujące i kontestujące, w kontekście kryzysu ekonomicznego, racjonalność neoliberalną; doświadczane, zwłaszcza przez młodych ludzi konsekwencje współczesnej struktury rynku pracy i zatrudnienia oraz bardzo aktualne w polskim kontekście próby odbudowania problematyki równościowej, w perspektywie problemów genderowych.

potencjału emancypacyjnego, który podlega „wygaszeniu” na poziomie proponowanych przez nich rozwiązań.

Głównym celem badania były, po pierwsze, rekonstrukcja znaczeń nadawanych obywatelskości przez uczennice i uczniów, oraz, po drugie, identyfikacja i opisanie uniwersum symbolicznego, z którego korzystają w swoich narracjach badani, na podstawie wykorzystywanych przez nich kategorii oraz schematów interpretacyjnych. Metodą badawczą był wywiad jakościowy, formalnie zbliżony do wywiadu fenomenograficznego, natomiast narzędziem badania – dyspozycje do wywiadu, wspierane w trakcie badania technikami pogłębiania. Wywiady z uczniami i uczennicami, które przeprowadzono w 2008 roku, stanowiły tylko część realizowanego ówczesnie projektu badawczego⁶. Próbę stanowiło sześćdziesięcioro uczniów i uczennic trzeciej klasy gimnazjum, z dwudziestu gdyńskich szkół gimnazjalnych⁷. Szersze omówienie metodologii badań, oraz doboru próby można znaleźć w innym miejscu (Starego, 2012d). W analizie materiału empirycznego wykorzystano elementy Krytycznej Analizy Dyskursu, pozwalającej na wyłonienie sposobów uzasadniania oraz legitymizacji wyrażanych twierdzeń⁸.

Jak podkreśliłam, moim celem nie jest prezentowanie całości wyników, tak więc większość wyróżnionych przeze mnie znaczeń nadawanych przez uczennice i uczniów obywatelskości pozwolę sobie pominąć, uznając za nieistotne. Tym, na czym się skoncentruję, będą podejmowane przez badanych zagadnienia, których podstawową kategorią wiążącą jest kategoria równości. Nie chodzi tu o celowe pomijanie innych znaczeń, które mogłyby wpłynąć na proces interpretacyjny, ale o skupienie się na widocznej w wypowiedziach uczniów i uczennic „egalitarnej wrażliwości”, która powinna zostać uznana za potencjał dla edukacji demokratycznej. Co należy podkreślić, podczas wywiadu pierwotnie nie pytano o kategorię równości. Tak więc związane z nią wypowiedzi, odnoszące się do nierówności

⁶ We wspomnianym projekcie badano również nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum oraz podręczniki WOS-u dla III klasy gimnazjum. Projekt był realizowany w ramach grantu MNiSzW nr 3637/H03/2007/32. Wyniki badań opisano w książce: Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T. (2012), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

⁷ Uczniowie wybierani byli przez badanych nauczycieli wiedzy o społeczeństwie. Każdy badany nauczyciel/nauczycielka wybierał/a trzech spośród uczonych przez siebie w jednej klasie uczniów/uczennic: bardzo dobrego/ą, dobrego/ą i słabszego/ą – wedle własnych kryteriów oceny.

⁸ Przyjęto tutaj perspektywę (wypracowaną, między innymi, przez Lucynę Kopciwicz), polegającą na uwzględnieniu „dwóch momentów analitycznych”: obiektywności, czy „fizyki społecznej”, oraz subiektywnego świata przeżywanego, który zawsze ma genezę społeczną (Kopciwicz, 2007). W tej perspektywie Kopciwicz podkreśla możliwości, jakie wynikają z połączenia metodologii fenomenograficznej z KAD, z czego ostatnia pozwala na postawienie pytań o przyczyny (warunki społeczne) subiektywnie konstruowanych obiektywizacji (Kopciwicz, 2009, 2005). W perspektywie dyskursywnie konstruowanych legitymizacji, umożliwia to identyfikację określonych uniwersów symbolicznych, które są wykorzystywane w narracjach budowanych przez respondentów.

społecznych, stratyfikacji oraz niesprawiedliwości społecznej, nie były ewokowane przez bezpośrednie pytania⁹.

Wypowiedzi badanych uczennic i uczniów wskazują na ich żywe doświadczanie społecznych konfliktów, a także świadomość istniejących nierówności społecznych oraz biedy. Co więcej, w ich narracjach aktualna rzeczywistość społeczno-polityczna zostaje wyraźnie sproblematyzowana. Co jednak ciekawe, na poziomie rozumienia, a co za tym idzie – proponowanych rozwiązań, ten krytyczny, polityczny i transformatywny potencjał zostaje odpolityczniony. Wydaje się, że uczniowie w swojej refleksji nad rzeczywistością nie mają możliwości posilkowania się adekwatnym do identyfikowanych przez nich problemów kategorialnym uniwersum, które mogłoby służyć rozumieniu zróżnicowanych zjawisk społecznych oraz budowaniu projektów zmian.

Znaczna część konstruowanych przez badanych koncepcji rzeczywistości społecznej opiera się na porządku „doświadczeniowym”. Oznacza to, że punktem wyjścia narracji jest niezadowolenie z obserwowanego stanu aktualnego. Rozczarowanie rzeczywistością społeczną wiąże się przede wszystkim z dostrzeganymi deficytami systemu społecznego, na przykład w wymiarze polityczno-ekonomicznym:

Ludzie nie lubią, chodzić na wybory lub, nie lubią, kraju, chcą, nie chcą mieć z tym nic wspólnego z tym krajem. Moim zdaniem wynika to z tego, że na przykład mało zarabiają, praca, którą robią, nie odpowiada im, no różne kryteria takie, bo mam sam brata, który pojechał do Anglii, w wyniku tego że, tutaj było za mało, za mało pracy, i za małe zarobki¹⁰ (AWU55);

no może być coś takiego na przykład u nas, nie ma pracy i tak dalej, no to wyjeżdża, bo się nie czuje dobrze, bo, po prostu nie ma jak żyć, tak, dobrze, wyjeżdża do takich krajów gdzie jest więcej tego wszystkiego, są stworzone warunki lepsze (NSU47).

Z kolei obserwowane przez uczniów i uczennice przejawy społecznej stratyfikacji wydają się dla nich nieracjonalne i nieznajdujące uzasadnienia. Tym samym, w wypowiedziach badanych obecny jest rodzaj naiwnej poznawczo, ale mimo wszystko egalitarnej, etyki zdrowego rozsądku:

generalnie trzeba zawsze wziąć pod uwagę, że może dla mnie ten podatek będzie lepszy, ale może jest kilkanaście milionów ludzi, którym ten podatek zniszczy życie, z kolei, obecny im nie odpowiada, trzeba generalnie zawsze się, myśleć o różnych warstwach społecznych które są w kraju, i co, jak może to dotknąć takiej osoby, a jak może to dotknąć mnie, i trzeba, to jest tak jakby, cały czas ważenie na szali tego, co jest dobre dla mnie, tego, co jest dobre dla innych, generalnie, ile

⁹ Jak pisze Stańczyk, zupełnie inną rangę posiada w badaniach jakościowych wniosek, jeśli dana kategoria pojawia się niesporowokowana, a inną, gdy odniesienie do niej zawiera się w jakiś sposób w pytaniu zadawanym respondentom (Stańczyk, 2012, s. 159).

¹⁰ Pisownia w prezentowanych wypowiedziach jest oryginalna. Wszystkie wypowiedzi zostały nagrane, a następnie poddane wiernej transkrypcji.

będzie złych stron, a ile dobrych danej ustawy, czy pomysłu [...]. Myślę, że ludzie są bardziej nastawieni na to, co im nie pasuje, co im się nie podoba, i złym jest, to, że traktują na przykład siebie albo swoją grupę zawodową, jako grupę uprzywilejowaną, bo generalnie demokracja zakłada równość, a równość nie może znaczyć że, niektórzy ludzie będą musieli robić więcej niektórzy mniej, zakłada, że wszyscy tak jakby będą na tym samym poziomie, i robić, i w podobny sposób odbierać, dane ustawy (NSZU53);

żeby każdy był na tym samym poziomie, żeby tak przynajmniej państwo stara się zrównać te, różnice społeczne, i żeby też, nie było dużo kłótni, żeby ludzie żyli w mniejszym stresie myślę, że to przede wszystkim o to chodzi. żeby nie było ludzi bogatszych [...] żeby nie było ludzi takich najbiedniejszych, że nie mają nic, że nie mają ani domu, ani pieniędzy na chleb, nic, żeby był, byli nie było aż takich absurdalnie bogatych ludzi, którzy mogą sobie kupić praktycznie cały kraj, ale żeby, również... Żeby właśnie było tak że, ludzie są mniej więcej na tym samym poziomie, oczywiście, będą zawsze ludzie bogatsi, ludzie biedniejsi, ale żeby nie było takich absurdalnych różnic między nimi (NSZU24);

Ja myślę, że powinno być tak, że powinno być na pierwszym planie, powinno być dobro społeczności, społeczeństwa. Że nie powinniśmy na przykład robić akcji, gdzie bogaci chcą stać się jeszcze bardziej bogatsi, tylko na przykład, że bogaci dają biednym. Żeby każdy miał dostęp na przykład do pieniędzy czy do wygodnego życia, i żeby każdy miał równy start w życiu zapewniony (NSZU22);

Pomocy materialnej na pewno dużo ludzi potrzebuje, bo są ludzie, którzy mieszkają, w domach przypominających szałas, które się rozsypują, ale to są naprawdę ogromne koszty, żeby miało się takim ludziom pomóc, takie grupy są, które pomagają, tym ludziom, ale wszystkim na raz się nie pomoże, trzeba stopniowo podchodzić do takich rzeczy, ale, w tym momencie po tym co nasz kraj przeszedł, i jakie są różnice w grupach społecznych, no to może potrwać jeszcze kilkadziesiąt albo kilkaset lat, zanim większość tych ludzi dojdzie do takiego stanu rzeczy, że będą mieszkać w normalnych domach i mieszkaniach, no zanim takie mieszkanie prowizoryczne znikną na przykład z łąk, albo z jakiś przedmieści (NSZU59);

Brak brak zrozumienia, moim zdaniem, że człowiek myśli że wszystko jest ok, gdzie jest bieda, przykładowo mamy miasta i mamy wsie, i teraz rząd patrzy tylko na te miasta, nie patrzy na przykład na wsie, które są bardzo biedne w Polsce, i patrzy na miasto i mówi, o są fajnie wszystko się rozwija, ulice mamy cacy, lotnisko mamy, co prawda małe ale mamy, no to zostawmy to na innych naszych, zostawmy te problemy na naszych zastępców, no ale jednak taka, to jest, moim zdaniem, bardzo bierna postawa i, i jednak jakby taki prezydent przyjechał na wieś albo, nie jeździł ciągle tam, tam gdzie to jest bezsensowne zupełnie, albo taki premier, żeby zobaczył wiele to by faktycznie zrozumiał, że jest dużo, do zrobienia jeszcze, bardzo dużo jest do zrobienia, nie mówię, że jest źle, ale naprawdę jeszcze mamy dużo do zrobienia i oni, moim zdaniem, rząd sądzi, bez akcji, przypuścmy, że nie ma akcji w ogóle i oni myślą że jest wszystko w porządku, właśnie nie jest wszystko w porządku bo niektórzy na przykład na wsi nie zdobędą, zdobędą się

na taką odwagę żeby jechać albo do Warszawy i tam z flagą czy tam z transparentem protestować, oni się nie zdobędą na taką odwagę i rząd powinien sam spojrzeć na biednych ludzi, a nie, ciągle na, na miastowych, którzy też nie są aż tak, jakby, też nie są aż tak, bogaci, też nie są zawsze tak zamożni [...]. Ja na przykład mieszkam na wsi i to co tam się dzieje, w niektórych, oczywiście nie mówię o wszystkich wsiach, ale gdzieś tam, po prostu obraz nędzy i rozpaczy (NSZU48).

Struktura opisu aktualnej rzeczywistości społecznej buduje się na dwóch podstawowych elementach: z jednej strony na identyfikacji problemu w wymiarze symptomatycznym: istnienie różnic społecznych, przepaści („absurdalnych różnic”) między bogatymi a biednymi; „lepszymi” a „gorszymi”; tymi, którzy ubierają się lepiej i drożej a tymi, którzy gorzej; bieda oraz obraz „nędzy i rozpaczy” na wsi; bezdomność, bardzo złe warunki mieszkaniowe wielu ludzi (rozsypane się domy), etc.; z drugiej zaś – na budowaniu normatywnej wizji stanu docelowego: „żeby każdy był na takim samym poziomie”, „zrównać różnice społeczne”, „trzeba myśleć o innych warstwach społecznych”, „demokracja oznacza równość”, „żeby nie było lepszych i gorszych”, „żeby każdy miał dostęp do pieniędzy, wygodnego życia”, „żeby każdy miał równy start”, „żeby wszyscy mieszkali w normalnych domach i mieszkaniach”, etc. Tym samym, struktura myślenia o zmianie przyjmuje formę: jest → powinno być (w odróżnieniu od powinno być → jest), w którego punkcie wyjścia znajduje się aktualna, ukontekstowana rzeczywistość społeczna.

Chociaż pojawiają się próby umieszczenia zauważanych zjawisk społecznych w perspektywie strukturalnej, szczególnie w kontekście procesów budowania społecznej dystynkcji („traktowanie siebie ponad innych”, „swoją grupę traktują jako grupę uprzywilejowaną”, „wykorzystywanie innych do realizacji własnych interesów”, „czucie się lepszym”, etc.), to jednak badani nie są w stanie skonstruować takiej wizji rzeczywistości społecznej, w której zauważone problemy są symptomami. Innymi słowy, mówienie o nierównościach społecznych nie idzie w parze z próbą kompleksowego wy tłumaczenia warunków ich możliwości. Tym samym, świadomość istnienia oraz zakwestionowanie nierówności społecznych nie generuje politycznych projektów zmiany.

W dyskursie uczniowskim szczególnie widoczna jest apolityczność proponowanych rozwiązań problemów społecznych, która łączy się z podzielaną przez znaczną część badanych reprezentacją aktywności obywatelskiej jako aktywności wolontariackiej. Mimo że, jak wcześniej podkreślano, uczniowie i uczennice posiadają potencjał do uchwycenia strukturalnych uwarunkowań nierówności społecznych, to z racji, jak się wydaje, braku zasobów symbolicznych, zostaje on przemieszczony i przekształcony w inny, niepolityczny, porządek symboliczny.

W literaturze krytycznej wobec idei samoorganizacji, rozumianej jako kompensowanie skutków nieodpowiedzialnych społecznie reform gospodarczych, depolityzacja charakteryzująca działania wolontariackie łączona jest, po pierwsze, z tendencją do usuwania „tego, co społeczne” (z obszarów, w których takie

rozwiązania są promowane), zgodnie z nową racjonalnością „przedsiębiorczości terapeutycznego indywidualizmu” (Powell, 2001, s. 16, 21), w drodze zastępowania wymiaru społecznej struktury przez nostalgicznie postrzeganą samoorganizację małych grup społecznych, które w swoich studiach nad rozwojem społeczeństwa kapitalistycznego opisywał Alexis de Tocqueville (Załęski, 2012, s. 73). Po drugie, idea „prywatnej wolontariackiej aktywności” ujmowana jest jako zakwestionowanie sensu tego, co publiczne. Jak pisze James Petras, „[s]przeciwiając się pojęciu publicznej odpowiedzialności, organizacje pozarządowe podtrzymują neoliberalną ideę prywatnej odpowiedzialności za społeczne problemy i wagę prywatnych zasobów jako środka do ich rozwiązywania” (Petras, 1997, s. 14). I wreszcie po trzecie, promowanie trzeciego sektora postrzegane jest jako maskowany sprzeciw wobec wymagań redystrybucji (Berner, Phillips, 2003, s. 2).

W efekcie procesów odpolitycznienia, towarzyszących wzrostowi znaczenia organizacji pozarządowych, diagnozy wymiaru niesprawiedliwości społecznej (*de facto* generowanych przez sam system społeczny) nie wychodzą poza identyfikację powierzchownych symptomów (Petras, 1997, s. 14-15), przez co podejmowane działania służą przede wszystkim utrzymaniu *status quo* (Žižek, 2006, s. 314). Z kolei, w kontekście społecznych kosztów odwrotu od polityczności – którego epifenomenem jest promowanie działań wolontariackich – zwraca się uwagę na wzmacnianie społecznych podziałów. Paweł Załęski, który również podkreśla, że w rozwijającym się dynamicznie trzecim sektorze dokonuje się utrwalenie odpolitycznienia tego, co społeczne, zwraca uwagę na równoległy z tymi procesami podział na obywateli dwóch kategorii: „Współczesna polaryzacja społeczna dzieli świat na dwie klasy ludzi: tych, którzy są podmiotami demokratycznych działań, i tych, którzy są ich przedmiotem” (Załęski, 2012, s. 208).

W narracjach uczennic i uczniów na temat wolontariackiej aktywności najczęściej pojawiają się, po pierwsze, koncepcja „uogólnionej wzajemności”, po drugie, przekonanie o odnoszeniu prywatnych korzyści o charakterze emocjonalnym (co związane jest z naturalizacją sytuacji pomagania), i wreszcie – obecny jest rodzaj „imperatywu pomocniczości”, konstruowanego na podstawie samego faktu istnienia ludzi, którzy tej pomocy potrzebują:

jeżeli mam pomagać ludziom to bezinteresownie, bezinteresowność jest najlepszą formą i dlatego, że wtedy ludzie to najbardziej doceniają, to najbardziej im pomaga, a jeśli widać, że ktoś robi to dla punktów, że tylko odwalić to jest takie, nieprzyjemne, bo ludzie czują się ciężarem, a tak wcale nie jest przecież, że, na przykład, mówią, każdy z nas może spotkać taką sytuację, każdy z nas może nagle stracić rodziców i stać się takim biednym dzieckiem, albo kiedyś też zestarzejemy się i będziemy, no, starzy, i też będziemy potrzebować, opieki no bo to jest ważne, żeby dbać o wszystkich ludzi z każdego wieku, a nie tylko o siebie (ASWPU24).

Pojawiają się jednak również wypowiedzi sugerujące bardziej „materialne” podejście do wolontariatu jako aktywności umożliwiającej uzyskanie wymiernych gratyfikacji z działania społecznego:

korzystać zawsze bo na punkty zawsze jest, właśnie tak jak ja teraz kończę właśnie gimnazjum, to jest za dwadzieścia chyba tam bodajże, powyżej dwudziestu czterech przepracowanych godzin w hospicjum ma się właśnie dodatkowy jeden punkt do liceum, to jest właśnie dobre (ASWPU21).

W wielu przypadkach uczennice i uczniowie starają się łączyć instrumentalne podejście do „pomagania innym”, mówiąc o dodatkowych korzyściach emocjonalnych. Wydaje się to próbą syntezy działań rozumianych jako uzyskiwanie gratyfikacji „materialnej” z emocjonalną:

jednym z aspektów jest to, że po prostu mamy w szkole do wypełnienia 10 godzin akcji na rzecz innych ludzi. Z drugiej strony, jak pierwszy raz poszedłem właśnie na Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy, no to stwierdziłem, że jednak jest to rzecz fajna, a przy okazji pomaga się innym osobom. W ten sposób, zachęciło mnie to do dalszej, do dalszego brania, aktywności. Właśnie ze względów takich, jak początkowo ja, że zachowanie sobie też można polepszyć w szkole, ale potem [nie wyrażnie], które chcą na przykład organizować, nie wiem, śniadania wielkanocne w danym, dla biednych w danym mieście, chcą po prostu być aktywne społecznie albo twierdzą, że im się potem to przyda, jak będą składali papiery na studia, że oni są tacy i tacy albo po prostu, że tak powiem, z czystej dobroci serca, że chcą pomóc innym (ASWPU32).

Ujawnia się tutaj wyraźna niespójność dyskursu uczniowskiego, wynikająca z samej niespójności szkolnej organizacji wolontariatu. Odniesieniem są zdobywane dzięki wolontariatowi punkty, jednak uczennice i uczniowie wydają się zdawać sobie sprawę z tego, jakie są oczekiwania zewnętrznego porządku symbolicznego. W efekcie, realizują własne interesy (zbieranie punktów), na co pozwala im instytucjonalna organizacja pomocniczości, ale odczuwają dyskomfort, skoro dyskurs reprezentowany przez tę samą instytucję wymaga od nich postrzegania wolontariatu w kategoriach bezinteresowności.

Z kolei, w wypowiedziach, w których pojawiają się legitymizacje o charakterze naturalizującym, podstawą jest przekonanie o istnieniu wewnętrznej (naturalnej czy psychologicznej) potrzeby pomagania:

Tak to z jednej z ostatnich przygotowanych książek Kapuścińskiego nawet jest dość uwydatnione, w „Dalem głos ubogim”, że trzeba po prostu dostosowywać się, jeśli chce się być dobrym dziennikarzem, to trzeba żyć tak jak ludzie dookoła, chodzić po tym samym piasku, boso, i jeść to samo co ci ludzie, nawet jeżeli grozi to zatruciem pokarmowym, po prostu trzeba, próbować działać w taki sposób, żeby ludzie postrzegali tak przyjaciela, tak więc, tak jak te grupy społeczne, jeśli chce się pomóc tej grupie społecznej, która jest na tej drabinie postawiona niżej, to trzeba

po prostu, uchylić czoła, i pobrudzić sobie spodnia, żeby im pomóc, a niekoniecznie cały czas stąpać wyżej. (...) ja z pomocy innym wyciągam satysfakcję dla samej siebie, umiem wrócić do domu, kompletnie zmęczona, ale po prostu szczęśliwa, że coś robiłam, i że nie byłam tylko obserwatorem, a ludziom się po prostu nie chce, tłumaczą się obowiązkami, mimo że wolą pójść pograć w piłkę, pograć na komputerze, zresztą jest to dla mnie zrozumiałe, po prostu nie umieją dostrzec, że oni sami korzystają z tego, że robią coś dla innych, po prostu, żeby podnieść swoje samopoczucie, ocenę, poczucie własnej wartości (ASWEU53);

większość młodzieży jest bardziej wrażliwa, w aspekcie moralnym, mają chęć zmieniania świata, pomagania, przetwarzania na lepsze, chcą brać takie czynny udział, ponieważ są bardzo wrażliwi w tym wieku. Teraz nam się kształtuje charakter i jeszcze nie jesteśmy do końca uodpornieni, nie jesteśmy przyzwyczajeni do okrucieństwa, że jest tylu bezdomnych okrucieństwo wobec zwierząt, jeszcze nie możemy tego tak do siebie przyjąć, więc sądzimy, że nasz głos ma jakieś wielkie znaczenie, chcemy coś zmienić, chcemy pomóc, później być może to już nie jest tak silne, bo jesteśmy znieczuleni (ASWEU1);

oddawałyśmy te pieniądze i widziałyśmy wdzięczność tych ludzi, to było wspaniałe uczucie, poczucie, że spełnia się dobry uczynek i takie dowartościowujące (ASWEU13);

człowiek, ma jakieś uczucia i chodzi o to, że, że chcą to robić, ponieważ lubią pomagać ludziom, albo chcą ogólnie, żeby ludzie się cieszyli, na przykład jakieś są festyny (ASWEU42).

Zachodzi tu niezwykle istotny proces identyfikacyjny, który staje się podstawowym warunkiem możliwości depolityzacji świadomości uczennic i uczniów. Interioryzacja zewnętrznego obowiązku (bez względu na to, czy dotyczy on poziomu deontycznego, czy pragmatycznego) dokonuje się przez przeniesienie go w porządek przyjemności. A poczucie przyjemności połączone zostaje z samym faktem dostarczania pomocy. W efekcie, legitymizacja nie może znaleźć innej podstawy niż afektywna. Uczniowie i uczennice dla opisu doświadczenia związanego z sytuacją pomagania używają takich zwrotów, jak: „lubię pomagać”, „dobrze się czuję”, „jestem dowartościowana”, „odczuwam satysfakcję”, „odczuwam szczęście”, „czuję się potrzebna”, czy też „podnosi się poczucie własnej wartości”, „poczucie, że spełnia się coś dobrego” czy wzrastająca „samoocena”. Porządek przyjemności nałożony zostaje również na relację z „innym”, do którego pomoc jest kierowana. W tym przypadku warunkiem odczuwania satysfakcji jest reakcja na pomoc: „odczuwanie wdzięczności innych”, „ludzie się cieszą”.

Punktem wyjścia konstruowania przez uczennice i uczniów sensu pomagania czy udziału w wolontariacie jest perspektywa indywidualna. Brakuje tu identyfikacji samych warunków możliwości istnienia wolontariatu. Badani nie traktują bowiem konieczności udziału w systemie pomocowym jako problemu, ale jako fakt społeczny, w którym „muszą” odnaleźć swoje miejsce czy ulokować sensownie

swoją tożsamość. Innymi słowy, działanie wolontariackie staje się dla uczennic i uczniów jedną z niewielu możliwych do wyobrażenia form kanałowania niezadowolonia oraz rozczarowania zastanym *status quo*.

Zakończenie. Od niezadowolonia i sprzeciwu do politycznego działania

Wypowiedzi badanych, odnoszące się do współczesnej demokracji i właściwych jej aktualnych problemów społecznych, doskonale ilustrują obecną w myśleniu uczennic i uczniów tendencję egalitarystyczną, wskazywaną także przez badania realizowane na większych próbach (por. Zielińska, 2008). Nawet jeśli taki sposób myślenia mógłby zostać uznany za przejaw generalnej, a więc charakterystycznej dla wieku, postawy buntowniczej, to z punktu widzenia edukacji demokratycznej nie ma to żadnego znaczenia. Wyrażony za pośrednictwem rozczarowania i sprzeciwu stosunek młodych ludzi do rzeczywistości może zostać uznany albo za zasób albo za przedmiot korekcji i normalizacji, w zależności od przyjmowanego paradygmatu teorii pedagogicznej, a tym samym uznanych za obowiązujące celów edukacji. Jeśli przyjmowanym celem edukacji ma być zmiana społeczna, dokonywana według etycznych kryteriów równości i sprawiedliwości społecznej, niwelowanie postawy buntowniczej będzie postrzegane jako adaptacja i socjalizacja, a nawet readaptacja czy re-socjalizacja do uznanego za właściwe i rzeczywiste (również na określonych, ale często ukrytych pod ideologicznie warunkowaną wiarą w obiektywizm, kryteriach), ale niekoniecznie sprawiedliwe *status quo*.

Oczywiście, nie każdy opór jest konstruktywny (Giroux, 1983). Z tego względu, za jeden z podstawowych celów edukacji demokratycznej uznano dostarczenie uczennicom i uczniom alternatywnego wobec współcześnie dominujących uniwersum symbolicznego oraz perspektywy teoretycznej, które umożliwią rozwinięcie niezadowolonia i sprzeciwu w rzeczywistości polityczne i transformatywne działania. Taki typ edukacji nie tylko pozostaje w bliskości z doświadczeniem uczennic i uczniów oraz z rzeczywistością społeczną, w której te doświadczenia się kształtują, ale, przede wszystkim, dokonuje ich uprawomocnienia. Natomiast, kolonizacyjny charakter, ugruntowanej bądź w modelu tradycyjnym bądź liberalnym, edukacji obywatelskiej, z jej socjalizacyjną i imitacyjnie normatywną ideą dobrej obywatelskości, kwestionuje samą rzeczywistość oraz ludzi jako w pełni zdolnych oraz kompetentnych agensów społecznych.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1988). *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bauman, Z. (1998). Nieodwzajemniona miłość: o państwie i intelektualistach. W: M. Kwiek (red.). *Nie pytajcie mnie, kim jestem...*. Michel Foucault dzisiaj (s. 153-182). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Berner, E., Phillips, B. (2003). Left to their own Devices? Community Self-Help Between Alternative Development and Neoliberalism. *Community Development Journal*, 1(40), 17-29.
- Biesta, G. J. J. (2009). On the Weakness of Education. *Philosophy of Education*, 354-362.
- Biesta, G. J. J. (2011a). *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011b). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy of Education*, 30, 141-153.
- Critchley, S. (2006). *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czech-Włodarczyk, C. (2012). *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Eyal, G., Szelényi, I., Townsley, E. (2000). *Making Capitalism Without Capitalists. The New Ruling Elites in Eastern Europe*. London–New York: Verso.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman Pearson Education.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London–New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2009). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Frank, T. (2008). *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education. Culture Power and Liberation*. Westport: Connecticut. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education with Ira Shor & Paulo Freire*. Westport: Connecticut. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York–London: Continuum.
- Freire, P. (2001). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Freire, P. (2001a). *Pedagogy of Freedom. Ethics. Democracy. and Civic Courage*. Lanham. Boulder. New York–Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Hope. Reliving „Pedagogy of the Oppressed”*. London–New York: Continuum.

- Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. W: P. Freire. *The Politics of Education. Culture Power and Liberation* (s. xi-xxv). Westport: Connecticut. London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 103-139). Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Hessel, S. (2011). *Czas oburzenia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jakubowski, W., Marciniak, E. M., Załęski, P. (2008). *Socjalizacja polityczna młodego pokolenia Polaków: Raport z badań kompetencji politycznych, mentalności i postaw politycznych warszawskich licealistów*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Aspra-JR”.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. (2009). Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 431-485). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciwicz, L. (2005). *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Feministyczne interpretacje teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kopciwicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym. *Pedagogika Kultury*, 5, 105-116.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Leeuwen, T. van., Wodak, R. (1999). Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Analysis. *Discourse Studies*, 1(1), 83-118.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2012). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ost, D. (2007). *Kłęska „Solidarności”. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Petras, J. (1997). Imperialism and NGOs in Latin America. *Monthly Review*, 49,7, 10-27.
- Powell, F. (2001). *The Politics of Social Work*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.
- Sobkowiak, L. (1999). Świadomość i socjalizacja polityczna. W: A. W. Jabłoński. L. Sobkowiak (red.), *Studia z teorii polityki* (t.1, s. 155-160). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sowa, J. (2010). Mitologie III RP: ideologiczne podstawy polskiej transformacji. W: P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce* (s. 23-39). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Staniszki, J. (1989). *Ontologia socjalizmu*. Warszawa: Wydawnictwo In Plus.
- Staniszki, J. (2001). *Postkomunizm. Próba opisu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.

- Stańczyk, P. (2011). Kapitalizm, demokracja i konstruktywizm „na opak”. Doświadczenie szkoły jako doświadczenie kulturowe. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* (s. 233-246). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Stańczyk, P. (2012). „Uczniowie z problemami”, problem z uczniami i idealna lekcja. Narzeczanie nauczycieli o sensie pracy. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 157-179.
- Starego, K. (2010). W stronę niepolitycznej emancypacji – pytanie o podmiotowość w warunkach neoliberalnej dominacji. W: A. Gofrom, B. Łukasik (red.), *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym* (t. 3, s. 91-111). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Starego, K. (2011). Obraz porządku społecznego i tożsamości obywatelskiej na przykładzie wybranych podręczników wiedzy o społeczeństwie. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki: konteksty, dyskursy, perspektywy* (s. 69-87). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Starego, K. (2012a). *Ukryty program i konstruowanie znaczeń wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum – fantazmaty obywatelskości*. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Starego, K. (2012b). ‘Sensus communis’ jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji. *Zoon Politikon*, 3, 163-187.
- Starego, K. (2012c). O społecznych konsekwencjach autodefinicji intelektualistów (i ich edukacyjnych konotacjach). *Rocznik Pedagogiczny*, 35, 239-260.
- Starego, K. (2012d). Obywatelstwo. W: M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (s. 208-266). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych: nierówności społeczne w refleksji humanistycznej* (s. 31-52). Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum Oświatowe. Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu. Numer specjalny*, 125-139.
- Szkudlarek, T., Śliwerski B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41/2, 237-269.
- Zalewska, E. (2009). Programy kształcenia i podręczniki szkolne jako „wybór z kultury”. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 505-529). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Załęski, P. (2012). *Neoliberalizm i społeczeństwo obywatelskie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Zielińska, A. (2008). *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ziółkowski, M. (1999). O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego. W: P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji* (s. 38-64). Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Žižek, S. (2001). *Wzniosły obiekt ideologii*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Žižek, S. (2006). *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*. Kraków: Korporacja Ha!art.
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Żakowski, J. (2008). *Kansas Warszawa wspólna sprawa*. W: T. Frank, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki* (s. 5-14). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Karolina Starego, doktor, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego na kierunku filozofia. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Autorka publikacji dotyczących problematyki dyskursywnego konstruowania tożsamości obywatelskiej, demokracji i edukacji, oraz filozofii edukacji. Jej zainteresowania naukowe dotyczą również perspektywy Krytycznej Analizy Dyskursu w badaniach edukacyjnych, pedagogiki krytycznej oraz zagadnienia emancypacji w edukacji. Jest współautorką monografii *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (2012).
e-mail: karolina.starego@ug.edu.pl

Oskar Szwabowski
Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki

Demokracja, edukacja i czas (bez)rewolucji¹

Jak cytować: Szwabowski, O. (2014). Demokracja, edukacja i czas (bez)rewolucji. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 71–84). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

I. Starcie maszyn

Piotr Laskowski w książce *Maszyny wojenne* pisze o maszynie dydaktycznej, której celem jest stabilizowanie tego, co rewolucyjne. Maszyna dydaktyczna produkuje znane i uznane twierdzenia, powtarza i naucza na pamięć tego, co zostało ustalone. Jest maszyną pewności, jedności i jasności. Maszyna dydaktyczna usuwa z przestrzeni, zasięgu wzroku, wszelki partykularyzm, wszelką wielość, nieskończoność, niejasność. Szczelnie zamyka drzwi i okna. Unieruchamia świat, wprowadzając monotony szum samopowtarzającego się dyskursu. Mumifikując, konserwując myśl, czasami w postaci prawdy, czasami jedynie w postaci prawdy dydaktycznej, powiela masowo i rozdziela martwą wiedzę zawartą w podręcznikach, czytanych w pomniejszych trybach, powtarzanych przez spocone podsystemy, pewne wypowiedzianych cytatów. I od tych cytatów pełne i ciężkie (Laskowski, 2011, s. 52-53). Podręcznik jako maszyna dydaktyczna utwierdza, legitymizuje i reprodukuje zamknięty paradygmat-świat, rugując moment rewolucji, przemieniając zadanie w dane oraz produkując określone podmioty pasujące do paradygmatu-świata.

¹ Niniejszy artykuł pragnie funkcjonować jako maszyna wojenna, jako element nomadycznej maszyny edukacyjnej, która nie tyle wyjaśnia, co współ-tworzy. I jak to mechanizm: albo działa albo nie (Deleuze, 2007, s. 21). Czasami działaniu przeszkadza stukot innych maszyn w fabrykach wiedzy, nadających rytm podporządkowanym ciałom. Akademicki system maszynowy nieustannie wysuwa żądanie przekładu na „uniwersalny język”, bycia zrozumiałym i przejrzystym dla urzędników. Nie istnieją jednak niewinne przekłady.

Podręcznik ujednocila zróżnicowane stanowiska, łagodzi spory, czyniąc wszystkich i wszystko częścią swojego skostniałego ciała, gdzie pęknięcia, zerwania, niespójności zanikają pod grubą warstwą sklejących, lepkich słów (Kuhn, 2001, s. 240-243, 19)². Pedagogiczne działanie maszyny dydaktycznej Laskowski opisuje następującymi słowami: „Wykształcenie ma być powszechne, zuniformizowane, nakierunkowane na szybkie przekazywanie dużej porcji wiedzy w sposób skrajnie odindywidualizowany, jasny, logicznie zaaranżowany i – co najważniejsze – przykrojony tak, by rozwiewać wątpliwości” (Laskowski, 2011, s. 53).

Zamknięcie dyskursu przez maszynę dydaktyczną, jej konserwatywne, powielające działanie, blokujące kreatywność, fetyszyzujące rzeczywistość i prawdę, jako coś danego, lub/i objawionego przez tryby maszyny, nie musi produkować masowo gotowych paczek wiedzy. Maszyna dydaktyczna nie wydaje się przynależać jedynie do fordowskiego sposobu produkcji życia, ale uruchamiana jest przez różne paradygmaty-światy. Jej praktyka ujednociająca nie musi oznaczać odindywidualizowania, braku różnicy, spłaszczenia, ale produkująca zamknięty świat maszyna dydaktyczna może jednocześnie umasawiać i indywidualizować, ujednocilać i różnicować, zrównywać i hierarchizować (Foucault, 1998, Deleuze, 2007, Raunig, b.d.) Zwłaszcza, gdy korzysta z dopalacza firmy Sokrates i napędu Oświecenia. Maszyna dydaktyczna nie jest prostą rzeczą, ale skomplikowanym urządzeniem składającym się z różnych podzespołów (Laskowski, 2011, s. 168–170; Agamben, 2010a, s. 82-83; Chutorąński, 2013a, s. 70-73, 2013b; Foucault, 2010). Skład i ułożenie systemu maszyn, uruchamiane przez nauczycieli, zależy również od rodzaju praktyki w ujednoliconym-zróżnicowanym porządku postfordowskim (Szwabowski, 2014b).

Tym, co istotowe dla maszyny dydaktycznej, jest jej oderwanie od aktu swobodnej kreacji, możliwości tworzenia czegoś nowego oraz zróżnicowania praktyk, stylów istnienia, światów otwartych na możliwość. Maszyna dydaktyczna jest wielkim zamykaczem, maniakałnym krawcem zaszywającym wszelkie pęknięcia, zerwania, zerwania, z projektem-błoną przyklejonym do siatkówki oka. Maszyna

² Podręcznik jako podzespół maszyny dydaktycznej Kuhn rozpatruje w odniesieniu do nauk szczegółowych, nauk paradygmatycznych, zaznaczając różnicę między „podręcznikami” nauk humanistycznych czy społecznych. Pragnienie „unaukowienia” humanistyki (o problemie paradygmatu w kontekście pedagogiki zob. Szwabowski 2014a), uczynienia ich naukami paradygmatycznymi, wpływa również na przemianę podręcznika. W ramach refleksji Kuhna problemem nie jest konkretny podręcznik, pisany z takiej a nie innej perspektywy, zawierający takie a nie inne błędy, uproszczenia, wypaczenia, ale sama idea podręcznika – wiedza systematyzowana, wiedza przekazywana, wiedza dostosowana, wiedza uznana, wiedza wykastrowana. Podręcznik jako maszyna ułatwiająca produkcję nie jest w stanie uniknąć reifikującego, fetyszyzującego wiedzę i świat działania. Analogicznie, klasa szkolna jako maszyna (Ozga, Lawn, 1988, s. 325) może być ciemna lub jasna, kolorowa lub szara, nie zmienia to jednak faktu, że jako maszyna, będzie produkować w taki a nie inny sposób (Foucault, 1998).

dydaktyczna prezentuje martwą wiedzę wykorzystywaną do reprodukcji paradygmatu-świata.

Maszynami dydaktycznymi produkującymi określone paradygmaty-światy i ujednoczone, acz zróżnicowane podmioty, są instytucje edukacyjne jak szkoły czy uniwersytety. Maksymilian Chutorzański wprowadza kategorię urządzenia edukacyjnego, które działa w logice zamykającej, nadzorującej i organizującej całościowo różne podzespoły tworząc swoiste *perpetuum mobile*, w którym „można się ciągle rozwijać, ale nigdy nie ryzykować zmiany w sensie tożsamościowym” (Chutorzański, 2013a, s. 76). Zmiana jakościowa, jakiegokolwiek zerwanie, jest skutecznie uniemożliwiane czy traktowane bywa jako szaleństwo, które na powrót przyjmowane jest w kojące objęcia tego-co-jest.

W przeciwieństwie do maszyny dydaktycznej, wojowniczy nomadzi uruchamiają bojowe maszyny edukacyjne. Stephen Shukaitis wprowadza termin „nomadyczne maszyny edukacyjne” (Shukaitis, b.d.), który zrywa z funkcjonowaniem maszyny dydaktycznej, urządzenia edukacyjnego. Dokonując *exodusu* z zamkniętych, skostniałych przestrzeni, przerywając monotony cykl reprodukcji i korpumpowania (Negri, Hardt, 2012), zamazuje znaczenia, wprowadza niepewność, unika jasności. Prymitywne piece, buzujące ognistymi snami, niezaspokojonymi pragnieniami, spalają pożółkłe, zakurzone strony podręczników, finezyjne dysze pomalowane w indiańskie wzory wydalają z pogardą przemienioną w proch martwą wiedzę w opuszczonych piwnicach akademii. Ostre ostrza, wirujące i chłodzące zmęczonych nomadów, nieustannie rozcinają wszelkie zszycia, łamią igły maniakalnych krawców. Nomadyczna maszyna edukacyjna otwiera świat. praca otwierania jest nieustannie aktem alternatywnego wytwarzania alternatywnego świata. „Nomadyczna maszyna edukacyjna jest raczej maszyną transformacyjną, to jest procesem strukturyzowania tego, co zewnętrzne względem procesu produkcji wiedzy, wbrew zasadzie kapitalistycznego pomnażania wartości realizującego się poprzez pracę edukacyjną i produkcję” (Shukaitis, b.d.).

Cechą istotną nomadycznej maszyny edukacyjnej jest jej zakorzenienie w praktyce, jej ciągle bycie w ruchu, nieustające tworzenie, wiecznie otwarte, nigdy nieukończone upodmiotawianie się. To nieustający wielogłos, rozrywający każdy oficjalny dyskurs, jako uzurpacje i zakłamanie.

Nomadyczna maszyna edukacyjna w przeciwieństwie do maszyny dydaktycznej nie zamyka świata, ale go otwiera. Jest nieustającą kreacją, która rozpoczyna się wraz z zerwaniem z panującym systemem. Maszyną w nieustającym ruchu, w którym nie ma powtarzania, który nie organizuje wszystkiego w ramach jednego, tożsamoego, ale umożliwia rozproszone działanie różnorodnych, potwornych sił. Monstrualne podmiotowości poruszające się po popękanej, niejednorodnej przestrzeni, przepływają podziemnymi rzekami, które przekształcają nieokreślone, tymczasowe obozowiska.

Nomadyczna maszyna edukacyjna nie wytwarza podręczników, ale umożliwia artykulację nowego, pracę i zmianę. W pewnym sensie jest antyedukacyjna, zrywająca z tym, co uważa się za edukację, czyniąc przestrzenią rozwoju i samorganizacji, twórczości i produkowania wiedzy, niewyodrębnione przestrzenie, nie praktyki prokapitalistyczne, ale pulsujące w ukrytych sferach samo życie. „Funkcjonowanie nomadycznej maszyny edukacyjnej jest bliższe działaniu rozproszonej polityki kulturowej niż temu, co potocznie mogłoby zostać nazwane projektem edukacyjnym. [...] Nomadyczna maszyna edukacyjna istnieje jako rozproszony proces tworzenia wiedzy w obrębie podwspólności. Jednak bardziej niż istnienie w obrębie rozproszonej konfiguracji, działania nomadycznej maszyny edukacyjnej są konieczne do wyrażenia samej tej przestrzeni. To znaczy, że istnieją w niej formy wiedzy i interakcji, konstytuujące daną przestrzeń oraz przybliżające do takiej edukacji, której nie można odróżnić od życia” (Shukaitis, b.d.).

Maszyna dydaktyczna była maszyną policyjną, nieustannie interpelującą, tymczasem nomadyczna maszyna edukacyjna pozostawia nas niedojrzałymi, dzikimi, nieludzkimi. Niestworzonymi, niedokończonymi w świecie, który ciągle jest wytwarzany w kolektywnej pracy podwspólności (Harney, Moten, b.d.). Jest ona tak antypolicyjna, jak i antyświęceniowa. Pisząc o pracy w ramach podwspólności, Harney i Moten stwierdzają: „To, na czym tak naprawdę polega wychodzenie poza nauczanie, to nie tyle spełnianie się, nie przekazanie, nie ukończenie; chodzi o pozwolenie by inni bezprawnie przekroczyli podmiotowość, o radykalną pasję i pasywność, taką by człowiek nie nadawał się do podporządkowania, z powodu braku tego rodzaju sprawstwa, które utrzymałoby nadzorujące siły podmiotowości i z powodu niemożności zainicjowania momentu obrotowego auto-interpelacji, którego wymaga podporządkowanie biowładzy i które ona sama nagradza” (Harney, Moten, b.d.).

Tryby maszyny dydaktycznej pozostają zanurzone w nieprzeniknionych, nieprzekładalnych formach życia podwspólności. To sprawia, że niektóre silniki, podzespoły, pozostają niewidoczne, nierozpoznane. Wśród zamglonych pojęć, w bliskości doświadczenia, którego nic nie może reprezentować, poza zimnym formalizującą logiką, w ciepłej poezji, produkcja nomadycznych maszyn wytwarza melodię niesłyszalną dla wszystkich – infrapieśń oporu. Infrapieśń, która nie tyle przekonuje, nie tyle dąży do przejścia w język form, aktów prawnych, zaleceń, co jest kreacją i nawoływaniem, poszukiwaniem współuczestników (o sadycznym poszukiwaniu współników zob. Banasiak 2006, s. 129). Nie jest naukowym wywodem, w którym tekst, wypowiedź, zostaje poddana urzędowej ewaluacji w oparciu o korespondencyjną definicję prawdy, ale tworzeniem. Jąkaniem się, jękiem... „Tworzyć zawsze znaczyło coś innego niż komunikować” (Deleuze, 2007, s. 181).

II. (Anty)Demokracja

Działanie wspomnianych dwóch maszyn ustanawia dwa zupełnie odmienne projekty, w tym odmienne podejścia do demokracji. W przypadku maszyny dydaktycznej, demokracja i edukacja demokratyczna nie różnią się niczym od edukacji totalitarnej. Demokracja jest określonym systemem, który potrzebuje określonych podmiotów. Uzasadnienie ważności kształcenia humanistycznego, nauczania krytycznego myślenia, wyznaczanie granic sporu i możliwych reprezentacji, jest istotne dla funkcjonowania określonego paradygmatu-świata, w którym samorozwój jednostki wtoczony jest w skostniałe formy tego, co dane. Produkowanie obywatela oznacza produkcję zdefiniowanych istot o określonych cechach, umiejętnościach, świadomych i (auto)krytycznych, które są w stanie funkcjonować w ramach struktury. Demokracja została ustanowiona na uniwersalnych wartościach, nie zaś samych procesach. Jak pisze Potulicka, wyróżniając dwa modele demokracji – rynkowy i etyczny: „W tym modelu [etycznym] demokracja jest moralna w dwu znaczeniach. Po pierwsze, sama w sobie jest życiem moralnym, wewnątrznie konstytuowanym przez podstawowe wartości humanistyczne. Po drugie, formułuje zasady moralne, którym społeczeństwo mieniące się demokratycznym powinno się podporządkować” (Potulicka, 2007, s. 85).

W takim rozumieniu demokracji podmiot demokratyczny nie może podważać, kwestionować samych fundamentów, zasad produkowania, dystrybuowania wiedzy i negocjowania znaczeń. To zrozumienie i przestrzeganie „zasady i funkcje demokracji” stanowi warunek wstępny bycia obywatelem (Potulicka, 2007, s. 96). Uniwersalność podstaw demokracji, mogąca zostać uznana za model operacyjny konkretnej maszyny dydaktycznej, sprawia, że kształcenie i wychowanie podporządkowane zostaje celom ustalonym poza demokratyczną wspólnotą, poza poddawanymi działaniu maszyny osobami. Potulicka pisze: „Pierwszym i najważniejszym celem edukacji jest danie wszystkim jej uczestnikom szansy na rozwój tych cech intelektualnych i moralnych, których wymaga uczestniczenie ze zrozumieniem w życiu demokratycznym” (Potulicka, 2007, s. 88-89).

Maszyna dydaktyczna pod postacią nauczyciela w chwilach sporu staje w obronie ustalonych granic, danych znaczeń, niezależnych od produkcji i wspólnoty. Staje się głosem „normy uniwersalnej” (Potulicka, 2007, s. 100), Rozumu i Człowieczeństwa, które produkują nieustannie nie-rozum i nie-ludzi.

Maszyna dydaktyczna jednego paradygmatu-świata w starciu z inną maszyną dydaktyczną innego paradygmatu-świata jako tajnej broni używa dopalacza firmy Sokrates. Ten mit, organizujący „oligarchię intelektualistów” (Laskowski, 2011, s. 156), używany jest przez obrońców człowieczeństwa, demokracji i edukacji humanistycznej. Przybrany w szaty moralności, z pieśnią o uniwersalnych wartościach, którym się świat albo podporządkuje albo zginie, przeprowadza frontalne

ataki na wroga, a jednocześnie na obozy partyzantów – zaprzeczając istnieniu buntowników.

Sokrates jako dopalacz sugeruje, stwarza iluzję, że maszyna dydaktyczna nie zamyka świata, ale go otwiera. Gdy idziemy za słowami Nussbaum, możemy zauroczyc się tętniącymi siłami, pulsowaniem różnorodności, nieustanną pracą wrażliwej interpretacji, gry o uznanie, walce argumentów. Nawet logika zdaje się tracić zimny, formalny charakter, a nabiera rumieńców od rześkiego powietrza (Nussbaum, 2008, 2010). Niestety, to tylko powiew klimatyzacji, wiatraków chłodzących silniki maszyny, funkcjonującej na podwyższonych obrotach.

Mogłoby się wydawać, że filozofia przyjmuje postać maszyny wojennej, krytycznym słowem, otwierając wbrew policyjnym działaniom świat na to, czego nie ma, na to, co niewyobrażone. Wydawać by się mogło, że wyzwalać się z formy represyjnej, odbierającej głos, blokującej powstawanie opowieści, przestaje być trybikiem maszyny dydaktycznej, w ramach której działa w formie historii filozofii (Deleuze, 2007, s. 19). Filozofia wyzwala jedynie rozum, jest wolnością intelektu, niezależnego od życia, doświadczenia. Filozofia nie uruchamia kreacji, mocy twórczych, przeobrażających świat, ale jedynie ustanawia myślenie operujące faktami, manipulujące i złośliwe – zatrute i zatruwające niemocą oraz resentymentem (Herer, 2007, s. 9). Jak pisze Laskowski: „Właśnie za sprawą filozofii świat przestaje być przeżywany, a staje się obiektem badania, poznawania, opanowywania. Rozum ludzki alienuje się od warunków życia, stając ponad uprzedmiotowioną rzeczywistością” (Laskowski, 2011, s. 156). Osiągnięta w ten sposób wolność rozumu poddaje myślenie znacznie większej dyscyplinie i służy hierarchizowaniu społeczeństwa. Nadzorcza wolność używania rozumu konstytuuje się w ideologicznym oderwaniu od pracy. Maszyna dydaktyczna poprzez masową edukację wprowadza rozróżnienia i rozdziela przywileje, jednocześnie reprodukuje paradygmat-świat w jego zróżnicowaniu i ujednoliceniu.

Demokracja w perspektywie maszyny dydaktycznej jest zastanym, danym systemem, o określonych fundamentach, ogólnej strukturze, która nie może być przekraczana, lecz nieustannie wzmacniana i maskowana przez działania maszyny dydaktycznej (Laskowski, 2011, s. 140-141). Policyjna praca maszyny wzmacnia się, intensyfikuje, w procesie uobywatelniania, ale też nieustannego zarządzania wygnańcami, nie-ludźmi, nie-obywatelami. Mnożąc podziały i rozbudowując więzienia, jak i szkoły czy administracyjnie produkowane masowo podręczniki i programy. Kiedy, w chwili teoretycznego uniesienia, zrównuje się imigranta z obywatelem, a nawet stawia się go wyżej, to czyni się to, by utrwalić fundamenty na poziomie pozalokalnym. Ostatecznie, imigrant wydaje się głupi, niedojrzały, niepoważny – Diogenes ustępuje Sokratesowi, człowiekowi rozsądnemu (Nussbaum, 2008, s. 69).

Nomadyczna maszyna edukacyjna przeciwnie – przywraca kruchość, ujawnia arbitralność form demokracji i obywatela. Jej podstawą jest zerwanie – w pewnym

sensie jest (anty)demokratyczna. Uruchamia szereg krytyk wobec panującego paradygmatu-świata, odmawiając wszelkiej inkluzji, łamiąc zasady i wysadzając fundamenty. *Exodus* z demokracji uruchamia inne mechanizmy i sposoby produkcji, które również można określić mianem demokratycznych.

Nomadyczna maszyna edukacyjna, dokonując zerwania, uruchamia praktyki samowaloryzacji (Cleaver, b.d.; Negri, 1991). Hybrydowe, potworne tryby snują pieśń anarchosyndykalizmu, ziemskiej utopii bez zbawienia (Camus, 1998, s. 314). Nomadyczną maszynę edukacyjną w praktyce (anty)demokratycznej można określić terminem *cit *, który oznacza grupę „wolnych, równych sobie artystów rzemieślników, całkowicie oddzielonych od reszty społeczeństwa” (Laskowski, 2011, s. 161). Termin *cit *, jak wskazuje Laskowski, jest kluczowy dla struktury myślenia Sorela, a jednocześnie pomaga rozjaśnić działanie nomadycznej maszyny edukacyjnej. Jak pisze Laskowski: „Sorel chce pomyśleć wspólnotę autonomiczną, egalitarną, oddzieloną od świata, i zarazem władną ten świat zmieniać. Wspólnotę poetyckich artystów robotników, przekuwających poetyckie symbole w materialny kształt. Warunki ich twórczości określa z jednej strony materia, z którą się zmagają, z drugiej – tradycja, doświadczenie, które nie ogranicza, lecz daje możliwość własnej kreacji” (Laskowski, 2011, s. 163).

Nomadyczna maszyna edukacyjna jest więc awangardowa i tradycyjna. Tradycyjność jej jednak nie wyrasta z tradycji państwowej, oficjalnej. Jest to tradycja rewolucyjna, tradycja oporu, nieposłuszeństwa, rewolty. Tradycja walki, cierpienia, nadziei i nieustępliwej pracy wielości.

III. Obywatele i potwory

W produkcji maszyny dydaktycznej obywatel, człowiek, jest czymś abstrakcyjnym, czymś spoza świata i wspólnoty. Nawet w ramach dyskursu uwzględniającego zakorzenienie, pochodzenie, lokalność, obywatelskość są nadawane w odniesieniu do tego, co zewnętrzne, skostniałe (Nussbaum, 2008, s. 62, 69-70). Człowieczeństwo zapośredniczone przez obywatelstwo jest certyfikowane przez państwo, wpisując nagie życie w prawo. Produkcja obywateli jest jednocześnie produkcją nie-obywateli. Jak pisze Agamben: „Prawa są przypisane człowiekowi (lub też wpływają z niego) tylko w tej mierze, w jakiej on sam jest natychmiast znikającą (a nawet taką, która nigdy nie powinna ujrzeć światła dziennego) postawą obywatela” (Agamben, 2008a, s. 176).

Maszyna dydaktyczna z napędem Oświecenia nie stwarza miejsca dla człowieka, człowiek jako nagie życie jest nie do pojęcia. Musi stać się obywatelem albo staje się potworem. Masowa produkcja potworów jest w strukturze suwerenności nieunikniona. To, co nie ludzkie, konkretny człowiek, musi zostać poświęcony

na ołtarzu Człowieczeństwa, Obywatelstwa i innych mrocznych ideałów przeciwko życiu (Agamben, 2010b; Stirner, 1995; Bakunin, b.d.).

Nomadyczna maszyna edukacyjna jest potworna. Produkowane przez nią podmioty są monstrami. Dokonującymi, samym istnieniem, inwazji na zrationalizowane, oswojone przedmieścia, gdzie pedagodzy dbają, by wszyscy przycinali równo trawniki przed domem. Monstrum, jako istota bez domu, przyprawia pedagoga jedynie o lęk. Maszyna dydaktyczna łączy się alarmową linią z trybami policyjnymi.

Monstrum, będące zagrożeniem dla maszyny dydaktycznej oraz odpowiadającej jej demokracji, dla nomadycznej maszyny edukacyjnej jest podstawą. Ci, którzy nie pasują do kategorii i czynią je kruchymi; ci, którzy ukazują luki prawne i naturę prawa; ci, którzy prowokują nagą przemoc, a którzy są jedynie istnieniem (Agamben, 2008a; Kowalczak-Pawlik, 2012) – te wszystkie odrażające nieludzkie kreatury, bliskie światom przekłętym, światom natury, dla których nie ma miejsca, którzy nie podpisali się pod „braterską umową społeczną” (Pateman, b.d.). Cała ta odrażająca banda pracuje i jest wytworem nomadycznej maszyny edukacyjnej. „[...] uchodźca będzie stanowić jedyną kategorię, w której można dziś dostrzec kształt i ograniczenia nadchodzącej wspólnoty politycznej. W istocie może być tak, że jeżeli chcemy stanąć na wysokości tego absolutnie nowego zadania, będziemy zmuszeni bez obaw porzucić podstawowe pojęcia, których używaliśmy dotąd do przedstawienia podmiotów politycznych (człowiek i obywatel ze swoimi prawami, ale także suwerenny lud, robotnik itd.), i na podstawie tej wyjątkowej figury zrekonstruować filozofię polityczną” (Agamben, 2010, s. 26).

Z najmroczniejszych przestrzeni, wydawałoby się, bez nadziei, z wysypisk, nomadyczna maszyna edukacyjna czerpie swój napęd. Potwory w ramach jej pracy stają się bytami jakimikolwiek, współtworząc „wspólnotę bez jedności” (Agamben, 2008b).

IV. Maszyna dydaktyczna domowej roboty

Zgodnie z tym, co zostało przedstawione, można powiedzieć, że współczesne ruchy narodowe mogą zostać utożsamione z nomadyczną maszyną edukacyjną. Pozornie są autonomiczną *cit *, która zrywa z „układem”, „systemem”, organizuje się oddolnie, samodzielnie. Można powiedzieć, że ich antydemokratyzm jest demokratyczny, gdyż angażuje ludzi, spaja ich w twórczą sieć, dążącą do otwarcia i zmiany świata.

Na pewno, nie można odmówić ruchowi narodowemu, że porusza pewne kwestie, które oficjalny dyskurs maskuje. W ramach maszyny domowej roboty narodowcy jako fundamentaliści poruszają problem ciała, troski o nie, umożliwiając artykulację jego cierpienia. Afirmacja ciała i jego cierpienia zostaje jednak szybko

zasłonięta, a samo ciało ostatecznie znika pod mgławicą wartości (Negri, Hardt, 2011, s. 118-125). Podejście do ciała, widoczne w nacjonalizmie, jego afirmacja, a następnie (wy)niszcze(a)nie i poddanie zdecydowanie represyjnej dyscyplinie, wskazują, że otwarcie jest jedynie pozorne, że element wyzwolenia stanowi część praktyk zniewalających, dążących do jeszcze szczelniejszego zamknięcia. Tradycja nacjonalistycznej *cit * jest tradycję skostniałą, blokujac , dostosowawczą, nie zaś kreatywną. Tradycj  związaną z tradycję oficjalną, z państwem ponad zyciem i polityk  opartą na „ontologii transcendencji” (Bednarek, 2012, s. 40-42).

Praktyka maszyny domowej roboty może wydawac si  prac  nomadycznej maszyny edukacyjnej z powodu swojej małej mocy. Jednak pragnienie napędzajac  jest pragnieniem maszyny dydaktycznej. Nacjonalistyczny ruch jest raczej maszyn  dydaktyczną domowej roboty, jednym z podzespołów, która rozładowuje gromadzac  się odpady, wiązki zlej energii, korumpujac  (Negri, Hardt, 2011) krzyk. Jest pragnieniem jedności i zamknięcia, zatrzymania ruchu i świata w ramach odgórnie ustalonych norm i wartości.

V. Wieloc anty-światów czy enklawy nieuświadomionego przywileju?

Maksymilian Chutorański zdaje się sugerowac, może nawet stara się nas nakłonić, do zastanowienia się nad systemem operacyjnym maszyny dydaktycznej. Jak pisze w zakończeniu artykułu: „Potrzebna jest polityka uniwersytetu, która umożliwiłaby wypracowanie nowych problematyk, nowych sposobów urządzenia, stawiajacych pytanie o to, jakie sposoby kierowania jesteśmy w stanie zaakceptowac oraz wobec czego powinniśmy się godzić na tożsamościową funkcjonalnoc. S d, że tylko w ten sposob mamy szans  uczynić z uniwersytetu coś więcej niż poziom komunikacji urządzeń czy element urządzenia edukacyjnego, które działają na podstawie racjonalności neoliberalnej. Stawka jest wysoka, bo samowykluczenie z zycia akademii w trosce o wlasn  autentycznoc, nie oznacza wyzwolenia się od relacji wladzy i dyktatu rynku. W tym kontekście zasadniczego znaczenia nabiera pytanie, jakiej wladzy powinniśmy **oddać** uniwersytet i dlaczego” (Chutorański, 2013a, s. 78).

Możliwe, że cytowany fragment można czytac inaczej, bardziej radykalnie. Niemniej, czytajac umiarkowanie, można wysunac radykalne uwagi: zamiast reperowac maszyny, niektóre można po prostu oddac na złom. Te, które nie nadają się do wykorzystania przez podwspólnoc. Może nas nie interesowac wymiana systemu operacyjnego, lecz likwidacja maszyn zamykajacych, maszyn blokujacych kreacje. Chociaż w mrocznych czasach neoliberalizmu fordowski system operacyjny wydawac si  może czym zdecydowanie lepszym, to nomadyczne maszyny edukacyjne zagłębiają się w mrok, poszukujac rozwiązań w samym jądrze otchłani – krzyk (Holloway, 2005, 2012) jako program operacyjny, pojawia się jako wirus,

paraliżujący układy maszyny dydaktycznej, jednocześnie jako praktyka infraoporu otwiera inne formy „uniwersalności”, które rozbrzmiewają w partykularności, codziennym doświadczeniu, tymczasowości... i które pozbawione są paraliżującej tęsknoty.

Na poziomie analityczno-praktycznym zaś pojawiają się pytania, jak na przykład: Czy musimy myśleć o władzy jako czymś zewnętrznym? Czy myślenie o tym, jaki system operacyjny zastosować, nie uruchamia praktyki zamykania i czy nie sugeruje, że władza jest rzeczą? Rzeczą, której się coś oddaje. Może zamiast polityki uniwersytetu potrzebujemy polityki postpolitycznej (Benefeld, 2012)? Możliwe, że nomadyczna maszyna edukacyjna defetyszyzując świat, czyni to samo z władzą. Czy też inaczej, pisząc za Laskowskim, może zamiast myśleć o systemie operacyjnym, można próbować pomyśleć o maszynach bez praw mechaniki (Laskowski, 2011, s. 173-174). O demokracji bez zewnętrżności, rozgrywającej się na płaszczyźnie immanentnej upodmiatawiających się w swej ziemskiej pracy pojedynczości, które nie pragną zbawienia (Agamben, 2008b).

Pomocna w powyższych rozważaniach jest reinterpretacja foucaultowskiego pojęcia urzędnika dokonana przez Agambena. Urządzenie jest sposobem myślenia o uniwersaliach, zajmuje ich miejsce, pełniąc podobną funkcję (Agamben, 2010a, s. 86-87). Jest maszyną oddzielającą, wprowadzającą świętość i wiedzącą do dobra (Agamben, 2010a, s. 92). Pochwytuje ono życie, istoty żywe, wiedzę i administrując, dokonuje masowego wydziedziczenia, przeobrażając to, „co było świeckie, w to, co święte” (Agamben, 2010a, s. 96). Uruchomienie myślenia przeciwko urządzeniu wymaga odzyskania tego, co zostało wydziedziczone, przechwycone i oddzielone. Jak pisze Agamben: „Stawką gry jest bowiem przywrócenie zwykłemu użyciu tego, co zostało schwyte i oddzielone przez urządzenia” (Agamben, 2010a, s. 95).

Wymaga to pracy profanującej (Agamben, 2010a, s. 96; o profanacji: Agamben, 2006, s. 93-116), niszczącej zaświaty i przywracającej ziemski charakter bytowi. Do żadnych dóbr nie musimy być prowadzeni, ponieważ ordynarne, materialne dobra produkujemy między sobą (Roggero, 2011), tutaj, w mroku, szczęśliwi bez zbawienia.

Nomadyczna maszyna edukacyjna nie jest maszyną dydaktyczną oddaną innej władzy, napędzaną innym systemem operacyjnym, właściwie używaną maszyną, ale przeciwurządzeniem, maszyną profanującą, która spłaszcza świat, strąca bogów. Nomadyczna maszyna edukacyjna nie jest urządzeniem, ponieważ obywateli się bez uniwersaliów, ponieważ rozwija praktyki nierządności (Agamben, 2010a, s. 100). Nomadyczna maszyna edukacyjna jest maszyną nierządną, niosącą rozkosz nierządniczy, w jej trybach rozkwitają dziwkarskie style życia, których nikomu nie zamierza „sprzedawać”, niezależnie od warunków.

Nomadyczna maszyna edukacyjna nie posiada władzy, a jedynie moc. Moc kreacji potęgowaną przez dobre spotkania. Maszyna dydaktyczna zaś posiada

władzę, ustanawia się nad wielością, korumpując, dekomponując istniejące ciała i ich pragnienia. To rozróżnienie między *potestas* a *potentia* (Deleuze, 2014, s. 114) stanowić może perspektywę rozpoznawania skorumpowanych form edukacji i demokracji. Jako *potentia* nomadyczna maszyna edukacyjna funkcjonuje w przestrzeni immanencji: zmianie ulega nie tyle styl nauczania, przemienienie fordowskich fabryk edukacyjnych w oparte na toyotyzmie: podmiotowość i konstruktywizm pod nadzorem nauczyciela, ale następuje całkowita transformacja czasu i przestrzeni. Neary i Amsler, pisząc o pedagogicznym wymiarze ruchów Occupy, stwierdzają, że podejmowane przez nich praktyki „tworzą autonomiczne edukacyjne instytucje”, „nowe relacje społeczne” tak samo jak alter-subiektywność” (Neary, Amsler, 2012, s. 112). W ramach ruchu Occupy praktyka organizacyjna, „sposób istnienia” są jednocześnie procesem pedagogicznym.

Innymi problemami, które wyłaniają się z prezentowanej produkcji teoretycznej, są: a) przekształcanie się enklaw w zamknięte getta, oraz b) globalne uprzywilejowanie enklawy. Te dwie kwestie są ze sobą powiązane. Chodzi o zagrożenie, kiedy na przykład uniwersytet przeradza się w sferę funkcjonowania *cit  savante* (Laskowski, 2011, s. 160-161), która jest w swoich ramach twórcza, demokratyczna, egalitarna, autonomiczna, jednak usytuowana na niedemokratycznej, nierównościowej podstawie. Kiedy jest jedynie arystokratyczną przestrzenią dla demokracji, jak z pism Arendt (Arendt, 2000), gdzie wykluczenie pewnych sfer, istnienie niewolnictwa, mrocznych władz, które nie mogą zostać rozpoznane, gwarantuje istnienie „przestrzeni szkolnej” (Bourdieu, 2006). Autokreacja, otwarcie i tworzenie, kreowanie nowego, może być wynikiem uprzywilejowania, o którym nawet nie wiemy. To może stanowić główny zarzut wobec pewnych typów *cit *, jak *cit  savante*, wspólnota uniwersytecka, czy Tymczasowa Strefa Autonomiczna Beya (Bey, 2001; Laskowski, 2011; Bookchin, 2006; Szwabowski, 2007, 2010).

Możliwe, że nomadyczne maszyny edukacyjne muszą mieć kolor czerwony – jako świadectwo totalnego zerwania, a nie pozornego, które zdradza się w chwili afirmacji, gdy jego „tak” załamuje się w „ta-ak” osła (Deleuze, 2000). Musimy więc patrzeć na „akt założycielski”, materialne konteksty „zawierania umów”, sposoby produkowania autonomicznych przestrzeni i bojowych maszyn. Samo spłaszczenie przestrzeni nie wystarcza, jak zauważa Deleuze, aby uniknąć (s)korumpowaniu czy zapobiec przemocy (Deleuze, 2007, s. 45, 181).

Warto też zwrócić uwagę, że nomadyczna maszyna edukacyjna nie różni się jedynie zasięgiem, nie można jej utożsamić z „lokalnością”, ani zredukować do pracy subkultury. Subkultury mogą uruchamiać maszynę dydaktyczną domowej roboty, angażując zamknięte tożsamości i zamknięte wspólnoty, szowinizm, praktyki wspierania hierarchii i kapitalizmu (Furness, 2012). Nie chodzi jedynie o wielkość, bycie mniejszościowym nie ma nic wspólnego z ilością (Deleuze, 2007, s. 179; Bednarek, 2012), ale o napęd i złożenie.

Rozróżnienie maszyn, ich przechwytywanie przez ruchy oporu, sabotaże systemu maszynowego ludyczej wielości, konstruowanie własnych maszyn wojennych, ale również korumpowanie przez władzę, kontrolowanie i dyscyplinowanie ciał w fabryce społecznej, utożsamienie uspołecznienia z interesami i wolą właścicieli fabryk, te praktyki rekompozycji i dekompozycji stanowią problem czasów (bez)rewolucji. Rozpatrywanie, poszukiwanie kryteriów, jasnych rozgraniczeń między dobrymi a złymi maszynami, może stanowić zagadnienie interesujące jedynie tych, którzy zanurzają się w czasie fabrycznych zegarów. Bojową wielość interesuje strategia, nie zaś moralność.

Czas (bez)rewolucji jako czas pozornej stabilizacji, niezmałonej produkcji, wypartego kryzysu – czas konsensusu i braku alternatywy – zamyka myślenie w ramach istniejących struktur, oficjalnych praktyk i prawd. To czas, w którym to, co rewolucyjne nie posiada jednoznacznej reprezentacji. Ale to również czas, kiedy produkcję zakłócają niespodziewane zdarzenia, praca robaka, robociarskiego wirusa, który w sercu ukrytego kryzysu, *squatuje* przestrzeń dla autonomicznej działalności (Dokuzović, Freudmann, 2010).

Bibliografia

- Agamben, G. (2006). *Profanacje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Agamben, G. (2008a). *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Agamben, G. (2008b). *Wspólnota, która nadchodzi*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Agamben, G. (2010a). Czym jest urządzenie?. W: *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 82-100). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Agamben, G. (2010b). My, uchodźcy. W: *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 25-34). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka*, Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Bakunin, M. (b.d). *Do towarzyszy z Międzynarodowego Stowarzyszenia Robotników Le Locle i La Chaux-De-Fonds, list czwarty*. Pobrane 4 października 2013, z: http://www.rozbrat.org/bakunin/pis_towarzysze4.htm.
- Banasiak, B. (2006). *De Sade. Integralna potworność. Filozofia libertynizmu czyli konsekwencje śmierci Boga*. Łódź-Wrocław: Thesaurus.
- Bednarek, J. (2012). *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bey, H. (2001). *Tymczasowa Strefa Autonomiczna*. Kraków: Wydawnictwo Frisch vom Faß.
- Bonefeld, W. (2012). Przedmowa do wydania polskiego. Uwspólnianie i niepewność. W: W. Bonefeld (red.), *Pisma rewolucyjne w polityce postpolitycznej* (s. 7-12). Poznań: Oficyna Wydawnicza Trojka.
- Bookchin, M. (2006). *Anarchizm społeczny czy anarchizm stylu życia?*. Poznań: Wydawnictwo Bractwo Trojka.

- Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Camus, A. (1998). *Człowiek zbuntowany*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Chutorński, M. (2013a). Urządzenie uniwersytetu. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 57-78). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chutorński, M. (2013b). *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cleaver, H. (b.d.). *Kropotkin. Self-valorization And The Crisis Of Marxism*. Pobrane 8 października 2013, z: <http://libcom.org/library/kropotkin-self-valorization-crisis-marxism>.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Deleuze, G. (2007). *Negocjacje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Deleuze, G. (2014). *Spinoza. Filozofia praktyczna*. Warszawa: PWN.
- Dokuzović, L., Freudmann, E., (2010). Squatting the crisis. On the current protest in education and perspectives on radical change. W: *Edu-Factory WebJournal, zero issue* (s. 119-126). Pobrane 7 października 2013 z: <http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/10/edufactory-journal-0.pdf>.
- Fanon, F. (1985). *Wyklęty lud ziemi*. Warszawa: PIW.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Warszawa: PWN.
- Furness, Z. (red.). (2012). *Punkademics. The Basement Show in the Ivory Tower*. Wivenhoe: Brooklyn. Port Watson: Autonomedia.
- Harney, S., Moten, F. (b.d.). *Uniwersytet i podwspólność, przypis tłumaczy*. Pobrane 2 października 2013, z: <http://tinyurl.com/k6gdo7k>.
- Herer, M. (2007). Autoportret Deleuze'a. W: G. Deleuze, *Negocjacje* (s. 7-12). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Holloway, J. (2005). *Change the World without Taking Power. The Meaning of Revolution Today*. Pluto Press.
- Holloway, J. (2012). Na początku był krzyk. W: W. Bonefeld (red.), *Pisma rewolucyjne w polityce postpolitycznej* (s. 14-24). Poznań: Oficyna Wydawnicza Trojka.
- Kowalcz-Pawlik, A. (2012). Obietnica potworności. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe* (s. 487-505). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Kuhn, T. S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Laskowski, P. (2011). *Maszyny wojenne. Georges Sorel i strategie radykalnej filozofii politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Nussbaum, M. C. (2006). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Neary, M., Amsler, S. (2012). Occupy: a new pedagogy of space and time?. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 106-138.
- Negri, A. (1991). *Marx beyond Marx: Lessons on the Grundrisse*. New York: Autonomedia.

- Negri, A., Hardt, M. (2012). *Rzecz-pospolita. Poza własność prywatną i dobro wspólne*. Kraków: Wydawnictwo Ha!art.
- Ozga, J., Lawn, M. (1988). Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), s. 323-336.
- Pateman, C. (b.d.). *Braterska umowa społeczna*. Pobrane 1 października 2013, z: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/pateman.pdf>.
- Potulicka, E. (2007). Edukacja dla demokracji. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Ujęcie interdyscyplinarne* (t. 2, s. 37-54). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Raunig, G. (b.d.). W trybie modulacji: fabryki wiedzy. Pobrane 10 grudnia 2013, z: <http://eipcp.net/transversal/0809/raunig/pl>.
- Roggero, G. (2011). Pięć tez o dobru wspólnym. *Praktyka teoretyczna*, 4, 69-83.
- Shukaitis, S. (b.d.). *Infrapolityka i nomadyczna maszyna edukacyjna*. Pobrane 2 października 2013, z: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1959-stevphen-shukaitis-infrapolityka-i-nomadyczna-maszyna-edukacyjna.html>.
- Szwabowski, O. (2007). Polityka społeczna, nie indywidualistyczna. *Biuletyn Poznańskiej Biblioteki Anarchistycznej*, 5.
- Szwabowski, O. (2010). Tymczasowa Sfera Autonomiczna: nowa utopia anarchistyczna? W: T. Sieczkowski, D. Misztal (red.), *Utopia – wczoraj i dziś* (s. 405-424). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szwabowski, O. (2014a). Paradygmat i pedagogika. *Hybris*, 25. Pobrane 12 sierpnia 2014, z: <http://magazynhybris.com/images/teksty/25/07.Szwabowski.pdf>.
- Szwabowski, O. (2014b). *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.

Oskar Szwabowski, doktor pedagogiki, asystent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Współpracownik „Praktyki Teoretycznej”. Zajmuje się filozofią edukacji, problematyką związaną z edukacją wyższą i politycznymi kontekstami pedagogiki/edukacji. Autor książki *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej* (2014). e-mail: o.szwabowski@gmail.com

Tomasz Tokarz

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Konserwatyzm a edukacja demokratyczna¹

Jak cytować: Tokarz, T. (2014). Konserwatyzm a edukacja demokratyczna. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 85–107). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Za fundament demokratycznego podejścia do edukacji uznać można ideę poszerzania sprawstwa uczniów, zwiększania możliwości stanowienia o samych sobie w sferze indywidualnej (kierowanie własnym rozwojem) i zbiorowej (wpływ na funkcjonowanie instytucji edukacyjnej). Edukacja demokratyczna opiera się na zasadach wolnego wyboru, samookreślenia, partnerstwa, równych praw, samorządności, na postulatcie włączenia uczniów w proces decydowania o sprawach szkolnej wspólnoty. Konsekwencją takiego ujęcia jest odrzucenie modelu formacyjno-autorytarnego, uznającego nieodzowność kształtowania młodych ludzi według odgórnego, zewnętrznego wzorca oraz przypisującego wychowawcy/nauczycielowi nadrzędną rolę w kierowaniu procesem kształcenia oraz ustalaniu reguł panujących w szkole.

Idea edukacji demokratycznej poddawana jest zdecydowanej krytyce przez przedstawicieli środowisk konserwatywnych. U podłoża krytyki leżą podstawowe założenia konserwatywnej antropologii i koncepcji życia zbiorowego, przekonań dotyczących natury człowieka i jego roli w świecie. Sceptyczne stanowisko wobec rozwiązań demokratycznych jest jednym z charakterystycznych wyróżników myśli konserwatywnej (zob. m.in. Scruton, 2002, s. 81; Sordyl, 1999, s. 117; Wandowicz, 2000, s. 136-139). Mimo zmian, jakie zaszły w ostatnim stuleciu, demokracja wciąż jest przedstawiana przez konserwatystów jako rozwiązanie godzące w porządek oparty na tradycji i autorytecie, w ideę dobra wspólnego, prowadzące,

¹ Artykuł przygotowany w ramach projektu badawczego nr NN 106267438 finansowanego ze środków na naukę.

w konsekwencji, do tryumfu pospolitości, przeciętności nad wyższymi wartościami (m.in. Wandowicz, 2000; Sordyl, 1999, s. 122; Wielomski, 1999; Legutko, 2005a, s. 107-108, 111; Kostro, 1997, s. 107).

W niniejszym artykule podejmę próbę zrekonstruowania stosunku konserwatystów do edukacji demokratycznej. Opracowany został na podstawie badań tekstów polskich konserwatystów z lat 1989-2013. Kwerendą objęte zostały wybrane czasopisma (m.in. „Nasz Dziennik”, „Cywilizacja”, „Pro Fide Rege et Lege”, „Nowe Państwo”, „Arcana”, „Rzeczpospolita”, „Kwartalnik Konserwatywny”) i portale internetowe (tj. prawica.net czy konserwatyzm.pl).

Konieczność kształtowania

Założeniem, które w decydujący sposób określa antydemokratyczne stanowisko konserwatystów, jest antropologiczny pesymizm. Wielu badaczy uznaje go za fundament ideologii konserwatywnej (zob. m.in.: Skarżyński, 1998, s. 15; Wandowicz, 2000, s. 145; Sordyl, 1999, s. 27). Noel O’Sullivan (1976) definiuje konserwatyzm jako „filozofię ludzkiej niedoskonałości”. W konserwatywnych tekstach człowiek (obciążony grzechem pierworodnym) przedstawiany jest jako istota słaba i nieobliczalna, podatna na zło, posiadająca ograniczoną zdolność do panowania nad samym sobą, przeciwstawienia się (samotnie) uwierającym ją słabościom (m.in. Zalewski, 2009b; Mazur, 2013; Ryba, 2006b). Dlatego potrzebuje wyraźnych barier hamujących swobodną aktywność, „praw ograniczających samowolę” (Redakcja „Kwartalnik Konserwatywny” 1997, s. 3). „Człowiek to istota, której natura została skałeczona przez grzech, a przez to może być – tak dla siebie samego, jak i dla bliźnich – niebezpieczna, i właśnie dlatego potrzebuje koniecznie poskramiających jej złe narowy autorytetów: moralnych, obyczajowych i instytucjonalnych” (Klub Konserwatywny 1997). Działania człowieka winny być oparte na zewnętrznych, sprawdzonych wzorcach wyznaczanych z jednej strony przez transcendentalne (boskie) prawa, z drugiej – przez (będące ich pochodną) normy danej wspólnoty, których reprezentacją jest tradycja (m.in. Heywood, 2007, s. 87; Wandowicz, 2000, s. 49; Kostro, 1997, s. 104-105). Według konserwatystów, pisze Paweł Śpiwak (1991, s. 62), „każda próba wyjścia poza kulturę, zniszczenia tradycji, kończy się tym, że stajemy wobec świata wyzbyci z wszelkich zasad i norm, zdajemy się na sądy przypadkowe i niepełne, kierując się tylko własnym odruchem, własną przeto nader skromną i ograniczoną miarą”. Konieczność respektowania tradycyjnych zasad nie naruszała jednocześnie prawa człowieka do wolności – przeciwnie, służyć miała jego zabezpieczeniu (Wandowicz, 2000, s. 146-148; Mich, 1994, s. 43; Sordyl, 1999, s. 145-147; Szlachta, 2008; Jaworski, 2004, s. 77; Bartyzel 1998a; B. Kiereś, 2010, s. 121; Robaczewski, 1999, s. 30-31).

Konserwatyści wskazują, że człowiek, jako istota niedoskonała, nie był w pełni zdolny (przynajmniej do osiągnięcia dorosłości) do samoczynnego kierowania własnym rozwojem, samostanowienia, prowadzenia rozumnego życia, dokonywania w pełni świadomych i wartościowych wyborów. Musiał zostać do tego przysposobiony – co dokonywało się właśnie za pomocą wychowania (Jaroszynski, 2010; B. Kiereś, 2010, s. 121; H. Kiereś, 2007, s. 13; Dziewiecki, b.d. b). „[...] tak jak nikt nie rodzi się wirtuozem, tak też nie rodzi się w pełni człowiekiem. I tak jak do perfekcyjnej umiejętności gry na pianinie potrzebny jest wysiłek, tak też potrzebny jest on do tego, by nauczyć się po ludzku działać. [...] Nie ma wolności bez wychowania” (Robaczewski, 1999, s. 31). Wychowanie definiowane jest przez konserwatystów jako proces świadomego kształtowania jednostki w oparciu o sprawdzony, zobiektywizowany (zewnętrzny wobec wychowanka) wzorzec – ideał wychowawczy. „*Morphosis* (formowanie) zakłada istnienie pewnej formy (matrycy, wzoru), na podstawie której wychowuje się dziecko” (Zalewski, 2010, s. 13). Odbywało się przez wdrożenie do tradycyjnych norm i wartości, przygotowanie do uczestniczenia w sprawdzonych strukturach życia zbiorowego, wyposażenie w ugruntowane informacje i wartości (tworzące tzw. kanon), dające młodemu człowiekowi orientację w dorobku wspólnot (narodowej, cywilizacyjnej), do których należy. Zasadniczym celem wychowania miało być doprowadzenie dziecka do stanu dojrzałości: pozwalającej na godne i rozumne życie w doczesnym świecie oraz podążanie ku zbawieniu. Umożliwiała przekształcenie dziecka z istoty niedojrzałej, pierwotnej, „dzikiej” w dojrzałą, cywilizowaną: rozumną i szlachetną, o silnym charakterze, potrafiącą odróżnić dobro od zła, prawdę od fałszu (Robaczewski, 1999, s. 18; Zalewski, 2009a, 2009b; Mazur, 2013; Klub Konserwatywny, 1996).

W tym właśnie zawiera się sedno konserwatywnego podejścia do edukacji. Ponieważ młody człowiek, z racji swej ułomności, nie był zdolny do samoczynnego moralnego i intelektualnego wzrostu, potrzebował przewodnika-mistrza, osoby obdarzonej władzą, kompetencjami decyzyjnymi, narzędziami przymusu. Władza ukazywana jest przez konserwatystów jako nieodzowny element rzeczywistości społecznej, gwarantujący porządek i bezpieczeństwo we wszystkich strukturach społeczeństwa. W rodzinie sprawować ją mieli rodzice, a w szkole – nauczyciel. Jednocześnie charakterystyczne dla konserwatystów jest przekonanie, że źródła władzy są niezależne od woli podległych jej podmiotów. Przykładem jest właśnie władza rodzicielska, mająca charakter naturalny (Heywood, 2007, s. 85). Nie stanowi bowiem konsekwencji wyboru, kontraktu, porozumienia suwerennych podmiotów: dzieci nie wyrażają wszakże zgody na podleganie rodzicom. Jest pochodną intuicyjnego, a zarazem koniecznego rozdziału ról. Jej zakres wyznaczany jest przez naturalne obowiązki opieki i pielęgnacji, zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa i możliwości rozwoju. „Nie zawarliśmy umowy pokoleniowej, nie wybraliśmy sobie rodziców, a oni swoich, choć dzisiejsi rodzice mają coraz większą możliwość wyboru naszych rodziców” (Krasnodębski, 2003,

s. 239). „Władza rodzicielska nie jest ani samozwańcza, ani z czyjeś nadania, nie pochodzi z demokratycznego wyboru, nie jest także narzucona siłą. O władzy rodzicielskiej można powiedzieć, że wynika z porządku naturalnego. Jest to władza, która na mocy natury powstaje samoistnie, w chwili gdy dziecko pojawia się na świecie. Stąd władza rodzicielska jest pierwsza przed każdą inną, kiedy mają być rozstrzygane sprawy dotyczące dziecka” (Sławiński, 1991, s. 14-15).

Konserwatyści opowiadają się za modelem autorytarnym. W ich przekonaniu nadrzędna, kierownicza, sterująca rola w procesie wychowawczym musi należeć do wychowawcy (rodzica czy nauczyciela), osoby dojrzałej, bardziej doświadczonej, zdolnej do świadomego i konsekwentnego prowadzenia ku sprawdzonym wartościom, wskazującej właściwe (przetestowane mądrością pokoleń) rozwiązania. Jego prymat stanowił konsekwencję naturalnego porządku społecznego opartego na zasadzie starszeństwa, przewagi wiedzy i doświadczenia (B. Kiereś, 2006). Uznanie hierarchii w relacji wychowawczo-edukacyjnej nie było, według konserwatystów, przejawem ujmowania dziecku godności osobowej, traktowania go jako istoty mniej wartościowej. Przeciwnie – umożliwiała lepsze słuźenie jego interesom. Wychowanek jako osoba niezdolna do samotnego poruszania się po świecie, podatna na pokusy, potrzebowała kierownika, który, sprawując nad nim kontrolę, wspomagałby go w nieustającej walce z własną słabością. Dzięki posiadanej wiedzy i doświadczeniu wychowawca, przekonują konserwatyści, był w stanie lepiej rozpoznać rzeczywiste dobro dziecka niż ono samo – będąc często ofiarą własnych zachcianek i kaprysów, tendencji do ulegania chwilowym modom i wpływom rówieśników (B. Kiereś, 2003a, s. 80-81). W konserwatywnych tekstach wychowawca ukazywany jest jako przewodnik po świecie wiedzy i wartości, dostarczający sprawdzonych, pewnych treści. [Wychowanie musiało być] „cierpliwym, lecz stanowczym «rzeźbieniem» w duszy dziecka” [...]. „Wyplenienie «złych narowów» jest możliwe jedynie poprzez tych, którzy są z mocy prawa naturalnego do tej czynności powołani, lub przez osoby od tego do rodziców upowaźnione” (Bartyl, 1993, s. 126-127). Gwarantem władzy wychowawcy, elementem zapewniającym porządek prowadzonych przez niego działań, był autorytet. Konserwatyści przywiązują do tego pojęcia dużą wagę (Wandowicz, 2000, s. 159). „Bez autorytetu [...] nie może istnieć i być uznawana obiektywna hierarchia wartości, w konsekwencji czego niemożliwy jest ani ład ani rozumna wolność” (Deklaracja..., 1989). Potrzeba jego posiadania, pisał jeden z publicystów, wynikała z naturalnego, świętego, porządku, w którym pozycja mierzy się udziałem w uniwersalnej hierarchii dobra i miłości (Laskowski, 1997, s. 19-20). Poszukiwanie autorytetu, w przekonaniu konserwatystów, było naturalną potrzebą człowieka. Dotyczyło to przede wszystkim młodych ludzi. Mimo skłonności do buntu tak naprawdę potrzebowali oparcia w osobie bardziej doświadczonej, wyposażonej w kompetencje dyscyplinujące, zdolnej do wskazania właściwych ścieżek ku jasno określonym zasadom: prawdy i dobra (Ryba, 2006b). „Wychowawca jest autorytetem, świadkiem prawdy

i dobra, nie tresuje, ani nie stoi «z boku», ale umiejętnie prowadzi jako Mistrz i Nauczyciel. Wychowawca wskazuje na prawdę i dobro oraz pomaga w ich realizacji” (B. Kiereś, 2006).

Według konserwatystów, w przestrzeni szkolnej władza powinna jednoznacznie należeć do nauczyciela – jako efekt powierzenia mu przez rodziców części swych uprawnień (B. Kiereś, 2006; Jarosiewicz, 2007, s. 78; Krupa, 2007, s. 115-117; Bartyzel, 1993, s. 126-127). „Nie ma skutecznego wychowania tam, gdzie nie ma (uwaga!) po stronie wychowanka uznania – i przyznania – autorytetu, a po stronie nauczyciela dyscyplinowania, czyli egzekwowania posłuszeństwa wartościom przez ucznia” (Jarosiewicz, 2007, s. 78). „Hierarchiczność relacji w szkole służy, tak jak w rodzinie, zapewnieniu bezpieczeństwa, ładu społecznego [...]” (Papugowa, 2007). Jeden z komentatorów sugerował wręcz wprowadzenie rozwiązań mających na celu instytucjonalną ochronę autorytetu nauczyciela: „Każdorazowe podważania autorytetu nauczyciela w filmach, reklamach czy programach telewizyjnych powinno mieć natychmiastowe konsekwencje: być ścigane sądownie i obłożone odpowiednio wysokimi grzywnami, które byłby wpłacane na fundusze oświatowe bądź stypendialne” (Maślach, 2009).

Mieczysław Ryba jako wzorzec relacji nauczyciel-uczeń podawał rozwiązania charakterystyczne dla szkolnictwa przedwojennego, które (osadzone na klasycznych zasadach) charakteryzowało się, jak utrzymywał, znacznym autorytetem zawodu nauczycielskiego. Zwolennicy tendencji antyautorytarnych, przekonywał, nie przyjmowali do wiadomości faktu, że nauczyciel „przeszukujący torbę ucznia w poszukiwaniu narkotyków to nie żaden tyran łamiący prawa dziecka, ale zatroskany o ucznia pedagog. Dyrektor karcący niesfornego nastolatka to nie kat znęcający się nad młodzieżą, ale patrzący daleko w przyszłość ojciec” (Ryba, 2006a, s. 11). W modelu klasycznym, pisał publicysta, młodemu człowiekowi wyznaczano cały zespół wymagań, których przewyciężanie formowało w nim sprawność moralną i intelektualną. „Mając jasno określony cel, uczył się szacunku dla drugiego człowieka. Nie do pomyslenia było, aby śmiało bezpodstawnie oskarżać dorosłych przed rodzicami czy przed kuratorium. Jego obowiązkiem było dostosować się do nauczyciela, a nie odwrotnie. Wszystko zgodnie ze zdrowym rozsądkiem. Relacje nauczyciel-uczeń miały coś wspólnego z ojcostwem czy macierzyństwem” (Ryba, 2008).

W ocenie konserwatystów dla zapewnienia prawidłowego rozwoju dziecka (ze względu na jego wrodzoną słabość) nieodzowny był przymus. „[...] dziecko nie jest z natury dobre, a jego spontaniczne, niczym nie krępowane zachowanie, dziwnie skręca w stronę buntu i zła. Z tego względu nie zawsze jesteśmy w stanie zmusić młodych do posłuszeństwa mocą samego autorytetu” (Zalewski, 2008a). Zadaniem nauczyciela było wdrożenie do słusznego i dobrego działania. „Przemoc wychowawcza jest przemocą miłości, a nie przemocą strachu, polega ona na wychowaniu rozumu oraz ukształtowaniu woli, aby wychowanek chciał i był

zdolny czynić dobro [...] Młodzież z natury jest żywa, spontaniczna i... mało rozumna, ale z drugiej strony młodzi chcą celowo działać, lubią uporządkowanie, określoność” (B. Kiereś, 2003a, s. 74, 80-81). Młody człowiek, z racji niedojrzałości i słabej woli, potrzebował kontroli i presji zewnętrznej: „konieczne jest stawianie wychowankowi rozsądnych wymagań, uczenie dyscypliny, demaskowanie zagrożeń zewnętrznych i wewnętrznych oraz egzekwowanie naturalnych konsekwencji popełnianych przez wychowanka błędów” (Dziewiecki, b.d. e).

Dojrzewanie przedstawiane jest przez konserwatystów jako niezwykle żmudny proces zmagania się z własną niedoskonałością, pełen pokus i trudnych wyzwań. W takich okolicznościach osoba wyposażona w narzędzia przymusu stawała się dla młodego człowieka faktycznym wsparciem – pomagała mu podążać właściwymi drogami. Zapewniała posłuszeństwo, a tym samym porządek nieodzowny, by wychowanie i kształcenie mogły odbywać się w sposób systematyczny i planowy. Wychowanek, wskazywał Marek Dziewiecki, nie mając wystarczającego doświadczenia ani wykształconej silnej woli, skazany był na popełnianie błędów, a jako błędzący potrzebował „naturalnej informacji zwrotnej w postaci stresu i cierpienia. Mitem jest przekonanie, że bez doświadczenia bolesnych konsekwencji popełnianych błędów, można wyciągnąć z nich wnioski i mobilizować się na tyle skutecznie, by modyfikować błędne postępowanie” (Dziewiecki, b.d. g, b.d. f, b.d. h). Zaniedbania w tej sferze prowadziły do ujawnienia przez dzieci złej strony swej natury, ulegania instyktom, negatywnym emocjom, słabościom (lenistwu) – generowały przemoc i agresję. „Dzieci to mali ludzie”, pisał Bronisław Wildstein, „w których, tak jak w dorosłych, instykt dominacji i bezwzględny egoizm walczy ze współczuciem i instynktem społecznym. Nie potrafią jeszcze racjonalnie rozsądzać rzeczywistości i nie mają uwewnętrznionych norm i hierarchii społecznych. Te cechy winny uzyskać w procesie wychowawczym. Trudno uwierzyć, aby te bariery narzucane naturalnym instyktom przebiegały bezkonfliktowo, innymi słowy, aby można było wychowywać bez przemocy. Oczywiście, zdarzają się wypadki, gdy dzieje się to bez przemocy fizycznej, ale bez systemu kar i nagród, który również opiera się na przemocy, jest to niemożliwe” (Wildstein, 2009).

Andrzej Robaczewski w broszurze *O cnotach i wychowaniu* przekonywał, że przyznanie dzieciom swobody wyboru prowadziło do triumfu zła, albowiem wydawało się ono bardziej atrakcyjne i było łatwiejsze w wyborze: złe działanie nie wymagało wysiłku, pisał, odbywało się siłą inercji. Młody człowiek pozbawiony żelaznych reguł popadał w chaos. Kształtowanie silnej woli wymagało pokonywania trudności, zewnętrznych i wewnętrznych, wypływających z własnych słabości i skłonności do złego. Dzieci pozbawione prawdziwego wychowania, wskazywał Robaczewski, nie potrafiły używać rozumu i woli – kierowały się szukaniem przyjemności i tego, co mogłoby być dla nich użyteczne. „Choć – jak powiedzieliby ich «wychowawcy» – działają spontanicznie i są wolni, bo robią to, co chcą, to jednak nietrudno dostrzec, że są opanowani przez liczne wady i działają pod dyktando

swoich najniższych pożądań i namiętności. O ludzkim działaniu nie ma wówczas mowy, bo przecież działać po ludzku to znaczy działać pod władztwem rozumu i woli” (Robaczewski, 1999, s. 24-25)

Za reprezentatywne dla dyskursu konserwatywnego uznać można stanowisko, jakie wobec tej problematyki zajął Sławomir Sławiński w książce *Spór o wychowanie w posłuszeństwie* (1991). Autor, definiując posłuszeństwo jako niewymuszone, dobrowolne przekazanie wychowawcy prawa do dysponowania sobą, uznawał je za nieodzowne dla rozwoju młodego człowieka oraz dla zapewnienia ładu i harmonii społecznej. Podstawowym celem władzy wychowawczej, przekonywał, był osobowy wzrost wychowanków, budowanie porządku w człowieku, zabezpieczenie dziecka przez skutkami „niedoświadczenia życiowego oraz braku wiedzy i wyobraźni”. Jednocześnie jednak autor podkreślał, że rodzice i wychowawcy posiadać winni moc decyzyjną jedynie tymczasowo, w zastępstwie dziecka, do czasu jego usamodzielnienia się. Podejmowane przez nich decyzje zawsze musiały mieć na względzie dobro wychowanka, jego interes. Ich zadaniem było stopniowe przygotowywanie młodego człowieka do dorosłości, do przejęcia kontroli nad swoim działaniem. Wychowawca, pisał Sławiński, powinien wykorzystywać posiadaną władzę nie do zniewalania dziecka, czy do walki z nim, ale życzliwego i cierpliwego wspierania go w walce z własną niedoskonałością.

Demokratyczny dyktat w edukacji

Konserwatyści wskazują, że bliskie im idee przez wieki stanowiły fundament europejskiego szkolnictwa. Obecne były, zaznaczają, jeszcze w szkołach przedwojennych. Co charakterystyczne, w publicystyce konserwatywnej zdarzają się także, od czasu do czasu, stosunkowo przychylnie wypowiedzi dotyczące edukacji w okresie Polski Ludowej – w aspekcie codziennego życia placówki szkolnej, opartego na dyscyplinie i autorytarnej pozycji nauczyciela (co oczywiście nie zmienia zdecydowanie negatywnego opisu minionej epoki, przekazywanych treści i lansowanego ideału wychowawczego). Mocno krytycznie natomiast konserwatyści odnoszą się do rzeczywistości po 1989 roku. W ich przekonaniu doszło wówczas do destrukcji klasycznego modelu edukacji.

Według konserwatystów, po przełomie Okrągłego Stołu doszło do upowszechnienia w dyskursie edukacyjnym (a także praktyce szkolnej) zasad demokratyczno-liberalnych. Fundamentalnym wyróżnikiem przemian, wpływającym na całokształt zachodzących przeobrażeń, miało być zakwestionowanie tradycyjnej edukacji formacyjnej, upatrującej w młodym człowieku istotę wymagającą uszlachetniającej obróbki. Zmianie uległo podejście do dziecka. Potraktowano je jako autonomiczny podmiot, istotę niezależną, odpowiedzialną za samą siebie, a tym samym zdolną do suwerennego rozwoju, autokreacji, samodzielnego

konstruowania tożsamości (m.in. Jaworski, 1998, 2000a, 2000b, 2004; Bartnik, 2009; H. Kiereś, 2007, s. 13; B. Kiereś, 2010, s. 121; Nagórny, 2007; Nowak, 2008; Dziewiecki b.d. a, b.d. c). „Ideałem dla reformatorów” – przekonywał Tomasz Terlikowski (2008) – „stał się nie tyle dojrzały obywatel, ukształtowany, uformowany i wychowany w duchu praw i norm rządzących danym społeczeństwem ile kulturowy i cywilizacyjny barbarzyńca, albo rousseau’wski «człowiek naturalny», albo po prostu «szlachetny dzikus», nieograniczony przez wychowanie, formację czy cywilizację”. Ryszard Legutko (2008) wskazywał, że pod wpływem nowych tendencji odrzucona została klasyczna koncepcja edukacji, w myśl której człowiek stawał się samodzielny poprzez uformowanie według wypracowanych wzorców moralnych, obywatelskich i duchowych. Uznano, że człowiek jest istotą raczej prostą, kierującą się prymatem użyteczności, a jednocześnie samosterowną, ukierunkowaną na samorealizację, tworzącą własne cele i wartości. „[...] młody człowiek chodzący do szkoły [...] ma rozwinąć różne cudowne zdolności, jakie ma, przy minimalnych zewnętrznych rygorach” (R. Legutko, 2008).

Konserwatyści utrzymują, że wychowanie tradycyjne (formacyjne) postrzeżone zostało przez postępowych pedagogów nie tylko jako bezzasadne, ale i niebezpieczne, stwarzające zagrożenie dla młodego człowieka (H. Kiereś, 2007, s. 12, 2005, s. 24). Współczesna pedagogika, wskazywał jeden z komentatorów, uznała „język cnót, urabiania i hartowania za moralnie podejrzany, nazbyt opresyjny wobec autonomicznej moralnie jednostki” (Staniłko, 2008). Pod wpływem nowych teorii „zdrową zasadę lekarską: «rozgrzaną» uczuciami młodzież należy «schładzać» zdrowymi obyczajami, zamieniono na zasadę socjologiczno-ideologiczną: należy wyzwolić człowieka od złej kultury i represyjnego wychowania”. „Stąd takie terminy jak «wymagania», «władza», «karanie» objęte są resentymentem, czyli wypaczonym odczuwaniem” (Jarosiewicz, 2007). Dyskurs pedagogiczny, przekonywano, zdominowała ideologiczna niechęć wobec pojęć typu: „dyscyplina”, „karność”, „posłuszeństwo”, „autorytet” (R. Legutko, 2007, s. 42). Wszelka przedstawiana hierarchia miała być traktowana jako forma dyskryminacji i zniewolenia. „[...] [P]onowoczesna rewolucja ma wyzwalać jednostkę od jakiegokolwiek nierówności i każdego podporządkowania” (Stępkowski, 2010, s. 22). W efekcie, przekonują konserwatyści, zakwestionowano samą ideę wychowania jako działalności uderzającej w prawo młodych do samostanowienia. W pedagogice dostrzeżono źródło „tyranii, przemocy i gwałtu zadawanego dziecku – człowiekowi. Tradycyjne narzędzia wychowawcze uznano za „nieuzasadnioną (najczęściej także nieskuteczną) ingerencję, czy nawet za gwałt w stosunku do wychowanka: nauczanie zostało zdegradowane do indoktrynacji, dyscyplina do represji, wpływ wychowawczy do udomowienia. [...] duch permissywizmu tak dalece przeniknął dzisiaj życie społeczne, że bardzo często traktuje się ludzi stawiających wymagania moralne jak wrogów, jako tych, którzy rzekomo stoją na drodze do szczęścia” (Wilk, 2003). Dariusz Zalewski wskazywał, że w świetle nowych tendencji tradycyjne

wychowanie, oparte na przekonaniu o istnieniu stałych, uniwersalnych wartości, które warto przekazać wszystkim wychowankom, jawiło się jako nieuprawnione i fałszywe. (Zalewski, 2006a). Obecnie każdy człowiek, komentował ironicznie, ma wrodzoną wiedzę o dobru, wie jak żyć. „Dziś już wszyscy wiedzą, co mają robić i nie są im potrzebni żadni wychowawcy, będący wszak w demokratycznym świecie tylko pozostałością patriarchalnych tyranów” (Zalewski, 2011). Reformatorzy potraktowali ucznia «niczym bożyszczce», przyznając mu prawo do łamania utrwalonych zasad. „Reprezentując szczególny rodzaj «kultury», nie może być krytykowany i negatywnie oceniany z pozycji innego systemu wartości. Wszelkie próby zmiany tej sytuacji postrzegane są przez skrajnych ideologów jako przejaw zakamuflowanego (bądź nie) faszyzmu” (Zalewski, 2006b).

Konsekwencją nowego podejścia miało być zakwestionowanie modelu magistralnego, opartego na władzy nauczyciela/wychowawcy. W dyskursie pedagogicznym popularność zdobyła idea tak zwanej edukacji partnerskiej, podważająca szkolną hierarchię oraz przymus wychowawczy. Przejawem uderzenia w autonomię nauczycieli było chociażby poddanie ich pracy ocenie uczniów, mimo iż nie posiadali oni (jak sugerowano) do tego kompetencji i predyspozycji psychicznych (Ryba, 2006b). W wyniku reform, utrzymywała jedna z komentatorek, podjęto próbę wdrożenia utopijnego modelu wychowania utożsamionego „z dialogiem i spotkaniem, symetryczną relacją dwupodmiotową, partnerskim stosunkiem między dorosłym a dzieckiem”. Nastąpiło przewartościowanie podmiotowości dzieci, co powodowało zignorowanie rzeczywistych różnic między nimi a wychowawcami pod względem wiedzy, doświadczenia, dojrzałości oraz świadomości celów edukacji (Lendzion, 2007, s. 57). Zakwestionowaniu uległa dominująca rola nauczyciela. Jego autorytet, utrzymywał jeden z komentatorów, był „nieustannie i bezwzględnie podważany na każdym polu” (Maślach, 2009). Zlekceważono fakt, pisał Ryszard Legutko, że „prawdziwa szkoła zbudowana jest na dwojakiej hierarchii – podporządkowaniu uczniów nauczycielom, czyli tych, którzy się uczą, tym, którzy już wiedzą, oraz hierarchii ocen, która ma promować uczniów za ich pracowitość i sumienność” (R. Legutko, 2011, s. 29). Nauczyciel, utrzymywano, przestał być traktowany jako osoba pełniąca funkcję nadrzędną (kreująco-kontrolną) w procesie rozwoju ucznia. Sprowadzono go do roli życzliwego eksperta, obserwatora, facylitatora, akompaniatora, bezstronnego prezentera ofert ideowych, inspiratora subiektywnych interpretacji świata czy wreszcie do funkcji towarzysza na drodze do samodzielnego rozwoju młodego człowieka. „Postmodernistyczna pedagogika – pisał Dariusz Zalewski – wspierana «demokratyczną mentalnością», uformowała w młodych ludziach przekonanie, że wszyscy są równi. Nauczyciel przestał być Mistrzem w starym stylu, stając się kimś w rodzaju «starszego kolegi» lub enigmatycznym «przewodnikiem po bibliotece»” (Zalewski, 2008b). „[Nie musiał już] jak dawny mistrz, błyszczeć erudycją czy mądrością. Nadmierne akcentowanie intelektualnych różnic między nauczycielem i uczniem nie jest na czasie,

gdyż kłóci się z ideą demokracji” (Zalewski, 2008). Według publicysty, nauczyciel zaczął być ukazywany jako potencjalny (czy wręcz rzeczywisty) opresor, zgłaszający nieuzasadnione roszczenia do sprawowania władzy nad uczniem, naruszający autonomiczny świat wychowanka, zniewalający go własnymi interpretacjami: „jako nośnik postaw totalitarnych i «posiadacz prawdy», stał się potencjalnym zagrożeniem dla ucznia” (Zalewski, 2009c). Kojarzony był z „wrogiem, totalitarnym agresorem, który chce ograniczyć obywatelskie prawa młodego człowieka” (Zalewski, 2011b).

Według konserwatystów, nacisk położony przez reformatorów na swobodną aktywność uczniów nie był równoważony przez eksponowanie obowiązków. Zakres stawianych im wymagań został zminimalizowany. Ucznia potraktowano jako dojrzałą osobę, której nie można niczego narzucić „bez naruszenia fundamentalnych praw obywatelskich” (Terlikowski, 2008). Doszło do wyrugowania dyscypliny, do odejścia od „tradycyjnej pedagogiki karności” (Zalewski, 2008). Jeden z komentatorów zauważał: „Nauczyciele z roku na rok tracą autorytet, uczniom coraz więcej wolno i tę wolność wykorzystują w sposób najprostszy. Pod pozorem prawa do indywidualności, osobistej ekspresji, wszelkiej inności zanika elementarna dyscyplina” (Gottesman, 2006). Przejawem nowych trendów było stopniowe znoszenie kar jako instrumentu oddziaływania na uczniów. „Mały, ale z urodzenia «doskonały człowiek», nie wymaga przecież strofowania. [...] Mentalność antypedagogiczna rezygnuje z kar, gdyż według niej stanowią one wyraz patriarchalnego podejścia do wychowania. Ten swoisty pacyfizm pedagogiczny, zwłaszcza gdy wspiera go ideologia praw ucznia, prowadzi do szkolnej anarchii” (Zalewski, 2011a). Według Adama Wielomskiego (2008), rozluźnienie dyscypliny w szkołach III Rzeczypospolitej było oznaką wyraźnego regresu w porównaniu do okresu komunistycznego. „Jedną z nielicznych zalet epoki PRL było pojęcie dyscypliny i porządku. [...] Te pozytywy PRL znikły wraz z samym ustrojem. Nadeszła epoka propagowania «wolności», «tolerancji», które w wielu przypadkach były niczym innym jak tylko ideologią permissywizmu. Wszystko wolno, nic nie trzeba, «róbta, co chceta». Ten permissywizm wyczuwany jest w szkolnictwie, a to z tego powodu, że małe dzieci najbardziej narażone są na fałowe uderzenia ideologii emancypacyjnej. Nie mają jeszcze zaszczerpionych tzw. kodów kulturowych, czyli obyczaju i tradycji. Są jak bezkształtna materia Arystotelesa, której trzeba nadać formę. I formę tę nadają: dom i otoczenie kulturowe. Dom jest tradycyjny i uczy dziecko porządku i autorytetu. Ale kulturowo-medialna rzeczywistość III RP jest odmienna, bowiem panuje tu kult rozpasania. To dotarło już do szkoły”.

Komentator postulował w związku z tym podjęcie zdecydowanych działań: „Sytuacja radykalnego upadku dyscypliny wymaga przedsięwzięcia radykalnych środków zaradczych. Ekstremalne sytuacje wymagają ekstremalnych metod. [...] Koniec permissywizmu! Trzeba wrócić do stanowczości i dokonać reedukacji w duchu dyscypliny, porządku i autorytetu. Należy ponownie zacząć przykładowo

karać i sprawiedliwie (surowo) egzaminować. Wszelka litość prowadzi na manowce. Przez ludzi nieobitych z dyscypliną jest odbierana jako słabość. Litujesz się? To znaczy, że można ci wejść na głowę. Stawka gry jest wysoka: czy to młode pokolenie uda się uratować dla Cywilizacji Zachodu, czy stoczą się ku neobarbarzyństwu?” (Wielomski, 2008).

Trend demokratyczno-liberalny ukazujący był w tekstach konserwatystów jednoznacznie negatywnie. Zwracano przede wszystkim uwagę na utopijność przyjętych założeń. Nie miały nic wspólnego, sugerowano, z rozpoznaniem autentycznych potrzeb dzieci i młodzieży. Decydenci, kierując się czynnikami ideologicznymi, nie dostrzegali iluzoryczności zasady samostanowienia młodego człowieka, pozbawionego zewnętrznej dyscypliny i ukierunkowującego wzoru, wsparcia osoby nadrzędnej wyposażonej w środki przymusu (wykorzystywane adekwatnie do konieczności). „Nie można traktować – pisał jeden z komentatorów – dzieci jak dorosłych i proponować im szerokiej oferty, pewnego zbioru «kulturowych narracji», oczekując, że każde dziecko wybierze sobie tę, która mu najbardziej odpowiada, ponieważ dziecko z definicji jest – jak ujął to [...] Allan Bloom – pod względem prawnym i biologicznym istotą niedokończoną” (Pucek, 2003). Według Pawła Paliwody (2007), kultura demokratyczno-liberalna traktowała młodego człowieka w kategoriach Kaspara Hausera, bohatera, który pozbawiony kontaktu z cywilizacją, z normami, obyczajami, językiem, pozostał niezapisaną tablicą, bytem przedkulturowym. Według komentatora, wybory dokonywane w takich okolicznościach w żadnym razie nie były suwerenne i świadome. Charakteryzowały się przypadkowością, przypominając grę w rosyjską ruletkę. „Jedni zainteresowaliby się jogatantrą, inni – sportem, jednych wciągnie sekta Moona, innych – taniec towarzyski. W ten sposób wytwarza się demokratyczny koloryt, który Platon w *Państwie* nazwał pstrokacizną. Dla niektórych – dodajmy – zabawną, dla wielu śmiertelnie niebezpieczną” (Paliwoda, 2007).

Mieczysław Ryba utrzymywał, że pod wpływem teorii demokratycznych w dzieciach kształtowano przekonanie o własnej doskonałości, zamiast budowania szacunku dla świata dorosłych. Tego rodzaju działania obracały się na szkodę młodego człowieka – *de facto* ubezwłasnowolniały go. Nie wyposażały go w narzędzia umożliwiające odnalezienie się w świecie. „Człowiek wychowany bez karności, to człowiek z jednej strony bezdennie głupi, z drugiej totalnie nieprzygotowany do życia. Jego dewizą jest wieczna postawa roszczeniowa, zamknięta w haśle: Bo mi się należy. Tymczasem czy ktoś chce, czy nie, w życiu na chleb trzeba ciężko zapracować. Żeby wytrwać w różnych relacjach społecznych, nawet tak podstawowych, jak małżeństwo, trzeba bardzo dużo od siebie wymagać” (Ryba, 2008). Reformatorzy, pisał autor, zignorowali fakt, że szkoła z założenia nie była instytucją demokratyczną: „wszelkie instytucje niszczące autorytet mistrza to zbrodnia na polskiej szkole. [...] Już starożytni mówili, że jeśli do szkoły wprowadzimy demokrację, to ją zniszczymy, gdyż niedługo okaże się, że to nauczyciele zaczną

zabiegać o względy uczniów, a nie odwrotnie. Szkoła bez podstawowej relacji mistrz – uczeń jest karykaturą samej siebie. [...] wszelkie iluzoryczne choćby instytucje (różnorakie dziecięce rady i komisje) sugerujące władzę młodzieży nad dorosłymi należy usunąć jako szkodliwe. Dzieci powinny się uczyć, a nie rządzić. Żeby mogły kiedyś radzić i decydować o rzeczach ważnych, muszą dorosnąć. Wszelkie sztuczki i czary odprawiane przed młodym pokoleniem przez socliberalnych pajdokratów są najczęściej zwykłą manipulacją” (Ryba, 2006b).

Według konserwatystów, nowe tendencje sparaliżowały pracę kadry nauczycielskiej (Zaremba, 2003). Wolność wyboru przyznana uczniom uległa fetyszyzacji, zaczęła być postrzegana jako wartość sama w sobie – niezależnie od celów dla jakich była realizowana i skutków, jakie wywoływała. Tworzyło to, komentował Piotr Legutko, swoistą próżnię wychowawczą, w której wszystko było dopuszczalne, „przeestrzeń praw bez obowiązków i przywilejów bez wymagań. I w tej przestrzeni jakimś cudem mają sprawnie działać małe rzeczpospolite szkolne kształtujące świadomych obywateli?” (P. Legutko, 2006). „Demogalitaryzm, pisał Dariusz Zalewski, zrównujący w prawach dzieci i rodziców, pod wzniosłymi hasłami walki z przemocą, tak naprawdę pozostawia zło bezkarne i tym samym je rozzuchwala, generując agresję wśród młodzieży. Cyceron już przed wiekami zauważył tę prawidłowość pisząc, że «z nadmiaru wolności (i – dodajmy od siebie – bezkarności) rodzi się tyran»” (Zalewski, 2008a).

W przekonaniu konserwatystów, odebranie nauczycielowi statusu autorytetu powodowało, że uczeń stawał się podatny na inne oddziaływania. W konsekwencji obalone autorytety były automatycznie zastępowane przez pseudoautorytety, często nastawione na manipulację, dążące do zniewolenia (Krupa, 2007, s. 115-117). Edukacja, wskazywał Tomasz Merta, nie była możliwa bez autorytetu: „[...] jeśli chodzi o to, by nauczyciel jasno określał swoje wymagania i sprawiedliwie oceniał ich realizację, by przestrzegał szkolnych reguł prawnych i nie nadużywał swojej władzy ani też nikogo nie szykanował – takie partnerstwo jest oczywiście godne pochwały. Z pewnością jednak nie może być partnerstwa w niewiedzy. W tym modelu partnerstwa uczeń kreowany jest na samodzielnego poszukiwacza (dokładnie nie wiadomo czego: wiedzy, prawdy, rozrywki?), któremu towarzyszy także poszukujący nauczyciel, który broń Boże niczego nie narzuca i ani piśnie, że jakieś uczniowskie odkrycie funta kłaków nie jest warte. Fundamentem nauczycielskiej profesji są dwa podstawowe założenia: po pierwsze wiedza jest przekazywana przez jednego człowieka innemu, po drugie, że ten, kto ją przekazuje, wie więcej od tego, który się dopiero uczy. Partnerstwo w niewiedzy czyniące z nauczyciela co najwyżej organizatora samodzielnej pracy uczniów [...] jest z pewnością absurdalne” (Merta, 2011). Pozbawienie wychowawców pozycji autorytetu tworzyło pustą przestrzeń, która mogła być zagospodarowana przez różnego rodzaju manipulatorów. Takie działania nie czyniły ucznia bardziej wolnym, a jedynie poddawały go pod wpływ innego dyktatu, „stokroć gorszego: tyranii większości”. Młodemu

człowiekowi trudniej bronić się przed opinią kolegów. „Nie wydaje się bowiem wiarygodne przekonanie, że nastolatkowi łatwiej jest przeciwstawić się grupie rówieśniczej niż nauczycielowi czy rodzicom [...]. O wiele łatwiej jest wystąpić przeciw nauczycielowi (wymaga to odwagi, ale pozwala też zdobyć uznanie kolegów), niż stanąć przeciwko klasie”. Grupa ma potężniejsze środki (wzgardę, odrzucenie, ośmieszenie, przemoc fizyczną). „Nauczyciele bywają różni – źle wychowani, niezdolni do rzetelnej dyskusji, złośliwi, ale tłum znacznie częściej niż jednostki ujawnia swe nikczemne instynkty [...]. Zdezorientowany nauczyciel zgubił busołą, która go dotąd lepiej czy gorzej wiodła przez wzburzone morze – co powinien teraz czynić, a przed czym się powstrzymać? Czy ma wyrazić swoją opinię na temat zachowań ucznia (żąda się przecież, by go wychowywał), czy też może raczej powinien milczeć, aby nie naruszyć jednego z licznych uprawnień uczniowskich?” (Merta, 2011, s. 364-366).

Marek Dziewiecki wskazywał, że odrzucenie formacji nie tylko szkodziło dobru wspólnemu, lecz uniemożliwiało rozwój samych jednostek. Wyrozumiałość dla wyborów młodego człowieka oznaczała *de facto* pozostawienie go samemu sobie. „Także człowieka niedojrzałego, uzależnionego, bezradnego czy krzywdzącego siebie i innych” (Dziewiecki, b.d. e, b.d. h). W efekcie, młodych ludzi pozbawiono kryteriów do odróżnienia dobra od zła, prawdy od fałszu, dojrzałych postaw od patologicznych. Antywychowawcze hasła i slogany (np. „róbcie, co chcecie”, „życie na luzie”), okazywały się „tym bardziej atrakcyjne i pociągające, im bardziej ich odbiorca jest kimś niedojrzałym i mało krytycznym”, a taka z definicji była sytuacja osób w wieku rozwojowym (Dziewiecki, b.d. a, b.d. b, b.d. c, b.d. d).

Prawa ucznia

Nowe trendy znalazły, według konserwatystów, przełożenie na codzienną praktykę szkolną. Jaskrawym przejawem demokratyzmu edukacyjnego miało być upowszechnianie praw ucznia. Ich ekspansja, przekonywano, doprowadziła do powstania swoistej dyktatury uprawnień. Zdominowały dyskurs oświatowy wypierając niemal całkowicie język powinności. „Gdy ja – jeszcze za komuny, komentował Adam Wielomski, chodziłem do szkoły, to na ścianach wisiały «Prawa i obowiązki ucznia». Jakiś czas temu gościłem w podstawówce i zobaczyłem na ścianie tabliczkę «Prawa ucznia». OBOWIĄZKÓW JUŻ SIĘ NIE WYWIESZA!” (Wielomski, 2008). Stosunek konserwatywnych publicystów do idei praw ucznia był bardzo krytyczny. W ocenie niektórych autorów przybierały one wymiary wręcz karykaturalne. „[...] nawet debila, patentowanego lenia, żuła i tumiwiśielca nie wolno karcić bądź przymuszać do czegokolwiek, bo jego „odmienność” winna być respektowana i premiovana nie gorzej niż wysiłek prymusów, inaczej jego prawa

byłyby łamane, a to ubliżałoby kultowi nadrzędnemu — kultowi «tolerancji» (Łysiak, 2006).

W przekonaniu konserwatystów, dogmat praw realizowany w praktyce pozbawiał nauczycieli narzędzi oddziaływania na uczniów, co prowadziło do destabilizacji szkoły i zaburzenia procesu wychowania/kształcenia. Pod szyldem walki o dobro dzieci, utrzymywał M. Wojciechowski, dokonano faktycznego podważenia dyscypliny. Nauczycieli pozbawiono środków do skutecznego działania – pozostawali bezradni wobec destruktywnych zachowań podopiecznych. Taka sytuacja prowadziła do zanikania prawdziwie potrzebnych praw: do nauki czy bezpieczeństwa: „Nauczycielowi praktycznie nie wolno powstrzymać agresji ucznia, ani nawet ostrzej go skarcić. W ostateczności może tylko wezwać policję. Bardzo trudno pozbyć się z klasy młodego bandziora czy dewianta, utrudniającego naukę spokojnym dzieciom” (Wojciechowski, 2010). W konsekwencji istotnie zachwiano szkolny ład. „Pracę nagminnie zakłócają praktycznie nieusuwalne dzieci patologiczne. Chroniąc ich prawo «do nauki» (a ściślej do przebywania w klasie) oraz «do godności» (czyli do bezkarności), utrudnia się naukę dzieciom normalnym, a więc znacznej większości. Zwiększa to też ich zagrożenie przez agresję i narkotyki. Zmuszanie dzieci do przebywania w takim towarzystwie uważam za poważne naruszenie praw ludzkich” (Wojciechowski, 2006).

Sporo uwagi tej problematyce poświęcano na łamach „Cywilizacji”. Autorzy publikowanych tam tekstów przekonywali, że pod wpływem nowych tendencji doszło do absolutyzacji praw bez należytego eksponowania ciężących na uczniach zobowiązań (Lendzion, 2007, s. 57). Nastąpiło „niebezpieczne przesunięcie na skali wartości w kierunku wartości indywidualnych wyrażanych w formułach «wartości samorealizacji», «wartości wolności, osobistych praw»”. Zachowanie równowagi między prawami a obowiązkami doprowadziło do zredukowania odpowiedzialności ucznia za własne postępowanie (Krzyżanowska, 2006, s. 106). Według jednej z autorek, w rzeczywistości doszło do wypaczenia idei praw – uległy rozmnożeniu, a tym samym banalizacji. Ich orędownicy zamiast koncentrować się na tym, co rzeczywiście służyło młodym ludziom, co pomagało im w rozwoju, osiągnięciu dojrzałości (na prawie: do dobrej edukacji, bezpieczeństwa, posiadania kompetentnych nauczycieli, ochrony przed patologiami czy indoktrynacją, „do nauki w prawdzie i do udziału w kulturze na najwyższym poziomie, do wychowania mającego na celu umiejętność panowania nad swoimi uczuciami, a nie swobodę ich wyrażania), promowali antypedagogiczne, lewicowo-postmodernistyczne rozumienie praw ucznia jako skierowanych przeciwko szkole i nauczycielowi”. Takie tendencje prowadziły, utrzymywał, do paraliżu działań szkoły i podważenia całokształtu rozwoju ucznia. Naruszały autorytet i władzę nauczyciela, obowiązki wynikające z jego stanu. Rozwiązania przyjęte przez reformatorów godziły w sumienność i obowiązkowość uczniów. Wzmagały postawy roszczeniowe. W efekcie, zauważała nastąpiło ograniczenie nauczyciela w posiadanych kompetencjach,

„mądrości, roztropności i długomyślności, jego suwerenności w ustalaniu zasad prowadzenia dzieci i osiągnięcia najlepszego z możliwych efektów”. Zignorowano fakt, przekonywano, że to właśnie nauczyciel odpowiedzialny był za działania i skutki wychowawcze, nie tylko formalnie (pod względem prawnym), ale także materialnie: „bo kształtuje drugiego człowieka, nawiązuje osobistą więź, odpowiada za jego rozwój, dlatego realizacja tego zawodu wymaga raczej wzmocnienia, nie zaś osłabiania przez zakrawające na kpinę ideologie «praw ucznia»” (Stępień, 2009, s. 86-87).

Bardzo krytyczny wobec idei praw ucznia był Dariusz Zalewski. Przedstawiał prawa ucznia jako manifest nieufności wobec nauczycieli. „Lęk przed nauczycielem wymógł stworzenie talmudycznego kodeksu praw szkolnych, regulujących wzajemne relacje między pedagogiem a uczniem” (Zalewski, 2009c.) Stanowiły, pisał, narzędzie niszczenia naturalnych relacji między nimi a uczniami. Samo wprowadzenie takich rozwiązań sprowadzało *de facto* nauczyciela do roli agresora, osoby stwarzającej zagrożenie czy przynajmniej mającej intencję działania na szkodę ucznia. Prowadziły do buntowania młodych ludzi. „Jeśli dzieciom przychodzącym do pierwszych klas zaraz na wstępie opowiada się o ich prawach, rodzi to w nich nieufność wobec pedagogów. Mówienie o prawach sugeruje bowiem, że nauczyciele szukają tylko pretekstu, by ich prześladować, a za pomocą «praw» uczniowie mają się przed nimi bronić. W takiej sytuacji trudno oczekiwać od ucznia otwartości na porady nauczyciela – potencjalnego prześladowcy” (Zalewski, 2006, 2008). Konsekwencją takich trendów było zachwianie cnoty posłuszeństwa, co uniemożliwiało doskonalenie ucznia, kształtowanie jego sumienia, podporządkowanie określonym wartościom a w efekcie doprowadziło do podważenia ładu moralno-społecznego. Za niebezpieczne uznawał wszelkie tendencje pedagogiczne podważające potrzebę posłuszeństwa i powołujące się na „fałszywie pojętą «godność człowieka» oraz jego «prawo do wolności»” (Zalewski, 2006, s. 86). „Obrona uczniów ciemionych «bezpawnym» zadaniem pracy domowej, odpytywaniem przy tablicy, zabieraniem przez nauczycieli telefonów komórkowych, ingerowaniem w ich wygląd zewnętrzny prowadzi w efekcie do jeszcze większej anarchizacji życia szkolnego” (Zalewski, 2008c).

Co charakterystyczne, wskazują konserwatyści, demokratyzacja szkolnego życia była w rzeczywistości sztuczna i pozorna – stanowiła bowiem konsekwencję centralistycznych konstrukcji, narzucanych za pomocą kodeksów. W efekcie tak zwane prawa ucznia nie spełniały pozytywnych funkcji – nie przyczyniały się do wzrostu świadomości młodych ludzi ani nie prowadziły do ich realnej społecznej aktywizacji. Stawały się jedynie furtką do zwiększania interwencjonizmu, pretekstem do podporządkowania sobie szkoły przez rządzących. Wdrażanie koncepcji praw ucznia oznaczało zaburzenie sprawdzonych mechanizmów regulujących funkcjonowanie szkoły. Nieformalne zasady określające relacje między

nauczycielem a uczniem, wynikające z tradycji, obyczaju, wielowiekowych doświadczeń, zostały w sposób arbitralny zastąpione przez odgórne przepisy.

Konserwatyści uznawali wdrażanie praw ucznia za przejaw bezzasadnej ingerencji państwa w relacje między podmiotami tworzącymi szkołę. Zachodził tu, utrzymywał Mieczysław Ryba, charakterystyczny proces – podważanie zastanych, tradycyjnych stosunków powodowało chaos, którego istnienie wykorzystywano jako usprawiedliwienie dla interwencji, potrzebnej dla zaprowadzenia ładu już na nowych zasadach. „Naturalne relacje mistrz-uczeń, od wieków porządkujące ład szkolny, zostały w latach ostatnich obalone w imię ideologii promowanej przez pokolenie rewolucji obyczajowej. Mamy tu do czynienia z typową dla socjalizmu sytuacją, gdzie wszelkie relacje społeczne reguluje mechanistyczne państwo. Najpierw więc w sposób ideologiczny buntuje się dzieci przeciwko rodzicom, uczniów przeciwko nauczycielom, żony przeciwko mężom, a potem wprowadza się w sposób brutalny instytucje państwowe, by mechanistycznie porządkowały relacje” (Ryba, 2008). W przekonaniu autora, klasyczny model nauczyciela-mistrza był niszczone przez biurokratyczne wymogi (przykładem był między innymi kult sprawozdawczości), wynikające z nieufności wobec naturalnych relacji międzyludzkich. „Prosta relacja mistrz-uczeń zastąpiona została relacją nauczyciel-papiery-uczeń. Im więcej papierów, tym mniej czasu na realne zajęcie się wychowaniem. [...] Socjalizm bazuje na biurokratycznej fikcji, jej likwidacja wprowadza realne relacje międzyludzkie” (Ryba, 2006b).

Problem ten podejmował Ryszard Legutko. Lansowanie praw ucznia było, utrzymywał, przejawem bezzasadnego przenoszenia zasad demokratycznych do przestrzeni szkolnej (R. Legutko, 2005a, s. 106). W jego ocenie, tego rodzaju zjawisko wynikało m.in. z tendencji do absolutyzacji idei praw człowieka – traktowane początkowo jako oręż w walce z dyktaturami (mający gwarantować możliwość swobodnego wypowiedzania się w sprawach fundamentalnych i poszukiwania prawdy) zostały wypaczone, kiedy przeniesiono je do realiów społeczeństw praworządnych. Przeformowano je w różnego rodzaju partykularne żądania kierowane do państwa i społeczeństwa: „uprawnienia stają się powoli kaprysami rozpieszczonego dziecka, któremu rozwój cywilizacyjny przewrócił w głowie [...]. Rozmnażające się nad miarę, wyzbyte kontekstu etycznego i filozoficznego, oddane arbitralnym rządóm prawników i ideologów, uprawnienia nie tylko skłaniają człowieka do ignorowania odpowiedzialności za skutki swoich działań, ale zwalniają go z obowiązku tłumaczenia się z tego, co powiedział i zrobił” (R. Legutko, 2005b). O przyjmowaniu kolejnych uprawnień, pisał Legutko, decydowały często czynniki subiektywne: „światopogląd, ideologia, preferencje polityczne, czy moralistyczny entuzjizm”. Raz przyjęte prawo, niezależnie od jego słuszności czy zasadności nabywało znaczenia i traktowano je poważnie. Prawa ulegając rozplenieniu zamieniły się, przekonywał Legutko, w swą karykaturę. Permanentne rozszerzanie ich zakresu miało charakter farsowy – „jak w przypadku prawa do fryzury, a nawet

do dredów, które, jak mogłem przeczytać w pewnej postępowej gazecie, mają polscy gimnazjaliści”. Jednocześnie zaznaczał, że takich tendencji nie należało bagatelizować: „fale entuzjazmu dla szczegółowych uprawnień rodzą armię prasowych, prawnych i biurokratycznych komisarzy, którzy będą się wtrącać do każdego choćby najrozsądniejszego zarządzenia szkolnego dowodząc, iż prawo gimnazjalisty do dredów wynika z konstytucji” (R. Legutko, 2005b).

Upowszechnianie praw ucznia było, w ocenie krakowskiego myśliciela, konsekwencją zjawiska o szerszym wymiarze – zdominowania sfery publicznej przez zasady kontraktualizmu i hiperlegalizmu. Przejawiało się skłonnością do rozstrzygania wszelkich kwestii spornych między ludźmi przez odwołanie się do prawa: „dziecko staje się podmiotem prawnym wobec ojca (i odwrotnie), uczeń wobec nauczyciela (i odwrotnie) itd. Jeśli tylko coś nam się nie podoba, to idziemy do sądu i tam bronimy swoich praw” (R. Legutko, 1998). W konsekwencji, centralistycznie stanowione kodeksy stopniowo rugowały tradycję z roli regulatora i gwaranta stosunków międzyludzkich. Na margines zepchnięte zostały nieformalne zasady, ustalenia prywatne i grupowe zakorzenione w obyczaju i oparte na doświadczeniu. Według publicysty skłonność do rozwiązywania wszelkich sporów między ludźmi przez instytucje państwowe była wyjątkowo szkodliwa. Odwołanie się do prawa powinno być bowiem środkiem ostatecznym, a nie regułą: „uczynienie go bronią tam, gdzie rządzi obyczaj, cicha umowa i zdrowy rozsądek, stanowi przejaw społecznej atrofii. Pokazujemy, iż oprócz abstrakcyjnego prawa nic nas nie łączy” (R. Legutko, 1998). W sytuacji zniszczenia tradycji, religii, zbiorowych mitologii prawo i kontrakt stawały się jedynymi podstawami współżycia społecznego. Stopniowe zwiększanie ich znaczenia oraz przejmowanie przez nich funkcji spełnianych niegdyś przez obyczaj i pozycję społeczną świadczyły o „dezintegracji społecznych więzi i o rosnącej anonimowości oraz zdepersonalizowaniu kontaktów między ludźmi. Liczba konfliktów rośnie i niemal wszystkie one kończą się w sądzie, co czyni prawo i instytucje niewydolnymi, a wraz z tym pogłębia się erozja społecznego zaufania” (R. Legutko, 2005c).

Wprowadzenie i konsekwentne egzekwowanie praw ucznia, wskazywał Legutko, powodowało, że w stosunki między nauczycielami a uczniami wchodziły urzędnicy (m.in. rzecznicy praw), którzy, rozstrzygając spory między stronami, stopniowo zdobywali nad nimi kontrolę. Groziło to całkowitym sparaliżowaniem obyczaju szkolnego przez biurokratyczną machinę: „za rzecznikiem przyjdą prawnicy, doradcy, kontrolerzy, konsultanci oraz kolejni urzędnicy państwowi. Wszyscy staniemy się ich więźniami, bo to oni – a nie wspólnota szkolna czy rodzinna – będą rozstrzygać, co wolno a czego nie wolno. Wejdą nam do szkół i do domów i będą napuszczać nas nawzajem na siebie” (R. Legutko, 1998, s. 43). W ocenie publicysty, w wyniku przyjęcia (hiper)legalistycznych rozwiązań szkoły stawały się instytucjami działającymi na zasadzie kontraktu między uczniami i nauczycielami, gdzie każda ze stron miała przydzielony pewien skodyfikowany zestaw praw

i obowiązków. Zlekceważono fakt, pisał autor, że stosunek między nauczycielem a uczniem powinien być bliższy relacjom rodzinnym, a nie stosunkom prawnym, nie wszystko można było bowiem ująć w przepisach. Bazowanie na nich prowadzić miało do rozluźnienia presji wychowawczej, która pozbawiona umocowania obyczajowego okazywała się nieskuteczna.

„Są trudności z wyegzekwowaniem najprostszych reguł zachowania, bo nie są one ujęte w formie kontraktu, na przykład w statucie szkoły. Uczniowie stosują opór, podobnie jak rodzice, czasami grożąc szkole procesami. Nauczyciele – by posłużyć się przykładem – nie reagują na ostantacyjne palenie papierosów przez uczniów w najbliższym otoczeniu szkoły, tłumaczą się bowiem legalistycznym argumentem, że tam ich prawo szkolne nie dosięga. Nie reagują na obraźliwe zachowania uczniów wobec nich, bo praktycznie nie ma żadnych konkluzywnych sankcji, które mogliby zastosować. Pojawiające się pomysły poprawy sytuacji mogą ten kryzys jedynie pogłębić – choćby wprowadzenie bardziej szczegółowej regulacji praw i obowiązków. W szkole coraz bardziej zaczyna obowiązywać zasada głęboko szkodliwa, ponieważ likwiduje całą sferę stosowności, do której młodzież trzeba wdrożyć. Ta sfera nie jest i nie może być regulowana przez kontrakt oraz listę praw i obowiązków, lecz wywodzi się z obyczaju. Znajdując w nim swoją trwałość, stanowi jeden z fundamentów wychowawczych. Alternatywa dla procesu wychowawczego jest oczywista: albo będziemy szkołę coraz bardziej legalizować, doskonaląc systemy praw i obowiązków, albo zrezygnujemy z legalizmu na rzecz obyczaju” (R. Legutko, 2007, s. 16-17).

Podsumowanie

Analiza konserwatywnych tekstów wskazuje na jednoznacznie krytyczne stanowisko wobec edukacji demokratycznej. Wyrażane jest w nich przekonanie o destruktywnych konsekwencjach wdrażania modelu wychowania i kształcenia opartego na zasadach wolności, równości i partnerstwa. Konserwatyści przeciwstawiają im idee porządku, dyscypliny, autorytetu. W tekstach konserwatywistów budowane są liczne antytezy, wyraźnie przeciwstawiające edukację formacyjną (opisywaną jako nieodzowną dla prawidłowego rozwoju dziecka) ideałom demokratyczno-liberalnym.

Konserwatywne interpretacje przemian po 1989 roku, opierające się na założeniach o dominacji rozwiązań demokratycznych w przestrzeni szkolnej, są niewątpliwie kontrowersyjne – chociażby z poznawczego punktu widzenia. Można zadać sobie pytanie o zasadność tego rodzaju spostrzeżeń. Czy rzeczywiście współczesna polska szkoła jest osadzona na paradygmacie demokratycznym? Czy uczniowie istotnie mają możliwość podejmowania decyzji o własnym rozwoju? Czy mają realny wpływ na funkcjonowanie szkoły jako instytucji? Czy relacje między nimi

a nauczycielami mają charakter partnerski? Można założyć, że krytyka dokonana przez konserwatystów obejmuje raczej wyobrażenie o rzeczywistości edukacyjnej, niż ją samą. Tego rodzaju zabiegi wynikają, naturalnie, ze specyfiki narzędzia przekazu, jakim jest publicystyka. Ma charakter dyskursywny – jej głównym celem jest oddziaływanie na opinię publiczną, wpływanie na postawy i zachowania odbiorców, a przez to kształtowanie biegu zdarzeń.

Bibliografia

Opracowania:

- Burke, E. (2008). *Rozważania o rewolucji we Francji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Heywood, A. (2007). *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Koziełło, T. (2008). Myśl konserwatywno-narodowa w Polsce po 1989 roku. *Pro Fide, Rege et Lege*, 2(61), 5-31.
- Krasnodębski, Z. (2003). *Demokracja peryferii*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- O'Sullivan, N. (1976). *Conservatism*. London: St. Martin's Press.
- Mich, W. (1994). *Myśl polityczna polskiego ruchu konserwatywnego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Scruton, R. (2002). *Co znaczy konserwatyzm*. Poznań: Zysk.
- Skarżyński, R. (1998). *Konserwatyzm. Z dziejów filozofii politycznej*. Warszawa: Scholar.
- Sordyl, G. (1999). *Spadkobiercy Stańczyków: doktryna konserwatyzmu polskiego w latach 1979-1989*. Kraków: Dante.
- Szlachta, B. (2008). *Problem wolności w ujęciu konserwatysty*. W: B. Szlachta, *Szkice o konserwatyzmie* (s. 93-114). Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Śpiewak, P. (1991). *Ideologie i obywatele*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Wandowicz, K. (2000). *Współczesny konserwatyzm polityczny w Polsce (1989-1998)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Dokumenty:

- Klub Konserwatywny. (1989). *Deklaracja ideowo-programowa Klubu Konserwatywnego w Łodzi*, 1 IV 1989.
- Klub Konserwatywny. (1992). *Polska ma własną drogę. Tezy ustrojowe Klubu Konserwatywnego w Łodzi*.
- Klub Konserwatywny. (1996). *Szkoła – instrument sprawowania władzy czy instytucja przekazywania wiedzy?* Memorandum oświatowe, Łódź, 8 grudnia 1996.
- Klub Konserwatywny. (1997). *Stanowisko wobec uchwalonej dnia 2 kwietnia 1997 r. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, 10 V 1997*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.legitymizm.org/kk-konstytucja-1997>.

Artykuły:

- Bartnik, C. (2009). Niszczący charakter liberalizmu radykalnego. *Nasz Dziennik*, 17-18 I. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.radiomaryja.pl/bez-kategorii/niszczacy-charakter-liberalizmu-radykalnego/>.
- Bartyzel, J. (1999). Zasady fundamentalne polityki konserwatywnej. *Pro Fide Rege et Lege*, 1(33).
- Bartyzel, J. (1993). Uwaga rodzice! Postępowe hieny polują na Wasze dzieci. W: J. Bartyzel, *Zawracanie Wisły kijem* (s. 124-127). Gdańsk: Exter.
- Dziewiecki, M. (bdw a). *Co dalej z wychowaniem w szkole*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wychow_md_codalej.html.
- Dziewiecki, M. (bdw b). *Człowiek w obliczu wolności*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TM/czl_wolnosci.html.
- Dziewiecki, M. (bdw c). *Kryzys komunikacji wychowawczej w ponowoczesności*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/komunikacja_postmodern.html.
- Dziewiecki, M. (bdw d). *Metody realistycznego wychowania*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/metody_realistycznegow.html.
- Dziewiecki, M. (bdw e). *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html.
- Dziewiecki, M. (bdw f). *Szkoła a trudności wychowawcze*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/szkola_trudnych.html.
- Dziewiecki, M. (bdw g). *Wychowanie: mity, ideologia i realizm*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.radom.opoka.org.pl/dol3.php?menu=artykuly&dok=1042065714>.
- Dziewiecki, M. (bdw h). *Wychowanie: najpierw nie szkodzić*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/primum_nonnoc.html.
- Gottesman, K. (2006). Porozmawiajmy o szkolnych bandytach. *Rzeczpospolita*, 26 X, 2.
- Jarosiewicz, H. (2007). Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenia indywidualizmem. *Cywilizacja*, 22, 63-81.
- Jaroszyński, P. (2010). *Wolność dziecka a autorytet rodziców*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/196-wolno-dziecka-a-autorytet-rodzicow.html>.
- Jaworski, P. (1998). Jaka młodzież? Jaka Rzeczpospolita? *Arcana*, 21, 27-43.
- Jaworski, P. (2000a). Brońmy polskiej szkoły. *Nasz Dziennik*, 9-10 IX, 11.
- Jaworski, P. (2000b). Polska oświata pod presją utopii. U źródeł reformy edukacji. *Arcana*, 31, 159-176.
- Jaworski, P. (2004). Wychowywać swobodnie czy do wolności? *Cywilizacja*, 10, 76-83.
- Kiereś, B. (2003a). Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki. *Cywilizacja*, 7, 71-85.
- Kiereś, B. (2003b). Wychowanie: pomiędzy rodziną a szkołą. *Cywilizacja*, 7, 164-172.
- Kiereś, B. (2006). Współczesna szkoła: wychowywać czy eksperymentować. *Cywilizacja*, 18, 52-60.
- Kiereś, B. (2010). Szkoła w służbie rodziny. *Cywilizacja*, 10. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://cywilizacja.ien.pl/?id=212>

- Kiereś, H. (2005). Dobro czy wartości? *Zeszyty Edukacyjne*, 3.
- Kiereś, H. (2007). U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia? *Cywilizacja*, 22, 10-20.
- Kostro, R. (1997). Kim są konserwatyści. *Kwartalnik Konserwatywny*, 1.
- Krąpiec, M. (2000). O skutkach złego wychowania. W: M. Krąpiec, *Spełniać dobro*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Krupa, R. (2007). Jak przywrócić autorytet i dyscyplinę w szkole. *Cywilizacja*, 22, 114-126.
- Krzyżanowska, A. M. (2006). Problemy wychowawcze a reforma szkoły. *Cywilizacja*, 14, 103-108.
- Laskowski, J. (1997). Do podstaw polityki polskiej. *Arcana*, 17, 7-36.
- Legutko, P. (2006). Instytut nie wychowa. *Rzeczpospolita*, 23 II. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie_060223/publicystyka/publicystyka_a_1.html.
- Legutko, R. (1998). Hiperlegalizm. W: R. Legutko, *Czasy wielkiej imitacji*. Kraków: Arcana.
- Legutko, R. (2005a). Demokratyczna brzydota. W: R. Legutko, *Raj przywrócony* (s. 105-112). Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Legutko, R. (2005b). *Prawo do wszystkiego*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.omp.org.pl/stareomp/index7a61.html?module=subjects&func=viewpage&pageid=315>.
- Legutko, R. (2005c). Społeczeństwo otwarte a idea solidarności. W: R. Legutko, *Raj przywrócony*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Legutko, R. (2007a). Polska szkoła. W: R. Legutko, *Batalia o szkołę*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Legutko, R. (2007b). *Wywiad* (rozmawiali Piotr Semka i Kamila Baranowska). 1 IX 2007. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://new-arch.rp.pl/artukul/725338.html>.
- Legutko, R. (2008). Kłamstwo edukacyjne. *Wprost*, 16. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.wprost.pl/ar/127640/Klamstwo-edukacyjne/>.
- Legutko, R. (2011). Kombinat edukacyjny. *Polonia Christiana*, 22. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.pismo.poloniachristiana.pl/tresc,24,0,697,1,PCH,numer.html>.
- Lendzion, A. (2007). Realizowanie programu wychowania w szkole w aspekcie kształtowania charakteru. *Cywilizacja*, 22, 50-62.
- Łysiak, W. (2006). Szkoła szkodzi. *Gazeta Polska*, 46. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://rundown.y0.pl/lysiakiszkolaszkodzi695.html>.
- Maślach, A. (2009). *MEN do likwidacji*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.konserwatywizm.pl/publicystyka.php/Artykul/438/>.
- Mazur, P. S. (2007). Uczucia a wychowanie. *Cywilizacja*, 22, 101-113.
- Mazur, P. S. (2013). Zatrute źródło. *Polonia Christiana*, 4. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.pch24.pl/zatrute-zrodlo,17305,i.html>.
- Merta, T. (1999). Zmiana paradygmatu. *Znak*, 3, 73-83.
- Nagórny, J. (2005). Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań moralno-społecznych. *Zeszyty Edukacyjne*, 3, 35-64.
- Nagórny, J. (2007). *Oplakane skutki permisywizmu wychowawczego*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://ien.pl/index.php/archives/534>.

- Nowak, A. (2008). Szkoła miernoty. *Wprost*, 20. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.wprost.pl/ar/129502/>.
- Paliwoda, P. (2007). Zgubne eksperymenty. *Rzeczpospolita*, 6 IX. Pobrane 10 lutego 2014, z: <https://archiwum.rp.pl/artykul/711044-Zgubne-eksperymenty-postepowych-educatorow.html>.
- Papugowa, W. (2007). *Pajdokracja a wychowanie*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://ien.pl/index.php/archives/434>.
- Pucek, R. (2003). Recepta na wychowanie. *Rzeczpospolita*, 24 II 2003. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://new-arch.rp.pl/artykul/423543.html>.
- Redakcja. (1997). Konserwatyzm dziś. *Kwartalnik Konserwatywny*, 1, 3-7.
- Robaczewski, A. (1999). *O cnotach i wychowaniu*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Ryba, M. (2006a). Bezstresowa szkoła i gdańska tragedia. *Nasz Dziennik*, 3 XI. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.radiomaryja.pl/bez-kategorii/bezstresowa-szkola-i-gdanska-tragedia/>
- Ryba, M. (2006b). *Szkoła ideologiczna czy klasyczna*. 5 VI. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.radiomaryja.pl/bez-kategorii/szkola-ideologiczna-czy-klasyczna/>.
- Ryba, M. (2008). Jak wychować postmodernistycznego Europejczyka. *Polonia Christiana*, 4. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.pismo.poloniachristiana.pl/tresc.5.0.107.1.PCH.numer.html>.
- Sławiński, S. (1991). *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*. Warszawa: Agencja Wydawnicza TFD.
- Staniłko, J. F. (2008). *O sztuce równowagi*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.omp.org.pl/stareomp/index53d8.php?module=subjects&func=printpage&page-id=697&scope=all>.
- Stępień, K. (2009). Problem praw ucznia. *Cywilizacja*, 30, 82-87.
- Stępkowski, A. (2010). Rodzina na drodze postępu. *Pro Fide. Rege et Lege*, 1(66), 19-26.
- Terlikowski, T. (2008). Kształcenie rzemieślników. *Rzeczpospolita*, 12 II. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.rp.pl/artykul/91794.html>.
- Wielomski, A. (1999). Oblicza demokracji. *Najwyższy Czas*, 19 VI. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://tytus.tripod.com/profidy/26-1999.htm>.
- Wielomski, A. (2008). Powrót do dyscypliny. *Najwyższy Czas*, 13 II. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://nczas.com/publicystyka/adam-wielomski-powrot-do-dyscypliny/>.
- Wildstein, B. (2009). Ułomna rodzina – doskonałe państwo. *Rzeczpospolita*, 11 VII. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.rp.pl/artykul/61991.332426.html>.
- Wilk, J. (2003). Jakie wychowanie w Polsce XXI wieku?. *Cywilizacja*, 7, 12-29.
- Wojciechowski, M. (2006). *Zimny prysznic tegorocznej matury*. *Rzeczpospolita*, 26 VII. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://prawica.net/node/4224>.
- Wojciechowski, M. (2010). Psucie szkoły. *Prawica.Net*. Pobrane 10 lutego 2014, z: http://www.prawica.net/opinie/20931?destination=node%2F20931%3Fquicktabs_1%3D1&ofa1_name=18.
- Zalewski, D. (2006a). *Wychować człowieka szlachetnego*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

- Zalewski, D. (2006). Szkoły pod specjalnym nadzorem. *Nasz Dziennik*, 13 IX. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.radiomaryja.pl/bez-kategorii/szkoły-pod-specjalnym-nadzorem/>.
- Zalewski, D. (2007). *Kara fizyczna a wychowanie*. 18 IV. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://prawica.net/node/6826>.
- Zalewski, D. (2008a). *Klaps. alkoholizm i tyrania*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://prawica.net/node/10582>.
- Zalewski, D. (2008b). Nowa edukacyjna rewolucja. *Nasz Dziennik*, 19 II. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://ien.pl/index.php/archives/793>.
- Zalewski, D. (2008c). *Prawica. postmodernizm i edukacja*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://ien.pl/index.php/archives/817>.
- Zalewski, D. (2009a). *Wiedza pozorna...* Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.edukacja-klasyczna.pl/wiedza-pozorna>.
- Zalewski, D. (2009b). *Czy możliwe jest wychowywanie bez karania?*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://prawica.net/node/20012>.
- Zalewski, D. (2009c). *Nauczyciel mistrz czy partner w dialogu*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.edukacja-klasyczna.pl/mistrz-czy-partner-w-dialogu>.
- Zalewski, D. (2010). *Klucz do edukacji klasycznej*. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.edukacja-klasyczna.pl/%E2%80%9Ekucz-do-edukacji-klasycznej%E2%80%9D-narazie-dla-subskrybentow>.
- Zalewski, D. (2011a). Powrót do niewolnictwa. *Polonia Christiana*, 22. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.pismo.poloniachristiana.pl/tresc,24,0,698,1,PCH,numer.html>.
- Zalewski, D. (2011b). Wolność. samowola i edukacja. *Edukacja klasyczna*, 16 V. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://www.edukacja-klasyczna.pl/wolnosc-samowola-i-edukacja>.
- Zaremba, P. (2003). W poszukiwaniu dyscypliny. *Rzeczpospolita*, 12 IX. Pobrane 10 lutego 2014, z: <http://archiwum.rp.pl/artykul/450916-W-poszukiwaniu-dyscypliny.html>.

Tomasz Tokarz, doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Pracownik Dolnośląskiego Centrum Innowacji Edukacyjnych, członek Zarządu Fundacji „Edukacja w Wolności”. Jego zainteresowania naukowe i dydaktyczne koncentrują się wokół problematyki historii edukacji, ideologii edukacyjnych, społecznych kontekstów edukacji oraz edukacji alternatywnej. Publikował m.in. w „Przeglądzie Humanistycznym”, „Kulturze i Edukacji”, „Forum Oświatowym”. Autor książki *Zagadnienie polsko-rosyjskie w publicystyce powojennej emigracji* (2006).
e-mail: tomasz.tokarz@dsw.edu.pl

II. Bariery

Małgorzata Falkiewicz-Szult
Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki

Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola

Jak cytować: Falkiewicz-Szult, M. (2014). Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 111–128). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Naukowy dyskurs na temat demokratyzacji przedszkoli jest szeroko rozwijany w krajach europejskich, na przykład we Włoszech, gdzie od ponad czterdziestu lat rozwija się system w Reggio Emilia w regionie Emilia Romana, w Niemczech, Szwecji, Kanadzie, północnej Anglii i ostatnio w Polsce. Warto również nadmienić, że coraz większe zainteresowanie wzbudzają prace polskich pedagogów w obszarze wczesnego dzieciństwa z akcentowaniem innego niż dotychczas podejścia do pracy pedagogicznej we wczesnej edukacji (np. Klus-Stańska, 2007, 2009; Klus-Stańska, Kruk, 2009; Śliwerski, 2008; Zwiernik, 1996). Ta dość bogata literatura stanowi impuls do poszukiwania alternatywnych rozwiązań, nowych możliwości i perspektyw we wczesnej edukacji w polskim systemie oświaty.

Nie ulega wątpliwości, że przeobrażenia współczesnego świata dotyczą nie tylko sfery politycznej, społecznej, ekonomicznej, gospodarczej, ale także i edukacyjnej. Te dynamiczne zmiany wywołują potrzebę zrewidowania modelu pracy nauczyciela i nowego spojrzenia na jego społeczną rolę. Na tym tle, w centrum prowadzonych obecnie debat, znajduje się problematyka demokratyzacji instytucji oświatowych, w tym także przedszkoli. Nie jest to zadanie łatwe w obliczu dewaluacji wartości, pracy opartej na stosunkach władzy, braku etycznego uwarunkowania opartego na otwartości względem podmiotów edukacji, itp. Przekonująco ilustruje tę stronę zagadnienia wypowiedź Bogusława Śliwerskiego, którą warto obszernie zacytować: „Centralistyczny sposób zarządzania edukacją osiąga już

szczyt absurdu toteż dobrze się dzieje, że niektóre samorządy zaczynają się burzyć, buntować i unikać realizacji zadań, które władza im narzuca jako jedynie słuszne i konieczne. Ministerstwo Edukacji Narodowej od 1991 roku nieustannie realizuje identyczne schematy sprawowania władzy jak w państwie quasi-totalitarnym (PRL). Tam też ustanawiano w centrum, co nauczyciele, dyrektorzy szkół i placówek mieli realizować, w jaki sposób coś miało być czemuś podporządkowane oraz dlaczego miało służyć celom jedynie słusznej doktryny. Rozrastała się liczba posłusznych, miernych, ale biernych urzędników i nauczycieli, których rolą było sprawowanie kontroli i egzekwowanie pouczeń, nakazów i zakazów władzy” (Śliwerski, 2012, s. 10). Jednak mimo szerokiego zakresu ograniczeń i restrykcji należy podejmować trud i działania zmierzające do zmiany modelu edukacji przedszkolnej. Jak tego dokonać? Odpowiedź na tak postawione pytanie zawiera szereg wątków, wymagających rozważenia.

Wyjaśnienie terminu „demokracja”

Zanim przejdę do szczegółowych analiz związanych z kontekstem demokratyzacji relacji pedagogicznych, chcę dokonać wyjaśnienia pierwotnego terminu, jakim jest „demokracja”, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu pedagogicznego. Termin „demokracja”, jako kategoria analityczna, wymaga swoistego rozważenia. Wynika to co najmniej z dwóch przesłanek. Po pierwsze, nieczęsto zastanawiamy się, czym jest „demokracja” w istocie. Po drugie, jeśli nawet pojęcie demokracji nie budzi wątpliwości w potocznym rozumieniu, to ze względu na wieloznaczność, niejasność nie jest łatwe w zdefiniowaniu operacyjnym.

Termin „demokracja” należy do najbardziej popularnych w politycznym słownictwie współczesnego świata¹. Pojęcie demokracji często jest też wykorzystywane jako synonim praw obywatelskich (Zwoliński, 2010, s. 11). Najogólniej mówiąc, termin demokracja służy do określenia formy ustroju państwowego i władzy, mechanizmów jej realizacji oraz udziału społeczeństwa w tej władzy. W tym znaczeniu, demokracja jako ustrój propaguje ideę wolności, równości, współpracy, sprawiedliwości, tolerancji i prawa obywateli do współdecydowania. Ponadto, demokracja eksponuje wartości życia człowieka i jego praw, poszanowanie godności ludzkiej i daje możliwości rozwoju.

¹ Według Słownika wyrazów obcych, demokracja „(gr. *demokratia* od: *dēmos* – lud i *krátos* – władza ludu; ang. *democracy*, niem. *Demokratie*) w podstawowym znaczeniu oznacza władzę ludu i wskazuje na źródło, osoby i sposoby sprawowania władzy czy też podejmowania decyzji [...] jest to: 1) forma rządów, w której władzę sprawuje lud bezpośrednio przez swoich przedstawicieli, władza ludu, ludowładztwo; 2) forma ustroju państwa, w którym oficjalnie uznaje się wolę większości obywateli jako źródło władzy i przyznaje się wszystkim obywatelom swobody i prawa polityczne zapewniające im udział w sprawowaniu władzy” (Słownik wyrazów obcych 1994, hasło: demokracja).

Warto wspomnieć, że w okresie przełomowych sukcesów socjalizmu w krajach komunistycznych, a głównie w latach sześćdziesiątych XX wieku, na Zachodzie pojawiło się zjawisko określane słowem „demokratyzacja” (Zwoliński, 2010, s. 11), oznaczające proces przekształcania ustroju niedemokratycznego w demokratyczny. Istotą procesów demokratyzacji, jak podkreśla Samuel P. Huntington, jest generowanie demokracji za pomocą takich środków, jak: „negocjacje, kompromisy (kluczowym kompromisem było to, co można nazwać «transakcją demokracji» – wymiana partycypacji i umiarkowania) i porozumienia, a także niwelowanie różnic bez stosowania przemocy” (za: Pilch, 2010, s. 82).

Na użytek interesującego mnie tematu, oprócz wymienionych pojęć, istotne wydaje się zwrócenie uwagi na zjawisko demokratyzmu definiowane jako „wyznawanie, uznawanie zasad, dążeń demokratycznych” (Słownik wyrazów obcych 1994, hasło: demokratyzm) w społeczeństwie, a tym samym i w instytucjach oświatowych. W tym miejscu powstaje więc pytanie o charakter demokratycznego społeczeństwa, co z perspektywy rozwijania praktyk demokratycznych w przedszkolu staje się kluczowe. Trafne wydaje się przywołanie myśli Johna Deweya, według którego, jest to takie społeczeństwo, które „zapewnia równy udział wszystkich swoich członków w dobrach przez siebie wytwarzanych oraz kształtuje i modyfikuje formy swych instytucji dzięki kontaktom i wymianie doświadczeń z innymi formami stosunków społecznych. W tego typu społeczeństwie system wychowania musi wyrabiać w jednostce postawę osobistego zaangażowania w panujących stosunkach społecznych i w społecznym sprawowaniu kierownictwa oraz nastawienie sprzyjające dokonywaniu konstruktywnych przemian społecznych, lecz stoniące od anarchistycznego chaosu” (Dewey, 1972, s. 137). Jednym z przykładów zapowiadających rozwijanie u dzieci i młodzieży kompetencji cechujących współczesne obywatelskie społeczeństwo (m.in. krytyczne myślenie, odpowiedzialne zaangażowanie) jest edukacja obywatelska, która zakłada wprowadzenie w świat wartości i instytucji demokratycznych. Kathleen Lynch, skupiając uwagę na demokratyzacji relacji w oświacie jako koniecznej ze względu na edukacyjną wartość, jaką niesie, akcentuje, że „skoro mamy zachęcać uczniów do angażowania się w życie publiczne w roli demokratycznych obywateli, muszą oni się nauczyć, jak ten ich udział ma wyglądać” (Lynch, 2012, s. 50). W tym względzie, edukacja obywatelska stanowi wyznacznik zarówno obywatelstwa, jak i praw obywatelskich i powinna znaleźć swoje miejsce także w pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu.

Tak rozumiane ujęcie demokracji, demokratyzacji i demokratycznego społeczeństwa posiada wyraźne implikacje pedagogiczne. Odnajdujemy je między innymi w koncepcji wychowania do demokracji. Poglębiony namysł nad tym zagadnieniem na polskim gruncie naukowym podjęła Agnieszka Olczak (2004, 2005, 2010). Jak pisze autorka, „Wychowanie ku demokracji jest nieustannym usytuowaniem wychowanka między swobodą a powinnością” (Olczak, 2010, s. 13), przy czym płaszczyzna swobody zawiera prawo do wyboru aktywności, podejmowania

decyzji, zaś obszar powinności wyznacza system wartości, norm i poczucie odpowiedzialności (Olczak, 2010, s. 13).

Trzeba też dodać, że dla procesów edukacyjnych w kontekście legitymizacji demokracji w przedszkolu zasadnicze znaczenie mają kategorie swobody i przymusu w wychowaniu, a nade wszystko – ich właściwe rozumienie, interpretacja przez dorosłych i adekwatne posługiwanie się nimi w codzienności przedszkolnej (por. Bińczycka, 1997; Falkiewicz-Szult, 2003, 2010a; Olczak, 2004). Zarówno przymus, jak i swoboda są szczególnymi rodzajami wpływu oddziaływania na jednostkę. Spośród wielości stanowisk, kierunków, nurtów w debatach nad swobodą i przymusem w wychowaniu wyodrębnia się dwa główne nurty: liberalizm i represjonizm. Liberalizm stawia na swobodę, wolność wychowanka, która umożliwia dokonywanie samodzielnych wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności oraz stymuluje rozwój jednostki, zaś represjonizm na przymus sankcjonujący represje stosowane wobec dziecka (Bińczycka 1996, s. 43; por. Śliwerski 2008). Jadwiga Bińczycka, opisując zróżnicowanie nurtów liberalizmu i represjonizmu w wychowaniu, stawia tezę, że „[...] nie może istnieć swoboda bez przymusu, ani przymus bez swobody, nie można stawiać alternatywy: albo przymus albo swoboda. Sama swoboda nie ograniczana przymusem zmienia się w anarchię, przymus bez swobody w tresurę. Ani anarchia ani tresura nie może być zaakceptowana w wychowaniu, w relacjach międzyludzkich” (Bińczycka, 1996, s. 44). Podkreśla to konieczność współwystępowania w procesach edukacyjnych jednego i drugiego rodzaju wpływu oddziaływania na jednostkę. Trzeba podkreślić, że z punktu widzenia aksjologii pedagogicznej zarówno przymus, jak i swoboda zawsze powiązane są z odpowiedzialnością i tolerancją (Tchorzewski, 1999, s. 7)². Dlatego też w procesie demokratyzacji niezwykle istotne jest dążenie do równowagi między wolnością – równością – partnerstwem – solidaryzmem a powinnością i odpowiedzialnością, a także dążenie do porozumienia społecznego bazującego na prawie większości przy zróżnicowaniu interesu jednostki i wspólnoty. Integracja wymienionych właściwości stanowi o podstawowych atrybutach demokracji w demokratycznym przedszkolu (Pilch, 2010, s. 83). Stąd też uzasadniona jest teza, że demokracja jest takim instrumentem, dzięki któremu zarówno dzieci, jak i ich rodzice oraz nauczyciele mają możliwość udziału w podejmowaniu decyzji w różnych obszarach aktywności.

² A. Tchorzewski pisze, że „w ramach różnorodnych procesów edukacyjnych wolność ujmowana jest, jako: 1. zaprzeczenie przymusu, 2. wyznacznik samodzielnej działalności ucznia w poszukiwaniu takich wartości, jak prawda, dobro i piękno, 3. płaszczyzna rozwijania i umacniania partnerstwa w dialogu pomiędzy wszystkimi podmiotami tego procesu, 4. wartość powiązana z odpowiedzialnością i tolerancją (Tchorzewski, 1999, s. 7).

Przedszkole jako miejsce (nie)doświadczenia praktyk demokratycznych

Dynamika współczesności i rozległość procesu przemian w edukacji nakładają coraz to nowe zadania i powinności na nauczycieli przedszkola. Dla wielu z nich, nie są to zadania łatwe. Z różnych badań wynika, że nauczyciele zmagają się z nieustannie zmieniającymi się obowiązkami, zleceniami, zaleceniami i zobowiązaniami wobec państwa, decydentów, rodziców i wreszcie najważniejszych podmiotów-uczestników procesu wychowawczo-dydaktycznego – dzieci (por. Falkiewicz-Szult, 2007a, 2011). Warto przypomnieć, że przeobrażenia ustrojowe stały się impulsem zmian praktyki wychowawczo-dydaktycznej w kierunku budowania społeczeństwa demokratycznego, poczynając od reorientacji na najniższym szczeblu edukacji.

Doświadczenie dowodzi jednak, że niejednokrotnie (jak wynika z powszechnej opinii społecznej, także z opinii samych nauczycieli wczesnej edukacji oraz wyników naukowych badań empirycznych) przedszkola poddaje się krytyce wynikającej z różnych źródeł i okoliczności. Analizując literaturę przedmiotu o profilu teoretyczno-empirycznym, można zauważyć, że przedszkole jest miejscem nieuświadamianej przemocy symbolicznej i ośrodkiem funkcjonowania nauczycieli w warunkach chaosu edukacyjnego (Falkiewicz-Szult, 2007b, 2010b, 2011)³. Negatywne komentarze na temat przedszkola dotyczą także centralnie podejmowanych decyzji o obowiązku szkolnym, liczby dzieci w grupach, wielości programów, likwidacji przedszkoli, czy chociażby niezbędności uzasadniania w dyskursie medialnym potrzeby dni wolnych od pracy. Jak słusznie zauważa B. Śliwerski, coraz więcej jest w naszej oświacie ustanawianych odgórnie, dla wszystkich przedszkoli i szkół rozwiązań, które nijak się mają na przykład do lokalnych uwarunkowań (Śliwerski, 2012, s. 10).

Jednak chcę wyraźnie podkreślić, że moim zamierzeniem w tym tekście w żadnym wypadku nie jest formułowanie i eksponowanie krytycznych uwag w odniesieniu do instytucji przedszkolnych. Za bardziej zasadne uznałam podjęcie refleksji nad kształtem zmian w praktyce przedszkolnej na tle przeprowadzonych analiz empirycznych. Ponadto, uwagi krytyczne nie wykluczają, a wręcz prowokują do prawdziwego zainteresowania teoretyków i praktyków zmianą modelu przedszkola oraz zmianą rozwojową i poznawczą dziecka (zob. Klus-Stańska, Kruk, 2009, s. 460-472).

Wychodząc z założenia, że edukacja może i powinna wspierać jednostki w drodze do demokratyzacji, uznaję, iż wszystkie procesy i działania w przedszkolu powinny być podporządkowane pytaniom: jak rozwijać demokrację i jej rozumienie w przedszkolu? Jak definiuje się pojęcie demokracji w autorskich koncepcjach?

³ Uwagi te dotyczą wyłącznie badanej grupy osób, co nie uprawnia mnie do generalizowania i wyciągania wniosków odnoszących się do wszystkich instytucji przedszkolnych.

Jak tworzyć warunki do zapewnienia dziecku wolności, nabywania przez nie kompetencji obywatelskich, poszanowania granic wyznaczanych przez zasady, normy społeczne i system wartości? Są to kluczowe pytania dla dalszych moich rozważań. Lista pytań jest otwarta, gdyż rozmaite wątki dotyczące demokracji w przestrzeni edukacyjnej podlegają dynamice, stają się polemiczne i niejasne⁴.

Nauczyciele przedszkola wobec demokracji – kilka refleksji z przeprowadzonych badań

1. Rozumienie pojęcia „demokracja w przedszkolu” w autorskich definicjach nauczycielek i próba przełożenia ich na język praktyki

W jednym z pytań w kwestionariuszu ankiety poprosiłam ankietowanych o zdefiniowanie terminu „demokracja”. Chciałam dowiedzieć się, jak nauczyciele pojmują to pojęcie i w jaki sposób lokują je w działaniach praktycznych w przedszkolu.

Na podstawie analizy wyników badań można powiedzieć, że konceptualizacja pojęcia „demokracja” przez badane osoby wydaje się klarowna. Wiązą one demokrację z *partnerskim podejściem, współdecydowaniem, współdziałaniem, samoświadomością, z możliwością wyboru, z wyrażaniem swojego zdania i opinii, przyznawaniem i ochroną praw dziecka, równością wszystkich członków przedszkola, podmiotowością, uwzględnianiem postulatów wychowanków, a także z samodzielnym działaniem połączonym z odpowiedzialnością i ponoszeniem konsekwencji za swoje działania*⁵. Ale tylko około ¼ badanych nauczycielek wskazuje obszary i możliwości uczestniczenia dzieci w procesach decyzyjnych. Najczęściej wskazywane obszary decyzyjne dzieci dotyczyły *ubioru (kolor), wyboru zabaw spontanicznych i kolegów do zabawy, techniki plastycznej, wyrażania własnych opinii, uczestnictwa w zajęciach dodatkowych*. Kilka wypowiedzi związanych było z *możliwością konstruowania razem z dziećmi umów (kontraktów) wewnątrzgrupowych; urządzania kącików tematycznych*.

Z cytowanych wypowiedzi wynika, że mimo rozumienia pojęcia „demokracja” przez większość badanych nauczycielek, tylko co czwarta umożliwia dzieciom doświadczanie własnej sprawczości i realizowania osobistych preferencji

⁴ W związku z przywołanymi pytaniami, przeprowadziłam badania sondażowe, w których wzięło udział 80 nauczycieli, w tym 60 nauczycieli ze stażem pracy w zawodzie od 3-10 lat, 19 nauczycieli od 11-18 lat i jedna powyżej 26 lat. Wszyscy ukończyli studia wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym. Przeprowadziłam 25 obserwacji różnych sytuacji zadaniowych i zabawowych w przedszkolu (ponad 100 godzin). Zastosowałam strategię triangulacji, stosując metody jakościowe i ilościowe. W tekście przedstawiam analizy i interpretacje – z konieczności – tylko fragmentu przeprowadzonych badań.

⁵ Odpowiedzi badanych osób będą zapisywane w tekście bez oznaczenia skrótem identyfikującym respondenta z zachowaniem pisowni oryginalnej.

w wymienionych powyżej sytuacjach przedszkolnych. Celowe wydaje się w tym miejscu postawienie pytania o źródła takiego stanu rzeczy. Odpowiedź stanowią poniżej przytoczone narracje respondentek, które wyrażają negatywny stosunek do urzeczywistniania idei demokracji na poziomie edukacji przedszkolnej. Oto kilka egzemplifikacji:

[...] *Typowa demokracja w przedszkolu jest niemożliwa. Dzieci nie mogą same o sobie stanąć. Każde dziecko potrzebuje zasad, planu działania; nie wyobrażam sobie wprowadzenia zasad demokratycznych w zakresie bezpieczeństwa. Dzieci nie przewidują negatywnych następstw swoich zachowań, nie mogą więc wyznaczać granic [...]; [...] dziecko nie jest w stanie podejmować świadomych decyzji; [...] jeszcze wiele musi się nauczyć, aby ponosić odpowiedzialność [...] demokracja powoduje chaos i brak poczucia odpowiedzialności dzieci za swoje działania; [...] demokracja, demokracją, a bezpieczeństwo, bezpieczeństwem; dzieci nie mają jeszcze świadomości w kwestii demokratycznych zachowań; dla mnie demokracja w stosunkach z dziećmi jest równoznaczna z wychowaniem bezstresowym; [...] samowolą [...]; wprowadzając demokrację, nie damy rady z opanowaniem dyscypliny.*

Nawet pobieżna analiza cytowanych wypowiedzi skłania do stwierdzenia, iż nauczycielki nie doceniają możliwości społecznych wychowanków i z góry przewidują negatywne konsekwencje praktyk demokratycznych. W opinii badanych, dzieci przedszkolne wymagają jeszcze kierowania w procesie nabywania doświadczeń. Pogląd ten może wynikać z posiadanej wiedzy o właściwościach rozwojowych małego dziecka i/lub wypełniania zadań wynikających z opiekuńczej funkcji przedszkola. Dlatego też respondentki podkreślają konieczność zapewnienia ochrony zdrowia i bezpieczeństwa dzieci.

Odwołując się do dyskursów dziecięcego uczenia się według D. Klus-Stańskiej⁶, cytowane wypowiedzi można zinterpretować z punktu widzenia Dyskursu Systemu z Deficytami (funkcjonalistyczno-behawiorystyczny). W świetle tego dyskursu, dziecko jest postrzegane jako niekompetentne intelektualnie, słabe, wymagające ciągłego nadzoru i dyscypliny, jest istotą nierozumną, niezdolną do realistycznego i krytycznego namysłu (Klus-Stańska, 2007, s. 94-95). Takie spostrzeżenie wynika też z analizy cytowanych wypowiedzi badanych. Jak można zauważyć, nauczycielki dostrzegają ryzyko niepokoju, jakie pojawia się pod wpływem demokratycznych zasad, boją się o osłabienie dyscypliny w grupie rówieśniczej. Wyrażana przez badane obawa o brak posłuszeństwa dzieci, ich bezpieczeństwo czy brak umiejętności ponoszenia odpowiedzialności za swoje zachowania

⁶ D. Klus-Stańska wyróżniła sześć dyskursów dziecięcego uczenia się, posługując się kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji (wiedza) i wiążącym się z tym kryterium zgodą na koncepcyjność i decyzyjność dziecka: Dyskurs Systemu z Deficytami, Dyskurs Słodkiego Elfa, Dyskurs Infantylnego Badacza, Dyskurs Aktywnej Niepełnosprawności, Dyskurs Demiurga/Konstruktora, Dyskurs Kontestatora (Klus-Stańska, 2007, s. 94).

i podejmowane decyzje, może świadczyć o wspomnianym już braku zaufania do doświadczeń społecznych dzieci i ich wiedzy i zdolności.

Do podobnych konkluzji – w kontekście nieufności nauczycieli do kompetencji dzieci – dochodzą autorzy innych badań. Na przykład, Katarzyna Gawlicz analizowała konstrukcje dziecka i dzieciństwa (do których odwoływały się badane przez autorkę nauczycielki) na tle polskich i skandynawskich praktyk pedagogicznych. Interpretując wyniki badań m.in. z perspektywy modelu „złego dziecka” autorstwa James, Jenks i Prout, autorka wysnuła wniosek, że „[...] takie złe «dzieci» jawiły się jako osoby, którym nie można zaufać, które działają nieracjonalnie, bezmyślnie i nie są w stanie postępować w bezpieczny sposób. W rezultacie trzeba je ciągle kontrolować i nadzorować” (Gawlicz, 2011, s. 273). To „złe” dziecko burzy porządek w grupie rówieśniczej, doprowadzając do chaosu. Stąd też bierze się silna potrzeba zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa, którą autorka analizuje z perspektywy „dyskursu zagrożenia” (Gawlicz, 2011, s. 278). Z kolei M. Żytko, dla podkreślenia zaniedbanych obszarów rozwoju dzieci, wprowadza pojęcie „pessimizmu edukacyjnego”. Charakteryzuje się on brakiem wiary w możliwości intelektualne dzieci, a także ich kompetencji do samodzielnego działania. Dlatego nie można pozostawić swobody dziecku, ponieważ nie poradzi sobie ono nawet z prostymi zadaniami (Żytko, 2011, s. 217). Niewiara w możliwości dzieci hamuje ich samodzielność nie tylko w procesie zdobywania wiedzy, ale i w różnych formach aktywności. Zabieranie dziecku szansy samodzielnego działania może w przyszłości utrudniać jego partycypowanie w życiu publicznym w roli demokratycznego obywatela.

W kwestionariuszu ankiety poprosiłam również badane osoby, o krótką wypowiedź na temat: *Czy w przedszkolu możliwa jest demokracja?*

Dokonując szczegółowej analizy wypowiedzi ankietowanych, okazuje się, że co trzecia z nich jest zdania, że demokracja jest możliwa, ale wyłącznie w określonych sytuacjach i w określonym wieku dziecka – najlepiej w wieku szkolnym. Badane uważają, że *demokracja jest możliwa w przedszkolu, ale nie w godzinach, kiedy realizuje się podstawę programową i prowadzi zajęcia. [...] trudno mówić o demokracji w przedszkolu. Uważam, że jest czas na zabawę i czas na przyswajanie treści programowych. Uważam, że dopiero w wieku szkolnym należy wprowadzać demokratyczne zasady w 100%. Trzeba dzieci uczyć demokracji, ale niekoniecznie tylko na niej bazować.*

Podane egzemplifikacje nasuwają spostrzeżenie, iż zaangażowanie nauczycielek w realizację treści programowych jest tak nasilone, że staje się ono dominujące wobec rzeczywistego rozwoju wychowanka. Nauczycielki nie widzą w tym niczego niepokojącego, ponieważ mają zaplanowany czas pobytu dziecka w przedszkolu i to zgodnie z ustaleniami zawartymi w podstawie programowej, których ściśle przestrzegają. Wypełnianie formalnych wymogów wydaje się być sprawą priorytetową. Uwaga ta prowadzi do refleksji związanej z przymusem programowym

(Lewartowska–Zychowicz, 2010, s. 176) i/lub zjawiskiem zniewolenia nauczycieli, którego źródło stanowią przepisy instytucjonalne, prawne regulaminy, kodeksy, oczekiwania dyrektora, nadzoru, rodziców (por. Olczak, 2011, s. 216-217). Zniewolenie instytucjonalne i programowe może utrudniać otwarcie nauczycieli na rozwój demokracji w przedszkolu.

Można też postawić hipotezę, iż swoje wątpliwości co do rozwijania praktyk demokratycznych w przedszkolu, badane nauczycielki uzasadniają brakiem wiedzy i umiejętności w tym zakresie, co potwierdza symptomatyczna wypowiedź jednej z nich: *nie jesteśmy przygotowani na demokrację w przedszkolu. Dawniej podjęte próby demokracji doprowadziły do chaosu*. Wypowiedź może świadczyć o niezadowoleniu z przygotowania nauczycieli do demokratycznych działań w przedszkolu. Można więc postawić tezę o silnej potrzebie kształcenia nauczycieli w zakresie umiejętności szerzenia wartości demokratycznych w instytucjach oświatowych.

2. Przymus czy swoboda w wychowaniu przedszkolnym – kontekst demokratyzacji relacji przedszkolnych

Nieodłącznym elementem uczestniczenia w demokratycznej społeczności jest adekwatne rozumienie występujących w wychowaniu dwóch momentów: swobody i przymusu (por. Nawroczyński, 1987, s. 286). W związku z tym, w kwestionariuszu ankiety poprosiłam badane osoby o wyrażenie swojego stanowiska w kwestii następującego stwierdzenia: *Swoboda i brak przymusu w wychowaniu powoduje chaos w przedszkolu*.

Z analizy danych wynika, iż ponad połowa badanych odpowiedziała twierdząco. Nauczycielki tłumaczyły to tym, że *swoboda to tzw. bezstresowe wychowanie, które powoduje, iż dziecko czuje się bezkarnie [...], to tak, jak by dać prawo dziecku do robienia tego, co chce. To tak samo jak z demokracją. A przecież dziecko musi wiedzieć, co jest dobre, a co złe, że są pewne granice, których nie należy przekraczać*. Wiele odpowiedzi dotyczyło stosowania kar za określone przewinienia dziecka, na przykład: *trzeba od czasu do czasu dziecko ukarać jak zastruży, na swój sposób „zmusić” do pewnych działań, skoro mamy przygotować je do życia w szkole, a potem w społeczeństwie; zastawiam się, co by mogło się wydarzyć, gdybym pozostawiła własnemu synowi swobodę?...on jest jeden, a w grupie mam ponad dwadzieścioro dzieci...*

Cytowane wypowiedzi skłaniają do kilku refleksji. Po pierwsze, można przypuszczać, że swoboda dzieci jest w znacznym stopniu ograniczana wpływami nauczycielek. Rzadko jest udziałem wychowanków. Taki stan rzeczy badane tłumaczą zarówno liczebnością dzieci w grupach, jak i obawą przekraczania przez nie granic dobrego zachowania. Należy też zwrócić uwagę, że wydzźwięk zdecydowanie negatywny mają stosowane sposoby reakcji badanej grupy osób na nieakceptowane

zachowanie dziecka. Reakcje te przejawiają się w wykorzystywaniu kar, a nawet zmuszaniu dziecka do wykonywania działań, zadań, poleceń, w celu przygotowania go do podjęcia nauki w szkole. Mówiąc ogólnie, jest to behawioralny punkt widzenia respondentek, który nie skupia się na zdolnościach i zainteresowaniach dziecka, a raczej na dostosowywaniu się dziecka do przyjętego systemu i programu nauczyciela.

Po drugie, uwagę zwraca fakt, że pojęcie swobody nauczycielki utożsamiają z potocznym, hasłem „beztresowe wychowanie”. Można sądzić, że osoby te nie zdają sobie sprawy, że wychowanie beztresowe to wysoce niedoskonały skrót terminologiczny, niemający nic wspólnego z wychowaniem dzieci. Trzeba dodać, że pojęcie to bardzo silnie utrwaliło się w pamięci nie tylko u ponad połowy badanych nauczycielek. Codzienne doświadczenia dowodzą powszechności posługiwania się tym terminem do określania niesprecyzowanych strategii wychowawczych czy doktryn ideologicznych⁷.

Budzi niepokój, iż bezkrytyczne posługiwanie się terminem „wychowanie beztresowe” jest udziałem co drugiej nauczycielki z wykształceniem akademickim, które, jak się wydaje, powinny posiadać nie tylko rozległą wiedzę na temat różnych nurtów wychowania, ale również ukształtowane umiejętności wypełniania zadań wychowawczo-dydaktycznych w przedszkolu.

3. Zakres wpływu dzieci, rodziców i nauczycieli na życie przedszkola

W badaniach ważne było uzyskanie informacji dotyczących zakresu udziału poszczególnych podmiotów edukacji w życiu przedszkola. Postawiłam więc pytanie następującej treści: *Jaki wpływ na życie przedszkola, w którym Pani/Pan pracuje, mają członkowie przedszkola: dzieci, nauczyciele i rodzice?*

Wymaga podkreślenia fakt, iż znaczna liczba badanych nie udzieliła odpowiedzi na pytanie o wpływ dziecka na przestrzeń przedszkolną, lub stwierdziła,

⁷ Trudno nie wspomnieć tu o przytaczanej w różnych miejscach i okolicznościach historyjce (jako rzeczywistym wydarzeniu!), która rzekomo ma charakteryzować istotę wychowania beztresowego. Nazywana jest popularną legendą o niegrzecznym dziecku wychowywanym beztresowo. Dlatego przywołuje się ją przy okazji wymiany zdań, dyskusji na temat wychowania „współczesnej młodzieży i dzieci” a jak dowodzą wyniki badań, także w rozważaniach na temat demokratyzacji w przedszkolu. Do tramwaju wsiada matka z dzieckiem, a innym wejściem jakaś staruszka. Dziecko biegnie do jedyne wolnego miejsca, odpycha staruszkę i usadawia się na siedzeniu. Matka podchodzi i zaczyna rozmawiać z dzieckiem, jak gdyby nigdy nic. Staruszka troszkę oburzona mówi do matki: «Przepraszam, czy mogłaby pani zwrócić uwagę dziecku, że powinno ustępować miejsca starszym osobom?» Matka na to: «Nie, bo ja wychowuję dziecko beztresowo...». W tym momencie na końcu tramwaju wstaje rasowy pancur z irokezem we wszelkich kolorach tęczy [...], wyjmując gumę do żucia z buzi, nakleja matce na czole i wykrzykuje: «Ja też byłem wychowywany beztresowo!» (<http://www.dowcipy.jeja.pl/2239,do-tramwaju-wsiada-matka-z.htm>). Ta historyjka występuje w przeróżnych kompozycjach, ale idea, bohater (dziecko w wieku 4-6 lat) i rekwizyt (guma do żucia) pozostają niezmiennie.

że nie ma w tej sprawie własnego poglądu. W związku z tym nie ma podstaw do ich interpretacji.

Jeśli chodzi o udział rodziców w życiu przedszkolnej rzeczywistości, to – zdaniem nauczycielek – jest on niewielki, co pokazują następujące narracje: [...] *starają się angażować, ale raczej ze słabym skutkiem; [...] doradcy w doborze zajęć dodatkowych [...] niestety często utrudniają pracę; [...] zamiast pomagać, tylko przeszkadzają [...], ciągle czegoś chcą; [...] myślę, że oni chcą się angażować, ale kiedy muszą tłumaczyć o co mi tak naprawdę chodzi, to nie mam czasem siły. Bo oni wiedzą najlepiej co ich dziecko potrafi i jak mam z nim postępować [...], chcą być partnerami, ale większość z nich jest roszczeniowa.*

Z powyższych wypowiedzi można wyciągnąć wniosek, że rodzic to osoba wszechwiedząca i jednocześnie przejawiająca ciekawość, co wyraża się w „ciągłym chceniu czegoś”. Rodzic to „problem”, który utrudnia pracę, zajmuje nauczycielowi cenny czas, jest wręcz „kulą u nogi”, co sprawia – tu można zaryzykować stwierdzenie – że najlepiej gdyby go nie było.

Wypowiedzi nauczycielek wskazują na kontekst umniejszania praw rodziców w odniesieniu do wielu aspektów związanych z realizowanym w przedszkolu procesem wychowawczo-dydaktycznym. W przytoczonych przykładach wyczuwa się postawę wyraźnego dystansu, wyższości, a nawet arogancji nauczycieli wobec rodziców, co zapewne zakłóca procesy interakcyjne i komunikacyjne między nimi. Można żywić obawy, że nauczycielki (świadomie lub nieświadomie) utrudniają rodzicom możliwość partycypacji w życiu przedszkola, mimo że wyrażają oni taką gotowość. Być może dzieje się tak ze względu na obawę utraty swojego autorytetu przez nauczycieli lub ich brak wiary w możliwości i kompetencje rodziców. Niepokoić może również fakt, że ani jedna spośród badanych nie wskazała możliwości zastosowania w kontaktach z rodzicami, negocjacji, partnerstwa, kompromisu, jako istotnych komponentów demokratyzacji stosunków społecznych w przedszkolu. W każdym razie ograniczanie uczestnictwa rodziców w procesie wychowawczo-edukacyjnym, odbiera im przywileje obywatelskie, oraz utrudnia twórcze uczestnictwo demokratyczne, (współdziałanie, partnerstwo, negocjowanie) wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli-dzieci-rodziców.

Nieliczna grupa badanych (około 15 procent) wskazuje, że rodzice pomagają w organizacji wycieczek, uroczystości i (najczęściej) w *doposażeniu placówki: angażują się w zakup pomocy, zabawek, paczek dla dzieci.* Przytoczone wypowiedzi świadczą raczej o traktowaniu rodziców jako usługodawców aniżeli równorzędnych partnerów w procesie kreowania przestrzeni edukacyjnej. Cieszyć może jedynie fakt, że są to tylko jednostkowe opinie badanych.

Z analizy danych wynika, że największy wpływ na kreowanie rzeczywistości przedszkolnej mają same nauczycielki. Jak piszą: *nauczyciele podnoszą jakość pracy placówki; dbają o jej rozwój; troszczą się o wizerunek przedszkola [...]; dokonują wyboru programów [...]; aranżują przestrzeń dla dzieci [...]; zakupują materiały*

dla dzieci do zabaw i zajęć [...]; prowadzą diagnozę dzieci, wypełniają dokumentację, podejmują działania na rzecz bezpieczeństwa dzieci.

Hipotetycznie można założyć, że nauczycielki miały bardzo silną potrzebę „pokazania siebie”, czy raczej swoich kompetencji, z jak najlepszej strony i dlatego wskazywały wiele argumentów potwierdzających ich udział w życiu przedszkola, eksponując zaangażowanie na rzecz placówki. Wiodącą rolę odgrywa tu jakość przedszkola, co w warunkach polskiego szkolnictwa związane jest z wymogami nadzoru pedagogicznego. Co więcej, jakość przedszkola interpretują poprzez obfitość materiałów dydaktycznych pomocnych w komponowaniu wizerunku placówki.

Godna uwagi jest jeszcze jedna wypowiedź nauczycielki: [...] *mam szeroki zakres obowiązków, dbanie o dobro dzieci, stwarzanie im odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju [...], choć na to nie mam czasu, bo muszę zajmować się analizą ciągle nowych rozporządzeń MEN, chodzić na kolejne nic nie znaczące kursy [...].* Nasuwa to spostrzeżenie o przewadze postaw zachowawczych nauczycielek i nieświadomej zgodzie na to, co narzuca centralna władza oświatowa. To skutkuje uleganiem silnej presji instytucjonalnej, która określa zarówno przestrzeń, jak i czas pracy.

Badania ankietowe pogłębiłam bezpośrednimi obserwacjami życia społecznego przedszkola, które ułatwiły mi dostrzeżenie często nieuświadomianych przez innych uczestników życia przedszkolnego procesów, działań i zjawisk. Mogłam zarejestrować zachowania nauczycieli podczas sytuacji spontanicznych, zadaniowych i zabawowych. Wyraźnie można było zauważyć dominację nauczycieli nad grupą wychowanków poprzez komunikaty o charakterze nakazowym i zakazowym. Imperatywy werbalne w postaci: *musicie pomalować, musicie zaznaczyć, musicie się ubrać, musicie posprzątać, musicie w tym miejscu nakleić [...]; pospieszcie się i myjcie ręce; pospieszcie się zaraz będą zajęcia; szybciej bo nie zdążymy na rytmikę; [...] zostaw ten rysunek, potem dokończysz,* wyraźnie pokazują ustalony porządek w relacji nauczyciel–dziecko. To dziecko podporządkowane jest nauczycielowi.

Ponadto, nauczyciel decyduje o tym, kto, kiedy i co ma mówić. Podczas prowadzonych rozmów, tradycyjnych „pogadank” z dziećmi, udało mi się zarejestrować komunikaty nauczycielek typu: [...] *ale nie teraz, [...] o tym porozmawiamy po zajęciach [...]; to dobrze, że chcesz porozmawiać o samochodzie taty, ale teraz musimy mieć zajęcia, dobrze? [...] daj spokój, zawsze musisz przeszkadzać, posłuchaj, o czym rozmawiamy [...].* W cytowanych narracjach uwidacznia się „władza nad mową”, która jest przejawem dominacji nauczyciela nad dzieckiem (Krupa, b.d.) i wyrazem przemocy symbolicznej (Falkiewicz-Szult, 2007a). Nauczyciel inicjuje pogadankę, zadaje pytania i oczekuje prawidłowej odpowiedzi. Dziecko nie może zaburzyć „toka metodycznego” zajęcia, ponieważ są ustalone pewne reguły, które są cykliczne, a wynikają z podstawy programowej, której dyrektywy należy przestrzegać. Pracuje on zgodnie z zaplanowanymi przez siebie szczegółami i nic

ani nikt nie może burzyć tak ustanowionego porządku. Od dziecka spodziewa się, że będzie ono krok po kroku postępowało „zgodnie z metodycznym pseudo-algorytmem” (Klus-Stańska, 2011, s. 23). Z. Zaborowski takie relacje między nauczycielem a wychowankiem nazywa rzeczowymi. Wyrażają się one w fachowym realizowaniu zadań wychowawczo-dydaktycznych. Nauczyciel jest w miarę sprawiedliwy, ale nie dostrzega indywidualnych problemów i potrzeb wychowanków (za: Krupa, b.d.), tym samym ogranicza swobodne wypowiedzi dzieci. Relacje rzeczowe stają się czynnikiem hamującym spontaniczność ekspresji dziecka, nie ułatwiają porozumienia, a także niekorzystnie wpływają na rozwój demokratycznych relacji między podmiotami wychowania przedszkolnego.

Refleksje końcowe

Analiza wyników badań pozwala na kilka uogólnień, choć siłą rzeczy nie ostatecznych wniosków. Gdy przyglądamy się rzeczywistości przedszkolnej i relacjom zachodzącym między nauczycielem a dzieckiem, od razu staje się jasne, że przekonanie o konieczności rozwijania zasad demokratycznych znajduje stosunkowo niewielkie odzwierciedlenie w praktyce wychowawczo-dydaktycznej. Biorąc pod uwagę wyniki analizy materiału empirycznego, można wskazać liczne uwarunkowania niekorzystnie oddziałujące na proces demokratyzacji relacji społecznych w przedszkolu:

1. Nierówność pod względem władzy w relacji między nauczycielem a dzieckiem, która wyraża się w narzucaniu różnych sytuacji, mowy, czasu w celu utrzymania dyscypliny dla *bezpieczeństwa* dzieci. Mamy tu do czynienia z czynnościami nauczycieli, które przebiegają według określonych regulaminów (podstawy programowe, program wychowania w przedszkolu, nadzór pedagogiczny), ograniczających pełną swobodę działania. Ważne w tym kontekście jest to, że wszelkie przejawy władzy (w przedszkolu) odnoszą się do stosowania (nie)uświadamianych form przymusu i nadzoru, czy inaczej stosowania różnych mechanizmów kontrolowania jednostek, co w efekcie prowadzi do fabrykowania „parcelarnej, ograniczonej, genetycznej i kombinatorycznej indywidualności” (Foucault, 1993, s. 231).
2. Charakterystyczne opory bądź niepewność w sferze uznania autonomii i podmiotowości dziecka, jego praw oraz możliwości udziału w procesach decyzyjnych prowadzą do zjawiska zniewolenia, opisanego przez A. Olczak. Zniewolenie utrudnia lub uniemożliwia jednostce działania wolnościowe, możliwości decyzyjne, wolne wybory w różnych zakresach (Olczak, 2011, s. 211). Być może przyczyną takiego stanu rzeczy są ugruntowane historycznie metody postępowania z dzieckiem, których funkcją było podporządkowanie dziecka woli dorosłych w „imię jego dobra”. To potwierdza jeszcze jedna symptomatyczna

wypowiedź nauczycielki pracującej w zawodzie ponad 24 lata: *Za moich czasów było inaczej. Można było dać dziecku klapsa i nic się działo, rodzice nie mieli pretensji, a dziecko czuło respekt. Dzisiejsze metody dają za dużo swobody i potem mamy do czynienia z różnymi przejawami agresji dzieci i młodzieży.*

3. Pojęcie demokracji rozumiane jest wyłącznie na poziomie retoryki. Wyraźnie zauważa się brak odzwierciedlenia w praktyce. Niekiedy ujawnia się nawet dezaprobata wobec idei demokracji w warunkach polskich.
4. Usytuowanie siebie (nauczycielki) jako najważniejszej postaci w procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu. Fakt ten zwraca uwagę na kierowanie, „dominację i rządzenie” (Foucault, 1993). Zjawiska te powodują ograniczanie wolności, brak sprzyjających warunków do współpracy i negocjacji jako ważnych komponentów demokracji. W polu tych kategorii znajdują się rodzice i dzieci jako osoby podporządkowane. To świadczy o ograniczaniu swobód, praw rodziców i dzieci oraz zaprzeczeniu idei demokracji.

W kontekście dyskusji podjętej w tekście należy postawić tezę, że demokracja dla nauczycieli przedszkola jest pojęciem problematycznym, niejasnym, a sama idea demokracji, w ich ocenie, stanowi zagrożenie dla dzieci. Już samo rozumienie pojęcia demokracji jako wychowania bezstresowego świadczy o pilnej potrzebie podejmowania działań na poziomie kształcenia akademickiego, zapobiegających niewłaściwemu definiowaniu tych terminów. Mylne ich pojmowanie – jak pokazały analizy wyników badań – może doprowadzić do nieporozumień interpretacyjnych. B. Śliwerski wskazuje że „wychowanie bezstresowe” nie jest kategorią pojęciową uznaną w nauce, ani nie występuje jako swoista teoria, kierunek czy nurt wychowania, ani jako przedmiot kształcenia akademickiego. Na dowód tego, autor dokonał przeglądu współczesnych podręczników akademickich z pedagogiki, encyklopedii, leksykonów i słowników pedagogicznych, jakie ukazały się po 1989 roku i jednoznacznie stwierdza „że nie istnieje taka kategoria pojęciowa, a więc i znacząca dla oświaty, środowisk wychowawczych czy edukacji szkolnej jak wychowanie bezstresowe” (Śliwerski, 2008, s. 24-25). Poza tym, autor podkreśla, że nie należy utożsamiać idei liberalnego systemu oświatowego – którego atrybutami są: edukacja otwarta i elastyczna, oparta na rozwijaniu zainteresowań dziecka i jego ekspresji, koncentrowaniu się na metodach poszukujących i nawiązywaniu do doświadczeń dziecka – z bezstresowym wychowaniem. Liberalizm eksponuje wzajemne wsparcie, współzależność, a eliminuje uzależnienie jednych od drugich. Rodzicom przyznaje się wolność w swoich preferencjach, a empatyczna wolność jest przy tym dla wszystkich podmiotów edukacji. Wolność jako wartość autoteliczna, indywidualna możliwość działania zgodnie z własnymi decyzjami, a zarazem „jako brak przymusu” stanowi podstawową wartość dla społeczeństwa i jednostki w wychowaniu liberalnym (Śliwerski, 2008, s. 25, 27).

W ten sposób dochodzę do sformułowania kilku podstawowych (choć nie wyczerpujących) postulatów wobec nauczycieli. W polu rozważań pojawia się zagadnienie wspierania u nauczycieli przekonania, że w relacjach między występującymi podmiotami (nauczyciele–rodzice–dzieci), żadna ze stron nie może dominować nad którąkolwiek, dlatego że edukacja nie może być narzucaniem, władaniem pedagogicznym (Śliwerski, 1996, s. 32), dominację należy zastąpić dialogiem, a hierarchię współpracą. Ściśle rzecz biorąc, niezmiernie ważne staje się postrzeganie dziecka jako autentycznego – nie pozorowanego – kompetentnego obywatela, mającego swoje poglądy, prawa i zdolności do wspólnego podejmowania decyzji (Dahlberg, Moss, Pence, 2013). W kontekście dziecka postulować więc należy organizowanie warunków do współpracy opartej na umowie społecznej (zob. Olczak, 2010), wolności wyboru wartości, formy aktywności, bez nacisku i wszelkich form opresji. Istotnego znaczenia nabiera tu zaufanie do dziecka oraz rozwijanie umiejętności podejmowania dla niego ważnych decyzji. Dla najmłodszych dzieci za sytuację docelową uznaje się współpodejmowanie przez dzieci wyborów z dorosłymi, a także kompleksowe informowanie dzieci i tłumaczenie im podejmowanych wobec nich decyzji (Jarosz, 2013, s. 92). Uzupełnić należy, że dzięki temu nauczyciel zdobywa możliwość wychowawczego działania, które respektuje autonomię dziecka i pozwala mu na usytuowanie go w roli decydenta własnego rozwoju. Najważniejszym determinantem w tym kontekście wydaje się obecność dialogu i debaty nad dzieckiem i dzieciństwem, nad nowymi sposobami zdobywania wiedzy przez dzieci (na przykład podejście konstruktywistyczne Piageta, czy społeczno-kulturowe L. Wygotskiego), nad rolą dorosłego w procesie socjalizacji dziecka, nad teoriami naukowymi i prywatnymi, nauczycieli i rodziców dzieci. Postulaty te nie spełnią się jednak ani poprzez ministerialne dokumenty (podstawa i programy wychowania w przedszkolu), ani opracowania metodyczne, ani nawet poprzez najlepsze źródła naukowe, jeśli nauczyciel nie zechce ich kompleksowo przestudiować. Wszak to on odgrywa pierwszoplanową rolę w określeniu wizji i modelu demokratycznych relacji zachodzących w grupie przedszkolnej. Uwaga ta w znacznym stopniu odnosi się do środowisk akademickich przygotowujących przyszłych nauczycieli do zawodu oraz instytucji i centrów dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Integralną konkluzją ujmującą rozważania w tym tekście może być stwierdzenie, że dla kształcenia na poziomie akademickim pojawiło się (nie) nowe jakościowo wyzwanie adekwatnego przygotowania nauczycieli do rozwijania praktyk demokratycznych na poziomie przedszkola.

Należy podkreślić, iż sprawa wcale nie wydaje się prosta, choćby dlatego, że „wizja równej relacji dziecka i dorosłego jest dla większości dorosłych nazbyt «wywrotowa» i niebezpieczna w świetle istniejącego «porządku» świata. Przekonania, iż dzieci są (czyjaś) własnością, iż mają «być grzeczne», «posłuszne», «mają siedzieć cicho», «mają nie podskakiwać», «nie pyskować», «iż dzieci i ryby głosu nie mają», iż dorośli mają «rządzić» dziećmi dla ich dobra, stale silnie przenikają

sposób widzenia dziecka i jego codzienne relacje z dorosłymi” (Jarosz, 2013, s. 92). Włączenie tej sugestii do pola działań pedeutologicznych może zaowocować zarówno demokratycznym stosunkiem do samego kształcenia, jak i demokratycznego funkcjonowania przyszłych nauczycieli praktyków i ich wychowanków.

Bibliografia

- Bińczycka, J. (1996). Liberalizm i represjonizm w wychowaniu. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 43-51). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bińczycka, J. (1997). *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk. Zakład Narodowy Ossolińskich: Wydawnictwo PAN.
- Falkiewicz-Szult, M. (2003). Przymus czy swoboda w przedszkolu?. *Edukacja i Dialog*, 7, s. 14-19.
- Falkiewicz-Szult, M. (2007a). O potrzebach rozwiązywania dylematów edukacyjnych nauczycieli przedszkola. *Wychowanie na co dzień*, 9(168), s. 22-25.
- Falkiewicz-Szult, M. (2007b). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Falkiewicz-Szult, M. (2010a). Między swobodą a przymusem – dylemat nauczyciela przedszkola. *Bliżej Przedszkola. Wychowanie i edukacja. Magazyn specjalny – Wczesna Edukacja Dziecka*, 7-8, 72-76.
- Falkiewicz-Szult, M. (2010b). Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2, s. 45-59.
- Falkiewicz-Szult, M. (2011). (Nie) możliwość funkcjonowania nauczycieli wczesnej edukacji w chaosie edukacyjnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(219), s. 45-59.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia-Spacja.
- Gawlicz, K. (2011). Różowe koty. spanie na prawym boku i piła w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji* (s. 270-284). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jarosz, E. (2013). Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznej. *Studia Edukacyjne*, 24, 89-101.
- Klus-Stańska, D. (2007). Miedzy wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 92-106.

- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2011). (Anty) rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji* (s. 17-36). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Kruk, J. (2009). Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 458-504). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kopaliński, W. (1994). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Krupa, P. (b.d.). *Koncepcje szkoły. Sposoby pojmowania szkoły*. Pobrane 21 kwietnia 2014, z: <http://www publikacje.edu.pl/pdf/10598.pdf>.
- Kwiatkowska, H. (2000). Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 27-42). Warszawa: Wydawnictwo ZNP.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 158-184). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Lynch, L. (2012). Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 29-64). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nawroczyński, B. (1987). *Dzieła wybrane*. Tom 1. Warszawa: WSiP.
- Olczak, A. (2004). Między wolnością a powinnością w wychowaniu. *Wychowanie Na Co Dzień*, 9, 17-20.
- Olczak, A. (2005). Wychowanie dziecka do życia w społeczeństwie demokratycznym. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka* (s. 478-484). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Olczak, A. (2011). O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji* (s. 211-229). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, S. (2010). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2008). Kontrowersje wokół edukacji bezstresowej. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji* (s. 23-30). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tchorzewski, A. (red.). (1999). *Wolność. jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Zwiernik, J. (1996). *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zwoliński, A. (2010). *Dylematy demokracji*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Żytko, M. (2011). Edukacja językowa na etapie kształcenia – szansa wykorzystana czy stracona? Część 1. *Ruch Pedagogiczny* 1-2, 197-224.

Małgorzata Falkiewicz-Szult, doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego z wieloletnim doświadczeniem praktycznym w zawodzie nauczyciela przedszkola. W obszar jej zainteresowań naukowych wchodzi: socjopedagogiczne funkcjonowanie przedszkola (przemoc symboliczna w przedszkolu; procesy interakcji w kontekście organizacyjnym przedszkola; konteksty władzy i wiedzy; wychowanie do demokracji); pedeutologia, edukacja bilingualna na pograniczu Meklemburgia–Pomorze Przednie. Ważniejsze publikacje: *Przemoc symboliczna w przedszkolu* (2007), *(Nie)możliwość funkcjonowania nauczycieli wczesnej edukacji w chaosie edukacyjnym* (2011), *Pedagogiczny coaching rodziny w teorii i praktyce z uwzględnieniem doświadczeń niemieckich* (2013).
e-mail: malfal@op.pl

Katarzyna Gawlicz
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego

Jak cytować: Gawlicz, K. (2014). Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Staronawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 129–153). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

„Nie można tylko mówić o demokracji, trzeba ją praktykować” – głosi hasło zamieszczone na okładce broszury zatytułowanej *Democracy in Kindertagens, why?* (Demokracja w przedszkolu, dlaczego?) (DAK, b.d.). Publikacja ta jest podsumowaniem kilkuletnich badań w działaniu prowadzonych przez personel przedszkoli w Norwegii, Szwecji, Danii i Wielkiej Brytanii, zainteresowany przeobrażeniem swoich placówek w miejsca w większym stopniu demokratyczne: takie, w których (między innymi) poważnie słucha się głosu dzieci, uwzględnia ich opinie, pozwala się im na podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów, branie odpowiedzialności – innymi słowy, miejsca, w których dzieci traktowane są jak obywatele. Bycie obywatelem potrafiącym żyć w demokratycznym społeczeństwie nie przychodzi automatycznie; jest wynikiem procesu nauki dokonującego się między innymi w szkole i mogącego przyjmować zróżnicowane formy. Z jednej strony można wskazać na model, w którym instytucje edukacyjne są miejscami, których celem jest „przygotowanie dzieci do uczestnictwa w demokracji i nauczenie ich, jak korzystać z wolności, gdy już dorosną” (Wagner, 2006, s. 294). W tym ujęciu, same szkoły nie muszą być demokratyczne; wystarczy, by uczyły o demokracji. Judith Wagner (2006) twierdzi, że to podejście dominuje między innymi w amerykańskim systemie edukacyjnym. Z drugiej strony – jak dzieje się na przykład w krajach nordyckich, ale też we włoskim Reggio Emilia – można wskazać na podejście opierające się na przekonaniu, że „dzieci powinny od pierwszych dni bezpośrednio

doświadczają demokracji” (Wagner, 2006, s. 294), bo tylko dzięki temu będą mogły rozwijać kompetencje potrzebne do życia w demokratycznym społeczeństwie. To drugie podejście zakłada, że dzieci nie stają się obywatelami, ale już nimi są (Coady, 2010). Stig Broström wyraża to wprost: „Dzieci nie przygotowują się do tego, by stać się kompetentne, zdobyć prawa lub mieć wkład w społeczeństwo. One już są zdolne do aktywnej partycypacji i kompetentnego korzystania ze swoich praw i siły sprawczej” (Broström, 2006, s. 233).

Niniejszy tekst stanowi próbę określenia, czy dokumenty programowe z obszaru edukacji przedszkolnej w Polsce (podstawa programowa oraz wybrane programy wychowania przedszkolnego) uwzględniają wyobrażenia dziecka jako obywatela, mającego możliwość rozwijania kompetencji ważnych dla życia w demokratycznym społeczeństwie oraz stwarzają warunki do funkcjonowania przedszkoli jako przestrzeni, w której dzieci mogą doświadczać demokracji lub choćby się o niej uczyć¹. Ramy teoretyczne analizy wyznaczają koncepcje demokracji jako praktyki życia codziennego (Dewey, 1988; Moss, 2007, 2011) oraz konstruowane na podstawie Konwencji o Prawach Dziecka ONZ wyobrażenie dziecka jako obywatela, mającego prawo nie tylko do ochrony, ale i do aktywnego kształtowania społeczeństwa, w którym żyje.

Dziecko jako obywatel demokratycznej społeczności – ramy pojęciowe

Pojęcie obywatelskości kształtowało się stopniowo, odzwierciedlając poszerzanie dostępu do kolejnych rodzajów praw: począwszy od praw obywatelskich (wolność słowa, równość wobec prawa i prawo własności), przez prawa polityczne (powszechne prawo wyborcze), a skończywszy na prawach socjalnych (powszechne prawo do edukacji, zabezpieczeń socjalnych, dobrostanu) (Coady, 2008). Fundament koncepcji obywatelskości opierającej się na posiadaniu tego zestawu praw miała stanowić idea powszechnej równości, jednak równość ta przez długi czas nie obejmowała wszystkich, na przykład kobiet i dzieci (Coady, 2008, s. 4). Dzieciom zaczęto przyznawać prawa dopiero w XX wieku, co znajduje swoje odbicie w Deklaracji Praw Dziecka z 1924 roku. Prawne umocowanie wyobrażenia dziecka jako obywatela stanowi jednak przede wszystkim późniejszy akt – Konwencja o Prawach Dziecka ONZ (ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku). W odróżnieniu od wcześniejszych instrumentów prawnych, Konwencja wychodzi poza troskę o dobrostan dzieci, tworząc ramy dla myślenia o ich partycypacji i samostanowieniu (Wyness,

¹ Niniejszy artykuł opiera się na badaniach przeprowadzonych w ramach projektu pt. „Analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie Konwencji o Prawach Dziecka oraz koncepcji *dziecko jako obywatel*”, realizowanego przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, a finansowanego przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Zasygnalizowane w niniejszym artykule wątki zostały rozwinięte w: Gawlicz, Röhrborn (2014).

2006, s. 212). Z tego względu szczególnie istotne są artykuły od 12. do 16., dotyczące praw dzieci do wyrażania własnych poglądów, do swobody wypowiedzi, myśli, sumienia, wyznania, do swobodnego zrzeszania się oraz ochrony przed bezprawną ingerencją w jego życie prywatne, rodzinne i domowe. Z perspektywy problematyki podejmowanej w niniejszym tekście, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na artykuł 12. Konwencji, nakładający na sygnatariuszy obowiązek zapewnienia „dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka” i przyjmowania ich „z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”². Artykuł ten daje dzieciom nie tylko prawo głosu, ale też prawo do tego, aby ich głos był słyszany, a więc rzeczywiście traktowany poważnie i uwzględniany³.

Niemniej, w przypadku dzieci postrzeganie obywatelskości przez pryzmat praw jest problematyczne. Dzieci nie dysponują takim zakresem praw jak dorośli, co bywa powodem kwestionowania ich statusu jako obywateli. Ponadto koncentrowanie się na posiadaniu przez dzieci praw powoduje, że pomija się inne istotne wymiary myślenia o nich jako obywatelach (Lister, 2007). Jednym z takich wymiarów jest wiązanie bycia obywatelem z **odpowiedzialnością**. Jak podkreśla Lister, można wyróżnić dwa rodzaje zobowiązań: narzucane przez prawo i/lub wspierane przez państwo, oraz przyjmowane dobrowolnie i z własnej inicjatywy. Istotne jest, aby nie oczekiwać, że dzieci będą miały takie same zobowiązania, jakie spoczywają na dorosłych, ale by docenić te zobowiązania, które dzieci same na siebie biorą i z których się wywiązują (Lister, 2007, s. 716). Co szczególnie ważne, Lister wskazuje, że dzieci mające możliwość uczestnictwa w działaniach wspólnotowych z coraz większą powagą traktują swoje zobowiązania (Lister, 2007, s. 708). Można więc powiedzieć, że dzieci traktowane jak obywatele będą się nimi w coraz pełniejszy i doskonalszy sposób stawać.

² W 2005 roku, w odpowiedzi na trudności w realizacji Konwencji w odniesieniu do małych dzieci (przed osiągnięciem wieku szkolnego), ONZ opublikowała komentarz ogólny do tego aktu, w którym stwierdza, że „artykuł 12. stosuje się zarówno do dzieci najmłodszych, jak i do dzieci starszych. Nawet najmłodszym dzieciom jako dysponentom praw przysługuje prawo do wyrażania własnych poglądów, które należy przyjąć «z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka» (art. 12.1)”. W komentarzu wielokrotnie podkreślany jest fakt, że małe dzieci są w stanie podejmować decyzje i przekazywać innym swoje uczucia, myśli i potrzeby w różny sposób, na długo zanim będą potrafiły komunikować się za pomocą języka mówionego i pisanego. Artykuł 14b komentarza stanowi: „Prawa do wyrażania własnych poglądów należy przestrzegać w codziennym życiu dziecka, w domu (również w dalszej rodzinie, jeśli zachodzi taka sytuacja), w społeczności lokalnej, we wszystkich placówkach zdrowia, wychowawczych i edukacyjnych, a także w postępowaniu sądowym oraz przy tworzeniu polityki i usług, między innymi poprzez prowadzenie badań i konsultacji” (ONZ, 2005).

³ Nie oznacza to, że wyrażane przez dzieci opinie dzieci zawsze muszą być uznawane za ostateczne i wiążące (por. Coady, 2008, s. 8).

Bycie obywatelem może być także interpretowane jako **przyjmowanie pewnej tożsamości**, a więc identyfikowanie się z grupami społecznymi i społecznościami (Jans, 2004). Jans zauważa, że dzieci mają zarówno potrzebę, jak i zdolność tego rodzaju identyfikacji, możliwe jest więc myślenie o nich jako o obywatelach – choć przynależących raczej do węższych, bardziej lokalnych grup niż szerszych zbiorowości (Jans, 2004, s. 39).

Obywatelstwo można wiązać także z **uczestnictwem i zaangażowaniem** (Jans, 2004), co Lister (2007) określa jako przynależność. Choć w społeczeństwach zachodnich, w tym w Polsce, możliwość partycypacji dzieci często jest ograniczona (co wynika między innymi z tendencji do koncentrowania się na zapewnianiu dzieciom ochrony), to i tak aktywnie oddziałują one na środowisko, w którym żyją: poczynając od rodziny, przez grupy rówieśnicze, a na instytucjach edukacyjnych skończywszy (Jans, 2004). To, jak daleko może sięgać zaangażowanie dzieci, zależy w dużym stopniu od dorosłych, tworzących – lub nie – zarówno mechanizmy umożliwiające udział dzieci, jak i kulturę autentycznego ich włączania (Lister 2007, s. 701, 703). Jak podkreśla Lister, „choć na pewnym poziomie wszystkie dzieci są członkami społeczności i tym samym mają status obywatela w sensie formalnym, uznanie dzieci za obywateli w głębszym sensie aktywnej przynależności wymaga stworzenia warunków, które wspomogłyby ich uczestnictwo jako aktorów politycznych i społecznych. Chodzi tu o coś więcej niż tylko o udział w jednostkowych decyzjach dotyczących życia dziecka, podejmowanych przez rodziców i ekspertów. Oznacza to również udział w szerszej zakrojonych procesach współdecydowania” (Lister, 2007, s. 701).

Na rolę dorosłych w umożliwianiu dzieciom funkcjonowania jako obywatele zwraca uwagę także Allison James, zachęcając do wyjścia poza „abstrakcyjne dyskusje na temat ram prawnych” (James, 2011, s. 168) i podjęcia próby uchwycenia „obywatelstwa przeżywanego”. Oznacza to przyjrzenie się temu, jak „w określonych kontekstach dorośli przypisują dzieciom siłę sprawczą w różnych sferach życia, pozwalając im w ten sposób na uczestnictwo w społeczeństwie – lub nie” (James, 2011, s. 172). Będzie się to wiązało z określeniem, jak dorośli interpretują kompetencje i zdolności dzieci, oraz jak dzieci doświadczają określonego rodzaju konceptualizacji dzieciństwa przez dorosłych i na nią odpowiadają. W koncepcji obywatelstwa przeżywanego zwraca się zatem uwagę na sprawstwo dzieci w odniesieniu do ich statusu jako obywateli, gdyż „choć dzieci mogą teoretycznie dysponować prawami w ramach systemu prawnego, to, czy oraz w jaki sposób korzystają z tych praw w codziennym życiu, stanie się istotnym wskaźnikiem ich statusu jako obywateli w praktyce” (James, 2011, s. 172).

Liz Wood z kolei, analizując warunki partycypacji dzieci w instytucjach edukacyjnych, podkreśla, że dorośli muszą zacząć widzieć w dzieciach obywateli: dostrzegać zarówno kompetencje konkretnych dzieci, jak i wartość dzieciństwa jako takiego, jak również odejść od romantycznego myślenia o potrzebach dzieci

(Wood 1998, s. 31-33). Potrzeby dzieci to nie to samo, co ich interesy, a dyskurs potrzeb może stanowić pretekst do ograniczania praw dzieci. Potrzeby dzieci często definiowane są przez dorosłych, odwołujących się do tego, co ich zdaniem jest w „najlepszym interesie” dziecka. Pojęcie interesów dzieci wiąże się natomiast z „szeregiem zobowiązań, pragnień i doświadczeń, które są lepiej definiowane przez same dzieci” (Wyness, 2009, s. 540). Koncepcja potrzeb dzieci odsyła do wyobrażenia dorosłych, którzy myślą za dzieci i dostarczają im tego, czego one potrzebują; w koncepcji interesów to same dzieci stanowią podstawowy punkt odniesienia, będąc aktywnymi i zaangażowanymi podmiotami sprawczymi (Wyness, 2001, s. 195-196).

Na czym może zatem polegać partycypacja dzieci postrzeganych jako aktywni obywatele? Roger Hart definiuje ją jako „proces uczestniczenia w decyzjach mających wpływ na życie jednostki i społeczności, w której jednostka ta żyje” (Hart, 1992, s. 5), podkreślając, że partycypacja jest narzędziem budowania demokracji i podstawowym prawem obywatelskim. Partycypacja może przybierać różne formy, co Hart obrazuje za pomocą modelu „drabiny partycypacji”⁴. Niektóre z omawianych przez niego form partycypacji to w istocie jedynie jej pozory: manipulowanie dziećmi, wykorzystywanie ich jako dekoracji lub tworzenie sytuacji reprezentacji instrumentalnej, gdy dzieci są widoczne, czasem nawet pytane o zdanie, ale nie dba się o to, by rozumiały, czemu ich udział ma służyć oraz by rzeczywiście wyniosły z niego pewne korzyści. O rzeczywistej partycypacji można, zdaniem Harta, mówić dopiero wówczas, gdy dzieci wiedzą, w jakim celu są włączane w określone działania; gdy dorośli pytający je o opinie traktują zdanie dzieci z powagą; gdy dzieci uczestniczą w podejmowaniu decyzji w toku działań inicjowanych przez dorosłych lub gdy same inicjują działania i prowadzą je wraz z innymi dziećmi, czy wreszcie – gdy wraz z dorosłymi podejmują decyzje w ramach samodzielnie inicjowanych działań. Przypadki rzeczywistej partycypacji dzieci są, zdaniem Harta, dość rzadkie, co wynika nie z braku niezbędnych umiejętności u dzieci, ale raczej z tego, że dorośli nie stwarzają ku nim okazji, nie odpowiadając na inicjatywy dzieci lub nie potrafiąc zrezygnować z kierowniczej roli.

Zgodnie z rekomendacjami OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), wczesna edukacja powinna wspierać „szeroko rozumiane uczenie się, partycypację i demokrację” (OECD, 2006, s. 218). OECD za probierz demokratycznego podejścia w edukacji uznaje między innymi poszerzanie sprawstwa dzieci, a w przedszkolu widzi „przestrzeń, w której dostrzega się istotną wartość każdej osoby, w której wspiera się demokratyczną partycypację oraz szacunek dla środowiska, w którym wspólnie żyjemy” (OECD, 2006, s. 18). Demokracja obejmuje wiele poziomów i wymiarów⁵: począwszy od demokracji przedstawicielskiej

⁴ Hart opiera się na modelu sformułowanym w 1969 roku przez S. R. Arnstein (por. Arnstein, 2012).

⁵ Zob. artykuł P. Mossa w niniejszym tomie.

jako systemu rządów, po demokrację – jak ujmuję to Dewey (1988, s. 226) – jako „sposób życia”. Dewey postuluje zarzucenie nawyku myślenia o demokracji jako czymś zewnętrznym i zinstytucjonalizowanym na rzecz traktowania jej właśnie jako sposobu *osobistego* życia, uznając, że „demokracja jest czymś rzeczywistym tylko wówczas, gdy faktycznie jest codziennością życia” (Dewey 1988, s. 228-229). Rozumienie demokracji jako sposobu życia opiera się na przyjęciu kilku założeń, wśród których naczelnymi miejscami zajmują wiara w możliwości natury ludzkiej, przekonanie, że każdy człowiek ma taką samą możliwość rozwijania swoich talentów i przeżywania swojego życia w wolności od przymusu ze strony innych, jak również zdolność dokonywania rozumnego osądu i podejmowania właściwych działań (Dewey 1988, s. 226-227). Zdaniem Deweya, istotę i ostateczną gwarancję demokracji stanowi swobodna dyskusja – z sąsiadami na rogu ulicy, z przyjaciółmi w domu. Bez wymiany myśli, przyjaznego konfrontowania i negocjowania różnych opinii, uczenia się od innych, przyjmujących odmienne perspektywy, „osobistej wiary w osobiste, codzienne współdziałanie z innymi” (Dewey 1988, s. 228), demokracja staje się niemożliwa. Za zdradę demokratycznego sposobu życia Dewey uznaje „nietolerancję, znieważanie, wyzywanie innych z powodu różnicy poglądów na temat religii, polityki czy biznesu, jak też z powodu różnic rasy, koloru, bogactwa lub kultury” (Dewey 1988, s. 227).

Przyjmując takie ramy definicyjne, przyglądam się podstawie programowej wychowania przedszkolnego i wybranym programom, szukając odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy w analizowanych dokumentach znajdują się odwołania do wyobrażenia dziecka jako obywatela, posiadającego kompetencje związane z życiem w demokratycznym społeczeństwie (wspólne podejmowanie decyzji, negocjowanie, dyskusowanie, akceptacja różnorodności, branie odpowiedzialności)?
2. Czy analizowane dokumenty odwołują się do prawa dzieci do swobodnego wyrażania opinii związanych z tym, co ich dotyczy, w tym z placówką, w której przebywają, i traktowania tych opinii z „należyłą powagą” oraz czy proponują mechanizmy umożliwiające dzieciom aktywne, sprawcze uczestnictwo w życiu przedszkola?
3. Czy analizowane dokumenty odwołują się do wzmocnienia poczucia tożsamości i przynależności dziecka do społeczności, w których przebywa?
4. Czy w analizowanych dokumentach zwraca się uwagę na rolę dorosłych w umożliwianiu dzieciom realizowania ich praw i rozwijania kompetencji obywatelskich?

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego⁶

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17) ukierunkowana jest przede wszystkim na przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole. „Edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie splecać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Ten cel przyświecał twórcom nowej podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego, opisującej jak przedszkole przygotowuje dziecko do podjęcia nauki szkolnej” – czytamy w komentarzu Zbigniewa Marciniaka zawartym w publikacji poświęconej nowej podstawie programowej (MEN, 2009b, s. 12). Podstawa programowa wpisuje się w tradycję „gotowości do szkoły”, opisywanej przez badaczy jako drugie, obok „tradycji nordyckiej” lub „tradycji pedagogiki społecznej”, podejście do wczesnej edukacji (Bennett, 2008; por. też. Karwowska-Struczyk, 2011). W tradycji gotowości do szkoły postrzega się dziecko jako osobę wymagającą formowania, przygotowania do pełnienia określonych funkcji w przyszłości (na przykład posłusznego, dobrze zachowującego się obywatela), a cele, jakie stawia przed dziećmi, są określane w dużym stopniu przez dorosłych, często na poziomie ministerialnym, i wyrażane w formie programu nauczania, który należy prawidłowo zrealizować. Duży nacisk kładzie się na uczenie się i zdobywanie umiejętności, zwłaszcza tych istotnych z perspektywy gotowości o szkoły. Choć zwraca się uwagę na osobistą autonomię i samokontrolę dzieci, to realizacją programu kieruje nauczyciel (Bennett, 2008).

Polska podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie ujawnia wprost wartości i założeń, na których opiera się przyjęte przez jej autorów rozumienie wczesnej edukacji; nie ma w niej też bezpośrednich odniesień do demokracji. Odwołania do celów i działań, które można by uznać za istotne z perspektywy życia w społeczeństwie demokratycznym, są nieliczne. Jako jeden z celów wychowania przedszkolnego wymieniono „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi” (MEN, 2009b, s. 17) – w tym duchu opisany jest obszar „kształtowanie umiejętności społecznych dzieci”, w którym nacisk położony został na „zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych” (MEN, 2009b, s. 18). Dziecko kończące przedszkole między innymi „grzecznie zwraca się do innych” i „przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych” (MEN, 2009b, s. 18). Podkreślono przede wszystkim dostosowanie się dziecka do istniejących warunków oraz kontekstu

⁶ Podrozdział konsultowany był z Barbarą Röhrborn.

społecznego; nie oczekuje się od niego umiejętności formułowania własnego zdania, negocjacji, ustanawiania reguł wraz z innymi, szacunku dla inności.

W dokumencie pojawia się zapis mówiący, że dziecko nie powinno „chwalić się bogactwem i dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach” (MEN, 2009b, s. 18), nie ma natomiast odniesienia do żadnych innych cech, które różnicują ludzi i mogą mieć wpływ na funkcjonowanie dziecka w przedszkolu (płeć, pochodzenie, wiek). Nie zachęca się również do podejmowania z dziećmi refleksji na temat tolerancji, do rozwijania w nich poczucia sprawiedliwości i odpowiedzialności za innych, zwłaszcza słabszych⁷.

Odniesienie do wyrażania przez dziecko swoich potrzeb, sformułowane jako: „dziecko w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach” (MEN, 2009b, s. 19), zawarte jest w obszarze „Wspomaganie rozwoju mowy”, co sugeruje dość instrumentalne potraktowanie prawa dziecka do wyrażania swoich poglądów, odbiegające daleko od ducha Konwencji o Prawach Dziecka. Pojęcie „poczucie sprawstwa” pojawia się w dokumencie tylko raz – w opisie sytuacji, kiedy dziecko „wznosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów (np. przyrodniczych)” (MEN, 2009b, s. 20). Brakuje zapisów dotyczących partycypacji dzieci w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą, ich wpływu na realizowane w przedszkolu działania lub projektowanie przestrzeni placówki.

W części podstawy programowej dotyczącej wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego zawarte są treści, które można wiązać z obywatelskością jako przyjmowaniem tożsamości poprzez identyfikowanie się z grupami społecznymi. Jednakże treści te sformułowane są w postaci katalogu informacji, które dziecko powinno posiadać i odtworzyć („wymienia imiona i nazwiska osób bliskich, wie, gdzie pracują, czym się zajmują”; „wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a stolicą Polski jest Warszawa”; „nazywa godło i flagę Polską, zna polski hymn i wie, że Polska należy do Unii Europejskiej”; MEN, 2009b, s. 22). Jedyne odniesienie do wychowania obywatelskiego to ostatni punkt: „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”, ale nie ma mowy o tym, jak wiedza ta miałaby się przełożyć na działania podejmowane przez dziecko.

Niemal zupełny brak odwołań w podstawie programowej wychowania przedszkolnego do wartości i kompetencji związanych z życiem w demokratycznym społeczeństwie staje się szczególnie uderzający w zestawieniu z zapisami zawartymi w analogicznych dokumentach z innych krajów. Dla przykładu, w pierwszym zdaniu szwedzkiej podstawy programowej czytamy: „Demokracja stanowi fundament przedszkola”, a za cel edukacji uznaje się „zbudowanie postawy szacunku wobec praw człowieka i podstawowych wartości demokratycznych” (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 3). Dokument programowy systemu edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia definiuje edukację jako przestrzeń, w której „wprowadza się

⁷ Tego rodzaju odniesienia znajdujemy na przykład w podstawie programowej edukacji przedszkolnej landu Berlin (Prott, Preissing, 2006).

w życie wolność, demokrację i solidarność” (Reggio Children, 2011, s. 7). Z kolei, wśród celów edukacji przedszkolnej w landzie Berlin wymienia się między innymi formułowanie własnych opinii na temat rzeczy i zjawisk oraz akceptowanie innych, zdolność wyrażania i akceptowania krytyki, negocjowania konfliktów i osiągnięcia kompromisów, rozpoznawanie struktur podejmowania decyzji oraz pragnienie i zdolność do uczestniczenia w tych procesach, otwartość, dostrzeganie i szanowanie różnych kultur; bycie świadomym różnic kulturowych i religijnych w życiu różnych osób (Prott, Preissing, 2006, s. 25), a przedszkole uznaje się tam za „kolebkę demokracji” (Prott, Preissing, 2006, s. 110).

Podstawa programowa wyznacza ogólne ramy funkcjonowania edukacji przedszkolnej. Jak przypomina Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, „podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie jest programem nauczania. Zakres kształcenia i wychowania określony w tym dokumencie musi być rozszerzany i konkretyzowany w autorskich programach wychowania przedszkolnego” (MEN, 2009b, s. 26). Przyglądam się zatem wybranym programom wychowania przedszkolnego z intencją określenia, czy zostały one wzbogacone – a jeśli tak, to w jaki sposób – o wątki związane z rozwijaniem umiejętności istotnych z perspektywy życia w demokratycznym społeczeństwie i postrzeganiem dziecka jako kompetentnego obywatela. Przedmiotem analizy stało się sześć dopuszczonych do użytku programów. Cztery z nich to programy nagrodzone w ogłoszonym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej, konkursie na najlepsze programy wychowania przedszkolnego, zgodne z nową podstawą programową (MEN, 2009a):

- *Zanim będę uczniem* Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopały oraz *Dobry start przedszkolaka* Moniki Rościszewskiej-Woźniak (I nagroda),
- *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* Renaty Czekalskiej, Aleksandry Gaj, Barbary Lauby, Joanny Matczak, Anny Piecusiak i Joanny Sosnowskiej (II nagroda),
- *Ku dziecku* Barbary Bilewicz-Kuźni i Teresy Parczewskiej (III nagroda).

Dwa pozostałe programy były szczególnie często wskazywane jako wykorzystywane w pracy przez nauczycielki biorące udział w badaniu ankietowym „Podstawa programowa i Konwencja o Prawach Dziecka w opinii nauczycielek przedszkola”⁸ oraz nauczycielki-opiekunki praktyk przedszkolnych realizowanych przez studentki Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Są to:

- *Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci* Małgorzaty Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej,

⁸ Wspomniane pilotażowe badanie stanowiło jeden z elementów projektu badawczego pt. „Analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie Konwencji o Prawach Dziecka oraz koncepcji dziecko jako obywatel”; por. Gawlicz, Röhrborn (2014).

- *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego* Jolanty Andrzejewskiej i Jolanty Wieruckiej.

Podjęmowanie decyzji i dokonywanie wyborów

Treści związane z podejmowaniem decyzji i dokonywaniem wyborów przez dzieci pojawiają się we wszystkich analizowanych programach, choć z różną intensywnością i w odniesieniu do różnych obszarów. W części programów założono włączanie dzieci w proces wypracowywania reguł i zasad obowiązujących w grupie przedszkolnej. Autorki *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* zaproponowały ustalanie zasad z całą grupą oraz ich spisanie i umieszczenie w widocznym miejscu w sali (*Odkryjmy...*, s. 11), nie precyzując jednak roli dzieci i dorosłych w tym procesie. W *Razem w przedszkolu* wspomniano o wypracowaniu z dziećmi „kontraktu”, który miałyby pomóc im w przestrzeganiu norm i zachowań związanych ze wspólnym życiem w grupie (*Razem...*, s. 60), ale brakuje wskazań, jak tworzenie tego typu dokumentu mogłoby przebiegać. To zostało wyrażone jaśniej w *Naszym przedszkolu*, gdzie wśród treści edukacyjnych, aczkolwiek wyłącznie w odniesieniu do dzieci na szczególnie wysokim poziomie rozwoju, wymieniono „czynne uczestniczenie w ustalaniu reguł i zasad współżycia w grupie” oraz – w przypadku pozostałych dzieci – ich przestrzeganie (*Nasze...*, s. 17). W aneksie do programu przedstawiono przykładowy scenariusz zajęć, w czasie których dzieci wspólnie tworzą kodeks grupowy, proponując zasady, negocjując i wspólnie podejmując decyzje. Wątek negocjowania reguł pojawia się także w *Dobrym starcie przedszkolaka*, którego autorka wskazuje, że powinno się to dokonywać między innymi na „tzw. zebraniach grupowych (dzieci i nauczyciele), żeby wspólnie znaleźć satysfakcjonujące wszystkich rozwiązanie problemu” (*Dobry...*, s. 18). Odwołanie do ustalania reguł w kontekście sytuacji konfliktowych pojawia się także w *Zanim będę uczniem*, gdzie podkreśla się, że „warto na początku roku szkolnego wspólnie z dziećmi ustalić zasady obowiązujące w grupie i odwoływać się do nich w razie potrzeby. W sytuacjach konfliktowych dobrze jest przypomnieć te zasady, aby dzieci mogły same znaleźć rozwiązanie satysfakcjonujące wszystkich uczestników sporu” (*Zanim...*, s. 149). Według autorek tego programu zawieranie umów jest istotne również w kontekście bezpieczeństwa: „zawieranie umów dotyczących zasad zachowania bezpieczeństwa w czasie pobytu w przedszkolu, spacerów i wycieczek – prowadzi do zrozumienia konieczności przestrzegania umów, uczy dostrzegania i unikania zagrożeń” (*Zanim...*, s. 62). Trudno w tym przypadku oprzeć się wrażeniu, że ustalanie reguł i zawieranie umów ma charakter instrumentalny i służy w większym stopniu dyscyplinowaniu i kontrolowaniu dzieci niż rzeczywistemu rozwijaniu ich umiejętności formułowania, negocjowania i akceptowania

umów⁹, na co dodatkowo wskazuje fakt, że w programie nie uwzględnia się treści związanych z udziałem dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących ich pobytu w przedszkolu, przestrzeni placówki lub realizowanych działań.

Zastanawiający jest nacisk, jaki kładzie się w programach na przestrzeganie przez dzieci zasad i wręcz konformistyczne dostosowanie się przez nie do określonych przez innych wymagań, co może być odpowiedzią na zapisanie w podstawie programowej umiejętności takich jak **grzeczne** zwracanie się do innych, **zgodne** funkcjonowanie i **przestrzeganie** reguł [podkreślenie: KG]. W *Zanim będę uczniem* mówi się więc o tym, że dziecko „dzięki nabytym doświadczeniom lepiej orientuje się i rozumie, co według dorosłych jest słuszne i dobre, a co złe i niewłaściwe” (*Zanim...*, s. 20). W programie *Razem w przedszkolu* wśród treści związanych z adaptacją w grupie znajdują się z kolei „podporządkowywanie się dzieciom pełniącym dyżur” oraz „reagowanie na wezwania i polecenia nauczyciela” (*Razem...*, s. 56). W diagnozie gotowości szkolnej stanowiącej część programu *Nasze przedszkole* wśród najwyższej ocenianych kompetencji z zakresu rozwoju społeczno-emocjonalnego są: „[dziecko] podporządkowuje się normom, regułom i umowom” oraz „podporządkowuje się poleceniom dorosłych” (choć jednocześnie w innej części programu wskazuje się na to, że dzieci mają dążyć do wspólnego rozwiązywania problemów, „nawet w sposób niekonwencjonalny”) (*Nasze...*, s. 18). W zaledwie jednym programie wprost podważono tego rodzaju wyobrażenie dziecka. Autorka *Dobrego startu przedszkolaka* pisze tak: „Zadaniem przedszkola nie jest osiągnięcie efektów w postaci grzecznych uczniów i posłusznych obywateli, ale stworzenie takich warunków, aby dzieci mogły doświadczać tego, co służy rozwojowi ich samych oraz innych ludzi oraz nabyć (w takim stopniu, w jakim potrafią i są gotowe) umiejętności potrzebne w życiu społecznym” (*Dobry...*, s. 15).

W programach powraca wątek umożliwiania dzieciom dokonywania wyborów w odniesieniu do ich własnej aktywności w przedszkolu. Autorka *Dobrego startu przedszkolaka* formułuje to jako postulat, stwierdzając, że realizacja programu powinna zapewniać dzieciom „jak najwięcej swobody i wolności w wyborze aktywności” (*Dobry...*, s. 16), dzięki czemu dzieci „mogą podejmować własne wybory, ale uczą się też ponosić ich konsekwencje” (*Dobry...*, s. 16). Z kolei we wstępie do program *Ku dziecku* wskazuje się – w nawiązaniu do teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera – na to, że „dzieci, podejmując zadania, kierują się osobistymi motywami i potrzebami, mają swobodę w wyborze zadań (rodzaju, czasu trwania, partnera) oraz rozumieją użyteczność celu działania” (*Ku dziecku*, s. 6). Realizacji tych założeń w codziennej praktyce może posłużyć preferowana przez autorki strategia uczenia się i nauczania, jaką jest metoda projektów, jak również proponowany przez nie sposób aranżacji przestrzeni w oparciu o odpowiednio

⁹ Instrumentalne wykorzystanie przez nauczycielki umów — a raczej pseudoumów — w celu dyscyplinowania grupy, zachowania porządku lub dbania o bezpieczeństwo zauważa Olczak (2010, s. 73-74).

wyposażone kąciki tematyczne, stwarzające stosunkowo duże możliwości dokonywania przez dzieci wyborów odnośnie do ich własnej aktywności.

W programie *Razem w przedszkolu* pojawia się także postulat umożliwiania dzieciom wpływania na „organizowanie czasu, miejsca, przebiegu, realizacji zadania” (*Razem...*, s. 32) Choć uwzględnienie wśród treści dokonywania przez dzieci wyborów i jednoznaczne stwierdzenie, że dzieci potrafią i powinny móc to robić, jest cenne, to brakuje wskazania, czego konkretnie wybory mogłyby dotyczyć. Niejasne jest, czy będzie to tylko wybór kącika tematycznego, w którym dzieci będą pracować (co autorki przewidują), czy także tematyki zajęć. Choć zakłada się, że program może być modyfikowany, a kolejność i sposób realizacji treści można dostosować do lokalnych warunków, nie wspomniano nigdzie o włączaniu dzieci w decyzje odnośnie do podejmowanej tematyki zajęć.

W programie *Nasze przedszkole* jest z kolei mowa o rozwiązaniu bardziej typowym – pozwalaniu dzieciom na inicjowanie działalności zabawowej zgodnie z własnymi pomysłami i możliwościami, co jednocześnie ma pomóc dzieciom w uczeniu się, jak rozwiązywać problemy, poznawać potrzeby innych dzieci i przedstawiać innym własne zainteresowania (*Nasze...*, s. 10). Autorki zakładają jednak również włączanie dzieci w planowanie i przygotowywanie uroczystości w przedszkolu i poza nim (*Nasze...*, s. 18), a także wskazują na szereg innych treści związanych z rozwijaniem sprawstwa dzieci: „współdecydowanie o ubiorze, wyborze zabawek, zabaw; współdecydowanie o sposobie wykonywania danej czynności; [...] uczestniczenie w sytuacjach stwarzających możliwość wyboru, przewidywanie skutków zachowań, zwrócenie uwagi na konsekwencje wynikające z danego wyboru” (*Nasze...*, s. 15). Temu wyliczeniu obszarów nie towarzyszą jednak przykłady pokazujące, w jaki sposób te ważne treści można przekładać na codzienne działania w przedszkolu.

Autorki programu *Razem w przedszkolu* wychodzą z założenia, że dziecko jest „zdolne do samodzielnego celowego działania i realizacji własnych planów. [...] może samo kierować swoją aktywnością, przygotowywać się do jej wykonania, a także świadomie wpływać na jej efekty” (*Razem...*, s. 28). Za niezwykle ważne uznają umożliwianie dzieciom doświadczania samodzielności, gdyż ich zdaniem samodzielność „prowadzi do wolności, wolność do otwartości. Otwartość oznacza swobodę i możliwość decydowania o przedmiocie i sposobie pracy” (*Razem...*, s. 28). W związku z tym proponują takie rozwiązania zorientowane na rozwijanie samodzielności jak pozwalanie dzieciom na „samodzielny wybór produktów na kanapkę; samodzielne nakładanie potraw na talerz, nalewanie zupy z wazy, nalewanie kompotu lub wody z dzbanka lub dystrybutora, komponowanie kanapek, wybór surówek do obiadu i dobieranie wielkości porcji do potrzeb” (*Razem...*, s. 29). Także w programie *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* zawarto zalecenie, by umożliwiać dzieciom dokonywanie wyborów odnośnie do ilości i rodzaju spożywanych posiłków (*Odkryjmy...*, s. 24). To dzięki tego rodzaju niepozornym,

codziennym sytuacjom dzieci mają możliwość odczuwania sprawstwa i zdobywania świadomości, że ich własne wybory mają znaczenie.

Zaledwie jeden program – *Ku dziecku* – zakłada bardziej znaczący udział dzieci w kształtowaniu, wraz z rodzicami i nauczycielem, przestrzeni przedszkola, co ma umożliwić dzieciom zyskanie poczucia, że „ich zdanie, potrzeby i wytwory są ważne” (*Ku dziecku*, s. 11-12). Pozostałe przewidują jedynie włączanie dzieci w dbanie o salę, co w perspektywie przyjmowanego przez nas rozumienia obywatelskości dzieci jest istotne (i do czego wracam w dalszej części tekstu), nie musi jednak mieć większego wpływu na rozwijanie przez dzieci poczucia decyzyjności.

Kształtowanie poczucia odpowiedzialności

Kwestia brania przez dzieci odpowiedzialności, uznawanego – przypomnijmy – przez Lister (2007) za jeden z wyznaczników ich statusu jako obywateli, jest obecna w większości analizowanych programów, choć nie w takim stopniu, w jakim można by tego oczekiwać. Autorki *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* podkreślają, że, według Marii Montessori, rozwijanie w człowieku odpowiedzialności za świat jest zadaniem wychowania (*Odkryjmy...*, s. 68). Do odpowiedzialności odwołują się w kontekście powierzania dzieciom obowiązków, ale też zwracają uwagę na to, że – typowe dla montessoriańskiego podejścia pedagogicznego – przygotowanie sobie przez dziecko stanowiska pracy wymaga znacznej odpowiedzialności (*Odkryjmy...*, s. 24, 21).

Problematyka odpowiedzialności dzieci jest wyraźnie zaznaczona w programie *Dobry start przedszkolaka*, gdzie stwierdzono wprost, że „dzieci w przedszkolu uczą się odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za proces własnego rozwoju” (*Dobry...*, s. 15). Dzieje się to dzięki temu, że dzieci mają możliwość brania na siebie obowiązków, jak również wykonywania pewnych zadań w ramach realizowanych przez grupę projektów badawczych (*Dobry...*, s. 18). Podobne stanowisko zajmują autorki programu *Razem w przedszkolu*, wskazujące na to, że zadania, z którymi mierzy się dziecko, mają przygotować je między innymi do „podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności, odpowiedzialności za siebie” (*Razem...*, s. 14). Problematyka pełnienia obowiązków i brania odpowiedzialności powraca w części dotyczącej treści edukacyjnych, wśród których znajdują się: „poznawanie znaczenia dotrzymywania słowa podczas wykonywania zadania lub zabawy”, „rozwijanie uczciwości i obowiązkowości podczas wywiązywania się z zadań”, „dostrzeganie konsekwencji braku odpowiedzialności za swoje zdrowie i bezpieczeństwo” (*Razem...*, s. 69), a w odniesieniu do dzieci sześciolatków także „ponoszenie odpowiedzialności za własne decyzje” (*Razem...*, s. 122) i „dostrzeganie konieczności bycia odpowiedzialnym za młodszych, starszych, chorych ludzi” (*Razem...*, s. 136). Temu hasłowemu wymienieniu zagadnień nie towarzyszą jednak bardziej

precyzyjne sugestie odnośnie do tego, w jaki sposób w praktyce można wspierać dzieci w uczeniu się brania odpowiedzialności za siebie, ludzi i świat wokół nich.

W większości programów pojawiają się treści związane z kształtowaniem u dzieci poczucia odpowiedzialności w odniesieniu do środowiska naturalnego. W *Zanim będę uczniem* wskazuje się przede wszystkim na dbanie o zwierzęta i rośliny w kąci przyrodniczym lub ogrodzie przedszkolnym jako narzędzie rozwijania odpowiedzialności („Zauważanie pożądanых zmian związanych z własnym działaniem z pewnością wywoła pozytywne przeżycia – dziecko zrozumie, że to, co robi jest ważne i potrzebne”, *Zanim...*, s. 106). Odwołania do kształtowania odpowiedzialności w innych obszarach są zaledwie zdawkowe i odnoszą się do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych, wspólnego wykonywania prac plastycznych i przebywania w grupie mieszanej wiekowo. Wątek troski o środowisko naturalne (dokarmianie zwierząt, nieniszczenie roślin, wyrzucanie śmieci do kosza, sadzenie kwiatów i drzew) pojawia się także w programie *Nasze przedszkole*, w którym poza tym odniesienia do odpowiedzialności są nieliczne i enigmatyczne: dziecko dąży do zrozumienia i przeżywania wartości moralnych, takich jak odpowiedzialność; współodpowiedzialność za uzyskany wynik ma stać się efektem aktywności społecznej, a podejmowanie odpowiedzialnych zadań, na przykład pełnienie dyżuru, jest jedną z cech charakteryzujących dziecko sześciolatnie. Poza troską o środowisko naturalne i w tym programie brakuje jednak konkretnych wskazań, jak przedszkole mogłoby wspierać dzieci w rozwijaniu poczucia odpowiedzialności.

Nieco bardziej precyzyjna sugestia pojawia się w programie *Ku dziecku*, w którym proponuje się stosowanie w pracy z dziećmi pięcio- i sześciolatnimi metod sytuacyjnych. Ich istotą jest stworzenie okazji do podejmowania przez dzieci decyzji o działaniach, które pozwolą na rozwiązanie konkretnej sytuacji, przy jednoczesnym skłonieniu ich do przewidywania skutków własnych decyzji i uświadomienia sobie odpowiedzialności za dokonywane wybory (*Ku dziecku*, s. 34). Wśród treści edukacyjnych ponownie – i znów jedynie w zdawkowy sposób – pojawia się rozwijanie poczucia odpowiedzialności za swoje otoczenie oraz branie odpowiedzialności za siebie i innych (*Ku dziecku*, s. 18, 15).

Przynależność do grup społecznych

Jak wskazywał Jans (2004), dzieci zarówno potrzebują, jak i potrafią identyfikować się z grupami społecznymi, w których żyją, przyjmując w ten sposób określone tożsamości. Zasadniczymi grupami, z którymi utożsamiają się dzieci, są te im najbliższe – a więc na przykład grupa przedszkolna czy przedszkole jako całość. Odbicie takiego ujęcia przynależności pojawia się w części analizowanych programów wychowania przedszkolnego. Autorki programu *Nasze przedszkole* wśród celów edukacji przedszkolnej wymieniają „aktywne uczestniczenie w życiu grupy; [...]

nabywanie świadomości własnej roli, jako dziecka, w środowisku społeczno-kulturowym” (*Nasze...*, s. 9). Dzieci mają wykazywać inicjatywę w działaniu i chętnie podejmować aktywności zbiorowe, biorąc współodpowiedzialność za wynik oraz dążyć do organizowania i przekształcania rzeczywistości społeczno-kulturowej według własnych pomysłów (*Nasze...*, 23).

Na wzmacnianie poczucia identyfikacji dzieci z grupą zwracają także uwagę autorki programu *Razem w przedszkolu*, wskazując na konkretne działania, które mogłyby temu sprzyjać: od rozbudzania poczucia przynależności („moje przedszkole, mój znaczek, półka, segregator, wizytówka”, *Razem...*, s. 55), przez samodzielne korzystanie z przestrzeni przedszkolnej, dostrzeganie i branie pod uwagę potrzeb innych osób oraz wspieranie dzieci potrzebujących pomocy; po pełnienie funkcji gospodarza w stosunku do osób odwiedzających przedszkole i przestrzeganie norm regulujących życie w grupie. Wśród treści edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci sześciolletnich autorki uwzględniają również „dostrzeganie własnej przydatności w bliższym i dalszym środowisku” (*Razem...*, s. 122).

Niektóre programy wskazują na takie istotne dla stanowienia części grupy umiejętności jak dyskutowanie, argumentowanie, słuchanie innych, dochodzenie do kompromisu (*Odkryjmy...*, s. 12) czy zrozumienie przez dzieci, że „w sytuacjach konfliktowych można spokojnie dyskutować i negocjować dla osiągnięcia kompromisu” (*Zanim...*, 23). Rozwiązywaniu konfliktów dużą uwagę poświęca także autorka programu *Dobry start przedszkolaka*, proponując wykorzystanie metody Thomasa Gordona, w której to nie sam nauczyciel, ale dzieci zaangażowane w daną sytuację podejmują decyzję, jakie rozwiązanie wybiorą (*Dobry...*, s. 19).

Innym, pojawiającym się w większości programów, rozwiązaniem mającym służyć budowaniu tożsamości dzieci jako członków grupy przedszkolnej, jest włączanie ich w dbanie o porządek i wystrój sali. Dzieci mają uczestniczyć w porządkowaniu sali oraz dbać o ład na swoich półkach, pełnić dyżury, na przykład przy nakrywaniu do stołu, włączać się w tworzenie dekoracji i kącików zainteresowań. Program *Ku dziecku* uwzględnia ponadto działania zorientowane na rozwijanie poczucia przynależności dzieci do przedszkola, takie jak zapoznavanie ich z patronem przedszkola, tradycjami i zwyczajami podtrzymywanymi w przedszkolu czy posiadanie kroniki przedszkolnej (*Ku dziecku*, s. 28). Tworzenie kroniki wraz z dziećmi mogłoby być interesującym sposobem włączania ich w proces dokumentowania tego, co przeżywają w przedszkolu, jednak autorki nie wskazują tu na bardziej aktywne zaangażowanie dzieci. Element ten może więc zostać w praktyce z łatwością przełożony na powszechne rozwiązanie sprowadzające rolę dzieci do okazjonalnych odbiorców wykonanej przez nauczycielki kroniki.

Niektóre programy uwzględniają wątek budowania u dzieci poczucia przynależności do regionu, w którym mieszkają. W programie *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* (opracowanym w jednym z miejskich przedszkoli w Łodzi) proponuje się wiele szczegółowo opisanych aktywności mających umożliwić dzieciom

„odnajdywanie w kulturze rodzimej i regionalnej źródeł wartości oraz jej kultywowanie” (*Odkryjmy...*, s. 75). Są wśród nich wycieczki po okolicy, zwiedzanie muzeów, zabytków, rezerwatów przyrody, tworzenie map i makiet okolicy, poznanie historii i kultury regionu. Dużo mniej precyzyjne wskazania zawiera program *Ku dziecku*, poza propozycją stworzenia sali tradycji w przedszkolu hasłowo wyliczający treści edukacyjne (nazwa miejscowości i jej pochodzenie, herb miejscowości i legenda z nim związana, historia miejscowości, miejsca pamięci narodowej, nazwy najbliższych miast i wsi, najpiękniejsze herby miast w regionie, najpiękniejsze miejsca w okolicy, regionalna muzyka, instrumenty, pieśni, tańce, zwyczaje, kuchnia regionalna, sylwetki osób zasłużonych dla środowiska lokalnego i regionu – *Ku dziecku*, s. 28).

Ze względu na konieczność uwzględnienia treści zawartych w postawie programowej wychowania przedszkolnego (MEN, 2012 s. 2), wszystkie programy odwołują się do rozwijania u dzieci poczucia przynależności narodowej. Włączenie w zakres podstawy programowej wychowania patriotycznego jest samo w sobie dyskusyjne, a analizowane programy stanowią doskonałą ilustrację trudności z przełożeniem ministerialnych wytycznych na praktykę codziennego życia małych dzieci w przedszkolu. W większości programów pojęcie poczucia przynależności narodowej pozostaje niesproblematyzowane, zdroworozsądkowe, a proponowane działania mogą prowadzić raczej do zdobycia przez dzieci wiedzy nazewniczej i wykształcenia mechanicznych reakcji niż faktycznego zrozumienia kwestii związanych z pojęciem ojczyzny¹⁰. W programie *Zanim będę uczniem* czytamy: „Poprzez celowe tworzenie sytuacji edukacyjnych będzie się kształtował szacunek dla ojczyzny. Budowanie tożsamości narodowej wiąże się z dostarczaniem dziecku wzorców zachowania i właściwego reagowania w sytuacjach, w których pojawiają się symbole narodowe, takie jak herby miast, godło Polski, barwy państwowe, hymn narodowy. Dziecko powinno zrozumieć, że są one nierozdzielnie związane z pojęciem ojczyzna i należy je szanować, zachowując powagę” (*Zanim...*, s. 134). *Ku dziecku* ponownie przedstawia wyliczenie treści: „położenie Polski na mapie Europy – kraje sąsiednie; symbole narodowe: godło Polski, hymn i barwy narodowe, stolica Polski – Warszawa, najstarsze miasta Polski, sylwetki wielkich Polaków (np. Jana Pawła II, Fryderyka Chopina, Jana Matejki), najważniejsze zabytki i pamiątki kultury narodowej” (*Ku dziecku*, s. 28) bez sugestii możliwego przełożenia ich na konkretne działania mogące przyczynić się do rozwijania wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej dzieci. Podobnie jest w programie *Nasze przedszkole*, w którym w zakres treści edukacyjnych włączono między innymi „stosowanie zwrotów: *Jestem Polakiem. Mieszkam w Polsce. Mówię po polsku*” (*Nasze...*, s. 20), a także podawanie nazwy kraju i symboli narodowych, nazywanie rzek, miast, morza, gór, poznawanie regionów, ważnych wydarzeń oraz imion i nazwisk znanych

¹⁰ Jak groteskowe formy może przybierać realizowanie w tym duchu wskazań podstawy programowej, pokazuje Sławińska (2010, s. 120-121).

Polaków (tym razem są to Fryderyk Chopin i Mikołaj Kopernik) (*Nasze...*, s. 21). Na tym tle wyróżniają się programy *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* i *Dobry start przedszkolaka*, których autorki uwzględniają konkretne działania, mogące przełożyć się na rzeczywiste poznanie przez dzieci ich bliższego i dalszego otoczenia. Wiele z nich to propozycje projektów badawczych lub zadań konstrukcyjnych, bliskich typowemu dla dzieci sposobowi poznawania świata.

W części programów widoczne jest ściśle wiązanie tożsamości narodowej z katolicyzmem, jak w *Zanim będę uczniem*: „Wspólne obchody świąt Bożego Narodzenia, Wielkiejnocy, Wszystkich Świętych i innych tradycji rodzinnych są podstawowym elementem zacieśniania więzi rodzinnych i tworzenia kultury ojczyzny. Dzieci grają w jasełkach, wspólnie zasiadają do wigilijnego i wielkanocnego stołu, poznają symbole świąteczne, takie jak sianko pod obrusem, opłatek, żłóbek, kołędy, malują pisanki, wykonują kolorowe palmy, uczestniczą w zwyczaju śmigusa-dyngusa” (*Zanim...*, s. 133-134). Choć w programie tym pojawia się jedno odwołanie do istnienia innych kultur i religii (o czym piszemy więcej w kolejnej części), to przytoczony opis odsyła wprost do wyobrażenia przedszkola, w którym wszystkie dzieci są Polakami i katolikami. Wątek wychowania religijnego jest bardzo mocno rozwinięty w programie *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...*, w którym zakłada się nie tylko poznanie przez dzieci dość rozbudowanego zakresu treści religijnych, ale i zdobywanie przez nie szeregu umiejętności, począwszy od odmawiania modlitw, aż po konstruowanie różańców i układanie naczyń liturgicznych na ołtarzu. I ten program również opiera się na niewyraźnym wprost założeniu, że wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola będą katolikami.

Stosunkowo rzadkim rozwiązaniem jest bezpośrednie wiązanie treści dotyczących kształtowania tożsamości narodowej z dostrzeganiem różnorodności. Tak jest na przykład w programie *Dobry start przedszkolaka*, w którym wśród wiedzy, umiejętności i dyspozycji rozwijanych przez dzieci, autorki uwzględniły nie tylko budowanie tożsamości narodowej oraz poznawania kultury i zwyczajów narodowych, ale i „wrażliwość na różnice między ludźmi, akceptację różnorodności” (*Dobry...*, s. 26).

Jedną z najbardziej interesujących interpretacji wychowania patriotycznego zaproponowały autorki programu *Razem w przedszkolu*, które postrzegają patriotyzm głównie w kategoriach poczucia odpowiedzialności za swój region, kraj i świat oraz szacunku dla jego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego („Patriotyzm to odpowiedzialność za małą ojczyznę, region, kraj i świat, ponieważ wszelkie zasoby Ziemi są wspólnym dobrem mieszkańców regionu, kraju, Europy i świata” – *Razem...*, s. 63). W innej części programu, wprowadzają również wątki dotyczące idei ruchu ekologicznego oraz marnotrawstwa i konsumpcji („Co jest potrzebne do życia? Czy ludzie potrzebują wszystkiego, co sobie kupują? Czy zawsze kupujesz tylko potrzebne rzeczy? Czy kupujesz coś dlatego, że mają to wszyscy? Dlaczego niekiedy nie powinno się czegoś kupować?” – *Razem...*, s. 48).

Tego rodzaju wątki dotyczące istotnych społecznie kwestii rzadko pojawiają się w myśleniu o edukacji przedszkolnej, niedoceniającym kompetencji dzieci i ich potrzeby zrozumienia świata, w którym żyją.

Otwartość wobec innych, uwrażliwianie na inność

Wątek otwartości na innych i szacunku dla nich przewija się przez większość analizowanych programów, choć w różnym stopniu i w różnych formach. Czasem są to treści związane z uczeniem się przez dzieci życia w grupie społecznej: dostrzeganie odmiennych potrzeb innych dzieci, akceptacja zróżnicowanych punktów widzenia. Autorki programu *Nasze przedszkole* wśród celów dotyczących wspomagania aktywności społecznej wymieniają: „dostrzeganie odrębności innych; dążenie do rozumienia potrzeb dzieci o zróżnicowanych potrzebach fizycznych i intelektualnych” (*Nasze...*, s. 9). W programie *Ku dziecku* za jeden z celów z obszaru zdolności interpersonalnych uznano kształtowanie otwartości na drugiego człowieka, umiejętności dostrzegania różnic między ludźmi (*Ku dziecku*, s. 17), a wśród treści edukacyjnych w obszarze kształtowania umiejętności społecznych dzieci wymieniono prawo do inności i tolerancję (*Ku dziecku*, s. 21). W programie *Zanim będę uczniem* zapisano z kolei, że „dziecko kończące przedszkole powinno umieć nawiązywać kontakty z rówieśnikami, liczyć się z ich potrzebami [...]. Powinno również prezentować otwartą postawę wobec otaczających go dorosłych i rówieśników” (*Zanim...*, s. 20).

Myślenie o odmienności może jednak wychodzić poza uczenie dzieci, że inne osoby mogą mieć odmienne potrzeby i przekonania, obejmując treści związane z szeroko rozumianą różnorodnością, co wiąże się z – często dosłownie przywołowanym w programach – zapisem z podstawy programowej dotyczącym posiadania przez dzieci wiedzy o tym, że wszyscy ludzie mają równe prawa. Czasem treści te bywają zaledwie pobieżnie sygnalizowane, co może sugerować niezbyt poważne ich traktowanie. Na przykład, w programie *Zanim będę uczniem* pojawia się tylko jedno, nieco moralizatorsko brzmiące, stwierdzenie: „Bardzo ważne jest wychowanie dzieci w świadomości, że nie jesteśmy sami na świecie, że obok nas żyją ludzie innych narodowości, odmiennych kultur i religii. Do życia w harmonii i przyjaźni z różnymi narodami potrzebna jest współpraca i wzajemna pomoc” (*Zanim...*, s. 134). W *Naszym przedszkolu* wśród treści edukacyjnych związanych z poznawaniem świata uwzględniono – w sposób upraszczający i niepoprawny – „nazywanie ludzi różnych ras, określanie miejsc ich zamieszkania” oraz „poznawanie zwyczajów ludzi różnych ras” i „szanowanie odrębności narodowych, etnicznych, językowych ludzi innych ras” (*Nasze...*, s. 22).

Niemniej, w analizowanych dokumentach znajdujemy również przykłady wskazujące na możliwość wychodzenia poza ogólnikowość i powierzchowność.

Na przykład, w programie *Ku dziecku* wśród celów z obszaru zdolności interpersonalnych wymieniono zachęcanie dzieci do utrzymywania kontaktów społecznych z osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi oraz różnych narodowości i wyznań (*Ku dziecku*, s. 17). W programie *Razem w przedszkolu* znacznie pogłębiono tematykę związaną z osobami starszymi. Obejmuje ona treści takie jak „budowanie więzi międzypokoleniowej i szacunku dla odmienności” oraz „poznanie problemów starości i sposobów pomocy ludziom w podeszłym wieku”, jak również poznawanie różnic międzypokoleniowych i uczenie się od osób starszych jako tych, które przekazują „obyczaje, tradycje, historię rodziny i regionu, dziedzictwo kulturowe i religijne” (*Razem...*, s. 131). W tym programie wyjątkowo poważnie potraktowano także edukację międzykulturową, odchodząc od widocznego w innych programach myślenia o niej w kategoriach poznawania przez dzieci ubrań i pożywienia osób z innych części świata. Autorki sytuują edukację międzykulturową bezpośrednio w kontekście demokracji, pisząc: „W związku z procesem demokratyzacji życia społecznego istotna staje się edukacja międzykulturowa, rozumiana jako zdolność do spotkania i wzajemnego zrozumienia «Innego» mającego takie same prawa niezależnie od pochodzenia społecznego, poglądów politycznych, wyznania, języka, płci, koloru skóry i rasy. Współczesne przedszkole uwzględni wielokulturowość wychowanków, a nauczyciel zna i pokazuje dzieciom symbole różnych kultur, wyznań, kody, którymi się one posługują” (*Razem...*, s. 63). Do programu włączono nie tylko takie treści jak „uświadamianie, że jestem Polakiem i mieszkam w Polsce” (*Razem...*, s. 66), ale też „uświadomienie, że w Polsce mogą mieszkać ludzie innej narodowości” (*Razem...*, s. 135); nie tylko poznawanie terminu „Europejczyk” i znaczenia pojęcia „Unia Europejska”, lecz także nawiązywanie kontaktów z przedszkolami z innych krajów Unii Europejskiej, co może dać dzieciom szansę na autentyczne doświadczenia międzykulturowe. Wyraźnie widoczne jest też założenie, że do przedszkola mogą uczęszczać dzieci różnych narodowości i wyznań religijnych. Autorki proponują odpowiednie zorganizowanie otoczenia („przez spotkania z przedstawicielami mniejszości, kącik różnych wyznań, wspólne przeżywanie świąt i uroczystości”), umożliwianie kontaktu z kulturą mniejszości narodowych oraz poznawanie zwyczajów i tradycji religijnych związanych ze świętami obchodzonymi w rodzinach przedszkolaków (*Razem...*, s. 70), a także rozwijanie szacunku do innych na przykład poprzez codzienny kontakt z niepełnosprawnymi rówieśnikami (*Razem...*, s. 136).

Na uwagę zasługuje także ujęcie problematyki różnorodności w programie *Ku dziecku*. Wśród celów z obszaru zdolności egzystencjalnych zawarto uwrażliwienie na inność (niwelowanie uprzedzeń, stygmatyzacji i stereotypów) i kształtowanie świadomości walorów innych kultur (*Ku dziecku*, s. 19), a do obszaru programowego „Wychowanie rodzinne, patriotyczne i obywatelskie” włączono moduł „Wychowanie wielokulturowe i międzykulturowe”. Pojawiają się w nim treści takie, jak: „Polska krajem wielu narodowości, wyznań i kultur (Białorusini,

Czesi, Łemkowie, Ormianie, Karaimi, Ukraińcy, Niemcy, Żydzi, Romowie, Grecy, Tatarzy, Wietnamczycy, Litwini¹¹), jednorodność i odrębność kulturowa (szukać podobieństw, szanować różnice), promowanie idei pokoju i porozumienia między ludźmi, przeciwdziałanie wszelkim formom rasizmu, antysemityzmu, ksenofobii i innym postawom godzącym w godność człowieka; świadomość własnej tożsamości” (*Ku dziecku*, s. 47). To szczegółowe wyliczenie może być dla nauczycielek i nauczycieli cenną wskazówką odnośnie do tematyki, którą należy uwzględnić w pracy z dziećmi, choć zabrakło w nim wyraźnych nawiązań do dyskryminacji ze względu na płeć, orientację seksualną czy status ekonomiczny (choć rozszerzony zakres wiadomości i umiejętności dziecka obejmuje otwartość na drugiego człowieka bez względu na płeć i przynależność kulturową – *Ku dziecku*, s. 46) oraz – jak w całym programie – propozycji przełożenia tych zagadnień na praktyczne działania. Dodatkowy obszar programowy „Elementy wychowania religijnego, filozofii i etyki” zawiera treści związane z poznawaniem religii świata: „podstawowe dogmaty, atrybuty i symbole najważniejszych na świecie religii: chrześcijaństwa, judaizmu, hinduizmu, islamu, buddyzmu”, obiekty kultu religijnego, postaci świętych, praktyki religijne, szacunek dla kapłanów (*Ku dziecku*, s. 47). Rozszerzony zakres wiadomości i umiejętności zakłada między innymi przejawianie tolerancji dla odmiennych religii i wyznań. Nie uwzględniono tu jednak możliwości niewyznawania żadnej religii, co może przekładać się na przynajmniej symboliczne wykluczanie dzieci z rodzin ateistycznych.

Podsumowanie

Przyjrzenie się podstawie programowej i wybranym programom wychowania przedszkolnego prowadzi do wniosku, że w oficjalnym – wyznaczanym przez obowiązujące akty prawne i dokumenty wskazujące na kierunki pracy przedszkola – dyskursie, zagadnienia związane z rozwijaniem kompetencji dzieci jako aktywnych obywateli demokratycznej społeczności nie stanowią priorytetu. Powyższa analiza pokazuje, że choć zagadnienia te pojawiają się – w większym stopniu w konkretnych programach niż w samej podstawie programowej – to jedynie marginalnie i wybiórczo, nigdy nie stając się elementem definiującym ramy programowe edukacji przedszkolnej. Najdobitniej świadczy o tym nieobecność terminu „demokracja” i jego pochodnych w podstawie programowej i niemal wszystkich analizowanych przez nas programach. Niejednoznaczne pozostaje także, na ile

¹¹ Niejasne jest, czym kierowały się autorki, tworząc taką listę. Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 roku wymienia dziewięć mniejszości narodowych i cztery etniczne. Nie znajdują się wśród nich, wskazani przez autorki, Grecy i Wietnamczycy, znajdują się natomiast pominięci w wyliczeniu Rosjanie i Słowacy (Dziękuję Marcinowi Starnawskiemu za zwrócenie mojej uwagi na tę kwestię).

w wyobrażeniu dziecka, wyłaniającym się z omawianych dokumentów, można dostrzec obywatela. Z jednej strony, wszystkie programy zakładają pewną decyzyjność dzieci (od rudymenarnych form, takich jak wybieranie zabawek podczas zabawy własnej, po – sporadycznie – dalej idące rozwiązania, takie jak współdecydowanie o urządzeniu sali lub tematyce zajęć); mówią o kształtowaniu poczucia odpowiedzialności dzieci (które może sprowadzać się do zakładania czapki, gdy jest zimno, ale i do brania na siebie określonych zadań podczas realizacji projektu badawczego i przyczyniania się do jego powodzenia), czy dostrzeganiu i szanowaniu odrębności innych (mogą to być koleżanki i koledzy z grupy, ale także osoby starsze lub należące do innych grup etnicznych lub wyznaniowych). Z drugiej – w mniejszym lub większym stopniu – brakuje w nich pełnego, wielowymiarowego obrazu kompetentnego, sprawczego dziecka. Świadczy o tym choćby fakt, że zaledwie dwa z analizowanych programów uwzględniają tematykę wspierania dzieci w poznawaniu swoich praw. W programie *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* za jedno z zadań przedszkola uznaje się „organizowanie działań umożliwiających poznanie i respektowanie praw wszystkich ludzi oraz wynikających z nich obowiązków” (*Odkryjmy...*, s. 78), w tym praw dzieci, a wśród umiejętności, które powinno zdobyć dziecko, uwzględnia się odwoływanie się do swoich praw oraz respektowanie praw innych (*Odkryjmy...*, s. 78). Również w programie *Dobry start przedszkolaka* podkreślono, że zadbanie o to, by dzieci znały swoje prawa, powinno być jednym z zadań przedszkola, a dorośli powinni szanować prawa dzieci, takie jak: prawo do szacunku dla swoich potrzeb, do własnego zdania, odmowy, nienuższalności fizycznej, poszanowania własności, podejmowania decyzji i możliwości wyboru, opieki i ochrony, partnerskiej rozmowy na każdy temat (*Dobry...*, s. 16-17).

Marginalną obecność perspektywy demokratycznej w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego można wiązać z – wpływającym między innymi z osadzenia edukacji przedszkolnej w tradycji gotowości szkolnej – dominacją myślenia o przedszkolu jako praktyce technicznej, a nie etycznej i politycznej. Tę ostatnią wizję wczesnej edukacji rozwijają Dahlberg i Moss, pisząc o możliwości rozumienia instytucji dla małych dzieci jako „forów, przestrzeni lub miejsc praktyki etycznej i politycznej [...] instytucje te mogą być miejscami, w których to, co Inne, nie będzie podlegało przekształceniu w to, co jest takie Samo, ale które otwierają się na różnorodność, różnicę i odmienność, na nowe możliwości [...] mogą być także miejscami przeciwstawiania się niesprawiedliwości, a zwłaszcza strukturalnej dominacji i uciskowi” (Dahlberg, Moss, 2005, s. 2). Jej praktyczne przełożenie znajdujemy, na przykład, we wspomnianych wcześniej dokumentach programowych określających założenia systemu edukacji małych dzieci w Berlinie i Reggio Emilia. Takiej wizji brakuje w większości analizowanych przez nas programów, skoncentrowanych na doprowadzeniu do osiągnięcia przez dzieci celów wyznaczanych przed podstawę programową wychowania

przedszkolnego, w której wszak o przedszkolu jako miejscu politycznej, demokratycznej praktyki nie mówi się.

Podstawa programowa oraz analizowane programy są także w większości „ślepe” na płeć oraz inne przesłanki dyskryminacji. Wyjątkiem jest tu program *Ku dziecku*, uwzględniający wśród treści edukacyjnych przeciwdziałanie postawom godzącym w godność człowieka oraz rozwijanie otwartości na innych bez względu na płeć i przynależność kulturową. Tylko dwa z analizowanych programów (*Razem w przedszkolu* i *Ku dziecku*) odnoszą się wprost do wartości edukacji międzykulturowej, rozumianej jako „zdolność do spotkania i wzajemnego zrozumienia «Innego» mającego takie same prawa niezależnie od pochodzenia społecznego, poglądów politycznych, wyznania, języka, płci, koloru skóry i rasy” (*Razem...*, s. 63). Choć wszystkie programy uwzględniają kwestie kształtowania poczucia tożsamości i przynależności, to rzadko odchodzi się w nich od infantylizacji lub hasłowości treści na rzecz zachęcania do podejmowania wraz z dziećmi autentycznej refleksji nad znaczeniem bycia częścią grupy. Zbyt często rozwijanie poczucia przynależności do grupy sprowadza się do dbania o porządek w sali i pełnienia dyżurów.

Tym jednak, czego w wielu spośród analizowanych programów brakuje najbardziej, są propozycje konkretnych działań zorientowanych na kształtowanie i wzmacnianie u dzieci kompetencji związanych z życiem w demokratycznym społeczeństwie. Choć daleka jestem od sugerowania, że tym, czego nauczycielki przedszkolne najbardziej potrzebują, są przewodniki wyznaczające każdy ich krok, to w tym przypadku istnieją obawy, że – ze względu na swoje społeczne usytuowanie w kulturze, w której nie docenia się potencjału dzieci, lekceważy różnorodność i odmienność, a o nauczycielu (czy szerzej – dorosłym) myśli się jako o tym, który wie i kieruje – mogą one mieć czasem trudności z przełożeniem hasłowych treści na codzienną praktykę. Włączenie – choć wciąż marginalne i niewystarczające – zagadnień związanych z demokracją do programów wychowania przedszkolnego cieszy, jednak od materiałów kierowanych do nauczycielek wciąż uczących się, jak całe społeczeństwo, widzenia w dziecku obywatela, trzeba oczekiwać większej precyzji i jasności.

Na zakończenie chciałabym powrócić do Konwencji o Prawach Dziecka, której artykuł 29, ustęp 1 zakłada, że nauka ma być ukierunkowana między innymi na „przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia”. Jak pokazuje analiza podjęta w tym rozdziale, działania edukacyjne prowadzone w przedszkolu w oparciu o podstawę programową oraz najlepsze lub często wykorzystywane programy wychowania przedszkolnego, jedynie częściowo mogą realizować tę zasadę, zapisaną w dokumencie, na którym – w myśl Ustawy o systemie oświaty – ma się opierać oświata w Polsce. Chyba

że znajdują się nauczycielki i nauczyciele, którzy będą potrafili wyjść poza, wciąż zbyt wąskie, ramy programowych dokumentów.

Analizowane programy wychowania przedszkolnego:

- Andrzejewska, J., Wierucka, J. (2010). *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Bilewicz-Kuźnia, B., Parczewska, T. (2010). *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Nowa Era.
- Czekalska, R., Gaj, A., Lauba, B., Matczak, J., Piecusiak, A., Sosnowska, J. (2009). *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2009). *Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Kielce: Grupa Edukacyjna SA.
- Rościszewska-Woźniak, M. (2010). *Dobry start przedszkolaka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak. Pobrane 30 listopada 2013, z: <http://www.scholaris.pl/zasob/66621>.
- Tokarska, E., Kopała, J. (2009). *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.

Bibliografia

- Arnstein, S. R. (2012). Drabina partycypacji. W: J. Erbel, P. Sadura (red.), *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 12-39). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Bennett, J. (2008). A comparative analysis of provision made in national curricula to strengthen children's democratic participation in early childhood centres. W: G. Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (red.), *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies* (s. 120-147). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Broström, S. (2006). Children's perspectives on the childhood experiences. W: J. Einarsdottir, J. T. Wagner (red.), *Nordic childhoods and early education* (s. 223-255). Greenwich: Information Age Publishing.
- Coady, M. (2008). Beings and beings: Historical and philosophical considerations of the child as citizen. W: G. Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (red.), *Young children as active citizens: Principles, Policies and Pedagogies* (s. 2-14). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London–New York: RoutledgeFalmer.
- DAK (b.d.). *Democracy in kindergartens. Why?* DAK a Comenius project with partners from Denmark, England, Norway and Sweden.
- Dewey, J. (1988). Creative democracy – the task before us. W: J. A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Work. 1925-1953* (vol. 14, 1939-1941, s. 224-230). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gawlicz, K., Röhrborn, B. (2014). *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays No 4. Florence: UNICEF/International Child Development Centre. Pobrane 30 marca 2014, z: <http://www.unicef-irc.org/publications/100>.
- James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science*, 633, 167-179.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Karwowska-Struczyk, M. (2011). Reggio Emilia — pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(14), 48-72.
- Konwencja o Prawach Dziecka. Pobrane 30 listopada 2013, z: http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children?. *Theoretical Inquires in Law*, 8, 693-718.
- MEN. (2009a). Komunikat Kapituły II edycji Konkursu „Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”. Pobrane 30 marca 2014, z: <http://tinyurl.com/mlvo4qa>.
- MEN. (2009b). *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MEN. (2012). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Dziennik Ustaw poz. 752. Pobrane 30 marca 2014, z: <http://tinyurl.com/l6897g7>.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice. Working Papers in Early Childhood Development no 43*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. W: Tremblay, R.E. Boivin. M. Peters. R.D. (red.), *Encyclopedia on Early Childhood Development (online)*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Childhood Development. Pobrane 30 listopada 2013, z: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/MossANGxp1.pdf>.
- OCED. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- ONZ. (2005). *Komentarz ogólny nr 7. Realizacja praw dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa*. Genewa: ONZ.
- Prott., R., Preissing, C. (2006). *Bridging Diversity – an Early Childhood Curriculum. Berliner Bildungsprogramm*. Weimar/Berlin: verlag des netz.
- Reggio Children (2011). *Indications. Preschools and infant-toddler centres of the municipality of Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Sławińska, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków: Impuls.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010*. Stockholm: Skolverket.

- Wagner, J. T. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and early education in the Nordic countries. W: J. Einarsdottir, J. T. Wagner (red.), *Nordic childhoods and early education* (s. 289-306). Greenwich: Information Age Publishing.
- Wood, L. (1998). Participation and learning in early childhood. W: C. Holden, N. Clough (red.), *Children as Citizens. Education for Participation* (s. 31-45). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Wyness, M. (2001). Children, childhood and political participation: Case studies of young people's councils. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 193-212.
- Wyness, M. (2006). *Childhood and society. An introduction to the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. (2009). Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535-552.

Katarzyna Gawlicz, doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Jej zainteresowania naukowe obejmują wczesną edukację (w tym szczególnie kwestie demokracji w edukacji), badania nad dzieciństwem i gender studies. Współautorka (z Barbarą Röhrborn) publikacji *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację* (2014) oraz *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie* (z Marcinem Starnawskim; 2014); tłumaczka książki G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence'a *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki* (2013).
e-mail: kgawlicz@gmail.com

Marta Kotarba-Kańczugowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Inne formy wychowania przedszkolnego – między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem

Jak cytować: Kotarba-Kańczugowska, M. (2014). Inne formy wychowania przedszkolnego: między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 154–169). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Wstęp

Peter Moss (2009) – dokonując analizy systemów edukacji i opieki nad małymi dziećmi w Europie – wyróżnił dwa modele, które wpływają na określone konceptualizowanie i projektowanie instytucji dla małych dzieci.

Pierwszy to **model rynkowy**, który działa na podstawie zasady konkurencyjności. Opiera się na porozumieniach zawieranych pomiędzy sprzedającym (właściciel przedszkola) a kupującym usługę (rodzic). Obie strony tej relacji zainteresowane są maksymalizacją własnych zysków. Model ten może doprowadzić do tego, że rynek usług wychowawczo-dydaktycznych dla dzieci będzie bardzo niestabilny, silnie zróżnicowany i trudny do kontrolowania oraz ulepszania. Zmiany w organizowaniu instytucji dla małych dzieci w tym modelu mają charakter ilościowy.

Drugi model systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi Moss nazywa **demokratycznym eksperymentalizmem**. Demokracja jest tu rozumiana jako sposób życia i kształtowania relacji między ludźmi, oparty na dialogu. Eksperymentowanie Moss postrzega jako tworzenie czegoś nowego: może to być zarówno nowa myśl, wiedza, usługa, jak i produkt materialny. Zmiany w organizowaniu

instytucji dla małych dzieci w tym modelu mają więc charakter jakościowy. „Demokratyczny eksperymentalizm”, według Mossa, miały więc być wspólną praktyką zaangażowanych w niego ludzi, przynoszącą jakościową zmianę usług przedszkolnych. W takim modelu system edukacji i opieki nad małymi dziećmi podlegały nadal wpływom czynników zewnętrznych, ale rozwijały się głównie w procesie samoorganizacji pod wpływem czynników wewnętrznych.

Warto dodać, że w systemach edukacji przedszkolnej w Europie nacisk kładzie się na różnorodność form pracy z dziećmi. Podkreśla się, zgodnie z koncepcją „demokratycznego eksperymentalizmu”, że konieczne jest dostosowanie oferty dostępnych form wychowania przedszkolnego do potrzeb środowiska lokalnego, warunków politycznych, społecznych, a nawet geograficznych. Planując rozwiązania w zakresie wychowania i nauczania dziecka w wieku przedszkolnym, uwzględnia się więc między innymi uwarunkowania demograficzne – inne rozwiązania dostępne są dla dzieci w gęsto zaludnionych miastach, inne dla dzieci pochodzących z terenów wiejskich. Ważną rolę w europejskich systemach edukacji przedszkolnej zajmują też długoterminowe strategie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z obszarów zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie.

W Polsce, bez wątpienia, obecnie potrzebne są rozwiązania nastawione na tworzenie nowych placówek i dalsze upowszechnianie wychowania przedszkolnego. Nie jest to łatwe zadanie, gdyż Polska nie ma bogatej tradycji alternatywnych form wychowania przedszkolnego. Formy te prężniej rozwijały się poza granicami Polski – w Stanach Zjednoczonych i w krajach Europy Zachodniej. Jest to uwarunkowane względami historycznymi oraz politycznymi (Kotarba-Kańczugowska, 2012b, s. 20-21). Jednakże w ostatnich latach Ministerstwo Edukacji Narodowej, inspirując się wielością form organizacyjnych w zakresie wychowania przedszkolnego stosowanych w Europie, zdecydowało się na wprowadzenie nowych rozwiązań do polskiego systemu oświaty, do których zalicza się tzw. *inne formy wychowania przedszkolnego*, czyli – działające od roku szkolnego 2009/2010 – punkty przedszkolne oraz zespoły wychowania przedszkolnego¹.

Trudno jest ostatecznie oceniać działania na rzecz różnicowania oferty dostępnych form wychowania przedszkolnego zainicjowanego przez MEN, dlatego że *inne formy wychowania przedszkolnego* funkcjonują dopiero czwarty rok. Warto

¹ Obecnie system oświatowy w Polsce w zakresie wychowania przedszkolnego obejmuje:

- klasyczne przedszkola,
- klasyczne przedszkola z oddziałami integracyjnymi,
- przedszkola integracyjne,
- przedszkola specjalne,
- oddziały przedszkolne tworzone przy szkołach podstawowych – od roku szkolnego 2004/2005
- oraz *inne formy wychowania przedszkolnego* od roku szkolnego 2009/2010, do których zalicza się:
 - punkty przedszkolne, działające codziennie oraz
 - zespoły wychowania przedszkolnego, które działają w wybrane dni tygodnia.

jednak, według mnie, podejmować próbę wstępnej oceny, czy i jak wprowadzone do systemu oświaty punkty przedszkolne oraz zespoły wychowania przedszkolnego faktycznie zmieniły kwestię dostępności wychowania przedszkolnego². Należy podejmować analizy, które miałyby na celu diagnozowanie zasadności przyjmowanych rozwiązań w kontekście rozważań nad konstruowaniem instytucji dla małych dzieci. W artykule charakteryzuję dwie dyskusyjne kwestie związane z organizowaniem *innych form wychowania przedszkolnego* – ich czas pracy oraz finansowanie. Poszukuję również odpowiedzi na pytanie, czy takie organizowanie punktów przedszkolnych oraz zespołów wychowania przedszkolnego sprzyja jakościowym zmianom usług przedszkolnych?

Organizowanie *innych form wychowania przedszkolnego*

1. Czas pracy *innych form wychowania przedszkolnego*

Odmiennosc *innych form wychowania przedszkolnego* w Polsce od form konwencjonalnych dotyczy liczby dzieci, ilości czasu spędzanego w placówce oraz miejsca organizacji opieki. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie rodzajów *innych form wychowania przedszkolnego*, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. 2010 r., nr 161, poz. 1080 z późn. zm.)³, zwanym

² Zagadnienie to stanowiło jeden z przedmiotów analizy w moim projekcie badawczym pt. *Formy wychowania przedszkolnego w Europie* (Projekt nr BSTM 1/11-I finansowany z dotacji celowej przyznanej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych). Analiza istniejących *innych form wychowania przedszkolnego* nie służyła podsuwaniu gotowych rozwiązań do zapożyczenia. W projekcie zostały określone pojawiające się w różnych systemach oświatowych tendencje oraz ustalone czynniki ich powstawania. Elementem gromadzenia danych były rozmowy z założycielami *innych form wychowania przedszkolnego*. Przeprowadziłam także analizę dyskursu na temat instytucji wczesnej opieki i wychowania w Polsce w dokumentach ministerialnych – głównie w wybranych rozporządzeniach i komunikatach (w artykule przytaczam niewielkie fragmenty tych analiz). Badając dyskurs dotyczący instytucji wczesnej opieki i wychowania w Polsce w wybranych dokumentach, brałam pod uwagę kategorię spójności (*kohezja, koherencja*), intencjonalności, intertekstualności oraz sytuacyjność. Analiza objęła stosowane w tekstach strategie: nazywania, orzekania, argumentowania oraz ukazania pozycji. Problematyka, którą podejmuję w artykule jest szeroka, więc z powodu ograniczonych ram tekstu nie opisuję szczegółowo poszczególnych zagadnień metodologicznych. Część zgromadzonego materiału była już publikowana, por. m.in. Kotarba-Kańczugowska (2011, 2012a, b).

³ Warto dodać, że dyskusyjna pozostaje kwestia wprowadzonego nazewnictwa, które nie pomaga rozeznaczyć się w różnicach organizacyjnych obu form: punkt/zespół. Jeszcze trudniej przedstawia się sprawa tłumaczenia tych nazw na języki obce. W rozmowach z pedagogami pracującymi w krajach Unii Europejskiej pojawia się pytanie, czy zespół wychowania przedszkolnego organizacyjnie przypomina na przykład zespoły szkół średnich, lub czy jest to zespół, który organizacyjnie łączy kilka mniejszych placówek wychowania przedszkolnego?

dalej Rozporządzeniem, z chwilą wprowadzenia zmiany obok „klasycznej” formy przedszkola wprowadzono dwie formy dodatkowe: punkty przedszkolne oraz zespoły wychowania przedszkolnego. Chociaż lepiej byłoby napisać: jedną formę dodatkową, która funkcjonuje na dwa różne sposoby – może działać codziennie lub w wybrane dni tygodnia.

Liczba godzin przewidzianych na realizację Podstawy Programowej w *innych formach wychowania przedszkolnego* powinna być uzależniona od wielkości grupy. Wedle Rozporządzenia, minimalny dzienny wymiar godzin zajęć świadczonych w punkcie lub zespole wynosi trzy godziny, a minimalny tygodniowy wymiar godzin tych zajęć wynosi (§ 7):

- 1) w grupie liczącej od 3 do 12 dzieci – 12 godzin;
- 2) w grupie liczącej od 13 do 16 dzieci – 16 godzin;
- 3) w grupie liczącej od 17 do 20 dzieci – 20 godzin;
- 4) w grupie liczącej od 21 do 25 dzieci – 25 godzin.

Zastanawiać może wprowadzenie restrykcji odnośnie do czasu pracy. Takie regulacje prawne powodują, że nie jest możliwe utworzenie np. zespołu wychowania przedszkolnego na terenach wiejskich, który działałby dwa razy w tygodniu po cztery, czy pięć godzin i do którego dojeżdżałby nauczyciel, pracujący na stałym etacie mieście. Nie jest to rozwiązanie korzystne z punktu widzenia dobra społecznego. Podkreślić należy, że na terenach wiejskich praktycznie nie istnieje instytucjonalna opieka nad dziećmi do lat trzech (Falkowska, Telusiewicz-Pacek 2013, s. 13). Żłobki i oddziały żłobkowe przy przedszkolach na terenach wiejskich właściwie nie istnieją. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w latach 2008-2010 takich placówek na wsiach w ogóle nie było, natomiast w roku 2011 odnotowano istnienie trzech takich placówek, co przekłada się na 55 dostępnych miejsc na ponad 700 500 dzieci w wieku 0-3 zamieszkujących na terenach wiejskich. Dane te są zatrważające⁴.

Warto zauważyć, że w Polsce w ostatnich kilku latach widoczny jest stabilny, choć powolny wzrost liczby instytucji oferujących opiekę przedszkolną w miastach, a niestety spadek na wsiach. W latach 2009-2012 liczba przedszkoli wzrosła w miastach o 17,8 pkt. proc., a jednocześnie zmniejszyła się na wsiach o 13,5 pkt. proc. (*Oświata i wychowanie...*, 2013, s. 63). Powstające po roku 2010 *inne formy wychowania przedszkolnego* nieznacznie zwiększyły liczbę dostępnych miejsc w instytucjach wczesnej opieki i wychowania, ale wzrost ten obserwowany jest głównie w miastach. Edukację przedszkolną na wsi w większości zapewniają oddziały

⁴ W miastach liczba miejsc jest większa i wynosi ponad 40 000, ale dzieci w wieku 0-3 lata zamieszkujących w miastach jest ponad 960 000. Pomimo optymistycznych danych dostępnych w wielu komunikatach ministerialnych nie można powiedzieć, że sytuacja w Polsce w zakresie dostępności instytucji wczesnej opieki i wychowania znacząco się poprawia.

przedszkolne tworzone przy szkołach podstawowych, które bywają znacznie oddalone od małych wsi i często zlokalizowane są w miastach.

Prawdą jest, że wskaźnik uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym systematycznie rośnie od roku 2005 i w roku szkolnym 2010/2011 wyniósł 69,9%. Jednak – jak podają E. Falkowska i A. Telusiewicz-Pacek – „gdy weźmiemy pod uwagę miejsce zamieszkania, okazuje się, że w miastach do przedszkoli uczęszcza zdecydowanie więcej dzieci niż na obszarach wiejskich, a dysproporcja ta, mimo ogólnego wzrostu wskaźnika, jest nadal znacząca – w roku szkolnym 2010/2011 wskaźnik uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym wynosił 83,6% w mieście i 51,2% na wsi” (Falkowska, Telusiewicz-Pacek, 2013, s. 13). Uważam, że dzieci ze środowisk wiejskich, mieszkające w miejscach zdecydowanie oddalonych od miast, powinny mieć szansę na uczestniczenie w wychowaniu przedszkolnym. Biorąc pod uwagę ograniczenia finansowe gmin, jeżeli byłaby możliwość, aby nauczyciel⁵ dojeżdżał do danej wsi na osiem czy dziesięć godzin w tygodniu, to należałoby z tego skorzystać. Niestety, nie jest to możliwe, gdyż – jak już sygnalizowałam – liczba godzin realizowanych w *innej formie wychowania przedszkolnego* tygodniowo musi wynosić minimum dwanaście.

Analizując wdrażanie tych zmian, łatwo odnieść wrażenie, że rządzący nieustannie oscylują pomiędzy podejściem scentralizowanym a zdecentralizowanym (Kotarba-Kańczugowska 2012b). **Decentralizacja** przejawia się w dostrzeżeniu szansy na upowszechnienie wychowania przedszkolnego przez zezwolenie na tworzenie mniejszych form instytucjonalnej opieki nad dzieckiem i w zwróceniu uwagi na pozaedukacyjne otoczenie dziecka w procesie wspomagania rozwoju. **Centralizacja** wyraża się zaś w potrzebie kontroli, narzucaniu sformalizowanych rozwiązań, w obawie (po części uzasadnionej) przed urynkowaniem usług opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci. Brakuje również długofalowego projektu zmian, który nastawiony byłby na zmniejszanie dysproporcji w dostępie do placówek wychowania przedszkolnego w mieście oraz na wsi – wszystkie proponowane zmiany mają charakter makrosystemowy: planowane są ogólnie dla całego kraju, w związku z tym nie uwzględniają problemu dostępności miejsc w przedszkolach w specyficznych środowiskach na przykład wiejskich.

⁵ Nauczycieli, którzy pracują w *innych formach wychowania przedszkolnego*, prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, zatrudnia dyrektor przedszkola lub szkoły podstawowej prowadzonej przez gminę. Jeżeli *inna forma* powstaje jako odrębna jednostka organizacyjna, zatrudnia się w niej dyrektora, który nawiązuje stosunek pracy z nauczycielami. Proces awansu zawodowego nauczycieli w tych dwóch przypadkach odbywa się w taki sam sposób, jak dla nauczycieli zatrudnionych w klasycznych przedszkolach. Niestety, sytuacja komplikuje się w przypadku innych niż jednostka samorządu terytorialnego organów prowadzących punkty przedszkolne czy zespoły wychowania przedszkolnego. W tym zakresie nie ma możliwości finansowania awansu tych nauczycieli w jakiegokolwiek formie przez gminę.

2. Finansowanie działalności *innych form wychowania przedszkolnego*

Z wątpliwościami związanymi z czasem pracy wiążą się obawy dotyczące finansowania działalności *innych form wychowania przedszkolnego*. Każda z omawianych form wychowania przedszkolnego może przybierać postać publiczną. W mediach przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej często podkreślali, że głównym celem wprowadzenia *innych form wychowania przedszkolnego* jest ułatwienie gminom zakładania form mniejszych, a przez to tańszych. Ich wprowadzenie miało więc stanowić krok w kierunku upowszechnienia wychowania przedszkolnego w gminach, które nie dysponują wystarczającymi środkami finansowymi na zakładanie i prowadzenie przedszkoli. Niestety, gminne zespoły/punkty mogą być zakładane dopiero po stwierdzeniu, że przemawiają za tym warunki geograficzne i demograficzne. W art. 14a ust. 1a Ustawy czytamy, że „w przypadkach uzasadnionych warunkami demograficznymi i geograficznymi rada gminy może uzupełnić sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych o *inne formy wychowania przedszkolnego*”. Tego wymogu nie ma w sytuacji, gdy *inne formy wychowania przedszkolnego* prowadzone są przez osoby fizyczne bądź inne osoby prawne (inne niż jednostka samorządu terytorialnego). W efekcie, gminom utrudniono więc zakładanie publicznych *innych form wychowania przedszkolnego*.

W przypadku formy niepublicznej, podjęcie przez osobę prawną lub fizyczną prowadzenia wychowania przedszkolnego w *innych formach wychowania przedszkolnego* wymaga uzyskania wpisu do *ewidencji szkół i placówek*, prowadzonej przez gminę właściwą ze względu na miejsce prowadzenia tych form. W myśl Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm), zwanej dalej Ustawą, prowadzenie innej formy wychowania przedszkolnego, o której mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 14a ust. 7 Ustawy, nie jest działalnością gospodarczą (art. 83a ust. 1). Tym samym, przepis ten przesądza, że osoby prawne, jednostki organizacyjne oraz osoby fizyczne, prowadzące *inne formy wychowania przedszkolnego* w tym zakresie nie podlegają obowiązkowi wpisu do ewidencji działalności gospodarczej. Założyciele *innych form wychowania przedszkolnego* mają wątpliwości, czy w przypadku osób fizycznych brak statusu przedsiębiorcy nie będzie ograniczeniem dla prowadzonej działalności. Zwracają uwagę, że osoby rozpoczynające działalność gospodarczą mogą starać się o jej dofinansowanie, co często wiąże się z łatwiejszym startem własnej działalności (w tym przypadku edukacyjnej). Przez pierwsze 24 miesiące działalności gospodarczej można też stosować preferencyjne warunki opłacania składek do ZUS. Założyciele *innych form wychowania przedszkolnego* podkreślają ponadto, że w obecnym stanie prawnym nie mogą na prowadzoną działalność otrzymać mi.in. pomocy *de minimis* (wsparcie państwa udzielane przedsiębiorcom). Wskazują też na dogodniejsze sposoby rozliczania podatku VAT na przykład w sytuacji

uzyskania statusu małego podatnika. Założyciele placówek niepublicznych podkreślają także, że jako przedsiębiorcy, dokonując zakupów opodatkowanych VAT-em, mogliby odliczać podatek związany z nabyciem towarów i usług, co jest korzystne finansowo. Co więcej, w przypadku przedsiębiorcy, który korzysta z usług innego płatnika VAT (np. firmy oferującej usługi logopedyczne, dietetyczne), ma on możliwość odliczenia VAT-u. Wówczas rzeczywisty koszt usługi jest niższy (będzie to kwota netto, gdyż podatek doliczony do wartości usługi można byłoby odliczyć).

Osoba prowadząca wychowanie przedszkolne w publicznych innych formach wychowania przedszkolnego otrzymuje również na każdego ucznia objętego tą formą wychowania przedszkolnego dotację z budżetu gminy w wysokości nie niższej niż 50 procent wydatków bieżących, przewidzianych na jednego ucznia w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę, pomniejszonych o opłaty za korzystanie z wychowania przedszkolnego oraz za wyżywienie, stanowiące dochody budżetu gminy, z zastrzeżeniem, że na ucznia niepełnosprawnego w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na niepełnosprawnego ucznia przedszkola w części oświatowej subwencji ogólnej otrzymywanej przez gminę (art. 80 ust. 2b Ustawy). W przypadku formy niepublicznej, dofinansowanie wynosi nie mniej niż 40 procent wydatków bieżących przewidzianych na jednego ucznia w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę. Jeśli gmina nie prowadzi żadnego przedszkola, to zarówno w przypadku dotacji dla placówek publicznych, jak i niepublicznych, podstawą ustalenia jej wysokości są wydatki bieżące ponoszone przez najbliższą gminę na prowadzenie przedszkoli publicznych.

Jak już opisywałam, formy te mogą być prowadzone w wymiarze trzech godzin dziennie. Pojawia się zatem pytanie o minimalny próg finansowania przez gminę takiej działalności. Podkreślić należy, że wymiar obowiązkowych zajęć w przedszkolach klasycznych wynosi minimum pięć godzin dziennie. Rodzice współfinansują usługi opiekuńczo-wychowawcze świadczone poza tym bezpłatnym wymiarem. Czy jednostka samorządu terytorialnego może więc – niezależnie od wymiaru, w jakim realizowane jest wychowanie przedszkolne w *innej formie wychowania przedszkolnego* – finansować działalność takiej placówki na zasadach ogólnych dla niepublicznych przedszkoli? Uwzględniając ogólne zasady, które obowiązują w finansach publicznych, wydaje się, że nie powinno być to możliwe.

Co więcej, w latach ubiegłych na prowadzenie *innej formy wychowania przedszkolnego* można było uzyskać dofinansowanie z funduszy unijnych. Zakładanie i prowadzenie *innych form wychowania przedszkolnego* było finansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Priorytetu IX *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013*. Przedszkola założone za unijne pieniądze mogą zniknąć z systemu edukacyjnego, gdy skończy się finansowanie. Przypomnijmy, że w 2008 roku ruszył w Polsce program pod nazwą „Zapewnienie dobrego startu życiowego

dzieciom w wieku przedszkolnym”, finansowany ze środków unijnych. Program jest skierowany głównie do dzieci ze środowisk wiejskich, które mają utrudniony dostęp do przedszkoli. W całej Polsce powstało blisko tysiąc tak zwanych „małych przedszkoli”. Unijne środki finansowe jednak się kończą, a gminy nie mają możliwości utrzymania placówek i wiele z nich zapowiada ich likwidację. Problem mają nie tylko gminy, ale także fundacje i stowarzyszenia, które prowadzą przedszkola za unijne pieniądze (*Raport Społecznego Monitora Edukacji*). Zgodnie z umową o dofinansowanie projektu, beneficjent ma obowiązek zachowania zasady trwałości rezultatów tak długo, jak przewiduje to wniosek o dofinansowanie. Z reguły są to trzy lata. Po tym okresie, jeżeli samorząd korzystał z unijnych dotacji, powinien samodzielnie finansować dalsze działanie placówki. Praktyka może być jednak taka, że oddziały te będą zamykane. Spowodowane jest to tym, że urzędy marszałkowskie, przyznając dotację, nie wymagały od gmin deklaracji utrzymywania placówek z własnych środków po zakończeniu finansowania z pieniędzy unijnych.

Inne formy wychowania przedszkolnego a urynkowanie usług edukacyjnych

W mojej ocenie, dobrze się stało, że Polska w końcu zrobiła krok w kierunku różnicowania oferty edukacyjnej dla małych dzieci. Próby „dogonienia Europy” – podnoszenie rodzimych wskaźników efektywności kształcenia i zwiększenie udziału procentowego dzieci w wychowaniu przedszkolnym – stały się w ostatnich latach istotne dla Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warto jednak postawić pytanie, dlaczego podjęte działania mają tak ograniczony zakres i doprowadzają do pozornego różnicowania dostępnych *innych form wychowania przedszkolnego*?

Niestety, zamiast poddać stan wychowania i opieki nad dzieckiem w Polsce gruntownej analizie i na podstawie krajowych doświadczeń, możliwości finansowych oraz innych istotnych czynników (społecznych, kulturowych) wdrożyć rozwiązania, które byłyby odpowiedzią na specyficzną sytuację krajowej wczesnej edukacji, zdecydowano się na powielanie rozwiązań europejskich. Dobrym przykładem jest tu próba zapożyczenia rozwiązania stosowanego w Portugalii, gdzie oprócz stacjonarnych przedszkoli, dzieci w wieku od trzech do pięciu lat mogą uczęszczać do klubów przedszkolnych, które działają w miastach, zaś dzieci mieszkające na wsi lub w miejscach, w których edukacja przedszkolna nie jest dostępna, mogą korzystać z tak zwanych „wędrujących przedszkoli”. Nauczyciele przychodzą (a nawet przyjeżdżają na rowerze) do dzieci dwa razy w tygodniu i prowadzą zajęcia przez trzy-cztery godziny w różnych miejscach (w domach dzieci, na świeżym powietrzu, w ośrodku kultury, itd.). Spotkania mogą się odbywać z trojgiem, dwójgiem albo nawet z jednym dzieckiem. Praca „wędrowniczych nauczycieli” koordynowana jest przez kuratora. Nauczyciele z jednego powiatu spotykają się co miesiąc,

natomiast nauczyciele z całego regionu – dwa razy w roku w celu wymiany doświadczeń oraz zaplanowania pracy pedagogicznej i rozkładu materiału. Takie rozwiązanie przyczyniło się do systematycznego wzrostu liczby dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej w Portugalii (por. *Eurostat*). W Polsce rozwiązanie to dyskutowano przy okazji wprowadzania *innych form wychowania przedszkolnego*. W Rozporządzeniu pojawiły się nawet zapisy, zezwalające na organizowanie punktów oraz zespołów wychowania przedszkolnego w remizach strażackich, budynkach parafialnych, domach kultury. Mało kto stawiał wówczas elementarne pytania: Jak w naszych warunkach atmosferycznych wyobrazić sobie odwiedzanie przez nauczyciela kolejnych wsi czy miast? Jak przy naszych regulacjach prawnych organizować wychowanie przedszkolne na bieżąco, korzystając z dostępnych miejsc, skoro większość z nich nie będzie spełniała między innymi wymogów sanitarno-epidemiologicznych? Przykładowo, zgodnie z § 4 Rozporządzenia: pomieszczenie, w którym sprawowana jest opieka nad dziećmi, musi posiadać dwa wyjścia ewakuacyjne, zaś powierzchnia pomieszczenia przeznaczonego do zbiorowego pobytu od trojga do pięciorga dzieci musi wynosić przynajmniej 16 m², natomiast na każde kolejne dziecko musi przypadać 2 m² (do pięciu godzin pobytu) lub 2,5 m² (powyżej pięciu godzin pobytu). Takich wymagań w regulacjach prawnych jest więcej. Ponadto, jak wzmacniać pozycję społeczną nauczyciela wychowania przedszkolnego, skoro rozważamy scenariusz, gdy, jeżdżąc od wsi do wsi, oferuje on zadania dydaktyczno-wychowawcze, z których nikt może nie chcieć skorzystać?

Należy pamiętać, że żaden model świadczenia usług nie może być traktowany jako obiektywnie najlepszy, gdyż rozwiązania edukacyjne wyrastają z poszczególnych kontekstów i często odzwierciedlają poglądy swoich twórców, mają charakter lokalny, a nawet polityczny. W historii organizacji wychowania przedszkolnego odbijają się doświadczenia narodowe danego państwa. Kwestie dzieciństwa, opieki nad młodymi obywatelami pojawiają się z różnym natężeniem w debacie politycznej. Wpływa na to szereg czynników, o których należy pamiętać, planując reformy oświatowe.

W Polsce zaś, reforma oświaty, która dotyczy opieki i wychowania nad małym dzieckiem (tzw. ustawa przedszkolna, *Ustawa z dnia 13 czerwca...*), przewiduje, że prawo do miejsca w placówce przedszkolnej zyskają od 2015 roku wszystkie czterolatki, a od 2017 roku również trzylatki. Należy pamiętać, że zapewnienie dostępności miejsc jest zadaniem własnym gminy. Jeżeli liczba dzieci, którym gmina ma obowiązek zapewnić możliwość korzystania z wychowania przedszkolnego, zamieszkałych na obszarze danej gminy, zgłoszonych podczas rekrutacji do publicznego przedszkola, przewyższy liczbę miejsc, wówczas dyrektor przedszkola, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez gminę – także dyrektor szkoły, informuje wójta, burmistrza, czy prezydenta miasta o nieprzyjęciu dziecka do przedszkola lub innej formy wychowania przedszkolnego.

W tym przypadku, są oni zobowiązani pisemnie wskazać rodzicom inne publiczne przedszkole, publiczną inną formę wychowania przedszkolnego, niepubliczne przedszkole, niepubliczną inną formę wychowania przedszkolnego, które mogą przyjąć dziecko. Praktyka pokaże, jak będzie wyglądała procedura przyjęć do przedszkoli i udzielania pisemnych powiadomień o dostępnych miejscach poza rejonem zamieszkania dziecka. Można mieć obawy, czy gminy poradzą sobie z nałożonymi na nie obowiązkami. Jednakże Ministerstwo Edukacji Narodowych tłumaczy, że nie będzie to obciążające zadanie, gdyż wraz ze spadkiem liczby przedszkoli na terenach wiejskich, spada liczba dzieci, a nakłady budżetowe na edukację wzrastają. W 2013 roku założono, że dotacje celowe z budżetu państwa przeznaczone na dofinansowanie zadań gmin w zakresie wychowania przedszkolnego wzrosną blisko trzykrotnie w roku 2014⁶. Dopiero pod koniec roku 2014 będzie można ocenić realne zwiększenie nakładów finansowanych, ponieważ pamiętać należy, że Ustawa podaje maksymalny limit wydatków, czyli ostatecznie środki finansowe mogą być niższe.

W mojej ocenie, najpierw należy jednak zadbać o to, aby, po pierwsze, przedszkola były dostępne, co jest szczególnie ważne na terenach wiejskich, i po drugie, aby, jakoś świadczonych usług była odpowiednio wysoka. W kwestii jakości rząd milczy. Ministerstwo Edukacji Narodowej podkreśla, że wysoką jakość usług z zakresu wczesnej opieki i edukacji dziecka gwarantuje fakt, że wszyscy nauczyciele pracujący z dziećmi posiadają kwalifikacje do pracy z nimi. Według mnie, posiadanie kwalifikacji w sensie zgodnym z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. nie jest równoznaczne z rzeczywistymi posiadanymi kwalifikacjami. Obecnie, można nawet mówić o obniżeniu standardów kształcenia w zakresie przygotowywania do pracy przyszłych nauczycieli. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, aby pracować na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego, należało posiadać dyplom magistra uzyskany na jednolitych, pięcioletnich studiach. Dzisiaj nauczycielem wychowania przedszkolnego – jak wynika z wymienionych wymagań – może być absolwent studiów

⁶ Ustawa z dnia 13 czerwca..., art. 16.1: Ustalono następujący maksymalny limit wydatków z budżetu państwa przeznaczonych na dotację celową na dofinansowanie zadań gmin w zakresie wychowania przedszkolnego:

- 1) w 2013 r. – 504 mln zł;
- 2) w 2014 r. – 1 567 mln zł;
- 3) w 2015 r. – 1 652 mln zł;
- 4) w 2016 r. – 1 713 mln zł;
- 5) w 2017 r. – 1 726 mln zł;
- 6) w 2018 r. – 1 768 mln zł;
- 7) w 2019 r. – 1 828 mln zł;
- 8) w 2020 r. – 1 852 mln zł;
- 9) w 2021 r. – 1 868 mln zł;
- 10) w 2022 r. – 1 879 mln zł.

licencjackich o specjalności nauczanie wczesnoszkolne, a nawet absolwent trzysemestralnych kwalifikacyjnych studiów podyplomowych.

Plany ministerialne są szeroko zakrojone, ale nasuwa się pytanie, czy finansowo i organizacyjnie są one możliwe? Wyraźnie widać, że działania państwa powinny uwzględniać wysiłki na rzecz poprawy przygotowania zawodowego nauczycieli, a także być skierowane na zróżnicowane przedsięwzięcia upowszechniające wychowanie przedszkolne wraz z podnoszeniem jakości świadczonych usług. Należałoby także opracować własny – na wzór wielu krajów Europy Zachodniej – plan działań, skierowany do środowisk wiejskich i grup defaworyzowanych, a nie biernie kopiować rozwiązania niedostosowane do naszych warunków oraz potrzeb.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem, który związany jest z liczbą miejsc w instytucjach wczesnej opieki i wychowania oraz ich dostępnością. Biorąc pod uwagę, że dzieci w wieku od 3 do 6 roku życia jest w Polsce około 1 600 000, a celem polityki edukacyjnej MEN jest zapewnienie od 2017 roku miejsc w przedszkolach dla dzieci od 3 do 5 roku życia, w każdej placówce na terenie Polski powinno być dostępnych około 80 miejsc dla dzieci w wieku przedszkolnym. A jak podaje Główny Urząd Statystyczny – w roku szkolnym 2012/2013 funkcjonowało 20,5 tys. formalnie zarejestrowanych (publicznych i niepublicznych) placówek wychowania przedszkolnego: 10 tys. przedszkoli, 8,9 tys. oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, 115 zespołów wychowania przedszkolnego oraz 1485 punktów przedszkolnych. Przy czym, należy pamiętać, że oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych przyjmują tylko dzieci pięcioletnie, punkty przedszkole oraz zespoły wychowania przedszkolnego to najczęściej placówki niewielkie (średnia liczba dzieci uczęszczających do tych placówek wynosi około 16), a część rodziców może nie chcieć i/lub nie móc ponieść kosztów związanych z odpłatnością uczęszczania ich dziecka do placówek prywatnych.

Wyraźnie pokazuje to, że należy w Polsce intensyfikować działania na rzecz zwiększania dostępności do placówek wczesnej opieki nie tylko na poziomie legislacyjnym, ale przede wszystkim finansowo-organizacyjnym. W mojej ocenie, działania państwa powinny być obecnie skoncentrowane wokół zapewnienia systematycznego przyrostu liczby placówek wychowania przedszkolnego (szczególnie w gminach wiejskich), zwiększania dostępności miejsc oraz podnoszenia jakości oferowanych usług, a dopiero w dalszej kolejności dotyczyć powinny wprowadzania obowiązku zapewnienia przez gminy miejsc w przedszkolach dla dzieci od 3 do 5 roku życia. Uważam, że przy systematycznym wzroście liczby miejsc w przedszkolach i dobrej kampanii społecznej na rzecz upowszechnienia wychowania przedszkolnego, rodzice bez ustawowego obowiązku⁷ sami chętnie korzystaliby

⁷ Hipotetycznie można założyć, że przy tak prowadzonej reformie niedługo dojdzie do sytuacji, że wprowadzony zostanie tak zwany obowiązek przedszkolny dla dzieci trzyletnich. To nie jest

z możliwości posłania dziecka do przedszkola. Nasuwa się pytanie – czy przymus faktycznie jest konieczny i czemu on realnie służy? Póki co, działalność ta ma dość pozorowany charakter i bardzo wiele podejmuje się przedsięwzięć symbolicznych – podkreśla się chęć zapewnienia dostępności przedszkoli przez państwo (a jak się nie uda, to można wykazać nieudolność poszczególnych gmin), sporo miejsca zajmuje kampania medialna na rzecz demonstrowania rozległości realizowanych reform, ale realne działania na rzecz większej dostępności do placówek wczesnej opieki i wychowania nie są podejmowane, gdyż nakładanie na gminy kolejnych obowiązków związanych z zakładaniem i prowadzeniem instytucji edukacyjnych trudno traktować jako działania poprawiające jakość funkcjonowania usług sektora wczesnej opieki i wychowania nad dziećmi w Polsce.

W przekazach medialnych w argumentacji MEN zauważyć można powtarzający się temat finansów (ekonomizacja wprowadzanych zmian, *Dziewięć faktów o przygotowaniu...*) wzmocniony opisem korzyści, jakie zostaną osiągnięte po wprowadzeniu reform. Model porządku uzasadniania charakteryzuje się narracją „uleczania” obecnego systemu organizacji opieki i wychowania dzieci w okresie przed rozpoczęciem edukacji w szkole podstawowej. Przykładowo – w komunikacie z 26 kwietnia 2013 roku pt. *Rząd dla najmłodszych* Ministerstwo Edukacji Narodowej podkreśla, że wszystkie działania, które podejmuje, mają na celu „zniesienie dwóch podstawowych barier w dostępie do edukacji przedszkolnej – niedostatecznej liczby miejsc wynikającej z braku środków w budżetach samorządów na rozwój edukacji przedszkolnej oraz wysokich opłat ponoszonych przez rodziców”. Warto pamiętać, że owe bariery stworzyło samo Ministerstwo. Zwróć tu uwagę na dwa kluczowe aspekty.

Po pierwsze, gminy nie radzą sobie finansowo z szeroko pojętym obowiązkiem **zaspokajania zbiorowych potrzeb wspólnoty w zakresie edukacji publicznej**, ponieważ w budżecie gminnym trudno czasem wygospodarować środki finansowe na utrzymanie szkół⁸, więc często zamykają instytucje żłobkowo-przedszkolne.

Po drugie zaś, pomysł nowelizacji Ustawy w zakresie odpłatności za świadczenia przedszkolne wyszedł z Ministerstwa Edukacji Narodowej kierowanego wcześniej przez Katarzynę Hall. Za nowelizacją Ustawy głosowały wtedy wszystkie kluby i z dniem 1 września 2010 roku weszła w życie ustawa z dnia 5 sierpnia

sytuacja zdrowa. Nie można zapominać, że przy pójściu dziecka do przedszkola ważna jest gotowość emocjonalna dziecka do rozstania z opiekunem, jego możliwości adaptacyjne, wytrzymałość psychofizyczna. Nie o wprowadzanie kolejnych obowiązków tu chodzi, a o tym chyba zapominają rządzący, szafując abstrakcyjnymi danymi: wszystkie sześciolatki w Europie są gotowe do szkoły, wszystkie trzylatki w Polsce są gotowe do przedszkola! Istotne jest spokojne i systematyczne tworzenie sprzyjających warunków do korzystania z wychowania przedszkolnego szczególnie przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych, pochodzących z obszarów zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie.

⁸ *Notabene* szkoły też są likwidowane – od 2005 roku na terenach wiejskich zlikwidowano ponad 10 procent szkół podstawowych (Falkowska, Telusiewicz-Pacek, 2013, s. 15).

2010 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2010 r., nr 148, poz. 991), która doprecyzowała przepisy związane z wychowaniem przedszkolnym, a w szczególności z ustaleniem odpłatności za świadczenia udzielane przez przedszkola publiczne, wprowadzając regulację, która określiła, że przedszkole zapewnia bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym niż pięć godzin dziennie. Większość organów prowadzących określiła wówczas czas bezpłatnych świadczeń na pięć godzin i pobierała opłaty za godziny ponadwymiarowe, zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa wprowadzonymi przez MEN. Po dwóch latach obowiązywania tego przepisu, Ministerstwo podjęło kroki w kierunku zmiany wprowadzonych regulacji prawnych, argumentując troską o dobro dzieci, rodziców, a nawet nauczycieli, i ogłosiło program „Przedszkole za złotówkę”. Wówczas rząd zakazał samorządom pobierać od rodziców więcej niż złotówkę za każdą godzinę pobytu w przedszkolu i ten sam warunek dotyczył zajęć dodatkowych. Warto zatem postawić pytanie, po co wprowadzono taki zapis dwa lata wcześniej? Można tu zaobserwować nielogiczny mechanizm – „lepiej leczyć (bo to bardziej spektakularne) niż zapobiegać”. Zapobieganie wiązałoby się ze społecznym konsultowaniem planów zmian i z wysiłkiem opracowania długoterminowego planu działań na rzecz upowszechniania wychowania przedszkolnego (w szczególności na wsi) i poprawiania jakości oferowanych przez nie usług.

Pokreślić należy, że, według modelu „demokratycznego eksperymentowania”, rynek usług edukacyjnych dla dzieci powinien być regulowany oddolnie, poprzez wspólne eksperymentowanie. Edukacja i opieka nad małymi dziećmi w takim rozumieniu nie stanowi wymiany dóbr, ale jest dobrem publicznym objętym wspólną odpowiedzialnością. Warto podkreślić, że taki model wymaga silnego społeczeństwa obywatelskiego, a na jego budowę w Polsce potrzeba czasu. Niestety, argument na rzecz mniejszej centralizacji i bardziej demokratycznej praktyki jest zdecydowanie słabszy w społeczeństwach, w których występują nierówności społeczne, a także tam, gdzie wychowanie przedszkolne cechuje niskie upowszechnienie i jest ono niedofinansowane (Unger, 1997). Aby myśleć o przejściu do modelu demokratycznego eksperymentowania, należy uważnie przyjrzeć się poszczególnym *siłom napędowym*, które stoją w tle wszystkich decyzji dotyczących edukacji⁹. Obecnie, wiele wysiłku powinno być włożone w to, aby zastanowić się, jak przesunąć polską wczesną edukację ze sfery *techné* do sfery *phronesis*. Arystotelesowskie *techné* w kontekście wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi rozumieć można jako wykonywanie praktyk edukacyjnych według pewnych reguł. *Phronesis* natomiast pociąga za sobą tworzenie przestrzeni dla zbiorowej refleksji, w której możliwe

⁹ Friedrich Schneider wskazywał, że „siły napędowe” stwarzają swoistą sytuację wychowawczą w różnych krajach. Zaliczył do nich: warunki geograficzne, kulturę, religię, naukę, strukturę społeczną, politykę, impulsy wychodzące z samej oświaty oraz z kontaktów zagranicznych (Schneider, 1961, s. 136-139).

są przeciwstawne sądy. Istotę tego rodzaju wiedzy stanowi integracja wielu systemów, która odbywa się poprzez wspólne działanie i analizę (Flyvbjerg, 2001, s. 89). W Polsce wyraźnie widać silne ścieranie się sił narodowych z ponadnarodowymi. Rządzącym zależy na dobrych wskaźnikach w zestawieniach i często chęć osiągnięcia tego celu przysłania realne, krajowe możliwości zmieniania na lepsze losów wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi. W kwestii wskaźników warto nadmienić, że Ministerstwo Edukacji Narodowej jako znaczący sukces podaje dynamiczne wzrastanie procenta dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, odnotowany w ostatnich latach znaczny wzrost liczby pięcioletków w placówkach przedszkolnych spowodowany jest ustawowym obowiązkiem odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci w tym wieku, co nie świadczy o jakości tych świadczeń. W 2011 roku wszystkie pięcioletki w Polsce rozpoczęły obowiązkowy rok przygotowawczy do I klasy szkoły podstawowej, a ponadto wszystkie sześciolatki od 2004 roku mają obowiązek podjęcia edukacji w klasach zerowych. Tak więc nakładanie obowiązku przedszkolnego na coraz młodsze dzieci na pewno powoduje w zestawieniach europejskich wzrost wskaźnika liczby dzieci w Polsce uczęszczających do przedszkola, co na szczeblu krajowym nie przekłada się na dostępność do instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci najmłodszych (0-4 lat), szczególnie na terenach wiejskich oraz nic nie mówi o jakości oferowanych usług.

Warto podkreślić, że w większości krajów europejskich wychowanie przedszkolne nie jest obowiązkowe, a wskaźniki jego upowszechnienia i tak są wysokie, gdyż zaufanie społeczne do tego typu placówek jest bardzo duże, pozycja nauczyciela wychowania przedszkolnego jest wysoka, a na poziomie regulacji prawnych i finansowania oświaty czynione są wysiłki w kierunku zwiększania dostępności do placówek wczesnej opieki i wychowania (Potulicka, Hildebrandt-Wypych, Czech-Włodarczyk, 2013). W Polsce panuje odwrotna sytuacja i niewiele się robi, aby realnie zwiększyć dostępność do wychowania przedszkolnego oraz podnosić status zawodowy nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Jak już sygnalizowałam, *inne formy wychowania przedszkolnego* w Polsce mają odmienne tradycje niż formy zachodnie. Wszelkie podejmowane próby przekształcania istniejącego modelu oświaty powinny być poprzedzone analizą tendencji rozwojowych w zakresie życia społecznego, gospodarki i kultury. Pilnie potrzebna jest wielostronna analiza sytuacji edukacyjnej małych dzieci, która pozwoliłaby na opracowanie skutecznej wieloletniej „strategii przedszkolnej”. Strategii, która nie tylko pozwoliłaby na upowszechnienie wychowania przedszkolnego, ale także zapewniłaby wysoką jakość tego wychowania. Wzrost liczby dzieci objętych obowiązkiem przedszkolnym bez jednoczesnego zadbania o dobre przygotowanie kadry oraz infrastruktury placówek to nie jest mądre inwestowanie w instytucje wczesnej opieki i edukacji dla dzieci i na pewno nie zbliża nas w stronę modelu demokratycznego eksperymentowania.

Bibliografia

- Dziewięć faktów o przygotowaniu szkół do przyjęcia sześciolatków*. Pobrane 20 sierpnia 2014 z: <http://tinyurl.com/ojv8qs2>.
- Eurostat (b.d.) Pobrane 16 stycznia 2014, z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>.
- Falkowska, E., Telusiewicz-Pacek, A. (2013). *Dzieci w Polsce – dane, liczby, statystyki*. Warszawa: Polski Komitet Narodowy UNICEF.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Oxford–New York: Cambridge University Press.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013* (2013). Warszawa: Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Główny Urząd Statystyczny.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2011). Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(54), 73-83.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2012a). Rozwiązania wspomagające nauczanie i wychowanie dzieci obcojęzycznych w placówkach przedszkolnych w wybranych krajach europejskich. W: A. Mitreǵa, I. Jagoszewska (red.), *Komunikacja jako narzędzie (po) rozumienia we wspólnotach społecznych* (s. 231-249). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2012b). Wychowanie przedszkolne w Polsce – różne tradycje, odmienne formy, europejskie aspiracje? W: M. Kotarba-Kańczugowska (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej* (s. 13-32). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Potulicka, E., Hildebrandt-Wypych, D., Czech-Włodarczyk, C. (2013). *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Raport Społecznego Monitora Edukacji z dnia 16.03.2011*. Pobrane 15 stycznia 2014, z: www.monitor.edu.pl.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 2013 r., nr 50, poz. 1207).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. 2010 r. nr 161, poz. 1080 z późn. zm.).
- Rząd dla najmłodszych. Nowe propozycje w sprawie tanich przedszkoli i obowiązku szkolnego 6-latka*. Pobrane 20 sierpnia 2014, z: <http://tinyurl.com/obmypxn>.
- Schneider, F. (1961). The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education. *Comparative Education Review*, 4(3), 136-139.
- Unger, R. (1997). *Politics: The Central Texts*, London–New York: Verso.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013 r. poz. 827).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm).

Maria Kotarba-Kańczugowska, doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka APS. Jej zainteresowania naukowe to problematyka pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, edukacyjna polityka językowa. e-mail: m.kotarba@onet.eu

Jolanta Sajdera

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Konstruowanie znaczenia instytucji przedszkola niepublicznego

Jak cytować: Sajdera, J. (2014). Konstruowanie znaczenia instytucji przedszkola niepublicznego. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 170–181). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

*Podstawą przekazu znaczenia instytucji
jest społeczne uznanie, że dana instytucja
jest „stałym” rozwiązaniem „stałego” problemu
danej zbiorowości.*

(Berger, Luckman, 2010, s. 103)

Sposób definiowania instytucji zależy od paradygmatu, w jakim ujmuje się jej funkcję. Przyjęcie założeń społecznego konstruktywizmu nadaje porządek tezom dotyczącym instytucji, widzianych jako społeczne konstrukty, które prowadzą do określonych praktyk pedagogicznych.

Poruszona w artykule tematyka dotyczy sytuacji, w której niepubliczna instytucja opieki nad dzieckiem funkcjonuje w przestrzeni publicznej, realizując, działania w interesie obywateli, które zaniechane są przez państwo. Jak zauważył Bogusław Śliwerski (2013), nasilający się kryzys demokratyzacji oświaty doprowadził najpierw do kontestacji decyzji MEN, następnie do braku zaufania do decyzji Ministerialnych (jak w przypadku dążenia dużej grupy rodziców 6-latków do odroczenia decyzją psychologa ich dzieci od obowiązku szkolnego w roku 2014/15), aż do obojętności i braku refleksji ze strony nauczycieli i rodziców.

Braki kompetencji pedagogicznych decydentów odpowiedzialnych za politykę oświatową skutkują fragmentarycznymi rozwiązaniami złożonych problemów edukacji (także przedszkolnej) w Polsce. Nagłaśniane w mediach dyskusje społeczne wokół pojawiających się dylematów związanych z edukacją budują poczucie fikcyjnego sprawstwa podmiotów edukacji, podczas gdy rzeczywiste przyczyny podejmowanych decyzji są nieujawniane opinii publicznej (Cylkowska-Nowak, 2008).

Ustawy tworzone w sposób chaotyczny, a nawet sprzeczny z wolą obywateli, nie zapewniają odpowiedniej dostępności i jakości oferty edukacyjnej, w związku z czym aktywność przejmuje wolny rynek, stając się stopniowo coraz bardziej atrakcyjny dla rodziców-klientów i odbiorców tej oferty. W myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2008 roku (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10.01.2008 r. w sprawie rodzajów...*), powstają tak zwane inne formy wychowania przedszkolnego, które zakładane są z inicjatywy osób fizycznych, prawnych lub stowarzyszeń oraz z wykorzystaniem ich funduszy. W artykule poruszam zagadnienie niepublicznych placówek przedszkolnych, zakładanych jako instytucje *for profit*, a więc nastawionych zarówno na cele edukacyjne, jak i zysk finansowy. Moim zdaniem, specyfiką polskich placówek niepublicznych wychowania przedszkolnego jest ich silne zindywidualizowanie, zależne od osoby założyciela, dlatego też należy zastanowić się na sposobem konstruowania znaczenia tych instytucji, związanych z edukacją.

Interesujący mnie problem dotyczy założeń teoretycznych, mających swój udział w społecznym konstruowaniu instytucji przedszkola niepublicznego. Celem podjętych rozważań jest zwrócenie uwagi na aktywność osób zaangażowanych w działalność gospodarczą, która zaspokaja potrzeby publiczne w zakresie edukacji przedszkolnej, a jednocześnie realizowana jest z osobistych pobudek. Przyjęty sposób analizy jest refleksją nad konsekwencjami konfrontacji interesu prywatnego i ogólnego w sferze publicznej (Reut, 2008) poprzez odniesienie do kategorii instytucji.

Kontekst wyłaniania się instytucji niepublicznych w polskiej przestrzeni oświatowej

Wprowadzenie w *Ustawie o systemie oświaty* (w 1991 roku) zapisu o możliwości zakładania przedszkoli przez osoby fizyczne należy potraktować jako ważny krok w kierunku demokratyzacji. Rozszerzenie oferty edukacyjnej dla dzieci w wieku przedszkolnym wiązało się z realizacją postanowień Okrągłego Stołu w 1989 roku, a szczególnie ustaleń Podzespołu ds. oświaty, szkolnictwa w wyższego, nauki i postępu technicznego, dotyczących likwidacji dysproporcji między szkolnictwem w mieście i na wsi „zwłaszcza w zakresie upowszechniania wychowania

przedszkolnego” (*Porozumienia okrągłego stołu...*, 1989). Jednak realizacja podjętych uchwał nie jest zakończona, pomimo upływających 25 lat od tego przełomowego dla Polaków spotkania. Zdaniem B. Śliwerskiego (2009), Ministerstwo Edukacji Narodowej bardzo wolno wychodzi z roli rządowego dysponenta systemu oświatowego, charakteryzującej się podejmowaniem nieodwracalnych decyzji, na które obywatele wciąż nie mają wpływu. Taka postawa podważa podstawowe założenie demokracji, rozumianej jako „możliwość zmiany większości stanów, gdy w społecznych negocjacjach uznane zostaną za konieczne” (Kostera, 1996, s. 259).

Przedszkola niepubliczne w swojej różnorodności form wychowania przedszkolnego (przedszkola, punkty przedszkolne, zespoły przedszkolne), poprzez dopuszczanie zmian i innowacji, tworzenie nowych możliwości przy jednoczesnej kontroli społecznej, mogą stanowić przyczynek do pojawiania się regulacji społecznych w społeczeństwie demokratycznym. Pluralizm edukacyjny, rozumiany jako różnorodność oferty wynikającej z potrzeb społeczności lokalnej, wyrażać się może dzięki inicjatywie, pasji i energii założycieli takich placówek, znających realia własnej społeczności. Przedszkola niepubliczne stanowią mogą jeden z elementów demokratyzacji edukacji w Polsce poprzez posiadanie autonomii, umożliwiającej podejmowanie inicjatyw, ścisły kontakt podmiotów edukacji, a więc współdecydowanie o formule pracy placówki przez (zwykle) niewielkie grono rodziców i nauczycieli.

Rosnące w Polsce zainteresowanie dochodowymi instytucjami wczesnej edukacji i opieki, prowadzonymi przez stowarzyszenia i osoby fizyczne, wynika z kilku powodów. Jednym z nich jest konkurencyjna oferta w stosunku do przedszkoli samorządowych, utrzymywanych przez gminy. Problemy z finansowaniem obu typów placówek są popularnym tematem nagłaśnianym przez media (por. Adamaszek, Brzuszkiewicz, 2013), który często doprowadza do utrwalenia stereotypowych poglądów. Innym powodem jest dostępność badań naukowców z krajów zachodnich, gdzie związki między biznesem a edukacją mają dłuższą tradycję niż w Polsce (por. Dahlberg, Moss, Pence, 2013). Dostrzec można analogie, dotyczące nieudanych prób reformowania edukacji, jej urynkwienia czy narzucania standardów ewaluacyjnych. Jednak należy zwrócić uwagę na odmienny kontekst powstawania edukacyjnych placówek niepublicznych w naszym kraju.

Status niepublicznych placówek przedszkolnych może być także określany poprzez umożliwienie obywatelom decydowania o warunkach i sposobie edukowania dzieci od okresu wczesnego dzieciństwa. Taki sposób kształtowania koncepcji przedszkola, który nie tylko umożliwi zaspokajanie potrzeb dzieci i rodziców, ale także daje im prawo udziału w kreowaniu oferty instytucji, jest zbliżony do demokratycznego typu uczestnictwa w życiu społecznym.

Należy się jednak zastanowić, czy w przypadku niepublicznych placówek tak rozumiane założenia funkcjonowania instytucji wpisują się w warunek społeczeństwa demokratycznego, stwarzającego „szanse rozwojowe i prawo do realizacji

własnych form życia wszystkim obywatelom, a nie tylko tym, którzy osiągnęli sukces [...] w grze o bogactwo” (Reykowski, 2007, s. 10).

W socjologii jednym ze sposobów wyjaśniania wieloznacznego terminu „instytucje” to definiowanie ich jako „zorganizowane typy działalności, rozwijające się oddolnie albo specjalnie zaplanowane, zaspokajające pewne wyodrębnione potrzeby całej zbiorowości i poszczególnych jednostek w sposób uregulowany, podlegający kontroli społecznej i normom społecznym” (Skąpska, Ziółkowski, 1998, s. 317). Rozważania zawarte w niniejszym artykule koncentrują się wokół właśnie takiego rozumienia tego terminu, poddając refleksji drugi człon definicji, dotyczący zaspokajania potrzeb jednostek i całych zbiorowości przez instytucje.

Opisany przez Petera L. Bergera i Tomasa Luckmanna (2010) proces instytucjonalizacji wskazuje na utrwalanie się powtarzalnych w czasie sytuacji społecznych, które ludzie uważają za warte podtrzymania. Poprzez obiektywizację działań dochodzi do uniezależnienia się instytucji od jej założycieli i stałe umiejscowienie w społecznie tworzonej rzeczywistości. Instytucje funkcjonują poprzez aktywność jednostek, działających wokół „kompleksów instytucjonalnych” (Skąpska, Ziółkowski, 1998, s. 318) czy „urządzeń społecznych” (Tillmann, 2006, s. 112), jakimi można określić także placówki wychowawcze i edukacyjne. Rola instytucji opieki nad dziećmi od początków ich istnienia wyznaczana była przez dwojakiemu rodzaju cele: ekonomiczne (ułatwiała zatrudnianie kobiet) i pedagogiczne (rozwój dzieci, szczególnie ze środowisk zagrożonych wykluczeniem). Konieczność realizacji tych celów skłaniała do aktywności przedstawicieli różnych środowisk społecznych, zarówno spośród przedsiębiorców (np. właściciel fabryki Waldorf-Astoria), jak i lekarzy (np. Maria Montessori) czy przedstawicieli związków wyznaniowych. Można zatem przypuszczać, że od samego początku swojego istnienia konstrukty instytucji opieki nad dziećmi przyjmowały różne postacie, zależne od osoby ich założycieli.

Uprawomocnienie pewnych rutynowych czynności pozwala na trwanie instytucji także w następnych pokoleniach, jednak, jak twierdzą autorzy, „jakkolwiek czynności zrutynizowane, raz utrwalone, mają tendencję do tego, aby trwać, możliwość ich zmiany albo nawet zniesienia pozostaje w świadomości jako coś w dyspozycji” (Berger, Luckmann, 2010, s. 87). Tak więc, pomimo raz nadanego znaczenia, w wyniku reinterpretacji możliwe jest poszukiwanie nowych rozwiązań potrzeb społecznych, co P. Berger i T. Luckmann (2010, s. 96) określają jako społeczne podzielenie znaczenia.

To stwierdzenie pragnę odnieść do obecności w polskiej przestrzeni edukacyjnej placówek niepublicznych, które pojawiać zaczęły się jeszcze przed wprowadzeniem Ustawy o systemie oświaty z 1991 roku. Refleksje nad możliwościami ponownej reinterpretacji instytucji edukacyjnych skutkowały inicjatywami podejmowanymi zarówno wśród nauczycieli akademickich, czego przykładem jest Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, założona w 1990 we Wrocławiu przez zespół

Ryszarda Łukaszewicza, jak i organizacji pozarządowych – na przykład Społeczne Towarzystwo Oświatowe, powstałe w 1988 roku. Takimi instytucjami były także pierwsze przedszkola autorskie, których założenia bazowały na pedagogice waldorfskiej, czy systemie wychowawczym Marii Montessori, które w Polsce powstawały już pod koniec lat osiemdziesiątych, przede wszystkim dzięki prywatnym kontaktom zagranicznym polskich entuzjastów z niemiecką czy włoską literaturą pedagogiczną. Nazwanie takich przedszkoli alternatywnymi było wówczas uzasadnione, gdyż stanowiły inne rozwiązanie wobec tak zwanego tradycyjnego przedszkola. Można zatem powiedzieć, że wraz ze społecznym ruchem zmian na polskiej scenie politycznej pojawiła się potrzeba ograniczenia mechanizmów kontroli państwowej także w instytucjach edukacyjnych. Placówki publiczne bowiem funkcjonowały (i funkcjonują nadal) według schematycznych, zrutynizowanych procedur, typowych dla sytuacji, w których w instytucji wypracowuje się działania nawykowe. Instytucja może trwać bez odwoływania się do pierwotnie nadanego znaczenia. Jak podkreśla Małgorzata Karwowska-Struczyk (2012), obecne restrykcje narzucone instytucjom dla dzieci w wieku przedszkolnym prowadzą nadal do usztywnienia działań nauczycieli i dyrektorów, czyniąc z nich bezrefleksyjnych pracowników najemnych. Jest to możliwe dzięki transmisji instytucjonalnych znaczeń, dokonującej się poprzez symboliczne działania i przedmioty, wykorzystywane w procedurze organizacyjnej instytucji (plany nadzoru, karty pracy, dzienniki). Proces ewaluacji zewnętrznej, prowadzony przez nadzór pedagogiczny Systemu Ewaluacji Oświaty, jest przykładem procedur kontrolnych, które prowadzić mają do uprawomocnienia działań instytucji poprzez dostosowanie do odgórnych założeń, zawartych w formularzach kontrolnych.

Czynniki społeczne budujące konstrukt instytucji przedszkola niepublicznego

Czasy transformacji ustrojowej otworzyły drogę dla pojawiających się inicjatyw edukacyjnych poprzez wprowadzenie nowych regulacji prawnych. Odnosząc zdarczenia społeczne, charakterystyczne dla polskiej specyfiki konstruowania instytucji przedszkola niepublicznego, do założeń Roberta Putnama (1995, s. 22), można stwierdzić, że w naszym kraju istotne stały się trzy wymieniane przez autora czynniki: istniejące sformalizowane konstrukty przedszkoli państwowych (obecnie samorządowych), czynniki społeczno-ekonomiczne, które spowodowały zmniejszającą się liczbę tych placówek w latach osiemdziesiątych, a w końcu działania oddolne, początkowo niemające uregulowań prawnych, prowadzące do powstania placówek prywatnych. R. Putnam wspomina także o czynnikach kulturowych, które wpływają na sposób ujmowania skuteczności danej instytucji w odbiorze społecznym. Autor uważa, że ten czynnik zmiany sposobu konstruowania

instytucji najtrudniej jest zmienić, stąd ciekawe byłyby badania nad recepcją społeczną instytucji przedszkola w środowisku współczesnych rodziców, a także innych podmiotów uczestniczących w budowaniu konstruktów tej placówki. Przykładem na to, że proces konstruowania tej instytucji w społeczeństwie wciąż się toczy, może być, moim zdaniem, sposób rozwiązywania w sferze publicznej „sprawy sześciolatek”. Śledząc dyskusje toczące się na łamach mediów, można zauważyć, jak różne są sposoby rozumienia instytucji. Przykładem jest fragment komentarza po odrzuceniu przez Sejm 8 listopada 2013 roku wniosku o referendum w sprawie wprowadzenia obowiązku szkolnego dla sześciolatek: „Tuż po głosowaniu z dziennikarzami spotkał się premier Donald Tusk. – Mam nadzieję, że gdy emocje opadną, to będziemy w stanie spokojnie rozmawiać o tym, jak sprawić, by polskie szkoły stały się bardziej przyjazne – powiedział premier” (JM; KK, b.d.). Takie wieloznaczne sposoby konstruowania znaczenia instytucji edukacyjnych można odnieść do opisywanego przez Barbarę Czarniawską zjawiska reifikacji celów reformy. Autorka zauważa, że przy długim procesie wprowadzania reformy jej cel staje się niejasny, gdyż został sformułowany dużo wcześniej, w innych okolicznościach, niż w czasie, w którym zaczęły pojawiać się jej skutki (Czarniawska, 2010). W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na określanie przez Charlesa Tillyego (2008, s. 27) stopień demokracji, mierzony oceną zgodności zachowania państwa z wyrażonymi żądaniami obywateli. Można odnieść wrażenie, że próby deprecjonowania referendum w sprawie sześciolatek świadczą raczej o procesie de-demokratyzacji, który charakteryzują wąskie, nierówne, gorzej chronione konsultacje społeczne, a zobowiązania nie są wzajemne, lecz asymetryczne.

Dyskurs medialny ma swój udział w kształtowaniu wizerunku instytucji u odbiorców (czytelników), dlatego niepokojące są przekazy, w których konstrukty szkoły i przedszkola stawiane są w opozycji jako miejsca nieprzyjazne albo przyjazne lub miejsca nauki albo zabawy. Kiedy zamiast negocjowania znaczenia instytucji pojawia się wyłącznie jej kontestowanie, niemożliwe staje się wypracowanie akceptowanej społecznie definicji. Takie sposoby ujmowania instytucji uwidoczniają sprzeczne zakresy wiedzy społecznej o dziecku, które albo jest poddawane kształtowaniu przez skuteczne taktyki szkolne, albo znajduje się w bezpiecznym miejscu podobnym do domu rodzinnego, gdzie opiekuje się nim zastępująca matkę „przedszkolanka”.

Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence przestrzegają przed tak infantylnym sposobem rozumienia instytucji dla dzieci, która ma zastępować rodzinę poprzez organizowanie pracy według „pedagogiki przywiązania” (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 123). Prowadzi ona do odtwarzania stylu opieki macierzyńskiej przez obserwowanie i nadzorowanie indywidualne, z pominięciem udziału grupy rówieśniczej. Autorzy zauważają, że być może chodzi tu o alternatywę dla surowych, bezosobowych relacji w placówkach szkolnych między uczniem a nauczycielem. Jednak należy pamiętać, że dziecko osiąga korzyść z przebywania także

w innym kontekście społecznym niż prymarny, instytucja zaś jest dopełnieniem domu. Właśnie w przedszkolu i szkole możliwe jest przeciwstawienie bliskości (zarezerwowanej dla związków intymnych), intensywności relacji, gęstej sieci łączącej dzieci i dorosłych. Jeszcze innym sposobem łączenia w konstrukcie instytucji przedszkola dyskursu rodziny (sfery prywatnej) z dyskursem sfery publicznej jest wskazywanie na konieczność interwencji w tak zwane ryzyko socjalne poprzez proces normalizacji. Narzucenie samorządom utrzymywania placówek przedszkolnych prowadzi do poszukiwania przez nie dodatkowych dróg finansowania ze środków unijnych przeznaczonych na działania mające na celu niwelowania skutków biedy i wykluczenia czy też wprowadzanie nowych zasad rekrutacji do przedszkoli (tak zwane kryterium dochodowe). G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, przywołując przykład amerykańskiego projektu High/Scope, zauważają, że takie podejście odnosi się do koncepcji dziecka jako osoby zależnej, niepełnowartościowej, potrzebującej ochrony. Jeszcze innym wątkiem dotyczącym sposobu ujmowania instytucji jest tak zwana „idea społecznego odkupienia”, legitymizująca interweniowanie w rozwój dzieci dla podniesienia „jakości” społeczeństwa (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 128). Budując konstrukt przedszkola, autorzy postulują wyjście poza ujmowanie roli instytucji w kategoriach albo wartości jednostkowych (wieloznaczne pojęcie „wszechstronny rozwój dziecka”), albo stwarzania warunków dla rozwoju gospodarczego, w zamian wskazując na ich znaczenie dla postępu społeczeństwa jako całości (na rzecz emancypacji, równości płci, solidarności grup społecznych).

Komercjalizacja instytucji przedszkola

Poruszając wątek komercjalizacji instytucji przedszkola, nawiązuję do neoliberalnych poglądów, dotyczących urynkwienia edukacji, a szczególnie kwestii prawa do nauki jako bezpłatnej oferty państwa. Radykalne poglądy Miltona Friedmana (1996), dotyczyły tworzenia przez państwo takich warunków, aby każdy mógł „kupić” usługę edukacyjną, jakiej potrzebuje (bon oświatowy). Krytycy tego rozwiązania wskazali na niebezpieczeństwo dalszego uzależnienia instytucji edukacyjnych od państwa. Jak to ujęła Magdalena Modrzejewska, „prawo przydzielania dotacji pociąga za sobą nieuchronnie prawo do narzucania reguł i kontroli” (Modrzejewska, 2010, s. 89).

Wskazując sytuację polskich przedszkoli niepublicznych jako odbiorców dotacji, można stwierdzić, że ta prognoza dokonuje się w trakcie codziennego borykania się założycieli takich placówek ze zmiennymi decyzjami samorządów terytorialnych w tym zakresie (np. Tabaszewska, 2012). O tym, jak trudne są to do rozwiązania dylematy, może świadczyć fakt zrzeczenia się krakowskich przedszkoli niepublicznych w Stowarzyszenie, które broni ich interesów, na przykład w sytuacji wstrzymania na kilka miesięcy dotacji lub jej obniżenia. Warto pamiętać,

że to właśnie dotacja ma być przeznaczana na wynagrodzenie nauczycieli i koszty utrzymania placówki.

Kolejnym istotnym elementem podjętych rozważań jest powszechna dostępność instytucji przedszkola w przestrzeni publicznej. Jednak aspektem charakterystycznym dla funkcjonowania dochodowych placówek przedszkolnych w Polsce jest ich rozwój na terenach tak zwanego „obszaru rajy edukacyjnej” (Nieżgoda, 2011, s. 32), a więc przede wszystkim w dużych miastach, wszędzie tam, gdzie założyciele mogą liczyć na rodzica-klienta, który jest gotów opłacić czesne nie tylko ze względu na wyższe zarobki, ale i konieczność utrzymania pracy zarobkowej poza domem.

W przypadku dochodowego przedszkola niepublicznego reguły wolnego rynku stanowią istotną część konstruktów instytucji i nie jest możliwe przy jego definiowaniu całkowite pomijanie ekonomii czy zarządzania. Tego zresztą oczekują od właścicieli urzędy w trakcie przygotowywania się do kontroli. Moss, Dahlberg, Pence (2013) zwracają jednak uwagę, że w sprzeczności z funkcją instytucji przedszkola są taktyki biznesowe właścicieli takich instytucji (na przykład korporacja otwiera placówkę dla dzieci pracowników). Przedszkole traktowane jako bonus (tak jak darmowy parking, tania stołówka) przypomina sposób traktowania instytucji opieki nad dziećmi w XIX wieku, kiedy to prywatni właściciele fabryk otwierali miejsca pobytu dzieci robotników na czas ich pracy. Ten sposób widzenia wprowadza do konstruktów instytucji opieki nad dzieckiem język biznesu, zawierający reprezentacje symboliczne, związane z funkcjonowaniem firmy, w której produktem staje się dziecko, a klientem jego rodzic. Zdaniem autorów, można także zauważyć stosowanie w instytucji opieki nad dzieckiem metafory fabryki, czy jak to opisał Gareth Morgan (2005), metafory organizacji jako maszyny, wszędzie tam, gdzie dziecko przedstawiane jest jako materiał poddawany przekształceniom według z góry określonych standardów, na przykład Podstawy Programowej. Procedury mechanistyczne w myśleniu o organizacjach skutkują tylko wtedy, jeśli celem jest powtarzalność, a więc uzyskiwanie zawsze takiego samego „produktu”. Natomiast w sytuacji zmiennych warunków w otoczeniu oraz skomplikowanej sieci ludzkich interakcji konieczna jest elastyczność oraz innowacyjność.

Instytucja przedszkola niepublicznego funkcjonuje w przestrzeni skomercjalizowanej, ponieważ uczestniczenie w niej podlega opłacie i jest dostępne na warunkach ustalonych przez właścicieli i zawartych w ofercie dla potencjalnego klienta. Chociaż zdaniem Mariana Niezgody, „prywatyzacja szkolnictwa nie ma tak spektakularnego charakteru na niższych szczeblach” (Nieżgoda, 2011, s. 24), to, jak wynika z efektów działań samorządów lokalnych (np. Szpunar, b.d.), w całej Polsce rynkowy model edukacji przedszkolnej został poddany w sposób jawny zasadzie kalkulacyjności ekonomicznej i społecznej. Jednak o ile dla rodziców zapisujących dzieci do placówek niepublicznych czytelny jest obszar, w którym za własne pieniądze kupują określony produkt, to w placówkach samorządowych

rodzice jako ostatni dowiadują się o zmianie oferty, poddając się narzucanym im warunkom pobytu dziecka w placówce (stawki godzinowe, brak zajęć dodatkowych i tym podobne).

Oscyłowanie niepublicznych placówek przedszkolnych pomiędzy popytem a podażą jest przedmiotem analiz badań projektowych prowadzonych przez Annę Ciepielewską-Kowalik (2013), która wykazała silną decentralizację usług przedszkolnych w Polsce. Autorka, wskazując słabość obecnego modelu finansowania edukacji przedszkolnej, dostrzega rozwiązanie tego problemu poprzez tak zwane modele hybrydowe, w których sektor publiczny finansuje usługi świadczone przez stowarzyszenia i fundacje non-profit. Umożliwienie w bliskiej przyszłości znacznego lub całkowitego finansowania wszystkich przedszkoli ze środków publicznych powinno być rozumiane przez decydentów jako redystrybucja zasobów do dzieci jako grupy społecznej.

Zjawisko wciąż zmieniającej się liczby placówek niepublicznych związane jest z ich konkurencyjnością wobec stale pogarszającej się oferty przedszkoli samorządowych pod względem liczebności dzieci w grupie, zmniejszanej kadry czy warunków pobytu. Dyskusje dotyczące kosztów pobytu dziecka w placówce przedszkolnej zajmują pierwsze strony gazet. Szkoda, że przez położenie nadmiernego nacisku na cenę usługi edukacyjnej zapomina się o jakości oferty edukacyjnej instytucji przedszkola, która nie może być sprowadzona tylko do liczby zajęć dodatkowych, a takie można odnieść wrażenie, obserwując działania władz oświatowych w ostatnim półroczu 2013 roku (np. List Ministra Edukacji w sprawie zajęć dodatkowych w przedszkolach, MEN 2013).

Wychowanie nie odbywa się wyłącznie w efekcie zaprogramowanej, instytucjonalnej działalności edukacyjnej, lecz mają w nim udział także niecelowe działania, które „implikują wychowawcze skutki” (Paśko, 2008, s. 82). Wpływ państwa na wychowanie jest w większym stopniu związany z jego etyczną kondycją niż z funkcjonowaniem instytucji, powołanych przez państwo w tym celu. Nie wystarcza kontrola i standaryzacja instytucji, gdyż uzyskane wyniki takich działań ewaluacyjnych (<http://www.npseo.pl>) wskazują na konsekwencje, a nie na przyczyny negatywnej percepcji zaburzonego ładu społecznego. Nagłaśniany kryzys wychowania nie jest przypadkowy, lecz jest związany z kryzysem ładu społecznego. Zbigniew Paśko (2008) uważa, że jedną z dróg wyjścia z tego impasu jest proedukacyjna działalność państwa, które udziela pomocy i wsparcia inicjatywom obywatelskim związanym z edukacją, gdyż utrudnienia, na jakie napotykają założyciele, pomysłodawcy, animatorzy, stowarzyszenia obywatelskie powodują negatywne skutki, takie jak „ostudzenie zapału”, lub stwarzają okazję do nieuczciwego omijania niereformowalnych zaleceń.

Wnioski

Poprzez refleksję nad symboliczną przestrzenią przedszkola niepublicznego budowaną w sferze publicznej można przesłedzić zmiany, jakie zaszły w konstruowaniu znaczenia instytucji opieki nad dzieckiem. Jednak jeśli porównać warunki, w jakich powstawały przedszkola niepubliczne w początkach reformy z czasami obecnymi, można za Piotrem Sztompką (2005) stwierdzić, że była to raczej zmiana w systemie niż zmiana systemu, gdyż nie spowodowała znaczących konsekwencji dla stanu polskiej oświaty.

Ujmując sposób konstruowania instytucji przedszkola niepublicznego jako symptom zmiany społecznej, należy zauważyć występowanie zarazem endogennych, jak i egzogennych czynników wywołujących tę zmianę (Nieżgoda, 2011). Dotyczą one zarówno tych działających aktorów, którzy odrzucają lub widzą konieczność modyfikacji dotychczasowego sposobu funkcjonowania instytucji opieki nad dziećmi, jak i zmian w zakresie reformy gospodarczej w Polsce. Jak zauważa Mirosława Marody, ich efektem jest pojawianie się instytucji o „odmiennych niż dotychczasowe regułach działania” (Marody, 2000a, s. 76), co w efekcie prowadzi do tworzenia się nowych kategoryzacji społecznych. Same regulacje prawne, dotyczące reform edukacyjnych, nie wystarczą, gdyż stanowią one tylko warunki brzegowe dla ciągłego społecznego negocjowania reguł (Marody, 2000b). Niezbędne są w związku z tym rozwiązania, w których możliwe jest funkcjonowanie obok siebie zróżnicowanych ofert edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym, które nie byłyby sprowadzane regulacjami prawnymi do takiego samego, niskiego poziomu. Traktowanie instytucji edukacyjnych dla małych dzieci w kategoriach „usług edukacyjnych” zawęża dyskusje toczone w przestrzeni publicznej z negocjacji znaczenia przedszkola do negocjacji na temat dotacji między gminą a rządem.

Bibliografia

- Adamaszek, K., Brzuszkiewicz, J. (b.d.). *Prywatne przedszkola do kontroli*. Pobrane 5 listopada 2013, z: <http://tinyurl.com/k8ajkuv>.
- Berger, P. L., Luckman, T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciepielewska-Kowalik, A. (b.d.). Znaczenie rozwoju powszechnego systemu usług opieki i edukacji przedszkolnej w Polsce. W stronę nowego kontraktu społecznego wobec współczesnych wyzwań demograficznych, ekonomicznych i społecznych. W: A. Kubów, J. Szczepaniak-Sienniak (red.), *Polityka rodzinna a polityka rynku pracy w kontekście zmian demograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. [w druku].

- Cylkowska-Nowak, M. (2008). Państwo i edukacja. Kilka uwag na temat teoretycznej propozycji C. A. Torresa badania polityki edukacyjnej. W: J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), *Państwo a edukacja* (s. 88-103). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czarniawska, B. (2010). *Trochę inna teoria organizacji*. Warszawa: POLTEXT.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Friedman, M. (1996). *Wolny wybór*. Sosnowiec: Wydawnictwo Panta.
- J.M., K.K. (b.d.). *Nie będzie referendum w sprawie ws. sześciolatek. Burza w sejmie*. Pobrane 9 listopada 2013, z: <http://tinyurl.com/msdnd52>.
- Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- List Ministra Edukacji w sprawie zajęć dodatkowych w przedszkolach*. Pobrane 6 listopada 2013, z: <http://tinyurl.com/pvtnuxw>.
- Marody, M. (2000a). Instytucjonalne ramy negocjacji społecznych. W: M. Marody (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości* (s. 75-90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Marody, M., (2000b). Społeczne negocjowanie rzeczywistości. W: M. Marody (red.) *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości* (s. 285-315). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Modrzejewska, M. (2010). *Libertariańskie koncepcje jednostki i państwa we współczesnej amerykańskiej myśli politycznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Morgan, G. (2005). *Obrazy organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moskalewicz, M. (2011). Przejście pojawiania się. Miejsce lokalności w myśli Hannah Arendt. W: M. Nowak, P. Pluciński (red.), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń* (s. 55-68). Kraków: Korporacja Ha!art.
- Niezgoda, M. (2011). Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce. W: M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce* (s. 19-38). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Paśko, Z. I. (2008). Wychowanie państwowe czy wychowawcze państwo?. W: J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), *Państwo a edukacja* (s. 81-87). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Porozumienia okrągłego stołu: Warszawa 6 luty — 5 kwietnia 1989 r.* Pobrane 4 maja 2014, z: <http://tinyurl.com/q8wd6h4>.
- Putnam, R. (1995). *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Reut, M. (2008). Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość). W: J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), *Państwo a edukacja* (s. 167-176). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Reykowski, J. (2007). Wstęp. W: J. Reykowski (red.), *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej* (s. 9-12). Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10.01.2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania. (Dz. U. nr 7, poz. 38). Pobrane 3 maja 2014, z: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20080110.pdf.
- Skąpska, G., Ziółkowski, M. (1998). Instytucja społeczna. W: Z. Bokszański, (red.), *Encyklopedia socjologii, T. 1, A-J* (s. 317-321). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szpunar, O. (b.d.). *Godzina za złotówkę w przedszkolach. Równanie w dół*. Pobrane 31 października 2013, z: <http://tinyurl.com/kur3x5l>.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak.
- Śliwowski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Tabaszewska, M. (b.d.). *Samorządy mają problem z dotowaniem niepublicznych oddziałów przedszkolnych*. Pobrane 9 listopada 2013, z: <http://tinyurl.com/njhubas>.
- Tilly, C. (2008). *Demokracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 2004 roku, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Pobrane 3 maja 2014 z: isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042562572.

Jolanta Sajdera, doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Bada kontekst społeczny instytucji edukacyjnych oraz doświadczenia interakcyjne w dzieciństwie. Opublikowała monografię *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji* (2003) oraz artykuły, m.in.: *Społeczny kontekst edukacji w okresie dzieciństwa* (2011) i *Koncepcja organizacji uczącej się w perspektywie pracy przedszkola* (2012).
e-mail: jolasaj@gmail.com

Małgorzata Kamińska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

O zaufaniu i wiarygodności – z badań nad potencjałem społecznym nauczycieli

Jak cytować: Kamińska, M. (2014). O zaufaniu i wiarygodności: z badań nad potencjałem społecznym nauczycieli. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 182–196). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Wstęp

Z badań CBOS opublikowanych w komunikacie z marca 2010 roku wynika, iż w sferze prywatnej Polacy przejawiają wysoki poziom zaufania w stosunku do swojej rodziny (96%), znajomych (90%), dalszych krewnych (87%) oraz do współpracowników (84%) (CBOS, 2010). Zdecydowanie nieograniczone zaufanie Polacy przejawiają nade wszystko wobec najbliższej rodziny (80% odpowiedzi „zdecydowanie mam zaufanie”). Pod tym względem dalsza rodzina, znajomi oraz współpracownicy już nie są tak dobrze oceniani. Krewni otrzymali 36% takich odpowiedzi, znajomi – 22%, a współpracownicy 18%. Generalnie, jesteśmy nieufni jako społeczeństwo – tylko 26% badanych Polaków jest przekonanych, że większości ludzi można ufać. Blisko połowa badanych (46%) nie ufa nieznanym, w tym co czternasty (7%) – w sposób zdecydowany (CBOS, 2010). Podobne dane uzyskano w badaniach warunków i jakości życia Polaków w ramach *Diagnozy społecznej 2013*. W 2010 roku 22% badanych Polaków zgodziło się opinią, że „większości ludzi można ufać”. W 2013 roku ten odsetek zmniejszył się do 12,2% i powrócił do tendencji z lat 2003 i 2005 – 10,5 %; 2007 – 11,5 %; 2009 i 2011 – 13,4% (Czapieński, 2013, s. 297).

Poziom zaufania społecznego ma związek z całościowym poziomem kapitału społecznego. Wyniki prezentowane w dokumentach i raportach polskich i międzynarodowych nie są optymistyczne. Niniejszy tekst zawiera fragment analizy pojęciowej i wyników badań empirycznych, w których podjęłam próbę przeniesienia problematyki kapitału społecznego na grunt środowiska grupy zawodowej nauczycieli. Celem badań był opis i analiza stanu potencjału społecznego nauczycieli z wykorzystaniem wybranych składników pojęcia kapitału społecznego oraz sprawdzenie zależności między wyznaczonymi zmiennymi. Takie zmienne, jak: zaufanie i wiarygodność, aktywność i nastawienie na współdziałanie, relacje i komunikacja międzyludzka, gotowość do wsparcia i pomocy stanowią oś badawczą w analizie kapitału społecznego nauczycieli jako potencjału wspierającego współpracę i wymianę wiedzy w ich środowisku zawodowym.

Kapitał społeczny jako potencjał działania wspólnego

Zaufanie jest niezwykle ważnym i potrzebnym elementem wzmacniającym więzi społeczne, a co za tym idzie – istotnym spoiwem budującym kapitał społeczny. Według autorów *Raportu o Kapitale Intelektualnym Polski*, kapitał społeczny jest jednym ze składników kapitału intelektualnego. Określono go jako „potencjał zgromadzony w polskim społeczeństwie w postaci obowiązujących norm postępowania, zaufania i zaangażowania, które wspierając współpracę i wymianę wiedzy, przyczyniają się do wzrostu dobrostanu Polski” (Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, 2008, s. 6). Autorzy *Diagnozy społecznej 2013* posługują się zbliżoną definicją: „Kapitał społeczny to sieci społeczne regulowane normami moralnymi lub zwyczajem (a nie, lub nie tylko, formalnymi zasadami prawa), które wiążą jednostkę ze społeczeństwem w sposób umożliwiający jej współdziałanie z innymi dla dobra wspólnego” (Czapiński, 2013, s. 296). Zwrócono tu szczególną uwagę na kwestię więzi społecznych, które stanowią regulator budowania sieci międzyludzkich. Kryterium zaufania społecznego jest analizowane jako jeden ze wskaźników poziomu kapitału społecznego.

Rozważania Marii Theiss poniekąd odwołują się do powyższego rozumienia kapitału społecznego. Według autorki, kapitał społeczny to „potencjał współdziałania ludzi, który jest tworzony przez trzy grupy składników:

1. Struktury – grupy społeczne, formalne i nieformalne sieci społeczne, sieci powiązań, kontaktów międzyludzkich;
2. Normy – normy wzajemności, zaufanie społeczne, solidarność społeczna;
3. Działania – współpraca, działanie zbiorowe, komunikacja” (Theiss, 2009, s. 82). Tutaj również mamy do czynienia z pojęciem zaufania społecznego jako elementu konstruowania znaczenia kapitału społecznego.

Z kolei Maria Dudzikowa przytacza koncepcję Jamesa Colemana, który w swoich badaniach nad kapitałem społecznym uznaje zaufanie do uczestników określonej grupy społecznej za składnik niezbędny w tworzeniu tego kapitału. Według niego, zaufanie to pozwala oczekiwać, że ludzie wywiążą się z podjętych zadań. Coleman wskazuje też na rolę kanałów przepływu informacji, ułatwiających skuteczne działanie i normy postępowania wzmacniane różnymi mechanizmami kontroli społecznej (Dudzikowa, 2011, s. 19).

Robert D. Putnam również uwzględnia aspekt zaufania w swoim podejściu do kapitału społecznego. Ukazuje kapitał społeczny na tle innych kapitałów: „podczas gdy kapitał fizyczny odnosi się do przedmiotów fizycznych, a kapitał ludzki odnosi się do właściwości jednostek, kapitał społeczny odnosi się do powiązań między jednostkami – sieci społecznych i norm wzajemności oraz wyrastającego z nich zaufania” (Putnam, 2008, s. 33). Szczególne znaczenie przypisuje powiązaniom społecznym, które nie są, według niego, zwykłymi „kontaktami”. Stanowią wzajemne zobowiązania członków grupy. Ich spełnienie staje się podłożem do zbudowania tzw. uogólnionej normy wzajemności, która z kolei prowadzi do umocnienia poczucia zaufania w grupie (Putnam, 2008, s. 37). Badacz ten zwraca uwagę na fakt występowania dwóch form kapitału społecznego: łączących (*bridging*), czyli inkluzywnych, i spajających (*bonding*), czyli ekskluzywnych. Te pierwsze są skierowane na zewnątrz i obejmują różne grupy społeczne; te drugie wzmacniają tożsamość grup homogenicznych, wykluczających różnorodność. Kapitał łączący sprzyja przetrwaniu, natomiast kapitał spajający – rozwojowi. Nie znaczy to jednak, że są to formy antagonistyczne. Zdaniem Putnama mogą się uzupełniać i należy brać je pod uwagę w analizie kapitału społecznego (Putnam, 2008, s. 40-42).

Anthony Giddens prezentuje pogląd, iż „kapitał społeczny obejmuje przydatne sieci społeczne, poczucie wzajemnego zobowiązania i wiarygodności, znajomość norm kierujących skutecznym postępowaniem i – szerzej rzecz ujmując – inne zasoby społeczne, dzięki którym jednostki skutecznie działają” (Giddens, 2012, s. 818). Pojawia się tu kategoria wiarygodności, jako towarzysząca wzajemnemu zobowiązaniu. Wydaje się, że zaufanie, o którym wcześniej była mowa w innych koncepcjach, powinno być budowane w relacjach międzyludzkich w ścisłej korelacji z tą właśnie cechą – wiarygodnością.

Powyższa teza znajduje potwierdzenie w koncepcji kapitału społecznego, stworzonej przez Elinor Ostrom. Mówi ona o trzech formach kapitału społecznego: sieciach społecznych, współdzielonych normach i zasadach oraz wiarygodności ludzi (stopień prawdopodobieństwa, z jakim można polegać na innych – *trustworthiness*). Te trzy formy kapitału to swoiste aktywa, które, dobrze wykorzystane, zaprocentują w przyszłości wzrostem zaufania i pomogą skutecznie rozwiązać dylematy działania zbiorowego (Gandziarowska-Ziołocka, Średnicka, 2011, s. 11). Według Ostrom, zaufanie jest wypadkową uczestnictwa w sieciach,

tworzenia i identyfikacji z normami oraz poziomu wiarygodności członków grupy. Budowane jest wtedy, gdy ludzie są wiarygodni i lojalni, są ze sobą w relacjach oraz kierują się regułami (instytucjami) nastawionymi na nagradzanie zachowań uczciwych (Gandziarowska-Ziołocka, Średnicka, 2011, s. 11).

Kapitał społeczny a przemiany demokratyczne w edukacji

Zdaniem wielu politologów i socjologów, demokracja jest w obecnym czasie pojęciem bardzo niejednoznacznym, wielowątkowym i rozproszonym. Klasyczne rozumienie demokracji jako rządu ludu, rządu obywateli (gr. *demos* – lud, *kratos* – władza), czyli typ ustroju państwa, w którym zakłada się możliwość wpływania obywateli na decyzje dotyczące wszystkich członków społeczności, utraciło dziś swoje pełnomocnictwo. Coraz częściej rozumie się demokrację jako „złożony system społeczno-polityczny, charakteryzujący się specyficzną kulturą demokratyczną (aktywny udział obywateli w życiu publicznym, wysokie standardy etyczne polityków) i zapewniający konstytucyjną ochronę praw jednostki” (Merta, 2007, s. 160). Jednocześnie zauważa się szereg niedyspozycji i trudności we wdrażaniu koncepcji demokratycznego państwa i społeczeństwa. Jak wskazuje Zbigniew Kwieciński, „współczesne dojrzałe demokracje zachodnie i ich gospodarowanie, ku którym – jako wzorcom – pragniemy zmierzać, wytwarzają zagrożenia i wady życia społecznego, których pragnęlibyśmy uniknąć, takie jak: fragmentaryzacja życia, prywatność, zamykanie się w małych kręgach rodzinnych i zawodowych, czemu towarzyszą erozja życia publicznego i próżnia w przestrzeni realizowania się autonomii jednostek i tym samym niemożność spełnienia pomyślności społecznej” (Kwieciński, 2012, s. 59).

System edukacyjny nie może nie zauważać tych deficytów. Demokratyzacja życia społecznego bez wątpienia silnie oddziałuje na przemiany w edukacji, ale edukacja oraz jej bezpośredni uczestnicy i interesariusze kształtują podejście do norm i zasad współżycia społecznego, kreują pragnienia i dążenia społeczne, wyznaczają kierunki rozwoju oczekiwanych i pożądaných strategii społecznych. Strategii, które stwarzają możliwości samorealizacji każdemu człowiekowi jako jednostce, ale także wspierają spójność i wzajemność w relacjach grupowych.

Realizacja koncepcji kapitału społecznego w edukacji demokratycznej znajduje swoje odzwierciedlenie w pracach i analizach wielu badaczy (J. Coleman, 1988; M. Dudzikowa, 2011; Kelly, 1997; E. Potulicka, 2007; R. Putnam, 2008; S. Ranson, 1997; V. M. Theiss, 2007). Zdaniem Marii Theiss, „kapitał społeczny pełni szczególną rolę edukacyjną, rozwijając określone wzory zachowań i instytucje społeczne adekwatne do demokratycznej organizacji społecznej. Jest więc niezbędnym czynnikiem, który powoduje, że charakterystyczne dla demokracji

uprawnienia osób i grup oraz formy organizacyjne tworzą demokratyczny ład społeczny” (Theiss, 2009, s. 95).

W demokratycznym systemie myślenia i działania społeczeństwa edukacja zmienia swoje oblicze pod wpływem przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych, technologicznych, informacyjno-komunikacyjnych. Zmiany dokonują się w obrębie instytucjonalnym, formalnym, strukturalnym, jak również w samej doktrynie edukacyjnej. Według Tadeusza Lewowickiego, przemiana doktryny adaptacyjnej, odtwórczej w doktrynę krytyczno-kreatywną jest niezbędna, aby edukacja mogła służyć obywatelom, a nie państwu i jego ideologiom (Lewowicki, 1994, s. 17). Przemiana powinna dotyczyć również, a może przede wszystkim, postaw nauczycieli, którzy przez wiele dekad pozostawali pod wpływem praktyki edukacyjnej, wtłaczającej w schematy kształcenia i wychowania, w określone modele życia społecznego. Przeprowadzane w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych reformy systemu edukacji najczęściej były teoretycznie demokratyczne, w większości jednak pozorowane w założeniach i realizacji. Adaptacyjny sposób myślenia i działania edukacyjnego, wyobcowanie i swoisty marazm, nieufność, niechęć i bierny opór dotknęły duże grupy nauczycieli. Utrwalone negatywne postawy przeszkadzały i przeszkadzają nadal wielu nauczycielom w zweryfikowaniu nastawień i zachowań wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Demokratyzacja życia społecznego tworzy potrzebę pozbycia się pokładów konserwatyizmu i skostniałych poglądów w stosunku do procesów edukacyjnych, ale także w kwestii rekonstrukcji wzajemnych relacji społecznych w środowisku nauczycieli i przejścia z poziomu izolacji, braku zaufania, pozornego współdziałania na poziom norm wzajemności, zaufania i wiarygodności.

Czynniki budowania kapitału społecznego – zaufanie i wiarygodność

Zaufanie jest potrzebne w sytuacji, gdy chcemy działać skutecznie i musimy przewidzieć, jak zachowają się inni. Brak informacji lub informacje niepełne powodują, że czujemy się niepewnie i mało bezpiecznie. Jednak zaufanie generuje pewien rodzaj myślenia pozytywnego, optymistycznego. Działa jak katalizator naszych niepokojów i wątpliwości. Uruchamiamy pokłady zaufania, bo chcemy wierzyć w dobre intencje i dobrą wolę partnera. Na ile jesteśmy w stanie zaufać innemu człowiekowi? Komu ufamy bardziej i dlaczego? Co powoduje, że decydujemy się lub nie na podjęcie ryzyka w danych okolicznościach?

Według Piotra Sztompki, pojęcie zaufania ma ścisły związek z kategoriami niepewności i ryzyka. Zaufanie można rozpatrywać w kategorii „zakładu na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi” (Sztompka, 2007a, s. 69). Zakład dotyczy tego, co uczyni partner w danej sytuacji. Oczekujemy od niego, że jego działania będą dla nas korzystne. Inaczej mówiąc, „na zaufanie składają się dwa

elementy: przekonania i ich wyrażenie w praktyce” (Sztompka, 2007a, s. 69-70). Zakłada się zatem, iż zaufanie „jest okazywane”, że „obdarzamy kogoś zaufaniem”, że „dajemy komuś kredyt zaufania”. Zaufanie ma wymiar działaniowy, wyraża się w jakiejś formie aktywności. Jeśli komuś ufamy, wyrażamy to w postaci np. powierzenia mu jakiegoś dobra materialnego lub niematerialnego, podjęcia współpracy, zatrudnienia na jakimś stanowisku, nawiązania bliskiej znajomości.

Dokonując analizy kategorii zaufania, Piotr Sztompka przywołuje definicję Francisa Fukuyamy: „Podstawą skutecznego współdziałania jest wzajemne zaufanie członków grupy. Zaufanie to oczekiwanie, które rodzi się w zbiorowości na temat regularnego, uczciwego, kooperującego zachowania innych członków wspólnoty, w oparciu o wspólnie uznane normy” (Sztompka, 2007a, s. 70).

Zaufanie, w ujęciu Erica Uslanera, przybiera dwie formy: zaufania normatywnego i strategicznego. „Zaufanie normatywne jest zaufaniem do ludzi, których nie znamy i którzy mogą być inni od nas”. Ten rodzaj zaufania, zdaniem Uslanera, „jest fundamentem społeczeństwa obywatelskiego. [...] Jest wiarą w to, że inni podzielają twoje podstawowe wartości moralne i dlatego powinni być przez ciebie traktowani tak, jak chciałbyś być traktowany przez nich” (Uslaner, 2008, s. 185). Członkowie społeczności nie muszą być zgodni we wszystkich kwestiach, ważne, aby czuli wewnętrzną więź opartą o wspólnotę celów i wartości. Zaufanie normatywne związane jest głównie z niewiedzą, nieznaną innymi ludźmi. Jest zatem trudniejszą w stosowaniu odmianą niż zaufanie strategiczne, które kierujemy w stronę ludzi nam znanych, o których wiemy sporo, bo stanowią krąg naszych bliskich, znajomych, sąsiadów, współpracowników. Opiera się na zaufaniu danej osobie w danej sytuacji, na podstawie zebranych konkretnych, życiowych doświadczeń. Najkrócej rzecz ujmując, „zaufanie strategiczne odzwierciedla nasze oczekiwania w stosunku do tego, jak zachowają się inni ludzie. Zaufanie normatywne jest twierdzeniem o tym, jak inni ludzie powinni się zachować. Ludzie powinni sobie ufać” (Uslaner, 2008, s. 190).

Zaufanie normatywne stanowi podwaliny zaufania uogólnionego, czyli kierowanego do większości ludzi. „Uogólnione zaufanie jest zaufaniem normatywnym w zetknięciu z „prawdziwym życiem” – bardziej zmienne, mniej uniwersalne, bardziej doraźne. Obdarzanie zaufaniem jedynie ludzi podobnych do nas to zawężone zaufanie. Zaufanie zawężone klasyfikuje ludzi na członków grupy własnej oraz członków grupy obcej. Osoby posługujące się zaufaniem zawężonym są pozytywnie nastawione w stosunku do własnej grupy, a negatywnie do grup, do których nie należą” (Uslaner, 2008, s. 195).

Zachowania społeczne związane z uogólnionym zaufaniem o charakterze normatywnym stają się bliskie pojęciu kultury zaufania, o której pisze Piotr Sztompka. Pojawienie się kultury zaufania „prowadzi do otwartych, innowacyjnych, spontanicznych działań, podnosi poziom mobilizacji, aktywności, wolności społeczeństwa, intensyfikuje interakcje, wzmacnia więzi społeczne, prowadzi do scalania

wspólnot i w ten sposób rozwija potencjał samoprzekształcający się społeczeństwa, jego podmiotowość” (Sztompka, 2007b, s. 324). Zdaniem Roberta Putnama, ludzie przejawiający uogólnione zaufanie częściej pomagają innym, są wolontariuszami, angażują się w życie społeczne, są mniej skłonni do bycia nieuczciwymi, są bardziej tolerancyjni i otwarci, częściej respektują prawa innych. Cechuje ich też większa wiarygodność (Putnam, 2008, s. 231). Jeśli wrócimy do analizy pojęcia kapitału społecznego, to stwierdzimy, że zarówno poziom zaufania, jak i normy wzajemności oraz zaangażowanie społeczne spotykają się w finalnym punkcie, aby umożliwić, ułatwić, uruchomić współdziałanie jednostek dla wspólnego dobra. Jednak, aby zaufanie mogło znaleźć ujście i rozwinąć się w pożądanym kierunku, potrzebna jest wiarygodność. Russell Hardin określa to tak: „Zaufanie jest tylko jednym z wielu powodów wiary w sens podejmowania wspólnego ryzyka, a wiarygodność jest tylko jednym z powodów, dla których tego rodzaju ryzyko może się opłacać” (Hardin, 2008, s. 525). Wiarygodność zatem staje się tu kategorią relacyjną, ponieważ, z jednej strony, jest potrzebna, aby budować zaufanie i wspierać proces współdziałania i osiągania wspólnych celów. Z drugiej – negatywne skutki współdziałania, niekorzystne dla członków wspólnoty mogą spowodować obniżenie wiarygodności, a dalej – poziomu zaufania. W konsekwencji okaże się to brzemienne w skutkach dla całości kapitału.

Steven Covey przedstawia pojęcie wiarygodności w kontekście zarządzania i przywództwa. Wyróżnia dwa poziomy wiarygodności:

1. Wiarygodność na poziomie osobistym, która opiera się na ocenie charakteru (kim się jest jako człowiek) i ocenie kompetencji (co ten człowiek potrafi zrobić). Bez charakteru i kompetencji żaden człowiek nie zdobędzie zaufania, a jego decyzjom zabraknie mądrości.
2. Wiarygodność na poziomie interpersonalnym, rozumiana jako podstawa zaufania. Takie zaufanie pozwala współdziałać na zasadzie partnerstwa. Jeżeli ludzie ufają sobie nawzajem i ich zaufanie oparte jest na wiarygodności każdego z nich, porozumienie staje się łatwe, a ich wzajemne stosunki cechuje empatia, synergia i ogona współzależność. Gdy jeden z osób brakuje kwalifikacji, pomocne okaże się szkolenie i rozwój. Jeżeli jednak przyczyną kłopotów są wady charakteru, taki człowiek musi składać obietnice i dotrzymywać ich, żeby zdobyć większe poczucie bezpieczeństwa, doskonalić swoje umiejętności i odbudowywać stosunek oparty na zaufaniu (Covey, 1997, s. 25).

W powyższej koncepcji ukazano ścisłą zależność pomiędzy wiarygodnością i zaufaniem. Widoczna jest również wzajemna relacja dwóch poziomów wiarygodności: osobista wiarygodność wpływa na wiarygodność interpersonalną. Potwierdzenie tych związków znajdujemy u Russella Hardina, który traktuje wiarygodność jako czynnik najbardziej sprzyjający pomyślnej współpracy. Wywołuje ona bowiem „zaufanie ze strony tych, którzy przekonają się o naszej wiarygodności

i którzy dostrzegą jej użyteczność, opierając się na wiedzy o naszej reputacji oraz na doświadczeniu zdobytym w drodze prób i błędów” (Hardin, 2008, s. 529).

Do tych rozważań nawiązuje analiza pojęcia wiarygodności, dokonana przez Piotra Sztompkę. Wiarygodność staje się swego rodzaju wskaźnikiem poznawczym zaufania. Wiedza na temat wiarygodności potencjalnego partnera może pochodzić z wewnątrz (wiarygodność inferowana) lub być dostępną z zewnątrz (wiarygodność immanentna). Stwierdzenie poziomu wiarygodności inferowanej partnera może opierać się na informacjach zaliczanych do kilku kategorii: 1. Zapowiedź lub obietnica działania, jakie podejmie wobec nas; 2. Motywacja i interes partnera; 3. Charakter partnera; 4. Status i rola społeczna. Określenie poziomu wiarygodności immanentnej może być dokonane w oparciu o następujące kryteria podstawowe: 1. Reputacja (zapis uczynków z przeszłości oraz cech jednostki, będących konsekwencją tych uczynków); 2. Aktualne osiągnięcia i ich systematyczna prezentacja, 3. Wizerunek (wygląd, zachowanie, otoczenie). Możliwe są też kryteria pochodne: 1. Rekomendacje (bezpośrednie świadectwa przeszłych działań); 2. Referencje (symboliczne oznaki wiarygodności). Trzecią charakteryzowaną kategorią wiarygodności może być tzw. wiarygodność wymuszona, czyli „spełnianie oczekiwań partnera lub wywiązywanie się z zobowiązań motywowane sankcjami społecznymi lub obawą przed takimi sankcjami” (Sztompka, 2007a, s. 153-196).

Obie te kategorie: zaufanie i wiarygodność warunkują się nawzajem, dopełniają znaczeniowo. Z punktu widzenia kapitału społecznego, nie sposób rozpatrywać pojęcia zaufania bez uwzględnienia pojęcia wiarygodności. Prawdą jest też, iż każdy człowiek jest skłonny oceniać siebie wyżej w rankingach zachowania i cech osobowości niż innych. Wszyscy cenimy ludzi odważnych, ale nie ryzykantów; ludzi rozsądnych, ale nie asekurantów; ludzi mądrych, ale nie przemyślanych. Oczekujemy spolegliwości od innych, nie zawsze będąc samemu godnym zaufania. Swoją wiarygodność budujemy każdym uczynkiem, słowem, spotkaniem i rozmową z innym człowiekiem. Codziennie zawieramy „zakłady” związane z innymi ludźmi. Podejmujemy ryzyko współdziałania, „stąpając po kruchym lodzie”. Nie ma gwarancji osiągnięcia sukcesu, ale to, czy odniesiemy sukces czy poniesiemy porażkę w podejmowaniu wspólnych wyzwań społecznych, nie jest uzależnione tylko od naszych postanowień i postępowania. W tym samym stopniu zależy także od innych. Ważne jest zatem, ile zaufania wytworzymy wspólnie – na fundamencie norm wzajemności i wiarygodności.

Oczywiście, kategorie zaufania i wiarygodności nie zawsze i nie wszędzie, mogą i powinny być traktowane *a priori* jako elementy pozytywnego obrazu różnorodnych struktur. One także mogą być rozpatrywane jako cechy ulegające różnorodnym deformacjom, spłyceńcom, służącym w założeniu celom i zadaniom niepożądanym ze społecznego, ale też z moralnego punktu widzenia. Możliwe jest występowanie zaufania normatywnego, zawężonego, które nie sprzyja rozwojowi demokratycznych relacji i zasad w grupie. Wiarygodność oparta na przymusie,

lojalności korporacyjnej czy mafijnej, wiarygodność powiązana z wykorzystywaniem posiadanej władzy lub środków, również w istotny sposób upośledza rozumienie demokracji jako systemu służącego dobru wspólnemu w społeczeństwie.

O takich konstrukcjach, występujących w praktyce życia społecznego, pisze Piotr Sztompka. Charakteryzuje sieci wiarygodności i zaufania o charakterze ekskluzywnym, które tworzone są przez ściśle zdefiniowany krąg osób darzonych i dających się nawzajem zaufaniem. Istnieje niewidzialna i nieprzenikalna bariera, która dzieli grupy na „naszych” i „obcych”. Na tej granicy sytuują się: podejrzliwość, nieufność, ksenofobia, wrogość, domniemanie spisków i konspiracji, połączone często z agresją, walką i przemocą. Występuje tu zjawisko „amoralnego familizmu”, wprowadzone przez Edwarda Banfielda. Przykładem takich sieci zaufania są: sekty religijne, grupy dysydenckie, opozycyjne, konspiracyjne czy rewolucyjne, organizacje mafijne, gangi młodzieżowe, elitarne jednostki wojskowe, służby specjalne, wodzowskie partie polityczne, wojownicze plemiona, nacjonalistyczne państwa (Sztompka, 2007a, s. 256-257). Jest to zatem pewien, wcale nierzadki, schemat analizowania kategorii zaufania i wiarygodności o właściwościach destrukcyjnych, działających na niekorzyść kapitału społecznego, który łączy członków danej społeczności, nie tworząc barier i nie wykluczając innych. Prezentowana analiza nawiązuje do charakterystyki dwóch rodzajów kapitału społecznego wyróżnionego przez Roberta Putnama – łączącego i spajającego (opisanego wcześniej).

Zaufanie i wiarygodność można też rozpatrywać z punktu widzenia budowania kapitału społecznego w szkole, wśród społeczności nauczycieli. Ich postawy wpływają w istotny sposób na relacje społeczne i pełnienie ról społecznych przez uczniów, ale także generują określone zachowania wśród rodziców i członków społeczności lokalnej. Z drugiej strony, nauczyciele są skłonni do tworzenia i interpretacji obrazu rzeczywistości społecznej w szkole pod wpływem nie tylko własnych poglądów i nastawień, ale także w wyniku ciągłych interakcji, współdziałania z innymi nauczycielami, uczniami, rodzicami. Zacieśnianie więzi społecznych opartych na zaufaniu o charakterze uogólnionym, wykraczanie poza „zakłętą krąg” wymuszonej, pozorowanej wiarygodności na rzecz wiarygodności opartej na kompetencjach i przymiotach osobistych staje się zabiegiem coraz bardziej potrzebnym w demokratycznej szkole. W obliczu wielu słabości i niedoskonałości życia społecznego w szkole i poza nią, warto pochylić się nad analizą potencjalnych możliwości i potrzeb nauczycieli w zakresie tworzenia kapitału społecznego.

Założenia badawcze

Badania przeprowadzono w październiku i listopadzie 2011 roku w czterech powiatach województwa mazowieckiego, w grupie 307 nauczycieli zatrudnionych w różnych palcówkach edukacyjnych. Dobór grupy miał charakter losowy, warstwowy

i proporcjonalny. Celem przeprowadzonych badań był opis i analiza potencjału społecznego nauczycieli z uwzględnieniem wybranych wymiarów kapitału społecznego oraz sprawdzenie zależności między wyznaczonymi zmiennymi. Na potrzeby badań przyjęto, że potencjał społeczny nauczycieli w środowisku zawodowym to niematerialne zasoby zaangażowania, zaufania, normy wzajemności i sieci powiązań osobowych wśród nauczycieli, które umożliwiają współpracę i wymianę wiedzy. Jednym z wymiarów była kategoria: zaufanie i wiarygodność. Określono ją za pomocą następujących cech: pewność, przewidywalność, odpowiedzialność, solidność, rzetelność, efektywność, skuteczność, profesjonalizm, autorytet, reputacja, prestiż, doświadczenie, kompetencje, sprawstwo.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jaki jest poziom zaufania i wiarygodności wśród nauczycieli?
- Czy poziom zaufania i wiarygodności u nauczycieli jest istotnie zróżnicowany pod względem płci i wybranych parametrów statusu zawodowego badanych?
- Czy istnieje korelacja między poziomem zaufania i wiarygodności nauczycieli a poziomem:
 - uczestnictwa i współdziałania,
 - relacji i komunikacji interpersonalnej,
 - wzajemności i lojalności w środowisku zawodowym?

Badania przeprowadzono za pomocą sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę skali oceny typu Likerta.

Wyniki badań

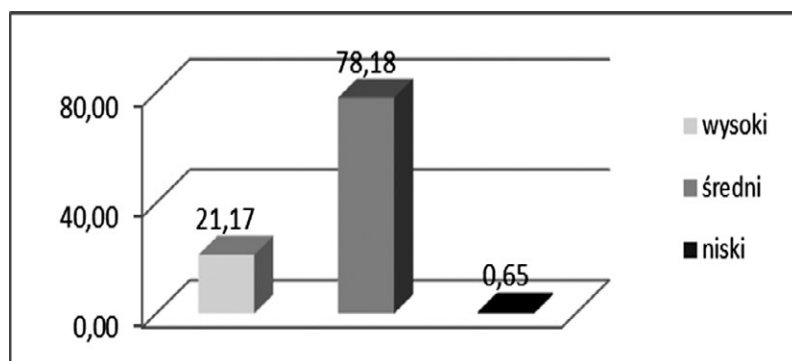
Badanie poziomu zaufania i wiarygodności jako jednego z parametrów potencjału społecznego przeprowadzono za pomocą skali zawierającej 11 stwierdzeń (Tabela 1). Respondenci oceniali zgodność z każdym stwierdzeniem za pomocą 5-punktowego systemu (5 – zdecydowanie zgadzam się, 4 – zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 2 – nie zgadzam się, 1 – zdecydowanie nie zgadzam się). Na podstawie zebranego materiału badawczego dokonano interpretacji wyników dla zmiennej i podzmiennych według następującego podziału na trzy poziomy: 1. poziom wysoki ($x > 75\%$ wartości maksymalnej), 2. poziom średni ($50\% < x \leq 75\%$ wartości maksymalnej), 3. poziom niski ($x \leq 50\%$ wartości maksymalnej). W kwestionariuszu umieszczono również metryczkę: pięć cech charakteryzujących grupę badawczą wraz ze wskaźnikami, w tym cztery wybrane parametry statusu zawodowego badanych: typ placówki, miejsce pracy, wykształcenie, staż pracy oraz jedna cecha – płeć. Tabela 1. zawiera podsumowanie wyników szczegółowych.

Tabela 1. Zaufanie i wiarygodność – stwierdzenia szczegółowe w skali

Zaufanie i wiarygodność	Ocena
1. Jestem wiarygodna (wiarygodny) dla swoich koleżanek i kolegów.	pozytywna
2. Inni nauczyciele są dla mnie wiarygodni.	ambiwalentna
3. Mogę zaufać swoim koleżankom i kolegom ze szkoły.	ambiwalentna
4. Zawsze zachowuję powierzone mi tajemnice.	bardzo pozytywna
5. Zazwyczaj biorę udział w podejmowaniu decyzji w szkole.	ambiwalentna/ niska
6. Czuję, że mam wpływ na sprawy szkolne.	ambiwalentna
7. Czuję się odpowiedzialna (odpowiedzialny) za sprawy szkoły.	pozytywna
8. Zazwyczaj utożsamiam się z opiniami i poglądami innych nauczycieli.	ambiwalentna
9. Zazwyczaj inni nauczyciele zgadzają się z moimi poglądami.	ambiwalentna
10. Obawiam się krytyki ze strony innych nauczycieli.	ambiwalentna
11. Inni nauczyciele są dla mnie ważni.	pozytywna

Źródło: badania własne.

Nauczyciele unikają ocen jednoznacznych, gdy chodzi o wiarygodność innych nauczycieli i zaufanie do nich, utożsamianie się z opiniami i poglądami kolegów i koleżanek. Nie potrafią zidentyfikować swoich obaw związanych z odbiorem opinii krytycznych ze strony innych nauczycieli. Niżej też oceniają poczucie sprawstwa i wpływu na działalność szkoły, choć deklarują wysokie poczucie odpowiedzialności za te sprawy. Pewni są natomiast swojej wiarygodności u kolegów i koleżanek, widzą siebie jako osoby godne zaufania oraz doceniają i liczą się ze zdaniem innych nauczycieli. Niski odsetek ocen pozytywnych w stwierdzeniach szczegółowych przekłada się na wysoki poziom ambiwalencji w tym wymiarze (Rys. 2).

Rys. 2. Ogólny poziom zaufania i wiarygodności wśród badanych nauczycieli

Źródło: badania własne.

Średni poziom zaufania i wiarygodności wśród badanych oznacza, iż nauczycielom trudno jest przełamać niepewność w ocenianiu innych pod tym względem i pokonać barierę wyjścia poza najbliższe, „bezpieczne” otoczenie zawodowe. W otoczeniu tym prawdopodobnie nauczyciele obdarzają zaufaniem nieliczne, wybrane osoby z grona nauczycielskiego. Przyczynia się to jednocześnie do osłabienia zaufania w stosunku do pozostałych kolegów i koleżanek, z którymi relacje są bardziej powierzchowne i nietrwałe. Jest to widoczne w analizie korelacji przedstawionej poniżej.

Pod względem płci i wybranych parametrów statusu zawodowego badanych nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w rozkładach podzmiennej „zaufanie i wiarygodność” oraz rozkładach zmiennych niezależnych.

Natomiast analiza korelacji wykazała umiarkowaną korelację (zależność istotną) pomiędzy zaufaniem i wiarygodnością a:

- uczestnictwem i współdziałaniem ($\eta_{yx} = 0,555$),
- relacjami i komunikacją ($\eta_{yx} = 0,451$),
- wzajemnością i lojalnością ($\eta_{yx} = 0,493$).

Korelacja zmiennych uczestnictwa i współdziałania oraz zaufania i wiarygodności potwierdza wpływ zaufania na efekt współdziałania. Nauczyciele, którzy sobie ufają, jednocześnie chętniej ze sobą współpracują, są bardziej skłonni do podejmowania wspólnych zadań. Zaufanie wzmacnia motywację do działania, poprawia skuteczność i aktywizuje członków zbiorowości. Wyzwała poczucie bezpieczeństwa w grupie oraz podmiotowość w relacjach. Ujawniony w badaniach deficyt wysokiego poziomu zaufania i wiarygodności pozwala przypuszczać, iż takich nauczycieli niestety jest mało.

Związek zaufania i wiarygodności oraz relacji i komunikacji potwierdza tezę, że przyjazne relacje i otwarta komunikacja oraz częste, bliskie kontakty pozwalają budować zaufanie i wiarygodność. Nasuwa się jednak wniosek, iż mamy tu do czynienia raczej z kategorią zaufania zawężonego niż z kategorią zaufania uogólnionego. Nauczyciele obdarzają zaufaniem przede wszystkim tych kolegów i koleżanki, których dobrze znają, we własnym, najbliższym otoczeniu zawodowym. Z kolei, przewaga ambiwalentnych ocen w wymiarze zaufania i wiarygodności nie pozwala wnioskować o trwałości więzi społecznych między nauczycielami. Nieformalność relacji wcale nie ułatwia budowania zaufania, raczej zbliża te relacje do modelu działania ukierunkowanego na osiągnięcie osobistych celów, a nie wspólnych. Ambiwalecja i niepewność ocen przejawia się w tym, że badani pragną akceptacji i uznania ze strony innych nauczycieli, liczą na pomoc i wsparcie, ale jednocześnie nie deklarują znaczących działań, aby rozwijać i umacniać bliskie kontakty osobiste. Można tu zatem dostrzec pozorność działań zbiorowych i przejawy zjawiska autonomizacji i indywidualizmu.

Korelacja zaufania i wiarygodności z wzajemnością i lojalnością wobec siebie pozwala przypuszczać, że część nauczycieli w kontaktach osobowych ze współpracownikami dąży do wspierania się nawzajem i budowania zaufania normatywnego, opartego na wartościach moralnych uznawanych za wspólne. Jednak część nauczycieli nie zawsze łączy kontakty przyjacielskie, więzi międzyludzkie i zaufanie z uznawanymi normami i gotowością do wsparcia i wzajemnej pomocy. Ujawnia się tu częściowo słabość wymiaru wzajemności i lojalności nauczycieli w zestawieniu z zaufaniem i wiarygodnością.

Konkluzja

Przedstawiony krótki opis przeprowadzonych badań nie daje z pewnością pełnego obrazu potencjału społecznego nauczycieli. Umożliwia jednak dokonanie podsumowania. W świetle wyników badań, należy stwierdzić, iż pod względem poziomu zaufania nauczyciele nie odbiegają od przeciętnych wyników ogólnopolskich. Tendencja pokazująca niski poziom zaufania społecznego wśród Polaków ujawnia się także w badaniach wśród nauczycieli. Nauczyciele w środowisku zawodowym zazwyczaj obdarzają zaufaniem wąską, nieliczną grupę najbliższych współpracowników. Czują się wśród nich bezpiecznie i mogą liczyć na ich wsparcie i pomoc. Utrzymują z nimi bliskie, przyjacielskie kontakty, są wobec siebie lojalni. Niestety, jest to dość hermetyczne środowisko. Zamykanie się w małym kręgu „tych, których ja znam i tych, którzy mnie znają” nie daje powodów do zbyt optymistycznego w sferze wartości demokracji i tworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Nauczyciele jako grupa, która powinna poszerzać i umacniać kapitał społeczny w warunkach demokratycznego społeczeństwa, wykazują wiele słabości w tej kwestii. Instytucjonalny wymiar szkoły i funkcjonujący w niej system społeczny raczej nie sprzyjają (przynajmniej w założeniu), aby działać na rzecz kształtowania wysokiego poziomu zaufania społecznego i wiarygodności. Dlatego tak ważne są postawy nauczycieli i ich stosunek do społecznego obrazu edukacji. Pozostaje mieć nadzieję, że rezultaty przeprowadzonych badań odkryją kolejne problemy badawcze oraz (a może przede wszystkim) zainicjują poważną dyskusję o roli nauczycieli w tworzeniu demokratycznej edukacji i demokratycznego społeczeństwa.

Bibliografia

- CBOS. (2010). *Komunikat z badań. Zaufanie społeczne*. Warszawa: Fundacja Centrum Badań Opinii Społecznej.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, No. 94, Supplement, 95-120, <http://www.jstor.org/stable/2780243>.
- Covey, S. (1997). *Zasady działania skutecznego przywódcy*. Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM.
- Czapiński, J. (2013). Stan społeczeństwa obywatelskiego. Kapitał społeczny. W: J. Czapiński i T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków – Raport* (s. 296-308). Warszawa: Wydawnictwo Contemporary Economics.
- Dudzikowa, M. (2011). Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania* (s. 17-63). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gandziarowska-Ziołocka, J., Średnicka, J. (2011). Kapitał społeczny w ujęciu Elinor Ostrom: triumf interdyscyplinarności. *Polityka Społeczna*, 5-6, 10-14.
- Giddens, A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hardin, R. (2008). Zaufanie i społeczeństwo. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 525-559). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kelly Vic, A. (1997). Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Część V. Studia kulturowe i edukacyjne* (s. 123-158). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie POSTU – preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marshall, G. (red.). (2008). *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Merta, T. (red.). (2007). *Z demokracją na ty. Wiedza o społeczeństwie – zakres podstawowy i rozszerzony*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Potulicka, E. (2007). Edukacja dla demokracji. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Tom 2 (s. 83-104). Gdańsk: GWP.
- Putnam, R. D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ranson, S. (1997). Rynki czy demokracja dla edukacji. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Część V. Studia kulturowe i edukacyjne* (s. 77-95). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Sztompka, P. (2007a). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2007b). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Theiss, M. (2007). *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Theiss, M. (2009). Kapitał społeczny – znaczenie i wybrane funkcje w sferze edukacji. Perspektywa polityki społecznej. W: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej* (s. 81-101). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Uslaner, E. M. (2008). Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 181-223). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów. (2008). *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Małgorzata Kamińska, doktor nauk humanistycznych, pedagog, nauczyciel akademicki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Autorka 60 opracowań naukowych i artykułów w czasopismach, m.in. monografii *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2002) oraz publikacji pod redakcją naukową: *Demokratyczne ścieżki edukacji* (2010), *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie* (2012), *Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna* (2013), *Nowa jakość w edukacji?* (2013), *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej* (2013).
e-mail: gosiam0@poczta.onet.pl

III. Otwarcia

Alex Bloom

Rywalizacja czy współpraca?¹

Jak cytować: Bloom, A. (2014). Rywalizacja czy współpraca? W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 199–202). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Gdy mówię albo piszę o szkole średniej St. George-in-the-East, trudno jest mi rozprawić się z wrażeniem, które odnoszą zwłaszcza goście z zagranicy, że dla nas „praca” nie ma znaczenia. Ponieważ nie ma oficjalnych wytycznych narzucanych z góry, ponieważ sami nie ustalamy sobie standardów osiągnięć i nie mamy szczegółowych planów pracy, ponieważ nigdy nie przedstawiłem analizy typowego dnia spędzanego przez dzieci w szkole – wszak życie jest zbyt osobliwe i różnorodne, by coś takiego było możliwe – wydaje się, że ludzie myślą, iż nie mamy szczególnego szacunku dla wiedzy i nie stawiamy sobie za cel przygotowania dzieci do życia w realnym świecie.

Integralnym elementem naszej koncepcji jest założenie, że *modus vivendi* ma niezwykle istotne znaczenie. Jesteśmy przekonani, że zasadniczy charakter szkoły – demokratyczny sposób życia – nie tylko musi wyprzedzać wszelkie planowanie, ale i wskazuje na główny cel edukacji w demokracji. Naszym celem jest, by dzieci nauczyły się żyć w twórczy sposób, nie tylko dla samych siebie, ale i dla swojej społeczności. „Wolność – powiedział doktor Jaime Torres Bodet na niedawnej Konferencji Edukacji Publicznej – jest jedynie narzędziem służącym bogatszemu rozwojowi człowieka, możliwemu tylko wtedy, gdy jest on członkiem społeczności”. Aby dziecko nauczyło się tej sztuki życia, musi faktycznie przeżywać zakładane doświadczenia. Lekcje na temat współpracy, tolerancji czy niesprawiedliwości nie wytworzą właściwego nastawienia ani nie zmienią nieprawidłowego. Dziecko uczy się, doświadczając życia w społeczności; im pełniejsze i głębsze zrozumienie tych

¹ Artykuł ukazał się w czasopiśmie „New Era”, vol. 30, nr 8, 1949. Dziękujemy spadkobiercom Alexa Blooma za zgodę na opublikowanie tłumaczenia artykułu (przyp. red.).

doświadczeń, tym mocniej „wzynają się” one w tkankę jego bytu i stają się integralnym wymiarem jego jaźni. Gdy ustanowi się ten sposób życia, „praca”, przy wyrozumiałym wsparciu ze strony personelu, sama o siebie zadba.

(Oczywiście reakcje dziecka na otoczenie będą w dużej mierze zależały od jego wewnętrznych popędów i konfliktów, których obiektywne zachowanie jest tylko symptomem. Dziecko często popełnia emocjonalne błędy, które nauczyciele mylnie interpretują jako lenistwo, bezczelność lub nieposłuszeństwo, i z powodu tego niezrozumienia są skłonni karać dziecko za te pomyłki, jednocześnie tolerując popełnianie przez nie błędów natury intelektualnej. Karać dziecko za emocjonalny wybuch zamiast poszukiwać stojącego za nim motywu to tak, jakby karać je za to, że ma wysypkę, zamiast zwalczać przyczynę choroby.)

W wolnym, przyjaznym i bezpiecznym środowisku uwalnia się inicjatywa dziecka, chętnego do tego, by wyrażać siebie i realizować się w coraz bardziej społeczny sposób. Być może nie będzie ono pracować tak „ciężko”, jak wtedy, gdy kusi się je nagrodami lub stymuluje karami, ale będzie pracować „dobrze”: ważna różnica pomiędzy tymi dwiema postawami nie wymaga rozwinięcia. Pracując dobrze, będzie we własnym tempie szło naprzód, zmierzając ku świadomości dociekliwej i dynamicznej jednocześnie. Samo wyznaczy sobie standardy i będzie je podnosić, i nie pozwoli sobie na to, by „dławiła je nieruchoma sterylność jego wcześniejszych dokonań”. Ponieważ przymus – wraz z niezbędną dyscypliną – wychodzi od dziecka, „praca” przestaje być czymś narzuconym; staje się czymś zainicjowanym z własnej chęci i dobrowolnie przez jednostkę. Być może w tym momencie przestaje być pracą, a staje się kreacją. Jeśli tak miałyby być – a wierzę, że tak jest – szkoły gramatyczne nie musiałyby martwić się o „rezultaty”, gdyby tylko zorganizowały takiego rodzaju społeczne *milieu*, jak my, w St. George-in-the-East.

Nie chodzi zatem o to, że nie cenimy wystarczająco wiedzy, ale że bardziej cenimy nastawienie do zdobywania wiedzy. A takie celowe nastawienie bierze się, naszym zdaniem, ze wzrostu świadomości dzięki dynamicznemu życiu w społeczności, którego nie zakłócają komplikacje i dysonanse zawsze towarzyszące wprowadzeniu zewnętrznych bodźców. Wydaje mi się, że wielu ludziom trudno jest zrozumieć sytuację, w której życie nie opiera się na rywalizacji. To prawda, że nowoczesna cywilizacja powstała na fundamencie rywalizacji jako zasadniczej siły napędowej, ale trudno uznać obecny stan społeczeństwa za dobrą reklamę rywalizacji czy też za uzasadnienie jej podtrzymywania. W rzeczywistości, w rosnącej świadomości społecznej ludzie poszukują nowego bodźca, który miałby zastąpić istniejące obecnie zachęty, gdyż te wyraźnie zawodzą w społeczeństwie, w którym widmo bezrobocia nie dzierży już swej niszczącej władzy. Rywalizacja nie wypływa z natury ludzkiej, ale jest wytworem warunkowania, którego początki sięgają najwcześniejszego dzieciństwa. Czym zatem jest to, czego dzieci, we właściwym otoczeniu, nie są gotowe i chętne dać dobrowolnie, a co wydobywa z nich rywalizacja w domu lub w szkole? Rozbudzenie ducha rywalizacji może ułatwić

życie nauczycielowi, ale stwarzając fałszywy wzór działania i kładąc zwodniczy nacisk na spory, musi skomplikować życie dziecku. Najpierw mówisz: „Kto pierwszy skończy pracę, pójdzie wcześniej do domu” albo „Zobaczymy, czy dziewczyny pokonają chłopaków”, a zaraz potem sugestywnie opowiadasz o pomaganiu potrzebującym czy o wspólnej pracy dla dobra ogółu. Jakże dzieci mają pogodzić ze sobą sprzeczne pojęcia rywalizacji *przeciwko* i współpracy *z*? Czy robisz tak, że najpierw pomagasz swojemu bratu, a za chwilę zostawiasz go samego sobie? Jeśli naszym celem w procesie edukacji jest nauczyć dobrego życia, a środkiem ku temu jest żyć dobrze, zamierzony rezultat możemy osiągnąć tylko wtedy, gdy zapewnimy jak najpełniejszą harmonizację doświadczeń dziecka w obrębie szkoły.

Ponadto, dzieci są cudownie ożywione, gdy coś tworzą, i nie chcą sztucznych zachęt. Jak mówi Ernest Raymond: „Kolejnym nadzwyczajnym dowodem godności, dla której człowiek został zaprojektowany, jest to, że nie odczuwa on najwyższej rozkoszy tworzenia, jeśli nie tworzy bezinteresownie... Uczymy się, jak coś robić, tylko ze względu na to, co robimy”. Dzieci potrafią – a w sprzyjającej atmosferze szkolnej chcą – osiągać tę rozkosz. Dlaczego mieszać im w głowach sprzecznymi doktrynami i pozbawiać je tej niewypowiedzianej radości? Pozwólmy, by tworzyły, czerpiąc z tego, co jest w nich i w oparciu o ich własne wspólnotowe doświadczenia, tak, aby – wolne od niepokoju, jaki wywołuje stosowanie kija i marchewki – mogły rozwijać własną tożsamość i szanować tożsamość bliźnich. A ponieważ nie będzie ani kija, ani marchewki, nie będzie też osłów, gdyż dzieci zachowują się adekwatnie do tego, jak je traktujemy. Być może tym, czego najbardziej nauczycielom potrzeba, jest większa wiara w naturalną doskonałość dziecka i jego wewnętrzny potencjał.

Przypominam sobie historię chłopca ze szkoły podstawowej, w której praca była pracą, a czasu na zabawę brakowało, gdyż jedynym celem szkoły było odniesienie tak wielu „sukcesów”, jak to możliwe podczas corocznych powszechnych egzaminów wstępnych do gimnazjum. John był jednym z wielu uczniów, którzy zostawili radośnie wolne i przyjazne bezpieczeństwo przedszkola na rzecz tego obszaru przymusu. Przecierpiawszy cztery lata, podszedł do egzaminu. Tej nocy rozebrał się jak zwykle, założył piżamę, ukląkł przy łóżku, by zmówić swą codzienną modlitwę, a potem dodał jeszcze jedną prośbę: „Boże, spraw, proszę, by Bruksela była stolicą Hiszpanii”. Cierpienie, z którego wypłynęło to błaganie, jest równie trudne do opisania, jak musiało być do zniesienia. Jestem przekonany, że w St. George-in-the-East znaleźliśmy lepszy sposób szkolnego życia; sposób, który – o czym z całym przekonaniem mówię na podstawie własnych uważnych obserwacji – nie tylko doprowadzi do rezultatów na miarę potencjału każdego dziecka, ale i da każdemu z uczniów opanowanie, przyjazne nastawienie i pewność siebie, stanowiące cechy osób stabilnych emocjonalnie.

I wreszcie muszę powtórzyć, że nasza szkoła jest placówką państwową i że to, co osiągnęliśmy, dokonało się w ramach państwowego systemu oświaty.

Podkreślam to nie dlatego, że oczekujemy współczucia, ale aby przekonać wielu sceptyków pracujących w podobnych warunkach, że możliwa jest postępowa edukacja w ramach państwowego systemu oświaty, pomimo ograniczeń związanych z przestrzenią, liczebnością kadry i bazą materialną. Być może to właśnie z powodu tych ograniczeń jeszcze bardziej potrzebujemy pionierów.

Przełożyła Katarzyna Gawlicz

Alex Bloom (1895-1955) urodził się w ubogiej części Londynu, *East End*, gdzie uczył przez całe życie. Założył i prowadził szkołę St. George-in-the-East (Cable Street, Stepney), uznaną przez angielski inspektorat państwowy za placówkę kreślącą „wizję tego, czym mogłaby być nowego rodzaju szkoła średnia”. Był istotną postacią postępowego ruchu Nowej Edukacji. Choć obecnie jest niemal zupełnie zapomniany, pozostaje jednym z najważniejszych pionierów radykalnej edukacji demokratycznej w szkołach publicznych, nie tylko w Europie, ale i na całym świecie. Do jego najbardziej znaczących tekstów należą: *Notes on a School Community* (1948), *Compete or Co-operate?* (1949), *Learning Through Living* (1952) i *Self-Government, Study and Choice at a Secondary Modern School* (1953).

Michael Fielding

Institute of Education, University of London

Alex Bloom – pionier radykalnej edukacji państwowej¹

Jak cytować: Fielding, M. (2014). Alex Bloom: pionier radykalnej edukacji państwowej. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 203–219). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Alex Bloom, choć nie jest postacią szczególnie znaną, należy do najwybitniejszych propagatorów radykalnej edukacji państwowej w Anglii. Traktował on demokratyczne imperatywy edukacji poważniej oraz interpretował je radykalniej i bardziej twórczo niż ktokolwiek inny, przed nim lub po nim, w obrębie sektora państwowego.

Alex Bloom to prawdopodobnie jedna z najwybitniejszych postaci radykalnej edukacji państwowej w Anglii, nie tylko w drugiej połowie dwudziestego wieku, czyli w czasie jego najbardziej pamiętnych dokonań, ale w całym okresie obowiązkowego kształcenia formalnego. Raczej umniejsza się najlepiej znany okres jego działalności, w którym pracował jako dyrektor szkoły (w latach 1945–1955). Rodzaj szkoły, jaką prowadził (nowoczesna szkoła średnia), został w późniejszym czasie słusznie skrytykowany przez wielu pionierów szkoły ogólnokształcącej. Zaś typ edukacji, jakiego Bloom był rzecznikiem w teorii i praktyce (radykalnie demokratyczne kształcenie w duchu tradycji europejskiego ruchu Nowego Wychowania), stanowi sam w sobie antytezę dominujących modeli edukacji państwowej, której w Anglii w tak bardzo niszczący i pełen ignorancji sposób poddano całe pokolenie.

Mimo to Alex Bloom został wymieniony jako jeden z zaledwie dwóch dyrektorów państwowych szkół średnich w monumentalnym opracowaniu W. A. C. Stewarta, zatytułowanym *The Educational Innovators. Volume II: Progressive*

¹ Dziękujemy Michaelowi Fieldingowi za zgodę na publikację tłumaczenia artykułu (przypr. red.).

Schools 1881–1967. O śmierci Blooma we wtorek 20 września 1955 roku następnego dnia doniósł „The Times”, a pośmiertne wspomnienie o nim, jakie ukazało się w wydaniu sobotnim, ukazało sylwetkę niezwykłego człowieka, którego szkoła St. George-in-the-East w Stepney na londyńskim East Endzie – miejscu znanym z „ruin po bombardowaniach oraz przeludnionych domów i kamienic” – zdążyła już zyskać międzynarodowe uznanie jako „wielki eksperyment edukacyjny” (*The Times*, 1955)². Szkoła ta zainspirowała na przykład dr Gertrudę Panzer, uciekinierkę z obozu koncentracyjnego i jedną z kluczowych postaci zaangażowanych w odnowę oświaty w powojennych Niemczech. Stwierdziła ona: „Gdybym miała w Berlinie trzy takie szkoły, jak St. George-in-the-East w Stepney, mogłabym zrewolucjonizować oświatę w tym mieście” (Birley, 1978, s. 63). Oto ktoś, czyje dokonania zainspirowały jedną z najlepszych powieści pokolenia powojennego³, będącą zaraz jednym z najważniejszych obrazów nauczania ponadpodstawowego w historii literatury angielskojęzycznej. Oto ktoś, czyje dokonania wyprzedzają i wciąż przewyższają nawet te znane z najbardziej twórczych późniejszych okresów ruchu szkół ogólnokształcących. Oto ktoś, kto potraktował demokratyczny imperatyw praktycznej edukacji obywatelskiej bardziej poważnie, radykalnie i wizjonersko niż ktokolwiek przed nim i po nim w sektorze szkolnictwa państwowego, a za swe zasługi zyskał uznanie i wsparcie A. S. Neilla, twórcy szkoły Summerhill (zob. Anon, 1954; Neill, 1956, s. 85; Stewart, 1968, s. 359). Oto ktoś, czyje zaangażowanie na rzecz „głosu uczniów” stanowi pouczające przypomnienie tego, jak daleko nam jeszcze do tego, aby choćby zbliżyć się do jego osiągnięć z pierwszej powojennej dekady. Fakt, że dokonania Blooma pozostają praktycznie nieznanne, stanowi miarę ubóstwa dominującej dziś refleksji i zacofania na gruncie praktyki.

Dlaczego dzieło Alexa Blooma jest tak ważne?

Można wysunąć co najmniej trzy rodzaje argumentów na rzecz tezy o pozycji i niesłabnącej wadze dokonań Blooma. Pierwszy z nich dotyczy głębi, gotowości rozpoczynania od elementarnych zasad edukacji oraz szczególnego podejścia do kwestii stawania się osobą. W odróżnieniu od zastraszającej powierzchowności większości dzisiejszych podejść do „personalizacji”, które zdają się beztrudno pływać po płyciznie nieugruntowanych merytorycznie imperatywów ekonomicznych, wszystko to, co robił Alex Bloom, było zakorzenione w jasno wyrażonych poglądach na temat istoty człowieczeństwa, stawania się osobą, a także konieczności rozpoczynania procesu kształcenia formalnego od jednostki rozkwitającej we

² Należy dla porządku dodać, że dokonania Blooma „były lepiej znane naszym gościom z zagranicy [...] niż większości brytyjskich pedagogów” (*The Times*, 1955).

³ *To Sir, With Love* autorstwa Edwarda Ricardo Braithwaite’a, opublikowana po raz pierwszy w roku 1959.

wspólnocie i poprzez wspólnotę oraz czynienia tego procesu takim, aby sprzyjał on temu zadaniu.

Drugi rodzaj argumentów dotyczy żywotności działań Blooma, ich trwałej zdolności do wypróbowywania i przeobrażania działań praktycznych zakorzenionych w określonych zasadach – działań, które, być może paradoksalnie, pozostają jednocześnie tymczasowe i bezkompromisowe. Poglądy Blooma na rozwój człowieka, stanowiące fundament jego pracy, ulegały nieustannemu odświeżaniu i ożywianiu poprzez codzienne wyzwania i refleksyjne działania praktyczne nadające pracy szkoły jedność filozoficzną i żywą spójność. Jego intelektualizmu nie cechowały ani dystans do świata, ani krzykliwa powierzchowność właściwa tak wielu współczesnym koncepcjom „praktycznej” filozofii, które przynoszą wstyd naszej profesji. Jego podejście można raczej zaliczyć do tych, które czerpią swą dynamiczną żywotność i opartą na zasadach integralności codziennego dialogu między nauczycielami a uczniami oraz rosnącej akceptacji współodpowiedzialności za jakość i spójność efektów praktycznych.

Trzeci rodzaj argumentów odnosi się do historycznego znaczenia dzieła Blooma, jego zakorzenienia w pewnym nurcie radykalnej tradycji oświatowej i zaangażowania na jej rzecz, co stanowi egzemplifikację jej prawomocności oraz trwałego znaczenia za sprawą solidarności i łączności z poprzednimi pokoleniami tych, którzy walczyli nie tylko o edukację bardziej sprawiedliwą, ale i o taką, która przyniesie więcej radości i pozwoli na pełniejsze wyzwolenie naszych ludzkich zdolności twórczych. Nie jesteśmy pierwszymi, którzy rzucają wyzwanie intelektualnym i praktycznym fundamentom, na których wspiera się *status quo* oraz wyrażają taki pogląd na edukację, który pozwala przekroczyć nędzę współczesnego szkolnictwa. Nasza zdolność do podjęcia tego zadania z elokwencją i przekonaniem wspiera się na opozycyjnych narracjach z przeszłości – narracjach, które podkreślają praktyczną możliwość udoskonalenia rzeczywistości i przeżycia lepszego życia, a nie podążania jedynie za nakazami innych sprawujących władzę i kierujących się całym innymi motywami i intencjami.

Edukacja jako rozwój osobowości we wspólnocie: poza powierzchowność „personalizacji”

Alex Bloom uruchomił nowoczesną szkołę średnią St. George-in-the-East przy Cable Street w Stepney 1 października 1945 roku „przyjmując około dwieście sześćdziesięcioro chłopców i dziewcząt z sąsiednich szkół i zatrudniając dziesięć osób z kadry, z których większość nie знаła się wcześniej nawzajem” (Bloom, 1948, s. 121), nie znał ich też sam Bloom. Postanowił, że jeśli jego radykalna wizja kształcenia miała zostać zrealizowana z jakimkolwiek powodzeniem, nie może bazować na podejściu fragmentarycznym: „Świadomie demokratyczna społeczność nie

może powstać stopniowo, poprzez usuwanie kolejnych tabu”. Szkoła zatem „rozpoczęła działalność bez surowej dyscypliny, bez kar cielesnych, bez rywalizacji” (Bloom, 1948, s. 121). W celu przełamania obaw kadry dotyczących nowatorskich rozwiązań i rzekomej niemożności wdrożenia ich w praktyce, znaczą ilość czasu poświęcono na dyskusje oraz dogłębne zaznajomienie pracowników z czymś, co określano jako „Model Szkoły” (*The School Pattern*) oraz z leżącymi u jego podstaw zasadami. W odróżnieniu od naszych dzisiejszych skłonności do unikania spraw zasadniczych i pomijania filozoficznych podstaw naszej codziennej pracy, właśnie od tych kwestii Bloom rozpoczął, zaś poprzez „spokojne poszukiwania, odwagę i cierpliwość” dokonała się ewolucja „spójnego, żywego organizmu w ciągu dwóch i pół roku” (Bloom, 1948, s. 121). Jakie były zatem kluczowe elementy „Modelu Szkoły” Blooma?

Punktem wyjścia było człowieczeństwo – bycie osobą i rozwój osobowy. Poczucie tego, kim się jest, poczucie własnej wartości i własnego znaczenia oraz zdolność do odczuwania idą w parze ze zdolnością do współtworzenia społeczności, w której możliwy jest wzrost i rozkwit naszego poczucia sensu i znaczenia. Bloom widział, że wywodzący się z różnych szkół podstawowych uczniowie St. George-in-the-East czuli się „gorsi” i „niechciani”. W odpowiedzi na ten stan postanowił stworzyć wspólnotę szkolną, która spojrziała na nich całkowicie inaczej. Miała to być szkoła ufundowana na przekonaniu, że: „To, kim jest dziecko, jest dużo ważniejsze niż to, co dziecko potrafi” (Bloom, 1948, s. 121). Miano pokonać paralizujące działanie strachu jako zasadniczego bodźca „postępów”. „Strach przed autorytetem ([...] narzuconym w celu utrzymania dyscypliny), strach przed niepowodzeniami ([...] kreowany poprzez oceny, nagrody i rywalizację w celu zapewnienia jak najlepszych wyników), a także strach przed karą (z uwagi na wszystkie te cele)” należy zastąpić „przyjaźnią, bezpieczeństwem i uznaniem wartości każdego ucznia” (Bloom, 1952, s. 135–136).

Dwie spośród najważniejszych sił sprawczych w „Modelu Szkoły” sprowadzały się do następujących reguł: „1. Dziecko musi czuć, że [...] się liczy, że jest chciane i że przyczynia się do wspólnego dobra; 2. Dziecko musi czuć, że wspólnota szkolna jest czymś wartościowym” (Bloom, b.d.). Indywidualność i społeczność pozostają zatem integralnie ze sobą powiązane, zaś „dwie lojalności” młodego człowieka – „względem siebie i względem wspólnoty” (Bloom, 1948, s. 120) – warunkują się wzajemnie. Ponadto, poprzez własne zaangażowanie na rzecz społecznie usytuowanej indywidualności Bloom podkreślał dwie inne zasady, które nadały szkole jej wyjątkowy, radykalny charakter. Po pierwsze, nie akceptowano żadnej innej formy rywalizacji poza zmaganiem z samym sobą. Po drugie, stawiano na zdolność i możliwość dokonywania przez ucznia wyborów odnośnie do tego, czego, w jaki sposób, kiedy i z kim się uczy. Zasada ta sprzyjała nieustannemu dynamizowaniu, ożywianiu i odnawianiu szkoły St. George-in-the-East jako społeczności uczenia się, która znacznie przewyższała nawet najbardziej pomysłowe

współczesne koncepcje rzeczników „spersonalizowanej nauki”. Sam Bloom stwierdził: „Być może sedno sprawy tkwi dzisiaj w zdaniu sobie sprawy z indywidualności każdego ucznia oraz w realizacji tych wszystkich zasad, które się z tym wiążą: indywidualnego traktowania, indywidualnego podejścia, indywidualnej pracy” (Bloom, b.d.).

Przeciwko rywalizacji: „Gdy nie ma ani kija, ani marchewki, nie ma też osłów”

Dlaczego Bloom tak bardzo sprzeciwiał się rywalizacji i w jaki sposób realizował ten niezachwiany pogląd? Poza wspomnianą już niechęcią do „ocen, nagród i rywalizacji” z powodu faktu, iż zasadały się na destrukcyjnym strachu przed niepowodzeniem, stanowisko to opierało się jeszcze na dwóch innych argumentach. Pierwszy z nich dotyczył głębokiego przekonania na temat moralnych podstaw ludzkiego postępowania, drugi zaś odnosił się do filozoficznej i egzystencjalnej integralności naczelnych zasad szkoły. Klarownie zostały one wyrażone w tekście *Nasz model*, w którym Bloom stwierdza, że: „Obiektywne nagrody i kary są fałszywym bodźcem do tego, aby dziecko uznało oba te zobowiązania (wobec siebie i wobec własnej społeczności), gdyż poza sytuacją, gdy robi się coś dobrze z słusznego powodu, człowiek nie żyje w oparciu o zasady etyczne. Podobnie błędna jest obiektywna rywalizacja jako coś nie tylko nieetycznego, ale jako czynnik niszczący ducha wspólnoty” (Bloom, b.d.).

Poglądy te dobitnie zarysował również w tekście zatytułowanym *Rywalizacja czy współpraca*. Bloom nie tylko wyraża w nim przekonanie o zasadniczej sprzeczności pomiędzy „rywalizacją przeciwko i współpracą z” (Bloom, 1949, s. 171), ale również broni stanowiska, zgodnie z którym szkoła zorientowana na społeczność nie potrzebuje sztucznych bodźców w postaci „kija i marchewki”. W takiej szkole uczniowie i uczennice „rozвивać będą własną tożsamość i szanować tożsamość bliźnich. A ponieważ nie będzie ani kija, ani marchewki, nie będzie też osłów, gdyż dzieci zachowują się adekwatnie do tego, jak je traktujemy” (Bloom, 1949, s. 171).

W opartym na konkurencji społeczeństwie kapitalistycznym, codzienność, do której odnosiły się te zasady, nieuchronnie stwarzała wyzwanie. Jednak mimo że początkowo uczniowie mieli trudności z ich zrozumieniem, z czasem zaakceptowali i uznali etos szkoły, który obejmował – jak pokazują te fragmenty – nie tylko sprzeciw wobec rywalizacji, ale także czynne, twórcze i szeroko zakrojone codzienne i odświętne działania na rzecz wspólnoty: „każde nowe działanie oznacza, że więcej uczniów czynnie działa na rzecz szkoły” (Bloom, 1948, s. 120).

Wśród możliwości aktywnego zaangażowania znajdowały się działania w ramach struktur demokratycznych, które można uznać za jedne z najdoskonalszych w historii szkół średnich w Anglii. Były to także – zgodnie z własną listą Blooma,

obejmującą działania, do których osobiście zachęcał i które umacniał w ciągu pierwszych dwóch i pół roku funkcjonowania szkoły – wieczorne posiłki (raczej rzadko spotykane w podobnych szkołach w tamtym czasie), ścisły kontakt z miejscową biblioteką i okolicznymi stowarzyszeniami, Dzień Rodziców, pokazy pływania, festiwale muzyczne, szopki bożonarodzeniowe i koncerty kolęd, wystawy, zjazdy absolwentów oraz stowarzyszenie szkolne, złożone z nauczycieli, rodziców, pracowników socjalnych i liderów zrzeszeń. Dużą rolę odgrywały także regularnie organizowane obozy szkolne. Według Blooma nawet w tym wczesnym okresie istnienia szkoły „odbywaliśmy trzy takie dwutygodniowe wyjazdy [...], zabierając na nie ponad trzy czwarte uczniów” (Bloom, 1948).

Rozwój demokratycznej indywidualności: dokonywanie wyborów w ramach działań zespołowych

W ciągu dziesięciu lat pracy Alexa Blooma w szkole St. George-in-the-East zaangażowanie na rzecz radykalno-postępowych kryteriów kształcenia jako holistycznego procesu wspólnych dociekań, ożywianych twórczą energią młodzieży i dorosłych pracujących drogą otwartych eksploracji, pozostawało trwałą siłą sprawczą wszelkich jego działań. W centrum jego dokonań było głębokie poczucie indywidualności i wspólnotowości jako wzajemnie konstytutywnych zasad dobrego życia demokratycznego oraz edukacji wartej tych aspiracji. Znaczenie, jakie przypisywał przekonaniu, że „podstawą wszelkich koncepcji demokracji jest wiara unikalność ludzkiej osobowości wraz z jej następstwem, czyli prawem jednostki do harmonijnego rozwoju we wspólnocie” (Bloom, 1953, s. 177), wyraźnie odróżnia się od późniejszego zwrotu ku kruchej, choć entuzjastycznej, koncepcji indywidualizmu w ramach progresywizmu. Bloom ubolewał nad taką naiwnością. Przekonywał, że „[w] St. George nigdy nie głosiliśmy ani nie praktykowaliśmy idei *laissez-faire*. Próbowaliśmy raczej osiągnąć równowagę między rozwojem osobistym i potrzebami społecznymi. Podstawą takiej harmonii jest integracja osobowości (Bloom, 1953, s. 174).

A zatem, w jaki sposób Alex Bloom tworzył ramy programu szkolnego i kultury dociekań, która uznawała wybór osobisty i umożliwiała go – kultury, która zachęcała do uczenia się w sposób holistyczny, a nie fragmentaryczny, urzeczywistniała radykalnie demokratyczną wizję postępowej edukacji komunitariańskiej, w ramach której indywidualność wyłania się jako podmiot oraz jako przedmiot twórczego zaangażowania w życie społeczności?

Ostatni ważny tekst Blooma zatytułowany *Samorząd, uczenie się i wybór w nowoczesnej szkole średniej (Self-Government, Study & Choice at a Secondary Modern School)* (1953) daje nam wgląd w niektóre spośród kluczowych kwestii. W tekście tym Bloom prezentuje „trzy aspekty życia w St. George-in-the-East, które odnoszą

się do żywych doświadczeń zorientowanych na rozwój w ramach sprawiedliwych stosunków międzyludzkich: naszą Radę Szkoły, nasze Szkolne Badania oraz nasze Zajęcia Fakultatywne” (Bloom, 1953, s. 174). Najpierw wspomnę krótko o dwóch z nich – szkolnych projektach badawczych i zajęciach fakultatywnych – a w następnej części powrócę bardziej szczegółowo do rady Szkoły.

Szkolne projekty badawcze

W początkowym okresie, czyli w latach 1945-1952, Bloom próbował różnych podejść do uczenia się zorientowanego na współpracę i skoncentrowanego na uczniu. Perspektywa ta była już wcześniej znana – z nazwy lub w praktyce – nauczycielom o orientacji progresywnej. Mieściły się w tym różnego rodzaju projekty, „ośrodki zainteresowań” oraz badania społeczne prowadzone indywidualnie, w małych grupach oraz jako studia w ramach klas. Jednak po licznych doświadczeniach z tymi podejściami, szkoła przyjęła pogląd, że „największą efektywność i zapał w nauce osiąga się i utrwała poprzez” coś, co nazywano „badaniami szkolnymi” (*School Study*) (Bloom, 1953, s. 175). Aby podtrzymać zainteresowania uczniów, nauczyciele zespołowo zatwierdzali szerokie zagadnienia, na przykład „zależność człowieka od człowieka”. Następnie każda klasa rozpoczynała pracę nad jednym z aspektów projektu badawczego jako swoim własnym zagadnieniem, które dzielono na grupy tematyczne. Uczniowie sami dobierali się w grupy, w których „sporządzali notatki i zapisy, wychodzili w teren, zaś nauczyciel towarzyszył im jako współuczestnik, stymulując ich działania i stale służąc im pomocą” (Bloom, 1953, s. 175).

Zespołowo osadzona indywidualność, stanowiąca centralny element nauki w ramach klas, była następnie rozwijana w kontekście zaangażowania całej szkoły (około 260 uczniów) w życie społeczności lokalnej. „Raz na dwa tygodnie cała szkoła spotykała się w auli, aby – pod przewodnictwem kogoś z pracowników – wysłuchać sprawozdań uczniów z każdej klasy na temat postępów w badaniach” (Bloom, 1953, s. 175). Tekst Blooma przytacza następnie przykłady tego modelu pracy, którego kulminacją była doroczna konferencja szkolna, planowana i organizowana przez nauczycieli. Podczas niej nauczyciel każdej klasy prezentował społeczności szkolnej podsumowanie pracy danego zespołu nad którymś z aspektów szkolnego projektu badawczego. Następnie, wyświetlano film ilustrujący zagadnienie, którego dotyczyły badania, później zaś uczniowie tworzyli mieszane wiekowo grupy dyskusyjne, których przedstawiciele na końcu zapoznawali resztę szkoły z rezultatami dyskusji.

Moim zdaniem są to godne uwagi przykłady ukazujące, jak pojedyncza szkoła może pomysłowo zaangażować się w realizację wzajemnie uzgodnionych radykalnie demokratycznych zasad edukacyjnych w skrajnych warunkach, na które składały się ubóstwo, znaczna deprivacja społeczna oraz poważny niedostatek

zasobów⁴. Są to przykłady stymulowania i rozwijania żywych zainteresowań i energii uczniów poprzez coraz szersze i coraz bardziej pogłębione wspólne badania i to w taki sposób, że owe społeczności badawcze inspirują się wzajemnie w zintegrowany i kumulatywny, a jednocześnie w kształcący, zachęcający i radosny sposób.

Zajęcia fakultatywne

Szkolne projekty badawcze realizowano rano. Popołudnia przeznaczano na zajęcia fakultatywne, w ramach których kontynuowano zaangażowanie wokół wspólnie wybranych zagadnień. Co najmniej dwie dekady przed drugą falą pionierów z ruchu na rzecz szkół powszechnych, stosowano tu codzienny plan, w ramach którego „uczniowie tworzyli własny popołudniowy rozkład zajęć” (Bloom, 1953, s. 176). Tekst Blooma opisuje, jak ten niezwykle elastyczny system funkcjonował na co dzień oraz w jaki sposób sami uczniowie nie tylko wybierali sobie zajęcia spośród tych proponowanych przez nauczycieli, ale także wysuwali własne propozycje. Równie istotna, a nawet ważniejsza, jest jego ocena działań realizowanych w ramach zajęć fakultatywnych: „Czyż trzeba kogokolwiek przekonywać o wartości tych popołudniowych godzin i płynącej z nich radości? Grupy skupiające uczniów z różnych klas z całej szkoły, spotykające się na wybranych przez siebie zajęciach, tworzone w konkretnych celach. Poprzez liczne twórcze doświadczenia dzieci mogą się wyżyć emocjonalnie w atmosferze pełnej sympatii. I zawsze towarzyszy im satysfakcja z faktu, że to one – *one same* – dokonały wyboru” (Bloom, 1953, s. 176).

Radykalny głos uczniów: wizja przyszłości z przeszłości

Pod wieloma względami najbardziej szczególną cechą tej bardzo niezwyklej szkoły, zainspirowanej i ożywianej przez wyjątkowego człowieka, był nacisk

⁴ Kwestii ubóstwa i społecznej deprywacji dotyczy jeden z wcześniejszych dokonanych przez Blooma opisów społeczności Stepney, której z taką determinacją służył: „Życie naszych dzieci najeżone jest trudnościami większymi niż przeciętne. Dzielnica była mocno zbombardowana, a obecność ruin nie jest sprzyjającym czynnikiem. Znaczna liczba dzieci żyje w warunkach przeludnienia w domach lub kamienicach dalekich od standardów sanitarnych. Smutkiem napawa spora liczba rozbitych lub nieszczęśliwych rodzin, bądź takich, w których brak wartości moralnych. Tak wiele spośród naszych dzieci jest «osamotnionych i zagubionych», że środowisko szkolne daje im – poza niektórymi stowarzyszeniami – jedyne miejsce, gdzie mogą się one poczuć chciane i bezpieczne. Co więcej szkoła jest skupiskiem różnych języków i ras” (Bloom, 1948, s. 120). Kwestia braku zasobów pojawia się na łamach *The Times* 27 maja 1947 roku, gdzie odnotowano poparcie Blooma dla wysuniętego wobec władz państwowych żądania Krajowego Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół (NAHT), aby „udostępnić papier i inne materiały” w celu pokonania dotkliwego braku książek, w wyniku którego w londyńskich szkołach „pisano wyłącznie na tablicach” (*The Times*, 1947).

– w codziennym funkcjonowaniu placówki oraz na poziomie intelektualno-praktycznych dociekań – na to, co dziś określilibyśmy jako „głos uczniów”. Filozoficzne i teoretyczne podstawy koncepcji, zgodnie z którą głos uczniów zajmuje centralne miejsce, sięgają do fundamentalnych przekonań, które przenikały demokratyczno-postępową tradycję edukacji, z której Bloom czerpał inspirację i w którą miał tak znaczny wkład. Siłą napędową edukacji musi być twórcza energia samej młodzieży, zaś kształcenie musi realizować się poprzez doświadczanie zrozumienia innych i radość płynącą z partnerstwa. To właśnie poprzez wymagającą wzajemność tworzymy naszą społecznie ukontekstowaną indywidualność, a czyniąc to, współuczestniczymy w kreowaniu dobra wspólnego. W obrębie tej tradycji stawia się indywidualność ponad indywidualizmem, a wspólnotę ponad kolektywizmem. W celu ugruntowania tych aspiracji Bloom stworzył szereg rozwiązań organizacyjnych, które miały wyrażać i upowszechniać ową wizję dobrego życia, zaś jedną z najbardziej imponujących cech szkoły St. George-in-the-East był zakres, złożoność, a przede wszystkim – szczegółowa spójność struktur organizacyjnych, które chciałbym teraz omówić.

Nowatorska Rada Szkoły

Rada Szkoły w St. George-in-the-East pod wieloma względami o całe dekady wyprzedzała swój czas. Było tak nie tylko dlatego, że zbierała się regularnie w godzinach pracy szkoły, czyli w ciągu tygodnia, ale również dlatego, że zakres i złożoność jej działań były dalece większe niż w przypadku większości późniejszych szkół, pomimo dzisiejszego powrotu do kwestii „głosu uczniów”.

Tak jak wszystkie inne aspekty kształcenia w St. George-in-the-East, również rada szkoły i inne rozwiązania sprzyjające słyszalności głosu uczniów, przeszły przez różne fazy rozwoju. W najpełniejszym, a zarazem ostatnim, opisie prac i funkcji rady (zob. Bloom, 1953) raz jeszcze pojawia się podkreślenie jednej z kluczowych zasad „Modelu Szkoły”, głoszącej, że społeczność szkolną warto wspierać w znacznej mierze dlatego, że zaangażowanie uczniów daje młodzieży poczucie, że „szkoła staje się *naszą* szkołą, czego konsekwencją jest wzmocnienie poczucia przynależności do wspólnoty” (Bloom, 1953, s. 175).

Jeden z wyróżników rady szkoły polegał na tym, że choć miała ona silny wymiar uczniowski, Rada w St. George-in-the-East była radą *szkoły*, co oznacza, iż spotykały się w niej głosy kadry i uczniów – razem i oddzielnie – w różnym czasie i w rozmaitych celach. Z pewnością, nie była to tak często dziś spotykana powierzchniowa enklawa, w której uczniowie wprawdzie dyskutują ze sobą, lecz nie bardzo wiadomo, czy nauczyciele lub choćby inni uczniowie dowiadują się o tym, co się mówi i co się wydarzyło lub nie wydarzyło w następstwie takich dyskusji, bądź czy jakoś szczególnie się tym interesują.

Można wymienić trzy segmenty, w których odbywały się prace rady szkoły – kadrę (*panel pracowników*), uczniów (*panel uczniowski*) oraz szkołę (*panel wspólny* oraz sama *Rada Szkoły*) (zob. Tabela 1). Panel pracowników zbierał się co poniedziałek w porze obiadu i obejmował wszystkich członków kadry, czyli około dziesięciu osób. Panel uczniowski składał się z przewodniczącego i przewodniczącej, ich dwóch zastępców i sekretarza, a wszyscy oni byli wybierani przez uczniów. W jego skład wchodził także przedstawiciel klas. Panel ten spotykał się w każdy piątek rano i zajmował się wszystkimi sprawami dotyczącymi szkoły. Przedstawiano sprawozdania przedstawicieli klas oraz sprawy przekazywane od nauczycieli. Panel uczniowski mianował także szereg komitetów uczniowskich, które były odpowiedzialne za różne aspekty życia szkolnego, na przykład:

- taniec – okołopołudniowe zajęcia taneczne w auli (pamiętajmy, że był to początek ery rock and roll!),
- posiłki – stołówka i kolacje szkolne,
- sport – gry na boisku, mecze na zewnątrz szkoły, wyposażenie,
- czystość – wygląd szkoły,
- program kulturalny – koncerty, imprezy, goście.

Każdy komitet pozostawał w kontakcie z którymś z nauczycieli, pełniącym rolę łącznika. Spotkania klasowe odbywały się w poniedziałki rano, po części w celu wysłuchania sprawozdań z piątkowych spotkań panelu uczniowskiego.

Panel wspólny zbierał się w ostatni piątek miesiąca. Składał się z członków panelu pracowników, panelu uczniowskiego oraz przewodniczących wszystkich komitetów uczniowskich. Sprawozdania przedkładali: członek kadry w imieniu panelu pracowników, przewodnicząca lub przewodniczący w imieniu panelu uczniowskiego oraz osoby przewodniczące poszczególnym komitetom uczniowskim. W pierwszy poniedziałek, po spotkaniu panelu wspólnego, zbierała się cała Rada Szkoły, której na przemian przewodniczył ktoś z kadry oraz członek panelu uczniowskiego wybrany na poprzednim posiedzeniu rady.

Tabela 1. Demokratyczna struktura St. George-in-the-East Secondary Modern School, Stepney, London E1 (1953)

<i>Rada Szkoły</i>		
Kadra	Uczniowie	Szkoła
<i>Panel pracowników</i> <ul style="list-style-type: none"> • Wszyscy pracownicy (ok. 10 osób) 	<i>Panel uczniowski</i> <ul style="list-style-type: none"> • Przewodniczący/przewodnicząca • Zastępca przewodniczącego/przewodniczącej • Sekretarz • Przedstawiciele klas • Dyrektor 	<i>Panel wspólny</i> <ul style="list-style-type: none"> • Członek lub członkini panelu pracowników • Przewodniczący/przewodnicząca panelu uczniowskiego • Przewodniczący komitetów uczniowskich • Dyrektor
<i>Tygodniowy plan spotkań</i>		
Spotkanie klasowe Komitety uczniowskie <i>Poniedziałek rano</i> ▼ Panel uczniowski <i>Piątek rano</i>	<i>Ciągłe</i> ▼	Panel pracowników <i>Poniedziałek, pora obiadu</i>
<i>Miesięczny plan spotkań</i>		
Panel uczniowski		Panel pracowników
▼		▼
Panel wspólny <i>Ostatni piątek miesiąca</i>		
▼		
Rada Szkoły (cała szkoła: uczniowie + kadra) <i>Poniedziałek po spotkaniu panelu wspólnego</i>		

Na przestrzeni lat Bloom z mozołem wypracowywał różne rozwiązania, które legły u podstaw tych zarysowanych powyżej. Jedno z nich omówię za chwilę. Jak można się spodziewać, analizując powyższe struktury, Bloom podkreślał centralne miejsce aspiracji demokratycznych, które były znaczącą siłą sprawczą jego działań: „Będzie się wydawać, że my, jako *nauczyciele*, mamy bardzo mało władzy. Ale też jej nie potrzebujemy. Istota naszej pracy sprawia, że zajmujemy pozycję autorytetu. Nasza Rada Szkoły chroni nas przed autorytaryzmem. Znaczna część organizacji szkoły leży w rękach samych uczniów, zaś doświadczenia w zakresie odpowiedzialnej, demokratycznej i konstruktywnej koegzystencji, nabyte dzięki Radzie Szkoły, mają wielką wartość (Bloom, 1953, s. 175).

Sama organizacja demokratycznej partycypacji w życiu szkoły nie mówi nam, rzecz jasna, zbyt wiele o omawianych tematach i o tym, w jaki sposób rozwiązywano problemy. Nie mówi też nic na temat ogólnego kierunku rozwoju takiej organizacji – do kwestii tej powrócę za chwilę. Dysponujemy jednak jeszcze jednym bogatym i użytecznym materiałem na temat tych zagadnień. Obraz ten pochodzi z najmniej oczekiwanego źródła, a jest nim uznana w wielu krajach „powieść” *To Sir, With Love* autorstwa pochodzącego z Gujany pisarza, E. R. Braithwaite’a.

Krótko przed wybuchem drugiej wojny światowej, Braithwaite studiował na uniwersytecie w Cambridge, zaś po jej wybuchu został pilotem RAF-u. Pod koniec wojny powrócił do Cambridge, dokończył studia i zaczął szukać pracy, w której mógłby wykorzystać swe umiejętności i kwalifikacje techniczne, jednak uprzedzenia rasowe, których doświadczył w cywilu (choć nie podczas służby w lotnictwie), uniemożliwiły mu dostanie pracy jako inżynier. Ostatecznie trafił do szkoły St. George-in-the-East, mimo że nie miał żadnego przygotowania nauczycielskiego. Geneza książki *To Sir, With Love* tkwi w jego codziennych zmaganiach, aby nabyć umiejętności nauczania – takiego nauczania, które angażowałoby młodzież w atmosferze szacunku, kreatywności i wymagań w ramach placówki szkolnej, gdzie sprawy te traktowano niezwykle poważnie. W rozmowach ze mną⁵, Braithwaite podkreślał, że *To Sir, With Love* nie jest powieścią czy fikcją literacką⁶, ale raczej stanowi wybór jego własnych zapisków i refleksji, które spisywał codziennie po powrocie do domu. Były one dla niego sposobem doskonalenia warsztatu nauczycielskiego. Nie chodzi przy tym, rzecz jasna, o umniejszenie literackiej wartości tej książki. Natomiast w kontekście studiów nad dokonaniem Blooma ważne jest, iż Braithwaite zdecydowanie podkreśla, iż to, o czym pisał w książce *To Sir, With Love* wydarzyło się naprawdę, a samo dzieło stanowi dodatkowe wiarygodne źródło do badań społeczności szkolnej St. George-in-the-East tuż po wojnie.

To Sir, With Love można potraktować w zasadzie jako obfite świadectwo nie tylko odwagi i kreatywności Braithwaite’a jako nauczyciela, ale również dokonań Alexa Blooma⁷. W tym kontekście można przywołać dwa konkretne aspekty, które rzucają dodatkowe światło na niezwykle innowacyjne podejście do zaangażowania uczniów realizowane w tamtym czasie w omawianej szkole. Pierwszy z nich dotyczy niezwyklego opisu spotkań, które z czasem ewoluowały w kierunku koncepcji Rady Szkoły zaprezentowanej wcześniej. Drugi odnosi się do kwestii, którą Bloom pominął w tekście z roku 1953, a która dostarcza dodatkowej egzemplifikacji jego pionierskiego podejścia. Chodzi o cotygodniowe ewaluacje.

⁵ Wywiady telefoniczne z autorem przeprowadzone w czerwcu i lipcu 2005.

⁶ Dlatego też w poprzednim akapicie użyłem słowa „powieść” w cudzysłowie.

⁷ Całkiem odrębnie należy traktować film *To Sir, With Love* (pol. *Nauczyciel z przedmieścia* – M. S.). Choć ma on status kinowego klasyku, moim zdaniem, a co ważniejsze, zdaniem E. R. Braithwaite’a, znacząco odbiega od książki. Temat ten, rzecz jasna, jest zbyt szeroki, aby odpowiednio rozwinąć go w niniejszym tekście.

Możliwy głos uczniowski

Rozdział siedemnasty książki *To Sir, With Love* rozpoczyna się od entuzjastycznego stwierdzenia: „Dzień, w którym przedkładano sprawozdanie Rady Uczniowskiej za ostatnie półrocze [...] należał do najważniejszych w kalendarzu szkoły” (Braithwaite, 1969, s. 102). Braithwaite przyznaje, że był „podekscytowany tak samo, jak uczniowie, gdy zbliżał się ten dzień” (Braithwaite, 1969, s. 102). Spotkanie rozpoczyna się od przemówienia Blooma „mówiącego długo, przypominającego cele i program szkoły oraz podkreślającego, że każdy uczeń może znacząco przyczynić się do realizacji tych celów” (Braithwaite, 1969, s. 102). Po Bloomie przemawia przewodnicząca rady uczniowskiej, która omawia cele rady i jej działania w odniesieniu do każdej klasy, poprzez wybranych reprezentantów do poszczególnych spraw, oraz zdaje sprawozdanie z półrocznych prac „podkreślając [...] raczej to, co uczniowie zrozumieli, niż to, czego oczekiwano, że się nauczą” (Braithwaite, 1969, s. 103). To, co dzieje się później, stanowi prawdziwie wyjątkowy proces, w którym uczniowie przechodzą od sprawozdania i podziękowań do wzajemnie wymagającego, niekiedy krytycznego, dialogu z trzema losowo wybranymi nauczycielami, którzy – lepiej lub gorzej, mniej lub bardziej przekonująco – próbują uzasadnić, a czasem bronić, podstaw programu szkoły, nad którym tak szczegółowo debatuje społeczność uczniowska. W tym kontekście jeden ze starszych uczniów krytykował lekcje wychowania fizycznego: „Narzekał, że lekcje WF były nieprzemysłane i bezsensowne, zaś rutynowe ćwiczenia zniechęcały monotonią; nie widział w nich niczego pożytecznego; radosne gry i zabawy były znacznie lepsze. Można było odnieść wrażenie, że wyrażał opinię wszystkich chłopców, gdyż ci nagrodzili go głośnym aplauzem” (Braithwaite, 1969, s. 105).

Następnie, mamy szereg pełnych pasji, prowokujących do myślenia, dyskusji między uczniami i nauczycielami na temat istoty i możliwego uzasadnienia przymusu, konieczności uznania różnic potrzeb i zdolności, znaczenia myślenia o innych i wzajemnej pomocy, a także na temat relacji pomiędzy szkołą a szerszym społeczeństwem, zwłaszcza w kontekście przygotowania do dorosłości.

Oto możliwy głos uczniowski. Sytuuje się on daleko od naszych dzisiejszych prób prowadzenia dialogu – pieczołowicie ograniczanego, często raczej nieśmiałego, niezbyt znaczącego i niewiele wnoszącego w proces kształcenia. W przypadku opisanego zaangażowania dokonujemy skoku w zupełnie inny świat, pełen żywych debat między młodzieżą a dorosłymi jako równoprawnymi partnerami w procesie uczenia się we wspólnej, całkiem publicznej przestrzeni. Przekraczamy tym samym ostrożny podział na odrębne perspektywy uczniów i nauczycieli, tworząc nowe publiczne przestrzenie, które cechują odwaga, dociekliwość, żywa gotowość rzucania wyzwania, słuchania, śmiania się, podejmowania ryzyka, a przy tym czynienia tego wszystkiego wspólnie w sposób sprzyjający wspólnemu poczuciu człowieczeństwa.

Cotygodniowe ewaluacje

Choć ta radosna prezentacja Rady Szkoły w jej początkowej formie daje żywy akcent innym, mającym bardziej analityczny charakter, opisom zaangażowania uczniów w szkole St. George-in-the-East, należy też zrozumieć, że wzmacnianie przez Blooma głosu uczniów odbywało się nie tylko poprzez codzienne kontakty, ale także poprzez tworzenie silnie zdemokratyzowanej sfery publicznej. Niektóre z najbardziej poruszających fragmentów książki Braithwaite'a dotyczą stosunku młodzieży do nauczania i kształcenia w szkole. Swoje opinie i oceny uczniowie wyrażali w ramach prostego rozwiązania, jakim były ich osobiste „ewaluacje cotygodniowe” (*Weekly Review*). W tych ewaluacjach: „Każde dziecko własnymi słowami, na swój sposób, opisywało wydarzenia dotyczące jego prac szkolnych; była pełna dowolność w zakresie komentarzy, krytyki, zgadzania się lub niezgadzania z kimkolwiek, a także aprobaty lub dezaprobaty dla dowolnego tematu lub metody pracy, pod warunkiem, że w taki lub inny sposób dotyczyło to szkoły (Braithwaite, 1969, s. 49).

Bloom nie tylko podkreślał niezbędność owych ewaluacji, ale zagorzale popierał prawo uczniów do mówienia tego, co myślą i czują „bez konsekwencji” (Braithwaite, 1969, s. 50). Najlepszym opisem tego aspektu zaangażowania młodzieży jest fragment pochodzący z książki Braithwaite'a. Autor przytacza tam słowa Blooma, którego spokojna i mądra obrona tego podejścia wciąż przemawia do nas pół wieku po jego śmierci. Lektura poniższego fragmentu daje nam zachętę i nadzieję, a także pozwala uzmysłwić sobie, jak wielki jest nasz duchowy dług wobec nauczycieli takich, jak Alex Bloom, E. R. Braithwaite oraz ci spośród nam współczesnych, którzy – by użyć pamiętnych słów Stephena Spendera – „są prawdziwie wielcy. Którzy dogłębnie przechowują pamięć o historii ducha. [...]. Którzy walczą całymi sobą, którzy w swych sercach noszą ogień” (Spender, 1964). „Spójrzcie na to w ten sposób”, powiedział [Bloom]. „Przynosi to korzyść zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Jeśli dziecko chce napisać coś o tym, co ma dla niego znaczenie, wówczas podejmie ono wysiłek, aby opisać to tak dokładnie i szczegółowo, jak to możliwe; to w jakiś sposób pomoże mu doskonalić umiejętność pisania – ortografię, kompozycję czy styl. Tydzień po tygodniu dzięki tym ewaluacjom możemy śledzić postępy ucznia w tym zakresie. Co się zaś tyczy nauczycieli, szybko zyskamy klarowny obraz tego, co dzieci o nas myślą oraz czy mamy z nimi dobry kontakt, czy też nie. Niekiedy deprymujące może być odkrycie, że świetnie przygotowana lekcja wcale nie okazała się ekscytująca dla Johnnycgo Smitha, jednak ostatecznie lekcja ta miała przynieść korzyść Johnnycemu Smithowi, a nie jego nauczycielowi; jeśli ucznia to nie zaniekało, wówczas nauczyciel musi przemyśleć swoje podejście. Zobaczycie, że uczniowie są całkiem uczciwi, nawet gdy piszą o nas. Jeśli zaniedbujemy nasz ubiór, maniery czy osobowość, szybko to zauważą, i nie ma sensu złościć się na nich z tego powodu. Wreszcie, dzięki tym ewaluacjom czujny nauczyciel uchwyci tendencje dotyczące indywidualnych i grupowych zainteresowań uczniów, co pomoże mu planować zajęcia” (Spender, 1964, s. 50).

Choć powyższe słowa nie są autorstwa Blooma, spójność i treść tej argumentacji w pełni oddają ducha i praktykę jego życiowych dokonań.

„Człowiek wykształcony to taki, który widzi powiązania między różnymi sprawami oraz jest zdolny do kształtowania sprawiedliwych stosunków z innymi ludźmi”

Głos uczniów ważny jest dlatego, że edukacja zasadniczo dotyczy stosunków międzyludzkich. Jak twierdził Bloom: „Człowiek wykształcony to taki, który widzi powiązania między różnymi sprawami oraz zdolny jest do kształtowania sprawiedliwych stosunków z innymi ludźmi” (Bloom, 1952, s. 136). To właśnie poprzez pewnego rodzaju stosunki zaczynamy rozumieć świat i zmieniać go. Choć rozwiązania organizacyjne, które zajęły tak ważne miejsce w poprzedniej części tekstu, bez wątpienia należą do najbardziej imponujących cech szkoły St. George-in-the-East, nie są one najważniejsze. Komunitariański nurt szkolnictwa radykalno-demokratycznego, którego przykładem jest placówka prowadzona przez Blooma, koncentruje się na stosunkach międzyludzkich i kontakcie z innymi jako zarówno celu, jak i sposobie naszego spełnienia. Rozwiązania organizacyjne, czy to demokratyczne czy inne, są koniecznym, lecz niewystarczającym warunkiem wspólnej pomyślności. Powinny one wyrażać sprawiedliwość i troskę w stosunkach międzyludzkich, zaś to, w jakim stopniu udaje się je osiągnąć stanowi miarę ich prawomocności oraz twórczej zdolności do pielęgnowania i umacniania lepszego świata.

Podstawą powodzenia w każdym przedsięwzięciu zorientowanym na stworzenie wspólnoty, której uczestnicy mogliby być i stawać się dobrymi ludźmi, jest ustanowienie określonego rodzaju stosunków między nimi. Owa zdolność do stawania się świadomym tego, co myślą i jak odczuwają młodzi ludzie, a także dorośli, którzy uczą się i pracują z młodzieżą w ramach codziennych spotkań, musi zasażać się nie tylko na energii i wyobraźni jednostki, grupy i wspólnoty, ale również na sposobach organizowania współpracy między nimi, na wzajemnej uczciwości i otwartości, odwadze w rozwiązywaniu konfliktów, a także stanowczości w stawianiu czoła przeciwnościom przy jednoczesnym uznaniu dla różnicy.

Tym, co najbardziej nie przestaje mnie zadziwiać, gdy badam dokonania Alexa Blooma i uczę się z nich dzięki jego pismom oraz wspomnieniom tych, którzy go znali jako uczniowie lub współpracownicy, jest dogłębne i pełne radości człowieczeństwo tkwiące w jego zaangażowaniu na rzecz wychowania młodzieży, zwłaszcza tych młodych ludzi, którzy wywodzili się z najbiedniejszych, ale i najprężniejszych społeczności londyńskiego East Endu. Przypomina mi się w tym miejscu jeden z ostatnich esejów Johna Bergera, w którym autor cytuje list od swego przyjaciela, Leona Kossoffa. W liście tym Kossoff wspomina, że niedawno „słyszał niewidomego mężczyznę opowiadającego w radiu o tym, w jaki

sposób doświadcza światła. Mówił on: «Pokrzepianie i zachęcanie ludzi jest swego rodzaju światłem» (Berger, 2002, s. 83). Spuścizna Blooma daje świadectwo jego dobroci – światła, którego dostarczał i poprzez które możemy nieco wyraźniej dostrzec absolutną niezbedność miłości.

„Jeszcze bardziej potrzebujemy pionierów”

W zakończeniu swego przełomowego tekstu z roku 1949, zatytułowanego *Rywalizacja czy współpraca*, opublikowanego ponownie w uznaniu jego zasług po przedwczesnej śmierci sześć lat później, Bloom podkreślał nie tylko realia, w których artykułowane przez niego zasady miały być realizowane, ale także konieczność upowszechniania tego modelu w ramach państwowego sektora edukacji. Warto przywołać jego słowa jako odpowiednie zakończenie niniejszego tekstu, będącego krótkim hołdem dla jego dokonań: „Muszę powtórzyć, że nasza szkoła jest placówką państwową i że to, osiągnęliśmy, dokonało się w ramach państwowego systemu oświaty. Podkreślam to nie dlatego, że oczekujemy współczucia, ale aby przekonać wielu sceptyków pracujących w podobnych warunkach, że możliwa jest postępowa edukacja w ramach państwowego systemu oświaty, pomimo ograniczeń związanych z przestrzenią, liczebnością kadry i bazą materialną. Być może to właśnie z powodu tych ograniczeń jeszcze bardziej potrzebujemy pionierów (Bloom, 1949, s. 172).

Opowiadając niedawno o swoim życiu i pracy, John Berger wspominał o znaczeniu „spotkania”, a ściślej o takich spotkaniach, w których „ludzie przekazują sobie określone doświadczenia”. W takich sytuacjach pojawia się „natychmiast kwestia [...] czegoś w rodzaju płomienia, który osłania się dłońmi, aby go chronić, aby ocalić daną opowieść, i to właśnie dzieje się na kartach książek (Berger, 2005).

Powyższe refleksje mające na celu przybliżenie odwagi, pomysłowości i głębi człowieczeństwa jednego z wybitnych pionierów radykalnej demokratycznej edukacji państwowej, stanowią próbę osłonięcia dłońmi płomienia dokonań Alexa Blooma, aby przechować jego historię na kartach tej książki i zachęcić nas nie tylko do ponownego opowiedzenia innych historii, również niesłusznie zapomnianych, ale także do podzielenia się nowymi opowieściami i stworzenia z naszych własnych narracji materiału do tworzenia przyszłości.

Alex Bloom żyje!⁸

Przełożył Marcin Starnawski

⁸ Niniejszy tekst, jako rozdział z książki, stanowi nieznacznie zmodyfikowaną wersję artykułu, który pod tym samym tytułem ukazał się pierwotnie w brytyjskim czasopiśmie „Forum” (2005, vol. 47, nr 2/3). Czasopismo to, którego pełny tytuł brzmi *Forum for Promoting 3-19 Comprehensive Education* założył w 1958 roku wybitny lewicowy historyk edukacji, Brian Simon. Moje ostatnie teksty na temat Alexa Blooma, zob. Fielding (2014a, 2014b) oraz Fielding i Moss (2011).

Bibliografia

- Anon. (1954). They All Share the School Prizes. *East London Advertiser*. 23 lipca, 14-15.
- Berger, J. (2002). *The Shape of a Pocket*. London: Bloomsbury Publishing.
- Berger, J. (2005). Wywiad dla Radio 3. *Nightwaves*. 25 marca.
- Birley, R. (1978). British Policy in Retrospect. W: A. Hearnden (red.), *The British in Germany: Educational Reconstruction after 1945* (s. 47-63). London: Hamish Hamilton.
- Bloom, A. A. (b.d.). *Our Pattern* [tekst niepublikowany].
- Bloom, A. A. (1948). Notes on a School Community. *New Era*. vol. 29(6), 120–121.
- Bloom, A. A. (1949). Compete or Co-operate. *New Era*, 30(8).
- Bloom, A. A. (1952). Learning Through Living. W: M. Alderton Pink (red.), *Moral Foundations of Citizenship* (s. 135-143). London: London University Press.
- Bloom, A. A. (1953). Self-Government. Study & Choice at a Secondary Modern School. *New Era*, 34(9), 174–177.
- Braithwaite, E. R. (1969)[1959]. *To Sir, With Love*. London: New English Library.
- Fielding, M. (2014a). Bringing Freedom to Education – Colin Ward. Alex Bloom and the possibility of radical democratic schools. W: C. Burke. K. Jones (red.), *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward* (s. 86–98). Routledge.
- Fielding, M. (2014b) [w przygotowaniu]. Why co-operative schools should oppose competition and what they might do instead. W: T. Woodin (red.), *Co-operation. learning and co-operative values: contemporary issues in education*. Abingdon: Routledge.
- Fielding, M., Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School – a democratic alternative*. Abingdon: Routledge.
- Neill, A. S. (1956). Theory and Practice. *New Era*, 37(3), 83–86.
- Spender, S. (1964)[1933]. *I Think Continually*. W: R. Skelton (red.), *Poetry of the Thirties*. Harmondsworth: Penguin.
- Stewart, W. A. C. (1968). *The Educational Innovators – Volume II: Progressive Schools 1881-1967*. London: Macmillan.
- The Times (1947). Scarce School Books. *The Times*. 27 maja, 8.
- The Times (1955). Obituary: Mr A.A. Bloom. *The Times*. 24 września, 9.

Michael Fielding, emerytowany profesor edukacji z Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, wizytujący profesor edukacji na Uniwersytetach w Bristolu i Exeter. Przez dziewiętnaście lat pracował jako nauczyciel w radykalnych brytyjskich szkołach średnich i przez podobny okres na uniwersytetach w Cambridge, Londynie i Sussex. Autor wielu prac z obszaru zarządzania edukacją, radykalnej edukacji demokratycznej, praw uczniów, w tym – z Peterem Mossem – *Radical Education and the Common School – a democratic alternative* (2011), uznanej przez Society for Educational Studies za najlepszą książkę 2011 roku. Obecnie prowadzi badania nad życiem i działalnością Alexa Blooma, dyrektora jednej z najbardziej radykalnych demokratycznych szkół średnich w Anglii.
e-mail: m.fielding@ioe.ac.uk

Paola Cagliari, Angela Barozzi, Claudia Giudici
Preschools and Infant-toddler Centers –
Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia

Ku edukacyjnemu przedsięwzięciu opartemu na partycypacji – przemyślenia, teorie i doświadczenia¹

Jak cytować: Ku edukacyjnemu przedsięwzięciu opartemu na partycypacji: przemyślenia, teorie i doświadczenia. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 220–224). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Każdy, kto mierzy się z jakimś przedsięwzięciem, myśli o działaniach,
które mają zmienić istniejące sytuacje w sytuacje pożądane
(Loris Malaguzzi, pedagog).

We włoskich szkołach związek pomiędzy szkołą i rodziną zwykle określa się terminem „partycypacja”, choć teorie, doświadczenia i działania podpadające pod ten termin mogą być bardzo zróżnicowane. Doświadczenie Reggio Emilia jest przykładem jednego z możliwych podejść.

Projekt edukacyjny rozwijany przez żłobki i przedszkola w Reggio Emilia jest, z definicji, projektem opartym na partycypacji: jego prawdziwe edukacyjne znaczenie zasadza się na uczestnictwie wszystkich zainteresowanych. Oznacza to, że wszyscy – dzieci, nauczycielki i rodzice – włączają się w wymianę pomysłów, w dyskusję, mając poczucie wspólnego celu i uznając komunikowanie się za wartość. Spotkania nie prowadzą do podziałów i niezgody, ale wzmacniają zarówno dialog między różnymi rolami, różnymi pomysłami, różnymi kulturami, jak i negocjacje, których efektem jest wspólne działanie. Nie sprowadzają się one do doświadczenia sytuacji, w której kompetencje jednych osób wykluczają kompetencje

¹ © Preschools and Infant-toddler Centers – *Istituzione* of the Municipality of Reggio Emilia, Italy. Tekst pierwotnie ukazał się w *Children in Europe* (2004).

innych, ale opierają się na dostrzeżeniu, że wszyscy – dzieci, nauczycielki i rodzice – są aktywnymi podmiotami w relacji edukacyjnej, wnoszącymi wzajemnie się uzupełniającą, niezbędną wiedzę. Carla Rinaldi twierdzi, że „partycypacja to strategia edukacyjna, charakterystyczna dla tego, jaką szkołą jesteśmy i w jaki sposób szkołę tworzymy. Partycypacja obejmuje dzieci, rodziny oraz nauczycielki i jest postrzegana nie tylko jako branie udziału w czymś, ale jako bycie częścią – istotą, treścią wspólnej tożsamości, tym «my», które ożywa poprzez partycypację. Tak więc w naszym doświadczeniu edukacja i partycypacja łączą się ze sobą: *co* (edukacja) i *jak* (partycypacja) stają się formą i treścią jednego i tego samego procesu tworzenia”.

W doświadczeniu Reggio Emilia partycypacja nie oznacza więc po prostu zaangażowania rodziny w życie szkoły. Jest to raczej wartość, cecha rozpoznawcza całego doświadczenia, sposób postrzegania osób włączonych w proces edukacyjny oraz sposób rozumienia roli szkoły. Podmiotem partycypacji, nawet jeszcze przed rodzicami, są zatem dzieci, które uznaje się za aktywnych konstruktorów własnego procesu uczenia się oraz twórców oryginalnych sposobów widzenia świata. Jeśli szkoła rzeczywiście ceni i wprowadza w życie partycypację, dzielenie się przez dzieci swoimi poglądami z innymi dziećmi i dorosłymi może przełożyć się na kulturę dzieciństwa głęboko osadzoną w samej szkole, ale i w szerszej tkance społecznej.

Partycypacja dotyczy także personelu szkoły, a w szczególności nauczycieli, którzy nie realizują jedynie programów opracowanych przez inne osoby, lecz aktywnie uczestniczą w konstruowaniu procesów tworzenia wiedzy przez każde dziecko z osobna i każdą grupę dzieci, a także przez siebie samych. Innymi słowy, uczą się uczyć. Wszystko to dokonuje się poprzez słuchanie i dociekanie, które odbywa się w ramach wspólnoty.

W istocie, partycypacja opiera się na fundamentalnym przekonaniu, że rzeczywistość nie jest czymś obiektywnym, kultura to ciągle przeobrażający się wytwór

„Dla mnie oznacza to dążenie do rozwoju przez chwile wspólnej refleksji, przez możliwość wymiany, porównywanie punktów widzenia, rozwijanie własnych przemyśleń, tak, że zbliżam się do swojego dziecka jako rodzic, tak, że rozwijamy się jako ludzie” (Z protokołu Miejskiej Rady ds. Dzieciństwa w przedszkolu Anny Frank)².

„Szkół nie można postrzegać jako bytów oderwanych od kontekstu, ale jako narzędzia, które są dogłębnie powiązane z rodzinami i ich lokalnym otoczeniem. [Mówię o] szkole, która postrzega siebie jako żywą część tkanki społecznej oraz miejskiego i środowiskowego kontekstu, w którym funkcjonują dzieci; która dba o to, by dostrzec ich potencjał [...], zanurzyć się, wraz z innymi podmiotami, w procesy ich kształtowania” (Luciano, obywatel).

² Miejskie Rady ds. Dzieciństwa to organizacje, które działają na rzecz wspólnotowego zarządzania i partycypacji w gminnych szkołach w Reggio Emilia. Każda Rada składa się z personelu szkoły oraz wyłonionych w wyborach rodziców i innych obywateli.

społeczeństwa, jednostkowa wiedza jest zaledwie cząstkowa, zaś przy realizowaniu jakiegokolwiek przedsięwzięcia, zwłaszcza przedsięwzięcia edukacyjnego, istotna jest perspektywa każdej z osób, wchodząca w osadzony w ramach podzielanych wartości dialog z perspektywami innych. Na tych właśnie założeniach zasadza się idea partycypacji; podobnie jest też, naszym zdaniem, z demokracją.

Jeśli zatem chcemy szkoły opartej na partycypacji, musimy stworzyć przestrzenie, konteksty i momenty, w których wszystkie podmioty – dzieci, nauczyciele i rodzice – będą miały okazję do tego, by mówić i być wysłuchanym. Pierwszy i niezbędny poziom, na którym to się dokonuje, już istnieje w wielu włoskich szkołach. Ale jeśli partycypacja ma odegrać rolę w aktywnym, demokratycznym tworzeniu projektu edukacyjnego szkoły i społeczności, ten pierwszy poziom nie wystarczy.

„Partycypować” to czasownik, który można odmieniać w liczbie pojedynczej i mnogiej. Każda osoba może partycypować jako jednostkowy podmiot, pojedynczo dający swój wkład i pojedynczo przyjmujący informacje i wkład innych osób. Każde dziecko i osoba dorosła na własny sposób partycypuje i stanowi aktywną część całości, gdyż każdy jest inny. Jednostkowa partycypacja jest – i zawsze będzie – jednym z aspektów partycypacji. Ale partycypacja zaczyna przyjmować jeszcze inne znaczenie, jeśli szkoła przedstawia się jako społeczność – w odniesieniu do większej społeczności, reprezentowanej przez miejscowość – posiadająca szerszą strategię.

Co więcej, żłobek lub przedszkole, chcące być rzeczywistą przestrzenią edukacyjną, muszą odwoływać się do kwestii społecznych i kulturalnych, do nieustannie zmieniających się idei, kontekstów i stylów życia. Jest to niezbędne, aby wytworzyć zaktualizowane wersje praktyk i wartości oraz rozwinąć kulturowe i polityczne propozycje i wizje. Powinno się to dokonać w oparciu o podejście, które – jak stwierdzają *pedagogisti* z Reggio, Daniela Lanzi i Ivana Soncini – „łączy silne kulturowe, polityczne i filozoficzne prądy, wartości zorientowane na przyszłość i szczególność codziennej praktyki edukacyjnej”.

Ten cel można osiągnąć jedynie akceptując wartość i praktykę partycypacji w takiej formie, jak ją zdefiniowałyśmy: aktywnie włączając wszystkie dzieci,

„Myślę, że ważne jest to, iż każdy ma możliwość partycypacji w taki sposób, w jaki potrafi, i – dzięki temu – może brać odpowiedzialność za coś innego, niż inna osoba” (Tiziana, rodzic).

„Partycypacja daje rodzicom szansę, by lepiej zrozumieć procesy leżące za pewnymi wyborami; pomaga też zrozumieć określone pozycje, ale to nie wszystko. Oznacza, że można być aktywną częścią złożonego i dynamicznego procesu, jakim jest edukacja, którego nie da się podzielić na wyraźne, odrębne segmenty, i który nie pozwala na zatrzymywanie się i ruszanie. Zakłada silny, aktywny związek między rodzinami, szkołami i całym miastem” (Giovanna, rodzic).

nauczycieli i rodziców w wymiar wspólnotowy, co obejmuje wspólne odczytywanie i interpretowanie zmiany.

Idea partycypacji pozwala zatem na zdefiniowanie placówki dla małych dzieci jako przestrzeni społecznej i politycznej, a tym samym – jako przestrzeni edukacyjnej w najpełniejszym znaczeniu tego wyrażenia. Jednakże nie jest to niczym danym; nie jest to naturalnym, nieodłącznym wymiarem szkoły. Jest to filozoficzny wybór, wybór oparty na wartościach, który my, w Reggio, zawsze próbowaliśmy wprowadzać w życie w odniesieniu do nauczania, jak również rozwoju zawodowego i partycypacji rodzin. Ale czy rodzice są kompetentnymi „uczestnikami”? Szkoły zwykle tak ich nie postrzegają, ponieważ nie uznają siebie za przestrzenie społeczne i polityczne, a tym samym nie dostrzegają kompetencji rodziców jako obywateli. Co więcej, koncentrując się na uczeniu różnych przedmiotów, tym, co szkoły uznają za szczególnie istotne, jest specjalistyczna wiedza, której rodzice w większości nie posiadają.

Co jednak rozumiemy przez kompetencję? Jedno ze znaczeń odnosi się do uznania, którym szkoły muszą obdarzyć rodziców, a także dzieci i nauczycieli. Uznanie to – znów będące wyborem opartym na wartościach – jest przyznaniem, że obywatele mają prawo włączać się w dyskusję na temat kwestii społecznych dotyczących wszystkich. Rodzice są zatem kompetentni, gdyż mają i ciągle zdobywają własne doświadczenia, punkty widzenia, interpretacje i przekonania, które znajdują swój wyraz w ukrytych lub sformułowanych wprost teoriach oraz wynikają z ich doświadczeń jako rodziców i obywateli.

W innym znaczeniu, kompetencja to proces rozwijany i wzbogacany właśnie przez procesy partycypacyjne, które muszą, tym samym, za swój cel przyjmować kompetencję.

Krótkie wypowiedzi będące częścią tego artykułu stanowią ilustrację niektórych możliwości partycypacji rodzin, nie wyczerpują jednak złożoności i różnorodności sytuacji, momentów i procesów uczenia się, a także strategii nadających kształt partycypacji. Nawet gdyby opracowanie kompletnego katalogu wydarzeń, które mogłyby wyznaczać proces partycypacji, było możliwe i pożądane, w naszym odczuciu, nie pomogłoby to czytelnikom pełniej pojąć istoty partycypacji rodziców.

„Edukować to pozwalać sobie na włączenie się, to wiedzieć, jak słuchać innych ludzi, wiedzieć, jak usytuować się w relacji do różnych rzeczy, to przyjmować to, co wypływa z pomysłowości ludzi myślących inaczej niż ty” (Luisa, rodzic).

„Każdy na swój skromny sposób może budować filozofię naszego miasta, zakładającą większe wyczulenie na potrzeby ludzi jako jednostek, począwszy od wczesnego dzieciństwa. [Jest to] filozofia oparta na dialogu, na wymianie punktów widzenia, na akceptacji różnic, na głębokim szacunku dla życia” (Silvana i Andrea, rodzice).

W rzeczywistości, partycypacja to nie model, który można odtworzyć. Przede wszystkim zaś nie jest to seria kolejno po sobie następujących wydarzeń. Jest to doświadczenie i proces, którego treść i strategie są ze sobą powiązane i współzależne. Partycypacja wyznacza kierunki, które są zawsze nowe (wyjątkowe i oryginalne) i powstają w bliskim związku z tożsamością konkretnych protagonistów i grup, w których się spotykają. Dzieje się tak, ponieważ gdy grupa staje się przestrzenią prawdziwego dialogu, wyłania się tożsamość grupowa, w której jest miejsce dla własnych pomysłów, przemyśleń, oczekiwań, pragnień i praw każdego członka i członkini grupy – ale która wznosi się ponad nie dzięki formułowaniu propozycji łączących wszystkie te elementy w taki sposób, że każda z osób może się w nich rozpoznać i mieć poczucie, że uczestniczyła w tym procesie.

Zaproponowałyśmy wyobrażenie partycypacji jako dociekania usytuowanego w obszarze pomiędzy jednostką i społecznością, w obszarze, w którym możliwe jest konsensualne wytwarzanie zmiany i kultury charakteryzującej się innowacyjnością, gdyż wypracowywanej w toku ważnych demokratycznych procesów. Jeśli przyjmujemy taką perspektywę, celem stojącym przed szkołami jest konstruowanie publicznych przestrzeni wytwarzania wspólnej refleksji, pozwalającej na krążenie i rozwijanie się procesów myślowych każdej jednostki.

Fragmety artykułu pochodzą z publikacji *Making learning visible: children as individual and group learners*, wydanej przez Reggio Children. © 2001 Reggio Children, The President and Fellows of Harvard College and The Municipality of Reggio Emilia.

Cytaty pochodzą z publikacji *Charter of the city and childhood councils*, Municipal Documentation Centre, Reggio Emilia.

Przełożyła Katarzyna Gawlicz

Aleksandra Maj

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka

Jak cytować: Maj, A. (2014). Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 225–243). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Demokratyczna przestrzeń edukacyjna

Demokratyczna przestrzeń edukacyjna to przestrzeń, w której zagwarantowana jest **podmiotowość**¹ wszystkich członków danej społeczności edukacyjnej. Podmiotowość jest bowiem, jak podkreśla Bogusław Śliwerski, fundamentalnym warunkiem **demokratyzacji** (Śliwerski, 1996). Podmiotowość jest pojęciem szeroko rekonstruowanym z perspektywy różnych dyscyplin naukowych: filozofii, socjologii, psychologii (zob. Kubiak-Szymborska, 2003) czy też pedagogiki (zob. Czerepaniak-Walczak, 1994; Klus-Stańska 1996; Lewowicki 1993; Puślecki, 2002), jednak pomimo takiej różnorodności ujęć za kluczowy² atrybut podmiotowości można uznać poczucie odrębności i niezależności jednostki wobec innych osób oraz poczucie sprawstwa czy poczucie wpływu i możliwości oddziaływania na rzeczywistość. Najwyższym stadium rozwojowym podmiotowości jest **pełnomocność**. „Jest to stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, oparte na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych” (Puślecki, 2002, s. 29).

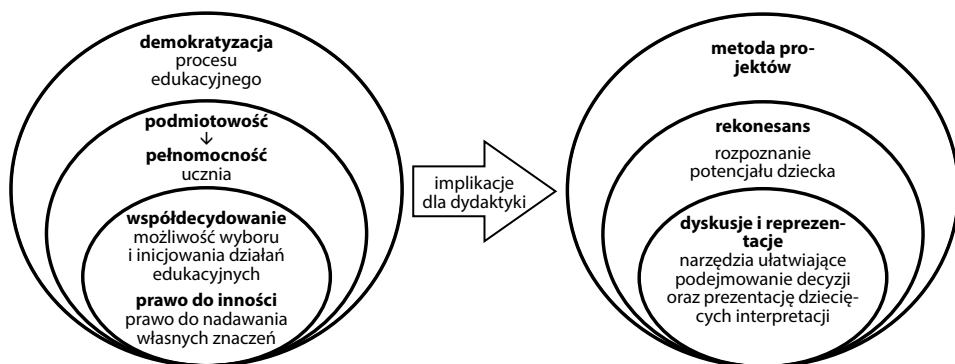
¹ Pogrubione w tekście pojęcia są kluczowymi hasłami modelu 1, ilustrującego związek pomiędzy demokracją a metodą projektów.

² Rozstrzelenie czcionki ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na omawiane zagadnienie.

W swojej definicji pełnomocności Władysław Puślecki zwraca uwagę na relacje jako kontekst dla jej zaistnienia. Autonomia, samostanowienie czy samorealizacja możliwe są więc jedynie w sytuacji wzajemnego oddziaływania. Tak interpretowana pełnomocność determinuje przyjęty przeze mnie sposób rozumienia pojęcia demokracja. Jest ona, jak zauważa Peter Moss, czymś więcej niż tylko formą zarządzania na wszystkich poziomach. Demokracja „to sposób życia razem, tworzenia relacji z innymi [wyr. A.M]; to sposób życia i forma podmiotowości” (Moss, 2012, s. 105). Z takiej perspektywy, partnerskie relacje, które przejawiają się m.in. w poczuciu pełnomocności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, są fundamentem dla zbudowania demokratycznej przestrzeni edukacyjnej.

W odniesieniu do codziennej praktyki w placówkach wczesnej edukacji pojawia się więc potrzeba znalezienia takiej strategii edukacyjnej, która sprzyjać będzie budowaniu podmiotowych relacji, a tym samym przedszkolnej demokracji. Przykładem takiej strategii jest, bez wątpienia, metoda projektów, co potwierdzają nauczycielskie doświadczenia w zakresie jej stosowania w Stanach Zjednoczonych (strategia *project approach*) i we włoskich przedszkolach w Reggio Emilia (*strategia progettazione*). Dzięki wykorzystaniu takich narzędzi, jak dyskusja i reprezentacje uczestnicy procesu edukacyjnego nieustannie skupiają się na rozpoznaniu potencjału dziecka i jego nieograniczonych możliwości, czyniąc je punktem wyjścia działań edukacyjnych. To sprawia, że dziecko ma wpływ na inicjowane w projekcie działania, a jego prawo do nadawania własnych znaczeń otaczającej rzeczywistości zostaje uszanowane. Dziecko staje się tym samym kompetentnym partnerem nauczyciela w demokratycznym procesie podejmowania decyzji. Związek pomiędzy procesem demokratyzacji a metodą projektów obrazuje model 1. Jego poszczególne elementy stanowią punkt odniesienia dla moich rozważań i zostaną szerzej omówione w kolejnych częściach tekstu.

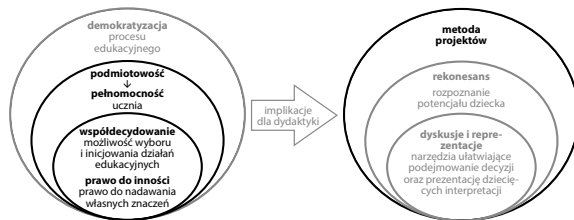
Model 1. Metoda projektów jako strategia sprzyjająca demokratyzacji procesu edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne.

Metoda projektów a podmiotowość (pełnomocność) dziecka

Podmiotowość ucznia – filar demokratycznej edukacji – jest jedną z czterech konstytutywnych cech metody projektów (zob. Szymański, 2010). Pełnomocność ucznia jako jej najwyższe stadium przejawia się



w kilku dziedzinach życia szkolnego. Wśród nich W. Puślecki wyróżnia, m.in.:

- prawo do nieskrępowanego zadawania pytań i uzyskiwania rzetelnej odpowiedzi,
- współdziałanie z rówieśnikami,
- współdecydowanie: możliwość wyboru i inicjowania działań edukacyjnych,
- prawo do inności, w tym do prezentowania swojego odrębnego zdania,
- wpływ na sposoby sprawdzania i oceniania osiągnięć ucznia (Puślecki, 2002).

Metoda projektów jest strategią, która we wszystkich wyżej wymienionych zakresach sprzyja respektowaniu dziecięcej pełnomocności. W odniesieniu do wczesnej edukacji, dwie determinanty pełnomocności, współdecydowanie i prawo do inności, uznałam jednak za szczególnie ważne i to one stanowią oś moich rozważań na temat metody projektów jako strategii sprzyjającej demokratyzacji. W placówkach wczesnej edukacji w Polsce są one bowiem nader często marginalizowane, a powszechnym zjawiskiem jest deprecjonowanie osobistej wiedzy uczniów, dziecięcych znaczeń, ograniczanie dziecięcej autonomii. Pełnomocność dziecka w zakresie współdecydowania i prawa do inności ma szansę na urzeczywistnienie właśnie dzięki metodzie projektów. Jest ona strategią wpisującą się w koncepcję elastycznego podejścia do programu (zob. Maj, b.d.), która zakłada, że nie jest on z góry narzucony do realizacji, ale na bieżąco wyłania się w toku negocjacji pomiędzy uczniami i nauczycielem. W takim ujęciu, koncepcja ta koresponduje z ponowoczesnym podejściem do programu, w którym edukacja postrzegana jest jako droga do demokratyzacji jednostek i społeczeństw, i w którym program ma „rozwojowy charakter; nieustannie się staje; a rezultaty końcowe są początkiem *czegoś nowego*” (Gołębniak, 2004, s. 57). Brakuje więc z góry, jasno i precyzyjnie ustalonych celów, dzięki czemu uczniowie mogą uczestniczyć w tworzeniu programu, kreowaniu nowych kontekstów edukacyjnych zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami. Jak podkreśla Lawrence Stenhouse: „filtrowanie wiedzy przez analizę celów operacyjnych (sformułowanych w kategoriach

obserwowalnych zachowań) [...] daje szkole władzę i przewagę nad uczniami przez *arbitralne określenie granic dla poznawania i rozumowania*" (Dylak, 1999, s. 86).

Precyzyjne określenie celów edukacyjnych bardzo często skutkuje ograniczeniem zakresu decyzyjności ucznia, marginalizowaniem wiedzy dziecka, a tym samym dominacją i uznaniem nauczycielskiej wiedzy za jedynie słuszną. Bez wątpienia, są to zjawiska blokujące proces demokratyzacji w przedszkolu. W przeciwieństwie do z góry narzuconego programu, metoda projektów, angażująca dzieci w proces planowania działań edukacyjnych, niweluje asymetryczny charakter uprawnień ucznia i nauczyciela i tym samym sprzyja tworzeniu demokratycznej przestrzeni edukacyjnej. Jak zaznacza Dorota Klus-Stańska, „[i]m bardziej asymetryczne prawo do ustalania reguł, konwencji schematów działań i ich celów, tym bardziej opresyjne stosunki społeczne. Natomiast im większe otwarcie na różnorodność praktyk, (większe zaintrygowanie cudzymi pomysłami, np. zaciekawienia nauczyciela pomysłami ucznia, czujne, ale przyjazne obserwowanie rezultatów, nawet jeśli – jak nauczyciel zakłada – nie będą owocne) tym większa demokratyczność doświadczeń i klimat obywatelskości jako przenikający sytuacje edukacyjne” (Klus-Stańska, 2009, s. 42).

Wspomniane „demokratyczność doświadczeń” i „klimat obywatelskości” są zagwarantowane dzięki wykorzystaniu metody projektów. Strategia ta wpisuje się w dyskurs krytyczno-emancypacyjny, w którym uczeń traktowany jest jako „kompetentny intelektualnie w podejmowaniu wysiłku rozumienia skonfliktowanego, pełnego problemów i niejasności świata; jest zdolny do zaangażowanej krytyki i uaktywniania własnych strategii poznawczych (Klus-Stańska, 2009, s. 74). Zarysowana wizja dziecka jest właściwa włoskim pedagogom wczesnej edukacji w Reggio Emilia. Dziecko postrzegane jako współtwórca wiedzy, tożsamości i kultury (Dahlberg, Moss, Pence, 2013) jest partnerem (zarówno dla rówieśników, jak i dorosłych) w procesie uczenia się. Obraz dziecka silnego, kompetentnego i pełnego potencjału – dziecka, które jest konstruktorem swojej własnej wiedzy, interpretuje rzeczywistość, formułuje hipotezy, nadaje i negocjuje znaczenia leży u podstaw metody projektów. Zgodnie z celem edukacji krytyczno-emancypacyjnej, którym jest „wzmacnianie zdolności do podejmowania autonomicznych (również ryzykownych) decyzji intelektualnych, aksjologicznych czy społecznych” (Klus-Stańska 2009, s. 74), metoda projektów stwarza uczniom szansę na swobodne wyrażanie swoich poglądów, myśli, pomysłów, niezależnie od poglądów i przekonań dorosłych. Konsekwencją takiego podejścia jest więc projekt zajęć, który ma elastyczny charakter – wyłania się w wyniku dialogu pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Następuje zatem zmiana statusu uczniowskich kompetencji i wiedzy w stronę zwiększenia uprawnień dziecka, co sprzyja tworzeniu demokratycznej przestrzeni edukacyjnej. Po pierwsze, bardzo często to same dzieci inicjują działania w projekcie, a po drugie – źródłem

nauczycielskich propozycji są obserwacje, będące wynikiem nauczycielskiego rozpoznania nieograniczonego potencjału dziecka. Sposób rozumienia dziecka, znaczenia, jakie nadaje ono swoim doświadczeniom, są punktem wyjścia dla nauczycielskiego procesu rekonesansu.

Rekonesans a demokratyzacja

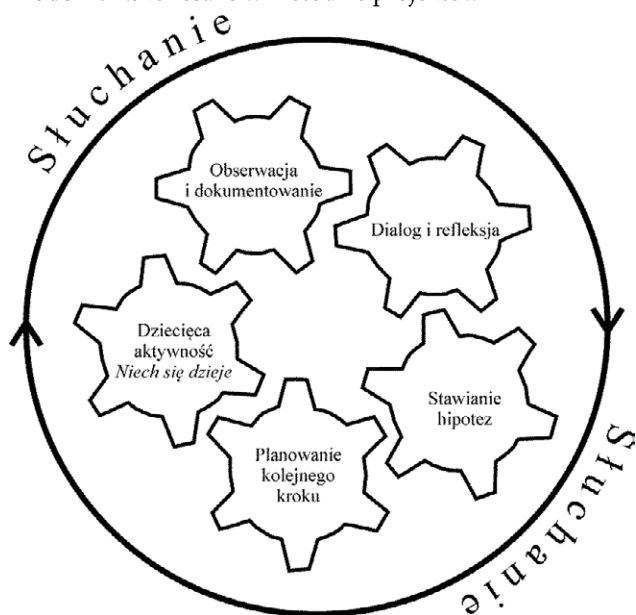
W placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia działania edukacyjne są efektem elastycznego, na bieżąco wyłaniającego się projektu. Dla określenia takiej strategii edukatorzy Reggio Emilia posługują się włoskim terminem *progettazione* (zob. Maj, 2011a). W strategii tej, nauczyciel, zamiast planować przebieg zajęć, przeprowadza **rekonesans**. Polega on na rozpoznaniu potencjału osobowego, środowiskowego i organizacyjnego, i na wyłonieniu poprzez dialog nowych pomysłów

i propozycji działań (Gandini, 2012). Rozpoznanie (*ri-cognizione*)³ jest, według Carliny Rinaldi, fundamentalnym pojęciem w filozofii Reggio Emilia: „[...] wierzymy, że dzieci są kompetentne, że posiadają swoją własną wiedzę, a na każdy temat mają teorie, które mogą stać się elementem dociekań. Każde dziecko posiada swój własny «bagaż» hipotez odnośnie do sensu i znaczenia różnych rzeczy. Wywodzą się one z osobistych dziecięcych doświadczeń. Dzieci mają potrzebę komunikowania ich innym, zarówno dorosłym jak i dzieciom” (Rinaldi 2006, s. 130-131).

W metodzie projektów nadrzędnym zadaniem nauczyciela staje się więc rozpoznanie dziecięcego potencjału (model 2).



³ *Ricognizione* w języku włoskim oznacza rozpoznanie, rozeznanie, zwiad, jednak zapisane z łącznikiem *ri-cognizione* nabiera swoistego znaczenia w podejściu Reggio. Oznacza „wiedzieć coś znowu, ponownie; uświadamiać sobie swoją wiedzę poprzez ponowne odczytywanie, dyskusowanie, porównywanie swoich pomysłów z innymi” (Rinaldi, 2006, s. 130).

Model 2. Rekonesans w metodzie projektów

Źródło: opracowanie własne (Maj, b.d., w druku).

Proces rekonesansu opiera się przede wszystkim na słuchaniu (zob. Rinaldi, b.d.), które w świetle Konwencji o Prawach Dziecka staje się obowiązkiem nauczyciela. „Nawet najmłodszym dzieciom jako dysponentom praw przysługuje prawo do wyrażania własnych poglądów, które należy przyjąć „z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. [...] [Dzieci – A.M.] podejmują decyzje oraz wyrażają emocje, myśli i pragnienia na wiele różnych sposobów znacznie wcześniej nim opanują przyjęte formy języka mówionego i pisanego” (Komentarz Ogólny nr 7 do Konwencji o Prawach Dziecka 2005).

Słuchanie dziecka przejawia się między innymi w byciu otwartym i wrażliwym na dziecięce hipotezy – polega na „słuchaniu”, nie tylko uszami, ale wszystkimi zmysłami. Nieodzwonnie łączy się więc z zaciekawieniem, zainteresowaniem dziecięcymi pomysłami, czy też z akceptacją odmiennych sposobów rozumienia i interpretowania rzeczywistości przez dzieci. Wizualizacją procesu słuchania jest dokumentacja i to na jej podstawie właśnie, kolektywnie, w wyniku dialogu i wspólnej interpretacji, nauczyciele „odczytują” dziecięce pomysły i koncepcje oraz podejmują decyzje odnośnie do kolejnych kroków w projekcie. Dokumentacja, przedstawiona w formie nauczycielskich narracji, zdjęć, filmów czy transkrypcji rozmów, ilustrująca dziecięcą aktywność, jest kluczowym narzędziem wykorzystywanym przez nauczycieli w kreowaniu nowych okazji edukacyjnych (zob. Maj, 2013). „Dokumentacja (podobnie jak obserwacja), funkcjonuje na poziomie

wartości. Oferuje prawdziwe doświadczanie demokracji, ponieważ demokracja oznacza również wymianę, a wymiana ta możliwa jest dzięki uwidacznianiu i rozpoznawaniu różnic i subiektywnych punktów widzenia. Kiedy różnice i subiektywne punkty widzenia są w dialogu, stają się edukacyjnymi wartościami, które żyją, a nie pozostają jedynie na poziomie deklaracji (Rinaldi, 2006, s. 130).

Dzięki wykorzystaniu dokumentacji doświadczanie demokracji w metodzie projektów możliwe jest więc nie tylko w relacji dziecko–dorosły, ale również w relacjach między samymi dorosłymi. Wielość nauczycielskich interpretacji dziecięcego procesu uczenia się, prowadzenie dialogu i wspólna refleksja wszystkich uczestniczących w projekcie dorosłych sprawia, że pełnomocności doświadczają też sami nauczyciele. Dzięki temu, łatwiej jest im samym służyć dziecku i respektować jego pełnomocność.

Dla ułatwienia pracy metodą projektów, w której punktem wyjścia jest właśnie nauczycielski rekonesans, Lilian Katz i Sylvia Chard wyróżniły pięć podstawowych form pracy: dyskusje, zajęcia terenowe, reprezentacje, badanie, wystawy (Katz, Chard, 2002). Są one swoistą wskazówką do pracy w projekcie – nauczycielom ułatwiają projektowanie działań edukacyjnych zgodnie z dziecięcymi zainteresowaniami, dzieciom natomiast pozwalają zrozumieć, czego się od nich oczekuje, przy jednoczesnym pozostawieniu swobody wyboru działania. Z perspektywy zakresu decyzyjności ucznia i jego wpływu na działania podejmowane w projekcie szczególnie ważne wydają się dwie z nich: **dyskusja i reprezentacje**.

Dyskusja i reprezentacje a demokratyzacja

Celem dyskusji, podejmowanej przez całą klasę lub w trakcie pracy w mniejszych grupach, jest wspólne omówienie pomysłów, pytań czy kolejnych działań w projekcie. Dyskusja w projekcie, w przeciwieństwie do dyskusji prowadzonej na zajęciach opartych na przygotowanym z wyprzedzeniem planie, nie wymaga od dzieci odwoływania się do opinii i zdania dorosłego. W dyskusję może, ale nie musi, być zaangażowany nauczyciel czy inny dorosły. Dzieci uczą się przede wszystkim rozmawiać ze sobą, zadawać sobie nawzajem pytania, komentować swoje pomysły. Jak podkreślał Loris Malaguzzi, słowa posiadają dużą moc nie tylko dlatego, że są przekąźnikami idei, ale również dlatego, że pozwalają na negocjacje i transformacje (Gandini, 2012, s. 63). Dyskusja w ramach projektu:



- stwarza przestrzeń do wymiany informacji na temat przedmiotu dziecięcych poszukiwań; daje tym samym dzieciom możliwość oceny swojego zasobu wiedzy, jak również jest okazją do jej wspólnego weryfikowania,
- pozwala na ustalenie wspólnej strategii działania; debata nad strategią prowadzenia badań pozwala dzieciom uświadomić sobie, że istnieje wiele sposobów rozwiązywania problemów i dochodzenia do nowej wiedzy,
- umożliwia konfrontowanie swoich pomysłów z opiniami rówieśników, daje więc szansę na uczenie się od innych dzieci oraz stwarza możliwość uzyskania od nich wsparcia,
- stwarza dzieciom możliwość zademonstrowania nauczycielowi swojego rosnącego zrozumienia i nowej wiedzy,
- wraz z rozwojem projektu stwarza płaszczyznę wspólnego (dzieci i dorosłych) porozumienia i umożliwia kolektywne podejmowanie decyzji (Katz, Chard, 2000, s. 74).

Rozpoczęcie projektu od dziecięcej dyskusji jest więc niezwykle efektywnym sposobem na rozwój dziecka. Z jednej strony, na podstawie dziecięcych wspomnień i przemyśleń, nauczyciele są w stanie formułować hipotezy na temat tego, co może wydarzyć się w dalszych etapach projektu, z drugiej zaś – również dzieci, w wyniku wspólnej dyskusji, są w stanie formułować przewidywania, które im samym pomogą ukierunkować swoją dalszą pracę (Gandini, 2012).

Dla L. Malaguzziego, dyskusja jest podstawowym narzędziem w negocjowaniu i realizowaniu projektu, zwraca on jednak uwagę na to, że dla dzieci, które posiadają mniejsze umiejętności werbalne, łatwiejszym narzędziem komunikacji są różnego rodzaju reprezentacje. Dzieci bowiem, jak już zostało wspomniane, zanim opanują przyjęte formy języka mówionego i pisanego, są w stanie wyrażać swoje myśli, pragnienia i potrzeby na wiele różnych sposobów. W ramach realizacji projektu dzieci mają możliwość używania wielu symbolicznych języków. Edukatorzy w Reggio Emilia posługują się metaforą „100 języków dziecka”: „twierdzimy, że dziecko rodzi się ze wszystkimi językami świata. Języki te są z natury interaktywne i wyposażone w badawcze i percepcyjne narzędzia umożliwiające organizację wrażeń i informacji, jak również dążenie do wszelkich interakcji” (Malaguzzi, 2006, s. 30).

Dzieci dysponują więc różnorodnymi strategiami, aby przedstawić swoje doświadczenia, swoją osobistą wiedzę lub też zilustrować swoje odkrycia. Mogą wykorzystać reprezentacje graficzne, różnego rodzaju środki plastyczne, zabawy inscenizacyjne czy zabawy konstrukcyjne. Mogą wybrać jeden ze sposobów komunikacji bądź dokonać ich kompilacji w celu jak najpełniejszego przedstawienia tego, czym chcą się podzielić z innymi. Im większą liczbą strategii dysponują, tym łatwiejsza staje się dla nich komunikacja. Ważne jest więc, aby nauczyciel zaznajomił uczniów z jak najszerszą ich paletą i zachęcał do ich częstego stosowania

(Katz, Chard, 2002). Jednym z najefektywniejszych sposobów komunikacji, który ułatwia podejmowanie decyzji w projekcie, są reprezentacje graficzne. Przedstawianie swoich teorii i pomysłów za pomocą rysunku jest przykładem dokonywania przekładu z jednego kodu na drugi. W celu ułatwienia prowadzenia dialogu, w trakcie transferu języka komunikacji, dzieci dokonują rewizji pomysłów, przeprowadzają ich selekcję oraz eliminują te zbędne i zbyt ogólne (Gandini, 2012). Dzięki temu mogą być lepiej zrozumiane przez innych. Reprezentacje graficzne nie są jednak tylko ilustracją koncepcji i idei wyrażonej werbalnie w trakcie dyskusji. Dodatkowo są punktem odniesienia dla nowych pomysłów, planem działań na późniejszym etapie projektu. Rysunek może posłużyć na przykład jako projekt dla trójwymiarowego modelu (Forman, 2005).

Reprezentacje sprzyjają realizacji pełnomocności ucznia w zakresie współdecydowania, jednak co niezwykle ważne, bogactwo języków komunikacji i ich jednakowy status daje dzieciom szansę na wyrażenie swoich pomysłów, przedstawianie swoich własnych interpretacji w najbardziej komfortowy dla nich samych i najbardziej czytelny dla innych sposób. Wielość języków używanych w trakcie pracy metodą projektów jest zatem istotnym elementem mającym wpływ na powstanie demokratycznej przestrzeni edukacyjnej.

Dyskusja i reprezentacje odgrywają kluczową rolę w tak zwanym procesie przywoływania (*revisiting*), który możliwy jest tylko przy udziale innych – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Polega on na odtwarzaniu swojej dotychczasowej wiedzy i przywoływaniu, między innymi na podstawie dokumentacji, wspomnień związanych ze swoimi wcześniejszymi doświadczeniami. Na ich bazie wyłaniają się kolejne dziecięce pomysły i propozycje działań, które są wypadkową wspólnych doświadczeń wszystkich członków grupy (Forman, 2005). W ten sposób wszyscy uczniowie mają możliwość inicjowania działań edukacyjnych, co jest jednym z wyznaczników pełnomocności ucznia.

W dalszej części tekstu zostanie przedstawiony fragment opisu projektu realizowanego we włoskim przedszkolu *La Viletta*, który jest egzemplifikacją procesu przywoływania. Ilustruje on, w jaki sposób wyłania się nowy projekt, jaki jest udział dzieci w jego tworzeniu oraz jaki wpływ na jego przebieg ma dziecięcy sposób rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Opis ten ukazuje, w jakim zakresie możliwe jest respektowanie pełnomocności ucznia, która jest warunkiem koniecznym dla zaistnienia przedszkolnej demokracji⁴.

⁴ W opisie projektu symbolami: DP1 (dziedzina pełnomocności) – prawo do zadawania pytań i uzyskania rzetelnej odpowiedzi, DP2 – współdziałanie z rówieśnikami, DP3 – współdecydowanie, DP4 – prawo do inności, DP5 – sprawdzanie i ocenianie osiągnięć ucznia, oznaczone zostały dziedziny pełnomocności ucznia, które w danym momencie projektu były respektowane. Dodatkowo, wyróżnione zostały poszczególne elementy procesu rekonesansu. Oznaczone zostały symbolami R – rekonesans i kolejno poszczególne jego elementy R1 – obserwacja i dokumentowanie, R2 – dialog i refleksja, R3 – stawianie hipotez, R4 – planowanie kolejnego kroku, R5 – dziecięca aktywność.

Narodziny projektu „Wesołe miasteczko dla ptaków” (17.02–27.06.1992)⁵

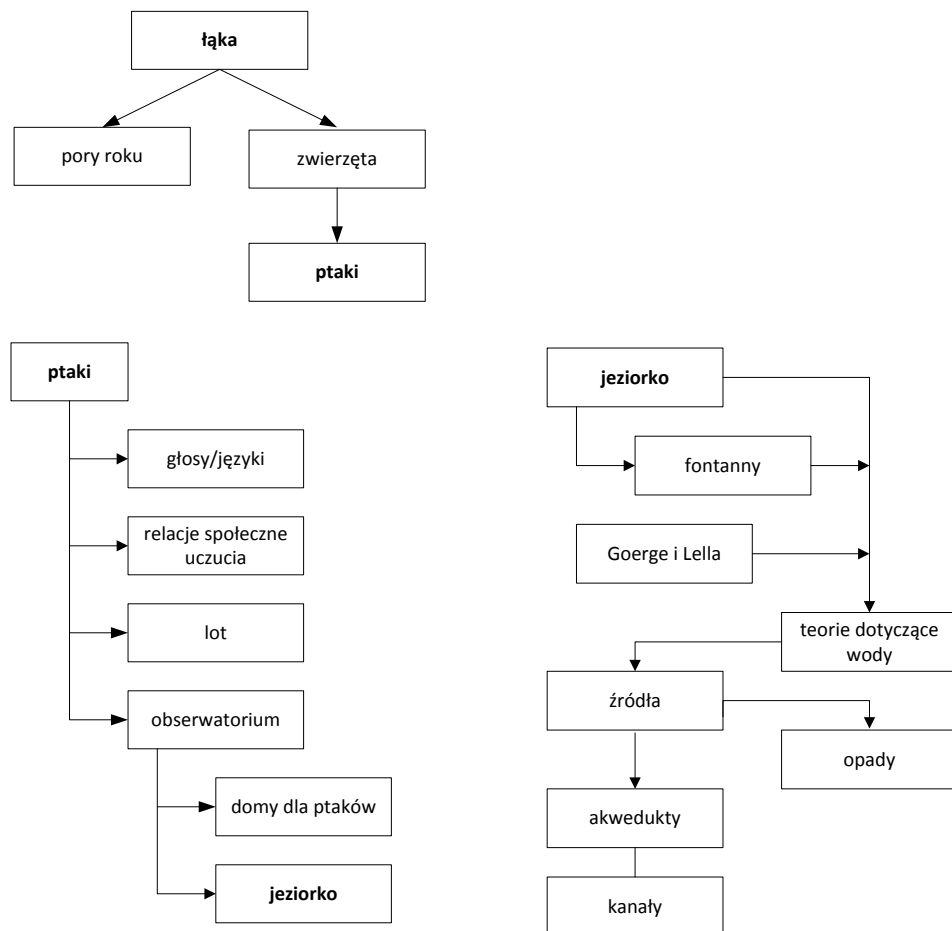
„Pomysł «co zrobić» zaczyna nabierać kształtu podczas zgromadzania całej klasy. Jak ten pomysł ostatecznie się ukształtuje, czy i kiedy dzieci się na niego zdecydują, okaże się dopiero po wielu dyskusjach. Czasami pomysł nie jest satysfakcjonujący i trudno osiągnąć konsensus. Nie ma jednak powodu do zmartwień, dyskusja zostanie przełożona na kolejne poranne spotkanie. Każde dziecko może zaproponować swój pomysł. Wkrótce okaże się, jak zostanie on przyjęty przez innych. Pomysły fruują, odbijają się, gromadzą, rozpadają, wznoszą, rozprzestrzeniają się, aż w końcu jeden z nich wznosi się wyżej, zagnieżdża się i przykuwa uwagę całej grupy” (Loris Malaguzzi (Filipini, Vecchi, 2006, s. 13).

Wyłanianie się projektu

Projekt „Wesołe miasteczko dla ptaków” rozpoczął się w lutym 1992 roku w *La Villetta* – jednym z miejskich przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. Inicjując nowy projekt, nauczyciele postanowili nawiązać do doświadczeń z wcześniej realizowanych w przedszkolnym ogrodzie projektów. Ogród jest bowiem takim miejscem, które wzbudza dziecięce zainteresowanie i w którym mają miejsce zjawiska interesujące dla dzieci. Częstym gościem w ogrodzie są najróżniejsze ptaki, to one stały się inspiracją do podjęcia aktywności badawczej w projekcie. Dwa lata przed rozpoczęciem projektu „Wesołe miasteczko dla ptaków” pięciolatki były zaangażowane w eksplorowanie łąki – badały, między innymi, jak wygląda ona z perspektywy ptaka, a jak z perspektywy mrówki. Rok później zbudowały w ogrodzie domki dla ptaków, jezioro oraz obserwatorium, które umożliwiło im przyglądanie się kąpiącym się w jeziorku ptakom. Zakres tematyczny projektów, na bazie których nauczyciele rozpoczęli pracę nad nowym projektem, ilustrują poniższe modele.

⁵ Opis projektu został przygotowany na podstawie narracji i dokumentacji zdjęciowej (Filipini, Vecchi, 2006; Forman, 2005) oraz filmu video *Amusement Park for Birds* (Forman, Gandini, 1994).

Model 3. Siatka tematyczna projektów realizowanych w przedszkolu *La Villetta* w latach 1989–90(a), 1990–91(b) oraz 1991–92(c)



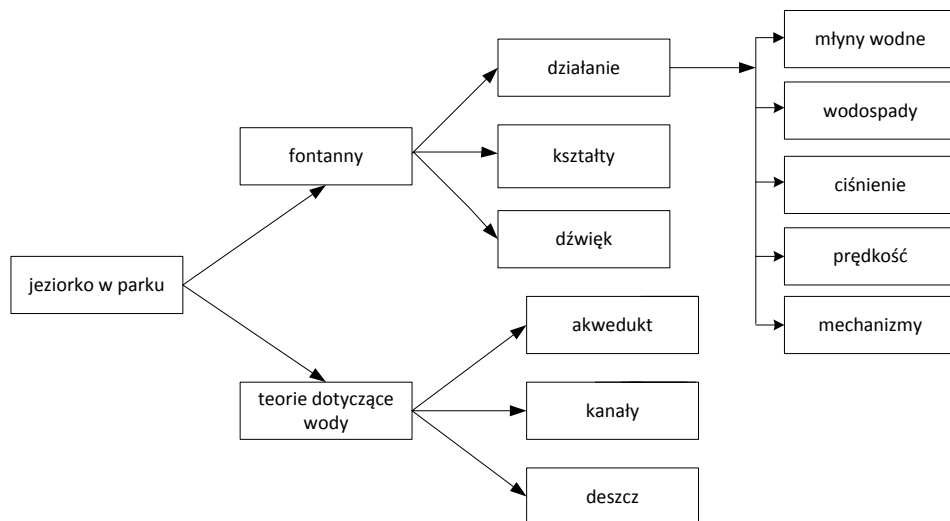
Źródło: Forman, Gandini, 1994.

Przed rozpoczęciem nowego projektu dorośli⁶ zastanawiali się, w jaki sposób go zainicjować. Inspiracją do dyskusji nad tematem nowego projektu były wspomnienia z dwóch poprzednich [R2]. Przed rozpoczęciem rozmowy z dziećmi, nauczyciele postawili hipotezy, a ich formułowanie rozpoczęło się od wytyczenia pola dziecięcego eksplorowania oraz wspólnego ustalenia możliwych kierunków projektu. Na podstawie prowadzonej wcześniej dokumentacji wyznaczyli obszary,

⁶ Edukatorzy zaangażowani w projekt: Loris Malaguzzi – lider doświadczenia edukacyjnego Reggio Emilia, Carlina Rinaldi – *pedagogista* w przedszkolu La Villetta, Giovanni Piazza – *atelierista* w przedszkolu La Villetta, Amelia Gambetti i Teresa Casarini – nauczycielki w przedszkolu La Villetta, George Forman i Lella Gandini – profesorowie Uniwersytetu w Massachusetts (USA).

które kryły w sobie potencjał badawczy i, ich zdaniem, mogły wzbudzić największe zainteresowanie dzieci. Nauczycielskie hipotezy, przedstawione na modelu 3., poprzedziły dziecięcą dyskusję [R3].

Model 4. Nauczycielskie hipotezy dotyczące obszarów dziecięcego eksplorowania



Źródło: Forman, Gandini, 1994.

Rozwijanie projektu razem z dziećmi

Następnie, zgodnie z przedszkolnym zwyczajem, grupa sześciolatków spotkała się na porannym zgromadzeniu, pełniącym rolę przedszkolnego forum i będącym miejscem demokratycznie podejmowanych decyzji [DP2, DP3]. Edukatorzy pracujący nad projektem postanowili punktem wyjścia dla pracy nad nowym projektem uczynić dziecięce wspomnienia z wcześniej realizowanych w przedszkolu projektów [R4]. Nauczycielka, Amelia Gambetti, gotowa na nowe, nawet nieprzewidywalne dziecięce propozycje, zainicjowała dyskusję.

„Amelia: *Co pamiętacie z projektu, który w zeszłym roku realizowały dzieci w przedszkolnym ogrodzie?*

Ilaria: *Były domki dla ptaków i drzewa, i była też słomiana chata* [obserwatorium, które dzieci zbudowały na placu zabaw].

Andrea: *Było małe jezioro* [wykopana przez dzieci dziura, do której wlały wodę].
Po kilku następnych komentarzach Amelia zadała kolejne pytanie.

Amelia: *A kto zbudował dom dla ptaków?*

Georgia: *Duże dzieci [sześciolatki]*

Agnese: *Dzieci zrobiły domy dla małych ptaków.*

Andrea: *Tak; gdy były małe i padało mogły się pod nimi schować.*

Alice: *I wejść do środka, gdy było zimno*” (Forman, 2005, s. 213).

Dzieci dalej przywoływały swoje wspomnienia z zeszłorocznych zajęć. Andrea zasugerował, że byłoby fajnie, gdyby ptaki znów miały swoje jezioro. Dzieci zaproponowały wiele rozwiązań usprawniających jego działanie. Zaczęły dyskusję nas sposobami utrzymania go w czystości.

„Filippo: *Ale czemu nie zrobić małego jeziorka; długiego jeziorka z silnikiem, który sprawi, że woda poruszać się będzie w lewo i w prawo. Musimy mieć jakiś prąd, bo inaczej woda będzie nieruchoma.*

Simone: *Możemy w środku jeziora umieścić rurę. Możemy umieścić kable elektryczne i koło, które będzie się ruszać raz w lewo raz w prawo. Jeśli umieścimy rurę, w której są kable elektryczne i pod wodą koło, będzie się ono obracało, robiło wiatr, i wtedy woda będzie poruszała się na lewo i prawo*” (Forman, 2005, s. 213).

Dzieci podawały coraz to nowe pomysły [DP4]. Zastanawiały się nie tylko nad tym, jak utrzymać wodę w czystości, ale także skąd ona w ogóle pochodzi, jak działają fontanny i jak rozprowadzana jest w nich woda. Wymyślały kolejne atrakcje dla ptaków odwiedzających ich przedszkolny ogród. W pewnym momencie, Simone zaproponował: *Hej, czemu nie zrobić wesołego miasteczka dla ptaków. Dzieci z radością podchwyciły ten pomysł. Wesołe miasteczko będzie świetną zabawą dla dzieci i dla ptaków. Może one już dobrze się bawią. Słyszą, o czym rozmawiamy i mówią: „Co za wspaniały pomysł”* – skomentował pomysł kolegi Andrea (Filipini, Vecchi, 2006, s. 132). Koncept Simone był swoistego rodzaju spoiwem łączącym wszystkie dziecięce pomysły [DP3]. Jednocześnie uruchomił lawinę kolejnych pomysłów i propozycji. Dzieci zostały więc poproszone przez nauczycielkę o przedstawienie ich za pomocą rysunków [DP4]. Następnego dnia miały szansę opowiedzieć o nich swoim kolegom. Dzięki takiej strategii, pomysły ich stawały się bogatsze i bardziej spójne [DP2]. Filippo narysował góry z dwoma tunelami, z których spływająca woda poruszała kołem wodnym, oraz koło wodne, którego panele służyły nurkującym ptakom za trampolinę.

Filippo: *Aby panele się poruszały, trzeba z góry puścić strumień wody, tak jak wodospad. Na moim rysunku narysowałem jeden prawdziwy kanał, i drugi, który jak nie ma wody, bierze ją z gór i sprawia, że panele się poruszają, ptaki mogą się bawić* (Filipini, Vecchi, 2006, s. 136).

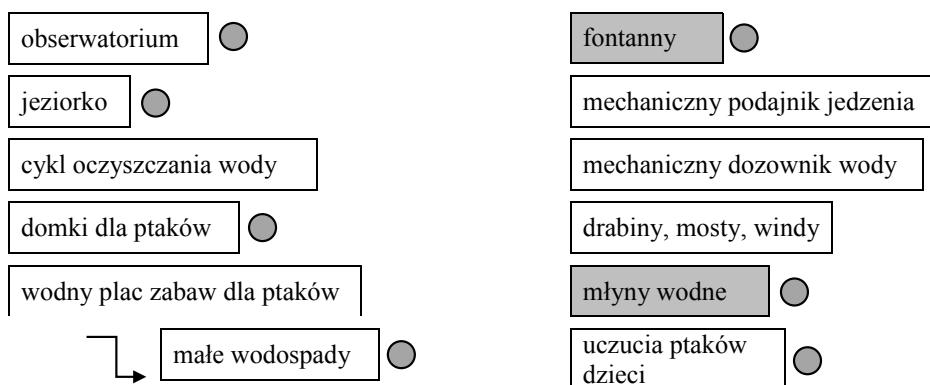
Agnese zaprojektowała obserwatorium i domki dla ptaków, Andrea natomiast skupił się na windzie dla ptaków, która miała za zadanie ułatwić ptakom

dostanie się do ich domu. Chłopiec tak skomentował swój rysunek: *Narysowałem windę. Narysowałem ją, żeby pomóc małym ptakom, które nie potrafią jeszcze latać, wejść na górę.* Wiosną dzieci często znajdowały w ogrodzie pisklęta, które wypadły z gniazda. W trakcie dziecięcej dyskusji, podczas wykonywania i omawiania przez dzieci swoich reprezentacji wesołego miasteczka dla ptaków nauczyciele prowadzili obserwację, na podstawie której zgromadzili dokumentację w postaci nauczycielskich narracji, zdjęć, transkrypcji dziecięcych wypowiedzi i ich graficznych reprezentacji [R1].

Nauczycielski rekonesans

W tym etapie edukatorzy, na podstawie swoich obserwacji i prowadzonej dokumentacji [R2], wyłonili obszary, które wzbudziły największe zainteresowanie dzieci (na modelu oznaczone kropką) [R3]. Analizując możliwości ich eksplorowania oraz dostępne materiały, zaproponowali dzieciom pracę w projekcie wokół dwóch subtematów: fontann i młynów wodnych [R4]. Tym samym, wyodrębnione zostały dwie grupy badawcze, których celem była eksploracja tych obszarów.

Model 5. Obszary dziecięcych zainteresowań, wyłonione na podstawie pierwszej dyskusji i graficznych reprezentacji [R3]



Ponadto, we wstępnej fazie projektu, nauczyciele nakreślili możliwe konteksty i prawdopodobne sytuacje, w jakich projekt może być realizowany. Pojawiły się przykładowe pytania, na które dzieci mogły chcieć jeszcze poszukiwać odpowiedzi. Nauczyciele rozważali również problemy, jakie mogłyby się pojawić i możliwe, wybrane przez dzieci, sposoby ich rozwiązania [R3]. Takie nauczycielskie

podejście pozwala na wyznaczanie tak zwanych „ścieżek” czy „linii” obserwacji, które są związane z dziecięcą aktywnością. Są one pewnego rodzaju pisemnymi wskazówkami, które ukierunkowują i wspierają nauczycielskie obserwacje, a w późniejszym etapie projektu ułatwiają interpretację dokumentacji i podejmowanie decyzji (Vecchi, 2010) [R1]. Konsekwencją opisanego działania nauczycieli jest rozwijanie projektu razem z dziećmi.

Reprezentacje koła wodnego – praca w małych grupach [R5]

W kolejnym miesiącu dwie grupy badawcze równolegle pracowały nad tematami: fontanny i koła wodne [DP2]. Ze względu na to, że strategia rozwijania projektu i podejmowania decyzji wspólnie z dziećmi była jednakowa dla obu grup oraz dla skrócenia opisu, skupię się na jednej z nich. Punktem wyjścia, podobnie jak dla całego projektu, była wspólna rozmowa na temat dziecięcych doświadczeń związanych z młynami wodnymi [DP2]. Nauczyciele z pomocą rodziców zgromadzili zdjęcia, książki i inne materiały związane z tematem, które posłużyły jako stymulator dyskusji. Wyobrażenia na temat młynów wodnych dzieci przedstawiły na rysunkach [DP4]. Następnie, na ich podstawie dzieci przygotowywały papierowe modele wodnego koła. Pierwsze z nich nie uwzględniły jednak właściwego ułożenia paneli w kole wodnym – sposób, w jaki zostały zaprojektowane i umieszczone na modelu, uniemożliwiał nabieranie wody, a w konsekwencji – ruch koła pod jej naporem. Nauczyciel postanowił nie interweniować, ponieważ z założenia transfer z jednego języka na drugi daje dzieciom szansę na zweryfikowanie dotychczasowej wiedzy. Chłopiec, przedstawiając nauczycielce swój model, dostrzegł błąd i dokonał korekty swojego projektu [DP5].

Andrea: Wiesz, Amelia, co razem z Filippo sobie pomyśleliśmy, i wiesz, że panele jak te... woda nie jest wystarczająco silna dla paneli i koło się zatrzymuje. Próbowaliśmy wodą z kranu. Musimy zmienić położenie paneli (Filipini, Vecchi, 2006, s. 137).

Na tym etapie, papierowy projekt stał się punktem wyjścia do przygotowania modelu z gliny. Andrea, wykorzystując uprzednio zdobytą wiedzę, tym razem prawidłowo umieścił gliniane panele. Na podstawie prowadzonej dokumentacji, będącej rejestrem dziecięcego procesu uczenia się, nauczyciele wyłonili kolejne pytania i zagadnienia do eksplorowania [R]. Wśród dzieci pojawiła się wątpliwość dotycząca tego, co porusza czym – woda kołem czy koło wodą. Nauczyciele postanowili zorganizować dzieciom taką aktywność, która pozwoli zrozumieć to zjawisko. W tym celu wykorzystali małe papierowe wiatraczki. Zabawa na dworze pozwoliła dzieciom dostrzec analogię pomiędzy wiatrem a wodą i rozwiązać wątpliwości [DP1]. Nauczyciele dostrzegli również potrzebę eksperymentowania ze strumieniem wody, zarówno przy badaniu działania fontanny, czym zajmowała się druga grupa, jak

również koła wodnego [R]. Na podstawie własnych projektów, dzieci, przy pomocy nauczyciela, zbudowały specjalny zbiornik, który wraz z podłączoną do niego rurą z wodą stwarzał możliwość odkrywania prawidłowości działania koła wodnego i weryfikowania wcześniej postawionych hipotez. Filippo umieścił pod strumieniem wody wiatraczek, co pozwoliło mu na dokonanie uogólnień wniosków z wcześniejszych doświadczeń [DP4]. Dzieci podjęły również trud skonstruowania koła wodnego z łyżeczki, folii i ołówka [DP3]. Po wielu nieudanych próbach udało im się wykonać to zadanie. Dodatkowo, zaprojektowały większe koła z innych dostępnych materiałów, na przykład aluminiowych kubeczków i tacek [DP4]. Gdy nadeszły ciepłe wiosenne miesiące, miały możliwość eksperymentowania ze strumieniem wody na świeżym powietrzu. Po poznaniu zasad działania koła wodnego i fontann, przystąpiły do projektowania wesołego miasteczka dla ptaków.

Opisany fragment projektu ilustruje strategie podejmowania decyzji w trakcie jego realizacji. Na ich kształt znaczący wpływ mieli sami uczniowie i, nawet jeśli jakaś decyzja podjęta została przez dorosłych, jej źródłem były nauczycielskie obserwacje dziecięcych zainteresowań, różnorodnych pomysłów i strategii uczenia się. Pełnomocność uczniów została więc urzeczywistniona w kilku aspektach. Przede wszystkim, dzieci samodzielnie dokonywały wyborów i inicjowały różnorodne działania edukacyjne i, co równie ważne, każdy ich pomysł, każdy sposób myślenia był przyjmowany z zainteresowaniem i uwagą, nie tylko przez same dzieci, ale też i przez nauczycieli. Środowisko uczenia się, stworzone dzięki wykorzystaniu metody projektów, gwarantuje zatem podmiotowe traktowanie ucznia i co za tym idzie – jest przykładem demokratycznej przestrzeni edukacyjnej.

Metoda projektów jako strategia sprzyjająca demokratyzacji

Metoda projektów jest strategią edukacyjną, która zakłada podmiotowe relacje między wszystkimi uczestnikami projektu i, tym samym, sprzyja procesowi demokratyzacji codzienności edukacyjnej. Dla jego urzeczywistnienia warunkami niezbędnymi są zbudowanie partnerskich relacji i zrównanie statusu uprawnień dzieci i dorosłych. Dzięki wykorzystaniu metody projektów, autonomia dziecka respektowana jest na pewno w dwóch wymiarach.

Po pierwsze, metoda projektów, która osadzona jest w elastycznym podejściu do programu, stwarza dziecku możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji odnośnie do kolejnych działań w projekcie. Brak narzuconych z góry celów szczegółowych i treści do realizacji sprawia, że podejmowana przez dziecko aktywność może być zgodna z jego potrzebami i zainteresowaniami. „We wszystkich fazach jej [metody projektów – A. M.] realizacji – od zainicjowania projektu aż po jego ukończenie – uwzględnia się indywidualne zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, aspiracje i potrzeby. [...] Inicjatywy projektów wychodzą

najczęściej od samych uczniów, a strategiczne decyzje dotyczące ich realizacji podejmuje się zwykle wspólnie” (Szymański, 2010, s. 72). Współdecydowanie jest jednak nie tylko wynikiem dialogu pomiędzy dziećmi a nauczycielem, jaki ma miejsce na przykład w trakcie dyskusji, ale, co bezwzględnie należy podkreślić, jest również wynikiem nauczycielskiego rekonesansu. Jego fundamentem jest proces słuchania różnorodnych języków dziecka, a decyzje, nawet jeśli są podejmowane przez samych nauczycieli, wynikają z obserwacji dziecięcego procesu uczenia się.

W metodzie projektów dziecko postrzegane jest jako kompetentne, pełne potencjału, zdolne do tworzenia własnej mapy znaczeń i w tym zakresie dziecięca autonomia uwidacznia się w drugim z omawianych wymiarów. W trakcie pracy metodą projektów prawo dziecka do inności zostaje uszanowane. Dzieci dysponują bogactwem języków, które umożliwiają im przedstawienie swoich sposobów rozumienia i interpretacji, poglądów czy przekonań. Dzieci zadają pytania i samodzielnie poszukują na nie odpowiedzi. Stawiają hipotezy i eksperymentują, aby je zweryfikować. Nauczyciel natomiast z ciekawością i z głębokim zainteresowaniem przyjmuje wszystkie dziecięce pomysły i rozwiązania, nawet jeśli na początku nie jest w stanie przewidzieć tego, do czego doprowadzą. Jest gotowy na przyjęcie czegoś nowego, nieprzewidywalnego i w takich warunkach ogromny potencjał dziecka ma szansę na pełną realizację.

Demokratyzacja przestrzeni edukacyjnej (pokazana na przykładzie realizacji dwóch dziedzin pełnomocności: współdecydowania i prawa do inności) ma zatem szansę zaistnieć również w placówkach wczesnej edukacji. Jest to możliwe tylko i wyłącznie wtedy, gdy, tak jak w przypadku metody projektów, w dziecku upatrujemy źródło programu i wszystkich działań podejmowanych w przedszkolu.

Bibliografia

- Chard, S. C. (1994). *The Project Approach. Managing Successful Projects*. New York: Scholastic.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin–Gorzów Wielkopolski: WOM.
- Dahlberg, G., Moss P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dylak, S. (1999). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Filipini, T., Vecchi, V. (red.). (2006). *Catalogue of the exhibit The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia: Reggio Children S. r.l.
- Forman, G. (2005). *The Project Approach in Reggio Emilia*. W: C. T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (s. 212-221). New York: Teachers College Press.

- Forman, G., Gandini L. (1994). *The amusement park for birds* [kaseta VIDEO]. Performanetics. 19 The Hollow. Amherst. MA01002.
- Gandini, L. (2012). History, Ideas and Basic Principles: An interview with Loris Malaguzzi. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 27-72). Santa Barbara: Praeger.
- Gołębnik, B.D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Helm, J.H., Katz, L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: CODN.
- Katz, L., Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Atamford: Alex Publishing Corporation.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: WAiP.
- Klus-Stańska, D. (red.). (1996). *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowania*. Olsztyn: WSP.
- Kubiak-Szymborska, E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki, T. (1993). Podmiotowość w edukacji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 592-600). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Maj, A. (2011a). „Emergent curriculum” i „progettazione” – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 115-128). Kraków: Impuls.
- Maj, A. (2011b). Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 79-89). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maj, A. (2013). Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji* (s. 129-146). Kraków: Impuls.
- Maj, A. [b.d.]. *Metoda projektów jako strategia urzeczywistniająca ideę na bieżąco wyłaniającego się programu*. Problemy Wczesnej Edukacji.
- Malaguzzi, L. (2006). The Hundered Languages of Children. W: T. Filipini. V. Vecchi (red.), *Catalogue of the exhibit The Hundred Languages of Children* (s. 28-31). Reggio Emilia: Reggio Children S. r.l.
- Moss, P. (2012). Micro-Project and Macro-Policy: Learning Through Relationship. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 101-113). Santa Barbara: Praeger.
- Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Impuls.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening. Researching and Learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (b.d.). *Pedagogika słuchania. O umiejętnościach słuchania w Reggio Emilia*. Po-brane 21 października 2011, z: <http://tinyurl.com/o2qky8p>.

- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Impuls.
- Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge.

Aleksandra Maj, magister, asystent w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół innowacyjnych podejść do programu szkolnego. Dwukrotnie uczestniczyła w seminariach w Reggio Emilia (Włochy). Odbiła także staż w University Primary School przy University of Illinois w Urbana-Champaign (Stany Zjednoczone Ameryki), podczas którego poznawała sposoby implementowania metody projektów (project approach).

e-mail: a.maj@uni.lodz.pl

Paweł Rudnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później

Jak cytować: Rudnicki, P. (2014). ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 244–278). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Wiosną 2009 roku zostałem zaproszony (wraz z grupą badaczy z Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej) do przeprowadzenia w ASSA badań, które muszą być realizowane jako element prowadzenia szkoły na prawach eksperymentu pedagogicznego (wymóg MEN). Badania nie zostały dokończone, ponieważ urzędnicy Ministerstwa Edukacji Narodowej nakazali przeprowadzenie tej swoistej ewaluacji pracownikom Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Nim decyzja dotarła do mojej grupy badawczej, udałem się do szkoły i zebrałem materiał do swojej części projektu. Miałem za zadanie opisać świat ASSA dwadzieścia lat od jej powstania. Moje koleżanki chciały ukazać ten świat w perspektywie pracy nauczycieli i nauczycielek, funkcjonowania uczniów i uczennic, zaangażowania rodziców, społecznego odbioru, zmiany jaka dokonała się w tym szkolnym mikroświecie. Mieliśmy ciekawy zamysł, którego nie zrealizowaliśmy. Stąd również forma niniejszego tekstu jest inna niż początkowo planowałem.

Dziś, z pewnością, ASSA jest inną szkołą niż w 2009 roku. Wiem to z rozmów z nauczycielami, nową dyrektorką, byłymi uczniami i uczennicami spotykanymi na kursach, które prowadzę w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Przedstawiany tekst należy traktować jako historyczny. Korzystam bowiem z możliwości, jaką daje przedstawiany Czytelnikom i Czytelniczkom tom poświęcony demokracji i edukacji, aby opublikować pełną wersję tekstu, który kilka lat temu przekazałem dyrekcji ASSA oraz opublikowałem w skróconej wersji (ze względu na wymogi edytorskie) w książce pod redakcją Marty Pryszmont-Ciesielskiej (2011). Dodatkowym powodem, dla którego postanowiłem opublikować pełny tekst, jest

niezwykła popularność elektronicznej wersji tekstu skróconego, umieszczonej na portalu academia.edu, która jednoznacznie pokazuje mi (dzięki dostępowi do słów kluczowych, których używają przeszukujący zasoby Internetu, aby zdobyć informacje o tej szkole), że wiedza o ASSA jest istotna dla ludzi, którzy, z różnych względów, postanowili w niej kontynuować swoją edukację.

Poszukiwanie idealnego modelu placówki edukacyjnej, który w sposób kompetentny, nieinwazyjny i twórczy pozwoli człowieka wyedukować, wzbudzić w nim refleksyjność i krytyczne podejście do świata, od dawna jest nie lada kłopotem dla badaczy i praktyków edukacji – pedagogów, socjologów czy filozofów. Idealne (zazwyczaj papierowe) propozycje, zwykle w zetknięciu z rzeczywistością stawały się bezużytecznymi utopiami. Refleksje edukacyjnych innowatorów ukazywały precyzyjnie mankamenty istniejących systemów: indoktrynację, technicyzację, umasowienie czy jednowymiarowość, i prowadziły do często radykalnych postulatów (jak chociażby propozycja społeczeństwa bez szkoły, którą przedstawił Ivan Illich (1976)). Jednak mimo trafności, diagnozy badaczy niewiele zmieniły (i zmieniają) oblicze szkoły – instytucji strategicznej dla władzy, bowiem przystosowującej do odtwarzania pożądaných ról czy sposobów myślenia. Szkoła, jako miejsce reprodukcji kultury i źródło spokojnego trwania systemów społeczno-politycznych, stała się dla nowocześnie zorganizowanych państw przestrzenią kontrolowania mas, z której chętnie korzysta(ły)ją. David Gribble ukazuje, jak bardzo idea tradycyjnej szkoły jest opresyjna dla jednostek i społeczeństw. „Konwencjonalne szkolnictwo wydaje się zaprojektowane w celu produkowania ludzi powierzchownie wykształconych, którzy jednak pod przykrywką ogłady są skrytymi i bezwzględnie egoistami, sfrustrowanymi, lęklivymi, posłusznymi i potulnymi konformistami. Będą oni wykazywać pozbawione autorefleksji samozadowolenie z osiągnięć, których się po nich oczekuje, lecz na każdą publiczną porażkę będą reagować poczuciem upokorzenia. Tyle czasu spędziwszy w szkole, gdzie ciężko harowali, wbijając sobie do głów niechcianą i nie interesującą ich wiedzę oraz doskonalać umiejętności, które nie mają dla nich żadnego znaczenia, najprawdopodobniej zatracili resztki ufności w wartość swoich własnych zainteresowań i uzdolnień. Będą to ludzie, których mało obchodzi los innych, ponieważ nikt nie poświęcał wiele uwagi ich potrzebom” (Gribble, 2005, s. 9-10). Pojawiające się coraz częściej, precyzyjne opisy patologii edukacyjnych – takie jak ten Gribble’a – nie dawały szansy na jakąkolwiek zmianę. Racjonalność, którą kieruje się władza, nie pozwalała bowiem reformować systemu tak wielce dla niej użytecznego. Ludzie zaś, przystosowani do posłuszeństwa władzy, nie byli specjalnie zainteresowani działaniem na rzecz edukacyjnych przeobrażeń, które mogły oznaczać opresję. Szansa na zmianę pojawiała się zwykle w sytuacjach, w których władza nie była sobie w stanie lub nie chciała poradzić z nieprzewidywalnymi sytuacjami edukacyjno-wychowawczymi, bądź w momentach, które były dla niej krytyczne i wiązały

się z pewnymi przełomami polityczno-społecznymi (wówczas kwestie edukacyjne jako poboczne były/są mocno marginalizowane). Genezę powstania szkół takich jak Summerhill, Sudbury Valley, Darlington Hall można właśnie upatrywać w tych kontekstach. W każdej z wymienionych placówek stworzenie alternatywy edukacyjnej wymagało działania, które prowadziło do powstania edukacyjnej nowej jakości. Za każdą z tych edukacyjnych propozycji stał też twórca koncepcji lub grupa zaangażowanych i przeświadczonych o swoich racjach rodziców i/lub nauczycieli. Determinacja zauważalna w działaniach założycieli szkół alternatywnych ukazywała, że nie były one potrzebne jedynie dzieciom, ale stanowiły przejaw obywatelskiego nieposłuszeństwa w drodze do społeczeństwa prawdziwie demokratycznego. Bogusław Śliwerski trafnie ukazuje istotę tworzenia szkół alternatywnych: „nie chodzi bowiem o to, by *zmieniać* szkołę dla samej potrzeby zmiany. Zależy nam przecież na tym, by wyjść naprzeciw rzeczywistości, zgodnie z którą jednostka i społeczeństwo potrzebują od procesu kształcenia i szkoły tak dzisiaj, jak i jutro czegoś innego, niż wymagano od nich wczoraj czy dwieście lat temu. Pozostało jednak coś wspólnego w tej temporalnej perspektywie postrzegania istoty edukacji, a mianowicie to, by szkoła była miejscem, w którym dojrzewa człowiek i jego człowieczeństwo” (Śliwerski, 2008a, s. 9).

ASSA, którą Robert Kwaśnica opisał jako „szkołę, która nie chciała być szkołą” (Kwaśnica, 2000), jest również dowodem na to, jak odpowiedni kontekst, zaangażowanie twórców oraz działanie nauczycieli, uczniów i rodziców pozwoliło na stworzenie placówki edukacyjnej, która szkołą została nazwana jedynie z braku lepszych określników i tradycji nazywania tym mianem miejsc edukacyjnych spotkań. W ASSA zdekonstruowano większość przestrzeni, które czynią szkołę miejscem opresji. Badania przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych ukazywały, jak bardzo różnym od innych szkół miejscem stała się wrocławska Autorska Szkoła Samorozwoju. Przyjacielskie relacje uczniów z nauczycielami, nowatorskie formy prowadzenia zajęć, odejście od wystawiania ocen czy sprawdzania obecności, były klasycznymi przejawami przebudowywania przestrzeni edukacyjnej i relacji wedle idei Daniela Manelskiego, które miały dać szansę młodemu człowiekowi, aby w atmosferze wolności stał się tym, kim chciał się stać. ASSA jest dobitnym przykładem tego, że transformacja rozpoczęta w 1989 roku dotyczyła absolutnie każdej sfery życia. W 1991 roku minister Edukacji Narodowej zezwolił na eksperyment pedagogiczny, który pozwolił rzucić w pewien sposób wyzwanie tradycyjnym polskim szkołom, które nie tylko niespecjalnie zauważyły, że dokonała się zmiana, ale działały tak, aby zachować swoją supremację nad tymi wszystkimi ludźmi, którzy w szkołę byli zaangażowani. Tak formalnie zaczęła się historia „szkoły, która nie chciała być szkołą”. Niniejszy tekst stanowi próbę ukazania tego, jak ASSA przeobrażała się w drugiej dekadzie swojej działalności. Koniec lat dziewięćdziesiątych oraz pierwsze lata XXI wieku przyniosły bowiem kilka istotnych dla szkoły zmian: reformę systemu edukacyjnego w 1999 roku, coraz bardziej dynamiczny rynek

edukacyjny, a także utowarowienie edukacji. Wszystkie te zdarzenia w istotny sposób odbiły się na funkcjonowaniu ASSA.

ASSA w latach '90. Retrospekcja

ASSA pojawiła się jako spełnienie idei Daniela Manelskiego i jego współpracowników, której geneza sięga lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Liczne próby, które Manelski podejmował jako dyrektor renomowanego wrocławskiego III LO dla zmiany swojej szkoły w miejsce przyjazne uczniom i nauczycielom, mimo ciekawych wyników, nie przyniosły dla niego zadowalającego efektu i wymusiły dalsze działania. Poszukiwania, idea, edukacyjna aktywność były uzależnione również od kontekstu społeczno-politycznego, dlatego też przełom i transformacja ustrojowa dawały Manelskiemu szansę na stworzenie wreszcie czegoś, co nie będzie szkołą w sensie, którego tak bardzo unikał: formalizmu, sztampowości, instytucjonalnego powiązania z władzą. Jak pisze sam jej twórca: „ASSA zrodziła się już dawno – z potrzeb w o l n o ś c i. Wolność stała się upragnioną rzeczywistością, ale nie dla wszystkich. Wolność nie dotarła do szkół, co najwyżej jej dalekie echa. Szkoły są na ogół szczelnie zamknięte przed gwałtownymi, istotnymi zmianami” (Manelski, ASSA#1, s. 2). Czas transformacji przyniósł dla ASSA możliwość zaistnienia jako coś realnego, idea mogła stać się rzeczywistością, miejscem edukacji, ale przede wszystkim samorozwoju, który był dla twórców ASSA najistotniejszy. „Samorozwój realizuje się w oddziaływaniach ze środowiskiem. Człowiek znajduje się w określonych warunkach – sytuacjach i one umożliwiają mu podjęcie działań, wyzwalanie możliwości. Człowiek stale żyje w określonym środowisku i uczestniczy w wielu naturalnych sytuacjach. Nie zawsze jednak te sytuacje są dostępne, nie zawsze sprzyjają samorozwojowi. Dlatego musi korzystać również z sytuacji konstruowanych przez innych czy przez siebie. Sytuacje tworzą zbiór mniej lub bardziej uporządkowany tworzą struktury. Ułatwia to samorozwój, przyspiesza wędrówkę drogą samorozwoju” (Manelski, ASSA#1, s. 7). ASSA stała się miejscem edukacji niecodziennej i niezwyklej. Pozbawionej przymiotów „szkoły-fabryki” w postaci: oceniania, wskaźników, ukazywania lepszych i gorszych, wymuszającej wyścig szczurów wśród uczniów i ich nauczycieli. Edukacja w ASSA miała pomóc w samorealizacji. Spotkanie w jednym miejscu nauczycieli rozumiejących, jak muszą przemienić swoją rolę, i uczniów, którzy wiedzieli dlaczego przyszli akurat do ASSA, było możliwe właśnie wówczas, kiedy system totalitarny przechodził do historii, a nowy dopiero nieudolnie wykluwał się. Nauczyciele, z doświadczeniem reżimowych szkół z jednej strony i często opozycyjną biografią z drugiej, pragnęli odmiany. Uczniowie, niejednokrotnie również z doświadczeniami (*quasi*)politycznymi (na przykład z Pomarańczowej Alternatywy), ale przede wszystkim z głodem wiedzy, również potrzebowali miejsca innego niż zwykle szkoły,

w których pomimo zmian w polityce i społeczeństwie zbyt wiele się nie odmieniło. Nie bez znaczenia było również zaangażowanie rodziców, którzy uwierzyli w ideę edukacyjną zaproponowaną przez Manelskiego. ASSA stała się takim miejscem spotkań edukacyjnych. W opowieści jednego z nauczycieli, którzy współtworzyli szkołę, ten niezwykle początek wyglądał następująco:

*Wtedy komunizm upadał i szkoła trafiła rzeczywiście na dobry moment, bo rzeczywiście dużo ludzi było zainteresowanych. [...] Ta szkoła miała pomysł, wielkiej przygody. Rodzice też byli zainteresowani! [...] Przychodzili tu też rodzice, oni chcieli tu coś zrobić. Wielu z nich zostało nauczycielami. [...] Ja, na przykład, dowiedziałem się że zaczyna organizować u siebie w domu Manelski z prasy podziemnej. [...] Poszedłem do Manelskiego na spotkanie. To znajomi znajomym przekazywali, to pocztą pantoflową szło. [...] W pierwszym roku nie było żadnych pensji czy czegoś tam specjalnie. To była praca wynikająca z entuzjazmu w pierwszych chwilach. Później, jak wpłynęły pierwsze pieniądze, to rozmowy się prowadziło. Darek Łuczak, uczeń Manelskiego, główny organizator. Manelski świetnie miał pomysły, ale bez Darka to by nic nie działał. [...] Z nim się te umowy zawierało. Jeśli chodzi o pobory, to było to ogłoszone tak, że: *będziemy tu z Wami rozmowy przeprowadzać, każdy pomyśli o takiej, kwocie, która by nie urażała jego godności. Biorąc pod uwagę, ile można dać z siebie i zważywszy na to, że jeszcze nie jesteśmy bogatą szkołą. I że nie można od uczniów wyciągać pieniędzy zbyt dużo!* Takie były warunki. Nie bardzo było wiadomo, co to znaczy, jak to przełożyć na sumę, a oczekiwali żeby podać jakąś sumę. [...] Byli tu różni ludzie, ciekawi nauczyciele. Był tu taki nauczyciel fizyki. Taki hipisowskiego pochodzenia. Powiedział, że taka szkoła to świetna rzecz. Bardzo dobrze żył z młodzieżą. Uznał, że nic nie będzie sprawdzał, nic nie będzie pytał. Oni przychodzili, on zaliczał. Żadnej dokumentacji także nie prowadził. Tak po hipisowsku. Potem był problem, kiedy odszedł ze szkoły. Uczniowie mieli zaliczenia, ale to nie było udokumentowane, odszedł ze szkoły, a my mieliśmy trochę kłopotów. Byli tu bardzo różni ludzie. Niektórzy nie wytrzymywali takiej szkoły, w której nie można było na ucznia krzyknąć i doprowadzić ich do porządku, bali się że to uczeń doprowadzi ich do porządku i krzyknie na niego. To oni się wykruszali. Była tu bardzo ciekawa zbieranina ludzi. To się uporządkowało w ciągu tych kilku pierwszych lat. Tak, to była szkoła alternatywna. Ja to dzisiaj mam inny pogląd na to wszystko, to znaczy, że ta szkoła była alternatywną, nie dlatego, bo tak ją wymyśliliśmy, tylko dlatego że się taka grupa ludzi zebrała. Uważam, że struktura szkoły może ułatwiać nauczycielom, ale po pierwsze alternatywny nauczyciel jest ważny.*

[N 5]

Początki ASSA to festiwal wolności. Rezygnacja z większości ograniczeń programowo tworzących szkołę. Jednak koncepcja ASSA nie była jedynie prostą, symetryczną wręcz rezygnacją z tego, co w szkole było irytujące czy ograniczające. Poza czysto technicznymi przeobrażeniami w funkcjonowaniu, jednak silnie wpływającymi na unikatowość ASSA, główna zmiana dotyczyła – jak się wydaje – nadania ludziom możliwości współtworzenia własnej przestrzeni edukacyjnej

z naciskiem na samorozwój uczniów. ASSA była jedną z niewielu szkół wyzwolonych z ram systemu edukacyjnego, organizacją o poszerzonej autonomii zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Bogusław Śliwerski w książce *Edukacja pod prąd* (2008) omawia, czym charakteryzuje się edukacja zorientowana przede wszystkim na potrzeby uczniów i wspieranie ich indywidualnego rozwoju, czyli taka, jaką realizowano w ASSA. Szkoła pojmowana jest wówczas jako przestrzeń życia dla dzieci, ale także ich nauczycieli. Poprzez otwarcie w swoich założeniach pedagogicznych na byt dziecka bierze się pod uwagę ucznia takim, jakim jest on w danej fazie swojego życia i rozwoju, a nie tylko perspektywę jego przyszłego życia. Szkoła stawia sobie za zadanie stwarzanie dzieciom takich warunków edukacyjnych, by każde z nich postrzegane było w społeczności szkolnej jako indywidualum, osobowość oraz aby miało możliwość realizowania swoich potrzeb, zainteresowań, czy uzdolnień. Zakłada się bowiem, że każdy uczeń ma swój potencjał rozwojowy, dla pobudzenia którego potrzebna jest stosowna przestrzeń i czas oraz jego przeświadczenie, iż jest tu poważanie traktowany i szanowany. Szkoła pojmowana jest więc nie tyle instytucjonalnie, ile procesualnie, jako poszerzenie dotychczasowej przestrzeni życia i rozwoju indywidualnego oraz społecznego dziecka” (Śliwerski, 2008, s. 128). Ta charakterystyka ukazuje w zasadzie funkcjonowanie ASSA. Twórcom i uczestnikom szkoły zależało na uczynieniu uczniów świadomymi właścicielami własnych biografii; nie tylko użytkownikami, ale przede wszystkim – ich twórcami. Temu działaniu podporządkowano funkcjonowanie ASSA. Nauczyciele, uczniowie i rodzice zostali uwolnieni ze sztamowych ról i zaczęli być odpowiedzialni za swoją szkołę. ASSA dała wszystkim, którzy byli tym zainteresowani, zdolność kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Oczywiście, nie wszyscy skorzystali z tej możliwości, nie wszyscy ją zrozumieli, ale sama ewentualność bycia twórcą swojej edukacji wpłynęła niezwykle pozytywnie na tych, którzy tymi perspektywami byli zainteresowani.

Nauczyciele dostali autentyczną możliwość bycia szczęśliwymi, realizującymi się w pracy ludźmi, wykorzystującymi spotkania z innymi przede wszystkim dla samorozwoju. W ASSA stawali się pozytywnie i świadomie zintegrowani ze szkołą, co ewidentnie przedkładało się na ich zaangażowanie. Motywacja ku temu była dosyć prosta: w ASSA odnajdywali instytucję dla nich przyjazną, w której mogli się rozwijać i realizować. Mechanizm ten opisała Mirosława Nowak-Dziemianowicz: „Jeśli szkoła i realizowana w niej koncepcja staje się losem ludzi tam pracujących, może być ona dla nich obszarem budowania własnej, pozytywnej tożsamości. Jest ich losem – jest więc dla nich ważna, nie stanowi marginesu zainteresowań, nie jest złem koniecznym, miejscem, z którego ucieka się wraz z dźwiękiem dzwonka informującego o ostatniej lekcji” (Nowak-Dziemianowicz, 2000, s. 182). Taka właśnie była ASSA, pod jednym wszak warunkiem: że nauczyciele rozumieli miejsce, w którym się znaleźli, i jego edukacyjne *credo*. Nie było to jednak regułą, o czym wspominał cytowany nauczyciel, oraz co zauważa przywołana autorka, która

stworzyła typologię nauczycieli ASSA. Obok *Entuzjasty* i *Akceptującego Myśliciela* pojawiał się w niej *Gracz*, który nie przywiązywał się do idei szkoły, realizował ją, ale niekoniecznie z przekonaniem. Głównym motywem istnienia w szkole było działanie dla utrzymania pracy, stąd też rola gracza, który skupiał się na odtwarzaniu roli, której do końca nie rozumiał. „Sytuacja psychologiczna nauczyciela-Gracza w ASSA jest trudna. Trudność ta związana jest z napięciem, jakie towarzyszy człowiekowi wówczas, kiedy przybiera maskę, udaje, kiedy skazuje się na rolę wykonawcy cudzych poleceń – poleceń, których nie akceptuje” (Nowak-Dziemianowicz, 2000, s. 185). ASSA jako szkoła alternatywna funkcjonowała w oparciu o ludzi, którzy ją tworzyli i tworzą. Świadomość dotycząca tego, w jakim miejscu się naucza/uczy się, kim w nim jest nauczyciel, jak wygląda jego aktywność, była i jest warunkiem niezbędnym do istnienia tej szkoły. W tym kontekście, ASSA była miejscem idealnym dla nauczycieli świadomych siebie, refleksyjnych i mających pełne przekonanie, dlaczego pracują w tym właśnie miejscu. Pozostali prędzej lub później rezygnowali, nie mogąc się odnaleźć w tej silnie zdekonstruowanej placówce. O tym, jak wyjątkowa była to sytuacja dla nauczycieli, świadczą poniższe narracje:

To, co nazywamy alternatywną szkołą, to myślimy o jakimś takim stosunku do młodzieży, żeby jej pomagać, żeby mieć otwartość i cały szereg rozmaitych rzeczy. To ma siedzieć w nauczycielu. Jeśli to nie siedzi w nauczycielu, to szkoła jeśli ma taką ideologię, to nie da rady temu. Nauczyciel, jeśli mu na pracy zależy, to założy jakaś tam maseczkę, będzie udawał na różne sposoby, ale będzie swoje robił. Ta szkoła stworzyła warunki, wezwała nauczycieli, którzy chcieli to robić, którym się spodobalo i znakomicie się tu czuli. Bardzo często wielu kolegów mówiło, że nie chce im się do domu wracać. Inni, którzy pracowali w jeszcze innych miejscach mówili, że tam chodzą do pracy, a tu żeby sobie pożyć. Później zaczęło się tu zmieniać.

[N 5]

Wtedy weryfikacja była naturalna. Jak ktoś nie miał uczniów, sam rezygnował, albo z niego rezygnowano. Nie utrzymywał się też taki nauczyciel, który miał mnóstwo uczniów, bo były łatwe zaliczenia. Zawsze była weryfikacja nauczycielem. To była taka sytuacja, że wielu nauczycieli odchodziło, mówiło, że się niezbyt dobrze tutaj czuje. U nas mówiło się po imieniu do nauczycieli, to powodowało też, że niektórzy obawiali się, że ten dystans między nauczycielem, a uczniem jest tak mały, że sobie nie poradzą. Kwestia autorytetu. Miałem takie rozmowy z nauczycielami, którzy mówili nie! To uderzało w nich. Chcieli być stroną przeważającą, a to jest jeden z atrybutów, których zostali pozbawieni.

[N 1]

ASSA wymagała od nauczyciela wiedzy, w jakim miejscu się znalazł, kim w nim się staje i jakie opresyjne przymioty traci. Dla części z kadry pedagogicznej ta zmiana była wielką zaletą ASSA. Inni dostrzegali w niej opresję, która związana była z utratą nauczycielskiego monopolu na wiedzę i władzę absolutną, oraz obaleniem autorytetu opartego na przemocy. ASSA jako szkoła alternatywna stawała

się źródłem niewygody dla nauczycieli przyzwyczajonych do technicznego zorganizowania świata, budziła niepokój i wymagała zachowań niestandardowych. Potwierdzała nieustannie, że nauczyciel to rola zdecydowanie różniąca się od pracownika produkcji, urzędnika czy wartownika, co w szkołach tradycyjnych wcale nie było regułą. Obawa przed utratą możliwości wpływania na ucznia, podporządkowywania go sobie, czynienia z niego w efekcie bezwolnego obywatela, nie współgrała z rolą nauczyciela w ASSA. Tutaj nikt nie wymagał od nauczyciela, aby wdrukowywał w uczniów *mainstreamowe* banały czy niezrozumiałe dla nich, i nigdy nie wykorzystywane a wbijane namiętnie do głów, definicje. To musiało rodzić strach i opór, bowiem, pozbawiony opresyjnych możliwości podporządkowywania sobie uczniów, nauczyciel był przerażony tym, jak miała wyglądać jego rola. Skazany na kreatywność i intelektualną wolność, z nawykami ze szkoły totalitarnej, nie umiał i nie potrafił funkcjonować w miejscu takim jak ASSA. Bogusław Śliwerski opisuje ten problem następująco: „Lęk przed wolnością nauczycieli rodzi ciągłą pokusę jej tłumienia. Sądzi się, że wiara w wolność pedagoga i możliwość zaufania jego kompetencjom pozbawia władzę państwową wpływu na powszechną politykę edukacyjną i jej klientów oraz prowadzi do chaosu. [...] Odpowiedzialnej wolności nauczycieli boi się przede wszystkim władza oświatowa i to na każdym szczeblu jej występowania (od centrum po środowisko lokalne). Chcąc bowiem w społeczeństwie zmierzającym do demokracji uzasadnić potrzebę i sensowność swojego istnienia, musi jego obywatele przekonać do tego w taki sposób, by nie pojawił się z jego strony jakikolwiek nawet cień wątpliwości co do możliwości i konieczności bycia manipulowanymi z zewnątrz. Skoro nie można już nikogo totalitarnie (w sensie polityczno-społecznym) zniewalać, to trzeba go tak uwieść, by nadal był zniewolony, nie rozpoznając czy nie odczuwając tego stanu” (Śliwerski, 2008b, s. 15).

Uczniowie, którzy trafiali do ASSA, mieli od samego początku różne motywacje do pojawienia się w tej właśnie szkole. Część z nich doskonale wiedziała, do jakiego miejsca trafiła i co może się w nim zdarzyć. Oni w pełni korzystali z koncepcji samorozwoju, dla nich właśnie swoją ideę ziścił Daniel Manelski wraz ze współpracownikami. Oprócz tej grupy, pojawili się również uczniowie, dla których nieopresyjna ASSA dawała szansę na ukończenie edukacji, z różnych przyczyn była ona edukacyjną przystanią. Kolejną grupę stanowili uczniowie absolutnie nie zainteresowani szkołą i możliwościami, jakie stwarzała, natomiast oczekujący od niej, że wreszcie skończą edukację – dla nich ASSA była edukacyjną przechowalnią. Tak opisuje wymienione grupy nauczyciel:

Ta pierwsza grupa była zupełnie wyjątkowa. [...] to są właśnie tacy, którzy odpadli z różnych szkół, dla nich to była wyłącznie ucieczka. Byli niepełnosprawni, często z trudnościami. Czasami krańcowe odmiany dysleksji i rzeczywiście uczeń nie potrafił ani czytać, ani pisać. Poprzez rozmaitego rodzaju nerwice, w tym szkolną nerwicę [...] Tu trafiali uczniowie, dla których ta szkoła to była rzeczywiście przystań. Oni

właściwe nie nadawali się do żadnej innej. Drugą grupą byli uczniowie, którzy znaleźli się tu przypadkowo. Rodzice wybrali tę szkołę specjalnie, czasami uczeń opuścił się w szkole z różnych powodów, a u nas są możliwości nadrobienia, bo u nas są zaliczenia. W tej grupie byli tacy, którzy nie byli zainteresowani tym co szkoła oferuje, ale jej strukturą. Sportowców bym zaliczył do tej grupy, mogą nie chodzić, ale będą zdawać. [...] Później jest grupa tych takich prawdziwych assowiczów. Nie siliłbym się na proporcje, bo to się zmieniało. Ci są właśnie tacy, że pełnymi garściami czerpali z tego, co tu się robi. Byli zainteresowani tym co tu też się robi poza zajęciami obowiązkowymi. [...] Tak bym ich scharakteryzował: pierwsza grupa to są ci, którzy są jakoś dotknięci przez los. Druga grupa to ci, dla których był ułatwieniem ASSA, ale też nie była zainteresowana specjalnie tymi rzeczami. No i trzecia grupa, to nie szkołę zainteresowani, ale idea.

[N5]

ASSA stała się szkołą, która w swoich założeniach odwoływała się do modelu otwartej szkoły. Tego typu placówki odmieniają przestrzeń edukacyjną i społeczną szkoły w taki sposób, aby dzieci i młodzież odnajdowały w nich miejsca dla siebie przyjazne i inspirujące intelektualnie. W typologii przedstawionej przez Bogusława Śliwerskiego można, bez większych problemów, odnaleźć cechy ASSA. Stawała się ona środowiskiem przyjaznym młodzieży przez eliminację przemocy na poziomie symbolicznym (głównie relacje nauczyciel–uczeń) oraz fizycznym (głównie relacje uczeń–uczeń). Środowisko pozbawione przemocy dawało przywykłym do niej młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa i komfortu w procesach uczenia się i socjalizacji. Kolejnym elementem modelu szkoły otwartej jest „organizacja uczenia się bazująca na swobodnej pracy uczniów, elastycznym planie zajęć dydaktycznych [...] indywidualnej możliwości zagospodarowania sobie przez uczniów czasu uczenia się w szkole” (Śliwerski, 2008a, s. 34-36). W ASSA to właśnie stanowiło założenia eksperymentu, samorozwój jako naczelną zasadę edukacyjną. B. Śliwerski dodatkowo charakteryzuje szkoły otwarte jako miejsca, w których edukacja przybiera formy twórczej aktywności, uczy samodzielności, ukazuje wagę praktyczności edukacji, tworzy atmosferę życzliwego współistnienia, gdzie uwaga nauczycieli skupia się na uczniu, wiedza zaś przynosi efekty wymierne w postaci rozumienia otaczającego świata. Wszystkie te elementy pojawiały się w ASSA. Nauczyciele, uczniowie i rodzice wiedzący, czym jest ASSA, jednoznacznie rozpoznawali ją jako miejsce edukacyjne i rozwojowo inspirujące. Spotkanie ludzi, których do pojawienia się w ASSA motywowały diametralnie różne przyczyny, zaowocowało atmosferą niezwykle przychylnego miejsca dla uczniów, którzy z takich lub innych powodów nie potrafili odnaleźć się w tradycyjnej szkole. Możliwości, które dawała ASSA, stały się uniwersalne dla wszystkich. Dla tych szczególnie zainteresowanych ideą, najważniejszą korzyścią stawały się zajęcia dodatkowe i możliwość realnej dyskusji z nauczycielami czy partnerskie współistnienie. Dla uciekinierów ze szkoły publicznej, tych, którzy

z różnych względów nie mogli sobie w niej poradzić, ASSA stwarzała możliwości odnalezienia się w szkole i ukończenia jej w czasie, jaki sami sobie wyznaczyli i w atmosferze ogólnego wspierania ich dążeń. Dla tych, którzy, po prostu, chcieli skończyć szkołę, indywidualne zajęcia były najważniejszą formą, uwalniały bowiem od konieczności regularnego uczęszczania. Byli wśród uczniów również tacy, którzy ASSA nie skończyli ze względu na to, że pomylili wolność z dowolnością. ASSA wyzwalała z ograniczeń tradycyjnej szkoły, ale wymagała również od swoich uczniów odpowiedzialności. Część młodych ludzi nigdy nie zrozumiała, na czym polegała różnica.

Rodzice również odnaleźli w ASSA miejsce dla nich odmienne od tych, które zdążyli poznać. W idei szkoły Manelskiego, byli oni ważnymi uczestnikami społeczności. Nie w charakterze sponsorów, chociaż, oczywiście, opłacenie czesnego pozwalało funkcjonować szkole, ale przede wszystkim jako współtwórcy miejsca. Szkoła została stworzona i prowadzona przez Towarzystwo Działań dla Samorozwoju, które skupiało również rodziców. Wspólna odpowiedzialność wszystkich zainteresowanych ideą ASSA pozwalała szkole istnieć. Kolejny raz należy podkreślić, że tak, jak nie wszyscy nauczyciele byli świadomi swojej roli, nie wszyscy uczniowie wiedzieli, na czym polega idea ASSA, również nie wszyscy rodzice (mimo informacji) wiedzieli, jakim miejscem jest szkoła ich dzieci. Niejednokrotnie, nie byli w stanie zrozumieć, dlaczego w szkole nie sprawdza się obecności, nie stawia się ocen, mówi się do nauczyciela po imieniu. ASSA była miejscem wymagającym świadomości i refleksyjności od wszystkich w nią zaangażowanych; bez tego szkoła wydawała się niezrozumiałym eksperymentem.

Spontaniczność samej szkoły musiała skończyć się, tak samo jak (wspomniany powyżej) festiwal wolności po 1989 roku. W niepewnych warunkach, towarzyszących transformacji, twórcy szkoły, aby zapewnić instytucjonalnie przetrwanie, wystąpili o możliwość prowadzenia szkoły na prawach eksperymentu pedagogicznego. Zgoda została udzielona. Na pierwszym etapie na okres pięciu lat, na drugim – bezterminowo. To, jak wówczas funkcjonowała ASSA, jest przedstawione w książce pod redakcją Roberta Kwaśnicy „ASSA. Czym może być szkoła?” (Kwaśnica, 2000).

Przedmiotem badań przeprowadzonych w 2009 roku, a więc w dwadzieścia lat od ziszczenia idei Daniela Manelskiego, stały się pytania o to, jak dziś wygląda ten eksperyment pedagogiczny. Jak idea alternatywnej edukacji jest w ASSA realizowana obecnie? Czym jest idea samorozwoju? Jak nauczyciele i uczniowie postrzegają szkołę i siebie w niej? Jak zmieniła się sama szkoła?

ASSA dwadzieścia lat później

W dwadzieścia lat od założenia, ASSA przetrwała typowe dla każdej organizacji problemy personalne, instytucjonalne czy materialne. Ważnym zdarzeniem było odejście ze szkoły założyciela – Daniela Manelskiego i głównego jej organizatora Dariusza Łuczaka. ASSA przeżywała w minionym czasie chwile lepsze, zwłaszcza te na początku, i gorsze, kiedy idea samorozwoju została przysłonięta między innymi potencjalnymi zyskami płynącymi z przyjmowania jak największej liczby osób zupełnie przypadkowych (psując przy okazji markę). Pojawiali się kolejni dyrektorzy zarządzający placówką wedle swoich koncepcji; nowe pokolenie nauczycieli wiedzących o tradycjach szkoły, ale mający inne motywacje do pracy w niej; kolejne pokolenia uczniów coraz mniej rozumiejące, do jakiego miejsca trafiają (oczywiście znaleźli się i tacy, którzy przyszli tu w związku z ideą); rodzice oczekujący głównie zdanej matury, niespecjalnie rozumiejący założenia ASSA. Zmieniła się cała szkoła, okrzepła w ciągu dwóch dekad, może bardziej stała się szkolna niż była na progu lat dziewięćdziesiątych, ale to naturalne dla instytucji, że kosztuje i tworzy sztywne reguły funkcjonowania. Te wszystkie zmiany nie działały jednak w próżni. Podobnie jak w początkach istnienia ASSA, niezwykle istotny był kontekst wielkiej zmiany społecznej, tak w drugiej dekadzie to również ważne zdarzenia zewnętrzne wpłynęły na to, jak funkcjonuje obecnie szkoła. Do tych istotnych zdarzeń można zaliczyć przede wszystkim reformę edukacyjną z 1999 roku, która przemieniła (z różnym skutkiem) oblicze polskiej edukacji. Zmianie uległa struktura szkolnictwa, wprowadzono gimnazjum, skracając czas edukacji w szkole podstawowej i średniej. Pojawiły się testy kompetencyjne na poziomie dwóch pierwszych szkół, odmienił się sposób przeprowadzania matury, finalnie dała ona możliwość kwalifikowania na studia. Wprowadzone zmiany miały spowodować poprawę jakości kształcenia, większe zainteresowanie liceami ogólnokształcącymi, upowszechnienie edukacji wyższej. Założenia reformy, jakkolwiek ambitne i pozytywne, spowodowały jednak zmiany nie do końca zamierzone. Egzaminy po szkole podstawowej i po gimnazjum, lokujące uczniów wedle uzyskanych wyników w szkołach na kolejnym poziomie, oraz nowa matura, dająca przepustkę na bezpłatne studia dla najlepszych, wywołały wyścig szczurów. Zarówno po stronie nauczycieli, którzy są rozliczani z efektów kształcenia, jak i po stronie uczniów, o których przyszłości edukacyjnej decyduje wynik egzaminu. Jak nie trudno sobie wyobrazić, działania edukacyjne podporządkowane zostały osiągnięciu jak najwyższych wyników (co nie było jednoznaczne z jak najlepszą wiedzą i nauczaniem). Nowa matura nie okazała się przełomem. Nie stała się narzędziem pozwalającym na refleksyjne podejście do egzaminu, lecz utwierdziła wszystkich nią zainteresowanych, że (*nomen omen*) kluczowe jest przygotowanie pamięciowe i odtworzenie wiedzy. Edukacja bankowa (z koncepcji Paulo Freire (2000) – zwalniająca z myślenia, ograniczająca intelektualnie, petryfikująca społeczeństwo wedle

oczekiwań władzy – stała się *de facto* najlepszym sposobem zdania egzaminu dojrzałości. Ta atmosfera, wywołana niewłaściwie przeprowadzoną reformą, odbiła się nie tylko na jakości kształcenia, ale uczyniła z uczniów, nauczycieli i rodziców zbieraczy punktów egzaminacyjnych, od których dla każdej z tych grup coś zależało. „Zakładnicy punktów” w dużej części przestali do wiedzy podchodzić refleksyjnie, a zaczęli działać na rzecz optymalizacji wyniku maturalnego. Nauczyciele zaczęli uczyć „pod klucze”, uczniowie zaczęli uczyć się „kluczami”, a rodzice często nie szczędzili środków, aby na kursach czy korepetycjach ich pociechy zwiększały swoje szanse.

Zmiany w systemie edukacyjnym w sposób istotny wpłynęły na funkcjonowanie szkoły. ASSA stała się szkołą bardziej niż była nią w początkowych latach swojego istnienia. Stała się bardziej szkolna po to, aby sprostać przygotowaniu uczniów do matury, która bardziej stała się egzaminem „zbieraczy punktów”, niż dojrzałości. Alternatywność szkoły, która była dawniej wyróżnikiem, została wprowadzona dla wielu z jej uczniów do elementów absolutnie technicznych: możliwości absencji i braku ocen. Nieliczni zaś trafiali do ASSA, odnajdując w niej możliwość wszechstronnego rozwoju. Reforma zmieniła w pewien sposób formy pracy z uczniem. Zajęcia dodatkowe, które były w przeszłości wysoko cenione przez uczniów i bardzo popularne, obecnie przegrywają z tradycyjnymi zajęciami, które przede wszystkim przygotowują do egzaminu. Idea samorozwoju, która poprzez zajęcia ponadprogramowe miała poszerzać horyzonty uczniów, dawać im możliwość jak najpełniejszego rozwoju, rozumienia *siebie-w-świecie*, została zamieniona na typowo szkolne zajęcia, które mają młodzież przygotować do zdania jak najlepiej matury. Ta przemiana (z edukacji, której celem było poszerzenie wiedzy i rozumienie siebie i świata, na edukację dającą głównie szanse na sukces) podważyła pierwotne założenia Manelskiego. To w istocie nic złego dla ucznia, który chce zdyskontować swój edukacyjny trud, niemniej różnica ukazuje, jak bardzo zmieniło się postrzeganie wiedzy i edukacji. Z emancypacyjnych kontekstów uczenia się, wiedza stała się czynnikiem idealnie adaptacyjnym, który zapewnia, przede wszystkim, przetrwanie w świecie konkurencji, kryzysów czy permanentnej walki o bycie zwycięzcą. Przedstawione poniżej narracje nauczycieli ASSA ukazują, jak oni postrzegają zmiany, jakie dokonały się w ASSA z perspektywy czynników zewnętrznych:

Powiedziałbym, że zaszła pewna ewolucja. [...] Kiedy Daniel zakładał szkołę, to była euforia. I na bazie tej euforii nieżyjący już marszałek Stelmachowski podpisał dokument o eksperymencie, jak sam Manelski powiedział, pod wpływem jego przemowy. [...] W pierwszych latach to edukacyjna przygoda [...] zła atmosfera wytworzyła się poprzez podziały w szkole, w zasadzie przez całe lata dziewięćdziesiąte. [...] Po 2000 roku bardzo mocno pracujemy nad odzyskaniem marki, to w zasadzie sprawia, że stajemy się bardziej szkolni, bardziej akademicy, żeby ten wizerunek zmienić. Zależy nam na nowym wizerunku. Trzeba sobie powiedzieć, że w jakimś

stopniu to jest biznes. Żeby idea funkcjonowała muszą być na to pieniądze i tego nie unikniemy. [...] Teraz szkoła zaczyna się kurczyć wchodzimy w elementy bardzo ekonomiczne. Okazuje się, że idea bez oprawy finansowej, jest ideą, tak jak państwo bez wojska. Czyli ciężko byłoby mu przetrwać. Natomiast tutaj bez finansów, w sytuacji kiedy szkoła zaczyna się kurczyć, następuje zwalnianie nauczycieli, no bo tak jest. Kiedy wybór jest mniejszy, to on w zasadzie staje się fikcją.

[N 1]

Dzisiaj to szkoła, która mówi jak Wałęsa: nie chcę być szkołą, ale muszę! Ta szkoła sobie uprzytomniła, że musi, aby przeżyć to musi być szkołą. Jak Manelski mówił, że w ASSA, jest szkoła, dla chętnych, tych którzy chcą robić maturę, ale oprócz tego miały się tu dziać różne rzeczy ale oprócz tego miała być szkoła. [...] Teraz nie jest tak, bo zdominowała nas szkoła. To jest szkoła z uprawnieniami ministerialnymi, tylko tyle, że ona stara się być inna, ale nie ma miejsca – bo skurczyła się bardzo działalność samorozwojowa. To się wiąże z tym, że ona staje się coraz lepszą szkołą, w tym sensie ministerialnym: dobrze kształci, przygotowuje do matury, a to zajmuje więcej czasu młodzieży. [...] Rodzice są zaniepokojeni dziś przyszłością. Wiedzą, że istnieje bezrobocie. Wtedy go nie było, było jakieś bezpieczeństwo socjalne – jakoś tam każdy sobie w życiu poradzi. Teraz nie ma bezpieczeństwa socjalnego, rodzice są zaniepokojeni, chcą żeby ich dzieci miały zapewniony byt. Jak to zrobić? No przez wykształcenie odpowiednie. Równocześnie teraz przez tę reformę, wykształcenie zdobywa nie przez rozwijanie wiedzy, zainteresowań, pobudzanie umysłu, ale przy pomocy pewnych szczególnych zdolności do rozwiązywania różnego rodzaju testów i zdobywanie punktów. Rodzice to szybko wychwycili, wiedzą, na czym to polega. Czyli przyszłość dzieci będzie zależała od tej właśnie umiejętności, na dalszy plan zeszły zainteresowania, pobudzanie umysłu. To nawet może przeszkadzać, a jeśli przeszkadza to trzeba to wyeliminować. [...] Czasami zastanawiałem się do czego to zmierza, jaki będzie tego kres? Ja mam nadzieję, że szkoła zniknie w ogóle [...].

[N 5]

[– Czy rzeczywistość rynkowa zmieniła oblicze szkoły? Staliście się bardziej szkołą niż chcieliście? – P.R.]

- Tak, to w dużej mierze zdecydowało. Zmienił się klient i my musieliśmy się do niego dostosować. To nasze być albo nie być, mamy pracę albo nie, to na tej zasadzie to funkcjonuje. Owszem, my staramy się przemycać te idee samorozwoju, ale tak jak mówię to jest coś innego. [...] Niektórzy nie potrzebują potrzeby tego. [...] To musi być zaliczone, nie musi być dobrze, byle było zaliczone. [...] Może też, ale więcej jest uczniów, którzy mają za cel skończenie szkoły. Na końcu edukacji ma być efekt – cenzurka, zdanie matury i to wszystko.

[N7]

[Co się zmieniło? Dawni assowicze mówią, że tak, czego nie ma? Dawniej jak nauczyciel powiedział, że jest wykład na dany temat i to był strzał w 10, to brakowało miejsc. Dziś dalej są te tematy, bo ci sami nauczyciele jeszcze 5-6 lat temu mieli

tłumy, a teraz świecą pustki. Teraz jest nasza dyskusja: co się stało z tym pokoleniem, że jest bardzo ciekawy temat poruszany [...], że tych tłumów już nie ma. Faktycznie stosunkowo do tego, co było kilka lat temu, to mniej ludzi jest zainteresowanych tymi zajęciami dodatkowymi. Ale jest grupa osób, która wie po co jest ASSA i potrafi to wykorzystać [...].

[N 1]

Nauczyciele ASSA doskonale wiedzą, czego wynikiem jest zmiana. Reforma, która miała odmienić jakość polskiej edukacji, wcale tego nie uczyniła. Nie została wykorzystana szansa na stworzenie dobrego systemu. Dla szkoły funkcjonującej na prawach eksperymentu oznaczało to zmianę strategii. Cechy szkoły, dawniej uznawane za jej najważniejsze atrybuty (wolność i samorozwój), obecnie nadal funkcjonują, ale w formie innej niż uprzednio. Skoro priorytetem dla uczniów i ich rodziców jest przygotowanie do egzaminu, to szkoła to czyni. Kwestie związane z samorozwojem pojawiają się jako element dodatkowy, z którego korzystają chętni i ci, którym starcza na to czasu. Szkoła zmieniła się, a nowe oblicze wydaje się wypadkową idei (od której kadra zdecydowanie nie chce się odcinać) i oczekiwań rynku. Niezwykle istotne bowiem dla zmian, jakie dokonały się w ASSA, było dynamiczne rozwinięcie się rynku edukacyjnego i utwowarowanie edukacji. Wybór szkoły przestał być dokonywany jedynie na poziomie jej idei i możliwości, jakie dzięki nim się pojawiały. Zaczął być postrzegany przede wszystkim jako rynkowy wybór produktu jak najlepszej jakości, który umożliwi przygotowanie młodego człowieka do matury, a *de facto* do studiów, które w zasadzie rozpoczną jego karierę. Ponownie, jeśli rozważamy to na poziomie indywidualnym, to faktycznie nic zdrożnego nie ma w tym, że ludzie mają szansę wybrać szkołę jak najlepszą i się w niej doskonalić. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że to urynkwienie edukacji spowodowało, że zaczęła być ona postrzegana jako inwestycja, która musi się zwrócić, jako niemal dobro o wymiernym charakterze, to wówczas pomijane są te elementy, które przy edukacji miały charakter wręcz kluczowy, a mianowicie rozwój jednostki, zdolność do krytycznego postrzegania rzeczywistości, umiejętność refleksyjnego w niej funkcjonowania. ASSA jako szkoła, która programowo stawiała na samorozwój człowieka, jego aktywne uczestnictwo w społeczności, świadome funkcjonowanie w świecie, zaczęła tracić na rynku edukacyjnym swoją ideowość, zaczęła stawać się szkołą, która przygotowuje dobrze do matury (argument dla rodziców), a przy okazji jest wolnościowa, ma inny system oceniania, nie sprawdza obecności, utrzymuje przyjacielską atmosferę (argument dla uczniów), dodatkowo oferuje zajęcia autorskie, których nie ma nigdzie indziej (argument dla nauczycieli). W tym kontekście, ASSA odnalazła się na rynku edukacyjnym i przedstawiła ofertę – jak się okazuje – ciekawą, która oczywiście jest dobra dla tych, którzy szkołę wybrali świadomie, wiedząc, z jaką instytucją mają do czynienia. Jest również interesująca dla, tych którzy nie przyszli dla idei, ale dlatego, że mogą skończyć szkołę, w której mają szansę zdać maturę bez opresyjności

szkoły tradycyjnej, ale przede wszystkim stała się wyjątkowo atrakcyjna dla dzieci i rodziców, którzy w ASSA dostrzegli jedyną szansę na zdanie matury (często myląc możliwość z obietnicą i boleśnie się rozczarowując). Rynek edukacyjny zmienił zresztą nie tylko ASSA. Szkoły tradycyjne, widząc, jak zmienia się rzeczywistość, również nieco odmieniły swoje oblicze, liberalizując się bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Inną sprawą pozostaje, czy to świadome działanie, czy jedynie wymuszona potrzebą czasu odpowiedź.

Nauczyciele następująco opisują zmiany, które zaszły w ostatnich latach w ASSA:

Bardzo często, kiedy przychodzą do nas uczniowie do klasy trzeciej tylko, to ja jestem świadomy, że oni tutaj nie przychodzą tylko dla idei. Oni chcą pewne rzeczy zaliczyć, nauczyć się dobrze, bo tutaj jest dosyć fachowa grupa nauczycieli i potrafimy dobrze przygotować. Ja nie mam złudzeń, że wtedy ktoś tu przyszedł dla idei. Rodziców interesuje, czy to zakończy się maturą, czy nie. Ja lojalnie mówię: z tych, którzy do nas trafiają dociera do matury 50%, szansa jest. [...] Od kilku lat przychodzi do ASSA, do pierwszej klasy w granicach 15-20 osób. Nagle mamy ich w drugiej 40-50, bo dochodzą. Najwięcej mamy w klasie trzeciej, bo z różnych względów jest to dla nich jakaś szansa. Ci, którzy są u nas od początku, wybierają zajęcia grupowe, niektóre tylko przedmioty indywidualnie. [...] Większość wybiera system grupowy. Około 20-25% wybiera drogę indywidualną. To jest właśnie według pomysłu ASSA. Teraz nie mają jednak takiego wyboru nauczycieli. Staram się jednak zachować tu takie osoby z pewną osobowością, które na tyle elastycznie pracują, że dla jednych są tacy, dla innych [funkcjonują inaczej]. [...] Mam takie grono tutaj, które w taki elastyczny sposób potrafi pracować, inaczej to byłaby już zupełnie szkołka. Mimo, że już mamy wiele elementów takiej szkołki. To tak ogólnie się zmieniło.

[N1]

[Uczniowie] nie chwalać się szkołą tak jak kiedyś. Przychodzą tu już inni uczniowie. Przychodzą m.in. tacy, którzy zupełnie nie radzą sobie w innych szkołach, aczkolwiek nie należy ich skreślać, gdyż często są to osoby, które na przykład nie radziły sobie ze względu na to, że miały inne zdanie niż nauczyciel i nauczyciel ich tępił. To są inteligentni ludzie, którzy mieli swoje zdanie i za to ich tępią. I są też tacy, którzy nie radzą sobie i szukają czegoś co mogliby robić. Wydaje im się, że ASSA będzie łatwiejsza, a jednak to jest liceum, a nie zawodówka. Ale przychodzą też tutaj osoby z rozmysłem, że ta szkoła da im możliwości.

[N2]

Patrząc na ideę szkoły, to ona jest chlubna, ale jest adresowana do innej młodzieży niż tej, którą my tutaj mamy. [...] Dawnej to faktycznie przychodzili tu ludzie z szerokimi horyzontami, zainteresowani, którzy sami nakręcali nauczycieli do działania i odwrotnie, to była taka samonakręcająca się maszyna. Później szkoła przeżywała kryzys. Związany z kryzysem rynku, pewnie, też z tym, że powstały podobne szkoły. [...] W tej chwili mam mieszane uczucia. Większość uczniów, myślę że powyżej 80 %, a może nawet 90 % (...) to są uczniowie, którzy przychodzą z innych szkół

z kłopotami. [...] Oni przychodzą z problemami, z pozawalanyimi semestrami, oni znajdują tu miejsce, w którym ludzie nie uciekają od niech, mają dla nich czas, żeby posiedzieć do późna, żeby ich czegoś nauczyć, żeby ich przygotować do matury. Efekt jest taki, że mamy prawie 100% zdawalność matury, czego nie ma w wielu nawet dobrych liceach. Zważywszy na to, w jakim stanie my ich dostaliśmy i spojrzawszy na to, że oni być może w tym stanie emocji i ducha żadnego liceum nie skończyliby, to jest kawał dobrej roboty. Mierząc wartość dodaną, to nie sztuka jest wziąć z gimnazjum kogoś, kto ma średnią 5,5 do XIV LO i wyprodukować z niego olimpijczyka. W zasadzie jego się tylko obserwuje, podtyka mu się różne rzeczy. Także tu to jest fajna rzecz, bo naprawdę wiele razy w różnych trudnych sytuacjach udało się kilka razy wyciągnąć kogoś z głębokiej mielizny. To jest super, ale to się rozmija z ideą szkoły, dlatego, że oni tu są przez nas prowadzeni.

[N4]

[– Co sprawiło że ASSA się zmieniła? – P.R.]

– Myślę, że to rynek weryfikuje. Jak zaczynałam pracować w ASSA, było więcej tego eksperymentu niż w tej chwili, bo było więcej konsultacji, uczniowie mieli większą wolność, nie było wiele zajęć zorganizowanych. Owszem, my mieliśmy jakiś plan, mieliśmy wyznaczone godziny dla poszczególnych roczników na zajęcia, ale oprócz tego oni mieli taką swobodę przyjscia do nas w czasie tych konsultacji. Teraz się to trochę przewartościowało. Uczniowie oczekują od nas, że będą zajęcia, jak nie ma tych zajęć, to oni się w tym gubią. I my też, podążając za tym, układamy coraz więcej zajęć i stajemy się taką szkołą, typową szkołą, gdzie jest napisane, że ma być 5 godzin matematyki, 4 polskiego, itd. Te godziny są wyznaczone, w którym momencie, który rok ma – to pomaga uczniom. Oni są przyzwyczajeni, zawsze pracowali w takim systemie. Mniej się tu gubią. Jest tak, że jak to organizujemy to oni w większości, grupowo przychodzą na te zajęcia. Potem jest tak, że jest ich coraz mniej, widzą że są konsultacje, że mogą na tych konsultacjach różne zajęcia uzupełnić, albo przyjść i pogadać. Wydaje mi się, że przez to się właśnie zmieniło. Są inne proporcje zwykłych zajęć do zajęć konsultacyjnych.

[N7]

Młodzież jest teraz bardziej skoncentrowana na tych przedmiotach właśnie maturalnych, a te przedmioty, czy imprezy, samorozwojowe nie cieszą się zainteresowaniem. Dyrekcja musi coś wymyślać, żeby młodzież pchnąć do tych samorozwojowych przedmiotów. Ale to jest tylko otoczka, a w środku siedzi szkoła ministerialna z ludzkim obliczem ze względu na swoją historię, ze względu na nauczycieli. Na pewno nie jest represyjna. Tu nauczyciel nie odważy się takich rzeczy robić, bo atmosfera jest taka. [...] Tutaj tworzymy taką społeczność, że jedni drugim pomagają, jeśli widzimy, że trzeba pomóc to, to robimy.

[N5]

Motywacją przyjsia do ASSA wydaje się coraz częściej jej funkcja ratunkowa. Młodzi ludzie z różnymi (raczej negatywnymi) doświadczeniami ze szkoły publicznej wiedzą, że w ASSA dostaną szansę. Często jednak to, czego spodziewają się od szkoły, jest sprowadzane jedynie do przygotowania do zdania matury. Mimo o wiele bogatszej oferty i faktycznego wsparcia, które można otrzymać w szkole, młodzi ludzie koncentrują się na zdobyciu matury, rynek bowiem podpowiada, że tak właśnie należy zrobić. W związku z tą sytuacją, szkoła również zmieniła swoje nastawienie i zajęła się w głównej mierze ratowaniem „edukacyjnych rozbitków”. To, jak się wydaje, sprawia, że ASSA w warunkach rynkowych odnalazła dla siebie strategiczną niszę. W tym kontekście, można również ukazać, że taka odpowiedź na potrzeby rynku sprawia, że następuje utowarowienie edukacji. Nie jest to, oczywiście, tylko związane z działalnością ASSA, ale wskazuje tendencje edukacji powiązanej z gospodarką rynkową i nadrzędną rolą współczesnego człowieka – rolą konsumenta. Na rynku edukacyjnym przekazywanie wiedzy nie jest bowiem niczym innym, jak właśnie towarem. Młodzi ludzie, w tym dzisiejsi uczniowie ASSA, urodzeni, wychowywani i edukowani po 1989 roku, widzą i wiedzą, że kategorie popytu i podaży w znacznym stopniu wpływają na motywację ludzi dążących do osiągnięcia zysku, sukcesu, chcących wygrywać. Wybory edukacyjne również dokonywane są pod kątem przyszłych zysków, stąd nie dziwi specjalnie, że widać w nich nie tylko chęć rozwoju, ale również motywację stania się zwycięzcą. Edukacja jako towar w warunkach społeczeństwa, któremu przedstawiono jedynie zalety wolnego rynku, staje się czymś, co podlega konsumpcji.

ASSA mocno się zmieniła w pierwszych latach XXI wieku. Zdecydowanie wiadać, jakie piętno odcisnął na niej rynek. Szkoła stworzyła ofertę edukacyjną, która im bliżej matury, tym zdobywa większe uznanie wśród pewnej grupy uczniów, a zwłaszcza ich rodziców. ASSA stała się bardziej szkolna niż dawniej, bo takiej szkoły oczekują dzisiejsi uczniowie. Czy można powiedzieć, że nadal tworzy alternatywę? Czy nadal może być traktowana jako eksperyment pedagogiczny? Wydaje się, że wbrew wszystkim zmianom, które teoretycznie były przeciwko ASSA, w dużym stopniu pozostała edukacyjną alternatywą. Być może nie w dosłownym znaczeniu tego, czym była dwadzieścia czy piętnaście lat temu, ale jak na dzisiejsze warunki pozostaje miejscem edukacyjnie odrębnym. Składa się na to kilka elementów. Przede wszystkim, świadomość nauczycieli, że pracują w szkole innej niż pozostałe. Ta świadomość to nie tylko wynik znajomości idei Manelskiego, ale warsztat pracy oparty na aktywnym zaangażowaniu, na rzeczywistej ciekawości świata, a zwłaszcza dyscypliny, którą się zajmują. To świadomość, że uczniowie trafiający do ASSA są różni, mają swoje historie, biografie, trudne doświadczenia. To niby banalne wyróżnienie spośród innych szkół, ale jeżeli przez chwilę dokona się obserwacji tradycyjnych placówek, to nie jest wcale oczywiste, że nauczyciele dostrzegają takie różnice. O wiele częściej spotykaną praktyką jest ignorowanie różnic i dążenie do nieistniejącego typu idealnego ucznia, najlepiej niczym

niewyróżniającego się średniaka. Te praktyki w ASSA nie istnieją. Dodatkowo, elementem ją wyróżniającym jest także fakt, że mimo „walki” o ucznia, utowarowienia i tych wszystkich pomniejszych, ale równie utrudniających działanie czynników, nauczyciele ASSA nadal nie zrezygnowali z zajęć ponadprogramowych, co więcej – to one w największym stopniu wpływają na ich mobilizację zawodową. Pokazać młodym ludziom pasję. Zachęcić do intelektualnych poszukiwań, dać im impuls, który pozwoli zrozumieć, że warto się doskonalić. Nauczyciele ASSA tworzą atmosferę, która sprawia, że to szkoła wyjątkowa. Elementy eksperymentu, brak ocen, czy dowolność w obecności na zajęciach wydają się wtórne. ASSA jest szkołą niezwykle ze względu na ludzi, którzy w niej pracują. To nie twardo mierzalny wskaźnik, ale kilkunastu obecność w tej szkole w czasie zbierania materiałów badawczych ukazała, że jest to miejsce niezwykle.

Idea dwadzieścia lat później

Pomysł Manelskiego na stworzenie miejsca edukacyjnego, takiego, jakim stała się ASSA, nie opierał się jedynie na krytyce szkoły, zmianie sposobu nauczania czy ograniczeniu przemocy w sytuacjach edukacyjnych. Koncepcja, którą zaproponował, ukazywała człowieka jako twórcę swojej rzeczywistości, istotę rozumiejącą otaczający świat i rozwijającą się wedle własnych planów. W jego idei można dostrzec odwołania do Eriksona, Piageta, nurtów pedagogiki niedyrektywnej czy psychologii humanistycznej. Jednak śledząc teksty Manelskiego, można również odnieść wrażenie, że niezwykle istotne w tworzeniu tej koncepcji były inspiracje biograficzne. Człowiek, który doświadczył obu totalitaryzmów, funkcjonował w społeczeństwie ludzi poddanych władzy w obawie, że każde nieposłuszeństwo może zostać ukarane, dostrzegł, że najistotniejszą wartością w życiu człowieka jest wolność. Dywagacje na temat wolności poruszają kwestię, jak do niej podchodzić, w jaki sposób ją rozumieć, jak używać w życiu. Jako uczeń, nauczyciel, a w końcu dyrektor szkoły, zdobył wiedzę dotyczącą funkcjonowania tej instytucji i realizowanych celów. Szkoła przestała być dla niego przestrzenią edukacyjną, a stała się – jak się wydaje – miejscem opresji, permanentnej indoktrynacji oraz planowego pozbawiania wolności. Manelskiego uwalnianie się spod idei szkoły rozpoczęło się już w czasie jego pracy we wrocławskim III L.O. Jako dyrektor postawił na myślenie i stworzył środowisko młodzieży niespokojnie intelektualnie. Mimo sukcesów odniesionych w liceum, formuła szkoły państwowej istniejącej w systemie totalitarnym nie pozwoliła na szersze zrealizowanie zamierzeń emancypacyjnych, edukacyjnych i samorozwojowych. Dopiero, wspomniany już, przełom w 1989 roku dał impuls do zrealizowania idei, której Manelski poświęcił sporo czasu (pierwotnie chciał założyć swoją własną szkołę w 1981 roku). Manelski ze swoim zespołem udowodnili, że człowiek może się rozwijać pod warunkiem, że chce podjąć

taką aktywność. „Chcieć” stało się najważniejszym pedagogicznym wyzwaniem. Jak sprawić, aby ludzie chcieli? Nie ma w tekstach Daniela Manelskiego żadnych nakazów; głównymi odpowiedzialnymi za edukację czyni najbardziej nią zainteresowanych, czyli uczniów. Ta odpowiedzialność za siebie ma sprawić, że człowiek zacznie kontrolować własne życie, mieć wpływ na najbliższą sobie społeczność, a w końcu – rozumieć świat, w którym żyje. Idea Manelskiego, jak się zdaje, miała przenieść odpowiedzialność, tak naiwnie cedowaną na władzę, na ludzi potrafiących z niej korzystać. Nie dziwi zatem, że nie wszyscy obeszlą właściwie się z tym darem/cieżarem. Manelski rozszerzał podejście do edukacji, ukazując, że wiedza jest absolutnie wszędzie, a ASSA stała się jednym z miejsc, w którym można było ją odnaleźć, i to wcale nie najważniejszym. Nie jako podmiot dominujący, tylko jeden z elementów.

ASSA jako alternatywny projekt edukacyjny budziła (i budzi) kontrowersje. Z punktu widzenia placówek tradycyjnych, dokonywała wyłomu, przełamując kwestie związane z relacjami, ocenianiem czy sposobem przekazywania wiedzy. Na początku swojego funkcjonowania ASSA była pod ścisłą obserwacją. Często idea była poddawana banalnej krytyce za swoją inność, zwłaszcza przez ludzi, którzy nie do końca rozumieli idee i rozwiązania Manelskiego. Marne sprowadzenie wszystkiego, co miało miejsce w ASSA, do symetrycznego porównywania z tradycyjnymi placówkami nie miało najmniejszego sensu, ale było podstawą krytykanctwa. Tymczasem to, co w istocie wyróżniało ASSA, to działanie na rzecz samorozwoju, które było dla autora koncepcji tak istotne. W dwie dekady od założenia szkoły pojawia się pytanie, jak ASSA obecnie korzysta z idei, które leżały u jej podstaw? W jaki sposób obecnie wyróżnia się edukacyjnie? Jak szkołę postrzegają nauczyciele i uczniowie?

Odwiedzając ASSA w maju 2009 roku, stałem się świadkiem uczniowskiego minibuntu. Uczniowie ASSA i GASSA (gimnazjum) protestowali przeciwko decyzji o wycięciu jabłunki, która rośnie przed budynkiem szkoły. Uczniowie przeciwstawili się postanowieniu dyrektora szkoły, obiecując pielęgnację drzewka i zbieranie owoców, które (dosłownie) leżały u źródeł decyzji. To prozaiczne skądinąd zdarzenie pojawiało się w wielu rozmowach jako przejaw wolności, demokracji, buntu, irytacji, zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. Protest przeciwko ścięciu drzewa, które wszystkich denerwowało (a jednak wzięto je w obronę) ukazał, że w sytuacji, w której nie istnieje dobre wyjście, należy dyskutować, zabierać głos, działać. Być może ten minibunt jest dobrym przykładem tego, czym dzisiaj jest ASSA.

Pytania o to, jak współcześnie funkcjonuje ASSA, jakie są jej idee, każdorazowo przywoływały porównania z koncepcją Manelskiego. Propozycje przedstawione przed dwudziestu laty są doskonale znane nauczycielom. Niektórzy z nich byli współpracownikami lub uczniami Manelskiego z pierwszych lat ASSA i siłą rzeczy mieli możliwość pełniejszego porównania wiedzy z rzeczywistością niż

pozostali. Jednak ci, którzy rozpoczęli pracę w ASSA później, również doskonale wiedzieli, do jakiego miejsca trafiają. Nauczyciele z „drugiego pokolenia”, ci, którzy rozpoczęli pracę pod koniec lat dziewięćdziesiątych i na początku dwutysięcznych, rozpoznawali ASSA, bazując na własnym doświadczeniu, legendzie szkoły i wiedzy przekazywanej przez nauczycieli z większym stażem. Porównywali szkołę, w której pracują, z ideą Manelskiego oraz zmianami, jakie się w niej pojawiały w kolejnych latach istnienia. Zebrane narracje nauczycieli tworzą obraz miejsca, którego istnienie jest nieustannie zestawiane z mitem pierwszej ASSA. W wypowiedziach nauczycieli ASSA pojawia się jako miejsce edukacji alternatywnej, tworzone przez wszystkich, szkoła zaangażowanych. W rozmowach nauczyciele nie ukrywają, że lubią ASSA, choć jednocześnie potrafią krytycznie przyznać, że nie jest to przestrzeń idealna i dla wszystkich. Mają olbrzymią świadomość siebie, kim są, jak wygląda ich praca oraz co ich wyróżnia.

Idea samorozwoju może być zrealizowana jedynie wówczas, kiedy człowiek zdobywa przekonanie, że przeżywane życie można wykorzystać do doskonalenia siebie w celu lepszego zrozumienia świata oraz *siebie-w-świecie*. Daniel Manelski pisze o samorozwoju, posługując się metaforą drogi. „Samorozwój realizuje się w głęboko ukrytych i widocznych procesach, zdarzeniach, przeżyciach człowieka, w jego wewnętrznym, niepowtarzalnym świecie. Te niezwykle ważne zmiany w stawaniu się człowieka tworzą jego drogę samorozwoju, biegnącą coraz dalej, coraz wyżej. Wędrując po górach, przeżywam istotę drogi, która prowadzi mnie do mojego celu, lub do celu, który ona sama wyznacza. Jest w drodze coś fascynującego. Najpierw powstaje w mojej wyobraźni, w projekcji, potem jest już w rzeczywistości, pod moimi nogami, widzę ją, odczuwam jej bieg... idę... z tą realną drogą muszę, czy chcę, czy nie, nawiązać kontakt, powstaje między nami oddziaływanie poprzez które zaczynam się zmieniać. Droga stawia przede mną wymagania, uświadamiam sobie swoje potrzeby, możliwości, urzeczywistniam je i wyraźnie zdaje sobie sprawę, że sobie radzę wystarczająco, lub nie. Droga staje mi się potrzebna, widoczna. A droga? Czy też zmienia się, gdy idę nią przez świat? Myślę, że tak. Często idę tą samą drogą i za każdym razem jest inna. Stoję na drodze, ona biegnie gdzieś w dal, najpierw przez łąkę, mały zagajnik, niknie za wzgórzem, by lekko, bez wysiłku wbiec na kolejny pagórek i ginie. Szukam jej zaniepokojony, wypatruję i ... jest wspina się powoli, z trudem, zygzakami, potem trawersem, jest cieniutka jak niteczka, pod wierzchołkiem wysokiego wzniesienia zapada się gdzieś, a... może kończy swój bieg, i już jej nie ma. Drogi też mają swój kres. Z ciekawością i wzruszeniem obserwuję jak rzeczywista droga przemierza swój tajemniczy i nieznaną los. Droga samorozwoju jest jak każda droga pełna zdarzeń, jak każda droga wiedzie nas do celu byśmy w pełni stawali się człowiekiem” (Manelski, ASSA#2, s. 2). Biograficzne konteksty zawarte w metaforze drogi ukazują, jak wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływa na samorozwój człowieka. Kwestia wyboru drogi i podążania nią zawsze niesie ze sobą dozę niepewności,

czy naprawdę wiem, dokąd zmierzam. Czy wiem, co znajduje się na końcu mojej wędrówki? Manelski, używając tej metafory dla ukazania istoty samorozwoju, trafnie dostrzegął, że ten czynnik niepewności nie musi być obawą przed podjęciem wędrówki, ale zachętą do niej, zaproszeniem do poznania nieznanego. Samorozwój w ASSA to wspieranie młodych ludzi na drodze, którą obrali, lub ukazanie im, że mogą podążać nią bez obaw, ale refleksyjnie. Nauczyciel w ASSA stawał się przewodnikiem po otaczającym świecie, Baumanowskim tłumaczem rzeczywistości, rezygnował z elementów przemocy i tradycyjnych atrybutów związanych ze swoją rolą na rzecz świadomego partnerstwa. Niemniej, jakkolwiek nie zmieniałyby się role nauczyciela, w ASSA i tak nadrzędną pozostała rola ucznia. To dla uczniów powstała ASSA, to od osób uczących się zależało, czy odbiorą proponowaną im ideę jako coś, co pozwoli im osiągnąć samorozwój, czy zadowolą się półśrodkami – brakiem ocen, możliwością absencji, itp. Od początku widać było, że nie wszyscy zrozumieli, jakie możliwości daje szkoła. Wzbudza to wśród nauczycieli dyskusję – jak funkcjonować, czy to, co robią, jest zgodne z ideą samokształcenia? Dylemat stanowi nie to, czy pomagać w ogóle, lecz na ile pomoc może okazać się w przyszłości czymś, co zaburzyło rozwój. W rozmowach, które przeprowadziłem z nauczycielami, te rozważania pojawiają się i nikt nie zdobył się na jednoznaczną wypowiedź. Pytanie o to, czy wspomagać w samorozwoju, czy też klasycznie uczyć, egzekwować wiedzę, wychowywać, stało się naczelnym w debatach grona nauczycielskiego. Poniższe relacje ukazują pojawiające się dylematy:

Filozoficznie staramy się zachować tę relację uczeń–nauczyciel z idei. Oczywiście, my jesteśmy nauczycielami. Nie ma tu równowagi. Może za czasów Manelskiego on starał się żeby ta równowaga była większa, niemniej te relacje między nami mają być bardziej przyjazne. Oczywiście, możemy się różnić, co do szczegółów, ale ogólnie uczniowie mają się tu czuć dobrze. Co nie oznacza, że nie dochodzi tu do niemiłych sytuacji, które kończą się na różne sposoby. Nieraz jestem po stronie ucznia, nie raz po stronie nauczyciela. [...] Trafiają tu dzieci, którym trzeba pomóc. Są osoby, które bez takiej pracy, pod okiem nauczyciela nie osiągną celu, ja sobie zdaję z tego sprawę, że są takie osoby, które trzeba ciągnąć za rękę. Trzeba sobie wtedy zadać pytanie, na ile my wtedy realizujemy ideę. Bo to może niezgodne z ideą? Mamy tu takie rozmowy. Nie tylko z mojej strony, ale także tych, którzy tutaj dłużej pracują. Nieważna idea, trzeba pomóc! Powtarzałem tym osobom, że ja mogę wyciągnąć rękę, ale jeżeli ktoś odpycha tę pomoc, to ja szanuję jego wolność, ja mu więcej nie pomogę [...].

[N 1]

Idea samorozwoju jest nam bliska i jak trafiają się uczniowie, którzy potrafią sami pracować, to właśnie wtedy ta idea działa. To ten drugi węższy tor. Jedna i druga idea jest piękna, natomiast brakuje mi, to znaczy chciałbym, żeby te proporcje uległy takiemu wyrównaniu. Żeby to nie było 90:10, ale 50:50. Nauczyciel też czerpie radość z pomagania, jako człowiek. Jeśli chodzi o nauczanie, to radość z odkrywania,

to proponowanie jakichś nowych ścieżek pracy wyobraźni. Tego mi tu brakuje, bo zachwiane są te proporcje [...].

[N 4]

Idea samorozwoju funkcjonuje w niektórych tylko przypadkach, ponieważ ideą samorozwoju było to, że to od ucznia wychodziła inicjatywa, a tak nie jest zawsze. Młodzież się zmieniła, mam wrażenie. Mamy uczniów, którzy przychodzą, bo chcą „załatwić” tylko szkołę średnią jak najszybciej, żeby móc robić coś innego. Traktują tę szkołę jako przystanek. Są uczniowie, którzy traktują szkołę średnią jako przygodę. Przychodzą tu i się dobrze bawią, robią rzeczy, które ich fascynują, inne rzeczy zostawiają na później, załatwiają je mimochodem. Stawiają na pasje. I jest trzecia grupa, ci którzy nie wiedzą po co tu są. Wiedzą, że mają zrobić szkołę średnią i wtedy, kiedy dostają taki dar w postaci wolności, to źle ją wykorzystują znikając ze szkoły.

[N 3]

Troska o młodego człowieka, który pojawia się zagubiony w szkole, zdaje się istotą działania nauczycieli świadomych swojej roli. Nie wszyscy uczniowie rozumieją sytuację, w której się znaleźli, zatem to nauczyciele przejmują inicjatywę. Dylemat, który pojawia się w tym momencie, dotyczy wierności pierwotnej doktrynie edukacyjnej. Pomoc oznacza ograniczenie aktywności samorozwojowych, jednak w tych przypadkach, kiedy do niej dochodzi, ważniejszy od idei staje się człowiek, dla niego bowiem ASSA powstała. Nauczyciele szybko dostrzegają, kto jest w stanie sobie poradzić i wobec tych osób działają tak, jak postulował Manelski. W pozostałych przypadkach, kiedy konieczna jest interwencja, nauczyciele podejmują ją ze świadomością, że tak będzie lepiej dla ucznia i to jego dobro jest priorytetem. Nie kryją również, że to wielka satysfakcja móc pomóc młodemu człowiekowi, pomóc mu zrozumieć, jak może funkcjonować, czasami go uratować. Każde podejmowane działanie jest realizowane na zasadach partnerstwa; nauczyciel wie, kiedy pomóc, wie również, kiedy się wycofać. To „naginanie” idei nie niesie za sobą sprzeniewierzenia się jej, lecz ukazuje, że aby sprostać pojawiającym się sytuacjom, należy nieustannie ją aktualizować. Często elementami utrudniającymi realizację zamierzeń Manelskiego nie są kwestie ideowe, lecz ograniczenia organizacyjne: zbyt mała liczba nauczycieli, brak odpowiedniego (zwłaszcza obecnie po przeprowadzce) zaplecza, niewystarczające środki materialne. Filozofia szkoły jest poddawana nieustannej dyskusji, często w odniesieniu do czasu: jak było, jak jest, jak będzie. Za każdym razem pojawiają się refleksje, że można inaczej, ale działa się tak, aby ASSA była jak najlepszym miejscem edukacyjnego spotkania uczniów z nauczycielami.

Relacje nauczyciel–uczeń również wzbudzają refleksje nad istotą pracy w tej szkole. Indagowani nauczyciele podkreślają, że zależy im na tym, aby pracować jak najlepiej, aby dać ludziom wiedzę o tym, w jakim świecie żyją, kim mogą być,

jak mogą mierzyć się z rzeczywistością, ale i tak w największym stopniu od nich zależy, jak zrozumieją swoje istnienie w ASSA. Niektórzy bezbłędnie odczytają to, jak szkoła funkcjonuje i na czym polega ich rola. Innym nigdy nie nasunie się ta refleksja. Nauczyciele do wolności, która jest tak wielką w ASSA wartością, podchodzą w sposób ambiwalentny, doskonale wiedząc, że dla sporej części ich uczniów ta wolność nie będzie do końca zrozumiała. Nie mają recepty na to, jak odgrywać swoją rolę, są po prostu dla ludzi, którzy ich potrzebują. Nie robią niczego z konieczności wykonania zadania, wspierają, kiedy widzą, że pomoc jest potrzebna, są w stanie zaniechać działania, jeśli dostrzegają, że ich zaangażowanie nie jest doceniane. Ukazują to poniższe relacje:

Ja nie myślę o sobie jako o nauczycielu. Jestem jakiś taki dziwny. Jestem nauczycielem, zdaję sobie sprawę ze swoich wad. Nie myślę, że wiem wszystko. [...] Staram się ich nauczyć, żeby radzili sobie sami. Na zasadzie, że jak widzę dopiero, że ktoś się zaciął to dopiero wtedy pomagam. Niech sam robi! Ale jest z tym coraz większy problem. Uczniowie chcą gotowych recept – od A do Z. Chcą się nauczyć na pamięć. A mnie to nie interesuje. Chcę, żeby to byli świadomi użytkownicy komputerów. [...] Jeśli tu nauczą się rozwiązywać problemy, to na matematyce zrobią to samo, na polskim też spróbują. Nie znoszę takiego biernego czekania, co robi za nas rząd. [...] Często na tym moim przedmiocie mam dyskusje o sprawach osobistych, sercowych, naprawdę osobiste. Mam osobiste relacje, to dla mnie bardzo ważne.

[N 2]

Nie ma tu sztywnych ram. [...] Uczeń tu jest panem swojego losu, nikt nie stoi nad nim z biczem i nie pilnuje, żeby zrobić coś dokładnie w tym momencie, bo świat się zawali. Tylko jest dostrzegana indywidualność, może ma ochotę zająć się czymś innym, a do tego tematu, wróci w przyszłości jak dojrzeje do tego, że chciałby to zrobić. [...] Moja rola tutaj jest taka instruktażowa. Pokazuję drogi, którymi uczeń może podążać, ale to on wybiera, tę którą chce obrać. [...] Moja rola jest ograniczona do wskazania możliwości i wsparcia go w tej drodze. Jeśli napotyka problem to wyjaśnić, pomóc mu przejść dalej. [...] nie lubię w ASSie tego, że czasami chciałbym coś od uczniów wyciągnąć, a oni znikają. W tym momencie ja nastawiam się psychicznie na współpracę, chcę dać z siebie jak najwięcej, a dostaję kopa, bo ktoś znika na miesiąc, dwa i cały ten entuzjazm opada. W tym momencie nie mogę wykrzesać tej energii powrotnie. Jeśli zaczynam z kimś współpracę to zastrzegam, że jeśli ktoś zniknie to ja tę współpracę też zrywam, bo nie uda mi się powtórzyć tego zrywu.

[N 3]

Nauczyciele w ASSA mogą być refleksyjnymi praktykami. Mogą dobierać metody pracy w sposób jak najbardziej użyteczny dla nich i dla ich uczniów. Nie stają się zakładnikami papierowych kompetencji składowanych w teczkach, których potrzebują dla uzyskania awansu. Pracują w swoim tempie, stosują swoje metody, wiedzą, w jaki sposób dotrzeć do uczniów. Bywają przewodnikami na ich edukacyjnych drogach, a jeżeli zajdzie taka potrzeba – mogą tylko ogłędnie wskazywać

kierunek. Uwolnieni od przymusu bycia nauczycielem-urzędnikiem – realizującym wszelkie nakazy, respektującym ograniczenia i dodatkowo wyznaczającym własne niepodważalne prawa – zyskują możliwość funkcjonowania na zasadach, które sami tworzą. Mają świadomość, że ta możliwość gwarantowana jest przez specyfikę miejsca, w którym się znaleźli. Dostrzegają, że idee, które przyświecały tworzeniu ASSA, w dużym stopniu wyzwalały nauczycieli z systemowej podległości władzy i instytucji. Manelski celowo, jak się zdaje, odpowiedział się za emancypacją nauczyciela, programowo zwalniając go z bycia władcą. Ta abdykacja dokonana w ASSA postrzegana jest przez samych zaangażowanych jako coś dla nich atrakcyjnego, coś umożliwiającego również ich samorozwój. W poniższych narracjach można dostrzec refleksje oraz motywacje dotyczące pracy w ASSA:

Dlaczego ja tutaj jestem, może odpowiem. Bo tutaj mam dużą wolność pracy, taką swobodę. W tych szkołach, w których pracowałem. To były trzy duże, publiczne szkoły – dwa ogólniaki i gimnazjum – ja bardzo dobrze wspominał ten okres, ja bardzo dużo się nauczyłem, ciekawych ludzi spotkałem, świetnych fachowców. Natomiast tam była administracja. Tam był plan, do którego trzeba było wpisać to, że ja pojadę wtedy i wtedy gdzieś tam, albo gdy trzeba było zorganizować wyjście do teatru, to trzeba było zrobić listę, obdzwonić 30 czy 60 rodziców, poprosić o zgody. Ja byłem ugotowany. Natomiast tutaj ja rzucam hasło: piątek, 19.00, idziemy do teatru, zbieram pieniądze, kto chce, zapraszam. Spotykamy się i to robimy i to się dzieje. Idziemy jako grupa, ja tam z nimi jestem, opiekuję się nimi w tym czasie.

[N 6]

Lubię tu pracować, mimo że pracuję też w innym miejscu. Dużo innych rzeczy tu zrobiłem. W poprzednim budynku, zrobiłem wspólnie z innymi 2 sale kinowe. Załatwiliśmy krzeselka [...] Pracuje się tu swoim tempem, to jest fajne. Są specyficzne relacje z młodzieżą, takie ciepłe. [...] Przychodzą i opowiadają o sobie, o tym co się z nimi dzieje, co się dzieje w ich życiu. Traktują nas jako takich, trochę starszych przyjaciół.

[N 4]

Przez to, że jest nas tutaj z tą młodzieżą takie grono nieduże w sumie, to możemy to zorganizować, przeprowadzić i nie jest to proceduralne, ale właśnie wspólnotowe i ja dlatego tu właśnie jestem. Jestem też nauczycielem i przygotowuję do egzaminów [...] i myślę sobie, że mam tutaj więcej narzędzi do tego, aby dobrze przygotowywać. Ja nie mówię, że jestem lepszy od innych nauczycieli gdzieś tam pracujących. Tak samo jestem wykwalifikowany, tak samo wykształcony. I tam też jest mnóstwo fajnych nauczycieli, ale jak się ma 5 klas po 30 osób, to przeprowadzenie ileś tam próbnych matur nie jest możliwe, jest niewykonalne. Przygotowanie uczniów do egzaminu ustnego też nie jest możliwe, co najwyżej polega na tym, że się formalnie ich tam mobilizuje do złożenia czegoś, jakiegoś tam papieru, na który rzuca się okiem i parafuje. Ja mam w grupie maturalnej osób 20, to ja mogę z nimi na różne sposoby

działać, testować, sprawdzać, pokazywać jak to rośnie, albo co jeszcze zrobić. Mam więcej narzędzi, też dlatego tu jestem.

[N 6]

Prowadząc zajęcia nie skupiam się tylko na nich, rozmawiamy o świecie, o polityce, o ekonomii, to naturalne. Z tego co wiem, nauczyciele w innych szkołach, moi koledzy nie mają na to czasu. [...] Nauczyciel z publicznego liceum rozmawiał z moją koleżanką: Jak to, ty na przerwie zostajesz z uczniami, rozmawiasz o ich problemach? To nienormalne [...] A powiem tak, nie mamy innego wyjścia, jeśli chcemy wyjść z takiego błędnego koła: rodzice nie mają czasu, bo zarabiają pieniądze, dzieci są coraz „gorsze”, więc próbują to nadgonić dyscypliną, ale nie mają czasu, więc nadganiają kasą. To jest takie zamknięte koło i możemy z tego wyjść, tylko z dziećmi rozmawiając.

[N 2]

Nie ma w szkole papierologii i to jest fajne. Abstrahuję od tego, że nie ma dzienników i takich rzeczy, dzwonek. Jeśli ja chcę coś zrobić, to nawet nie muszę się specjalnie pytać dyrektora, bo dyrektor ma do mnie zaufanie i wie, że to będzie miało ręce i nogi to będzie przydatne i fajne, a nie że ja muszę przedstawiać plany, muszę nad nimi dwa dni siedzieć, itd. Jest tu bardzo duża swoboda. [...] Szkoła jest otwarta na wszelkiego rodzaju pomysły, niekiedy bardzo dziwne. Jak np. w zasadzie od 2002 roku, organizujemy festiwal filmowy „Styczniowe noce grozy i trwogi” pokaz horrorów w górach. [...] Dosyć durnowaty pomysł, ale fajna impreza. Teraz będzie 9 edycja. [...] Jest zgodna na wszystko, co w jakiś sposób jest w stanie rozkręcić młodzież [...].

[N 4]

Ważna tu jest demokracja [...] Uczniowie mają prawo do zmanifestowania tego, co im się nie podoba i są wysłuchani. Mam wrażenie, że w dużych szkołach, które są fabrykami, to nie jest tak do końca. [...] Tutaj reakcja na postulaty jest natychmiastowa.

[N 3]

Staramy się być szkołą inteligentną, która pod metką szkoły przemycą też inne rzeczy.

[N 2]

Nauczyciele mają świadomość, że czasami formuła szkoły nadwerżana jest przez uczniów, dostrzegają jej mankamenty, niemniej wiedzą, że miejsce, w którym się znaleźli, w dużej mierze zależy również od nich, a w związku z tym podejmowane aktywności mają nie tylko charakter osobisty, lecz również społecznościowy. Mimo że to uczniowie są w centrum zainteresowania szkoły, na ideę pod nazwą ASSA składa się przede wszystkim działanie nauczycieli. Od nich właśnie zależy, jak ta szkoła będzie wyglądała. Uczniowie są tu jedynie kilka lat, podobnie jak ich rodzice. To na nauczycielach spoczywa tworzenie wyjątkowości tego miejsca.

Jego alternatywność być może nadal wynika w jakimś stopniu z idei Manelskiego, ale obecnie to przede wszystkim świadome działanie nauczycieli sprawia, że ASSA nadal jest miejscem, które się wyróżnia wśród wrocławskich szkół. Nauczyciele szczęśliwi – jako celnie określiła kadre ASSA Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2000) – tworzą szkołę specyficzną: pozbawioną przemocy, otwartą intelektualnie, ciekawą uczniów, inspirującą wszystkich zainteresowanych. Budują przy okazji swoje środowisko pracy, w którym mają więcej możliwości na realizację swoich ambicji i planów, cieszą się zaufaniem dyrekcji, nie muszą obawiać się stordowania nawet najbardziej odważnych pomysłów. Kreują przestrzeń demokratyczną i tą ideą zarażają uczniów. Toczą nieustannie dyskusje, jaka ma być ASSA i to także wyróżnia ich na tle tych wszystkich szkół, w których nie dyskutuje się już od dawna. ASSA jest żywym edukacyjnym organizmem, w którym każdy jest w stanie odnaleźć siebie i przestrzeń, w której się realizuje. Dodatkowo, pojawia się refleksja płynąca ze obserwacji tej szkoły, że faktycznie niewiele trzeba, aby uwolnić szkołę spod jarzma podległości. Wystarczy rozmawiać i działać. ASSA bowiem nie wyróżnia się ze względu na swoje zaplecze materialne; wiele szkół tradycyjnych posiada zdecydowanie lepszą bazę. Pracują w niej ludzie wykształceni na tych samych uczelniach, co nauczyciele ze szkół publicznych. A mimo to jest inaczej. Wydaje się, że to kwestia refleksji, ciężkiej pracy i życzliwości, która sprawia, że szkoła może być miejscem dla jej uczestników niezwykle przyjaznym. To zaangażowanie nauczycieli z ASSA współgra z opisem, jakiego dokonał Bogusław Śliwerski: „Wprawdzie wolność wewnętrzna nauczycieli jest w porządku ich bytu dana im wraz z ich naturą, to jednak trzeba zgodzić się z filozofami, że w porządku doskonałości, to znaczy stopnia uczestnictwa w wolności, jest ona im zadana. Nauczyciele powinni zatem ciągle wyzwalać, zdobywać i utrwalać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów, która sama w sobie będzie zdolnością do przeciwstawiania się uciskom zewnętrznym. Nikt ich z zewnątrz nie obdarzy tak niezbędną do pracy twórczej wolnością, jeśli sami nie podejmą wysiłku, aby ją zdobyć. Aby się jednak wyzwolić z niewoli uwiedzenia, trzeba krytycznie podejść do konieczności istnienia władzy w realizacji wspólnego dobra czy szczęścia, jakim jest edukacja dzieci i młodzieży. Czas zerwać z „nadawaną” przez władze tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniającej do twórczych poszukiwań, do **samookreślenia** i **samostanowienia**” (Śliwerski, 2008a, s. 161).

Nauczyciele dostrzegają, że sporo się zmienia wokół, więc szkoła również podlega metamorfozom. Na pewno, obecnie nie jest tak wielką alternatywą, jaką była na początku lat dziewięćdziesiątych, ale dwie dekady istnienia sprawiły, że proponowane rozwiązania edukacyjne stały się pewnymi standardami, których oczekuje się od ASSA. Poza tym, zmieniła się rzeczywistość, co musiało się przełożyć na działania szkoły. Mimo to, idea Manelskiego ciągle jest niej obecna. Być może nie jest już jedyną wizją, swoistym dogmatem, którego należy przestrzegać,

ale nauczyciele nieustannie mierzą się z rozwiązaniami edukacyjnymi z początków szkoły. Czasem dochodzi do konfrontacji. Odwoływanie się do idei doprowadza do konfliktów, wywołuje polemiki, bywa, że dzieli nauczycieli, zwykle jednak rozwiązaniem jest wola większości. W przedstawionej poniżej narracji można dostrzec, jak wygląda funkcjonowanie ASSA obecnie:

Mamy na tyle zawężone możliwości, że nie mogę na każdy przedmiot wystawić po 3-4 nauczycieli, czyli to z idei prysło. Zastępuję to tak, że mamy 3 polonistów i tam gdzie są zajęcia, oni są przyporządkowani, ale konsultacje są dowolne. Uczeń może sobie wybrać nauczyciela. Elementy zostały, ale nie jest to idea w 100 %. Pozostała dalej możliwość wyboru indywidualnego opiekuna, która się sprawdza. Lepiej lub gorzej, ale na pewno bardziej się sprawdza niż sytuacja, w której jest narzucony wychowawca klasy. To bez dwóch zdań. Następną rzeczą, to jest możliwość wyboru przedmiotu na odpowiednim poziomie. [...] W 1997/98 trwają w ASSie dyskusje, żeby ci uczniowie [nowi – P.R.] nie byli wpuszczani na takie głębokie wody, że poszukują dla siebie nauczyciela. Tak jak mówię ten okres 3 tygodni, miesiąca dla jednych wystarczyło, dla innych mógł trwać dwa lata. Powstał taki pomysł, żeby dla nowych uczniów narzucić plan, żeby mogli poszukiwać swojej drogi edukacyjnej w jakiś czas po tym, jak się tutaj znaleźli. Powstał taki rozłam między nauczycielami. Autora już tu prawie nie było. Pewna grupa nauczycieli powiedziała, że jest to sprzeczne z ideą samorozwoju. [...] I była taka grupa, która mówiła, że nie ma co się oszukiwać, że ci ludzie gdzieś idą trzeba do nich wyciągnąć dłoń i im pomóc [uczniom – P.R.] płynnie przejść do takiej wolności, z niewoli. Szkołę, która wszystko narzuca nazywaliśmy NIEWOLĄ – możliwość wyboru WOLNOŚCIĄ. Możliwość wyboru to jednak też musi być taki twór, który powinien być opisany, inaczej byłaby to dla mnie dowolność czyli anarchia. Czyli mam wybór takiej czy innej ścieżki, ale ona musi być tam w jakiś sposób opisana. Niektórzy twierdzili, że to opisanie już sprawia, że to już nie jest wolność. Niemniej, od 1999/2000 uczniowie klasy pierwszej mają narzucony plan na pierwszy semestr, jak w szkole tradycyjnej, przy czym mogą korzystać z konsultacji. Więc oprócz tego, że są lekcje, mają również konsultacje, wybierają sobie również przedmioty autorskie, to jest takie novum (brydż, szachy, kółko ornitologiczne, etymologiczne, kawiarenka literacka, teatr). Na każdy semestr muszą zaliczyć też jeden z przedmiotów autorskich. [...] Niektórzy nauczyciele starali się tu wprowadzać dzienniki, co my utożsamiamy ze szkołą, zostało to przyblokowane. Były też takie próby, że może jednak wprowadzić oceny, tutaj też pozostał taki nacisk, że to ma być ocena opisowa. [...] Ocena jest tylko na koniec. To też jest zgodne z założeniami Manelskiego. [...] dziś już nie jesteśmy tą ASSą sprzed 10 czy 15 lat i bardzo dobrze. Taką ASSą nie będziemy bo zmieniło się otoczenie. Ale pewnie istnieje niebezpieczeństwo, że tu w końcu będą dzienniki i będą klasy. Z drugiej strony, te szkoły państwowe też się zmieniają. Na czym my tracimy, bo one są bardziej dotowane przez miasto i na pewno już mają lepsze zaplecze niż my. Mimo że jesteśmy szkołą płatną, to my nie mamy tak dobrego zaplecza jak mają szkoły państwowe.

[N 1]

Porównania, na ile „assowa” jest ich ASSA, są zatem stałym elementem pracy szkoły. Być może, stali się zakładnikami założeń, które, jak się wydaje, nieustannie obecne są w ich działaniach. Nie jest to jednak lęk przed odstępstwem od idei Mannelskiego, lecz próba ciągłego doskonalenia jakości pracy i zasad działania szkoły. Nauczyciele z ASSA mają świadomość, że pracują przede wszystkim dla siebie i swojego otoczenia. Im lepiej uda im się zrealizować swoje edukacyjne zadanie, tym lepszy wizerunek zapewnią swojej szkole.

Dwie dekady to czas, w którym ciągle toczy się eksperyment pedagogiczny. Być może w żadnej innej szkole nie poświęca się tyle uwagi jakości kształcenia, być może w niewielu innych szkołach podchodzi się do ucznia jak w ASSA, ale to jest właśnie ten wyróżnik, na który pracują nauczyciele. Dodatkowo, przyznają w rozmowach, że ludzie sprawujący pedagogiczny dozór nad ASSA, którzy dawniej ostrożnie przyglądali się jej działalności, obecnie życzliwie wspierają funkcjonowanie szkoły. Dla nauczycieli jest to znak, że idea szkoły i to, jak pracuje się w niej z uczniami, świadczą bezsprzecznie na jej korzyść.

Wyjątkowość miejsca, w którym się znaleźli, dostrzegają także uczniowie. Drogi prowadzące do ASSA są tak różne jak ci, z którymi udało mi się porozmawiać. Zwykle jest to bolesne doświadczenie szkoły publicznej, w której nie mogli się odnaleźć. Do ASSA doprowadziły ich poglądy, chęć dyskusji, inny wygląd, kontestowanie szkoły, ale również prześladowania ze strony nauczycieli i uczniów, które spotkały ich w tradycyjnych placówkach. Dla młodych ludzi odnalezienie się w szkole, w której mogą być sobą, jest bezcenne i daje poczucie bezpieczeństwa, którego dotąd w szkole nie zaznali. Nauczyciele, którzy są dla nich, którzy chcą dyskutować, dają im inspiracje, którzy są obok nawet wtedy, jeśli trzeba porozmawiać o sprawach osobistych, to *novum*, z którego bardzo chętnie korzystają. ASSA nie jest często postrzegana jako szkoła, bo ze szkoły uciekali i na zawsze będzie im się źle kojarzyła. ASSA dla nich to miejsce spotkań edukacyjnych, międzyludzkich, przyjacielskich – azyl. Szkoła, do której przychodzą, staje się dla nich zaprzeczeniem posiadanych doświadczeń szkolnych, które David Gribble opisuje następująco: „W konwencjonalnych szkołach dzieci są dosłownie więźniami obowiązującego prawa. Nie mogą uczyć się zgodnie ze swoimi inklinacjami, gdyż inklinacje dziecka nie są uważane za istotne: to dorośli mają prawo dyktować, czego trzeba uczyć. Dzieci starają się odnaleźć w tej sytuacji wszystko, co dobre i czerpać z niej możliwie jak najwięcej zadowolenia i satysfakcji, ale zawsze są poddane czyjemuś autorytetowi i nie mogą postępować tak, jak by sobie tego życzyły ani pogłębiać własne zainteresowania. Szkoła zdaje się urządzona specjalnie w taki sposób, by niszczyć ich osobowości, by je wszystkie przemienić [...] w kółeczka, które mają się idealnie dopasować do funkcjonowania owej maszyny, jaką jest społeczeństwo” (Gribble, 2005, s. 9-10). W poniższych narracjach uczniów można odnaleźć obraz ASSA, który ukazuje, dlaczego szkoła stała się dla nich azylem nie tylko edukacyjnym:

Myszę, że ta szkoła przede wszystkim uczy jakiejś dojrzałości. Przez tą możliwość kontaktu z nauczycielem – osoba dorosłą – przez to, że każdy nauczyciel traktuje ucznia poważnie jako dorosłego człowieka, ta szkoła uczy dojrzałości. Uczeń ma świadomość, że każde słowa, które powie, on musi się pod nimi podpisać w pewnym sensie. W szkole państwowej, gdzie w klasie jest 30 osób, każdy może coś wykrzyknąć i nikt nie zwróci na to uwagi. My za wszystko, co mówimy jesteśmy odpowiedzialni, za wszystko, co zrobimy podobnie. I myślę, że również taka odpowiedzialność za własne czyny, możliwość przebywania w tym społeczeństwie i mocnej integracji tu, uczy dojrzałości. Myślenia samodzielnego i społecznego.

[U1]

Uczniowie i nauczyciele tutaj się szanują, nie ma takiej presji, że uczniowie mają słuchać bo nauczyciel na pewno wie lepiej. Tutaj bardzo mnie to zmieniło [...] tutaj staję się człowiekiem zmierzającym we właściwym kierunku. [...] Tutaj mogę rozmawiać sobie z każdym nauczycielem, bo nauczyciel jest człowiekiem.

[U7]

Tu nie ma dyskryminacji, nawet wśród uczniów. [...] W I LO kiedy zgłosiłam się na przewodniczącą klasy pani powiedziała że nie, chyba przez aparycję [miała irokeza – P.R.]. Ludzie krzywo się patrzyli. [...] Tu z kolczykami czy irokezem nie ma problemu, uważają, że to nasza sprawa. [...] Tutaj ludzie są sobą. Nikt nie wstydzi się powiedzieć własnego zdania, nauczyciel zawsze wysłucha.

[U6]

W moim gimnazjum, do którego poszedłem, czyli w rejonowym [...] byłem tam strasznie prześladowany, tak trzeba powiedzieć. Nie miałem tam żadnych kolegów, nikogo. Ludzie byli bardzo okropni. Zawsze w szkole są ludzie, którzy są kosztami ofiarnymi i ja się do nich zaliczałem. Byłem takim, na których oni się wyżywali za wszystko. [...] Szukałem jakieś szkoły żeby zmienić, trafiłem tutaj. [...] Przyszedłem zobaczyłem szkołę, fajna, kameralna. Potem przyszedłem i po jednym dniu wiedziałem, że chcę tu zostać [Co cię przekonało po jednym dniu? – P.R.] Widziałem kameralną atmosferę, mały budynek, mało ludzi. Ludzie są życzliwi dla siebie i nauczyciele i uczniowie. Przyszedłem i zobaczyłem po tych nauczycielach, po sposobie prowadzenia lekcji, jak oni z nami naprawdę rozmawiają, jak traktują nas jako równych.

[U5]

Ja jestem w ASSie od pierwszego roku, byłam też w gimnazjum i to mi wystarczyło żeby nie iść do liceum publicznego. W gimnazjum nie czułam się ograniczona, nie byłam jedna z wielu. ASSę znalazłam wspólnie z tatą. Czuję się tu inaczej. Przede wszystkim o wiele lepiej mi się tu uczy, więcej rozumiem, mogę z nauczycielem normalnie porozmawiać. Nie tylko o szkole i problemach w szkole, ale i o problemach, które mam poza nią. Czuję się tutaj bezpieczniej.

[U2]

Młodzi ludzie z fatalnymi doświadczeniami szkolnymi trafiają do ASSA i odnajdują w niej bezpieczeństwo, przyjazną atmosferę, chcą ponownie się uczyć. Przekonują się, że szkoła może być miejscem dla ucznia przyjaznym, że nauczyciel nie musi być tyranem, relacje z nim nie muszą być określane miarą jego supremacji nad uczniem. W ASSA odnajdują przestrzeń, w której mogą realizować swoje pasje, uczyć się tego czego i jak chcą, mogą wyglądać w sposób, jaki sobie zaplanują. W tej szkole różnice międzyludzkie wzbogacają społeczność. Pochwały zawarte w narracjach uczniów brzmią niemal jak pean. To laurka wystawiona nauczycielom, szkole, w jakimś stopniu również idei. Ocena wystawiana przez uczniów ukazuje zachwyt nad szkołą i wydaje się być przede wszystkim spowodowana docenieniem faktu, że jest ona miejscem bez opresji, która dawniej wyznaczała warunki ich istnienia w szkole. ASSA dla „szkolnych uciekinierów” (bo wszyscy nimi w jakimś stopniu są) oznacza miejsce, w którym wiedzą, że mogą liczyć na wsparcie. To, jak się wydaje, wiedza dla nich najważniejsza.

Obecność i funkcjonowanie uczniów w ASSA wyznaczone jest ich doświadczeniami edukacyjnymi. Każda z osób, z którymi rozmawiałem, miała niedobre, a nieraz traumatyczne doświadczenia ze szkół publicznych. W rozmowie grupowej uczniowie przyznali, że te doświadczenia, mimo że bardzo różne, jednoczą ich jako grupę. Wszyscy bowiem wiedzą, że każda z osób w ich szkole ma za sobą jakiś edukacyjny dramat. W rozmowach indywidualnych te historie okazywały się wstrząsające. ASSA stała się przestrzenią spokoju i możliwości edukacyjnych, jakich nie mieli wcześniej. Przekonywali się, że wcale nie mają problemów z przedmiotami, które dotąd rodziły frustracje. Przestali doświadczać przemocy, nie muszą się z nikim w ocenach ścigać, tempo pracy, które sobie obrali, jest tylko ich wyborem. Zauważyli również, że uczą się tylko dla siebie, a w ASSA zaczynają dostrzegać swoją przyszłość w coraz dalszej perspektywie. Szkołę traktują jako miejsce, w którym nabędą umiejętności pomocnych na studiach. W ukazanych poniżej fragmentach narracji można dostrzec, jak zmieniło się podejście uczniów do edukacji, kiedy trafili do ASSA:

Wcześniej chodziłem do dosyć prestiżowego LO. I aż za bardzo doświadczyłem tego prestiżu, czułem się rozczarowany i oszukany. Szkoła reklamowała się jako jedna z najlepszych we Wrocławiu, twierdziła, że mają największą zdawalność matury, nie uwzględniła tylko tego, że to wszystko jest zasługą korepetycji. Nauczyciele nie uczyli, głównie wymagali. Lekcje czasami wyglądały tak, że nauczyciel przychodził obłożony dokumentami i mówił: wy się uczcie, a ja będę sprawdzał prace innych uczniów. Wiadomo, że przy takim systemie pracy daleko się nie zajdzie. Tak po pół roku miałem korepetycje z biologii, chemii, matematyki, fizyki, angielskiego i stwierdziłem, że na dłuższą metę się nie opłaca. Ja w tej szkole zdałem rok i zdałbym pewnie kolejny, ale obawiam się, że ta szkoła nie przygotowałaby mnie do matury. [...] Poza innym stylem pracy z nauczycielami, mam bardzo dobre relacje z uczniami. W takim państwowym liceum wszystko opiera się na wysięgu szczurów. Nauczyciele

sami to prowokują. [...] Tutaj niczego takiego nie ma. Kontakty sprawiają mi przyjemność z uczniami, a nauczycielami tym bardziej. [...] Możliwość mówienia po imieniu i bliski kontakt z nauczycielem sprawiają, że człowiek chce się uczyć i nie skompromitować się przed tym człowiekiem. Nie jestem traktowany jako szara zwykła persona w tłumie, czy zdam czy nie zdam, nikt się mną nie zainteresuje. A tutaj jakby każdy ten mój postęp jest zauważalny przez nauczyciela. Każdy spadek przy pisaniu, np. pracy z polskiego, jest również zauważany. Widzę, że ktoś się mną interesuje i dlatego się mobilizuję. Myślę, że tu nie ma też problemu z wyścigiem szczurów wśród młodzieży, bo jeżeli każdy widzi, że nauczyciel się nim interesuje, to nie musi się posuwać do jakichś specyficznych rozwiązań żeby zwrócić uwagę. I jeszcze urok, to są małe grupy. Z francuskiego mam dwuosobową grupę.

[U1]

Jest tu inaczej niż w publicznej szkole, gdzie nauczyciele chcą ci udowodnić, że jesteś gorszy, głupszy i masz robić, co on chce. Nie chodzi o to, żeby się nauczyć dobrze, poszerzać horyzonty, tylko masz słuchać to, co ktoś każe. Nieważne, czy to jest mądre, czy się przyda. Jesteśmy osobami i liczą się z nami.

[U3]

Inaczej organizujemy sobie czas. ASSA uczy, jak organizować sobie plan, zajęcia. Uczy nas systematyczności. Musimy samodzielnie dopilnować tego, aby wszystko było załatwione. Nikt za nami nie będzie chodził i prosił nas, abyśmy zaliczyli. Jest tu trudniej, bo trzeba odpowiedzialności za swoje czyny i swoje decyzje. Jeżeli ktoś czego nie zaliczy, to może mieć pretensje jedynie do siebie, że się nie przyszło, że się nie zaliczyło wszystkiego w czasie, tylko siedziało się na boisku. Ważna jest odpowiedzialność za swoje decyzje.

[U2]

Na lekcji nauczyciel z nami rozmawia. Nauczyciel stara się z każdym rozmawiać, widzieć, czy osoba przyswaja materiał, żartujemy sobie, dyskutujemy. Jest zupełnie inna atmosfera. Znam tu większość ludzi. Tych, których nie wprost, to chociaż z widzenia. Większość to w ogóle znam. Uważam, że jest też różnica w uczniach. To są ludzie, którzy często nie potrafili odnaleźć się w publicznych szkołach. Są to ludzie, którzy doświadczyli tego samego, więc nie będą sobie dokuczać. Poza tym, nawet jeśli przychodzą inni ludzie i widzą jaka tu jest atmosfera i że nie ma tych rzeczy [przemocy – P.R.] to oni się dopasowują. To pokazuje, że potrafią też być inni. Nie muszą być koniecznie źli, po prostu jak daje im się takie możliwości, to oni się tak zachowują.

[U5]

Ukazane narracje uczniów przedstawiają, jak zmiana miejsca edukacyjnego z tradycyjnej szkoły na ASSA wpłynęła pozytywnie na ich rozwój. Zdobyli przekonanie, że edukacja nie musi być procesem bolesnym, że nauczyciel to może być osoba wspierająca, a zdobywanie wiedzy może pozwolić na realizację własnych

aspiracji, nie tylko na zaliczenie kolejnych sprawdzianów. Nauczyciele, z którymi rozmawiałem, podkreślali, że jeśli młodzi ludzie z traumatycznymi doświadczeniami zrozumieją, że trafili do miejsca im przyjaznego, odkrywają na nowo swoją rzeczywistość. Wyzwoleni z przymusu starają się nadrobić „stracony czas”. Często zaskakują przede wszystkim siebie, że potrafią się uczyć, posiadają zdolności, realizują swoje pasje. ASSA daje sporej części trafiającej do niej młodzieży możliwość edukacyjnego „życia po życiu”. Młodzi ludzie bardzo szybko zdobywają tego świadomość i zaczynają postrzegać ASSA jako coś ważniejszego niż szkoła. Niektórzy z nich, jak określają to nauczyciele, zakochani w ASSA, robią wiele, aby zostać w niej dłużej niż to konieczne. ASSA daje swoim podopiecznym poczucie bezpieczeństwa, czasami po raz pierwszy w ich życiu.

Interesujące również wydają się konteksty związane z kategorią samorozwoju i tego, jak postrzegają ją najbardziej zainteresowani. W wypowiedziach uczniów samorozwój był utożsamiany z samodyscypliną, odpowiedzialnością za swoje czyny, tworzeniem kapitału, który w przyszłości pozwoli im na lepsze funkcjonowanie na studiach czy na rynku pracy. Utożsamianie samorozwoju z działaniem na rzecz osiągnięcia przyszłego sukcesu, z pominięciem tego, co obecnie się z nimi dzieje, daje możliwość obserwacji zmiany, jaka dokonała się z uczniami w czasie dwóch dekad. Rozumienie samorozwoju na początku lat dziewięćdziesiątych oznaczało dla uczniów ASSA uwolnienie wiedzy, edukacji i ludzi tworzących instytucję ze sztywnych ram, w jakich funkcjonowała tradycyjna, państwowa szkoła. Ta emancypacja następowała w wielu kategoriach:

- uczenia się i nauczania; oznaczało to zatarcie granicy między uczniem a nauczycielem i uczynienie ich partnerami w procesie edukacji;
- doboru treści programowych; oznaczało to uwolnienie z programów, sięganie do innych materiałów edukacyjnych, obalenie jednowymiarowych treści kształcenia;
- metod edukacyjnych; oznaczało to oddanie nauczycielowi przestrzeni, form i metod prowadzenia zajęć wedle jego wizji;
- polityczności, ASSA działała jako społeczność autonomiczna, omijając sporo politycznych i ideologicznych wpływów obecnych z szkołach publicznych.

Obecnie, w ASSA nadal funkcjonują wymienione kategorie, ale oczekiwania uczniów znających realia społeczeństwa i państwa, które od dwudziestu lat funkcjonuje w realiach demokracji liberalnej, są inne. Nie trzeba koniecznie walczyć o poszerzenie wolności (choć można dostrzec, że często jest czymś silnie iluzorycznym); wiedza dzięki internetowi i technologii jest łatwiej dostępna niż kiedykolwiek wcześniej; szkoła (ASSA), w której się uczą jest prawdziwie wolnościowa i w tej kwestii nie ma wiele do zrobienia. W społeczeństwie konsumentów kategorie samorozwoju zostały sprowadzone do przygotowania się do odniesienia sukcesu. I to czynią uczniowie ASSA. To ani lepiej, ani gorzej niż dwie dekady temu.

Obecnie, najbardziej pożądanym jest człowiek, który odnosi zwycięstwa i młodzi ludzie karmieni nową ideologią wiedzą, że w rzeczywistości, w której konkuruje się w zasadzie o wszystko, również w szkole powinni zwiększać swoje szanse. Nie można mieć do nich pretensji, że to czynią, dopasowują się bowiem do warunków, jakie istnieją. Nie podejmują zorganizowanych antysystemowych buntów. Jeśli chcą ukazać swoją niepokorną naturę, to stawiają irokeza, ubierają się w odpowiedni sposób lub bronią jabłunki. Samorozwój, o którym wspominał Manelski, był czym innym. Postrzegał on w swojej koncepcji, człowieka jako podmiot kontrolujący swoje życie i wpływający na rzeczywistość. Dzisiaj być może ta kategoria oznacza działanie na rzecz zwiększania swoich szans na (każdym) rynku. Bez konieczności bycia podmiotem i zmieniania czegośkolwiek. Tu, jak się zdaje, nie chodzi o ideę szkoły, ale ogólnie o zmianę, jaka zaszła w społeczeństwie, które tak zachłysnęło się wolnością w 1989 roku, że przestało zwracać na nią uwagę.

Podsumowanie

Szkoły takie jak ASSA zostały przez Bogusława Śliwerskiego (2008b) nazwane „wyspami oporu edukacyjnego”. To określenie jest niezwykle trafne. Wyspowa specyfika ASSA to oddalenie od systemu tworzącego ludzi podporządkowanych. To również oderwanie od biurokratycznej maszyny tradycyjnych szkół nastawionych na masową produkcję absolwentów wystandardyzowanych wedle egzaminacyjnych kluczy. Wyspowość ASSA to pewna niezależność dzięki brakowi stałego kontaktu z opresją systemu edukacyjnego. Przetrwanie na tej wyspie to zdolność zrozumienia siebie, swojego miejsca i własnych emocji. Z tym ASSA radzi sobie bardzo dobrze. Mimo wszelkich (nieraz radykalnych) zmian, nadal jest miejscem edukacyjnie odrębnym. Opisując przed laty edukacyjne wyspy przetrwania, Śliwerski wskazywał ich genety: „Pojawienie się edukacyjnych wysp przetrwania zależy od rozpoznania w otaczającym nas środowisku tego, czego nie zamierzamy tolerować, kontynuować czy też uwzględnić w aktywności edukacyjnej. Przesłaniem podmiotów zaangażowanych w powyższy typ edukacji jest przywracanie lub podtrzymywanie *implicite* prawa do urzeczywistniania zakazanych lub niepożyczanych wartości. [...] Zaistnienie wysp przetrwania wiąże się z istniejącym porządkiem społeczno-politycznym w danym kraju. W społeczeństwie totalitarnym, gdzie władze legitymizują ostateczną i niepodważalną ideologię oddziaływań pedagogicznych następuje silne – z wykorzystaniem środków represji – odrzucenie wszelkich alternatyw, które mogłyby je jedynie osłabić i zakłócić” (Śliwerski, 2008b, s. 19). Tak właśnie pojawiła się ASSA, korzystając ze słabości systemu i wiary, że szkołę można zrobić inaczej. Teraźniejsze istnienie szkoły wyznaczone jest ponownie kontekstem społecznym, politycznym i kulturowym. Dwie dekady po zmianie systemowej nadal zachodzi potrzeba istnienia wysp edukacyjnego

oporu. Każdy system społeczny i polityczny wytwarza liczne ograniczenia, które należy rozpoznawać i przekraczać. Po obaleniu systemu totalitarnego, w nowym również nie uniknięto licznych błędów. Konserwatywne odrętwienie społeczeństwa i neoliberalne zachłyśnięcie w gospodarce, okraszone populizmem w doktrynie każdej partii – to z pewnością nie realia, o których myślano na progu zmiany w 1989 roku. Nowy system ekonomiczny sprawił, że pojawiły się dysproporcje większe niż kiedykolwiek wcześniej. Również szkoły tradycyjne, mimo pewnych przemian, stale nie zaznały radykalnej metamorfozy, mimo że pedagodzy od lat postulują konieczność takiej zmiany. W tym właśnie zgiełku znaczeń ASSA na nowo definiuje swoje miejsce i zadania. Nadal daje szansę, wspiera i wyzwala tych wszystkich, którzy tego od niej oczekują. ASSA daje wszystkim zaangażowanym w nią przekonanie, że jest potrzebna na mapie wrocławskich szkół. Wszelkie pytania o terażniejszość i przyszłość ASSA, to również pytania o pozostałe polskie szkoły alternatywne. Jak uczyć? Jak działać? Jak nie gubić idei? To pytania bez dobrych odpowiedzi. W sytuacji, w której wszystko podlega zmianie, a badacze nazywają dzisiejsze czasy mianem płynnej rzeczywistości, szkoła nie może stać w miejscu. Działalność ASSA ukazuje, że te zmiany – jakkolwiek nie byłyby oceniane, jeśli dają szkole przetrwanie i możliwość realizowania jej misji – są dobre. Zdaje się to potwierdzać narracja obecnego dyrektora szkoły Artura Wiercińskiego:

Daniel [Manelski – P. R.] w tej rozmowie, którą przeprowadziłem z nim [...] powiedział, że jak tutaj jechał ze mną do szkoły, to był przestraszony, że tu już nie ma nic z idei. Miał rozmowy z uczniami, z kilkoma nauczycielami i, wychodząc, powiedział mi tak: Gratuluję ci, bo dużo elementów z tego, co chciałem zostało. To już nie jest moja szkoła. Ona idzie według twojego życia, ty wkładasz w nią serce. Cieszę się, że ona jest! Jak rozmawiamy o zarządzaniu ideą, to ja mam właśnie takie poczucie, że jeśli nie utożsamiałbym się z ideą, to ta szkoła zupełnie inaczej by wyglądała.

Wspomniany wcześniej bunt, by zachować szkolną jabłonkę, być może odaje istotę dzisiejszej ASSA. Młodzi ludzie dwadzieścia lat temu kontestowali system społeczny, dostrzegali możliwość zmiany swojej rzeczywistości, także przez edukowanie się w miejscu tak mentalnie odrębnym niż państwowe, często zniechęcane, szkoły. Obecnie, kategorie związane z kontestacją systemu nie są specjalnie atrakcyjne dla młodzieży. Skoro pokolenie rodziców załatwiło demokrację, wolność i pełne półki, a na dodatek użycza swoich kart kredytowych, to można buntować się w sprawach błahych. To ukazuje, jak zmienili się ludzie, ich sposób myślenia i oczekiwania względem szkoły oraz kontekst społeczny jej istnienia. Ta zmiana odcisnęła się również na ASSA, sprawiając, że jest bardziej szkolna niż dawniej. Nadal jednak pozostaje miejscem dającym ludziom możliwości rozwojowe większe niż w innych szkołach. Decyzja, czy zechcą z nich korzystać, zawsze była po stronie uczniów. To się nie zmieniło. ASSA była i jest szkołą podporządkowaną uczniom. Bez względu na to, czy chcą zmieniać świat czy ocalić drzewo.

Bibliografia

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic
- Gribble, D. (2005). *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Kwaśnica, R. (red.). (2000). *ASSA – czym może być szkoła?*. Wrocław: Towarzystwo Działań dla Samorozwoju.
- Manelski, D. (b. d.). *Edukacja na drodze samorozwoju*, Dokument wewnętrzny ASSA #1.
- Manelski, D. (b. d.). *Drogi do samorozwoju. Korzenie*. Dokument elektroniczny, materiały wewnętrzne ASSA #2.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2000). Kilka refleksji o nauczycielu szczęśliwym. W: R. Kwaśnica (red.), *ASSA. Czym może być szkoła?* (s. 176-204). Wrocław: Towarzystwo Działań dla Samorozwoju.
- Rudnicki, P. (2011). ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później. Refleksje o mikroświecie edukacji wolnościowej. W: M. Przymont-Ciesielska (red.), *Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (s. 55-72). Kraków: Libron.
- Śliwerski, B. (2008a). *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2008b). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2008c). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Impuls.

Paweł Rudnicki, doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. W obszar jego zainteresowań naukowych wchodzi: edukacyjne efekty zewnętrzne globalizacji, pedagogika krytyczna i emancypacyjne konteksty edukacji, edukacyjne wymiary działań organizacji pozarządowych oraz koszty neoliberalnej zmiany dla sfery publicznej. Autor książki *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów* (2009).
e-mail: rudnicki.p@gmail.com

Agnieszka Koterwas
Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Niezatarty ślad alternatywnej edukacji – Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w pamięci absolwentów

Jak cytować: Koterwas, A. (2014). Niezatarty ślad alternatywnej edukacji: Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w pamięci absolwentów. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 279–293). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Wstęp

Od kilkudziesięciu lat, mimo dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, polska szkoła jest wciąż taka sama, oparta na założeniach wywodzących się z dziewiętnastowiecznej transmisji kulturowej. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych, po transformacji ustroju, otwarcie granic i wolność słowa umożliwiły w Polsce rozwój pedagogiki krytycznej. Polscy przedstawiciele tego podejścia, między innymi Z. Kwieciński, T. Szkudlarek czy Z. Melosik, zakwestionowali zastaną rzeczywistość edukacyjną traktowaną jako „oczywistość” (Szkudlarek, 1992, s. 3). Podjęli badania szkoły w kategoriach jej krytyki oraz poszukiwania zmian opartych na współczesnych założeniach teoretycznych. Ministerstwo Edukacji Narodowej, odporne na postulaty proponowane przez teoretyków, hamowało i wciąż hamuje możliwość wprowadzenia takich zmian. Dlatego polska szkoła jest bardzo specyficznym obszarem badań edukacyjnych. Sytuacja jej politycznego zniewolenia z jednej strony, a postulowane przez teoretyków wyzwolenie z drugiej, skłaniają do refleksji związanej z sensem podejmowanych badań nad edukacją. Współczesne szkolne teorie pedagogiczne zawieszono są w próżni i nie mają drogi ujęcia w postaci praktycznej ich realizacji, dalszego badania i weryfikacji. Wieloletnia odporność na zmiany rzeczywistości edukacyjnej implikuje stagnację badań nad

edukacją. Miejsce rzeczywistości empirycznej, jakim jest szkoła, w odniesieniu do współczesnych założeń teoretycznych stało się mniej atrakcyjne badawczo. Poprzez atrakcyjność mam na myśli możliwość prób tworzenia „teorii edukacji”, a nie teorii „dla edukacji” skupionej jedynie na rozwiązywaniu bieżących problemów praktyki edukacyjnej (Giroux, Freire, 1993).

Rezultatem braku obszaru badawczego, autentycznie bazującego na współczesnych założeniach teoretycznych, jest rozerwanie cyklicznej natury procesu badawczego. Wzajemne przeplatanie się, na tym „zamrożonym” obszarze, indukcyjnej i dedukcyjnej drogi poznania ostatecznie prowadzi do teoretycznego „zapętlenia”, powtarzania się, tworzenia „nowej” teorii do już powstałej w postaci analogii, formułowania coraz to nowszych porównań czy metafor. W rezultacie, badania, choć prowadzą do refleksji pedagogicznych, często są jałowe i mało konstruktywne, gdyż nie przekładają się na zmianę szkoły.

Z tego powodu, droga moich poszukiwań badawczych została skierowana na alternatywny mikroświat, na wyspę oporu edukacji, jaką jest Autorska Szkoła Podstawowa „Żak”, założona przez prof. Dorotę Klus-Stańską. Szkoła ta powstała w Olsztynie i funkcjonowała osiem lat: od września 1994 do czerwca 2002 roku. Wyspa ta, mimo małych rozmiarów oraz krótkiego istnienia, wciąż może być, w odniesieniu do problematyki rzeczywistości empirycznej, niezwykle interesującym przedmiotem badań oraz alternatywną propozycją w stosunku do szkół publicznych.

Tekst prezentuje wyniki pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof. M. Nowickiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w 2011 roku. Pierwsze dwa podrozdziały dotyczyć będą teoretycznych założeń badanej szkoły oraz przyjętej koncepcji badań. Natomiast kolejne prezentować będą w sposób selektywny wyniki badań własnych, które zostały tu ujęte w wyodrębnionych obszarach, takich jak: specyfika funkcjonowania ASP „Żak”, rola rodziców uczniów „Żaka”, relacje między uczniem a nauczycielem oraz trudności adaptacyjne doświadczane przez absolwentów w nowej rzeczywistości szkolnej po ukończeniu „Żaka”.

Ogólne założenia ASP „ŻAK”

Podstawowym założeniem szkoły była intensyfikacja aktywności badawczej uczniów, zasada partnerstwa poznawczego, a przede wszystkim nietransmisyjna metodyka procesu edukacyjnego (Klus-Stańska, 1995a, s. 92). Podejście to stawia na aktywne, logiczne i krytyczne myślenie dziecka poprzez doprowadzanie go do pełnych wątpliwości sytuacji konfliktu poznawczego. Takie doświadczenia powodują, że wiedza nie jest przyswajana, tylko aktywnie zmieniana we wzorcach myślenia. Zmiany te następują poprzez konstruowanie i rekonstruowanie znaczeń w umyśle. Konstruowanie znaczeń w „Żaku” następowało na trzech

występujących po sobie etapach (Klus-Stańska, 1995a, s. 194). Pierwszy to aktywizacja już posiadanej wiedzy osobistej uczniów, jej konfrontacja z doświadczeniem, wiedzą osobistą reszty uczniów czy wiedzą publiczną czerpaną z różnych, często kontrowersyjnych i sprzecznych ze sobą źródeł, a w końcu określanie już nowych znaczeń. Oznacza to, że zamiast „wprowadzania” nowego materiału, co jest typowe dla szkoły tradycyjnej, uczniowie sami dochodzili do rozwiązania problemu. Drogą poznania było wiele. Począwszy od rozmowy w kręgu, przez metody prób i błędów, burzy mózgow, a skończywszy na przeprowadzaniu eksperymentów, ich interpretacji, stawianiu hipotez, problemów badawczych, doszukiwaniu się zależności zjawisk, i wreszcie samodzielny formułowanie wniosków. Dopiero na tym etapie nauczyciel, jedynie w razie potrzeby, uzupełniał wiedzę uczniów.

Charakterystyczne było także uwzględnianie w „Żaku” wiedzy osobistej ucznia, stawiając ją ponad wiedzą publiczną, reprezentowaną przez nauczyciela czy podręczniki szkolne (Klus-Stańska, 2003, s. 113). Osobiste doświadczenia uczniów, intuicja, stawiane hipotezy, przemyślenia, dzielenie się swoim bagażem znacznie poszerzają zakres wiadomości, pogłębiają rozumienie oraz umożliwiają swobodne operowanie pojęciami w stosunku do liczby informacji przekazywanych w tradycyjnych szkołach. Takie podejście zmienia nie tylko zakres wiadomości, ale też cały proces uczenia się. Warunkiem autentycznego prymatu wiedzy osobistej na zajęciach w „Żaku” była możliwość swobodnego operowania językiem. Uczeń mógł spontanicznie wyrażać swoje myśli, stawiać hipotezy, formułować wnioski swoim własnym językiem (Klus-Stańska, 2000, s. 211).

Uczeń traktowany był tu jako aktywny badacz, z bogatym bagażem doświadczeń pozaszkolnych, względnie autonomiczny, mający prawo do wygłaszania własnego zdania. A sama szkoła ujmowana była jako miejsce „wyzwalania potencjalnych możliwości psychicznych dziecka w silnym związku z jego doświadczeniem pozaszkolnym i wiedzą osobistą” (Klus-Stańska, 1999, s. 9).

Najkorzystniejszą sytuacją edukacyjną pozwalającą na rozwój wiedzy ucznia jest rozwiązywanie problemów. Nauczyciele „Żaka” stawiali wiele pytań i zadań problemowych, na które odpowiedź nigdy nie była jednoznaczna. Pytania te stanowiły punkt wyjścia, prowadzący do rozumienia pojęć. Przedstawienie problemu nie było poprzedzone pogadanką nauczyciela, który wyjaśniał cały schemat postępowania, ale dokonywało się na samym początku aktywności ucznia. Dzięki takiemu postępowaniu uczeń obracał się w sytuacjach złożonych; wielokontekstowych, a nie uproszczonych i jednoznacznych, charakterystycznych dla szkoły tradycyjnej (Klus-Stańska, 1995b, s. 283).

Koncepcja badań

Źródłem wiedzy na temat „Żaka”, poza analizą dokumentów dotyczących szkoły oraz lekturą artykułów czy rozdziałów książek poświęconych szkole, mogą być badania biograficzne dorosłych już jej absolwentów. Poprzez opowieści o ich doświadczeniach szkolnych mogą ujawnić się interesujące zjawiska dotyczące zarówno alternatywnych rozwiązań edukacyjnych, jak i socjalizacji uczestników tej edukacji. Analiza narracji może ukazać, jakie znaczenia dorośli absolwenci nadają elementom procesu uczenia się zarówno wtedy, będąc bezpośrednio poddanym jej oddziaływaniom edukacyjnym, jak i teraz, z perspektywy czasu. To znaczy, jakie znaczenia przypisują szkole na drodze ich kariery edukacyjnej, zawodowej czy osobistej.

Swoją koncepcję lokuję w paradygmacie interpretatywnym. Oznacza to, że dokonuję próby zrozumienia sposobu interpretacji przez absolwentów „Żaka” ich szkolnych doświadczeń. Doświadczenia te stanowiły przedmiot badań, natomiast głównym celem badań było odtworzenie świata osobistych przeżyć i doświadczeń związanych z pobytem w szkole.

Aby poznać wspomnienia absolwentów szkoły, w 2010 roku przeprowadziłam badania biograficzne metodą wywiadu narracyjnego z kilkunastoma absolwentami „Żaka” w wieku od 20 do 24 lat (Adrian, 2011). Wywiad skonstruowany był tak, aby narrator swobodnie opowiadał o swoich doświadczeniach szkolnych w Autorskiej Szkole Podstawowej „Żak”, aby interpretował, oceniał i porównywał wydarzenia tam zachodzące. Metoda ta umożliwiła ujawnienie znaczeń, fenomenów szkoły nadawanych przez jej dorosłych już uczniów. Na tej podstawie, poprzez rekonstrukcje opowieści absolwentów, powstała intersubiektywna prezentacja nieistniejącej już od dwunastu lat szkoły. Rekonstrukcja opowieści umożliwiła odtworzenie szkoły takiej, jaka jawiła się już nie metodykom, traktującym ją jako interesującą egzemplifikację szkolnej rzeczywistości empirycznej, ale samym uczniom bezpośrednio poddanym jej procesom edukacyjnym. Rozmówcy opowiadali o swoich doświadczeniach szkolnych w Autorskiej Szkole Podstawowej „Żak”, interpretowali, oceniali i porównywali wydarzenia tam zachodzące. W efekcie badania te umożliwiły wyłonienie i odtworzenie nieistniejącej instytucji „na nowo”.

W „Żaku” wpadasz na lekcje, zostawiasz buty, wyciągasz kapcie z worka i lecisz (A.W.) – czyli specyfika funkcjonowania szkoły

Na podstawie opowieści dotyczących działalności edukacyjnej podejmowanej w „Żaku” zaprezentuję wybrane czynniki, które składają się na odmienny obraz szkoły ASP „Żak”. Są to: organizacja planu dnia, metody i treści nauczania.

Opowieści absolwentów dotyczące organizacji planu dnia w „Żaku” były niespójne i nieustrukturyzowane.

W ogóle nie pamiętam, żebyśmy mieli plan, to chyba się tak zmieniało w zależności od tych projektów (M.Ch.).

W porównaniu do szkół tradycyjnych organizacja planu dnia w „Żaku” pozbawiona była sztywnego schematu. Każdy dzień wyglądał inaczej, a jego organizacja uzależniona była od tego, czym aktualnie zajmowały się dzieci. Stąd też, na podstawie wspomnień absolwentów rekonstrukcja typowego dnia w szkole była niemożliwa. Taki „rozmyty” obraz wynikał z głównego założenia szkoły, jakim jest integracja na poziomie wewnętrznym, pozwalającym na konstruowanie znaczeń w umyśle dziecka, a nie jedynie zewnętrznym, jawiącym się na poziomie zapisu programu szkoły (Klus-Stańska, Nowicka, 2007).

Zdecydowanie bardziej znaczący dla absolwentów był sam proces uczenia się, stosowane w szkole metody oraz treści programu nauczania.

W szkolnych opowieściach absolwentów odnaleźć można wątki dotyczące metodyki kształcenia typowej dla szkoły dialogu, związanej ze stosowaniem metody aktywnej, problemowej i eksploracyjnej.

Sami dochodziliśmy do wniosku, sami tą wiedzę doświadczaliśmy, zdobywaliśmy, a nie była tak podana (K.M.).

Bardzo dużo eksperymentów przeprowadzaliśmy, nie na zasadzie suchych faktów czy wiedzy z książki, tylko faktycznie mieliśmy okazję się przekonać, co to jest, jak to wygląda, smakuje (A.W.).

Podczas wywiadów absolwenci potrafili z dużą precyzją odtworzyć przebieg i sens eksperymentów doświadczanych niemal piętnaście lat temu na lekcji. Ze względu na liczbę przytaczanych przykładów, wyróżniłam tylko niektóre z nich:

Robiliśmy takie kryształki soli. Sól ktoś spróbował, ten niebieski kryształ, a to był jakiś metal strasznie gorzki i trzeba było wypić wodę, żeby zabić ten smak (A.W.).

Łapaliśmy wodór, który potem wybuchał w probówce, czy fenoloalaninę, gazowani, jako pokazanie działalności kwasów zasad i tak dalej. [...] na przykład styropian nie przewodzi ciepła, a aluminium przewodzi, że w kubku włożonym do góry dnem do wody wciąż jest powietrze (K.M.).

Pamiętam grecką i rzymską ucztę, leżeliśmy przebrani na dywanie i sobie jedliśmy. To było takie odtwarzanie historii (F.W.).

Pamiętam doświadczenie, że sypaliśmy talk na wodę i to było napięcie powierzchniowe to miał być lód, a potem na to, co się unosiło laliśmy kropelkę płynu do mycia naczyń i wtedy napięcie powierzchniowe się rozpadło, lód się topił, to znaczy kruszył, tak jak kra lodowa, dosyć spektakularnie wyszło. Pamiętam wykopywanie

kosteczek z piaskownicy na archeologii, albo robiliśmy naszymi z kości kurczaka (S.K.).

Ziemniaki hodowaliśmy, jak ten ziemniak będzie szedł do słońca i on tam slalom robił. No niesamowite takie rzeczy doświadczałne poznawaliśmy (M.Ch.).

Z kałuży braliśmy próbki i badaliśmy w mikroskopie, żeby zobaczyć, co w niej mieszka. To nie było, że my wierzymy, że w tej kałuży jest to i to, tylko wszystko było nam pokazane, sami to przeżywaliśmy (K.M.).

Bywały także momenty, w których dzieci – mali naukowcy zainspirowani eksploracją, samodzielnie podejmowali się własnych nieprzewidzianych w programie odkryć:

Były też eksperymenty, pamiętam, jak przypaliłem ławkę i patrzyliśmy co się stanie, no to było super (M.F.).

Tego typu przykłady, w których badani precyzyjnie opisywali zaobserwowane w szkole zjawiska, to dowód efektywności metod stosowanych w „Żaku”, organizowania takiego środowiska, w którym uczeń, stawiany w sytuacji problemowej, prowokowany był do podjęcia aktywności poznawczej.

Pamiętam integrację [nazwa przedmiotu], bo nie trzeba było się uczyć (M.M.).

To była dobra zabawa. Bardziej zabawa niż nauka, a mimo wszystko dużo zapamiętałam 15 lat później (P.Ć.).

Powyższe wypowiedzi stawiają pojęcia „nauka” i „zabawa” jako sprzeczne, wykluczające się. Jest to związane z rekonstrukcją pojęcia „nauka” w szkole tradycyjnej. Nauka nie jest już, jak dotychczas, atrakcyjnym poznawaniem rzeczywistości, lecz nudnym przyswajaniem treści podręcznika. Działania dydaktyczne podejmowane w „Żaku” z kolei przestały być interpretowane, jako nauka. Stały się zabawą.

Nieodłącznym elementem wszystkich zajęć w „Żaku” była rozmowa.

Pozwalali pytać, wszystko jest ciekawe, o wszystko trzeba dopytać (K.M.).

Sama założycielka Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak” nadała miano szkoły dialogu, by podkreślić jej działanie oparte na pedagogice dialogu, a nie monologu nauczyciela. Głównym celem rozmowy w edukacji dialogu była aktywizacja wiedzy osobistej uczniów.

Każdy mówił, co wiedział na dany temat, każdy coś opowiadał. To było ciekawe, bo taka dyskusja się nawiązywała. Nie, że ona mówi, a wszyscy mają słuchać (M.K.).

Tematyka podejmowanych rozmów w kręgu miała bardzo szeroki zakres.

Było takich dużo psychologicznych rozmów, które miały rozwinąć nasze postrzeganie ludzi i siebie, otoczenia. Pamiętam, było coś o komunikacji międzyludzkiej, takie właśnie zajęcia otwierające nas na świat (K.M.).

Wspólna autentyczna rozmowa umożliwiła międzyklasową negocjację znaczeń, ich konstruowanie i rekonstruowanie. Poniższa wypowiedź doskonale odzwierciedla ten proces:

Ty masz takie argumenty, a ty takie. Była taka konfrontacja, że OK, ty mówisz to, ty to, spotkajcie się, bo to się wyklucza no i to nas uczyło myślenia (M.T.).

Dzięki stawianiu pytań problemowych odpowiedzi były bardzo różnorodne, co umożliwiało uczniom „spotkanie się” w dialogu. Opinia poszczególnych uczniów była ważna. Nauczyciel nie poprawiał, nie korygował błędów w wypowiedzi – ani językowych, ani merytorycznych, ale respektował wszystkie opinie i stwarzał warunki do klasowej konfrontacji zdań i konstruowania znaczeń.

Umieliśmy wysłuchać zdania drugiego. Każdy mógł się wypowiedzieć i nikt nie krytykował zdania innych. Każde zdanie jest dobre, ale nie może wziąć się z powietrza, musi być uargumentowane (P.D.).

Wypowiedzi prezentują założenia pedagogiki dialogu. Nauczyciel nie występował w roli specjalisty, jedyne źródła wiedzy, tylko w roli organizatora środowiska negocjacji znaczeń, tematycznego pola „spotkania”, podczas którego uczniowie mogli wymienić się swoimi poglądami, skonfrontować je ze sobą, podyskutować, przedstawić własne opinie, konstruować nowe znaczenia. Przytoczone fragmenty ujawniają także stopień trudności podejmowanej tematyki oraz sposobu pracy z uczniami na zajęciach w „Żaku”.

W starszych klasach 4-6 w planie zajęć wyodrębnione zostały konkretne przedmioty. Mimo to działalność edukacyjna szkoły dalej bazowała na głównym założeniu, jakim jest integracja wiedzy. Rozwiązaniem na to, aby podział na przedmioty, jako oddzielne dziedziny nauki, nie wykluczał integracji wiedzy, była realizacja projektów międzyprzedmiotowych. Jedna z absolwentek dokładnie zaprezentowała w swojej wypowiedzi przykład takiego projektu.

Zalóżmy był temat – rzeka, wtedy uczyliśmy się wszystkiego, co jest związane z wodą od matematyki, która dotyczyła tematów rzeki np. rzeka płynie z prędkością taką i taką, poprzez wypracowania na temat rzeki i oczywiście z biologii wszystko, co żyje w rzece, jakieś żyjątka, pantofelki itd., poprzez filozofię panta rhei, nie można wejść dwa razy do tej samej rzeki i tak dalej, tak właśnie kompleksowo [...] abyśmy całym sobą chłonęli dany temat od góry do dołu (N.D.).

Program szkoły zakładał holistyczne podejście do uczenia się danych treści. Dowodem na to jest sam fakt, że tematy projektów były opracowane interdyscyplinarnie, czyli tak, by dotyczyły wszystkich obszarów wiedzy. Program był

pogłębiany, zawierał szerszy niż w tradycyjnych szkołach zakres wiedzy, szczególnie w obszarze nauk społeczno-przyrodniczych. Uczniowie z wykorzystaniem wszystkich zmysłów mogli przeżywać tematykę podejmowaną na zajęciach z perspektywy wielu kontekstów. Dydaktyka przedmiotowa w klasach 4-6 wciąż funkcjonowała w myśl idei integracji, jakkolwiek podział na przedmioty był konieczny. Ułatwiał dogłębne zbadanie zagadnienia z uwzględnieniem różnych jego aspektów oraz umożliwiał prowadzenie zajęć nauczycielom przedmiotowym – specjalistom w danej dziedzinie.

Pamiętam, że moja mama musiała zjeść całego kurczaka, żebyśmy potem mogli wykorzystać kości na zajęciach (S.K.) – czyli rodzice uczniów „Żaka”

Szkoła była mała, a więc kontakty interpersonalne siłą rzeczy stawały się bardzo bezpośrednie. Poza licznymi przykładami wzajemnej współpracy między szkołą a rodzicami, które wymieniali absolwenci, chciałabym skupić się tu na postawach wobec szkoły przyjmowanych przez rodziców.

Współpraca rodziców polegała na dobrowolnym zaopatrywaniu szkoły w materiały dydaktyczne, przedmioty codziennego użytku niezbędne do wykonywania doświadczeń czy tworzenia wystawek. Ponadto, zapraszali do szkoły ciekawych gości, a także sami prezentowali uczniom swoje umiejętności. Skoro rodzice absolwentów „Żaka” brali czynny udział na rzecz rozwoju szkoły, a także płacili wysokie czesne, to również czuli przyzwolenie na stawianie konkretnych wymagań. Były to zwykle sprawy błahe, polegające, jak w przypadku jednego z rozmówców, którego wypowiedź zamieszczam poniżej, na domaganiu się możliwości nieprzeczytania lektury bez poniesienia konsekwencji:

„Jak pies jeździł koleją” to pamiętam, że mama dzwoniła do szkoły i powiedziała, że przeprosza, ale niestety dziecko samo nie może przeczytać, bo płacze i potem dostaje hysterii (N.D.).

Nieuniknione były także sytuacje, w których rodzice mieli poważniejsze zastrzeżenia do szkoły, dotyczące głównie programu „Żaka”. Nie wszyscy rodzice, posyłając swoje dziecko do „Żaka”, zdawali sobie sprawę z odmienności programu nauczania. Często było tak, że sam fakt mniejszej liczby uczniów w klasie, czy lekcje angielskiego realizowane od klasy pierwszej, skłaniały rodziców do wyboru właśnie tej szkoły. Tymczasem, wszystko, co inne, nowe, alternatywne wzbudza wiele kontrowersji u odbiorcy. Tak też stało się w przypadku „Żaka”. Moment, w którym ujawniała się odmiennosc programu, wywoływał często wiele zarzutów i łączył się później z dużym zdumieniem, a czasem nawet buntem ze strony rodziców, czy w końcu wypisaniem dziecka ze szkoły.

Jednego filmu nie oglądałam i dostałam ten film do domu. Moja mama, jak to oglądała, była przerażona, jakie to jest okropne i że to nie jest film dla dzieci. A my

mimo wszystko oglądaliśmy takie filmy i dyskutowaliśmy, że to nie był temat tabu (M.Ch.).

Czasami idea szkoły po prostu kłóciła się z przekonaniami rodziców i ich założeniami wychowawczymi. Zdarzało się, że bunt rodziców utrudniał pracę całej szkoły.

Wydaje mi się, że rodzice mieli duży wpływ na to, co dzieje się w tej szkole, póki to było po myśli ich dyrektor (MT).

Na podstawie wypowiedzi spośród rodziców uczniów „Żaka” można wyodrębnić dwie grupy. Pierwsza grupa to rodzice, zafascynowani szkołą, którzy dobrze znali i akceptowali idee i program. Nawet, jeśli nie do końca w jakimś stopniu, czy obszarze ją akceptowali, założycielka szkoły była dla nich tak dużym autorytetem, że bezwarunkowo ufali wszelkim działaniom edukacyjnym, w których uczestniczyły ich dzieci. Rodzice ci czynnie angażowali się na rzecz szkoły. Angażowanie miało różne formy. Począwszy od pomocy w dostarczaniu materiałów dydaktycznych, przez pomoc w samym procesie dydaktycznym, skończywszy na malowaniu łazienek. Kolejna grupa rodziców to ci o ambiwalentnym nastawieniu. Ich niepokój wzbudzały odkrycia kontrowersyjnych w ich interpretacji, aspektów szkoły, takich jak oglądanie filmów interpretowanych przez nich, jako tych „nie dla dzieci”, tematyka podejmowanych dyskusji w rozmowach w kręgu, czy w końcu brak jasnego oceniania dzieci. To, co działo się z ich pociechą w szkole, nie było adekwatne z ich wyobrażeniem dotyczącym wychowania i rozwoju dziecka. Wśród rodziców tej grupy zdarzali się tacy, którzy aktywnie buntowali się przeciwko ideom szkoły.

Poniższa tabela przedstawia sposób interpretacji rodziców o ambiwalentnym nastawieniu do szkoły takich elementów jak: zaufanie do wiedzy i kompetencji ucznia, partnerskie relacje nauczyciel-uczeń, ocenianie, a także wskazówki wychowawcze udzielane rodzicom.

Tabela 1. Działania edukacyjnych „Żaka” w nieakceptującym odbiorze rodziców.

Założenia edukacyjne w ASP „Żak”	Odbiór rodzica zbuntowanego
Zaufanie do wiedzy i kompetencji ucznia	Nieakceptowane elementy treści ponadprogramowych szkoły <i>„To nie jest film dla dzieci”</i>
Partnerskie relacje oparte na zaufaniu	Brak opieki <i>„Mama mówiła, że my byliśmy niedoopiekowani”</i>

Założenia edukacyjne w ASP „Żak”	Odbiór rodzica zbuntowanego
Globalna opisowa ocena pojedynczych uczniów	Brak oczekiwanej informacji co do osiągnięć ich dziecka na tle reszty klasy <i>„Moi rodzice mieli troszeczkę pretensji do szkoły, że po klasie szóstej trzeba jednak się było dostać do gimnazjum i potrzebna była jakaś średnia ocen”</i>
Wskazówki wychowawcze, diagnoza poszczególnego dziecka, indywidualne rozmowy z rodzicem	„Wtrącanie się” szkoły, która jest tylko i wyłącznie od tego, by uczyć <i>„To jest tak, że dziecko dla rodzica jest najważniejsze i nie możesz mówić niczego złego, obraza majestatu ach, och”</i>

Okazuje się, że rodzice stanowią niezwykle znaczący element społeczności szkolnej. Mimo niepodważalnych walorów edukacyjnych, jakie niósł ze sobą „Żak”, znalazła się grupa rodziców, którzy nie popierali niektórych założeń funkcjonowania szkoły. Byli to rodzice, którzy nie akceptowali treści ponadprogramowych szkoły, sposobu oceniania, zarzucali brak opieki i zbyt dużą ingerencję w rozwój ucznia, a wszystko to wynikało z niepewności i braku zaufania w stosunku do szkoły.

Po prostu była taka nienasza (M.Ch.) – czyli „nasi” i „nie-nasi” nauczyciele ASP „Żak”

W narracjach badanych absolwentów pojawiły się wypowiedzi dotyczące relacji między nauczycielem a uczniem. Absolwenci wypowiadali się bardzo ciepło o większości nauczycieli, wspominając ich pasję, zaangażowanie, cierpliwość czy sposób prowadzenia zajęć.

Relacje między nauczycielem a uczniem były tak bliskie, że absolwenci, opowiadając o nich, porównywali je do relacji, jakich doświadczali w rodzinnym domu.

To była nasza ciocia A., było tak rodzinnie, taka ciocia wszystko na spokojnie tłumaczyła, można było przyjść do niej z każdym problemem, po kilka razy. Rozmawiała z nami dużo, знаła każdego prywatnie, opiekowała się nami. (P.D.)

Pani A, która była naszą wychowawczynią i prowadziła z nami większość zajęć, to ona już naprawdę prawie jak druga matka, bo zawsze jak coś się stało, można było do niej przyjść się wyzalić. Ona zawsze wysłuchała, pocieszyła. (A.W.)

Zwracaliśmy się do nauczycieli, do pani A. per ciocia. To też było fajne, taka rodzinna atmosfera. (A.W.)

W prezentowanych wypowiedziach ujawniły się partnerskie relacje między uczniem a nauczycielem oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, a nie na zniewalającym przymusie i podporządkowaniu. Rodzaj więzi, jaki wytworzył się między nauczycielem a uczniami, warunkował zachowanie się uczniów w klasie i respektowanie przez nich określonych zasad.

Nie byliśmy najgrzeczniejsi. Ciocia A. wystarczy, że na nas pokrzyczała, bo zawsze była taka do rany przyłoż, więc ją szanowaliśmy, więc jak się zdenerwowała, to kończyła się zabawa wszyscy spuszczały głowy i wracali do normalnego zachowania (A.W.).

Niemniej uczniowie „Żaka” opisują się jako raczej grzeczni. Grzeczność ta nie wynika z podporządkowania się panującym zasadom z określonymi sankcjami w przypadku ich nieprzestrzegania. Jest to raczej rezultat życia w szkolnej symbiozie, opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu, w której normy funkcjonowania są naturalne i w pełni akceptowane przez uczestników edukacji.

Byliśmy grzeczni, choć nie było żadnych zasad czy regulaminu. Wydaje mi się, że dziecko nie musi się buntować, kiedy czuje, że wszystko wokół jest ok. Jeśli jest fajna atmosfera, ludzie się dogadują, to nie ma powodów by było coś nie tak (D.B.).

Często uczniowie opowiadając o nauczycielu klas początkowych określali go jako „nasz”. Prezentują to poniższe przykłady:

To była nasza pani M (M.Ch.).

Wiem, że nasza ciocia A. to była nasza, nikogo innego (P.Ć.).

Zjawisko to świadczy zarówno o głębokiej integracji dzieci w klasie, jak i o ogromnym przywiązaniu do jednego wychowawcy. Analogicznie, w wypowiedziach absolwentów pojawiło się określenie „nie-nasi nauczyciele”. Najogólniej rzecz ujmując, „nasi” to ci, którzy dokładnie znali, a przede wszystkim rozumieli założenia szkoły. Byli to nauczyciele, którzy potrafili dokonać transgresji, wyjść poza dominujący model dydaktyczny, który wrósł w nich, podczas gdy sami, jako uczniowie, poddani byli edukacji szkolnej. Wymagało to ogromnego wysiłku, odwagi, umiejętności przełamania dotychczasowego schematu myślenia. Ci, którzy nie sprostali wymaganiom, zostali nazwani „nie-naszymi”. Nie potrafili wyzwolić swoich działań pedagogicznych z tradycyjnej pedagogiki zastanej w szkołach, w których pracowali wcześniej.

Jak się wkupił w nasze łaski [...] jak nauczyciel był, że tak powiem nasz, to było już takie bezgraniczne zaufanie. Pan R. nie miał chyba żadnego problemu. On był takim autorytetem. My go tak słuchaliśmy. Taki dystans też musieli pokazać, skoro taki wścibski mały ktoś, który nie miał żadnych skrupułów zapytać cię o wszystko, bo to była szkoła, gdzie można było zapytać się o wszystko, no to oni musieli być bardziej otwarci i nie bać się nas (M.Ch.).

Absolwenci często podkreślali, że jakość kształcenia zależy właśnie od nauczycieli. Zaczynając pracę w „Żaku”, nauczyciele mieli za zadanie poznanie, zrozumienie i przede wszystkim zastosowanie w praktyce założeń szkoły. Nie wszystkim się to jednak udawało. Absolwenci przytaczali przykłady nieakceptowanych przez uczniów nauczycieli, którzy nie odnaleźli się w nowej sytuacji dydaktycznej.

Chciała (nauczycielka) z nami realizować program z podręcznika. My nie byliśmy nauczeni robienia na akord z podręcznika, to ona ma się dostosować do naszej sytuacji. [...] Osoby, które przychodziły z innych szkół [nauczyciele] ignorowały wszystkie nasze wolnościowe zachowania, więc my automatycznie zaczęliśmy ich ignorować. [...] Tu w „Żaku” nauczyciel nagle przychodzi do grupy dzieciaków, którzy nie mają go za autorytet tylko za kumpla, który przychodzi i ma coś fajnego do powiedzenia albo i nie (M.T.).

Nauczyciel, przyzwyczajony do tradycyjnego rozumienia procesu edukacyjnego, nie był akceptowany przez dzieci. Wydaje się, że władza stała po stronie dzieci, a nie nauczyciela. Dzieci były świadome zarówno tych zasad, które obejmowały uczniów, jak i nauczycieli. Sposób, w jaki traktowani byli w szkole, spowodował ukształtowanie się w ich umyśle pewnego obrazu nauczyciela. Na podstawie tej reprezentacji, uczniowie mieli własne oczekiwania względem każdego nowego nauczyciela. Bazowali na określonych kategoriach, które pozwalały, bądź nie, dopasować go do schematu poznawczego.

Potem było bardziej normalnie jak w normalnej szkole (M.M.) – Strategie radzenia sobie w nowej rzeczywistości szkolnej

Absolwenci „Żaka” często w swoich opowieściach zwracali uwagę na trudności adaptacyjne na dalszych etapach edukacji, spowodowane wykształceniem odmiennych schematów poznawczych na bazie własnych doświadczeń szkolnych. Odmiennie rozumienie znaczenia oceny, sprawdzianu, wiedzy, nauczyciela oraz „siebie” w roli ucznia spowodowały odmiennie oczekiwania względem dalszego cyklu uczenia się. Skutkiem odmiennego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej było przyjęcie określonej postawy wobec tradycyjnego modelu szkoły. Postawy te zostały zrekonstruowane na podstawie analizy opowieści badanych absolwentów dotyczących ich funkcjonowania w szkole tradycyjnej. Stanowią one pewnego rodzaju strategie poradzenia sobie z zastaną szkolną rzeczywistością. Są to:

1. Postawa emancypacyjna: Aktywny bunt przeciwko zastanym regułom i konsekwentne działanie zgodne ze znaczeniem pojęć szkoły progresywistycznej.

W liceum nie siedziałam i ściemniałam, tylko potrafiłam powiedzieć, że nie przeczytałam, bo po prostu uważam, że ta książka to shit i potrafiłam jasno wytłumaczyć, dlaczego tak uważam i że okej, zgadzam się z tym, że powinnam dostać jeden, bo nie przeczytałam (M.T.).

2. Postawa ignorująca: Bunt pasywny, obojętność i bezradność.

W gimnazjum były zadania i dały się rozwiązać inaczej i szybciej i ja je tak rozwiązywałem. A później słyszałem pretensje, że nie, że ma być tylko tym sposobem nauczyciela i tyle dokładnie tak, jak jest w programie. Tutaj masz nie wyprzedzać, nic innego nie robić, tylko to i to, i tyle. Ważne, że wyszło mi prawidłowe rozwiązanie, a nie jak ja to zrobiłem, miałem takiego focha na nią, że się w ogóle nie odzywałem do niej, przeskadzałem na lekcji, ile mogłem (M.K.).

3. Postawa uległa: Rekonstrukcja znaczeń przypisywanych szkole, by były adekwatne do tradycyjnej rzeczywistości edukacyjnej.

Oni [nauczyciele „Żaka”] kształtowali w nas poczucie tego, że jesteśmy inni, fajni, że umiemy, że możemy. I ja no mam bardzo duże poczucie własnej wartości, chociaż w gimnazjum mi było bardzo przykro, gdy okazało się, że nie jestem najważniejsza. I zauważyłam, że wszyscy ludzie z „Żaka” nie walczą, szybko się poddają (M.T.).

4. Postawa wycofania: Dezorientacja i chaos

Ja pierwsze trzy miesiące przeplakałam (K.M.).

Analiza doświadczeń szkolnych badanych absolwentów pokazuje, że dysonans poznawczy doświadczony w szkole tradycyjnej doprowadził do przyjęcia określonej strategii radzenia sobie w nowej sytuacji. Koniec nauki w „Żaku” wiązał się z dużymi trudnościami adaptacyjnym w szkole tradycyjnej. Absolwenci relacjonowali, że kiedy trafiali do szkoły tradycyjnej buntowali się przeciw zastanej rzeczywistości szkolnej, przeciw treściom i metodom kształcenia, które już nie były tak ciekawe i atrakcyjne; nauczycielom, którzy byli schematyczni, formalni i akceptowali tylko jedną strategię rozwiązywania problemów. Bunt aktywny przejawiał się w odwadze odmawiania wykonywania poleceń nauczyciela, uzasadniania swojego postępowania i osobistego przekonania o jego słuszności. Postawa ignorująca charakteryzowała się buntem pasywnym. Bunt ten nie polegał na aktywnej walce przeciw zastanej rzeczywistości, tylko otwartej ignorancji wobec niej, braku szacunku do nauczyciela wynikającym z braku akceptacji wprowadzanych przez niego zasad oraz metod kształcenia, a także trwanie w przekonaniu o swojej racji. Niektórzy z absolwentów przestali się buntować, ponieważ sprzeciw nie przynosił żadnych efektów. Z bezsilności przybierali postawę uległą. Dla dwóch badanych absolwentek doświadczenie nowej rzeczywistości szkolnej, tak bardzo odmiennej od „Żaka”, z którym się silnie identyfikowały, wiązało się z ogromnym szokiem. Absolwentki te nie potrafiły odnaleźć się poza szklarnianymi warunkami „Żaka”, nie akceptowały i nie godziły się na funkcjonowanie w nowych warunkach. Przyjęły postawę wycofania, która wynika z dezorientacji i destabilizacji, braku poczucia bezpieczeństwa i bezsilności.

„Ja w ogóle „Żaka” nie traktuję jak szkołę, tak jak miałam porównanie później, co to jest szkoła” (P.B.) – czyli czym właściwie był „Żak”?

Za sprawą nowych możliwości wynikających ze zmiany ustroju w Polsce po 1989 roku doszło do próby wprowadzenia zmian w całym systemie edukacji w Polsce. Jak pisze A. Nalaskowski (1994, s. 7), „wygłodniałym wzrokiem poczuliśmy szukać zachodnich patentów na lepszą szkołę”. Ale czy stworzenie „lepszej szkoły” w systemie edukacji w Polsce w ogóle jest możliwe? O ile otaczająca polska rzeczywistość sprostała skutkom zmiany ustroju, o tyle szkoła okazała się być oporna na wszelkie przedsięwzięcia i reformy edukacyjne, które tylko pozornie przyczyniły się do zmian realiów szkolnych. W rezultacie, do dzisiaj system oświaty wciąż jest nieudolny, skostniały, lekceważony i niedofinansowany. Sytuacja ta przekłada się chociażby na wyniki polskich uczniów, które plasują się poniżej średniej w porównaniu z innymi krajami OECD (Klus-Stańska, Nowicka, 2007, s. 7). Dlatego też, jedynym polem reformatorów do wprowadzania autentycznych zmian od podstaw stały się szkoły niepubliczne. Wśród nich mieści się ASP „Żak”, jako szkoła w pełnym zakresie odmienna w stosunku do szkół konwencjonalnych zarówno pod względem organizacyjnym, metodycznym, jak i programowym.

ASP „Żak” jest szkołą alternatywną, która zastępuje transmisyjną doktrynę kształcenia, typową dla szkoły tradycyjnej. Rekonstrukcja ujawnia znaczenie, jakie przypisywali uczniowie pod kątem waloru poznawczego, emocjonalnego i społecznego szkoły. Prezentowane w wypowiedziach działalności edukacyjne wyraźnie opierają się na metodach aktywnych, problemowych i eksploracyjnych. Fragmenty wypowiedzi są dowodem dominacji wiedzy osobistej ucznia, pedagogiki dialogu, integracji wiedzy oraz negocjowania znaczeń w partnerstwie poznawczym uczestników edukacji.

Okazuje się, że założenia teoretyczne szkoły znajdują swoje przełożenie w praktyce edukacyjnej. Nie były wzniosłą, niemożliwą do realizacji w realnej rzeczywistości szkolnej ideą. Były autentyczne, naturalne. Po prostu się działy. Jednak wizja ta zmienia się, gdy uwaga zostanie skierowana na pozostałych uczestników edukacyjnych. Okazuje się, że niektórzy nauczyciele pracujący w „Żaku”, czy niektórzy rodzice uczniów „Żaka”, nie są w stanie przeformułować myślenia o szkole, nie są w stanie „pomyśleć szkołę inaczej” (Zamojski, 2010). Oderwanie się od paradygmatu transmisyjnego nie jest łatwe i nie dzieje się „po prostu”. W końcu także niektórzy absolwenci „Żaka”, doświadczając tradycyjnego modelu nauczania na kolejnych szczeblach edukacji, nierzadko ulegli transmisyjnej machinie, rekonstruując znaczenie tego, czym jest szkoła.

Z perspektywy czasu, „Żak” stał się dla absolwentów wspomnieniem miejsca, w którym mieli okazję eksplorować otaczającą ich rzeczywistość, zdobywać i pogłębiać wiedzę odnoszącą się do różnych dziedzin życia, kształtować kompetencje społeczne, zdolność do myślenia krytycznego i twórczego. Jednocześnie stał się

miejszem z pewnością nieprzypominającym im szkoły, w rozumieniu tej, którą później poznali.

Bibliografia

- Adrian, A. (2011). *Doświadczenia szkolne absolwentów ASP „Żak” w Olsztynie*. Nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. M. Nowickiej. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Klus-Stańska, D. (1995a). Autorska Szkoła Podstawowa w Olsztynie. jako próba przełamania transmisyjnego paradygmatu w nauczaniu. W: S. Kawula, J. Rusiecki (red.), *O nowy model wychowania* (część druga, s. 92-100). Olsztyn: Studium Kształcenia Ustawicznego GLOB.
- Klus-Stańska, D. (1995b). Rozwijanie rozumienia znaczeń u młodszych uczniów. W: K. Baranowicz (red.) *Pedagogika alternatywna* (s. 217-225). Łódź-Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (1999). *W nauczaniu początkowym inaczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2003). Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń. W: M. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego* (s. 112-122). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2007). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Freire, P., Giroux, H. A. (1993). Edukacja, polityka i ideologia. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (część III, s. 412-432). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Nalaskowski, A. (1994). *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej*. W: T. Szkudlarek, B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (s. 5-81). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zamojski, P. (2010). *Pomyśleć szkołę inaczej*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

Agnieszka Koterwas, magister, absolwentka Autorskiej Szkoły Podstawowej Żak, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie pracuje nad rozprawą doktorską poświęconą biograficznym rekonstrukcjom doświadczeń szkolnych, studentka psychologii.

e-mail: koterwas.a@gmail.com

IV. Refleksje

Kamila Trawka

Moja nauczycielka z podstawówki

Jak cytować: Trawka, K. (2014). Moja nauczycielka z podstawówki. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 297–299). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Jaka była? Pamiętam ją dokładnie, jak mało którego nauczyciela wcześniej i później. Wyróżniała się na tle innych nauczycielek, wyglądem również. Często miała nietypową biżuterię, niesamowite wisiory – duże i długie, przeróżne niepowtarzalne kolczyki. Opowiadała nam mnóstwo historii związanych z tymi przedmiotami, o miejscach, z których je ma, o ludziach, których tam spotkała, o sposobach i metodach wytwarzania tej biżuterii (była ręcznie robiona). Opowiadała o swoich podróżach do Chin, Meksyku, Afryki... o panujących tam zwyczajach, tradycjach, różnicach, historii, sposobach spędzania czasu, innych szkołach. Pamiętam, że mogłam słuchać jej godzinami. Teraz, nawet nie jestem pewna, czy ona naprawdę tam była, ale to jest najmniej istotne. Nikt już później tak ciekawie nie opowiadał mi o historii i geografii, nie potrafił zarazić pasją podróżowania, poznawania.

Kiedy zdobywałam kolejne stopnie żeglarskie, pływałam późną jesienią po Bałtyku w sztormie, zwiedzałam kolejne kraje od strony morza, najczęściej małe, nieznanne miasteczka, wtedy wracałam myślami do opowieści mojej nauczycielki, wiedzy i ciekawostek, które nam przekazywała o ludziach i miejscach. Być może, miała nawet wpływ na moje zainteresowania. Na pewno większy, niż nauczyciele historii i geografii, których miałam okazję spotkać na swojej drodze w późniejszej edukacji, gdzie jedyne, co kojarzę z tych lekcji, to wkuwanie na pamięć jakichś tabelek z liczbą ludności, surowców, dopływami, datami... brrr... których i tak już nie pamiętam.

Jeśli chodzi o prowadzenie lekcji przez „moją nauczycielkę”, to pamiętam to tak: sala inna niż wszystkie, ławki ułożone, no właśnie, nawet trudno określić, jak były ułożone, różnie: czasami połączone po parę – do pracy w grupach

(bardzo często tak pracowaliśmy), czasem wokół sali, tak, że każdy każdego widział, nauczycielka siedziała razem z nami, a czasami ławki nam przeszkadzały i spychaliśmy je gdzieś po kątach albo wystawialiśmy na korytarz, wtedy na przykład na środku łądował dywan, siadaliśmy albo leżeliśmy na brzuchach, rozwiązywaliśmy zagadki logiczne, rebusy, liczyliśmy, czytaliśmy, słuchaliśmy jak czyta pani. Kiedy dywan przeszkadzał, to go zwijaliśmy i na środku sali tworzyliśmy różne rzeczy z kartonów, styropianu, malowaliśmy farbami albo wystawialiśmy miniszutki – w sali była taka wielka stara walizka, w której było mnóstwo różnych materiałów, starych ubrań, kapeluszy, apaszek itp. – przebieraliśmy się i wcielaliśmy się w przeróżne role, często to było całkowicie spontaniczne i wymyślone przez nas, a czasami odgrywaliśmy jakieś sceny z lektur, czytanek i wierszy, które przerabialiśmy. Oczywiście, kto chciał, niektórzy nie chcieli występować, ale chętnie projektowali stroje, układali scenografię, wymyslali dialogi, każdy znalazł dla siebie coś, co sprawiało mu radość.

Nasza sala była nietypowa również dlatego, że znajdowała się tam ogromna drewniana skrzynia (otwarta, bez wieka), którą ozdobiliśmy sami farbami, pastelami, różnymi kształtami wycinanymi z papieru. W skrzyni były poduszki, kocyki, pluszowe zabawki. Zawsze i kiedy tylko potrzebowaliśmy, mogliśmy tam sobie wejść, posiedzieć, poleżeć, odpocząć, popłakać, pomyśleć... była wspaniała. Ale nie przypominam sobie, żeby ktokolwiek spędzał tam cały dzień, bo zajęcia były zbyt ciekawe, żeby je ominąć, korzystaliśmy z niej faktycznie wtedy, kiedy tego potrzebowaliśmy i to był nasz wybór.

Jeśli chodzi o nasze wybory, to mam poczucie, a nawet wiem to na pewno, że mogliśmy bardzo dużo stanowić o sobie: mogliśmy korzystać z toalety, kiedy odczuwaliśmy taką potrzebę, jeść, kiedy byliśmy głodni i pić, kiedy byliśmy spragnieni i to, o zgrozo! Jeść i pić mogliśmy w czasie lekcji! I wychodzić do toalety bez pytania o pozwolenie. A co w tym wszystkim jest chyba najważniejsze, to rzadko kiedy traciliśmy zajęcia na „te” sprawy, bo zwyczajnie byliśmy zbyt zajęci i zaangażowani w temat, żeby się rozpraszać. I znowu, korzystaliśmy z tych przywilejów tylko wtedy, kiedy naprawdę była taka potrzeba, a nie dla kaprysu, czego pewnie obawialiby się inni nauczyciele.

Szkoła znajduje się bardzo blisko parku i tam też spędzaliśmy z nauczycielką bardzo dużo czasu. To zresztą był jedyny nauczyciel, jakiego znałam, który spędzał godziny dydaktyczne z uczniami poza murami szkoły, później dopiero podobne doświadczenia miałam na studiach.

Uwielbiałam chodzić do szkoły, podziwiałam swoją nauczycielkę. Nie doceniałam tego, co miałam, dopóki nie poszliśmy do czwartej klasy i nie nastąpiło zderzenie z inną rzeczywistością.

Nie mieliśmy problemów z nauką, opanowaniem materiału, ale lekcje nas nudziły koszmarnie. Nauczyciele byli oburzeni, że chcielibyśmy inaczej ustawić ławki, że piliśmy w czasie lekcji, albo wychodziliśmy do toalety. Krzyczeli na nas

okropnie i często mieszały nas z błotem, wyzywali od hołoty i samych najgorszych, komunikaty brzmiały: nie, bo nie i koniec dyskusji... dopóki nasze zachowanie nie zaczęło przypominać oczekiwanego. Potem i tak nie było miejsca na dyskusję: „tak, bo ja tak mówię i nie, bo nie...”. Szkoła stała się nudna, a nauka przykrym obowiązkiem.

We mnie bunt narastał przez całą moją dalszą edukację, poznałam inne podejście i tym trudniej było mi się pogodzić z tym, co mnie później spotkało. Ale dało mi to siłę i motywację, wyobrażenie o tym, jak powinno być i jak to można zrobić, a przede wszystkim, że się da!

O tym myślę i tym staram się kierować w swojej codziennej pracy z dziećmi. Moje doświadczenia są dla mnie motorem i inspiracją.

Kamila Trawka, studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej; pracuje jako nauczycielka wychowania przedszkolnego w publicznej szkole podstawowej.

Uwierzyłam, że mogę działać

Jak cytować: Sionek, K. (2014). Uwierzyłam, że mogę działać. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 300–308). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Początek

O tym, że istnieje to społeczne liceum, dowiedziałam się, kiedy wyrzucono mnie z normalnego liceum. Dowiedziałam się, że to była moja jedyna okazja na dalszą edukację. To był 1998 rok, w '99 roku zdałam maturę. Szkoła powstała przy Społecznym Towarzystwie Oświatowym i istniała od 1992 do 2003 roku w Starachowicach w województwie świętokrzyskim. Niewielka miejscowość, w której były trzy, cztery licea, technikum, szkoła zawodowa. Szkoła była płatna, wtedy to było 150 złotych miesięcznie. Może nie były to jakieś duże pieniądze, ale zawsze coś. Wcześniej, w Starachowicach była społeczna szkoła podstawowa i ona miała się dobrze. Rodzice dzieci, które chodziły do podstawówki, skrzyknęli się i po prostu pociągnęli to.

Wcześniej chodziłam do elitarnego liceum. Było to młode liceum, przy nim kort, były plany budowania basenu. Każdy apel zaczynał się słowami dyrektora: „Jesteście elitą” i mieliśmy tą elitą być. Tam był nacisk na języki; byłam w klasie germanistycznej, no i miałam taki trochę niewypał z tym językiem. W szkole gnoiło się uczniów, bardzo się ich źle traktowało. Byłam wtedy młoda i gniewna i stawałam w obronie i mówiłam, że tak nie wolno. W końcu przegięłam z tym „nie wolno”, no i mnie wydalili ze szkoły w trybie natychmiastowym. Moje oceny też pozostawały bardzo wiele do życzenia. Wychodząc z tamtej szkoły, uważałam, że jestem strasznie mało bystra, bo tak mi to przedstawiano: nie potrafię się wysłowić, mam problem z przedmiotami ścisłymi, język to w ogóle jest dla mnie

abstrakcja, większość moich ocen to były mierne, dostateczne. Nie uświadamiałam sobie, że oceny były stawiane za zachowanie, a nie za wiedzę.

Mój ojciec był wtedy wpływowym człowiekiem w Starachowicach i udało mu się zahamować ten proces wydalenia. Zabrał moje papiery i zostałam z nimi, z łaski danymi ocenami. No i co teraz? Mój pomysł: To ja już dziękuję, już mi się nie chce, już mam dosyć. Mój ojciec mówi: Słuchaj, tu jest taka płatna szkoła i ty tam na pewno przepękasz do końca. Pojechałam tam, szczerze mówiąc, tak okej, wszystko mi jedno, gdzie. Wtedy bardzo przyjaźniłam się z ideologią punkowską, samo płacenie za szkołę dosyć mnie denerwowało, ale widziałam, że już nic nie mogę zrobić.

Szkoła była na obrzeżach Starachowic, w starym budynku księgowości tartaku. Wchodzimy z ojcem. Ten dzień pamiętam dobrze, bo to był przełom w moim życiu na plus. Nie było już lekcji, była dyrektorka i sekretarka, i mój ojciec od progu: No, bo tutaj taka sytuacja, że nie uczy się, w ogóle zbuntowane... A dyrektorka go wyprosiła. Powiedziała, że niezbyt ją interesuje, co on ma do powiedzenia. Sekretarka była też bibliotekarką. Zapytała mnie, czy lubię Chmielewską. Zdziwienie, że one zwracały się do mnie, ojciec wyrzucony za drzwi, i to mi się podobało. Dyrektorka zapytała mnie, do jakiego liceum chodziłam, potem stwierdziła, że nieważne, i że na pewno tam sporo musiałam przejść, skoro do nich trafiłam. Powiedziałam im, że do trzeciego liceum; wyrazy współczucia mi złożyła i powiedziała: Słuchaj, przychodź do nas we wrześniu, nieważne, co tam było, tutaj u nas będzie fajnie, zobaczysz, dasz sobie radę, no i zapraszamy. Ojcu powiedziała tylko, ile to kosztuje. Było dość wcześnie, bo skończyłam szkołę jakoś miesiąc przed moimi rówieśnikami, miałam kupę wolnego czasu i pomyślałam, że super, że tak wszystko wyszło i wyjechałam na długie wakacje. Dopiero jak wracałam z tych wakacji, uświadomiłam sobie, że nie wiem, czy dobrze zrobiłam. Bo coś, co znam, zostawiłam za plecami, a idę w coś nowego. Tam nie znam nikogo, jakaś dziwna szkoła, każą płacić, nie będzie tam żadnych punków. Był taki moment, że moi znajomi mówili: Słuchaj, no to pięknie, będziesz chodziła do szkoły dla bambrów, wszyscy będą mieli kupę kasy, tylko ty będziesz przyjeżdżała rowerem. Tam była taka moda, że ci uczniowie, którzy chodzili od pierwszej klasy – było tam dużo ludzi wpływowych, bogatych rodziców – przyjeżdżali samochodami, skuterami. Ja miałam Skodę 105-tkę dopiero po jakimś czasie; rower to było osiągnięcie wielkie. Szłam tam z wielkim niepokojem.

To był początek, a potem się okazało, że wcale nie powinnam się bać, bo jak trafiłam tam pierwszego września, to się okazało, że powstała nowa klasa. Przyszłam na apel – tylko to nie wyglądało jak apel, a jak nasze spotkanie. Wszyscy siedzieli, gdzie chcieli, a dyrektorka powiedziała: Aha, jesteś ta nowa, tu jest dużo takich, jak ty. Możesz wybrać, czy idziesz do klasy, która już jest, albo mamy taką nietypową klasę... I okazało się, że zebrało nas się naście osób. Dyrektorka wspominała, że to była jej najlepsza klasa. Bo okazało się, że byliśmy jakąś klasą

wyrzutków. Było dużo osób, które były wydalone albo nie zdały, albo z jakiś powodów miały dosyć. Zobaczyłam w tej mojej klasie pełno takich dziwadeł, z którymi chętnie poszłabym na piwo. Byli ludzie, którym wychodziły tatuaże spod kołnierzy, no i byli na pewno ciekawi. I wszyscy tak się na siebie patrzyliśmy ze zdziwieniem, że się znaleźliśmy razem. Na początku było: Super, że się pojawiliście, świetnie, że jesteście i my chodziliśmy przez dłuższy czas, zastanawiając się, gdzie jest haczyk. Czekaliśmy, aż coś się wydarzy.

Chyba najfajniejszym momentem w tej szkole to było, jak trzeciego dnia na lekcji angielskiego uczeń powiedział, że jestem proszona do dyrektorki. Pomyślałam sobie: Super, jest haczyk. Już coś się dzieje. Wzywają mnie. Poszłam i ona powiedziała, że przyszło coś z trzeciego liceum na adres szkoły. Chciałaby, żebym to ja otworzyła pierwsza, przeczytała i powiedziała, co tam jest, a jeżeli uważam, że to coś ważnego, to żebym jej to powiedziała. Cały czas nie wiedziałam, o co chodzi. Przeczytałam początek; to była laurka na mój temat, kogo oni sobie wzięli do szkoły. Nie doczytałam; ona powiedziała, że mam przestać i żebym to wyrzuciła do niszczarki, że ją to tyle obchodzi i że w tej szkole mam białą kartkę i żebym sobie wybiła z głosu pierdoły, które tam gdzieś na swój temat słyszałam. Naprawdę, wyszłam stamtąd taka zbudowana, że mam tę białą kartkę, że mogę być inaczej traktowana. Po jakimś czasie też to załapaliśmy, ale długo nam to zeszło. Byliśmy przyuczajeni, że ktoś nam coś zrobi, że zaraz dostaniemy po łapach za coś. Oni to robili specjalnie, tylko że my wtedy tego nie wiedzieliśmy; oni nas doceniali za wszystko. Wzmocnienie pozytywne. W pewnym momencie zaczęliśmy w to wierzyć.

Nasza szkoła

Nie było apeli, na których mówili, że jesteśmy elitą. Minusem było to, że budynek był w opłakanym stanie i mieliśmy bardzo mało pomocy naukowych. Gdy byłam w czwartej klasie, dostaliśmy nowy budynek i sami się przeprowadzaliśmy. Pamiętam, że tą skodą woziałam książki z biblioteki. Wtedy na pewno czuliśmy, że to jest nasza szkoła, że to od nas zależy, że jak się przeprowadzimy, to będziemy przeprowadzeni, jak się nie przeprowadzimy, to nie. Pytano nas o zdanie; decydowaliśmy o różnych rzeczach. Gdy było przeniesienie szkoły z jednego budynku do drugiego pytano nas, czy nam się podoba ten pomysł, czy to wpłynie jakoś na naszą edukację, że nagle przestaniemy być gdzieś na uboczu, staniemy w centrum. Wtedy poczułam, że tworzę tę szkołę, gdy moim obowiązkiem było, tą Skodą 105-tką, przewieźć kupę rzeczy. Jak nie przywieziesz to sorry, jutro się lekcje nie odbędą... Nie było też zebrań w szkole, może dlatego, że z nami można się już było spokojnie dogadać. Osoby, które były pełnoletnie, usprawiedliwiały sobie nieobecności. Było dużo wolności. Można było palić fajki w ogrodzie.

Ja tam czułam, że jestem dorosła. Pamiętam, że miałam wrażenie, że moi rówieśnicy, którzy chodzili do innych szkół, są tacy stłamszeni szkołą, a ja w pewnym momencie czułam, że już jestem taka, no, dobre słowo „wolna”. Czułam komfort, gdy byłam z moimi rówieśnikami, którzy chodzili do innej szkoły. Próbowałam im wytłumaczyć, że się da. Oni myśleli, że to są jakieś mrzonki, cały czas przekładali wszyscy to na to, że to jest opłacane, to że to jest finansowane i dlatego to ma w sobie taką dużą dozę luzu, swobody.

Bardzo mi ta szkoła pasowała. Trochę mnie cały czas uwierało, że ojciec za tę szkołę płaci. Miałam ochotę tam w ogrodzie pracować, żeby on za to nie płacił, bo miałam takie poczucie, że taka fajna szkoła, ale czy on za to płaci, że tam jest mi tak dobrze.

Jak mieliśmy problemy, to szliśmy do dyrektorki i o tym mówiliśmy, nawet jak mieliśmy problemy osobiste. Pamiętam, że 1 września w czwartej klasie zginął w wypadku samochodowym mój kolega. Przyszłam do szkoły i moi nauczyciele wiedzieli to wcześniej niż ja, i to oni mi powiedzieli, że on zginął. Potem była taka niepisana zasada, którą załapałam później, że oni chyba przez miesiąc dali mi spokój, nie pytali mnie. Myślałam, że mam fuksa, a oni to robili z taką uwagą. Wiem, że dużo rzeczy trudnych, które się działy u moich kolegów i koleżanek, jeżeli to wyłapali nauczyciele, to na pewno to bardzo serio traktowali. Potem, jak się przenieśliśmy do tego nowego budynku, to trochę im się wymknęło to spod kontroli. Zajęli się tym nowym budynkiem, tą całą atmosferą wokół tego. W czwartej klasie mieliśmy od półroczka zajęcia fakultatywne, czyli tylko te zajęcia, z których mieliśmy zdawać maturę. Wymyśliliśmy sobie, że skoro tak już mało nam razem czasu zostało i mamy tylko te fakultety i zaraz się rozstaniemy, a tak się świetnie razem czujemy, to zamiast na fakultety chodziliśmy na piwo. Chodziliśmy na to piwo i było fajnie, tylko przesadzaliśmy. Ewidentnie kredyt zaufania został nadszarpnięty. No i pewnego dnia dyrektorka przyszła do nas na to piwo, a to było ze dwa miesiące czy miesiąc przed maturą: Dzień dobry, słuchajcie, może do szkoły...? Dla nas było to zdziwienie, że nie poszła do naszych rodziców, tylko do nas. Słuchajcie, bo nie zdacie tej matury i będzie niezły obciach, powiedzą faktycznie, że płacie i tylko dlatego chodzicie do szkoły. Pomogło. Zaczęliśmy się uczyć, wszyscy zdali maturę i to całkiem nieźle. Okazało się też w tej szkole, że jesteśmy dobrymi uczniami, że mamy dobre oceny. Wyobrażałam sobie, że fizyka to jest czarna magia, coś, czego zupełnie nie da się pojąć, a z fizyki miałam 4 i to mocną. Pamiętam, że gdy był jakiś trudniejszy materiał z matmy, nauczycielka poświęcała nam dużo własnego czasu.

Nauczyciele

Szkoła była mała, klasy były mało liczne. Część nauczycieli mówiła, żebyśmy przeszli na ty. Byli to często ludzie zaraz po studiach. Były tam chyba tylko dwie lub trzy takie konserwy, panie, które były starsze i przyszły zrobić porządek w tej szkole. Ale one też pomimo że tak nas cisnęły, to wiedziały, że nie mogą przegrać, że nie mogą nas za bardzo przycisnąć.

Lekcje wyglądały całkiem normalnie, tylko można było nagle przerwać lekcję i powiedzieć: Nie, ja tego w ogóle nie rozumiem albo czy możemy to zrobić jutro, bo nam się dzisiaj nie chce. Co prawda, nauczyciel marudził trochę, że znowu będziemy przedłużać, ale większość przymykała oko. Na biologii czy historii nie dało się tego zrobić, ale, mimo wszystko, nie było tam żadnego terroru, nie było żadnego strachu, nie było wzywania do tablicy, mapy.

Były tam też niebanalne postacie. Nauczycielka z języka polskiego, mówiliśmy na nią ciocia Gosia, była wyjątkowo zakręconą kobietą. Język polski wyglądał jak jakieś przedstawienie, nigdy nie wiedzieliśmy, czego się spodziewać. My to lubiliśmy. Czasami lekcje odbywały się u niej w domu, bo ona mieszkała w leśniczówce poza miastem i zapraszała nas do siebie na weekend i tam nie było tylko tego, że siedzieliśmy i piliśmy wino, tylko ona faktycznie robiła ten polski. Przenosiła go potem na lekcje. Uczyła nas jeden rok, ale myślę, że nauczyła nas więcej o tych epokach, których też mieliśmy się uczyć w pierwszej i drugiej klasie, bo zrobiła to trochę w formie poszukiwania czegoś, co nas dotyczy w tym języku polskim. Nawet ci, którzy byli uprzedzeni do polskiego, byli bardzo dobrze przygotowani już w trzeciej klasie do matury. Uczyłam się z przyjemnością. Robiłam to zazwyczaj dla siebie, ale czasami było mi miło, kiedy wiedziałam, że nauczyciel, którego lubię, też się cieszył z tego, że my się czegoś nowego dowiedzieliśmy.

Wychowawczyni moja była trochę za cienka na tę szkołę, ona taką klasę dostała, że powinna tam naprawdę być babka z jajami, a to my nią bardziej sterowaliśmy niż ona nami. Była superfajną osobą, ciepłą, miłą, sympatyczną, można było do niej pójść, jak miało się problem. Była życzliwa, ale to była taka grzeczna pani. Ona tam nami specjalnie nie poruszała. Ta druga trzecia klasa miała fajną nauczycielkę, wuefistkę, która była taką właśnie z jajem kobietą, ale to może dlatego, że jej mąż prowadził radio w Starachowicach, był muzykiem. Ona przemyślała trochę takich ciekawych rzeczy do szkoły. Germanistkę my sobie ustawiliśmy. To była bardzo młoda dziewczyna i trochę chciała porządzić nami. Powiedzieliśmy: nie, nie, nie, już nami tu rządzą. Ona przyszła w czwartej klasie i powiedziała: no, to teraz, proszę bardzo, wyjmijcie karteczki. Nie, nie, w tej szkole tak się nie robi... I ona z wielką twarzą poszła do dyrektorki. Pamiętam pierwsze zajęcia, jedne z pierwszych. Oni tak się zachowują!? No to trudno, musisz się z nimi dogadać. Była zdziwiona na początku, zgrzytało między nami, ale w końcu załapała, że nie ma wyjścia, że jak chce w tej szkole pracować, to nie tylko z dyrekcją, z kadrą, ale

też z nami musi się ułożyć. No i się ułożyła. Człowiek, który uczył geografii, taki straszny pan... Postać ciekawa, bo o geografii dużo mówił ciekawych rzeczy, o historii, o ustrojach różnych. Sympatyzował z tym skostniałym systemem i wspominał, jaka to teraz ta szkoła jest dziwna, jak to kiedyś było fajnie. Jak można było przylać linijką... Człowiek, który prowadził z nami lekcje informatyki, był też niebanalny. Komputery były w opłakanym stanie, ale on bardziej przemyczał wartości edukacyjne, bardzo nas motywował, wspierał, opowiadał nam o swojej szkole często, jakby wyciągając nas – oni przez pierwszy rok nic innego nie robili, tylko nas wyciągali z tych dwóch lat w innych szkołach. Nie wiem, czy ci ludzie sobie zdawali sprawę z tego, że oni to robią. Pytałam się dyrektorki, czy to było świadome, przemyślane czy to było przypadkowe. Trochę się zrobiło cicho w telefonie i zrozumiałam, że to był trochę przypadek, że my tak to dobrze wspominamy. Gdy szkoła powstała, to w założeniu STO było, że klasa ma być mało liczna, że ma być przyjaźń pomiędzy nauczycielem a uczniem, że ma być współpraca, że uczeń ma tworzyć szkołę. No i oni w tym nurcie szli, tylko że dopiero przy naszej klasie rzeczywistość musiała się z założeniami spotkać. Faktycznie nagle trafiła się grupa, która wymaga takiej uwagi, tego wszystkiego, co było w założeniu. Dyrektorka ich wtedy chyba złapała trochę za głowę i powiedziała: słuchajcie, to teraz właśnie się wykażecie. Podejrzewam, że robili to intuicyjnie, bo większość z nich nie była pedagogami. To byli nauczyciele z przypadku, mieli jakiś zawód i się zajmowali matematyką, fizyką, wuefem.

Klasa

Na początku było około 10 do 12 osób, potem dobiliśmy do piętnastki. Dołączały do nas po drodze takie same osoby, tacy rozbitkowie. Jak to zobaczyłam, to lekko mną tąpnęło, bo nie wiedziałam, że tak można się spotkać, w takim dziwnym towarzystwie. Był chłopak z kogutem na głowie, chłopak z wytatuowanym „dead”, który zawsze obrywał, bo miał to na kostkach i zawsze stał przy tablicy – tak odpowiadał o swoim pierwszym liceum – i trzymał rękę tak, żeby nauczyciel to widział. Było dużo takich długowłosych, zbuntowanych postaci. Były też osoby z innego miasta, które dojeżdżały do nas po czterdzieści kilometrów. Wszyscy trafiliśmy tam ze szkół, które miały dobrą bardzo opinię. Było też trzech dresiarzy, którzy byli bardzo dziwnymi dresiarzami. Spodziewałam się, że my się nie dogadamy, że będzie zgrzyt, a tak finalnie to my wszyscy się bardzo polubiliśmy. Potem, do mojej szkoły, ale już nie do mojej klasy, dołączyły jeszcze trzy osoby z mojej byłej szkoły.

Pamiętam, że wszyscy o tym mówiliśmy, że oni na pewno są tacy fajni, bo szkoła jest płatna, bo to szkoła prywatna. Nauczyciele, dyrektorka robili wszystko, żebyśmy w taki sposób nie myśleli, ale trudno było z nas to wykorzenić, bo szliśmy schematem. Szliśmy jakąś utartą drogą, że szkoła jest taka a taka,

przenieśliśmy nasze doświadczenia z poprzednich szkół na tę nową szkołę i wyobrażaliśmy sobie, że każde nasze zachowanie spotka się z takim samym zachowaniem, jak zwykle. Pamiętam taką sytuację, że idziemy na klasówkę i nie umiemy, wszyscy się nie nauczyliśmy. Dlatego, że był koncert w Starachowicach, że była ładna pogoda, czy dlatego że coś było za trudne. Nauczyciel zawsze pytał nas: Ale wy się przygotowaliście? Wy umiecie? Wy napiszecie ten sprawdzian, czy przychodzicie i wszyscy banie dostaniecie, bo nie macie pojęcia, o czym pisać? Bałiśmy się, ale ktoś powiedział: No nie umiemy. No okej. No dobra, to będziemy dzisiaj to wszystko jeszcze raz powtarzać i uczyć się. To dostawanie kolejnej szansy, nieproszenie się o nią, mieliśmy z urzędu. Mieliśmy to od nich. I to, że mieliśmy wpływ, że dyrektorka pytała nas: Słuchajcie, co myślicie o tym, chciałabym zatrudnić nowego nauczyciela do tego i tego, no i co wy o tym myślicie? My? Dlaczego my mamy coś o tym myśleć? No bo to ważne, bo ona was będzie uczyła. Starachowice to małe miasto, dużo osób o sobie różne rzeczy wie, ktoś kontrowersyjny miał być zatrudniony, czy myślimy, że to dobry pomysł. Okej, my się zgadzamy. My go wypróbujemy. Chociaż dyrektorka, podejrzewam, miała podjętą decyzję, ale ona konsultowała to z nami. Były dwie nauczycielki ze szkół z wysokim poziomem; chodziliśmy o tym mówić dyrektorke i ona rozmawiała z nimi, żeby nas tak nie cisnąć, że to jest inna szkoła. Pamiętam, że jakiś rodzic przyszedł z pretensjami, że u nas się za mało egzekwuje, za mało wymaga; taki bardzo zdyscyplinowany tato. Nasza pani dyrektor, pani Magda, powiedziała, że to nie jest taka szkoła, żeby przyjść i dyrektorka przycisnie jeszcze paska i powie, że tutaj będzie dyscyplina.

Rozbitkowie i kurczaki

Byliśmy pokopani przez system edukacji i to tak nawet mocno. Weszliśmy do takiego inkubatora, oni tam byli takimi kurczakami pod matką kwoką. Było dużo osób, które nigdy nie widziały innej szkoły. Chodziły chyba tylko do państwowych przedszkoli, a poza tym była szkoła społeczna. Niekoniecznie się rozumieliśmy z tymi uczniami; było widać, że jesteśmy inni. Nie dało się ukryć, my się z nich trochę śmiałyśmy, że oni nie kumają, o co chodzi. Jeżeli oni myślą, że wygląda szkoła, to są nienormalni, że to wcale nie jest tak, że są tacy rozpuszczeni. Oni patrzyli na nas też pewnie tak, że przyszli tutaj, bo już nie mieli wyjścia i na pewno ich na tę szkołę nie stać, bo też czasem tak było. Ale generalnie, pod koniec, wszyscy się zżyliśmy w tej szkole. Nie było tak, że to była duża wrogość, ale na pewno widać było podział i na pewno też czułam, że my byliśmy bardzo faworyzowani przez nauczycieli i dyrekcję. Czułam, że to jest chęć wynagrodzenia nam, bo oni byli pedagogami, a my byliśmy smarkaczami, a oni widzieli, że my dostaliśmy nieźle po głowie. Sami dostawaliśmy takiego olśnienia, jeżku to my umiemy, to my potrafiemy, to my damy radę, to my coś tworzymy. Tworzyliśmy sami też fajne różne

rzeczy ciekawe, jakieś happeningi. To nie miało może dużego znaczenia edukacyjnego, ale dla nas to było znaczące.

Różnice finansowe były zauważalne, szczególnie pomiędzy drugą klasą i nami. To jest mała miejscowość, podział pewien klasowy jest bardzo zauważalny, ludzie się znają, ludzie wszystko o wszystkich wiedzą, więc nie dało się tego sита przejść. Nam nie zależało na tym, bo my byliśmy w większości... idealisci. My chcieliśmy innych rzeczy w tej szkole. My w ogóle chcieliśmy od życia czegoś innego, mieliśmy swoje pomysły w głowie, ale wiem, że były osoby, którym przeszkadzało to, że ktoś się lepiej ubiera, że przyjeżdża tym skuterem do szkoły. Wtedy skuter to był harley dla niektórych. Skutery, ciuchy, jakieś wakacje, ferie ktoś tam spędził w ciepłych krajach. O tym się mówiło, ale kadra nie kładła nacisku na to, nie było czegoś takiego, że ty masz więcej kasy, to jesteś ważniejszym u nas uczniem. Tego na pewno nigdy nie odczułam, wręcz przeciwnie, to raczej osobowość się liczyła w tej szkole.

Rodzice

Moi rodzice chyba pomyśleli, że wreszcie spokój, szczególnie mój tato, bo zeszło mu ciśnienie, że już nie będzie kojarzony z jakimś problemem z córką w szkole. Mój ojciec był wtedy majątnym człowiekiem, nie przeszkadzało mu to, że musi płacić za tę szkołę, ale wiem, że rodziców moich znajomych niekoniecznie było stać na tę szkołę i mieli obiekcje. Może gdzieś tam przekładali ten stres finansowy, że ta szkoła jest płatna. Może pierwszy rok cieszyli się, ale pamiętam, że w czwartej klasie zdarzały się takie sytuacje, że moi znajomi trochę drżeli, czy będą na pewno chodzili do tej szkoły. Ja tego nie mogłam odczuwać, ale wiem, że moi bliscy i znajomi z tej klasy mieli. Był fundusz dla osób w sytuacjach podbramkowych. Na pewno nie było tak, że to do widzenia, prawda, tu są drzwi, tak bardziej po ludzku były te sprawy załatwiane. Pamiętam te sytuacje, kiedy ktoś miał jakąś przykrą sytuację rodzinną, jakaś choroba, śmierć i to było traktowane serio. Koleżanka miała problem z opłatą, była zwolniona przez jakiś czas z płacenia, potem miała rozpisane na raty, pamiętam, że płaciła, pomimo że skończyła szkołę.

Po szkole

Przede wszystkim, bardzo się uspokoiłam. Kiedy się uczyłam w liceum w trójce, powstał we mnie lęk przed dorosłym światem. To, co mnie czeka po szkole, jakaś większa dorosłość, to był strach. Duży terror, naprawdę nieprzyjemne sytuacje. Czułam, że to jest trudne. Gdy przyszłam do liceum społecznego, poczułam przede wszystkim spokój, komfort psychiczny. Po drugie, wolność, która

wtedy bardzo mi była do mojej ideologii potrzebna. Czułam, że mogę wpływać na swoje życie, mogę sama decydować o tym, jak chcę, żeby wyglądała moja edukacja, mogłam podejmować samodzielne decyzje. Może idealizuję po latach, ale gdy patrzyłam na swoich znajomych, którzy byli w tym samym czasie w szkole, to oni przychodzili tacy spięci na nasze wspólne spotkania i mówili: jejku, muszę do szkoły. Ja pamiętam, że po wakacjach w trzeciej klasie nie mogłam się doczekać, kiedy do szkoły pójde. To było naprawdę fajne miejsce. Lubiłam tam spędzać czas i na pewno nie było to żadnym stresem dla mnie, nie odczuwałam stresu szkolnego. Uwierzyłam, że mogę zrozumieć rzeczy, których mi wmawiali, że nie potrafię. Że okazało się, że się da. Że mam większy wpływ na to, co się dzieje wokół mnie. Że mogę kreować coś wokół siebie, że nie muszę się biernie poddawać, że jak już jestem w jakimś systemie, bo system edukacyjny mną zawładnął, to już koniec, muszę się poddać. Że mogę działać.

*Opracowanie na podstawie rozmowy przeprowadzonej 20 marca 2014 roku:
Katarzyna Gawlicz*

Katarzyna Sionek, studentka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej na kierunku pedagogika specjalna, specjalność terapia zajęciowa. Od wielu lat współpracuje z organizacjami pozarządowymi. Obecnie jest kierowniczką Klubu Seniora Fundacji Opieka i Troska we Wrocławiu.
e-mail: katarzynasionek@gmail.com

Adam

Szkoła powinna uczyć rozumieć...

Jak cytować: Adam (2014). Szkoła powinna uczyć rozumieć. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 309–318). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Ześwirowany ojciec kolegi

Pamiętam, że to był 1990 rok. Hurraoptymizm, wszystko, co nowe super, wolność, i tak dalej. Dla mnie miało znaczenie, że nie ma egzaminów. Nie ukrywam tego, nie ma co tutaj uciekać w jakieś górnoletne słowa, ja nie byłem prymusem. Zwłaszcza z matematyki nie byłem prymusem. A wtedy do każdego liceum, do którego chciało się dostać, trzeba było zdać egzamin z matematyki i to było trudne. Zresztą, w ogóle, zacznijmy od początku. Byłem wtedy w podstawówce, wzięto mnie na taką ewaluację, właśnie oceniano każdego ucznia. Było coś takiego pod koniec ósmej klasy. Pamiętam, że połowa uczniów, bez względu na wyniki dostawała takie zalecenie, do której szkoły mają się wybrać. I była zawodówka. No i ja oczywiście też – zawodówka.

Kolega miał jakiegoś ześwirowanego tatę, solidarnościowca strasznego, który jeździł wszędzie na rowerze, nie wiem, co on teraz robi, ale wtedy, kiedy wszyscy myśleli tylko i wyłącznie o czterech kółkach, on cały czas na rowerze. Taki totalny świr. Kompletnie się nie rozumiał ze swoim synem, ale ten ojciec znał Manelskiego.

Możemy iść do szkoły! Oczywiście, od tego się zaczęło, ale później, jak zaczęliśmy słuchać o tym, chodzić sami na te nudnawe wykłady Manelskiego, bo tak naprawdę, to się wszystko zaczynało od tego, że były spotkania rodziców i uczniów. Przychodziło się do Firleja, bo to tam wszystko się działo. W ASSA na początku było cztery czy pięć pomieszczeń, w jakieś budynku Rady Narodowej czy Rady Osiedla na Grabiszyńskiej, naprzeciwko Firleja. Tam była suterena, przyziemie – warunki straszne. Jakby tam teraz ktoś z zewnątrz przyszedł i zobaczył coś takiego,

to pomyślałby: sekta jakaś. Świry zupełne, samorozwój, *oikos* i takie rzeczy. I wszyscy mieli taaakie oczy! Wielu ludzi nie wiedziało, o co chodzi tak naprawdę, później słownik języków obcych i co to jest *oikos*.

Ja miałem to szczęście, że mój ojciec był na tyle liberalnie nastawiony do tego, że wolną rękę mi pozostawił. Mówił: „Chcesz? Podoba ci się taki styl? Podoba ci się to? Będziesz się z tym dobrze czuł? To ok”. I naprawdę, może powinienem mu powiedzieć, że tak naprawdę to była jego wielka zasługa, że mi pozwolił samodzielnie podjąć decyzję o tym, że idę do takiej szkoły. Jego pomoc to była tylko taka, że wykladał kasę, bo jeszcze wtedy sam nic nie zarabiałem. To były takie kwoty, które teraz przyprawiają o zawrót głowy. Trzysta tysięcy. Oczywiście, jakby policzyć, to jest to dziś trzydzieści złotych, no to jest trochę mało. Mam jeszcze taki dokument wpłaty.

Pomysł Manelskiego związany z organizacją to były kępki. Ja byłem zawsze w kępce ósmej, i to chyba było tak, że to po prostu były takie grupy. To nie były klasy, tylko grupy rodziców i uczniów, które tworzyły takie kępki. I każda z tych kępek miała prawo głosu. Chodzi o to, żeby nie było tak, że na jakiś zebraniu, gdzie podejmuje się jakieś decyzje, było 400 osób, tylko po prostu wysyłano przedstawiciela z danych kępek. Idea, jak teraz z perspektywy czasu patrzę, dalej tak naprawdę jest świeża. Nadal tam jest bardzo wiele świetnych rzeczy i świetnych pomysłów, które pewnie nie były jego [Manelskiego] do końca. Może też gdzieś przeczytał, tak zgaduję. Jak wyglądały te pierwsze chwile? Było to dwadzieścia parę lat temu, wszystkiego dokładnie nie pamiętam. Pamiętam Panią, która była szefową tej kępki. Była skrzywdzona i jej dziecko było skrzywdzone przez tradycyjny system, takie mam teraz wrażenie z perspektywy czasu. Ona była pełna energii, taka zaangażowana dla nas. Mój ojciec chyba był raz albo dwa razy na spotkaniu, później powiedział „chodź sobie sam”. I, rzeczywiście, chodziłem. Tak naprawdę, jeżeli ktoś chciał być zaangażowany to działał, jak nie, to wystarczyło płacić i chodzić do tej szkoły.

Początki (w) ASSA

Na początku to było szaleństwo. Nikt nic nie wiedział, jeszcze wtedy chyba ustawa powstawała dopiero, jakieś zmiany zachodziły. Chodziło też o kasę. Dopiero jak myśmy się stali tą szkołą, to wtedy na podstawie jakiegoś prawa można było zbierać pieniądze. Szkoła dostawała dotację na każdego ucznia. Pieniądze publiczne szły na tę szkołę; nie potrafię powiedzieć dokładnie, ale albo 50 procent, albo 25 procent na ucznia, tego ile się daje w normalnej szkole. W każdym razie i pamiętam, że to było ważne, bo tak naprawdę bez tego ta szkoła nie mogłaby funkcjonować, bo czesne nie pokrywało wartości kosztów. Same koszty wynajmu były ogromne, naprawdę duże pieniądze płacili. Zajęcia odbywały się w różnych miejscach.

Pamiętam właśnie tamtą suterenę, jeździło się jak na studiach, po całym mieście trochę. W Firleju się odbywały, tam też były sale wynajmowane. Później jeszcze na Bakara, klub taki osiedlowy, bardzo blisko zajezdni autobusowej na Grabiszynskiej. On chyba nawet istnieje. No i zajęcia odbywały się na niesławnej Wiejskiej na Oporowie, w cholerę daleko.

I to też miało wpływ na to, co się później stało z moim chodzeniem do tej szkoły. To takie rozpierniczenie, że w różnych miejscach odbywały się zajęcia. To było trochę jak na studiach. To było takie zachłyśnięcie się wolnością, po prostu miało się wybór w postaci zajęć, była lista przedmiotów, lista nauczycieli do tego, gdzie się odbywają zajęcia i trzeba było po prostu pojechać i się zapisać, tak jak na studiach, oprócz tego dostało się coś takiego [książeczka na oceny] na początek, bo później był prawdziwy indeks.

ASSA wspominam bardzo dobrze przez pierwszy rok. Pamiętam, że był to bardzo optymistyczny moment, wszyscy byli bardzo optymistycznie nastawieni i tak naprawdę gdyby nie energia tych wszystkich ludzi, to by nic nie powstało, bo tam pieniędzy nikt nie miał za dużo. Tam była masa energii i godzenie się z trudnymi warunkami. Ciemne pokoje bez okien albo z dwoma oknami, na wysokości suterenu, bo to suterena i ciemno. Jak tam zajęcia prowadzi? Ale naprawdę było takie poczucie, że robi zupełnie coś niestandardowego. Mówię, że starczyło na rok czasu, po roku czasu schodzi się z wieloma rzeczami na zapale. Jak się ma zapał do czegoś, to po roku czasu, jeżeli nie ma się kolejnych bodźców, to zapał słabnie, zwłaszcza jak się trafia na jakieś przeszkody, na jakieś takie rzeczy, których się nie chce robić.

Na początku było dziwnie. Nauczyciele też byli w nowej roli i oni często nie wiedzieli, jak się odnaleźć. Często lekcje nie różniły się od tych, które były w zwykłym liceum, poza tym, że nie było ocen. To stanowiło dla wielu osób może jakiś problem albo taki czynnik zagubienia. Natomiast ważną rzeczą, o której trzeba wspomnieć, która zbudowała pewien trzon integracyjny w ASSie, był wyjazd integracyjny. We wrześniu w góry pod namioty. Od razu brzmi jak pomysł pana Mannelskiego. Zielona szkoła we wrześniu pod namioty, w góry! Rudawy Janowickie, tam pojechaliśmy. Potężne pole, gdzie naprawdę przyjechało sporo osób. Namioty wojskowe. Na obóz przyjechali wszyscy, do końca zostało mało ludzi, po tym jak namioty zaczęły spływać razem z deszczem. Ja to wspominam bardzo dobrze, był to mój pierwszy samodzielny wyjazd pod namiot. Harcerstwo mnie ominęło, zrezygnowałem z niego jako pierwszy, jeszcze w podstawówce. Nie jeździłem pod namioty samodzielnie, natomiast to był wyjazd integracyjny i co najśmieszniejsze tam były zajęcia. Nie zapomnę zajęć właśnie z matematyki czysto teoretycznych. To była integracja uczniów, nauczyciele razem z nami w tych namiotach. Jakies wspólne łażenie po górach. Czas był organizowany tak, że były takie godziny, kiedy trzeba było być w obozie, bo były zajęcia i rzeczywiście jakoś to działało. Aczkolwiek później, jak przyszedł deszcz, to większość czasu to było okopanie namiotów,

walka z żywiołem i to stało się kwintesencją tego obozu, czyli walka o przetrwanie. Tam nie było żadnej bieżącej wody, był tam jakiś strumyczek, gdzie się szło umyć naczynia, piaskiem. To był obóz integracyjny i rzeczywiście przyjaźnie tam związane między uczniami i nauczycielami przetrwały. Na tym obozie powstały takie pierwsze grupy, które później się długo ze sobą trzymały także poza szkołą.

Początkowo uczniów było mało, natomiast bardzo wielu było dookoła ludzi. Trzeba wspomnieć też nauczycieli. Moja wychowawczyni, historyczka pani W***. Pan matematyk P***, zresztą on był dyrektorem chyba jakimś tam pedagogicznym. Fantastycznie wykładał matematykę, no i pierwsze zajęcia pamiętam, że były strasznie kameralne. Tam po prostu przychodziło pięć osób, piętnaście czasami, jak było dwadzieścia, to już było ciasno. Tak naprawdę było bardzo mało ludzi chodziło na zajęcia. Był taki indeks dla słuchaczy, coś takiego wymyślili, że my musimy, w ciągu czterech lat, zaliczyć jakąś podstawę programową, tak zwane minimum programowe, tak to się nazywa. I kiedy ty to zrobisz, to było *up to you*. Mógłbyś przez pierwszy rok w ogóle nie chodzić. Później przyszła wolność i inne pokusy i inne rzeczy, na przykład własne pieniądze zarabiane, bo dzięki temu, że poszedłem do ASSY tak naprawdę w dużej mierze mogłem podjąć swoją pierwszą pracę. To ma reperkusje do dzisiaj.

W ASSA nauczyciele też byli różni. Jedni bardziej przejęli się tą ideą, zaczęli rzeczywiście prowadzić zajęcia sposób całkowicie odbiegający od tego, do czego byłem przyzwyczajony w podstawówce. A inni po prostu zachowywali się, jakby w ogóle zmienili tylko pracodawcę w postaci tego, że przyszli do innej szkoły, a sposób uczenia był nadal ten sam. Pamiętam, że była pewna rotacja, ale dokładnie tego nie potrafię określić, dlatego ci nauczyciele się czasami zmieniali. Może po prostu niektórzy pasowali, a byli ewaluowani przez nas. Pamiętam, że byli oceniani przez nas i rodziców. Oni tej ocenie podlegali i ta ocena nie polegała na wynikach, ile osób zaliczyło, a ile nie. To polegało na zupełnie subiektywnej ocenie uczniów.

W szkole nie było ocen. W ogóle nie było ocen, nie było czegoś takiego, że się dostawało trójkę, czwórkę, piątkę. Zajęcia polegały bardziej na rozmowach, na takiej bardzo swobodnej dyskusji. Z tego, co pamiętam, na polskim zwłaszcza, na tych przedmiotach, które mi najbardziej zostały w głowie i które później z moim humanistycznym wykształceniem bardziej są związane, to takie dywagacje żeśmy robili, odbiegaliśmy tak od tematu, że nauczyciel później na koniec semestru się drapał po głowie, że minimum programowe nie przerobił. Bo on i tak wiedział (i często to mówił wprost), że to minimum programowe to są bzdury po prostu, głupoty i wciskanie ludziom straszliwej papki, która jest niezwiązana w ogóle z życiem, i która się do niczego nikomu nie przyda. Nikt mnie nie przekona, że daty w historii się komukolwiek do czegokolwiek w życiu przydadzą. Bardziej te humanistyczne przedmioty zapamiętałem z tego, że to było rozumienie, nauka przez zrozumienie procesów, poprzez rozumienie wydarzeń, skąd, dlaczego i jak? A nie,

kurczę, kiedy! Mimo że ja tam chodziłem chyba ze trzy lata, to tak naprawdę minimum programowego, które posłużyło później do wystawienia świadectwa, jak opuszczałem szkołę, to było za jeden rok. A to dlatego, że odpuściłem niektóre przedmioty. Omijałem tradycyjnie długim i szerokim łukiem matematykę. Natomiast z niektórymi rzeczami polecałem do przodu. Z tym, co mnie interesowało, polecałem do przodu jak szalony.

I podjąłem właśnie w tym czasie pracę. Zgodnie z takim podejściem, że twoja pierwsza praca w życiu powinna być za darmo, bo powinieneś robić to, co chciałbyś robić za darmo. Ja chciałem robić to za darmo, ale jak facet mi płacił... Teraz byśmy nazwaliśmy, że to było w sklepie komputerowym. A że ja miałem jakiegoś fisia na punkcie komputerów, wcale nie z punktu matematycznego, tylko jakiegoś gry, to chciałem robić to za darmo, ale facet mówił: „nie, nie, nie, ja ci za to będę płacił”. Podjąłem pracę i czasem więcej mi to zabierało czasu niż zajęcia w ASSA. Chodziłem jeszcze na jakieś, ale na te, które były ciekawe i które były fajne; omijałem skrzętnie te, które stanowiły dla mnie jakiś problem.

Te pionierskie czasy mi się podobały, oczywiście, i to było fajne. Nie pamiętam, na jak długo mi zapalu starczyło, ale przynajmniej przez rok sumiennie chodziłem na zajęcia. To była przygoda. To było też związane z tym, że porównywałem się, bo miałem jeszcze kontakt ze znajomymi z podstawówki, którzy poszli do tradycyjnych liceów. Oni to mieli przerąbane, dzwonki, i tak dalej. Wszystko tak samo zostało, niewiele się zmieniło i tak naprawdę zamordyzm, zwłaszcza ci, co poszli do tych najlepszych liceów.

Demokracja w ASSA polegała na tym, że rzeczywiście w szkole podejmowano decyzję na walnych zgromadzeniach, bądź później rada szkoły, czyli ci wszyscy z kępek byli takim organem zarządzającym. I właśnie później to się zmieniło w ASSie, później zaczęło brakować tej demokracji, między innymi dlatego też część osób zaczęła mówić, że decyzje zaczęły być wymuszane. Nie było tak, że trzeba jednomyślnieść mieć, tylko zaczęła być jakaś tam większość. Może dlatego też, część osób zrezygnowała, bo po prostu pewni ludzie w ASSA zaczęli przejmować szkołę. Manelski w ogóle pewnym momencie się wycofał, całkowicie go odsunięto, tak naprawdę. Darek Łuczak był administratorem, on był mądrym człowiekiem, był fajnym człowiekiem. Pamiętam go jako człowieka, który pchał do przodu i spowodował, że wiele rzeczy ruszyło. A Manelski był po prostu z głową w chmurach, to był gość, który był dobry właśnie do organizowania idei, do przekonania kogoś do idei, natomiast zarządzanie to Darek Łuczak. Później zaczęło to być trochę bardziej jednoosobowe, tam nauczyciele przestali mieć w ogóle wpływ, była duża rotacja nauczycieli. Łuczak zwalniał, zatrudniał, jak chciał, właśnie dlatego też demokracja zaczęła gdzieś tam zanikać. Ale ten pionierski okres był rzeczywiście mocno demokratyczny, mocno bym powiedział eksperymentalny, mimo że niektórzy nauczyciele nie stanęli na wysokości zadania, ale to jest normalne. Przecież nie da się tak zrobić, żeby wszyscy od zebrać od razu zespół ludzi idealnych.

ASSA w pewnym momencie zaczęła przypominać ilością molocha potężnego, gdzie jest pełno ludzi. Już nie wiem dokładnie, kiedy, ale w ASSA zaczynało się kwasic z liczbą ludzi. Ta Długa [kolejna siedziba ASSA przy ul. Długiej – przyp. P. R.] nie była fajnym miejscem. To była po prostu adaptacja budynków Politechniki. Jak teraz z perspektywy czasu patrzę, to mi się nie chciało tam jeździć, mimo tego, że tam miałem autobus bezpośredni. No i tak naprawdę później zaczęło się trochę robić też nieprzyjemnie, bo zaczęło się robić ciasno w szkole. W sensie takim, że było naprawdę dużo ludzi. Zaczęło przychodzić tak dużo ludzi, że niektóre wykłady były jak na studiach. Tam dwieście osób przychodziło. W takiej sali dużej, to nie było już takie ciekawe, bo to był już wykład, takie mówienie jednostronne. To już nie jest to samo, co zajęcia, gdzie jest mniej ludzi i dla każdego ucznia można poświęcić więcej czasu. Nie pamiętam, z jakiegoś powodu zaczął się kwas. Tak to trzeba nazwać, ferment związany z tym, że części nauczycieli nie podobało się, że jest zbyt luźno, czy bardziej to, że było zbyt szkoleniowo. Podkreślałam to, bo to jest ważne, że to nie rodzice się wystraszyli, bo zobaczyli indeksy, i że po trzech latach dzieci nic nie zaliczyły. Ale luźno było, za luźno. Niektórym po prostu było za luźno. Brakowało tych ocen, brakowało tej ewaluacji, brakowało takiej kontroli postępów. I to nauczycielom, rodzicom, niektórym uczniom też. Mi też. W pewnym momencie zobaczyłem, że jestem do tyłu z zaliczeniami, a za rok matura. Stwierdziłem, że muszę coś z tym zrobić.

Liceum holistyczne

Zaczęło się tak, że rodzice mojego znajomego (jeszcze z podstawówki), który też chodził ze mną do ASSY, wzięli się za organizację drugiej szkoły. Dostałem jedno świadectwo z ASSY, zaliczono mi tam kilka rzeczy i później zacząłem ostro. Powstało liceum holistyczne, w miejscu, gdzie teraz jest XIV LO.

Część nauczycieli przeszła po prostu z ASSA. Im także nie podobało się takie rozprężenie. Nie podobało im się zbyt daleko posunięte olewactwo ze strony uczniów w stosunku do nauczycieli. Bo nauczyciel tak naprawdę niewiele mógł zrobić. Jak były jednostki, które tylko po „zal.” pojawiały się, to on niewiele mógł zrobić, nawet jeżeli się tam dwoił i troił. Niestety, zaczęli wtedy do ASSA trafiać tacy ludzie, którzy kompletnie nie pasowali. Wiele lepiej by się poczuli w szkole normalnej, tradycyjnej i oni po prostu byli bardziej zagubieni w ASSA. Ja też wtedy robiłem co innego ze swoim życiem. Nie czułem się wtedy zagubiony, po prostu robiłem co innego, na czymś innym się skupiłem. Moją główną motywacją było, żebym maturę zdał... mimo wszystko, bo widziałem, że w ASSie to marne szanse. Znajomi i znajomi znajomych, którzy ze mną do ASSy chodzili, zdradzili też taką chęć, żeby się przenieść. Chcieli wrócić do małej szkoły, bo liceum holistyczne to była szkoła mała. Czy tam było, czterdziestu uczniów? Pięćdziesięciu? Trzy

klasy na krzyż. Śmieszne, bo chodziłem do klasy z ludźmi, którzy byli młodszy ode mnie dwa lata. W latach licealnych to jest duża różnica wieku.

Więcej pamiętam z zajęć z tego czasu przez to właśnie, że pięć osób było czy siedem w klasie. Z ASSA pamiętam tylko początek, później pamiętam to, że pracowałem, mniej zajęcia. Raz na jakiś tam bywałem, ale to rzadko. W czasach liceum holistycznego pracę sobie odpuściłem, czy praca raczej mnie rzuciła? Nie pamiętam, jak to było, ale zrezygnowałem. Trzeba było maturę zrobić jednak i przez to opóźnienie, to ja liceum robiłem sześć lat tak naprawdę. Dwa lata jednak zostałem w tyle. W liceum holistycznym już normalnie rok, co rok była promocja i już tam trzeba było być. Liceum holistyczne było zorganizowane bardziej tradycyjnie. Były ramy, czyli lekcje, które trwały określoną liczbę minut, nie było, że ktoś musiał wyjść wcześniej. Były oceny, były zadania domowe, było inaczej. Niektóre zajęcia były fajne, bo jeździliśmy do nauczyciela do domu, bo było nas tak mało, że było bez sensu, żeby on jeździł. Można było po prostu do niego do domu pojechać, on nas zapraszał i było super. Herbatka i wtedy nie było 45 minut, u niego w domu to po prostu było, ile nam się tak naprawdę chce dyskutować. I siedzieliśmy, ale nie były to dyskusje po świt. Nie, takie rzeczy to można tylko między bajki włożyć, że młodzi ludzie będą dyskutować po świt, bo ich tak do czegoś ciągnie. Nie, ja nie wierzę w takie rzeczy. Poza tym trzeba było też inne rzeczy robić w tym czasie. Życie towarzyskie było ważne, coś jeszcze się robiło, chodziło do kina, no, różne inne rzeczy. Ja jeszcze się w gry fabularne uczyłem grać, to też wiele czasu zabierało.

Niektóre przedmioty były tradycyjne, na matematykę po prostu brano mnie i po prostu na siłę wciskano do głowy pewne rzeczy, bo inaczej ze mną nie było mowy. Na trójkę musiałem coś tam się nauczyć. Natomiast były też takie zajęcia, jak na przykład wstęp do filozofii, historia sztuki, wstęp do logiki formalnej, logika formalna, religioznawstwo z etyką połączone. I to było właśnie realizowane przez parę osób. Był między nimi pan Z***, który miał pozytywnego bzika na punkcie świadomości i pozaświadomościowego poznania, fale alfa, itp. On przyniósł pierwszy raz *SITA learning system* i pamiętam, że to testowaliśmy na zajęciach. Nie uczyliśmy się za pomocą tego, ale przyniósł to jako ciekawostkę. Każdy, kto miał z nim zajęcia, zapamiętał, że ma niesamowitą wiedzę na tematy związane z filozofią. On nas też etyki uczył. Miał takie ogólne kulturoznawcze podejście.

W liceum holistycznym z założenia miało być mało osób. Mimo że później oni się przenieśli do innego budynku, to tam nigdy dużo osób nie było, nigdy więcej niż sto osób. Podobało mi się, że są przedmioty i jeżeli dwie osoby chodziły na fakultety, to oni byli w stanie to zrobić, bo nauczyciel poświęcał swój czas na to. Niekoniecznie było to opłacalne, bo nie wydaje mi się, żeby oni za tyle czasu, ile poświęcili, brali odpowiednie pieniądze. Widać było po nich, że robią coś, żeby tych ludzi młodych ukształtować, zwłaszcza jeżeli ci ludzie młodzi się czymś interesują. Tak jak, na przykład, ja. Oni zdiagnozowali, że matematyka to moja słaba

strona, a przedmioty humanistyczne na odwrót, na przykład historia. To po prostu uczyłem się tej historii. Uczyłem się historii i wszystkiego, co związane z humanistycznymi przedmiotami, no i *summa summarum* zostałem finalistą olimpiady wiedzy o społeczeństwie z tego liceum. Co tu dużo mówić, tylko dlatego, że było mało uczniów i nauczyciel mógł poświęcić swój wolny czas na to, że ja do niego przyjeżdżałem po godzinie 18 na fakultet, to znaczy do domu do niego i przygotowywałem się do kolejnych etapów olimpiady. On na to poświęcał swój czas wolny i on naprawdę nic z tego nie miał, bo nie dostawał za to pieniędzy, tylko satysfakcję. W dzisiejszych czasach, można by to nazwać nierynkowym zachowaniem. Ja mu za to podziękowałem, teraz nie utrzymuję z nim kontaktu. Ciekawa sprawa, bo nie miał wykształcenia pedagogicznego. Zresztą, dużo tych ludzi nie miało *stricte* pedagogicznego wykształcenia. Oni często byli świrami na punkcie jakiejś swojej dziedziny. No i ta wiedza o społeczeństwie, bo ja się interesowałem polityką, no wiadomo, to jest blisko siebie, historia Polski, kulturoznawstwo.

Myśmy na polskim, na przykład, czytali lektury po łebkach. Była w dużej mierze dowolność, kto chce, czyta całą, kto chce, czyta opracowanie, ale będziemy czytać tak, jakby wszyscy przeczytali całość. Będziemy tak rozmawiać. Rozmowa czy dyskusja będzie tak, jakby wszyscy przeczytali całość, więc nawet, jeżeli przeczytałeś opracowanie, to trzeba było się w to opracowanie wgłębić. Nie będzie wyrzykowego pytania, kto był bohaterem książki, będzie dyskusja, o czym ona jest. Często później dyskusja schodziła na temat środowiska kulturowego, w którym się dzieje akcja, czy środowiska kulturowego, w którym powstawała książka. Na przykład na temat *Potopu* to myśmy nie gadali, bo to głupoty są, straszne głupoty. Czytałem fragmenty, bo musiałem przeczytać, żeby poznać grafomański styl Sienkiewicza. Po to, żeby po prostu go poznać i żeby można było później w dyskusji powiedzieć: „Stary, to jest książka, to nie jest historia. To w ogóle nie ma nic wspólnego z rzeczywistością, nie było faceta, który ściął mieczem trzy głowy. Nie było takich ludzi, po prostu nie istnieli”. Są ludzie, którzy z normalnej szkoły wychodzą, to wiedzą, że to jest książka historyczna, a to nie jest książka historyczna. To była książka trochę ku pokrzepieniu serc. Tak nam tłumaczono, że pewne książki powstawały nie po to, żeby opowiedzieć historię, tylko właśnie po to, żeby ludzie się lepiej poczuli sami ze sobą. Żeby się poczuli sami ze sobą, żeby się poczuli ze swoją historią lepiej, ona nie miała nic wspólnego z prawdą. *À propos* tych zajęć z polskiego, to był czad po prostu. Nasze zajęcia z polskiego polegały na tym, że czytaliśmy *Historię filozofii* Tatarkiewicza. I to było nasze przerabianie kolejnych epok. To był wstęp, najważniejsze było mieć podstawę filozoficzną, co ludzie myśleli w danej epoce, a nie – co pisali. Bo pisali czasem takie farmazony i głupoty. Wprowadzono na polskim podział na epoki dionizyjskie, apollińskie, to było bardzo fajne. Mój wybór studiów później, to już można było zgadnąć, jak byłem finalistą wiedzy o społeczeństwie, to co mogłem wybrać? Politologię.

Było także kółko informatyczne, bo w szkole było parę świrów, zupełnych wariatów związanych z informatyką, i oni chodzili na to kółko informatyczne. Mieli fakultet informatyczny, kolejne pięć osób. I dzięki temu naprawdę mogli podstaw programowania się uczyć, a nie jak teraz na informatyce obsługi programów Microsoftu. Ucz się pisać własne programy, bo jak będziesz się uczył obsługiwać programy, to ty nigdy nic nie stworzysz.

Liceum holistyczne była taką szkołą, gdzie jakiś talent odkryty po prostu obrabiano. Nie obrabiano po to, żeby ukształtować człowieka, który ma wykute na pamięć wszystko, tylko takiego, który rozumie jak najwięcej z otaczającej go rzeczywistości. I tu już dygresja, szkoła powinna uczyć rozumieć, a nie uczyć faktów, bo fakty w dzisiejszych czasach można w Internecie sprawdzić albo umieć je znaleźć, tak naprawdę.

Po kolei, czyli ASSA, później Liceum holistyczne doprowadziło do tego, że wybrałem takie a nie inne studia. To była śmieszna rzecz, bo byłem już na studiach, nie mając jeszcze zrobionej matury, bo dzięki temu, że byłem finalistą olimpiady miałem wstęp na studia bez egzaminu. No i tak w głupiej sytuacji postawiłem nauczycieli, bardzo głupiej, bo co oni mieli zrobić? Ale podszedłem poważnie do sprawy, zwłaszcza dlatego, że byłem już starszy. Byłem dwa lata starszy od tego wieku tradycyjnego, w którym miało się zdawać tę maturę.

Na drzwiach otwartych na Uniwersytecie usłyszałem, że współpracujemy z uczelnią w USA. No i chciałem tam pojechać i trzymałem się tego. To rzeczywiście było takie postanowienie, które zrobiłem sobie. Udało mi się je zrealizować, bardzo się z tego cieszyłem. To było niesamowite, że udało mi się do tych Stanów polecieć, na pół roku i to też zawdzięczam, między innymi, takiemu a nie innemu podejściu. Po prostu, na studiach o wiele łatwiej mi się uczyło wielu rzeczy. O wiele prościej mi się wiele rzeczy przyswajało i rozumiało. No, bo na studiach jednak, co by nie mówić o politologii, to rozumienie jest najważniejsze. Żeby rozumieć procesy, wiedzieć, co się dzieje, dlaczego, co z czego wynika, niż znać wszystkie daty dokładnie, bo tego nie trzeba.

Benefity

Główną rzeczą, którą wyniosłem, jest to, że jak moja córka teraz zaczęła chodzić do szkoły, bo poszła do pierwszej klasy szkoły podstawowej, to starać się ją nauczyć, żeby nie spinała się nic absolutnie. Szkoła nie jest centrum wszechświata i ona nie spowoduje – zwłaszcza ta tradycyjna szkoła – że wyjdiesz na ludzi. Mam tego przykłady, wszyscy mamy tego przykłady, na pewno każdy nas ma tego przykłady i to jest główna rzecz, która powinna przyświecać, także w normalnej szkole. Nie uważam, że jej się nie da zreformować. Da się zreformować, bo taka szkoła tradycyjna też jest potrzebna, bo nie każda szkoła może być eksperymentalna

i nie każdy człowiek się nadaje do szkoły eksperymentalnej. Za szybko próbuje się w szkole, w szkole podstawowej i w gimnazjum, próbuje się zrobić z ludzi jakieś takie maszynki. Albo jak w teledysku „Another brick in the wall”, gdzie mieli tą maszynką dzieci. Natomiast, główną myślą dla mnie i tym, co próbuję przekazać czasami w rozmowach z rodzicami, to uzmysłowić: „nie gońcie dzieci, bo to, że on będzie miał kolejne piątki i kolejny czerwony pasek, nie robi z niego szczęśliwego człowieka”. *Summa summarum*, w życiu najważniejsze jest szczęście, a szczęścia nie dadzą czerwone paski ani kolejny dom.

ASSA i Liceum holistyczne dały mi umiejętność takiego patrzenia do wewnątrz i spoglądania na siebie od środka. Nie uważam ani chwili z tego czasu za czas stracony. Nie wiem, co będzie później ze mną, ale to mnie nie interesuje, ważne, że jestem w zgodzie, żyję z tym, co robiłem wcześniej.

Chciałbym, żeby moja córka przynajmniej chodziła do takiego gimnazjum. Podstawówka to jest uśrednionka, to jest traktowane jako pewne minimum, czyli nauczanie się czytania, pisania, wszystkie dzieci powinny to umieć. Jakbym teraz posyłał dziecko, to pozwoliłbym pójść do ASSY, pozwoliłbym popełnić te same błędy. Powiedziałbym, oczywiście, swoją historię, dlatego że warto widzieć, co stary robił w tym samym wieku.

Opracowanie na podstawie rozmowy przeprowadzonej 14 marca 2014 roku:
Paweł Rudnicki

Mikael Meldstad

Pomiędzy Freirem i Bourdieu

Jak cytować: Meldstad, M. (2014). Pomiędzy Freirem i Bourdieu. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 319–324). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Gdy byłem w ostatniej klasie szkoły podstawowej¹, nie miałem żadnych wątpliwości co do tego, że nie chcę iść do zwykłego gimnazjum – przede wszystkim dlatego, że miałem serdecznie dość nauczycieli mówiących mi, co mam robić, i równie dość – głupich dzieciaków, które za wszelką cenę próbowały uniknąć robienia tego, co nauczyciele kazali im robić (to znaczy nauczyć się czegoś)... Nie, że bym sam zachowywał się dużo lepiej. Byłem po prostu przekonany, że gdyby zajęcia były ciekawsze i miały więcej wspólnego z tym, co przeżywałem, ja też byłbym bardziej zainteresowany i zaangażowany.

W tym czasie, Wolne Gimnazjum (po duńsku: Det Fri Gymnasium – DFG) istniało od jakichś sześciu lat i było już dobrze znane zarówno ze względu na podejmowane w nim eksperymenty pedagogiczne, jak i, w szczególności, z powodu praktykowanej tam radykalnej demokracji szkolnej, choć niektóre gazety próbowały psuć mu opinię, rozsiewając plotki (niezupewnie zresztą bezpodstawne) o ilości palonej w szkole marihuany. W moich jednak oczach, jedynie przyczyniło się to do podniesienia oczekiwań, jakie żywiłem wobec swojej przyszłej instytucji edukacyjnej.

Z radością odkryłem, że wiele plotek rzeczywiście miało dużo wspólnego z prawdą. Nauczyciele traktowali uczniów poważnie, zarówno podczas dyskusji na lekcjach, jak i po szkole, zwyczajnie jako ludzi – czasem może aż za bardzo, ale nie sądzę, że kiedykolwiek komuś stała się krzywda z powodu zakresu odpowiedzialności, jakiej w DFG oczekiwano od uczniów.

¹ W duńskim systemie szkoła podstawowa obejmuje dziewięć klas; możliwe jest także uczęszczanie do nieobowiązkowej, dziesiątej klasy. Obowiązkowa edukacja kończy się na dziewiątej klasie szkoły podstawowej (przyp. tłum.).

Mieliśmy nie tylko brać udział w planowaniu programu, ale w przypadku niektórych przedmiotów wręcz decydowaliśmy o programie – oczywiście w granicach wyznaczanych przez publiczne regulacje i prawo, choć w tym czasie jako prywatne gimnazjum mieliśmy rzeczywiście duże możliwości. A gdy dochodził do granic, zwracaliśmy się do wydziału edukacji albo o specjalne pozwolenie (które rzadko kiedy otrzymywaliśmy), albo – co było bardziej powszechne – o zgodę na podjęcie eksperymentu związanego z nowym przedmiotem, nową formą egzaminowania i tak dalej.

Ogólne zarządzanie szkołą dokonywało się poprzez odbywające się dwa razy w tygodniu „zgromadzenia szkolne”, podczas których na drodze głosowania podejmowano decyzje. Wszyscy uczniowie i pracownicy szkoły mieli po jednym głose. Myślę, że właśnie to radykalnie demokratyczne podejście najbardziej mnie zaskoczyło, gdy zacząłem szkołę. Ale do dzisiaj myślę, że jest ono tym, co najbardziej cenię w DFG i co uznaję za centralną wartość tej szkoły – i równie bardzo jestem przekonany, że powinno ono być istotą wszystkich szkół oraz edukacji jako takiej.

Pozwólcie, że trochę rozwinę ten wątek na przykładzie swoich własnych doświadczeń z DFG. Gdy zaczynałem szkołę, uznawałem siebie za „awangardę”: przeczytałem wstęp do *Kapitału* i różne inne teksty, głównie dotyczące teorii edukacji. Szybko zyskałem przydomek (nadany mi przez nauczycieli, nie uczniów) „Trocki”. Na początku mnie to irytowało, ale szybko stało się powodem do dumy, a przydomek nosiłem niczym odznakę honorową. Musiałem być bardzo irytującym uczniem, ale też stałem się jedną z głównych postaci na szkolnych zgromadzeniach i zarówno nauczyciele, jak i inni uczniowie traktowali mnie poważnie. Byłem członkiem kilku stałych komisji i generalnie robiłem, co mogłem, żeby mieć wpływ na podejmowane decyzje.

Pod koniec pierwszego roku zacząłem się coraz bardziej nudzić i zastanawiać, czy całe to przedsięwzięcie nie jest nieco daremne – zarówno dlatego, że przekonałem samego siebie, iż mam ogromny wpływ (co niezupełnie było prawdą; często myślałem tak, jak większość, i często też wspierałem czy proponowałem to, co uznawałem za słuszne, i co później okazywało się lepszym rozwiązaniem), jak i – na bardziej osobistym poziomie – dlatego, że miałem wątpliwości, czy chcę w ogóle wiązać swoją przyszłość z akademią.

Po pierwszym roku zrobiłem więc sobie przerwę (co w tym czasie nie było dopuszczalne). Podjąłem wówczas pracę w przedszkolu, gdzie włączyłem się w dyskusje bliżej związane z pedagogiką i zacząłem uświadamiać sobie, że nie zgadzam się z najbardziej zorganizowaną grupą pracowników. Była to mieszanina zwolenników Chin (maoistów), bardziej radykalny obóz maoistów głoszących, że klasa robotnicza z krajów uprzemysłowionych w rzeczywistości wyzyskiwała klasę robotniczą Trzeciego Świata, było tam także kilku członków Duńskiej Partii Komunistycznej. Tym, co ich ze sobą wiązało na płaszczyźnie pedagogicznej, było ich upodobanie do Antona Makarenki oraz zasadniczo myślenie o pedagogii

i edukacji jako zestawie technik mających sprawić, że dziecko będzie zachowywać się w określony sposób, uczyć i rozwijać pewne cechy i umiejętności – a wszystko to niemal za plecami dziecka, a przynajmniej bez włączania się przez nie w proces własnego uczenia się. Osoby z tej grupy były bardzo autorytarne i tak też się zachowywały w stosunku do dzieci, a w istocie wobec wszystkich, także współpracowników i rodziców. Innymi słowy, okazało się, że muszę trochę lepiej uzbroić się w obszarze pedagogiki i teorii edukacji. Gdy zacząłem czytać, uświadomiłem sobie, że to, co może instynktownie czułem w poprzednim roku w DFG, było prawdą: wydawało mi się, że istnieją dwa zasadniczo odmienne podejścia do uczenia się i edukacji. W myśl jednego, traktowano dziecko/ucznia/studenta jako przedmiot, drugie natomiast koncentrowało się na uczniu jako narzędziu własnego rozwoju i uczenia się. Nie było jednak zawsze oczywiste, kto co robił; często uświadamiałem sobie, że nauczyciele/teorie twierdzący, że nie traktują dziecka jako przedmiotu, w rzeczywistości dokładnie to robią. W końcu dotarło do mnie, że jedynym sposobem na to, by mieć jakąkolwiek szansę na wcielenie w życie praktyki pedagogicznej, w której szanuje się dziecko/ucznia/studenta jako indywidualną jednostkę na własnych prawach, a nie jedynie przedmiot oddziaływań pedagogicznych, jest zapewnienie radykalnie demokratycznej władzy w instytucji edukacyjnej. Bez demokracji wszystkie deklaracje szacunku dla uczniów są dokładnie tym: pustymi deklaracjami graniczącymi z hipokryzją, a głoszący je ludzie próbują ukryć swoją władzę za udawanym szacunkiem wobec uczniów. Jednak bez faktycznego wpływu (władzy decydowania o warunkach własnego życia) nie może być rzeczywistego szacunku, a jedynie jego pozór.

W czasie przerwy uświadomiłem sobie w końcu, że jednak chcę wrócić do gimnazjum (choćby z tego powodu, że chciałem studiować socjologię). Późną wiosną zacząłem więc pojawiać się na zgromadzeniach szkolnych, akurat w czasie, gdy dyrektor postanowił zrezygnować ze stanowiska. Na zgromadzeniach zaczęły się toczyć zażarte dyskusje, które ciągnęły się przez całe pół roku – bo tyle trwał proces zatrudniania nowego dyrektora. Do dzisiaj myślę, że był to jeden z najlepszych i najbardziej demokratycznych procesów, w jakich kiedykolwiek uczestniczyłem. Wyglądało to tak: najpierw szkoła zaczęła dyskutować nad tym, jaką rolę powinien odgrywać dyrektor (mój ulubiony cytat z tej dyskusji to następująca sugestia: w pierwszym roku – ucznia pierwszej klasy, w drugim roku – ucznia drugiej klasy, w trzecim roku – ucznia trzeciej klasy, w czwartym – nauczyciela, w piątym – emeryta). Dopiero gdy doszliśmy do wstępnych konkluzji, został ogłoszony konkurs na dyrektora. Jednocześnie zgromadzenie szkolne mianowało komitet wyborczy, składający się z dwojga uczniów (a może bardziej stosowne byłoby nazywać ich studentami?) z każdego roku (duńskie gimnazjum obejmuje trzy lata), dwóch nauczycieli, jednego sekretarza, przewodniczącego rady i przewodniczącego „wspólnoty szkolnej” (którą tworzyły zgromadzenie szkolne, grupa wspierająca i rada). Innymi słowy, uczniowie mieli w Komitecie większość. Zgłosiło się

ponad sto osób. Spośród nich wybraliśmy dwunastu kandydatów zobowiązanych następnie do rozmowy z komitetem wyborczym – wszystko to w trakcie trzymiesięcznego procesu, podczas którego członkowie komitetu wyborczego uczestniczyli niemal bez przerwy w posiedzeniach komitetu albo w zgromadzeniach szkolnych, dopracowując oczekiwania wobec nowego dyrektora i omawiając szczegóły procedury jego wyznaczenia.

W końcu wybraliśmy czterech kandydatów, którzy mieli przejść przez rozmowę ze zgromadzeniem szkolnym. Przez cały tydzień nie działo się nic poza zgromadzeniami: od poniedziałku do czwartku podczas zgromadzenia szkolnego od rana do obiadu rozmawialiśmy z kolejnymi kandydatami, a po obiedzie dyskutowaliśmy na temat przebiegu rozmów i ocenialiśmy, czy dana osoba nadaje się na dyrektora. W piątek rano miała miejsce bardzo burzliwa dyskusja (spowodowana częściowo tym, że o pozycję starali się również jeden z ówczesnych nauczycieli i jeden z byłych nauczycieli, mający swoich zwolenników). Po południu odbyły się niejawne wybory – dla niektórych uczniów i nauczycieli jawne głosowanie nie było komfortowym rozwiązaniem.

Gdy teraz zastanawiam się nad czasem spędzonym w DFG, myślę, że jest kilka kwestii, które powinienem wytłumaczyć, żeby nieco bardziej rozjaśnić, co odróżnia (a przynajmniej odróżniało) DFG od innych duńskich gimnazjów w tym czasie. Po pierwsze, oczywiście demokracja i w mniejszym lub większym stopniu reformatorskie podejście pedagogiczne. W tamtym czasie istniały jeszcze dwa inne oficjalne (w pełni finansowane przez państwo) gimnazja, które także podejmowały eksperymenty; jedno z nich tylko eksperymentowało z demokracją, co skończyło się ogromną porażką, bo nie zrobiono tam nic, by wprowadzić w życie procesy demokratyczne, poza tak marginalnymi kwestiami, jak decydowanie o kolorze papieru toaletowego i jedzeniu na stołówce, ale nic, co miałoby coś wspólnego z programem lub podejściem pedagogicznym. Drugie z nich podejmowało eksperymenty wyłącznie w obszarze nauczania i programu i odniosło trochę większy sukces. Jednak patrząc z perspektywy czasu, można powiedzieć, że to DFG wyznaczyło kierunek pedagogicznych dyskusji na temat gimnazjów w Danii na dalsze lata, i to do tego stopnia, że dziś najważniejszą kwestią, która odróżnia DFG od innych duńskich gimnazjów jest radykalnie demokratyczne zarządzanie. Niemal wszystkie inne idee pedagogiczne zostały w jakiejś formie wprowadzone do duńskich gimnazjów jako norma – ale nigdzie nie było to tak udane, jak w DFG; moim zdaniem, właśnie dlatego, że w DFG to nie dyrektorzy i nauczyciele narzucali uczniom te rozwiązania, ale uczniowie sami o nich decydowali i wprowadzali je w życie.

Inną kwestią, którą trzeba sobie uświadomić, jest to, że pod koniec lat siedemdziesiątych, kiedy chodziłem do gimnazjum, jednym z najistotniejszych zagadnień była równość w edukacji, a zwłaszcza włączanie dzieci z rodzin robotników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, jako że inne gimnazja

przyjmowały uczniów niemal wyłącznie z wyższej klasy średniej. W czasie mojego pobytu w szkole niemal połowa uczniów pochodziła z rodzin robotników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, co oznaczało, że prawie osiągnęliśmy nasz cel, jakim było zachowanie w szkole tej samej struktury społecznej co w całym społeczeństwie. Może się to wydawać niezrozumiałe, bo DFG było prywatną szkołą średnią, ale w Danii szkoły prywatne (podstawowe i gimnazja) otrzymują bezpośrednie wsparcie w wysokości 85 procent średnich kosztów utrzymania szkół publicznych, więc opłaty za szkołę muszą wystarczyć na pokrycie jedynie 15 procent kosztów. Poza tym DFG wynajmowało stosunkowo mały i tani budynek, mogło więc, w oparciu o kryteria socjalne, oferować uczniom drobne prace, takie jak sprzątanie szkoły (w tamtym czasie wystarczało to na zapłacenie za szkołę oraz na środki na życie dla uczniów, których nie utrzymywali rodzice; dzisiaj wykonywanie takiej pracy pozwala tylko na opłacenie czesnego – szkoła jest dużo większa, a zapotrzebowanie na pomoc w uiszczaniu opłat także wzrosło). Innym sposobem na zapewnienie, że nikt nie będzie wykluczony ze szkoły z powodów ekonomicznych, była działalność grupy wspierającej, której zadanie polegało w zasadzie na zdobywaniu pieniędzy na czesne².

Mówiąc nieco bardziej krytycznie: dla wielu z nas, uczęszczających wówczas do szkoły – a prawdopodobnie jest tak i obecnie – był to zarówno najlepszy, jak i najgorszy okres w życiu. Najlepszy, bo w sposób niezwykle zasadniczy staliśmy się niezależni oraz – w pozytywny, kolektywny sposób – samowystarczalni. Ale dla niektórych wolność oraz brak jasno wyrażonych oczekiwań i reguł to było zbyt wiele, więc około 10-20 procent uczniów z tego powodu zrezygnowało ze szkoły.

Często zastanawiam się nad tym, co by się stało, gdybym nie poszedł (nie mógłbym pójść) do DFG. Widzę zasadniczo dwie różne możliwości. Pierwsza: poszedłbym do „normalnego” gimnazjum i nienawidziłbym go, ale miałbym lepsze oceny (w tamtym czasie oceny w DFG były niższe od średnich ocen w kraju, jeśli chodzi o przedmioty „ścisle”, takie jak matematyka czy języki obce, ale wyższe z tych przedmiotów, w których „prawda” podlegała dyskusji. Dzisiaj uczniowie z DFG mają najwyższe wyniki z niemal wszystkich przedmiotów... I nie wiem, czy rzeczywiście robi to na mnie ogromne wrażenie, ale to już temat na osobną, dłuższą rozmowę). Druga: przerwałbym szkołę – lub został z niej wyrzucony – po prostu dlatego, że nie byłem gotów szanować władz albo byłem zbyt zajęty tym, żeby się dobrze bawić. Jakby nie było, jestem bardzo szczęśliwy, że zdecydowałem się pójść do DFG. Myślę, że szkoła ta pozwoliła mi dogłębnie zrozumieć, na czym polegają procesy demokratyczne – a także to, jak można w ich toku zostać wykonywanym (w tym też byliśmy dobrzy; mieliśmy nawet skrót na określenie procesu,

² Grupa ta ciągle istnieje, ale przez ostatnie dziesięciolecia nie jest już w stanie właściwie odpowiadać na zapotrzebowanie. Inna sprawa, że dzisiaj równość w dostępie do edukacji nie jest już tak istotną kwestią, być może po części dlatego, że w Danii 60 procent młodzieży uczęszcza do gimnazjum.

podczas którego można było kogoś zrobić w balona, sprawiając jednocześnie, że wierzył w demokratyczny jego charakter). Czy jest to więc historyczny postęp? Myślę, że tak, choć dziś podchodzę do procesów demokratycznych z pewnym cynizmem, jestem też bardzo świadomy tego, kiedy i jak ludzie próbują w ich toku oszukać innych (i dlatego jest mi tak trudno zajmować się polityką, jest to zwyczajnie zbyt przygnębiające; tym, co przede wszystkim zaprzęta głowy polityków, jest robienie nas w konia).

A jeśli chodzi o pedagogikę... W istocie studiowałem socjologię... edukacji, przeczytałem więc wiele tekstów pedagogicznych, ale dziś mój stosunek do edukacji jest nieco mniej pozytywny. Podejrzewam, że jestem rozdarty pomiędzy optymizmem Paula Freirego i głębokim pesymizmem Pierre'a Bourdieu – a może to właśnie w tym należy widzieć „rzeczywisty” dialektyczny problem?

Przełożyła Katarzyna Gawlicz

Mikael Meldstad dorastał w Danii i Hiszpanii, mieszkał również w Republice Południowej Afryki. Zawsze był zaangażowany w działalność polityczną i edukacyjną. Obecnie koordynuje program doktorancki na Wydziale Psychologii i Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu w Roskilde.

e-mail: mikael.meldstad@usa.net

Dominika Ferens

Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Angielskiej

Wiedza tkwi w miejscach

Jak cytować: Ferens, D. (2014). Wiedza tkwi w miejscach. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Staronawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 325–327). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Wiedza tkwi w miejscach¹. Dużo można się nauczyć przypadkiem. Niektóre miejsca są urządzone tak, że sprzyjają przypadkom. Bardzo ważnym dla mnie doświadczeniem edukacyjnym były studia doktoranckie na tradycyjnym amerykańskim kampusie uniwersyteckim, a to dlatego, że wiedzę można tam zdobywać zarówno w sposób systematyczny, jak i przypadkowy.

Ale zacznę od kwestii materialnych. Żeby móc chłonąć wiedzę w sposób przypadkowy w różnych nieoczekiwanych miejscach, trzeba mieć czas, zapewniony dach nad głową, wikt i opierunek. Nie mają tego polscy doktoranci, którzy doktorat napiszą tylko pod warunkiem, że wszystko z góry zaplanują i będą krok po kroku realizować plan w wolnych chwilach, między jedną pracą a drugą. Godziwe stypendium dało mi czas na szukanie przypadku.

Kampus uniwersytecki, gdzie na małej przestrzeni skomasowane są wszystkie kierunki (od inżynierii i medycyny, przez prawo i nauki przyrodnicze do nauk humanistycznych i sztuk pięknych), sprzyja powszechnie wychwalanej u nas, ale rzadko praktykowanej interdyscyplinarności. Plakaty wykładów otwartych organizowanych na różnych kierunkach powiewały na tablicach ogłoszeniowych

¹ Ten zwrot jest trawestacją tytułu książki antropologa Keitha Basso, *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language among the Western Apache* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1996). Basso opisuje współczesne badania terenowe wśród Apaczów, którzy poprosili go, by postarał się w trakcie wywiadów, na użytek plemienia, usystematyzować nazwy topograficzne w okolicy i wiążące się z nimi opowieści. Choć Basso podszedł do tego zadania sceptycznie, ponieważ nie miało nic wspólnego z jego planami badawczymi, szybko jednak przekonał się, że w pamięć o miejscach była wpisana wielowiekowa historia plemienia.

na całym kampusie. Po regularnych zajęciach chodziłam więc pasjami na wykłady od budynku do budynku. To, czego się dowiedziałam, nie miało zazwyczaj bezpośrodkowego zastosowania w mojej własnej pracy doktorskiej, choć wyznaczało nowe punkty odniesienia i uświadamiało, jakie pytania badawcze zadają inni. Ale zdarzyło mi się z wykładu na temat krzyżowania roślin wyjść z pomysłem na trzydziestostronicowy rozdział o dziewiętnastowiecznej literaturze. Słuchając wykładów otwartych, poznaje się oczekiwania różnych czytelników akademickich, różne metodologie badań i style przekazywania wiedzy.

Mądra organizacja biblioteki uniwersyteckiej, z wolnym dostępem do wszystkich zbiorów, również potwierdza zasadę, że wiedza tkwi w miejscach. Moim przypadkowym odkryciem sprzyjał fakt, że książki stały na półkach w zbiorach tematycznych. Po wejściu do biblioteki zazwyczaj namierzałam kilka książek lub czasopism w katalogu elektronicznym, ale po odszukaniu ich spędzałam długie godziny wertując książki stojące obok – na prawo i na lewo, poniżej i powyżej. Takie poruszanie się po omacku jest czasochłonne. Nie odda mu się doktorant, który spłaca kredyt, pracując na dwóch etatach. Od kiedy studiowałam w Stanach, pojawił się Internet, a w nim mnóstwo zeskanowanych książek naukowych, co znacznie ułatwia życie, szczególnie osobom znającym język angielski. Mimo to nad inteligentne wyszukiwarki cenię biblioteki z otwartym dostępem do książek, które można ściągać z półek na chybił-trafił. Za rzędami książek zazwyczaj stoją zastępy wytrawnych bibliotekarzy, dzięki którym powstają nowe konstelacje wiedzy.

Przypadek sprawił też, że w kampusie spotkałam osoby o podobnych celach i zainteresowaniach. Jest to bardziej prawdopodobne w dużych społecznościach akademickich, gdzie krzyżują się rozległe sieci znajomości. Przez taką właśnie sieć dotarłam do potomków pisarki, której teksty badałam, a przez nich uzyskałam dostęp do rodzinnych archiwów i biblioteki, w której rodzina zdeponowała czternaście kartonów niezbadanych przez nikogo szpargałów. Systematyczna współpraca z wieloma poznanymi przypadkiem osobami nadała sens i kształt moim badaniom. Prawdopodobieństwo spotkania bratnich dusz wśród kilkorga doktorantów studiujących w małym polskim instytucie jest niewielkie; przekonałam się o tym, starając zachęcić doktorantów wrocławskiej anglistyki do organizowania się w nieformalne grupy wsparcia.

Kampusy uniwersyteckie w Stanach tętnią życiem. W przejściach między budynkami można jednego dnia posłuchać studenta grającego na fortepianie, otoczonego wianuszkami osób jedzących kanapki, a innego dnia natknąć się na grupę ćwiczącą tai chi. Na dużych kampusach codziennie wychodzi kilka darmowych gazet redagowanych przez społecznie zaangażowanych studentów – nie gazetek reklamowych udających prasę studencką.

Pikiety, marsze protestacyjne i blokady skrzyżowań głównych arterii w pobliżu kampusu były częścią życia akademickiego. Od studiowania historii relacji rasowych doktoranci przechodzili płynnie do organizowania protestów przeciwko

pozbawianiu nielegalnych imigrantów prawa do edukacji czy likwidacji akcji afirmatywnej w naborze na studia. Wspólnie z profesorami doktoranci prowadzący zajęcia organizowali wiece i strajki, próbując przekonać władze uczelni do przyznania im praw pracowniczych. Jak chodzić od drzwi do drzwi po osiedlach, zbierając głosy poparcia dla inicjatyw politycznych, jak skutecznie zablokować kampus czy skrzyżowanie, jak dać się zaarrestować, jak zagrać na gitarze piosenkę związkową z czasów Wielkiego Kryzysu – tego również uczyłam się w ramach studiów doktoranckich. Trzeba było jedynie stawić się w miejscu zbiórki.

Wiedza tkwi w miejscach, nie tylko w głowach poszczególnych ludzi, w książkach, czasopiśmie i na stronach internetowych. O wiedzę czasami trzeba się potknąć, wpaść na nią z rozpędu, podążyć za nią z budynku do budynku. Żeby móc to robić, trzeba mieć czas, wikt i opierunek. Dlatego po powrocie do Polski nigdy nie napisałam niczego, co zaskoczyłoby mnie samą. Stany Zjednoczone nie mają monopolu na dobre uczelnie. Przy odpowiednim wysiłku i nakładach finansowych na pewno dałoby się zreorganizować wiele aspektów życia na polskich uczelniach tak, by i u nas stworzyć miejsce dla przypadku.

Dominika Ferens prowadzi zajęcia z literatury amerykańskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. Pracowała również na uniwersytetach w Niemczech, Rosji i Stanach Zjednoczonych. Naukowo zajmuje się literaturą amerykańskich mniejszości rasowych, pograniczem etnografii i literatury oraz teoriami rasy, płci i seksualności. Stopień doktora uzyskała na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles (1999), a stopień doktora habilitowanego na Uniwersytecie Wrocławskim (2011). Jest autorką książek: *Ways of Knowing Small Places: Intersections of American Literature and Ethnography since the 1960s* (2010) i *Edith and Winnifred Eaton: Chinatown Missions and Japanese Romances* (2002).
e-mail: dferens@poczta.onet.pl

Pracownia Badań
nad Demokracją w Edukacji

Z recenzji dr hab. Agnieszki Nowak-Łojewskiej, prof. UZ:

Problematyka książki wpisuje się w obszar refleksji emancypacyjno-krytycznej tak bardzo potrzebnej dla zmiany tradycyjno-konserwatywnej edukacji w szkole. Kluczowa idea demokracji przewija się niemal w każdym tekście, co czyni książkę wartościowym opracowaniem teoretyczno-empirycznym i doskonale wpisuje się w deficytowy obszar krytycznych opracowań.

Z Przedmowy Autorów:

Demokratyzacja stosunków międzyludzkich nie dokona się sama, z dnia na dzień. Dlatego tak ważną rolę odgrywa edukacja instytucjonalna. Jednak uczenie demokratycznego życia nie może mieć charakteru deklaratywnego, odświętnego, apelowego. Demokracja musi być obecna w codziennym funkcjonowaniu szkoły czy przedszkola. Demokrację można realizować jedynie poprzez jej codzienne doświadczanie, wrastanie w nią. Uczenie dla demokracji musi być uczeniem się w niej samej.

