

PIOTR PASSOWICZ, PIOTR SŁOWIK

Uniwersytet Jagielloński

Zagrożenia i możliwości nowych systemów kształcenia dzieci i młodzieży – refleksje i propozycje

Wstęp

Żyjemy w czasach niepokoju i wzrastającego niezadowolenia z tradycyjnych form naszego szkolnictwa. Coraz baczniejszą uwagę zwraca się na koszty emocjonalne, ponoszone przez uczniów, deficyty w zdrowiu, słabą kondycję fizyczną. Dlatego chętnie poszukuje się nowych, najlepiej już sprawdzonych gdzie indziej rozwiązań, by je zastosować na rodzimym gruncie. Jedną z możliwości, po którą sięgamy, jest tworzenie szkół na wzór amerykański. Tymczasem w USA, mówi się obecnie o kryzysie szkolnictwa. Jako jego wady dostrzega się fragmentaryzację systemu szkolnego, rezygnację z dotychczasowych tradycyjnych przedmiotów, w miejsce których pojawiają się wyspecjalizowane kursy, często marginesowe, cieszące się jednak dużym powodzeniem u uczniów, przewidujących uzyskanie wysokich not niskim kosztem.

Z badań przeprowadzonych wśród uczniów wynika, iż są przepelnieni zadowoleniem z siebie, lecz brak im samokrytycyzmu. Jednocześnie podkreśla się wzrost przestępczości (por. J.R. Mroczkowska, 1993).

O ile 50 lat temu do najpoważniejszych wykroczeń należało zabieranie głosu bez czekania na swoją kolej, hałasowanie, śmiecenie, to obecnie ich miejsce zajęły: narkotyki, alkoholizm, cięża nieletnich, samobójstwa, gwałty, rabunek, napady. Trudno ustalić w jakim stopniu, na postępujący chaos i przestępczość wpływają cechy formacji intelektualnej takie jak:

– względnosc prawdy, rozumiana nie jako teoretyczne twierdzenie, lecz moralny postulat,

– czy otwartość z fundamentem filozoficznym, jakim jest relatywizm (J.P. Mroczkowska, 1993).

Wiadomo jednak, iż są one zakorzenione w postmodernistycznej wizji rzeczywistości.

1. Wizja postmodernistyczna

Daje się ona skrótowo opisać jako: drastyczne ograniczenie perspektywy z ogólnej, całościowej, na tysiące odrębnych, indywidualnych ujęć oraz zagubienie wymiaru wertykalnego, otwierającego na sens i wartość. W uzupełnieniu do tego, zasygnalizować należy zanegowanie źródeł prawdziwości nauki modernistycznej, co wiąże się z obaleniem tradycyjnej metafizyki, dającej prymat słowu mówionemu, sytuując go bliżej prawdy. Tymczasem w koncepcji postmodernistycznej, pismo ma wyprzedzać mowę. Znaki odnoszą się do siebie. Znaczenia ześlizgują się po powierzchni znaków ku innym znakom. Cywilizacja przestaje być cywilizacją księgi, zawierającej ślad żywego, wypowiedzianego słowa, lecz staje się cywilizacją SIMULACRUM, rozedrganego ekranu pełnego znaków, wielości kopii bez oryginału.

Powyżej zasugerowano związek między cechami formacji intelektualnej, a postmodernistyczną wizją rzeczywistości. Warto przyjrzeć się temu zagadnieniu dokładniej i zadać pytanie o charakterystykę osobowości człowieka, żyjącego w takim świecie kulturowym. Porusza ten problem Henri Nouwen (1994), powołując się na wypowiedź Roberta Liftona, historyka psychologii (1970).

Uważa on, że coraz powszechniejszy staje się tzw. człowiek nuklearny, który może być scharakteryzowany za pomocą następujących kategorii:

1. historycznego rozbicia
2. fragmentarycznej ideologii
3. poszukiwania nieśmiertelności

Ad.1. Historyczne rozbicie uwidacznia się w przeżywaniu schyłkowości świata, następuje zerwanie więzi, jakie ludzie odczuwali przez długi czas z życiodajnymi i ożywczymi symbolami ich tradycji kulturowej, z symbolami, dotyczącymi rodziny, systemu idei religijnych i cyklu życia w ogóle.

Występuje brak poczucia ciągłości, wpływa to na upośledzenie twórczości w najszerszym znaczeniu tego słowa.

Bezsensowne stają się takie aktywności jak: kariera, studia, założenie rodziny, wynajdywanie technologii, rozwijanie idei. Człowiek nie znajduje w sobie radości, strachu, nienawiści, miłości.

Jest sparaliżowany przez rozbicie ciągłości.

Przeżywa nudę i apatię.

Ad. 2. Fragmentaryczność ideologii przejawia się poprzez brak zgody na życie wewnątrz jednego systemu odniesień (wreszcie porzucanie ustalonych i całościowo-

wych form ideologii na rzecz płynniejszych ideologicznych fragmentów) szybką zmianę systemów wartości.

W człowieku wzrasta skłonność, by pozostać otwartym i żyć małymi fragmentami kultury, które w danej chwili wydają się oferować najlepsze rozwiązania.

Nie ma nic w świecie, co byłoby zawsze i wszędzie prawdziwe i ważne.

Fragmentaryczna ideologia ma ustrzec takiego człowieka przed staniem się fanatykiem, zabijającym dla idei. Charakterystyczne staje się poszukiwanie doświadczeń w celu znalezienia wartości. Jest on całkowicie otwarty, tolerancyjny, ponieważ każdy człowiek z odmiennymi przekonaniem stanowi okazję, by odkryć nowe idee i sprawdzić swoje własne.

Ad. 3. Ostatnim wyróżnikiem człowieka nuklearnego jest poszukiwanie nowej nieśmiertelności. Ta kategoria najmocniej akcentuje zagubienie wymiaru sensu i głębi w postmodernistycznej wizji rzeczywistości.

Wiąże się bezpośrednio z twórczością godzącą nieskończoność i zarazem ograniczoność ludzkiej kondycji. Jeżeli w ciągu swojego życia człowiek staje w obliczu sytuacji, gdy doznaje cierpienia, gdy wszelkie dotychczasowe sądy, twierdzenia, wiedza na której się opierał zawodzą, gdy on sam podważa swój własny sens bycia „tu i teraz” w konkretnej egzystencjalnej sytuacji, to ważna może wtedy stać się świadomość, że sens jest mu nadany i jego źródło leży poza nim.

W ten sposób można dokonywać transcendowania siebie poza siebie, poza własną śmierć, różnorakie obumierania przeżywane w ciągu życia, by paradoksalnie umocnić rozwój i wzrost.

Niestety człowiek moralny zagubił drogę do znalezienia siebie w wymiarze głębi i sensu. Jego próby odnalezienia go na drodze mistycznych przeżyć, stymulowanych narkotykami, czy też na drodze agresywnych ruchów społecznych, nie przynoszą pozytywnych efektów na dalszą metę.

Wydaje się istotne prześledzenie pewnych założeń teorii kształcenia, proponowanych w nurcie postmodernistycznym i zastanowienie się, czy nie stymulują powstawania wzmiankowanej wyżej osobowości molarnej. Jak widzą one osobę i jej kształtowanie? Stwierdzają, iż człowiek jest tworzony poprzez całość obecnego i historycznego doświadczenia. To, co przywykliśmy nazywać doświadczeniem prywatnym, jest konstruktem historycznym, produkowanym i legitymizowanym wewnątrz form społecznych.

Ponieważ zanegowane zostało metafizyczne źródło potwierdzenia, niemożliwa jest jakakolwiek ontologizacja podmiotu. Nauczanie proponuje krytyczne dystansowanie się do siebie, dekonstrukcję własnej podmiotowości, gdyż zgodnie z wcześniejszym założeniem, to co we własnym doświadczeniu znamy jako nasza podmiotowość, zostało nam narzucone w dyskursach panowania, w praktykach powszedniości, noszących stygmat nadzoru (T. Szkudlarek, 1994).

Jak odbywa się krytyczne dekonstruowanie? Otóż poprzez posługiwanie się tzw. „głosem ucznia”. Dzięki niemu, uczeń może określić własną kontekstualność, pokazać perspektywę poznawczą, swoją pozycję podmiotową i konstruującą się

tożsamość. Ten konfrontuje się z innością innych głosów dla przekroczenia własnej perspektywy podmiotowej, w kierunku trzeciej przestrzeni negocjacji, gdzie powinno pojawić się myślenie w kategoriach solidarności.

Zwraca się też uwagę na ciało. Podkreśla się jego aspekt duchowy i otwartość na Innego. Z reguły jest tak, iż cechy te nie rzucają się w oczy, ze względu na skutek represji, kolonizacyjnej obróbki, pozbawiającej ciało autonomii i autentyczności za pomocą symboli, krępujących fizjologię.

Zadaniem wychowania jest uświadomić mechanizm polityki reprezentacji, konstruującej cielesność w powiązaniu z dobrami konsumpcyjnymi. Wyjaśniony ma zostać proces kształtowania wzmacniania pożądlivosti mimetycznej, gdzie ciało jest utowarowione, a towar seksualizowany.

Wszystkie te edukacyjne zabiegi mają służyć zdolności jednostek do częściowego przynajmniej rozpoznania mechanizmów konstruowania „Ja”. Ma to oferować możliwość rewizji funkcjonowania własnego ciała, utworzyć przestrzeń dążeń i pragnień, w której można przyjąć samoświadomie i krytycznie nowe kształty podmiotowości, sprzyjające poszerzaniu się zakresu samoświadomości, a co za tym idzie, powiększaniu obszaru wolności (T. Szkudlarek, 1994). Powstaje tu zatem pewien problem.

W powyższym projekcie zwraca się baczną uwagę na sferę poznawczą, w której mieszczą się wszystkie sądy, twierdzenia odpowiedzialne za nadzór. Otacza się pewną troską ciało, zbyt pobieżnie traktuje się jednak potrzeby emocjonalne, które odgrywają bardzo istotną rolę w procesie motywacyjnym i kształtowania się poczucia sensu i wartości własnej.

Stawia się słuszne pytanie: jak zastosować tę metodę w stosunku do dziecka, aby przekonać je, że jest to ważne dla niego, tak, aby nie podważyć jego poczucia wartości? Nie udziela się jednak na to pytanie zadowolającej odpowiedzi, która znalazłaby wyraz w konkretnych działaniach. Wątpliwe wydaje się stwierdzenie, że wychowywanie poprzez dekonstrukcję jest ważne dla dziecka, czy nawet nastolatka. Natomiast bardzo prawdopodobne jest, że stymuluje ono kształtowanie się osobowości molarnej.

Ze szkolnej praktyki wiadomo, iż w stosowaniu wspomnianej „polityki głosu”, gdzie uczeń ujawnia miejsce swojej inwestycji afektywnej, (a jest to czynnik sprzyjający identyfikacji), napotyka się na bardzo duży opór ze strony uczniów. Traktują to jako inwazję szkoły na teren prywatności. Jest bardzo znaczącym faktem, iż skłania to zwolenników tego typu wychowania do nazwania szkoły „terenem walki o definicję społecznego świata” (T. Szkudlarek, 1994).

Pobudza to do niewesołych refleksji. Intuicja językowa, zawarta w metaforze walki, wskazuje na niepokojąco duży ładunek przemocy. Przychodzą na myśl stwierdzenia w stylu:

„Wychowanie jest walką, w której jedna ze stron (oczywiście strona wychowująca) odnieść powinna zwycięstwo:

„Wiem lepiej od ciebie, co dla ciebie jest dobre”.

„Jeżeli sprawiam ci ból, to jest on konieczny dla twojego dobra” etc. ...

Są to przecież sztandarowe hasła „czarnej pedagogiki”, opartej na podporządkowywaniu i frustracji wielu naturalnych potrzeb. Na opór można spojrzeć przecież, jako na zdrowy mechanizm obronny młodych ludzi, domagających się możliwości realizacji swoich, wynikających z rozwoju potrzeb.

I oto przeciw nim na „ringu” staje szkoła, która posługuje się realizacją SWOICH, odmiennych od uczniowskich, zamierzeń:

- emocjonalnym naciskiem,
- obalaniem systemu wartości poprzez otwartą dyskusję,
- pozbawianiem ucznia zwykłych mechanizmów obronnych (J.P. Mroczkowska, 1993).

Odnosi się wrażenie, że konsekwentne realizowanie „tych” zamierzeń odbywa się przy lekceważeniu prawideł rozwoju i wynikających stąd potrzeb.

2. Nowe możliwości

Bardzo kontrastują na tym tle założenia edukacyjne szkolnictwa waldorffowskiego. Warto o nim wspomnieć, gdyż zyskuje ono powoli uznanie w Polsce. W odróżnieniu od poprzednich koncepcji, korzenie tej szkoły są osadzone na modernistycznym metafizycznym założeniu prymatu żywego słowa wobec słowa pisanego. Istotą pedagogiki waldorffowskiej jest oparcie nauczania i wychowania na poznaniu człowieka.

To, co nazywamy współczuciem, uważane jest za jeden z najbardziej znanych impulsów ludzkiej moralności. Należy to też do nieświadomego poznania człowieka, które winno być kształcone i rozwijane przez całe życie.

Godny uwagi jest też szacunek dla rzeczywistości, który wyraża się w trosce nie tylko o świadectwo ucznia, jego umiejętności, ale także o jego zdrowie, psychiczne samopoczucie, wyobrażenia, zainteresowania.

Problem wychowania postrzegany jest, jako postulat rozwijania świadomości, poprzez przywrócenie człowiekowi naturalnej bezpośredniości, rozbudzania w człowieku tego czym on sam jest. Duża rola przypada tu autorytetowi funkcjonalnemu, który nie wynika z roli, lecz faktycznych osiągnięć. Dziecko uczy się poprzez ludzi i od ludzi, jednakże, może też być surowym krytykiem, dlatego nauczanie jest okazją samowychowania (Ch. Lindenberg 1993). Należy tu zwrócić uwagę na trzy sfery: fizyczną, emocjonalną i poznawczą. Jest to holistyczne traktowanie człowieka, bez faworyzowania jednego obszaru osoby kosztem innego.

Podsumowanie

Podsumowując, trzeba podkreślić, że nasze rodzime szkolnictwo wymaga zmian, gdyż lekceważy sferę emocjonalną, zaledwie toleruje fizyczną, kładąc nacisk na sferę poznawczą. Także amerykańskie szkolnictwo również jest do reformowania, gdyż z kolei zajmąwszy się głównie emocjami i ciałem, zlekceważyło

wiedzę, czyniąc ze szkoły rodzaj baru samoobsługowego, gdzie każdy może kierować się tylko własnym upodobaniem (J.P. Mroczkowska, 1993).

Nasi uczniowie mają obniżoną samoocenę i sporo wiadomości, tamci, często bezkrytycznie, z poczuciem pełnego samozadowolenia podchodzą do swoich braków w edukacji. Jedno i drugie szkolnictwo jest niepełne. Obydwa mogłyby skorzystać z koncepcji waldorfskich.

Wydaje się bowiem, że udało się im znaleźć swoją receptę na to, jak pogodzić wysoką samoocenę, na co wskazuje zachowanie uczniów, z solidną wiedzą, o czym świadczą wyniki przyjęć absolwentów na studia.

Rozważania o samoocenie należałoby zacząć od pytań:

– gdzie jest źródło mojej wartości?

– co nadaje mojemu życiu sens?

Natomiast, co do roli szkoły, to zgodnie z prawem Yerkesa i Dodsona, powinna stworzyć optymalny poziom pobudzenia poprzez zachowanie uczciwego poziomu wymagań i dowolnej, ale istniejącej formy oceny wiedzy.

Jest to droga środka między wyniszczającym indywidualność koszmarem, a złudną arkadią, nie przygotowaną do realnego życia.

Od sposobu odpowiedzi na powyższe dwa pytania i klimatu szkoły zależeć może, czy będziemy wypuszczać w świat zgorzkniałe „żabki” czy wygrywające „książątka”, trzeźwo i bez lęku konfrontujące się z twardą rzeczywistością (por. R. Roqoll, 1989; T. Harris, 1979; E. Berne, 1997).

Literatura

Berne E., *W co grają ludzie*, PWN, Warszawa 1997

Harris T., *W zgodzie z sobą i z tobą*, PAX, Warszawa 1979

Lindenbegr Ch., *Szkoła bez lęku*, Ag.Wyd. J. Santorski Com., Warszawa 1993

Nouwen H.J.M., *Zraniony uzdrowiciel*, Rebis, Poznań 1994

Mroczkowska Petry J., *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, „Znak” nr 9, 1993

Roqoll R., *Aby być sobą - Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków, 1993