

Zofia Agnieszka Kłakówna

## Jaka szkoła po zarazie?

### Kontekst sytuacyjny

Piszę ten tekst w szczególnym momencie (przełom marca i kwietnia 2020) i nie mam bladego pojęcia, czy dane mi go będzie skończyć. Niezwykłość takiej sytuacji bierze się oczywiście stąd, że problemy, które stanowią przedmiot namysłu w setnym, jubileuszowym numerze „Kwartalnika Edukacyjnego” i do współroztrząsania których zostałam zaproszona, sformułowane zostały przed nadejściem koronawirusowej pandemii. W konsekwencji o pytaniu sprzed zarazy, myśleć przychodzi mi w czasie zarazy i, jak sądzę, powinnam to robić raczej tak, by odpowiedź miała sens po zarazie.

Nie da się ukryć karkołomności tego założenia, zwłaszcza jeśli ktoś, jak mnie się to akurat zdarzyło, tuż przed zarazą czytał wydaną u nas w 2018 roku książkę Stevena Pinkera *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*<sup>1</sup>. Dokumentuje w niej autor znaczące dokonania, które stały się udziałem rodzaju ludzkiego na przestrzeni wieków dzięki respektowaniu atrybutów wyliczanych w podtytule jego dzieła. Dotyczy to między innymi zdrowia. I oto ledwie zaczęłam się cieszyć, że udało nam się w swoim czasie na dobre pokonać żółtą febrę, dżyntyerię, gruźlicę, polio oraz parę innych cholei, pojawił się koronawirus... Czy jest coś pewnego na tym najlepszym ze światów? Czy w takim razie jakieś odpowiedzialne projektowanie przyszłości ma sens? Co do takich przewidywań, okazuje się, nawet sam Yuval Noah Harari zachowuje ostrożność i pisze, że „Jedynym pewnikiem jest sama zmiana”<sup>2</sup>. Wobec tego pozostają już tylko frazeologizmy i przysłowia o nadziei, że jest mianowicie „matką głupich” albo że „umiera ostatnia”. Podobno. Zebrano ich ze dwie potężne kolumny w odpowiednim słowniku...

<sup>1</sup> S. Pinker, *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*, przeł. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2018. Zob. też tego autora: *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, przeł. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2015; *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, przeł. A. Nowak, GWP, Gdańsk 2012; *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Smak Słowa, Sopot 2016.

<sup>2</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, WL, Kraków 2018, s. 337. Zob. też tego autora: *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, przeł. J. Hunia, PWN, Warszawa 2014; *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, WL, Kraków 2018.

## Problem

„Jakiej edukacji potrzebują dziś Polacy i/lub Szkoła, o której marzymy” – oto formuła zapowiadanej przed zarazą dyskusji. Chyba nie da się zaś czytać tych haseł inaczej niż jako sugestię, że adekwatność aktualnie serwowanej Polakom edukacji szkolnej pozostawia, ostrożnie mówiąc, co nieco do życzenia.

Pamięć podpowiada jednak od razu, że przecież przynajmniej w ciągu ostatnich trzydziestu lat doświadczyliśmy już rewolucji szkolnych co niemiara. Ostatnia w stosunku do poprzedzającej miała wręcz potęgę trzęsienia ziemi. Określana też była wprost przez jej organizatorów jako „przewrót i rekonstrukcja”. Wzmocnieniu takiej idei służyło motto z pism Thomasa S. Eliota: „Oświata jest ważniejsza niż ustrój”<sup>3</sup>.

W takim razie warto może pamiętać, że pisma te powstawały tuż po II wojnie światowej i że Eliot, z całym szacunkiem dla wielkości jego poezji i dramatów, był przeciwnikiem demokracji parlamentarnej, a „przewrotu i rekonstrukcji”, o których mowa, dokonywano u nas według przeświadczeń sankcjonowanych pozycją określonej partii.

Różnorodnych dyskusji i polemik na temat systemu oświaty i wcześniej w żadnym razie nie brakowało. Półki z książkami dotyczącymi – dla przykładu – metodyki pracy w ramach szkolnego przedmiotu pod nazwą „język polski” oferują przebogatą wręcz dokumentację żywego pulsowania edukacyjnej myśli. O stosownym piśmiennictwie z zakresu pedagogiki, psychologii czy neuronauk wie chyba każdy, kto choć raz był w jakiejś księgarni. Setki, tysiące stron, tomy pokonferencyjne, pokongresowe, rozprawy doktorskie, habilitacyjne, profesorskie, raporty z badań... Tego, co jest dostępne na każde kliknięcie, nie da się nawet wyliczyć. Czy nic prócz incydentalnych prób sensorycznych rozwiązań z tych reform, z tych studiów, badań, z tej twórczości, ze starannie opisywanych „dobrych praktyk” nie wynika? Wszystko na marne? Dyskusje na nowo czas zacząć?

Chyba coś jest w takim razie nie w porządku z tymi książkami, a może spełniają się po prostu przewidywania, które obrazowo przedstawiał w swoich *Krótkich odpowiedziach na wielkie pytania* Stephen Hawking, gdy rozważając, czy ludzkość przetrwa na Ziemi, mówił: „Nic nie wskazuje, by postęp naukowy i techniczny miał w bliskiej przyszłości ulec radykalnemu zahamowaniu i zatrzy-

<sup>3</sup> A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Arcana, Kraków 2019, s. 7. Zob. w tym kontekście np.: T.S. Eliot, *Uwagi ku definicji kultury*, przeł. J. Rybski, vis-à-vis, Kraków 2016.

mać się. [...] Niemniej aktualne tempo wzrostu nie może się utrzymać przez następne tysiąclecie”. I dworował sobie w takim kontekście, że gdyby dzisiejsze tempo wydawania papierowych wersji książek utrzymało się, a układano by je w rzędzie jedna obok drugiej, to musielibyśmy wnet poruszać się „z prędkością stu pięćdziesięciu kilometrów na godzinę, aby dotrzymać kroku przyrastającemu rządowi”. Skupieni na pędzie nie mielibyśmy naturalnie czasu ani głowy, by te książki czytać. Dodawał następnie, że oczywiście wizja utrzymania się papierowych wydań ma w jego wypowiedzi charakter wyłącznie ilustracyjny. Przyszłość bowiem oznacza bezsprzecznie lekturę w formie elektronicznej. Tyle, że wtedy w samym tylko zakresie jego zainteresowań, więc na temat „fizyki teoretycznej, publikowano by dziesięć artykułów na sekundę i nikt nie nadążałby z ich czytaniem”<sup>4</sup>.

Taki stan Hawking przewidywał, przypomnijmy dla porządku, za mniej więcej pięćset lat. Być może jednak my już od dawna tak mamy... A może od dawna mało kto się napisanym przejmuje, bo nie o to chodzi, żeby z wykonanych prac korzystać i wyprowadzać wnioski, zwłaszcza praktyczne, lecz by zwyczajnie zaspokajać biurokratyczne lub polityczne apetyty?

W każdym razie ci, którzy mieli odwagę odgórnie, z centralnego dystansu decydować o edukacyjnych obligacjach dla setek tysięcy ludzi, czytaniem i tym bardziej rzetelnym namysłem nad czytaniem chyba się rzeczywiście jakoś specjalnie nie przejmowali, choć ze szlachetnym patosem, zawsze z określonej ideologicznej pozycji, dużo o wartości czytania i upadku czytelnictwa mówili. Deklaracje i deklamacje miały się tak czy owak dobrze. Wspomniane wyżej książki o dobrej edukacji powstały przecież przed atakiem zarazy.

## **Katastrofa**

Zaraza diametralnie jednak zmienia kontekst i powoduje konieczność zasadniczych przewartościowań. Odnosi się to naturalnie nie tylko do formuły zadanej przez Redakcję „Kwartalnika Edukacyjnego”. W sytuacjach granicznych ostrości i wyrazistości nabiera wiele zjawisk. Nonsensy i kłamstwa stają się dojmujące i równocześnie żałosne. Ich konsekwencje przerażają. Dobra wola i ludzka solidarność nabierają wagi złota. Dobre samopoczucie po lekturze Pinkera musi opaść, bo to, co znaczące na przestrzeni długiego dystansu i wobec wielkich liczb, zderza się z pojedynczymi traumami i konkretnym

<sup>4</sup> S. Hawking, *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, przeł. M. Krośniak, Zysk i S-ka, Poznań 2018, s. 182-183.

cierpieniem. Oświeceniowe hasło *sapere aude* nabiera w takim razie nowych znaczeń, a ostrożność Harariego nowej wagi...

Gdyby natomiast wrócić, póki czas, do naszych baranów... Na orientację co do problemów polskiej szkoły w czasie zarazy pozwala pobieżny choćby przegląd codziennych doniesień prasowych i internetowych oraz związanych z tym komentarzy. I tak: zaraza wcale jeszcze nie osiągnęła punktu kulminacyjnego, strach rośnie, dzieci mają siedzieć w domu, dorośli też. Jedni mają zdalnie pracować, inni być na odległość uczeni. Policja zza okna wylicza kary za łamanie zakazów. Dzieci dostają zadanie powtórzenia wiadomości o czasowniku i – ma się rozumieć – z absolutną pasją się za to biorą. Ósmoklasiści w ramach próbnego egzaminu z ogniem w oczach określają funkcje formantów. Siłę ortografii i innych ważnych problemów ukazują internetowe wykłady serwowane przez TVP. Na e-lekcje wdzierają się lub są wprowadzani goście niewidoczni dla nauczycieli, by wkładać im e-kosze na głowy. Licealiści z maturalnej klasy martwią się o egzaminy. Mizeria polskiej oświaty, także przecież sprzed zarazy i dopiero co po rekonstrukcji, bije od tego po oczach, a niewspółmierność panowania nad cyfrowym światem uczniów i nauczycieli staje się jaskrawo ewidentna.

„Kto myśli, że to proste – można by słowami z pewnej powieści dla młodzieży skomentować sytuację ministra odpowiedzialnego za to resortu – niech podniesie rękę. Nie, nie tutaj, lecz” – w ministerstwie. „Zagłada i chaos. A wy pośrodku. Nie, nie wy...” – minister. „On ma władzę nad tym, co się tu dzieje. Jest odpowiedzialny. Ma to na swojej głowie. Jeśli straci głowę, wszystko przepadło”<sup>5</sup>. I w takim razie, jak każdy normalny szaman, gromko zaklina rzeczywistość, reagując podobnie do innych przedstawicieli państwowej władzy, która ma przecież swoje racje.

Tymczasem „niektórzy sobie dobrze radzą i solidarnie pomagają innym sobie radzić”. Wielu innych natomiast nie radzi sobie zupełnie i radzić sobie nie jest w stanie. Dzieje się tak z powodu braku sprzętu, dostępu, umiejętności, doświadczenia, wieku, finansów, ciasnoty mieszkań, wielorako skomplikowanych relacji międzyludzkich i lęków prawie o wszystko. Lęków istotnych na poziomie elementarnym. O żadnej równości szans czy cieniu czegoś podobnego nie ma nawet co myśleć. Ot, robi się, co się może, a czasem nawet dużo więcej.

Ratunku dla szkół przeniesionych w domowe warunki, a przynajmniej dla zachowania w tym obszarze choćby pozorów normalności, upatrywać dziś można rzeczywiście w mediach cyfrowych<sup>6</sup>. No, ale jednak, okazuje się, nie

<sup>5</sup> W. Woroszyński, *Cyryl, gdzie jesteś?*, Siedmioróg, Wrocław 1992, s. 135-136.

<sup>6</sup> Zob. w tym kontekście P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

żyjemy w Australii i nie praktykowaliśmy dotąd, a już zwłaszcza na szeroką skalę, systematycznej edukacji online. W rezultacie doświadczamy w tej sferze wielowymiarowej katastrofy i to wcale nie pięknej, gdyby pamiętać o Greku Zorbie.

### Czy jest co ratować?

Pytanie tylko, czy jest co z tej oświatowej katastrofy ratować? Czy cała ta dzisiejsza edukacja szkolna nie jest czasem jedną wielką pomyłką, ściemą, udawaniem budowanym na politycznym i biurokratycznym podtekście, wyrazem narzucanego odgórnie myślenia życzeniowego? Czy nie jest po prostu głównie nauką oszukiwania, jakąś próbą przetrwania w trybach przymusu i obowiązkowych zależności, a zaraza tylko taki stan uwypukla i wyostrza? Czy nie jest zupełnym idiotyzmem sprowadzanie edukacyjnych wyzwań sytuacji do zaleceń „realizowania podstawy programowej” i zapowiadania egzaminów? Bez względu na zarazę... Czy ktoś myśli poważnie o tym, co to znaczy „realizować”, gdy chodzi o proces uczenia SIE? „Realizować podstawę programową”? I czym ta „podstawa” nakazuje się zajmować? Czy ma to jakikolwiek sens? O papiery i statystyki chodzi?

Z perspektywy nauczyciela języka polskiego sytuacja wygląda raczej tak, jakby się chciało z nagłą przenieść wiek XIX w wiek XXI. Wcale nie idzie przy tym o brak możliwości kompleksowego uruchomienia edukacji cyfrowej, choć ona ma tu absolutnie zasadnicze znaczenie. Ani nawet o dość dowolne w tym zakresie, by nie powiedzieć, kompromitujące i deprecjonujące nauczycielską profesję, wspomniane poprzednio, pomysły, realizacje, zdarzenia.

Trzeba raczej zaznaczyć, że – gdyby respektować znaczenia słów – obowiązujący aktualnie dokument nazywany *Podstawą programową* nie ma z jakąkolwiek „podstawą” nic wspólnego<sup>7</sup>. Stanowi za to ściśle i detalicznie wyliczenie obligacji i wymagań, które – znów, gdyby je poważnie traktować – nauczycielom i uczniom w zasadzie nie zostawiają czasu nawet na oddychanie. Michael Foucault oraz inni znawcy mechanizmów biopolityki mieliby w związku z tym zapewne niejedno do powiedzenia<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Zob.: PWN-owskie, papierowe wydanie *Słownika języka polskiego*, s. 749 w tomie II; zob. też: P. Kołodziej, *Pakt dla szkoły: tradycja wielkich polskich reform edukacyjnych jak punkt odniesienia dla współczesnej koncepcji edukacji szkolnej*, [w:] *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2001, s. 28-52.

<sup>8</sup> Zob.: M. Foucault, *Rządzenie żywymi*, przeł. M. Herer, PWN, Warszawa 2014; S.J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Impuls, Kraków 1992; T. Lemke, *Biopolityka*, przeł. T. Dominiak, *Sic!*, Warszawa 2010; H. Ostrowicka, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Impuls, Kraków 2015.

Wpisane w dokument obligacje wskazują, że w szkole nauczyciel „powinien nauczać i przekazywać” to, co „przekazywano” tam zawsze, więc to, co nam „przekazywano” i czego „nauczano” oraz co „przekazywano” naszym nauczycielom. W świecie musi być porządek. Gwarantuje go powtarzalność, którą zrównuje się z ciągłością tradycji. Taśma produkcyjna to produkcyjna taśma. Dla atrakcji i nowoczesności „powinno się” skorzystać z komputerów. „Pedagogika powinnościowa” dominuje na poziomie opisu szkoły, operując z namaszczeniem pojęciami „przekaz”, „nauczanie” oraz właśnie „powinność” i pochodne. Reprezentatywnego dla niej języka używa się zarówno w stosownych dokumentach, jak i w doraźnej publicystyce na ten temat. „Oświata ważniejsza niż ustrój”, sprawa jasna.

Podbudowa ideologiczna wyglądać zaś będzie poza tym tak. Wprowadzi się do preambuły „podstawy” siedmiowersowy cytat z tysiącstronicowej filozoficznej rozprawy Charlesa Taylora (*Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*). Cytat posłuży do uzasadniania deklaracji o podmiotowym wymiarze przedstawianej opcji edukacyjnej. Podmiotowość według tych zapisów będzie oznaczała przynależność. Człowiek jest przecież zawsze wpisany w pewne ramy. Nie siedzi na bezludnej wyspie. Szkoła powie mu więc, czego się trzymać i co myśleć, żeby wzorcowo rozwijać swą tożsamość osobniczą, rodzinną, kulturową, narodową, patriotyczną i jak realizować się w roli, do której jest powołany. W pewnym okresie na przykład przygotowuje go „do wykonywania obowiązków ucznia”. Niech się tego „wyuczy”. Wtedy poczuje się bliskim samemu sobie podmiotem wśród innych patriotycznie umocowanych podmiotów. Znakiem firmowym podmiotowych relacji stanie się eksponowane wyżej pojęcie „przekazywania”.

Przykładów rozmaitych ewidentnych sprzeczności w programowych deklaracjach nie ma zresztą co roztrząsać, podobnie jak tendencji do używania tytułów pewnych książek (na przykład Marii Jędrzychowskiej *Najpierw człowiek, Pejzaż aksjologiczny*) w charakterze poręcznych sloganów, tj. bez oglądania się na to, do jakich koncepcji te rozmaite odesłania w istocie prowadzą. Preambuły i slogany nie są obliczane na czytelniczną dociekliwość. Mają wymiar perswazyjny. Za nimi idzie wyszczególnienie obligacji. I to jest prawdziwe życie. Z ich „realizacji” przyjdzie się rozliczać.

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, o której tu piszę, w ramach przedmiotu pod nazwą „język polski” zakłada właściwie od czwartej klasy szkoły podstawowej po maturę powielanie modelu uniwersyteckiej polonistyki w ustopniowanej formie dla maluczkich. Na dodatek w wersji od dawna także

już anachronicznej. W kontekście lamentu nad upadkiem czytelnictwa zaleca przy tym ujęcie chronologiczne, więc: „poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficznych”.

Oświata nade wszystko. Dobrze jest zatem, żeby od razu na wstępie do przyzwoitej edukacji „przekazać” młodemu człowiekowi pewną zasadniczą hierarchię wartości. Na początek dobre będą na przykład *Legenda o świętym Aleksym* albo *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*. Przecież naturalne jest, że:

Jak świat światem czytanie lektur szkolnych nigdy nie było przyjemne dla wszystkich. Dla wielu było wręcz torturą, a w najlepszym wydaniu szkolnym było dla uczniów ciężką pracą umysłową<sup>9</sup>.

No, ale potem nawet koronawirus niestraszny. W *Podstawie...* napomknie się poza tym parę razy o sile współbrzmienia triady „prawda, dobro i piękno” oraz zaznaczy, że trzeba w życiu logicznie myśleć oraz precyzyjnie rozmaite zjawiska nazywać<sup>10</sup>.

To ostatnie zapewnią ćwiczenia w rozbiórce zdań i nauka terminologii z zakresu gramatyki, poetyki czy retoryki. Od zawsze przecież wiadomo, objaśni koordynator reformatorskiej akcji, że:

poznanie głównych elementów struktury języka jest niezbywalnym elementem wykształcenia ogólnego oraz że poznawanie kategorii gramatycznych w wieku szkolnym rozwija umiejętność myślenia abstrakcyjnego. Dzięki gramatyce uczeń dowiaduje się, że części mowy precyzyjnie odzwierciedlają rzeczywistość pozajęzykową. Reprezentują rzeczy (ożywione i nieożywione), czynności, stany, cechy ludzi i przedmiotów. [...] Nauka składni kształci umiejętność myślenia logicznego. Znajomość gramatyki jest konieczna w późniejszej nauce poetyki, zwłaszcza wersyfikacji i stylistyki – gramatyka jest jedną z podstaw dla dalszej edukacji literackiej. [...] Przekazanie podstawowych wiadomości z gramatyki języka polskiego jest prymarnym zadaniem nauczania w szkole podstawowej. Dopiero na tej podstawie może się pojawić u uczniów świadomość językowa i zrozumienie wartości języka: jego bogactwa leksykalnego, zróżnicowania, twórczego charakteru działań językowych...

I tak dalej, i tym podobnie. Ciekawe tylko, co by na to życzeniowe myślenie powiedzieli twórcy *Słownika polszczyzny rzeczywistej*<sup>11</sup>. Tak czy inaczej, w końcu nie będziemy się wstydzić, że:

polscy uczniowie podstawowe kategorie gramatyczne poznają dopiero na lekcjach języka obcego. Skutkiem czego mają lepszą świadomość reguł języka angielskiego niż ojczystego<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> A. Waśko, *op. cit.* (*O edukacji literackiej...*), s. 20.

<sup>10</sup> Cytowane dotąd wzmianki dotyczące wizji języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej zob. w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem z 2017 r.*

<sup>11</sup> JanKomunikant, *Słownik polszczyzny rzeczywistej (siłą rzeczy fragment)*, red. nauk. M. Fleischer i in., Primum Verbum, Łódź 2011.

<sup>12</sup> A. Waśko, *op. cit.* (*O edukacji literackiej...*), s. 39-40.

Pojawia się w cytowanym wywodzie między innymi problem „świadomości językowej”. To akurat w kontrze do rozwiązań sugerowanych w ramach rewolucji szkolnej z 2008 roku, która też zresztą podobnie eksponowała „powinności” z zakresu gramatyki. Powstało w związku z tym parę ciekawych rozpraw naukowych<sup>13</sup>, ale w czasach zarazy dobrym komentarzem do takich sporów, choć niestety bez terminologii gramatycznej, będzie może fragment rozmowy o języku i językowej świadomości z *Mszy za miasto Arras* Andrzeja Szczypiorskiego:

„Na czym polega wolność, jaką dałeś miastu Arras?! Jest to najokrutniejsza niewola gwałtu, delatorstwa, stosów, zakłęb i nędznych urojeń...” Uśmiechnął się na te słowa. – „Janie” – powiada. „Nie to jest ważne, co jest, ale jakie imię nosi. Wszystko jest tym, czym jest jego imię. Kiedy Bóg ukazał się Mojżeszowi na górze Horeb, a Mojżesz spytał: Panie, jakie jest imię Twoje? – wtedy Bóg odpowiedział: Jestem, który jestem! Powiadasz o niewoli gwałtów i urojeń, w którą popadło miasto. Mylisz się! Czym jest gwałt, który nazwiesz karą? Jest kara. A czym jest urojenie, które nazwiesz wiarą w zbawienie? Jest wiarą w zbawienie! Człowiek wydaje ci się utworzony z czynów i zamysłów, gdy tymczasem jest także utworzony ze słów. Nie ty pierwszy ulegasz zdumiewającej łatwości, która polega na najgłępszym złudzeniu ludzkiego umysłu, że można poznać i zmienić świat bez słów. Jakże go poznasz i zmienisz bez języka, który został ci dany, abys nim nazywał?! Co nie ma nazwy – nie istnieje. A co istnieje – istnieje dzięki swojemu imieniu”.

Wtedy zawołałem, przejęty do głębi serca: „Ojcie Albercie! Diabeł mówi przez twoje usta...” A on znów śmiał się cicho. „Oto i nazwałeś, Janie. Nauczono cię języka i używasz go. Powiadasz – diabeł! Ruszże głową... I daj temu inne imię, a wnet co innego usłyszysz. Mówisz ja – i kiedy to mówisz, jesteś oddzielnie. Mówisz – my – i kiedy to mówisz, stanowisz częstkę. Powiadam ci, że kiedy mówisz ja – grzeszysz, a skoro tak powiadam – grzeszysz! I dałem imię twojej mowie. Tak daję imię wszystkim czynom tego miasta. I są tym, jakie jest ich imię. To, co się teraz dzieje w Arras, nazwałem wolnością, i inni za moim przykładem, nazwali to wolnością – a więc jest wolnością. Ja zmusiłem miasto, aby czyniło to, co czynić musi. Jeśli nie widzisz tej harmonii i jedynej drogi do zbawienia – jesteś ślepy, głuchy i niemy. Biorę na siebie ciężar wszystkich grzechów tego miasta i gotów jestem za nie cierpieć, jak nikt nigdy nie cierpiał. Zmusiłem ich, aby czynili, co każę, a oni odnajdują w tym własną ochotę i radość. Jeśli to właśnie nie jest wolnością – nic nią nie jest<sup>14</sup>.

## Skąd się to bierze?

Tyle chyba na razie wystarczy, by co nieco podsumować: w obowiązkowej, ogólnokształcącej i powszechnej szkole mają działać centralnie, odgórnie, par-

<sup>13</sup> Zob.: J. Bartmiński, *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, T. 3, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014; *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.

<sup>14</sup> A. Szczypiorski, *Msza za miasto Arras*, SAWW, Poznań 1971, s. 87-88.

tyjnie nacechowane przeświadczenia i odpowiadające im, w detalach określone, obligacje merytoryczne, tj. jednakowym programem objęte być mają całe populacje dzieci, młodzieży, ludzi, z których każdy jest inny. W tym samym czasie, tak samo mają oni odbierać gotową wiedzę, umiejętności, wartości „przekazywane”, jak podczas telewizyjnych lekcji, w postaci wykładów, a jeszcze lepiej za pomocą lejka norymberskiego, z czego w nawiązaniu do swej ojczystej frazeologii prześmiewał się Manfred Spitzer<sup>15</sup>.

Cytowane przeświadczenia na temat edukacji należą oczywiście do bezwzględnych i trwałych stereotypów myślowych. W żaden sposób nie da się udowodnić powszechnej skuteczności zalecanych w nich działań i wyobrażeń. Skutkowałoby to zresztą istic orwellowskim obrazem świata, choć zwolennicy opisywanych rozwiązań aż takich zakusów może i nie mieli na uwadze. W dobrej wierze, pomyślmy, że w dobrej, chcieli tylko zatrzymać czas i swoją jedynie słuszną wizję świata...

Takie przeświadczenia zbawienną ideę widzą w przenoszeniu uniwersyteckiego modelu studiów na poziom obowiązkowego kształcenia szkolnego. Gdy idzie o przedmiot pod nazwą „język polski”, ujawnia się to w stosowanych powszechnie określających go wyrażeniach synonimicznych, które identyfikują zakres przypisywanych przedmiotowi treści: „szkolna wiedza polonistyczna”, „szkolna edukacja polonistyczna”, „wiedza polonistyczna w szkole”, „treści polonistyczne”, „kształcenie polonistyczne”, „polonistyczna wiedza dydaktyczna”, „dydaktyka polonistyczna” i wprost – „polonistyka szkolna”. W ramach tego obowiązują nawiązania do dwóch głównych dyscyplin: językoznawstwa, które przyjmuje postać „kształcenia językowego” i literaturoznawstwa, więc „kształcenia literackiego”. W tle jest jeszcze „kształcenie kulturowe”, które „realizowane” ma być tak, by nie ulegała zatarciu „świadomość swoistego charakteru literatury pięknej i jej wartości jako podstawowego, autonomicznego podsystemu kultury posiadającego własny sposób istnienia, strukturę i terminologię”<sup>16</sup>. Chciałoby się prawie uwierzyć, że w rezultacie edukacji szkolnej wszyscy Polacy stają się polonistami, specjalistami w zakresie filologii polskiej...

Podejście, które polega na spłaszczaniu ujęć uniwersyteckich dla potrzeb szkoły, nie jest, oczywiście, żadną specjalną nowalijką ostatniej reformy. W *Podstawie programowej* z 2008 roku podkreślano nawet, że: „Uczeń w sposób naturalny ma się poruszać w sferze kilku podstawowych dyscyplin językoznawczych,

<sup>15</sup> Zob.: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2008, s. 15 i dalsze.

<sup>16</sup> A. Waśko, *op. cit.* (*O edukacji literackiej...*), s. 36.

literaturoznawczych, a także kulturoznawczych”. Jej twórcy chcieli bowiem „w tym względzie zachować równowagę interdyscyplinarną”<sup>17</sup>. Opisywana idea ma zresztą o wiele dłuższą tradycję, może nawet oznacza jedyną poważną tradycję myślenia o „języku polskim” w polskiej szkole, odkąd w początkach XIX wieku nadano przedmiotowi taką nazwę<sup>18</sup>.

Pytanie, skąd się bierze oraz czym jest warunkowane „długie trwanie” sygnalizowanych przeświadczeń, jak również skąd się biorą edukacyjne rewolucje, których mieliśmy okazję doświadczać w czasie ostatnich trzydziestu lat<sup>19</sup>, a także jak rozmaite koncepcje znoszą się wzajemnie oraz dlaczego akurat teraz nabiera to szczególnej wyrazistości, wydaje się co najmniej naturalne, jeśli nie absolutnie zasadnicze.

W kolosalnym skrócie da się to chyba wyjaśnić tak: w różnych okresach historycznych tego rodzaju programy miały nas podskórnie niejako wyposażać w narzędzia obrony przed zniewoleniem. Odzyskana w 1989 roku wolność narodowego samostanowienia wywołała z kolei tendencje do spontanicznego dość naśladowania edukacyjnych rozwiązań z „wolnego świata”. Odbывало się to bez poważniejszego zwracania uwagi na fakt, że stosowane tam metodyczne atrakcje były całkiem świeżymi próbami odpowiedzi na cywilizacyjno-kulturowe zmiany powodowane gwałtownym, nieporównywalnym z niczym dotąd, rozwojem technologii, rynkowych potrzeb i globalizacyjnych tendencji<sup>20</sup>. Prawdziwa zmiana, jakiej wtedy potrzebowaliśmy, wymagała wysiłku. Nowego trzeba się uczyć. Nawyki trzymają w szachu. Z pomocą przyszedł wolny rynek programów i podręczników. Rynek nie wybiera jednak trudniejszego. Czym w istocie są „przewrót i rekonstrukcja” ostatnio zaordynowane szkole, widać dziś w telewizyjnych lekcjach na czas kwarantanny.

Finalnie trzeba zaś chyba powiedzieć sobie, że – jak dotąd – pytanie o edukację odpowiadającą wyzwaniom współczesności nie zostało u nas wystarczająco i powszechnie przewartościowane. Wyzwania te nie zostały również poddane wieloaspektowej analizie, choć świat się ewidentnie zmienia. Nawet książek Harariego nie trzeba czytać, żeby to wiedzieć i odczuwać. I na to nakłada się zaraza.

<sup>17</sup> Zob.: J. Bartmiński, *op. cit.* (*Czym w podstawie jest...*), s. 37

<sup>18</sup> Zob.: M. Rusek, *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego organizacji*, [w:] *op. cit.* (*Polonistyka dziś...*), T. 1, s. 444.

<sup>19</sup> Zob.: Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Universitas, Kraków 2014.

<sup>20</sup> Zob. analizy w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2012.

Jesteśmy w sytuacji granicznej. Zaraza napędza entropię. Równocześnie mamy do czynienia ze starciem politycznych wyobrażeń o systemach organizacji i funkcjonowania państwa, z rywalizacją oraz konfliktami starych i młodych wilków w dążeniu do władzy i kontroli nad otaczającym światem, z zatrzymaniem gospodarki, ludzką desperacją i – co ze względu na edukację szczególnie ważne – mamy też do czynienia ze zderzaniem się kompletnie odmiennych sposobów percepcji świata.

„Dobrze się myśli literaturą” przekonuje profesor Ryszard Koziołek. Ale czasami myśleć literaturą doprawdy strach... Wystarczy przywołać zdarzenia po pandemii opisywane w przywołanej wyżej powieści Szczypiorskiego. Zmieniają się kostiumy, realia, mechanizmy trwają. Czas rozliczeń, szukania winnych, krwawych rozpraw...

## Ćwiczenia dla wyobraźni od zaraz

Szkicowanie wyobrażeń o szkole po pandemii może się wydawać równoznaczne z projektowaniem utopii, a utopie – zwłaszcza realizowane – dobrej prasy nie mają od dawna, bo zwykle przekształcają się w dystopie. I w tym zakresie literatura ma także, jak wiadomo, dużo do powiedzenia. Nawoływania do pracy nad rozwijaniem czytelnictwa nie tylko z tego powodu nie dziwią jednak. Według wizji Paula Ricoeura, można literaturę traktować przecież jako wręcz „laboratorium myślowych eksperymentów”<sup>21</sup>. Zaglądasz do rozmaitych literackich próbek, przypominasz sobie, co się ze zorganizowaną w nich materią dzieje i odkrywasz jakieś reguły, jakieś mechanizmy funkcjonowania otaczającego cię świata.

Tyle, że literatura, jak każde medium, aktywizuje u czytelników określone sposoby funkcjonowania zmysłów. Już w latach sześćdziesiątych XX wieku przekonywał o tym Marshall McLuhan, gdy – wprowadzając do obiegu pojęcia globalnej wioski i Galaktyki Gutenberga – pisał, że media „kształtują i przekształcają nasz sposób postrzegania” i na tej zasadzie decydują „o sposobie percepcji oraz matrycy założeń, w obrębie której wyznaczane są cele”<sup>22</sup>. Jest zaś coś poruszającego i symptomatycznego w tym, że podstawą do takich objaśnień był dla McLuhana między innymi Szekspirowy *Król Lear*, więc literatura, dzieło, które w odniesieniu do innego czasu ukazywało zmianę modelu rządzenia

<sup>21</sup> P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992, s. 40-41.

<sup>22</sup> M. McLuhan, *Galaktyka Gutenberga*, [w:] *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różańska, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 149-208.

i równoczesną zmianę mediów służących orientacji w świecie oraz możliwe konsekwencje takich zderzeń<sup>23</sup>. Żeby jednak z takiego „narzędzia” skorzystać, żeby takie rzeczy w lekturze odkrywać, trzeba koncentracji i linearnego czytania, trzeba „nicować” każde nieledwie słowo oraz pytać o znaczenia. Nie tak czytają pokolenia urodzone ze smartfonami w rękę i nie pomoże stosowny zapis w „podstawie programowej”, nie takiego zresztą czytania uczyć ma według tej podstawy szkoła.

Nie znaczy to, że te nowe generacje nie potrzebują opowieści, ale że w inny sposób te opowieści tworzą, na innych się koncentrują, w inny sposób do nich docierają. Chyba to właśnie między innymi daje się wyraźnie zauważyć w trakcie zarazy, w sytuacji przymusowego aktywizowania e-edukacji i musi być brane pod uwagę w projektowaniu współczesnej szkoły<sup>24</sup>. To również McLuhan dawno temu podkreślał: „Uczniowie mają dużo doświadczenia z mediami, lecz brak im nawyku obserwacji oraz krytycznej świadomości”<sup>25</sup>.

Na tym przede wszystkim polega problem. Nic nie da wpychanie szkoły pod kłosz i serwowanie tam samych ważnych dań, ponieważ te dostępne na zewnątrz to popcorn, a nie o przyjemność tylko chodzi. Ten zewnętrzny cywilizacyjno-kulturowy kontekst wymaga obserwacji i docieklivej interpretacji, wymaga stawiania pytań i namysłu. Narzekanie na uczniowski brak umiejętności językowych, gdy równocześnie w sieci „gotuje się” od wpisywanych tam komentarzy, też jakieś zadania edukacji wskazuje.

Tak czy inaczej, jakieś kompleksowe, zwłaszcza odgórne naprawianie szkoły bezpośrednio po pandemii nie ma oczywiście w aktualnej sytuacji ani sensu, ani realnych możliwości wcielenia w życie. Choćby dlatego, że nie będzie pieniędzy. I raczej w tym przypadku – na szczęście. Doraźny sens mają i będą mieć tylko oddolne działania z wykorzystaniem rozmaitych incydentalnych doświadczeń.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 149 i dalsze. W tym kontekście zob. też: P. Nowak, „*Król Lear*” albo wojna pokoleń, [w:] *idem, Podpis księcia*, Kronos, Warszawa 2013, s. 51-76.

<sup>24</sup> Tu trzeba zauważyć, że na półkach z książkami o edukacji szkolnej nie brakuje też tomów na temat edukacji w kontekście nowych mediów, o produkcji e-podręczników nie wspominając, ale czas zarazy w jakiejś mierze weryfikuje te wszystkie dokonania. Zob. choćby: *Edukacja a nowe media*, red. nauk. M. Latoch-Zielińska i in., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015. Istotne rozpoznania z tego zakresu, w tym dotyczące zapisów w przedmiotowej podstawie programowej, zob.: M. Wobalis, *Multimedia i edukacja 2.18*, [w:] „*Polonistyka. Innowacje*” 2018, nr 8 (numer na platformie czasopism naukowych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza pod adresem <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pl>). W papierowej wersji [w:] *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2018, s. 263-283.

<sup>25</sup> M. McLuhan, *op. cit.* (*Galaktyka Gutenberga*), s. 262.

Rzetelne myślenie o szkole powszechnej na miarę współczesnych wyzwań wymaga natomiast czasu i przygotowań. Przygotowania można zacząć od razu.

Czasu wymaga z pewnością opracowanie innego niż dotąd sposobu i systemu kształcenia nauczycieli. Bez nich nic się nie uda. Najpierw jednak trzeba by „uzgodnić języki” mówienia o szkole i określić jej istotę, abstrahując od politycznych zamówień<sup>26</sup>.

*Preambuła* aktualnej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* rozpoczyna się, przypomnijmy, od zdania: „Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia”. Ale co to znaczy być wykształconym? Kiedy można o kimś powiedzieć, że jest wykształcony? Na podstawowym poziomie? W ogólnym zakresie? Co należy do fundamentów wykształcenia? W szkole powszechnej, tj. masowej? Publicznej? Obowiązkowej, tj. przymusowej? Czym różni się „nauczanie”, „przekazywanie” od uczenia się / kształcenia się? Na czym polega samodzielne rozeznawanie się w świecie? Co obejmuje takie rozeznawanie się w świecie? Kiedy jest możliwe? Czym się różni orientacja w świecie od wykształcenia specjalistycznego? Kiedy człowiek staje się żetonem w grze politycznych graczy, a kiedy może zająć własne stanowisko? Co rzeczywiście rozumiemy, a kiedy tylko innym wierzymy, że rzeczy się mają tak, jak się mają? Jak dalece jesteśmy uwięzieni w geografii? W historii? Jak zdefiniować kameleonowate pojęcie kultury na użytek szkoły? Jaka rolę pełni język w poznawaniu świata? Co może stanowić nadrzędną ideę w kompleksowym myśleniu o programie szkolnym? I tak dalej, i tym podobne...

„Edukacja jest czymś, co człowiek robi z sobą dla siebie. [...] zaczyna się od ciekawości. Jeśli ktoś zabija w kimś ciekawość, odbiera mu szanse na kształcenie się”<sup>27</sup>. Zaimiek zwrotny „się” w wyrażeniach „uczyć się”, „kształcić się” powinien być chyba znaczący dla znawców gramatyki, bo na pewno jest znaczący dla badaczy mózgu, którzy to i owo o procesach uczenia się wiedzą już na pewno<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Miałam już okazję rozwinąć i przedstawić niedawno myślenie wynikające z tego rodzaju konstatacji. Zob.: Z.A. Kłakówna, „Język, który myśli za Ciebie”, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 1(92), s. 25-39.

<sup>27</sup> Od takich konstatacji rozpoczyna się związana z tego rodzaju pytaniami książeczka Petera Bieri (autor m.in. wydanej pod pseudonimem, także po polsku, powieści *Nocny pociąg do Lizbony*) zatytułowanej *Wie wäre es, gebildet zu sein?* (München/Grünwald 2017). Tekst jest dostępny w Internecie i nawet automatyczne tłumaczenie pozwala się dobrze zorientować, jak istotne jest przedstawiane w nim pojęcie o składowych edukacji, choć nie wskazuje żadnych akademickich dziedzin, które trzeba by w tym procesie opanować. W tym kontekście zob.: M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w „Latach nauki i Latach wędrówki Wilhelma Meistra”*, Aureas, Kraków 1998.

<sup>28</sup> Zob.: M. Spitzer, *op. cit.* (*Jak uczy się mózg*); N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Helion S.A., Gliwice 2013.

A przy okazji zajrzyjmy na strony Akademii Khana, która proponuje z sukcesem „szkołę bez granic”<sup>29</sup>.

Załóżmy zatem, że zadaniem szkoły jest tworzenie warunków do rozwijania zdziwień i ciekawości uczniów, warunków do formułowania problemów, stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi ze zgodą na ich niepewność i nieostateczność. Warunków uczenia SIĘ. Warunków rozeznawania się co do rozmaitych sposobów orientacji w świecie i samodzielnego konstruowania jakiejś jego wizji. Warunków samopoznania<sup>30</sup>.

Załóżmy, że rolą podstawy programowej jest opis przyjmowanej ze względu na szkołę filozofii człowieka. Od tego zależy, co i jak w szkole może działać, a co jest w związku z tym wykluczone. Co to znaczy tworzyć warunki uczenia się? Jak to robić? I jak się do tego mają kwestie związane z mediami cyfrowymi w kontekście cytowanych uwag McLuhana i codziennych obserwacji zachowania dzieci i młodych ludzi<sup>31</sup>. Jak łączyć to, co klasyczne, stałe, z tym, co chwilowe, zmienne? Jak zachowywać kulturową ciągłość w stale zmieniającym się świecie?

Takie między innymi problemy trzeba by rozważyć w dyskusjach apolitycznych paneli eksperckich z udziałem nauczycieli nowych generacji, biegłych w obsłudze mediów cyfrowych i z potwierdzonym sukcesami doświadczeniem praktyki szkolnej.

Do przedyskutowania, a następnie do gruntownego opracowania, objaśnienia i uzasadnienia byłyby zatem kwestie prawne, organizacja systemu oraz reguły charakteryzujące merytoryczne wyznaczniki przyjmowanego modelu edukacji. Z owych reguł do wyprowadzenia byłaby całościowa koncepcja edukacji szkolnej, wskazująca jasno co, po co i dlaczego akurat to i to oraz tak i tak proponuje się w ramach nauki. Może w rezultacie sugerowanych działań „język polski” w szkole nie oznaczałby wcale przedmiotu o zadaniach „kształcenia polonistycznego”, obejmującego wiedzę o literaturze i języku, bo tak od zawsze było. Może byłby to przedmiot, który stwarzałby szansę rozpoznawania, nazywania i wartościowania problemów otaczającego świata i różnych emanacji kultury, w tym ukazywanych od wieków w literaturze. Przedmiot, który pozwalałby odkrywać, jak działa język i co – bywa – robi naszym głowom<sup>32</sup>, co potrafi, do czego zdolny jest / bywa człowiek, a także co wiemy na pewno, a co nam się tylko wydaje.

<sup>29</sup> Zob. też: S. Khan, *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, przeł. M Potulny, Media Rodzina, Poznań 2013.

<sup>30</sup> Zob.: Z.A. Kłakówna, *Szkoła na XXI wiek*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8. W papierowej wersji [w:] *op. cit.*, (*Polskie czytanie Wschodu...*), s. 241-261.

<sup>31</sup> Zob.: P. Kasprzak i in., *op. cit.* (*Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*).

<sup>32</sup> Zob.: J. Ratajczak, *Języczni. Co język robi naszej głowie*, Karakter, Kraków 2020.

Ze względu na kształcenie nauczycieli trzeba by tak czy inaczej opracować przykładowe podręczniki (także e-podręczniki) odpowiadające wyobrażonemu modelowi edukacji w rozmaitych zakresach. Podręczniki, które byłyby świadectwem przekładu przyjmowanych teorii na praktykę.

Konieczna byłaby następnie szeroko zakrojona akcja informacyjna. Jest o czym myśleć także w czasie zarazy, jest co robić...

**dr hab. Z.A. Kłakówna** mieszka w Krakowie, problemami edukacji interesuje się od zawsze, stale, w różnych rolach, w różnych szkołach i w różnych miejscach – w Polsce i poza jej granicami. Jest m.in. autorką książki „przygodowej” „Moje Maroko, czyli skok do głębokiej wody” oraz książek naukowych: „Przymus i wolność” (2003), „Jakoś i jakość” (2014), „Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki” (2016), współautorką „Paktu dla szkoły” (2011), książki „Edukacja w czasach cyfrowej zarazy” (2016), a także podręczników do szkoły podstawowej „Sztuka pisania” (1993) i we współautorstwie „Nowa Sztuka pisania” (2006) i „Sztuka pisania dla gimnazjów” (2009), programów, podręczników oraz książek nauczyciela z cyklu *To lubię!* i *Nowe To lubię!* Przez 20 lat redagowała metodyczne pismo dla nauczycieli pod zmieniającym się tytułem (ostatni „Nowa Polszczyzna”). Od 25 lat na użytek przedmiotu szkolnego pod nazwą „język polski” rozwija ideę kształcenia humanistycznego poprzez wychowanie do lektury, tj. równoważną z wychowaniem językowym praktykę czytania, która ma służyć rozumieniu siebie, innych ludzi, świata.