

# Grzegorz Piekarski

---

## Szkoła w trosce o człowieka przebudzonego : wyczekiwanie (nie)możliwego

---

Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy nr 2(3), 28-38

---

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Grzegorz Piekarski**

Akademia Pomorska w Słupsku  
e-mail: gpr@wp.pl

## **SZKOŁA W TROSCE O CZŁOWIEKA PRZEBUDZONEGO. WYCZEKIWANIE (NIE)MOŻLIWEGO**

**School of concern for a man awakened. Expectation of (im)possible**

**Abstract:** *Article acting by an attempt to theoretical analyze the current status of education in Poland shows its crisis. This is a starting point for the author to seek the possibility of thinking which is opposed to today's schools and the apparent meaning of educational change.*

**Keywords:** *reforms in education, crisis in education, crisis at school and at the university, humanization of education*

### **Wprowadzenie**

„Dyskutowany obecnie szeroko kryzys edukacji nie jest niczym nowym. Historia szkolnictwa pamięta przecież wiele okresów kryzysowych, kiedy to stawało się jasne, że pozornie sprawdzone i wiarygodne założenia tudzież strategię nie przystają już do rzeczywistości i wymagają ponownego przemyślenia, rewizji albo reformy” pisał w *44 listach ze świata płynnej nowoczesności* Zygmunt Bauman (2011, s. 149). I rzeczywiście, analizując rozwój oświaty i szkolnictwa zauważyć warto, że szkołę zmieniano przecież wielokrotnie. Jednak konkludując te zmiany z aktualnej perspektywy stwierdzić można, że na niewiele się to zdało. Współczesna szkoła w przybliżeniu – nadal pod względem powołania, celu, logiki i formy działania, wszak jest taka, jaką ją uczyniono ponad sto lat temu. Wydaje się zatem, że wciąż aktualną jest sformułowana w 1907 roku przez Helenę Radlińską teza, że „w dzisiejszej szkole

państwowej kształcenie formalne występuje na pierwszy plan, ćwicząc pamięć, zabijając rozumowanie, wychowując manekiny” (za: Theiss, 1961, s. 175). Próby odraczania zmian w tym zakresie, wieloletnie zaniechania, brak rzeczywistej reakcji czy w końcu pozór działania w tej materii wyrządził szkody o daleko idących skutkach. Ich konsekwencje zauważalne są już nie tylko w procesach makrospołecznych, lecz również w mikrozwiskach dotyczących jednostek, ich psychiki i radzeniu sobie z codziennością życiową. Pisała o tym Hannah Arendt twierdząc, że „bezrefleksyjne trwanie, czy będzie to brnięcie w kryzys, czy trzymanie się rutyny połączone z naiwną wiarą, że kryzys nie obejmie akurat tej sfery życia, może jedynie, ponieważ poddaje się biegowi czasu, prowadzić do ruiny, a mówiąc dokładniej, spotęgować wyobcowanie ze świata zagrażające nam już ze wszystkich stron” (Arendt, 1994, s. 231). Dlatego współczesna spetryfikowana szkoła także na poziomie wyższym pilnie wymaga krytycznego przemyślenia jej praktyki nie tylko edukacyjnej, ale także wychowawczej, opiekuńczej, interwencyjnej i terapeutycznej w imię troski o jakość egzystencji bytu jednostkowego i społeczeństwa jako wspólnoty ludzi.

### **Pozorowanie zmian – w pułapce reformatorskich zamiarów**

Namysłu nad powodami niezmiennego trwania szkoły dokonuje między innymi Robert Kwaśnica. W swoich analizach zauważa, że dotychczasowa krytyka szkoły (na każdym poziomie, także uniwersyteckim), z jednej strony wyraża sprzeciw wobec nieefektywności jej funkcjonowania wysuwając apel, by podejmowała działania odpowiadające aktualnym potrzebom, a z drugiej zakładając w punkcie wyjścia niezmiennosc jej ponadczasowego działania przez opowiadanie się za podziałem na klasy, rytmem lekcji i przerw, przedmioty, obowiązkowy program nauczania, biurokratyczny porządek, katedralność, egzaminy milcząco broni jej kulturowo zdefiniowanej oczywistości (2015, s. 43–44). Z tej przyczyny kryzys, jaki dziś obejmuje edukację staje się – odwołując się do tezy Arendt katastrofą, gdyż analizujemy go „przy pomocy sądów przyjętych z góry, czyli przesądów. Postawa taka nie tylko zaostrza kryzys, ale pozbawia nas możliwości doświadczania rzeczywistości i uniemożliwia refleksję” (Arendt, 1994, s. 210). Stąd to właśnie kulturowa oczywistość rozumiana przez Kwaśnicę jako wypełniona i zdeformowana racjonalnością instrumentalną (zwaną także techniczną – Giroux, 1994, s. 111) widzialność świata zawarta w swoistych założeniach, wzorcach i kategoriach myślenia, działaniach i zachowaniach dyskursywnych, a także w logice organizacji życia społecznego sprawia właśnie, że szkoła w dalszym ciągu pozostaje w swych zasadach taką jaką ją znamy od dawna (Kwaśnica, 2014, s. 92). Dlatego by realnie a nie jedynie pozornie zmienić szkołę, należy wreszcie zacząć myśleć o niej poza kulturowo zdefiniowanym scenariuszem jej codzienności.

## Zbiorowe myślenie o szkole jako granice jej funkcjonowania

Obecne polskie wyobrażenie o szkole opiera się na uznaniu, że jej powołaniem w wymiarze społecznym jest przygotowanie odpowiednio wykształconych kadr dla potrzeb rynku pracy, a w wymiarze jednostkowym kształtowanie wiedzy i kompetencji gwarantujących życiową wydajność. Gwarantować ma to jednolity, taki sam dla wszystkich program kształcenia składający się z przedmiotów, odpowiadających poszczególnym dyscyplinom wiedzy, która dostosowana do zbiorowego odbiorcy przekazywana w sposób podający przygotować ma do wydajnego w sensie ekonomicznym i technicznym życia. Za efektywną organizację kształcenia przyjmuje się system klasowo-lekcyjny, a miarą efektywności szkoły jest „wiedza bankowa” (Freire, 1970, s. 46) i odtwórcze kompetencje, które sprawdza się za pomocą centralnie przeprowadzanych egzaminów wpisanych w biurokratyczny porządek i technicznie rozumianą efektywność. Taka kulturowa matryca funkcjonowania szkoły uzupełniana jest o osobliwie rozumianą humanizację uczniów i studentów, która w istocie przyjmując postać zredukowanej do sposobów komunikacji i socjotechnik deprecjonuje jej sens, wymiar i znaczenie (Kwaśnica 2015, s. 5). Próżno jest wśród niej szukać tych elementów, które odnoszą się do emocjonalnej sfery osobowości, poczucia tożsamości, krytycznego podejścia do ładu społecznego czy kwestionowania tradycyjnego porządku (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 53). Powodów takiego wyobrażenia szkoły, a także nierządki i uniwersyte- tu, upatrywać można w specyfice czasów nam obecnych określanych czasem nauki i techniki, które jako narzędzia stanowią nie tylko o cywilizacyjnym postępie, ale także wyznaczają specyficzne wzorce myślenia, wartościowania, doświadczania świata, rozumienia siebie i innych, pojmowania swojego powołania i sensu istnienia. Tym samym ustanawiają przez to instrumentalny wzorzec racjonalności (przy jednoczesnym unieważnianiu innych możliwości myślenia), stanowiąc o możliwościach i ograniczeniach dzisiejszego człowieka zarówno w porządku czynu możliwość działania rozszerzającego za pomocą określonych narzędzi techniczną kontrolę nad światem oraz w porządku rozumienia formacja mentalna, ustanowienie dyskursywnej wrażliwości i możliwości zajmowania się pytaniami egzystencjalnymi (Kwaśnica, 2015, s. 14). Z tych powodów w świadomości społecznej wciąż żywy jest „perswazyjny sens mitu założycielskiego szkoły” (Kwaśnica, 2014, s. 131), będący swoistym konstruktem ideologicznym. To on zbudowany z idei i założeń, określających powołanie szkoły, odpowiada za naszą wiarę w to, że jest ona pomyślana racjonalnie, a przez to w świadomości jawi się jako: a) dobra dla wszystkich, bo jest powszechna i jednolita, dba o równość i sprawiedliwość, chroni słabszych, wyrównując kulturowo uwarunkowane deficyty rozwojowe); b) źródło

właściwej edukacji, bo przekazuje młodemu pokoleniu najbardziej wartościową formę ludzkiego doświadczenia (wiedzę naukową i uczy jej zastosowania w życiu za pomocą wiedzy technicznej); c) robi to w ekspercki sposób, bo to ludzie, którzy znają się na edukacji i kształceniu, pod nadzorem państwa planują właściwe programy kształcenia i nowoczesne metody nauczania (s. 131).

## **Istota kryzysu**

Kwaśnica charakteryzując kryzys teraźniejszości wskazuje na jego dwojaką istotę. Po pierwsze, jak twierdzi, źle posługujemy się racjonalnością naukowo-techniczną w obszarze jej naturalnego zastosowania (porządek czynu). Konsekwencją tego jest nieudolność w radzeniu sobie z nadmiarem wiedzy i z dzisiejszym schematem postępu, który ukierunkowany jednostronnie na eksploataowanie świata, za sprawą degradacji środowiska naturalnego oraz wyczerpywania się surowców, jest poważnie zagrożony. Po drugie, odnotowuje, że w sposób nieuprawniony używamy jej w porządku rozumienia, a więc poza granicami jej naturalnych zastosowań, co w rezultacie powoduje „dehumanizację ludzkiego życia, wyrażającą się w ograniczeniu i degradacji naszej zdolności doświadczania własnego istnienia i relacji z innymi ludźmi w perspektywie pytań egzystencjalnych” (Kwaśnica, 2015, s. 15).

Ostatnie lata polskich realiów oświatowych silnie nasycone są redukowaniem w procesie edukacyjnym i kształcenia różnych szczebli troski o nabywanie kompetencji egzystencjalnych, a w tym twórczego zaangażowania się uczniów i studentów w proces uczenia się i rozwijania własnych pasji oraz do głębszego wdrażania do uczestnictwa w kulturze. Kosztem tego – na różne sposoby mniej lub bardziej zakamuflowane nacisk kładzie się na praktyczne umiejętności. Stąd, zauważa Julita Orzelska (2014, s. 15), postępująca redukcja funkcji kulturowej edukacji i zastąpienie jej działaniami na rzecz zawężonego przygotowania zawodowego ujmowanego w kategoriach zwiększenia szans na uzyskanie pracy, doraźnie dyktującym to, co powinni umieć absolwenci. W tym sensie szkoła, uniwersytet jawią się jako typowa biurokratyczna organizacja społeczna, przedsiębiorstwo, fabryka redukująca nauczycieli, wykładowców, uczniów i studentów do elementów przemysłowych, rządzonych rytmem i wymaganiami maksymalnej wydajności jedynie z zawężonej perspektywy czynników ilościowych (Śliwerski, 2015, s. 141). Tym założeniom (przemysłowym) odpowiada również: podział wiedzy na ściśle rozgraniczone dyscypliny, dzwonki na przerwy odmierzające czas w sposób sztuczny, wyznaczone miejsce w ławkach, łączenie w grupy, podział na klasy, wystawienie ocen, autorytarna rola nauczyciela, umasowienie, standaryzacja (Bilińska-Suchanek, 2013, s. 32–33). Metaforycznie ujmuje to Maria Czerepaniak-Walczak (2013, s. 11), która używając (dla wzmocnienia wymowy) języka rozumu instrumentalnego,

porównuje uczniów, studentów do surowców, do których techniczne specyfikacje do tejże produkcji, określane kompetencjami, otrzymuje się od administracji rządowej i od pracodawców. Zresztą zauważmy, że produkcję tę rozpoczyna się już od najwcześniejszych lat. Od przedszkola do studiów podyplomowych, szkoły i ich programy nauczania są tak skonstruowane, aby z ludzi tworzyć pracowników poddanych wąskiej, rynkowej tresurze (Szwabowski, 2014, s. 87). Rzesze absolwentów „produkowane są” zgodnie i na potrzeby rynku pracy. Dlatego „mądry, światły absolwent intelektualista został zastąpiony przez wyspecjalizowanego pragmatyka, który [...] jako siła robocza jest wysoko wyspecjalizowanym ekspertem wyposażonym możliwą do łatwego zweryfikowania i odpowiadającą potrzebom pracodawców wiedzę i kwalifikacje, ma przy tym posiadać zdolność rozumienia mechanizmów rynkowych, zasadniczą jego cechą ma być plastyczność – umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków, a w szczególności do nowych technik i technologii” (Bilińska-Suchanek, 2013, s. 247–248). Takie rozwiązania w sposób bezpośredni prowadzą nie tylko do wzrostu lekceważenia wagi przedmiotów humanistycznych, ale także do zacierania zdolności dostrzegania tego, jak w życiu społecznym i w jakości egzystencjalnej jednostek daje o sobie znać deficyt kompetencji innych niż tych zorientowanych praktycznie. Są one narzucane jako dominujące we wszystkich typach szkół, nie wyłączając w tym uniwersytetów (nawet w obszarze nauk humanistycznych i społecznych obowiązuje horyzont pseudonowoczesny, w którym punkt ciężkości położony jest na kompetencje intelektualne i psychomotoryczno-behawioralne widać to w proporcjach wzorcowych efektów kształcenia) przez coraz częściej z pola widzenia gubi się zrozumienie dla znaczenia związku jakości edukacji z troską o jakość życia, widzianych w kategoriach kulturowych i obywatelskich, a nie jedynie dostosowania do oczekiwań pracodawców czy polityków czy szeroko rozumianego rynku pracy. Jasno trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że zjawisko to jest już nie tylko niekorzystne, lecz absolutnie niebezpieczne. Przywołując poglądy Eugenii Potulickiej (2010, s. 99–100) powiedzieć należy, że rynek jest amoralny, nie zna przecież kryteriów dobra i zła, kieruje się bowiem jedynie zasadą zysku. Dzieje się tak między innymi dlatego, że wartości rynkowe są wymierne i policzalne, a ich wspólnym mianownikiem jest pieniądz. A zatem podporządkowanie edukacji rynkowi pracy jest nader szkodliwe. Rozbieżne są interesy, które mają być zaspokajane, co stanowi o podstawowej sprzeczności między logiką rynku a logiką edukacji. Z tej chociażby przyczyny stawianie znaku równości między tymi sferami jest nonsensowne. W takim ujęciu jak twierdzi Potulicka „uniwersytet przekształcający się w przedsiębiorstwo będzie musiał wychowywać młodzież w pogardzie dla prawdy, dobra wspólnego, solidarności międzyludzkiej i rzetelnej pracy; w pogardzie dla wszystkiego, co nie ma wartości pieniężnej, bezpośrednio praktycznej i utylitarnej” (2010a, s. 61–62).

Dlatego rezygnacja z kompetencji egzystencjalnych i przedkrytyczna zgoda na zastąpienie ich technicznymi skutkuje w rezultacie rozlicznymi nieprawidłowościami i zaburzeniami w funkcjonowaniu całego systemu. Opisuje się je zwykle jako konsumpcjonizm, uprzedmiotowienie, instrumentalizację życia, pustkę, poczucie winy, egoistyczny indywidualizm, narcyzm, utratę więzi z innymi i zdolności do rozmowy, niezdolność do obdarzania innych zaufaniem, pozór wrażliwości, cynizm, brak zaangażowania, powierzchowność, niedobór sensu i motywacji, paraliż inicjatyw, bezrefleksyjność, konformizm, przeciętność, masowość. Zjawiska te, które określić można jako kryzysowe, wtapiając się w codzienność jako jej naturalny, zrationalizowany przez rozum instrumentalny składnik, stają się czymś, co uznajemy za swoistą normę. Z tego powodu właściwe dla porządku rozumienia pytania egzystencjalne zastępowane są technicznymi, co prowadzi do stanu, w którym człowiek tracąc zdolność do swoistocie ludzkiego sposobu bycia, skazuje sam siebie na „egzystencję zmarniałą”. Tę zredukowaną postać określić można formułą „czasu marnego”, w którym wyjaśnia Julita Orzelska „do głosu dochodzi już tak wielka skala braku, ułomności i deficytu, że człowiek nie ma do nich dostępu, nie jest ich świadom ani nie odczuwa nie tylko ich dolegliwości, ale i samej obecności. Nie wie, co utracił. Upada na poziom braku poczucia braku, mając stępną wrażliwość, zdolność odczuwania własnych ograniczeń” (Orzelska, 2014, s. 26). W tym kontekście, przed dalszym lekceważeniem odpowiedzialności powszechnych praktyk edukacyjnych jako szczególnego zagrożenia jakości życia społecznego i przyszłej kondycji pokoleń w ich człowieczeństwie, cywilizacyjnej dojrzałości kulturowej, dynamice rozwojowej i politycznej podmiotowości obywatelskiej, celnie przestrzega Monika Jaworska-Witkowska (2009, s. 15).

### **Kryzys terażniejszości a zadania szkoły**

Opisany pokrótce kryzys terażniejszości stawia przed edukacją specyficzne zadania, które przywołuję tu za Robertem Kwaśnicą (2015, s. 20). Odnośnie kryzysu pierwszego rodzaju zadaniem edukacji stać się powinno:

- uczenie myślenia krytycznego i twórczego, zdolnego do rozpoznawania w dzisiejszych realiach życia gospodarczego i społecznego degradujący nas schemat postępu oraz umiającego ten schemat przekazać;
- uczenie niezależności w opisywaniu i wyjaśnianiu świata oraz w planowaniu działań, które miałyby naszą rzeczywistość formować.

Odnośnie kryzysu drugiego rodzaju zadanie edukacji polega na:

- rozwijaniu zdolności do swoistocie ludzkiego sposobu bycia, wyrażającego się w zadawaniu pytań egzystencjalnych, a więc szeroko rozumianej humanizacji uczniów.



Kompleksowym zadaniem edukacji szkolnej i uniwersyteckiej jest zatem wspomaganie rozwoju ucznia, studenta w całości jego doświadczenia. Zarówno w porządku czynu, gdzie „wiedzę bankową” zastąpić należy wiedzą generatywną, a umiejętności odtwórcze umiejętnościami samodzielnego konstruowania lub wyboru celu, metod i środków działania. Bardziej realnym przez to stanie się nabywanie przez nich kompetencji społecznych (tak istotnych dla zdolności do de-centracji interpersonalnej, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, nawiązywania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, podejmowania działań zespołowych czy niemniej ważnego przecież obywatelskiego zaangażowania) oraz wiedzy umożliwiającej poznawczo-decyzyjną autonomię. Jak i w porządku rozumienia, gdzie otwierając szkołę i uniwersytet na doświadczenia życiowe uczniów, studentów, wspomagać ich należy w zadawaniu pytań egzystencjalnych oraz w wytwarzanej przez nie refleksyjności umożliwiającej im własne upodmiotowienie. Takie działanie wymaga jednak zdolności nauczyciela do docierania do ucznia/wychowanka, „którego trzeba spotkać w procesie tworzenia z nim wspólnoty wysiłku kulturowego, a nawet u którego kondycji trzeba umieć przebudzić (wytworzyć) motywacje czy gotowość do takiego spotkania” (Witkowski, 2016, s. 31–32).

Harmonijne łączenie obu zadań, tworząc jedną nieredukowalną całość wydaje się być – jak twierdzi Kwaśnica – odpowiedzią na podwójny kryzys teraźniejszości. Z tego powodu potrzebna jest taka edukacja zarówno szkolna jak i akademicka, która w swej logice działania potrafi skutecznie podejmować każde z zadań wynikających z kryzysu (2014, s. 21). Cele takiej edukacji zamiast skupiać się na znaczeniu rynku, skupiać się powinny na znaczeniu obywatelstwa, cnót moralnych, sprawiedliwości społecznej, wspólnoty dążeń i troski o dobro wspólne (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 108). Jednak – zaznacza Lech Witkowski – zadanie to bez mobilizacji szerszego frontu troski o kulturę pedagogiczną całej sfery publicznej (nie wyłączając organów medialnych) i jakości życia akademickiego nie jest możliwe. Zespolenie wysiłków musi bowiem obejmować tak uczelnie wyższe, środowiska akademickie, jak i instytucje kultury czy organizacje działające na rzecz szeroko rozumianej edukacji (Witkowski, 2014, s. 46).

### **Szkoła holistyczna w trosce o bycie człowiekiem przebudzonym**

Ratunkiem przed ustanawianiem możliwości i ograniczeń współczesnego człowieka zarówno w porządku czynu jak i porządku rozumienia przez wzorzec racjonalności wydaje się być szkoła holistyczna. To u podstaw jej działania upatruje się harmonijne łączenie w jedną integralną strukturę zarówno wiedzy poznawczo technicznej jak i doświadczenia egzystencjalnego, by zgodnie z postulatem Paula Tillicha „uniknąć przywiązania do jednego z biegunów troski, z pominię-



ciem tego, co przekracza horyzont takiego zawłaszczenia wyobraźni i czujności egzystencjalnej, której ułomność daje o sobie znać w warunkach dramatycznego załamania tożsamości w sytuacjach granicznych, albo przeciwnie – gdy skupienie na uwzniośleniu duchowym unieważnia wymogi codzienności” (za: Orzelska, 2016, s. 211–212). W tym celu szkoła holistyczna powinna być miejscem do rozmowy oraz wspólnego myślenia i działania, gdzie podstawą uczenia się holistycznego doświadczania świata mają być – według propozycji Kwaśnicy – zespolone w jeden wymiar trzy formy aktywności przenikające zarówno porządek czynu i porządek rozumienia. To jest: dialog, krytyka i współpraca. Prowadzić to ma bezpośrednio do, pokrótce tu charakteryzowanych, edukacyjnych efektów:

a) w porządku czynu:

- pragmatyczna empatia i negocjacyjny sposób bycia, co pozwala zrozumieć cele i plany, działania innych osób oraz wyposażyć w gotowość do ich wzajemnego uzgadniania (dialog);
- „alfabetyzacja krytyczna” (Kwieciński, 2012, s. 400), niezależność sądów, co pozwala na analizowanie rzeczywistości pod kątem wiarygodności źródeł, odróżniania faktów od interpretacji, znajdowania słabych punktów czyjejś wiedzy o świecie czy planów działania (krytyczność);
- uspołecznienie w postaci obywatelskości, co stanowi o gotowości do kierowania się dobrem wspólnym, troską o nie i umiejętność solidaryzowania się w działaniu (współpraca);

b) w porządku rozumienia:

- empatia egzystencjalna i refleksyjny sposób bycia, co pozwala rozumieć innych i samego siebie (dialog);
- wrażliwość dyskursywna, która odpowiada za zdolność rozumienia cudzych i własnych uwarunkowań myślenia (krytyka);
- uspołecznienie w postaci tożsamości grupowej, które tworząc wspólnotę sensu umożliwia własne w niej zakorzenienie (współpraca) (Kwaśnica, 2014, s. 27–30; Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 109).

Zaakcentować jednak warto, że powyższe zasady działania szkoły holistycznej idą w parze z ogólnymi rozwiązaniami, których spełnienie stanowi nieredukowalną całość określoną w koncepcji jej powołania. Mowa tu przede wszystkim o programie, który powinien być a) złożony z treści pochodzących z wielu form ludzkiego doświadczenia (Giroux, 1988); b) zorientowany na harmonijny rozwój w porządku czynu i rozumienia; c) podzielony na trzy części (język nauki, zadania sprzyjające indywidualnemu rozwojowi i humanizacja) i w końcu d) otwarty na zmiany. Ponadto upomnieć się należy o przynależną koncepcji kulturę relacji międzyludzkich opartej na zapewnieniu podmiotowości i poczucia bezpieczeństwa, pozytywnej motywacji do uczenia się, indywidualizacji kształcenia, a także

by podwyższyć sprawność jej działania powinna wspomagać ją szeroko pojęta informatyzacja (s. 31–36).

Wydaje się, że opisywana w takim kształcie szkoła odpierająca „estetykę redukcji funkcjonalnej” (Witkowski, 2016, s. 61) przypisującej jej wąsko ukierunkowane funkcje kulturowe i zadania społeczne, ma szansę zmierzyć się z wyzwaniem współczesnego świata i kultury. Jednak do tego, by szkoła była miejscem (prze)budzenia się jednostki zgodnie z triadą inicjacyjną Hermana Hessego: przeżycia przebudzenia przemiany wewnętrznej i dopełniającej ją triadą ekologiczną Heleny Radlińskiej: wrastanie w glebę duchową wzrastanie w potencjale duchowym wyrastanie do zadań i trudności (s. 66) na taką estetykę musi się zdobyć. W tym celu powiada Bauman niezbędna jest „prawdziwa rewolucja kulturalna” (Bauman, 2012, s. 37). A zatem polskiej szkole zamiast politycznej pyskówki i wyciąganej naprędce z rękawa *quasi* reformy ze wszech miar potrzebny jest publiczny namysł i rzetelna, głęboka krytyczna debata niezbędna do faktycznych, realnych zmian edukacyjnych.

### Zamiast zakończenia

Postulowanym w takim kształcie instytucjom edukacyjnym (szkole, uniwersytetowi) potrzebny jest nowy nauczyciel-pedagog. Mimo licznych prób teoretycznego naświetlenia modeli, koncepcji, stylów i orientacji kształcenia kandydatów na nauczycieli wciąż dominuje ideologia wpisana w paradygmat pozytywistyczny. W konsekwencji współczesne szkolnictwo wyższe funkcjonuje w sytuacji głębokiego deficytu wartości treści humanistycznych, sposobów ich percepcji, tworzenia i rozwijania. Z tej przyczyny uświadamianie istoty edukacji nauczycielskiej stać się winno podstawą dyskursu o zmianach w całej pedagogice i systemie edukacji. Oznacza to, że pierwszej kolejności holistycznie kształcić należy przyszłych edukatorów, to jest nauczycieli akademickich, szkolnych i kandydatów na nauczycieli różnych profili kształcenia i specjalności, gdyż to oni stanowią przecież tak istotny osobowy warunek humanizacji procesów edukacyjnych (Prokopiuk, 2010, s. 269–275). Jeśli zatem przywołując słowa Moniki Jaworskiej-Witkowskiej „nie chcemy uczestniczyć w zbiorowym, lunatycznym parciu bezrefleksyjności i bezkrytyczności wobec ogromnej skali zachowań, praktyk i instytucji składających się na procesy uczenia się, które często są mechanizmami zrytualizowanego pozorów, ekonomii oszustwa, dominacji manier typowych dla postawy konsumpcyjnej w kształcie wrogim podmiotowości obywatelskiej i realnego uczestnictwa w kulturze” (2010, s. 23–24), to kwestia ta musi przyjąć postać zadania pilnego, palącego do wykonania, którego zaniechanie stanowić będzie już nie tylko o przemocy wobec refleksyjności, ale o swoistym barbarzyństwie myślowym. Nie trzeba przecież zbyt wielkiej wyobraźni, aby stwierdzić, czym skończy się dalsze lekcewa-

zenie głosów alarmujących w sprawie diagnozy współczesnej kondycji edukacji, która sankcjonując i reprodukując oświecony cynizm współczesności notorycznie redukuje człowieka – jego świat i zdolności jego rozumienia i zmieniania do wąskoutylitarnej ramy socjalizacyjnej. W tym sensie szczególnego znaczenia nabiera tu zaproponowany przeze mnie podtytuł, przez który rozumieć należy czekanie (nawet niecierpliwe) na pojawienie się takiej szkoły (jako instytucji), która przez realizację emancypacyjno-krytycznych funkcji edukacji będzie nastawiona na rozwój uczniów nie na program dostosowany do oczekiwań rynku pracy, pracodawców czy doraźnych koncepcji politycznych. I mimo tego, że możliwości zmiany współczesnej szkoły są ograniczone (choćby właśnie przez podporządkowanie się zasadom rynku konsumenckiego stąd pesymistyczne „wyczekiwanie niemożliwego”), to ufam jednak, że jej przeobrażająca siła, wzmocniona zespolonym wysiłkiem całej sfery publicznej, może być na tyle duża, że zaprezentowany projekt szkoły holistycznej będzie nie tylko do pomyślenia, ale wręcz do zrealizowania (stąd właśnie optymistyczne „wyczekiwanie możliwego”).

## Bibliografia

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków.
- Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław.
- Bilińska-Suchanek, E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepia w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas?* Kraków.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of Oppressed*. New York.
- Giroux, H.A. (1994). Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej). W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy In the Modern Age*. Minneapolis.
- Jaworska-Witkowska, M. (2010). Rynek i edukacja (przeгляд tropów). W: M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański (red.), *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością a wykluczeniem*. Łódź.
- Jaworska-Witkowska, M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław.

- Kwaśnica, R. (2015). *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. Wrocław.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków.
- Orzelska, J. (2014). *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*. Kraków.
- Orzelska, J. (2016). W trosce o człowieka w odświeżeniu Thomasa Mertona, Abrahama Joshuy Heschela i Paulla Tillicha. *Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej*, 11.
- Potulicka, E. (2010). Wolny rynek edukacyjny a zagrożenie dla demokracji. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Potulicka, E. (2010a). Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji. W: Jaworska-Witkowska, M. J. Szymański (red.), *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością a wykluczeniem*. Łódź.
- Prokopiuk, W. (2010). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet – Fabryka – Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2015). Racjonalność pedagogiczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989–2014. W: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski (red.), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków.
- Theiss, W. (1984). *Radlińska*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania*. Kraków.
- Witkowski, L. (2016). Estetyka versus aksjologia w ujęciu krytyczno-epistemologicznym teorii i praktyki kulturowej/społecznej. *Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej*, 11.