

# Bogusław Śliwerski

---

## Czy Akademia Khana zrewolucjonizuje także polską edukację?

---

Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2, 15-26

---

2013

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.

Bogusław ŚLIWERSKI

## **Czy Akademia Khana zrewolucjonizuje także polską edukację?**

### **Summary**

The article introduces Salman Khan's deschooling concept and encourages further reflection on the topic. The idea of education that supports students who experience problems in traditional schools was conceived by Khan in 2004, when he was looking for a method that would protect children against the negative influence of the toxic school environment. This activity resulted in the creation of the foundations of Khan's system, which is primarily based on online tuition directed at talented students. However, the Author's considerations on Khan Academy are only a starting point for his wider reflection on the future of schools in the changing world.

Po ponad trzydziestu latach od ukazania się w Polsce pierwszej publikacji z kręgu koncepcji descholaryzacyjnych, autorstwa Ivana Illicha (Illich, 1976), otrzymaliśmy w naszym kraju polskojęzyczną książkę hinduskiego przedstawiciela tego nurtu – Salmana Khana (Khan, 2013). Pragnę zachęcić do debaty na temat koniecznej rewolucji w edukacji, do której inspiruje założyciel Akademii on-line swojego imienia. Jest to inicjatywa globalnej szansy na wielką zmianę w procesie uczenia się. Nie będzie to jednak recenzja książki Khana, ale na jej kanwie próba poszukiwania odpowiedzi na tytułowe pytanie. W sensie dydaktycznym ów analityk funduszu hedgingowego nie wymyślił niczego nowego, a jednak wzbudza coraz większe zainteresowanie mediów i osób uczących się z instytucjonalnego przymusu. Kreuje się go na wybitnego reformatora kształcenia w świecie tylko dlatego, że dzięki zamieszczanym, a przecież korepetytorskim klipom filmowym, głównie z nauk przyrodniczych i matematycznych, postawione zostały – w stan jakże wartościowej konfrontacji – tradycyjne wciąż metody i formy kształcenia w szkołach na całym świecie. Idea prosta jest jak drut z KGHM. Już przed Khanem miliony uczniów, studentów, rodziców, a nawet nauczycieli zamieszczało w Internecie pliki ze streszczeniami, omówieniami, wyjaśnieniami tematów lekcji czy sposobami rozwiązywania różnego rodza-

ju zadań szkolnych, ale żadna z tych inicjatyw nie zrobiła takiej furory. Rozprawa Ivana Illicha o odszkolnieniu społeczeństw znakomicie pobudzała wyobraźnię, ale nie zyskała w skali globalnej swojej właściwej aplikacji.

Illich był jednym z najwybitniejszych badaczy systemów oświatowych w świecie, a zarazem twórcą w 1960 r. w Cuernavaca – 70 km od Mexico-City – międzykulturowego ośrodka dokumentacyjnego (CIDOCC – *Centro Intercultural de Documentación*). To właśnie tutaj prowadzone były badania i studia porównawcze między innymi nad antyhumanistycznymi tendencjami rozwoju tak ubogich, jak i wysoko uprzemysłowionych społeczeństw, ze szczególnym zwróceniem uwagi na realizowane w nich funkcje systemów oświatowych. Ośrodek ten stał się zarazem pierwszym tego typu centrum oświatowym, w którym – jak nigdy do tej pory – zajmowano się w sposób nieskrępowany i otwarty kontrowersyjnymi problemami wychowania i kształcenia w świecie. Do 1967 r. spełniał on także funkcję szkoleniową dla misjonarzy, udających się ze swoją służbą do krajów Ameryki Łacińskiej. Radykalna krytyka monopolu systemu szkolnego dotyczyła wszystkich krajów świata, gdyż – zdaniem I. Illicha – ten typ instytucji edukacyjnej jest wszędzie z gruntu taki sam, podtrzymując mit, jakoby wiedza i umiejętności były rezultatem nauczania szkolnego. Uczenie się jest bowiem tym ludzkim działaniem, które nie wymaga kierowania nim przez inne osoby, natomiast niezbędne jest mu zapewnienie wolności, swobodnego dostępu do źródeł wiedzy oraz otwartość na ludzkie potrzeby, zdolności i zainteresowania.

Radykalne „odszkolnienie” społeczeństwa zaczyna się wtedy, kiedy rewolucjonista kulturalny burzy mit szkoły. Następnie walczy on o to, by uwolnić umysły innych ludzi od jej fałszywej ideologii, która sprawiła, że szkoła nieuchronnie obłąkawsza człowieka. W swym końcowym, pozytywnym stadium jest to walka o prawo do wolności w sferze kształcenia (Illich, 1994, s. 206).

Zupełnie inaczej stało się z indukcyjną, początkowo „wyspową”, oddolną inicjatywą Salmana Khana – Akademią Khana – która jest wytworem globalizacji, a zarazem częściowym spełnieniem idei Illicha, jej twórca bowiem wszystkim tym, którzy mają dostęp do Internetu, udostępnia, jak sam twierdzi: „[...] najlepszą edukację wszystkim ludziom na całym świecie” (Khan, 2013, s. 9). Kreator tej Akademii nie miał i nadal nie ma pojęcia o szkole i o dorobku – w skali świata – wiedzy o kształceniu, dlatego mógł z nieświadomością ignoranta napisać i wydać (także w Polsce) książkę o szkole bez granic. Tytuł brzmi atrakcyjnie, odsłaniając intuicyjne wyważenie dawno już otwartych drzwi w pedagogice szkolnej. *Nihil novi* (łac. nic nowego) – tak powinien brzmieć tytuł tej książki, która przecież jest potoczną świadomością i wiedzą jej autora na temat procesu uczenia się, którą uzupełniał dopiero później, kiedy podejmował studia MBA – oczywiście w Harvardzie. Jeśli więc ktoś będzie zachłystywał się tym „twórcą” w zakresie jego poglądów na temat edukacji, to tylko dlatego, że sam reprezentuje jego poziom wiedzy o szkolnej rzeczywistości.

Khan nie miał naukowej wiedzy o szkole i możliwości konstruktywistycznego kształcenia dzieci i młodzieży, stosowania w edukacji aktywizujących metod – gier decyzyjnych, dydaktycznych, ćwiczeń, symulacji, inscenizacji, eksperymentów, gdyż szkoła, do której uczęszczała podopieczna mu Hinduska, była w istocie szkołą opartą na biernym przyswajaniu wiedzy i wykluczaniu niepokornych dzieci. Na jednym i dla jednego przypadku Khan zbudował intuicyjnie – o czym zresztą sam bardzo rzetelnie pisze – sposób udzielenia pośrednimi metodami „domowych” korepetycji (najpierw telefonicznie, potem internetowo), by wyrwać inteligentne dziecko ze szponów fatalnej edukacji. Po latach dorabia do tego ideologię, ale nie naukę, bo nadal nie miał i nie ma zamiaru studiować literatury z historii szkolnictwa czy psychologicznych oraz pedagogicznych modeli kształcenia na świecie, ani też odwoływać się do nich. Dlaczego? Z prostego powodu. Musiałby przyznać się do tego, że nie tylko niczego nowego nie wymyślił, ale i jego diagnozy są spóźnione w stosunku do wiedzy naukowej o kilkaset lat! Khan nie zna ani Komeńskiego, ani Herbarta, ani Vittorina de Feltre, ani Andrzeja Frycza Modrzewskiego, ani Juana Luisa Vivesa, ani Michela Montaigne’a. Po co mu wiedza o Diderocie, Helwecjuszu, Diesterwegu, Montessori, Claparede, Petersenie, Rowidzie, Freinecie, Decrolym, Kerschensteinerze, Illichu czy Kupisiewicz? On nie jest naukowcem i nie to jest przedmiotem jego troski oraz zainteresowań społecznych (Kupisiewicz, 2010).

Idea edukacji wspierającej dziecko z niepowodzeniami szkolnymi powstała u Khana przez przypadek, w 2004 r., kiedy intuicyjnie poszukiwał sposobu uratowania dziecka przed toksyczną szkołą. Przypadek uruchomił proces przeniesienia własnego doświadczenia na inne dzieci, których talenty marnują się tylko dlatego, że uczęszczają do szkół z fatalnie niekompetentnie, niekreatywnie pracującymi w nich nauczycielami. Przypomniała mi się historia opisana w książce Irvina Shawa, w której dwoje nauczycieli – pan Strand i panna Collins – prowadzi między sobą dialog o jednym z wybitnie uzdolnionych uczniów imieniem Romero, którego nie udaje im się „okiełznać”. Przytoczę tu ten fragment dialogu, gdyż znakomicie odzwierciedla typ mentalności nauczycieli, dla których dziecko zdolne staje się problemem w tradycyjnie pojmowanej edukacji:

– On zawsze wyraża się niezmiernie uprzejmie, szafując takimi zwrotami jak „proszę pani“ i „jeśli mogę zapytać“, i to między innymi utrudnia okiełznanie go – ciągnęła panna Collins słabym, przeproszającym, głosem.

– Ponadto jest najlepiej przygotowanym chłopcem w klasie. Ma wprost fotograficzną pamięć i potrafi cytować dosłownie całe akapity z przeczytanych książek na poparcie swoich wywodów. Kiedy dałam klasie listę lektur, z którymi powinni się zaznajomić w tym semestrze, odrzucił ją z pogardą i oznajmił, że czytał już większość z nich, a jeśli chodzi o te, których nie czytał, to nawet ich nie otworzył, bo szkoda mu czasu. I zgłosił zastrzeżenie, że brak na tej liście *Ulisses*a Jamesa Joyce’a i *Kochanka lady Chatterley*. Proszę to sobie wyobrazić, siedemnastoletni chłopak.

– Jak to się mówi, zbyt mądry na swój wiek. Albo zbyt zepsuty jak na swój wiek.

– Powiedział, że te dwie książki uważa za podwaliny współczesnej literatury i pominięcie ich to zniewaga dla inteligencji klasy i zaprzeczenie seksualności współczesnego człowieka. Jak pan sądzi, skąd on czerpie takie poglądy? – spytała żalonym głosem.

– Z bibliotek publicznych.

– Żałuję, że nie mamy kursów dla bardziej zaawansowanych. zaraz bym go tam posłała. Obawiam się, że to swoisty geniusz. Nigdy dotąd nie miałam wśród uczniów geniusza i nie chcę za nic na świecie mieć drugiego w przyszłości.

– Niech się pani pocieszy, że on swoim temperamentem z pewnością wpakuje się w jakieś tarapaty i zostanie wyrzucony ze szkoły – uspokojała ją Strand.

– Oby jak najprędzej, jeśli o mnie chodzi – powiedziała panna Collins, raz przynajmniej głosem zdecydowanym. Kiedy szła ze smutkiem na następną lekcję. Strand odczuł egoistyczną ulgę, że w tym semestrze Romero nie chodzi na jego zajęcia (Shaw, 1990, s. 219–220).

Takich zdarzeń, przypadków jest tysiące, jak nie miliony na całym świecie. Słusznie zatem pojawiła się także u hinduskiego amatora edukacji próba przetworzenia jednostkowego sukcesu w pracy korepetytorskiej z uczniem zdolnym na powszechną formę samokształcenia on-line. Khan trafnie pyta:

Kto wie, w którym zakątku świata narodzi się nowy geniusz? W afrykańskiej wiosce może mieszkać dziewczynka, która pewnego dnia odkryje lekarstwo na raka. Syn rybaka z Nowej Gwinei może fenomenalnie rozumieć kondycję oceanów. Dlaczego mamy pozwolić, żeby ich talent się zmarnował? Jakie znajdziemy usprawiedliwienie, jeśli nie udostępnimy tym dzieciom najlepszej edukacji – o ile dysponujemy odpowiednim zapleczem technicznym i środkami – wiedząc, że wystarczy jedynie mieć wizję i odwagę, żeby to zrobić? (Khan, 2013, s. 12).

Troska Khana dotyczy zatem złamania w skali globalnej, a nie lokalnej, bo o tej nie ma i nie musi mieć w istocie pojęcia, dominującego wciąż modelu szkoły i edukacji wykluczającej być może nawet setki tysięcy Janków Muzykantów, młodych, dorosłych i starszych pragnących powrócić na ścieżkę własnego kształcenia, o ile tylko będą mieli dostęp do YouTube. Właśnie o tym pisze – o ile... To, co niewątpliwie porywa i jest ogromną zasługą Khana, to uruchomienie w skali właśnie globalnej wyobraźni nauczycieli, rodziców, amatorów kształcenia w zakresie takiego sposobu przekazywania wiedzy naukowej innym, z ich właśnie perspektywy, w jaki ich podopieczni chcieliby tę wiedzę zdobywać. Pięknie o tym pisze:

Miałem nadzieję, że zdołam przekazać uczniom czystą radość z nauki, dreszcz emocji towarzyszący zrozumieniu tajemnic wszechświata. Chciałem im pokazać nie tylko logikę, ale i piękno matematyki oraz niektórych nauk ścisłych. Ponadto zamierzałem wykorzystać metody równie dobre dla dzieci po raz pierwszy poznających dany temat, jak i dla dorosłych pragnących odświeżyć swoją wiedzę; dla uczniów odrabiających zadania domowe i dla ludzi starszych, którzy mieliby ochotę zachować aktywność umysłową (Khan, 2013, s. 15).

Twórca wirtualnej akademii znakomicie wyczuł potrzeby ludzi społeczeństw otwartych, ponowoczesnych, którzy w różnych momentach swojego życia pragnęliby jednak albo wzmocnić swój formalny poziom wykształcenia i powrócić

do szkoły, albo potrzebują doraźnej jedynie pomocy w rozwiązaniu jakiegoś dylematu, zadania, zrozumienia interesującego ich zjawiska, bez względu na cel, któremu miałyby to służyć. Khan ma ogromną zasługę w ożywieniu w skali globalnej potrzeby poszukiwania i upowszechniania rozwiązań dydaktycznych, dzięki którym można lepiej motywować osoby w różnym wieku do uczenia się, zgłębiania tajemnic wiedzy i ekscytowania się nią, by jeszcze lepiej służyła ich osobistemu rozwojowi. W tym sensie rzeczywiście Akademia Khana jest – „[...] przystanią, schronieniem, miejscem, w którym sami mogli sobie zapewnić to, czego nie dały im doświadczenia szkolne ani zawodowe” (Khan, 2013, s. 19). Khan wie, że oglądanie nagranych plików filmowych z prezentacją wiedzy czy używanie interaktywnych aplikacji nie wystarcza, by rozwinąć inteligencję poznawczą człowieka, ale – jak trafnie pisze:

[...] daje coś jeszcze lepszego – kontekst, w którym ludzie mogą puścić wodze swojej ciekawości i wrodzonemu zamiłowaniu do nauki, dzięki czemu zdają sobie sprawę, że już są inteligentni (Khan, 2013, s. 19).

Kiedy pojawiło się jego praktyczne rozwiązanie edukacyjne, lepiej doświadczamy tego, jak bardzo potrzebny jest – także oświacie – globalny punkt odniesienia, by móc określić czyjaś tożsamość w skali lokalnej.

Cały świat staje się w ten sposób zuniformizowanym, zestandaryzowanym zespołem praktyk politycznych, gospodarczych i kulturowych, emanujących z Zachodu w stronę odległych peryferii globu. To zjawisko w sposób oczywisty łączy się z dominacją zachodnich technologii, zwłaszcza mediów przenoszenia informacji, środków szybkiego przemieszczania się ludzi i idei, co umożliwia realizowanie transakcji gospodarczych, przemysłowych czy kulturowych na odległość (Misztal, 2000, s. D6).

Tożsamość zawsze powstaje w odniesieniu do czegoś innego, toteż wymiana między kulturami, zakładająca istnienie dwóch różnych, nieprzystających do siebie światów, przyczynia się do utrzymania tych różnic. Zdaniem współczesnych antropologów kultury, zamiast kłaść nacisk na różnice między kulturami, zaczynają uwzględniać to, co je łączy.

Edukacja zmieni się zatem także dzięki tej Akademii, być może i z tego powodu, że sami nauczyciele zaczną uczyć się tego, jak lepiej kształcić innych, znajdą w niej multimedialną ściągę na uczynienie procesu uczenia się rzeczywiście atrakcyjnym dla uczniów i dla nich samych. Czy warto bowiem nudzić się w szkole, powtarzając każdego roku szkolnego te same schematy lekcji? Czy nauczycielom nie jest żal czasu na takie jego spędzanie w szkole, z poczuciem braku odpowiedzialności za nędzę jego skutków dla uczących się, a raczej przebywających w murach szkolnych? Byłoby niedobrze, gdyby nasi pedagodzy postrzegali książkę Khana i jego inicjatywę jako coś obcego, albo będącego zagrożeniem dla ich własnej pozycji, autorytetu. Zapewne, kiedy ich uczniowie zajrzą na stronę Akademii Khana, to swój autorytet stracą w wyniku porównania ze sposobami opisu, wyjaśniania czy zastosowania wiedzy z danej dziedziny. To

wówczas będzie już ich problem. Uczniowie, szczególnie znający język angielski, więcej zyskają, ucząc się w Akademii Khana, niż odsiadując obecności we własnej szkole.

Khan improwizował, intuicyjnie poszukiwał drogi dojścia do świadomości, ale przede wszystkim motywacji i aspiracji dziecka tak, jak czynili to m.in. Maria Montessori, Helen Parkhurst czy Janusz Korczak. Wyznaje:

Nie miałem przygotowania nauczycielskiego ani cudownego pomysłu na najskuteczniejszą metodę nauczania. Wprawdzie czułem, że instynktownie i holistycznie rozumiem matematykę, ale to nie gwarantowało, że sprawdzę się jako korepetytor. [...] Uważałem – i wciąż w to wierzę – że nauczanie jest szczególną umiejętnością, a właściwie sztuką: odkrywczą, intuicyjną i bardzo osobistą. Jednak nie jest jedynie sztuką. Opiera się też, a przynajmniej powinno się opierać, na pewnych zasadach naukowych (Khan, 2013, s. 27).

Khan zaczął do wiedzy naukowej z psychologii uczenia się i do teorii kształcenia dochodzi dopiero później, ale zawsze lepiej późno niż wcale. Dzięki swojemu sukcesowi zwiększył w skali globalnej zainteresowanie naukami o kształceniu, bo wychowaniem właściwie się nie zajmuje, gdyż to nie przekłada się tak łatwo na filmowe kilkuminutowe klipy. W tym zakresie, niestety, Akademia Khana jest kłapą, gdyż traktuje uczenie się rozłącznie z (samo)wychowaniem. Człowiek tymczasem do życia w społeczeństwie potrzebuje jeszcze socjalizacji i inkulturacji, a te wymykają się tak intuicyjnym rozwiązaniom i technologicznym przekazom. Tu musimy eksperymentować off-line.

Dzisiaj już nie wystarcza centralistyczne reformowanie szkół, poprzez wykorzystywanie zależności służbowych, nie wystarczą dla poprawy jakości kształcenia odgórnie określone kierunki działania czy racjonalna argumentacja o konieczności i sensowności przemian. Nie wniesie do polskich szkół nic nowego także Akademia Khana, jeśli o losach procesu kształcenia i wychowania w szkołach będą decydować urzędnicy MEN, a nie sami nauczyciele. Proces koniecznej rewolucji uczenia się i wychowania może się powieść wówczas, kiedy ci, których on dotyczy lub mieliby być weń zaangażowani, sami odpowiedzialnie będą go kształtować. Khan upomina się *de facto* o szeroko pojmowaną wolność w edukacji. Każdy bowiem z podmiotów edukacji jest w jakimś zakresie i stopniu autorem swojej (nie)obecności w szkole, która tylko wówczas pozostawia ślad w biografii uczestników, kiedy mają oni poczucie rzeczywistej z niej dumy, radości czy satysfakcji, kiedy mogą realizować tak oczekiwania kulturowe własnego środowiska życia, jak i osobiste aspiracje w sposób adekwatny do własnego potencjału rozwojowego (por. Śliwerski, 1993, 1996, 1998).

Nauczyciele i uczniowie docenią prawo do tak rozumianej wolności oraz wykorzystają je dla dobra osobistego i wspólnego, ale muszą mieć stworzone ku temu odpowiednie warunki prawne, strukturalne i programowe. W systemie centralistycznym, odgórnie kreowanej polityki oświatowej takie akademie pozostaną jedynie w strefie korepetycji on-line, nie zmieniając polskiej szkoły i przeważającej w niej mentalności administracyjnego władztwa. Podmiotowość nauczycie-

li i uczniów może jednak pojawić się w takich instytucjach/wspólnotach edukacyjnych, w których wolność istnieje jako relacja społeczna. Wolność uczniów zobowiązuje ich w kontakcie z nauczycielami i treściami kształcenia do uczynienia własnego procesu uczenia się źródłem osobistego zaangażowania. Nie jest tu istotne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy nieuchronność wolności pedagoga i jego wychowanków nie godzi w interesy publiczne, gdyż podmioty edukacji (bez względu na wiek i status społeczny) są fundamentalnie wolne, toteż ich życie powinno być wyłącznie ich własnym projektem.

Mimo zbliżającego się końca epoki szkoły kredy i tablicy nadal nie radzimy sobie z najbardziej dramatycznymi wyzwaniami współczesnego świata, jakimi są dehumanizacja polityki, edukacji i stosunków międzyludzkich, postępujące niszczenie środowiska życia czy permanentne wojny lokalne na tle wyznaniowym, ideologicznym czy kulturowym. Nic zatem dziwnego, że właśnie w szkołach od lat lokuje się nadzieje i oczekiwania, które są nieadekwatne do możliwości, jakimi one same dysponują, by poradzić sobie skutecznie z problemami. Kiedy mówi się o kryzysie wychowania i kształcenia, to trzeba jednak odróżniać kryzys codziennego współżycia pokoleń i opór wobec symetrycznych stosunków międzyludzkich od kryzysu samej instytucji edukacyjnej i zachodzącego w niej procesu kształcenia, mającego umożliwić jednostkom odnalezienie własnej tożsamości w ich samodzielnym obcowaniu ze światem. Wprawdzie miliony ludzi nauczyły się już obsługi komputera poza szkołą, to i tak – większość z nich będzie uczyła się tego przez następne lata bez pomocy szkoły, tak jak uczymy się jeździć samochodem, gdyż ta nie nadąza za zmianami technologicznymi i nie dysponuje środkami na ustawiczną aktualizację oprogramowania i modernizację sprzętu.

Warto jednak zwrócić uwagę na problemy, których nie rozwiążą za nas komputery ani Akademia Khana, a mianowicie te związane z nabyciem postaw kulturowych przez kolejne pokolenia dzieci i młodzieży, nauczeniem się i egzekwowaniem także w świecie ludzi dorosłych zachowań, które nie miałyby toksycznego charakteru. Pisał o tym przed laty amerykański kulturoznawca i filozof edukacji Neil Postman, że sens szkoły tkwi właśnie w uczeniu jednostek w naturalnym, a nie tylko wirtualnym, środowisku życia, gdzie muszą doświadczać podporządkowywania swoich indywidualnych potrzeb interesom grupowym, w odróżnieniu od środków masowej komunikacji, które stymulują indywidualne reakcje i prywatne doświadczenia (Postman, 1995). Istnieje wystarczająca ilość dowodów na konieczność uczenia się w szkole jako instytucjonalnej przestrzeni społecznego współżycia, zanim dzieci zaakceptują to jako wartość i ją zinterioryzują. Oni muszą mieć stworzone poza rodziną odpowiednie otoczenie, w którym wspierane będą ich postawy społeczne, obywatelskie, kulturowe, estetyczne, gdzie doświadczą potrzeby współpracy, wrażliwości i odpowiedzialności za innych. Właśnie dlatego w szkołach na całym świecie nadal wymaga się od



uczniów – poza wiedzą i konkretnymi umiejętnościami – także tego, żeby w określonym miejscu i czasie potrafili postępować zgodnie z określonymi normami społeczno-kulturowymi, by nastąpił w ich osobistym rozwoju proces określany jako akulturacja, czyli stanie się cywilizowanymi ludźmi. Postęp technologiczny ma swoich zwycięzców i pokonanych. Akademia Khana sama w sobie nie zapewni pedagogicznego sukcesu.

Szkoły jako instytucje publiczne czy niepubliczne nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa, będąc jedynie lustrzanym odbiciem jego przekonań i rozwiązań prawnych. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów samej edukacji, część obywateli opowiada się bowiem za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, inni natomiast oczekują od tej instytucji, by kształciła krytyczne umysły, wychowywała uczniów do niezależności i samodzielności, z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian (Struck, 1997). Nic dziwnego zatem, że dylemat wyjścia z kryzysu edukacji podporządkowywany jest poszukiwaniu odpowiedzi na takie między innymi pytania, jak: W jakiej mierze szkoła i uczenie się mają jeszcze przyszłość? Co stanowi o szansie wychowania w codziennych relacjach międzypokoleniowych w tej instytucji? Czy świat można jeszcze zmieniać poprzez restaurację wartości w wychowaniu?

Nie chodzi tu przy tym o dramatyzowanie warunków współczesnego życia w kategoriach kreowania ostatniej (normatywnej) szansy na przeżycie ludzkości, ale o zastanowienie się nad tym, czy możliwe jest w trzech najważniejszych obszarach dla edukacji – jakimi są jeden (wspólny) świat, ekologia i pokój – troskliwe określenie warunków prowadzących tak jednostki, jak i grupy społeczne do godnego życia. Wśród najbardziej wpływowych na rozwój osobowości dzieci i młodzieży środowisk, jakimi są: rodzina, pozarodzinne środowisko religijne lub świeckie, media, rówieśnicy i szkoła, te pierwsze zmieniły się dramatycznie, tylko szkoła zachowuje zaś swoją niezmiennność. Punktem wyjścia do dyskursu nad współczesną oświatą czyni się w związku z tym stan aktualnego jej zagrożenia czy upadku. Wprawdzie nie nastąpił jeszcze zapowiadany przez współczesnych humanistów koniec edukacji czy upadek szkoły, to jednak dla większości badaczy tego środowiska socjalizacyjnego nie ulega wątpliwości, iż jest ono coraz mniej efektywne, zbyt kosztowne i nie przystaje do zachodzących w jego otoczeniu niezwykle szybkich, a nawet radykalnych, przemian.

Nie tylko w Polsce wszelkie problemy społeczne współczesnego życia stają się punktem wyjścia dla autorów reform oświatowych i do uczynienia ich przedmiotem kształcenia. Szkoły stają się przez to „wysypiskami śmieci”, w których odnaleźć można nierozwiązywalne problemy życia społecznego (np. kwestia uzależnień już nie tylko od narkotyków, ale i od pornografii, problem wypadków drogowych, niżu demograficznego, destrukcji rodziny, niszczenia kolejnych autorytetów modernistycznego świata, np. kościoła, itp.). Tymczasem

nauczyciele nie mają odpowiednich kompetencji, by kumulować w sobie role księży, psychologów, terapeutów, polityków reform, pracowników służb społecznych, doradców seksuologicznych czy rodziców. Coraz częściej pojawiają się w sferze publicznej pytania: Czym jest wolność uczenia się i jaki jest jej zakres? Jak dojść do prawdy, dobra i piękna oraz jakie są mierniki ich osiągalności? Gdzie szukać wartości? Co jest dobrem, a co pięknem, co prawdą, a co kiczem czy pozorem? Jak uczyć i wychowywać młode pokolenia, aby czynić to dobrze i sensownie? Czy nauczyciel ma być mentorem, uosobieniem wszelkich wartości, czy ma uczyć umiejętności, czy przedmiotu, ma wychowywać czy tylko uczyć, uczyć doświadczalnie czy rozwijać ukryte zdolności w dziecku (uczniu)?

Powraca się zatem także intuicyjnie albo do praktyk descholaryzacyjnych, albo do humanistycznej pedagogiki zorientowanej ku wartościom i całościowemu rozwojowi człowieka. W jej centrum lokowany jest podmiot działający w swoim środowisku społecznym i ekologicznym, który jest w kontakcie ze swoim zewnętrznym otoczeniem i wewnętrznymi przeżyciami, ze swoimi poglądami, uczuciami i wrażeniami. Istota ta nie powinna być blokowana w swoim rozwoju przez narzucane jej z zewnątrz lub przez siebie samą projekty doskonałości. Wiąże się to z koniecznością ratowania istoty procesu uczenia się, który jest tak niezbędny do przeżycia człowieka w cywilizacji przemysłowej, naukowo-technicznej, a tym bardziej postindustrialnej. Nie da się już współczesnych nam zagrożeń i katastrof rozpatrywać tylko i wyłącznie w kategoriach mikroregionalnych, gdyż w istocie dotyczą one całego naszego globu. Szkoła musi integralnie rozwijać uczniów, we wszystkich sferach ich życia, czynić ich bardziej wrażliwymi, rozwijać edukację patriotyczną, kulturową, obywatelską, kształtować lub odkrywać w nich człowieczeństwo.

Globalizacja jest w ponowoczesnym świecie zjawiskiem zarówno gospodarczym, jak i społecznym, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji we wzajemnej współpracy między regionami i państwami, profesjonalistami a amatorami, ekspertami a ignorantami. Mamy tu do czynienia z zespołem megatendencji czy procesów w skali makro, w wyniku których ludzkość świata jest włączana w jedno, globalne społeczeństwo. U podstaw jego powstania tkwi rozwój nowych mediów telekomunikacji, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz ekspansja międzynarodowych rynków. Proces globalizacji cechuje liberalizm gospodarczy, elastyczność rynku pracy, swoboda wszelkiego rodzaju transferów, wyborów i kreatywności, za sprawą których zanika pojęcie terytorium, jurysdykcji czy lokalnych monopolii. Nie jest to zjawisko nowe, gdyż – jak twierdzi francuski antropolog kulturowy Jean-Loup Amselle –

[...] już imperia rzymskie czy chińskie dały początek swoistej globalizacji, choćby poprzez rozpowszechnianie uniwersalistycznych religii. Dziś w „zglobalizowanej” przestrzeni każda grupa tworzy swoją własną, lokalną tożsamość, w odniesieniu do globalnego wspólnego mianownika. Na przykład kenijskie plemię Luo używa coca-coli jako najoju rytualnego podczas obrzędu inicjacji (Amselle, 2001, s. 14).

W praktyce politycznej globalizacja staje się przeciwieństwem państw narodowych czy interesów regionalnych, a jej uniwersalistyczne zasady, do których się odwołuje, jak np. prawa człowieka czy demokratyzacja, są trudne do pogodzenia z partykularyzmem państwa narodowego czy z fundamentalizmem religijnym. Niesie zatem z sobą dla tych państw wyzwania, którym pojedyncze państwa narodowe nie są w stanie sprostać.

Z jednej zatem strony dzięki globalizacji łatwiej jest wyrazić niektórym lokalnym społecznościom czy osobom swoje potrzeby, licząc w ich zaspokajaniu na zrozumienie ze strony wspólnot bogatszych czy bardziej doświadczonych, z drugiej zaś globalizacja sprzyja niekontrolowanym procesom transnarodowym o charakterze patologicznym, jak np. transfer broni, handel narkotykami, korupcja, prostytucja, przenikanie poza granice państw narodowych zorganizowanej przestępczości, niesie z sobą zagrożenia strategiczne i ekologiczne, których nie da się już rozwiązywać w obrębie państw narodowych. Proces ten nie dokonuje się wyłącznie na rynkach gospodarczych czy finansowych, ale bardzo głęboko przenika do sfery kultury czy życia codziennego ludzi. Naukowcy są zgodni co do tego, że jeśli w najbliższym czasie nie nastąpi radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi (w zakresie wartości, postaw i działań), to nasz świat zostanie zniszczony ekologicznie, co doprowadzi do globalnych zagrożeń życia. Im bardziej problemy są globalne, tym mniej może zrobić jednostka, ale w im mniejszym zakresie człowiek zmienia w związku z tym swój sposób życia, tym szybciej następuje zniszczenie Ziemi.

Żyjemy w społeczeństwie, które w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć swoje środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy kształtować na własną rękę. Równocześnie jednak człowiek coraz bardziej pragnie poszerzenia zakresu swoich doświadczeń i świadomości. Uczenie się zachodzi w nierozzerwalnym związku z doświadczeniem, w toku prawdziwych, autentycznych spotkań międzyludzkich, w których nikt nie odgrywa ról, nie zakłada kolejnych masek. Każdy jest sam podmiotem swoich sukcesów i porażek, zaś swoją tożsamość odkrywa w wyniku podejmowanych decyzji, dokonywanych wyborów, wypróbowywania rzeczy, poznawania świata w działaniu tego, co niesie z sobą świat. Każdy nowy wybór wnosi coś odmiennego do naszego doświadczenia, kształtując naszą tożsamość. Takie podejście do edukacji ma także ogromne znaczenie w kształceniu przyszłych pedagogów, gdyż i im powinno się stworzyć warunki do dokonywania wyborów i suwerennego kontrolowania własnego procesu uczenia się. Powinno się ich nauczyć tego wszystkiego, co już dawno uległo w ich własnym życiu zapomnieniu, a mianowicie zabawy, ciekawości, fantazji, entuzjazmu, energii, zaufania, nadziei i radości (Holt, 1974).

Demokracja wymaga od absolwentów szkół nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji. To społeczeństwo przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podają-

cej wiedzę, natomiast społeczeństwo informatyczne powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą-laboratorium, w której dominować będzie kształcenie kompetencji kluczowych, jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego. Szkoła o tyle jest i będzie potrzebna młodemu pokoleniu także w XXI wieku, o ile będzie mogła jemu pomóc w odnalezieniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy. Życie w nicości, podobnie jak uczenie się tylko on-line, oznaczają bowiem egzystencję w sterylnej kulturze, a więc w kulturze bez wizji przeszłości czy przyszłości, bez organizujących ją zasad, bez wyraźnych wartości i autorytetów. Po co zatem szkołom taka kultura? Po co takiej kulturze akademie Khana?

Nawet wówczas, kiedy szkoła musiałaby ustąpić miejsca edukacji na odległość na wzór Akademii Khana, to i tak nadal będziemy ją nazywać szkołą, choć już inaczej będziemy ją postrzegać. Być może zostaną z niej usunięte programy nauczania, które tłumią twórczość i oczekiwania uczniów lub beneficjentów ich wykształcenia. Nie będzie się także dzielić uczniów na zespoły klasowe zgodnie z ich wiekiem życia, gdyż w ten sposób uniemożliwia im się wzajemne uczenie się od siebie. Szkoła przyszłości będzie bardziej naturalna i organizowana na wzór wychowywania małych dzieci, to znaczy, że uczenie się, życie i miłość nie będą w niej od siebie oddzielane. Praca z komputerem, w sieci, stworzy im ogromne możliwości rozwijania swojego potencjału twórczości i osiągnięć. Uczniowie wreszcie będą mogli komponować muzykę, pisać, czytać, rysować, liczyć, komunikować się czy po prostu bawić. „Kula ziemiska w epoce globalizacji przypomina duży ser mocno nadjedzony przez myszy, które wylażą z różnych dziurek” (Lem, 2001, s. 3). Kto wie, ile jeszcze takich „myszek” pojawi się w przestrzeni edukacyjnej? Czyż nie ma racji nie tylko Salman Khan, ale i niemiecki pedagog reform Hartmut von Hentig, że szkołę trzeba wymyśleć na nowo? (zob. Hentig, 1993).

## Bibliografia

- Amselle J.Z., Aime M. (2001), *Wszyscy jesteśmy mieszkańcami*, „Forum”, nr 32.
- Hentig H. (1993), *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, Carl Hanser Verlag, München – Wien.
- Holt J. (1974), *Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung („Freedom and Beyond” 1972)*, Aus dem Amerikanischen übersetzt von Manfred Liedtke, Otto Meier Verlag, Ravensburg.
- Illich I. (1976), *Społeczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa.
- Illich I. (1994), *Celebrowanie świadomości*, tłum. A. Gomola, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.

- Khan S. (2013), *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, tłum. M. Potulny, Media Rodzina, Poznań.
- Kupisiewicz Cz. (2010), *Szkice z dziejów dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lem S. (2001), *Spojrzenie z progu*, „Tygodnik Powszechny”, nr 1.
- Misztal B. (2000), *Widmo krąży po świecie – widmo globalizacji*, „Rzeczpospolita”, „Plus-Minus”, nr 90.
- Postman N. (1995), *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin Verlag, Berlin.
- Shaw I. (1990), *Chleb na wody płynące*, PIW, Warszawa.
- Struck P. (1997), *Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen*, Carl Hanser Verlag, München – Wien.
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1996), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.