

John Tylor Gatto

Przeciwko szkole: jak oświata publiczna upośledza nasze dzieci i dlaczego?

Kultura i Edukacja nr 4, 23-31

2005

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



*John Taylor Gatto**

PRZECIWKO SZKOLE. JAK OŚWIATA PUBLICZNA UPOŚLEDZA NASZE DZIECI I DLACZEGO?

Przez trzydzieści lat nauczałem w kilku spośród najgorszych oraz kilku spośród najlepszych szkół Manhattanu i stałem się przez ten czas ekspertem [...] w zakresie nudy. Nuda była wszędzie w moim świecie, a gdybyście zapytali dzieci, jak sam to często czyniłem, dlaczego czują się takie znudzone, udzielą zawsze tych samych odpowiedzi – powiedzą, że praca, którą wykonują, jest głupia, że nie ma żadnego sensu, że już od dawna to wszystko wiedzą. Powiedzą, że chciałyby robić coś rzeczywistego, a nie siedzieć w ławkach. Powiedzą, że nauczyciele nie wydają się wiedzieć zbyt wiele o swoich przedmiotach, a już zdecydowanie nie są zainteresowani poszerzaniem własnej wiedzy. I będą mieć rację. Ich nauczyciele są w każdym calu tak bardzo znudzeni, jak one same.

Nuda jest powszechną kondycją nauczycieli szkolnych i każdy, kto spędził jakiś czas w pokoju nauczycielskim, może potwierdzić, że taki olbrzymi brak energii, takie wyrzekanie na uczniów, takie bezduszne postawy można tam znaleźć. Gdyby pytać nauczycieli, dlaczego odczuwają nudę, jak można się spodziewać, będą obwiniać dzieci. Kto nie poczułby się znudzony, nauczając uczniów, którzy są aroganccy i interesują się wyłącznie ocenami? Jeśli w ogóle czymkolwiek. Oczywiście, nauczyciele sami są produktem tych samych programów dwunastoletniej obowiązkowej szkoły, które tak do głębi nudzą ich uczniów, a jako personel szkolny są uwięzieni wewnątrz struktur

* John Taylor Gatto dwukrotnie zdobył na przełomie lat 80/90 tytuł Nauczyciela Roku Stanu Nowy Jork i trzykrotnie tytuł Nauczyciela Roku Miasta Nowy Jork. Jest autorem m.in. tomu pt. *The Underground History of American Education*. Należy do najsurowszych krytyków współczesnego amerykańskiego systemu oświaty. Był uczestnikiem forum zorganizowanego przez Harper's Magazine pt. „School on a Hill”, gdzie zaprezentował powyższy tekst, opublikowany we wrześniowym numerze tego pisma z 2003 r.

nawet bardziej sztywnych niż te narzucone dzieciom. Kto zatem jest temu wszystkiemu winien?

My wszyscy! Tę prawdę uświadomił mi mój dziadek. Pewnego popołudnia, gdy miałem siedem lat, poskarżyłem mu się na nudę, a on trzepnął mnie mocno po głowie. Powiedział mi, żebym nigdy w jego obecności nie używał więcej tego określenia, ponieważ jeśli się nudzę, to jest to moja wina, a nie kogokolwiek innego. Obowiązek zabawiania mnie i kształcenia dotyczy wyłącznie mnie samego, a ludzie, którzy tego nie rozumieją, są dziecinni i winno się ich w miarę możliwości unikać. Na pewno zaś nie wolno im ufać. Epizod ten wyleczył mnie z nudy raz na zawsze, a tu czy tam, przez te wszystkie lata, udało mi się przekazać tę lekcję niektórym moim uczniom. Przez większość czasu jednak uważałem za bezskuteczne kwestionowanie oficjalnego przekonania, że nuda i dziecinność są naturalnymi stanami rzeczy w klasie szkolnej. Sam często musiałem ignorować szkolne obyczaje, a nawet naginać prawo, by pomagać dzieciom wyrwać się z tego potrzasku.

Imperium, oczywiście, kontratakowało; zdziecinniali dorośli stale utożsamiają opozycję z nielojalnością. Kiedyś wróciłem z chorobowego zwolnienia, by odkryć, że wszystkie moje świadectwa lekarskie zostały celowo zniszczone, że wygasło zatrudnienie i że nawet nie dysponuję nauczycielskim dyplomem. Po dziewięciu miesiącach olbrzymiego wysiłku zdołałem odtworzyć swój dyplom, kiedy sekretarka szkoły zeznała, że była świadkiem rozwijania się spisku przeciwko mnie. W tak zwanym międzyczasie moja rodzina cierpiała tak bardzo, że nie chcę nawet o tym wspominać. Do czasu zanim ostatecznie wycofałem się z pracy w szkole, co miało miejsce w 1991 r., znalazłem więcej powodów niż trzeba, by myśleć o naszych szkołach – z ich długoterminowym, realizowanym w więziennej w stylu architekturze, przymusowym uwięzieniem zarówno uczniów, jak i nauczycieli – jako o wirtualnych fabrykach „dziecinności”. W dodatku, mówiąc szczerze, nie byłem w stanie dostrzec, dlaczego muszą wyglądać w taki sposób. Moje własne doświadczenie ujawniło mi to, co wielu nauczycieli musi sobie również uświadamiać na swej drodze, choć zachowują to dla siebie z obawy przed odwetem: gdybyśmy tylko chcieli, z łatwością i tanim kosztem moglibyśmy wyrzucić „za burtę” stare, tępe struktury oraz pomóc dzieciom zyskiwać edukację, aniżeli tylko „pobierać” szkolne kształcenie. Moglibyśmy stymulować najlepsze cechy młodości – ciekawość, ducha przygody, prężność, zdolność do zdumiewających wglądów – po prostu dzięki większej elastyczności co do czasu, tekstów i testów, dzięki przedstawianiu dzieci naprawdę kompetentnym dorosłym oraz poprzez udzielanie każdemu uczniowi i uczennicy takiej autonomii, jakiej potrzebuje, by odtąd brać na siebie każde ryzyko życiowe.

Lecz my tego nie robimy. A im częściej zapytywałem, dlaczego nie, i upierałem się przy myśleniu o „problemie” szkoły, jak to czyniłby inżynier, tym częściej chybiałem celu, jakim jest pytanie: A co, jeśli nie zachodzi żaden problem „z” naszymi szkołami? Co, jeśli są one takie, jakie są, tak kosztownie nieadekwatne w obliczu zdrowego rozsądku i wielowiekowych doświadczeń co do tego, jak dzieci się uczą, nie dlatego, że robią coś nie tak, jak trzeba, lecz dlatego właśnie, że czynią to, co należy? Czy to moż-

liwe, że George W. Bush przypadkiem wyraził prawdę, kiedy powiedział, że „nie wolno nam zaniedbać żadnego dziecka”?¹ Czy może być prawdą, że nasze szkoły są zaprojektowane tak, by dawać pewność, że żadne z dzieci nigdy naprawdę nie wydorosłeje?!

Czy naprawdę potrzebujemy szkoły? Nie mam na myśli edukacji, ale właśnie obowiązkową szkołę: sześć lekcji dziennie przez pięć dni w tygodniu, przez dziewięć miesięcy w roku w ciągu dwunastu lat. Czy ta martwa rutyna rzeczywiście jest konieczna? A jeśli tak, to w jakim celu? Nie chowajmy się jednak za nauką czytania, pisania i liczenia jako uzasadnieniem, ponieważ dwa miliony szczęśliwych dzieci, które uczą się wyłącznie w domu², w oczywisty sposób obracają ten argument wniwecz. Nawet gdyby tego nie czyniły, to znacząca liczba dobrze znanych Amerykanów nigdy nie przeszła przez tę dwunastoletnią wyżymaczkę, przez którą nasze dzieci obecnie przechodzą, i „wyszła na ludzi”. George Washington, Benjamin Franklin, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln? Ktoś ich nauczał, bez wątpienia, lecz nie byli oni produktem szkolnego systemu i ani jeden spośród nich nie został absolwentem szkoły średniej. Przez większość amerykańskiej historii dzieci zasadniczo nie chodziły do szkoły średniej i ci „niedokształceni” wyrastali na admirałów, takich jak Farragut; wynalazców, jak Edison; ojców przemysłu, jak Carnegie i Rockefeller; pisarzy, jak Melville, Twain czy Conrad; a nawet na uniwersyteckich profesorów, jak Margaret Mead. Tak naprawdę, prawie do naszej współczesności w ogóle nie uważało się ludzi, którzy osiągnęli trzynasty rok życia, za dzieci. Wobec Ariel Dunant, która współtworzyła wraz ze swym mężem olbrzymią i bardzo dobrą, wielotomową historię świata i która wyszła szczęśliwie za mąż w wieku lat piętnastu, czy ktoś mógłby racjonalnie utrzymywać, że była ona osobą niewykształconą? Nie-szkoloną, możliwe, lecz nie niewykształconą.

Nauczono nas w tym kraju (a raczej „wyszkolono” w myśleniu), że „sukces” jest synonimem lub co najmniej jest zależny od „nauki w szkole”, choć historycznie rzecz biorąc, nie jest to prawda ani w intelektualnym, ani w ekonomicznym sensie. A tymczasem wielu ludzi na całym świecie uczy się dziś samodzielnie, bez uciekania się do systemu obowiązkowych szkół średnich, które nazbyt często przypominają więzienia. Dlaczego zatem myślą Amerykanie edukację z tym właśnie systemem? Co w rzeczywistości jest celem naszych szkół publicznych?

Masowe obowiązkowe kształcenie szkolne w USA okrzepło tak naprawdę między 1905 a 1915 rokiem, choć już znacznie wcześniej zostało opracowane, a nacisk na nie trwał przez większą część dziewiętnastego wieku. Powody, jakie podawano w kontekście tego olbrzymiego wstrząsu dla życia rodzin i tradycji kulturalnych, były, z grubsza mówiąc, trojaki: 1) wykształcenie dobrych ludzi, 2) wykształcenie dobrych obywateli, 3) rozwinięcie talentów danej jednostki. Cele te są i dziś regularnie odmieniane przez wszystkie przypadki, a większość z nas przyjmuje je w takiej czy innej formie jako

¹ *No child left behind* to motto dzisiejszej amerykańskiej polityki oświatowej – przyp. tłum.

² Autor mówi o formie edukacji, jaką jest w USA „homeschooling” – „edukacja domowa” – przyp. tłum.

słuszną definicję misji edukacji publicznej, niezależnie od faktu, jak daleka jest obecna szkoła od ich osiągnięcia. I tu srodze się mylimy. Nasz błąd powiększa fakt, że dysponujemy w literaturze narodowej wieloma zdumiewająco spójnymi określeniami prawdziwego celu przymusowej szkoły. Mamy na przykład wielkiego H. L. Menckena, który w piśmie „The American Mercury” z kwietnia 1924 r. napisał, że celem publicznej oświaty nie jest „napełnianie młodych osobników naszego gatunku wiedzą i budzenie ich inteligencji. [...] Nic nie jest dalsze od tej »prawdy«. Prawdziwym celem [...] jest po prostu zredukowanie tak wielu jednostek, jak to tylko możliwe, do tego samego bezpiecznego poziomu, hodowanie i tresowanie znormalizowanych obywateli dla zlikwidowania różnicy zdań i oryginalności. Oto jej cel w USA [...] i wszędzie indziej”.

Z powodu sławy Menckena jako satyryka, moglibyśmy się skusić na zignorowanie tego fragmentu jako wykwitu hiperbolicznego sarkazmu. Jego artykuł wszakże stanowi ślad w poszukiwaniu wzorca dla naszego systemu edukacyjnego w zapomnianych już czasach, które jednak nie dają o sobie zapomnieć, w czasach militarnego państwa Prus. I mimo iż był on z pewnością świadom tej ironii, że choć byliśmy wówczas w stanie wojny z Niemcami, jednocześnie podzielaliśmy pruską myśl i kulturę, to w tym miejscu był całkowicie poważny. Nasz system edukacyjny jest naprawdę pruski w swoich korzeniach i jest to rzeczywisty powód do troski.

Szczególny fakt pruskiego pochodzenia naszego szkolnictwa ujawnia się ciągle na nowo, gdy dowiadujemy się, gdzie go poszukiwać. William James wielokrotnie czynił do niego aluzje na przełomie XIX i XX wieku. Orestes Brownson, bohater książki Christophera Lascha z 1991 r. pt. *The True and Only Heaven*, publicznie ujawniał „prusjanizację” amerykańskich szkół już w latach czterdziestych XIX wieku. *Siódmy Doroczny Raport* Horace Manna z 1843 r. przedstawiony Radzie ds. Edukacji Stanu Massachusetts jest w swojej istocie peanem na cześć kraju Fryderyka Wielkiego i wezwaniem do sprowadzenia stamtąd tamtejszego szkolnictwa. To, że pruska kultura szeroko ujawnia się w Ameryce, nie jest żadnym zaskoczeniem, gdy weźmie się pod uwagę nasze wcześniejsze związki z tym utopijnym państwem. Pewien Prusak służył jako adiutant Washingtona w trakcie wojny o niepodległość, a tak wiele niemieckojęzycznych osób osiedliło się u nas przed 1795 rokiem, że Kongres rozważał nawet publikację praw federalnych w języku niemieckim. Ale co najbardziej szokujące, to fakt, że z taką gorliwością przyjęliśmy jeden z najgorszych aspektów pruskiej kultury: system oświaty, z premedytacją zaprojektowany, by produkować mierne umysły, paraliżować życie wewnętrzne jednostki, pozbawiać uczniów wartościowych umiejętności samosterowania i by zapewnić, że obywatele będą potulni i wewnętrznie rozbitci, w zamiarze uczynienia całości populacji „sterowalną”.

To dzięki Jamesowi Bryant Conantowi – presesowi Harvardu przez dwadzieścia lat, specjalście z zakresu gazów bojowych podczas II wojny światowej, wykonawcy projektu bomby atomowej, Wysokiemu Komisarzowi amerykańskiej strefy okupacyjnej powojennych Niemiec i zdecydowanie jednej z najbardziej wpływowych postaci XX wieku – po raz pierwszy przejrzałem na oczy co do prawdziwych celów amerykań-

skiego szkolnictwa. Bez Conanta najprawdopodobniej nie dysponowalibyśmy tak wystandardyzowanymi (co do ich stylu i stopnia) testami szkolnymi, z jakich korzystamy dzisiaj, ani nie byłibyśmy uszczęśliwieni gargantuicznymi szkołami średnimi, które magazynują jednocześnie od 2 do 4 tysięcy uczniów, jak np. osławiona Columbine High School w Littleton, Colorado³. Krótka po tym, jak wycofałem się z nauczania w szkole, odkryłem książkowy esej Conanta z 1959 r. pt. *The Child the Parent and the State* i byłem bardziej niż tylko zaintrygowany, zauważając, jak mimochodem napomyka, iż współczesne szkoły, do których uczęszczamy, są rezultatem „rewolucji” wdrożonej „inżynieryjnie” między 1905 a 1930 rokiem. „Rewolucja”?! A choć on sam uchylił się od rozwinięcia tego zagadnienia, to zaintrygowanych a niedoinformowanych odesłał wprost do książki Alexandra Inglisa z 1918 r. pt. *Principles of Secondary Education*, w której „można oglądać ową «rewolucję» z perspektywy jednego z «rewolucjonistów»”.

Inglis, od którego nazwiska nazwano wykłady z pedagogiki na Harvardzie, czyni doskonale jasnym fakt, że obowiązkowe szkolnictwo („przymus szkolny”) na tym kontynencie zaplanowano jako dokładną kopię oświaty pruskiej z 1820 r.: jako „piątą kolumnę” dla rozwijającego się ruchu demokratycznego, stwarzającego zagrożenie udzieleniem głosu przy okrągłym stole chłopom i robotnikom. Współczesna, przemysłowiona, przymusowa oświata miała być rodzajem chirurgicznego rozcięcia potencjalnego zjednoczenia wspomnianych klas niższych. **Podziel dzieci według przedmiotów szkolnych, wieku, przez ciągłe rankingi w testach oraz za pomocą wielu innych subtelnych środków, a będzie nieprawdopodobne, aby ciemne masy ludzkie, tak poróżnione w dzieciństwie, mogły kiedykolwiek zreintegrować się w niebezpieczną całość.** Inglis rozdziela cel nowoczesnej oświaty – obecny jej cel – na sześć podstawowych funkcji, z których każda z osobna jest w stanie zjeżyć włos na głowie osobie naiwnie ufającej w trzy tradycyjne cele wskazane wcześniej:

- 1) Funkcja dostosowawcza (*adjustive*) albo adaptacyjna (*adaptive*). Szkoły mają wbudowywać trwałe nawyki reakcji na autorytet. To, oczywiście, całkowicie wyklucza krytyczne sądy. To także radykalnie eliminuje ideę konieczności nauczania użytecznego lub interesującego materiału, ponieważ nie jesteś w stanie sprawdzić odruchowego posłuszeństwa, zanim nie dowiesz się, czy jesteś w stanie spowodować, żeby dzieci uczyły się i wykonywały głupie i nudne rzeczy.
- 2) Funkcja integrująca (*integrating*). Ta może być trafnie nazwana też „funkcją konformizacji”, ponieważ jej intencją jest upodobnienie dzieci do siebie tak dalece, jak to tylko możliwe. Ludzie, którzy się podporządkowują normie, są przewidywalni, a to jest wielce użyteczne dla tych, którzy chcą wykorzystywać i manipulować dużą siłą roboczą.

³ Znana z masakry dokonanej przez dwóch uczniów – przyp. tłum.

- 3) Funkcja diagnostyczno-dyrektywna (*diagnostic and directive*). Szkoła ma za zadanie określić odpowiednią dla każdego ucznia rolę społeczną. Czyni się to poprzez gromadzenie dowodów matematycznych i anegdotycznych, na podstawie sukcesywnie sporządzanych zapisów. Tak jak w „aktach personalnych”. A każdy je ma.
- 4) Funkcja hierarchizująca (*differentiating*). Kiedy tylko ich rola społeczna zostaje „zdiagnozowana”, dzieci mają być sortowane na podstawie roli i kształcone tak dalece, jak zasługuje na to ich przeznaczenie w maszynie społecznej – ani kroku dalej. Byłoby nadmiarem umożliwić im osiągnięcie osobistych pułapów.
- 5) Funkcja selekcyjna (*selective*). Ta nie odnosi się w ogóle do ludzkiego prawa do dokonywania wyborów, lecz do Darwinowskiej teorii naturalnego doboru, jako stosującej się do – jak on sam to nazywał – „ras uprzywilejowanych”. Mówiąc w skrócie, idea ta ma pomagać sprawie toczyć się dalej, poprzez świadome próby „poprawiania” wartości hodowanego stada. Szkoły są pomyślane jako narzędzia do etykietowania nieprzystosowanych – tych ze słabymi ocenami, drugorocznych i innych ukaranych – na tyle wyraźnie, żeby ich rówieśnicy uznali ich za gorszych i efektywnie odgradzali ich od reprodukcyjnej loterii. Oto, co wszystkie te małe upokorzenia, od pierwszej klasy w szkole począwszy, mają zgodnie z projektem uczynić: zmyć „brud” do „ścieku”.
- 6) Funkcja propedeutyczna (*propaedeutic*). System społeczny implikowany przez wskazane zasady będzie wymagał elitarnej grupy dozorców. Dla tego celu niewielka część dzieci jest po cichu nauczana, jak radzić sobie z kontynuowaniem tego projektu, jak nadzorować i kontrolować populację dobrowolnie oglupionych i rozbrojonych, aby rząd mógł działać dalej nie niepokojony, a korporacjom nigdy nie zbrakło posłusznej siły roboczej.

To właśnie, i niestety, jest celem obowiązkowej publicznej oświaty w tym kraju. Ale choćbyście uznali Inglisa za samotnego „nawiedzonego”, z nazbyt cynicznym podejściem do edukacyjnego przedsięwzięcia, to musicie wiedzieć, że wcale nie był on osamotniony w forsowaniu takich idei. Sam Conant, tworząc swoje dzieła na podstawach idei Horace Manna i innych, prowadził niestrudzenie kampanię na rzecz zaprojektowania według tego schematu amerykańskiego systemu szkolnego. Ludzie, tacy jak George Peabody, który sfinansował wprowadzenie obowiązkowego szkolnictwa na całym amerykańskim Południu, z pewnością rozumieli, że pruski system jest użyteczny w tworzeniu nie tylko nieszkodliwego elektoratu i służalczej siły roboczej, lecz także wirtualnego stada bezmyślnych konsumentów. Po pewnym czasie olbrzymia ilość industrialnych gigantów, wśród nich także Andrew Carnegie i John D. Rockefeller, uświadomiła sobie kolosalne profity, które można uzyskać poprzez kultywowanie i zwykłe nadzorowanie takiego stada przy wykorzystaniu publicznej oświaty.

Proszę więc bardzo. Już wiecie. Nie potrzebujemy koncepcji Karola Marksa o wielkiej wojnie pomiędzy klasami, by zauważyć, że w interesie kompleksowego sterowania,

tak ekonomicznego, jak i politycznego, leży ogłupianie ludzi, demoralizowanie ich, wprowadzanie między nich podziałów i odsądzanie ich od czci i wiary, jeśli się nie podporządkowują. Klasowość może determinować ten projekt, jak to wyraził Woodrow Wilson, wówczas prezes Uniwersytetu Princeton, wobec Nowojorskiego Stowarzyszenia Nauczycieli w 1909 r.: „Życzymy sobie jednej klasy osób z liberalnym wykształceniem i drugiej klasy ludzi – z konieczności o wiele większej klasy i w każdym społeczeństwie – która zrzeknie się przywilejów liberalnej edukacji i przyłączy się do wykonywania specjalnych a trudnych zadań manualnych”. Jednak motywy stojące za tymi obrzydliwymi decyzjami, które przynoszą także cele, wcale nie muszą opierać się na klasowości. Mogą one płynąć wprost ze strachu lub z pospolitego dziś przekonania, że „wydajność” jest cnotą naczelną, bardziej niż miłość, wolność, śmiech czy nadzieja. Ponad wszystko jednak płyną ze zwyczajnej chciwości.

Czekały przecież, i przede wszystkim, wielkie fortuny do zdobycia – w ekonomii bazującej na masowej produkcji i zorganizowanej na korzyść wielkich korporacji, a nie małych firm czy rodzinnych gospodarstw rolnych. Ale masowa produkcja wymaga masowej konsumpcji, a na początku XX wieku większość Amerykanów uważała zarówno za nienaturalne, jak i nierozsądne kupowanie przedmiotów, których się aktualnie nie potrzebuje. Obowiązkowe kształcenie w szkole okazało się darem niebios w tym względzie. Szkoła nie musiała „wćwiczać” dzieci w jakimkolwiek bezpośrednim sensie w myślenie, że powinny konsumować non stop, ponieważ zrobiła coś znacznie lepszego: zachęcała je do niemyślenia w ogóle. A to pozostawiło je bezbronnymi na pastwę następnego wielkiego wynalazku ery nowożytnej – marketingu.

Cóż, nie trzeba ukończyć studiów z marketingu, by wiedzieć, że istnieją dwie grupy ludzi, które zawsze dadzą się przekonać do konsumowania więcej, niż jest im to potrzebne: nałogowcy i dzieci. Szkoła wykonała olbrzymi kawał roboty, zmieniając nasze dzieci w nałogowców, ale wykonała też spektakularne zadanie przemieniania naszych dzieci w [...] dzieci. Tak jest, to nie przypadek. Teoretycy – od Platona, przez Rousseau, do naszego profesora Inglisa – wiedzieli, że jeśli dzieci mogłyby być zamknięte z innymi dziećmi, odarte z odpowiedzialności i niezależności, zachęcane do rozwijania jedynie banalizujących wszystko emocji chciwości, zawiści, zazdrości i lęku, to wyrosłyby, nigdy jednak nie zyskując prawdziwej dojrzałości. W wydaniu z 1934 r. sławnej swego czasu książki pt. *Public Education in the United States* Ellwood P. Cubberley opisał szczegółowo i wychwalał sposób, w jaki ówczesna strategia powiększania szkół poszerzyła zakres dzieciństwa od dwóch do sześciu lat, gdy przymusowe kształcenie było w tym odniesieniu ciągle dość nowe. Ten sam Cubberley – który był dziekanem Szkoły Edukacji Uniwersytetu Stanford, wydawcą książek w Houghton Mifflin, przyjacielem Conanta i korespondentem na Harvardzie – napisał takie oto słowa w swej książce pt. *Public School Administration*, wydanej w 1922 r.: „Nasze szkoły są fabrykami, w których odpowiednie surowce (tj. dzieci) mają być kształtowane i modelowane. [...] Obowiązkiem szkoły jest formować uczniów według przedłożonych jej specyfikacji”.

Jest całkowicie oczywiste w naszym dzisiejszym społeczeństwie, jakie są owe specyfikacje. Do naszych czasów dojrzałość została wypędzona nieomal z każdego aspektu naszego życia. Łatwe prawo rozwodowe usunęło potrzebę pracy nad własnymi związkami; łatwe kredyty usunęły potrzebę fiskalnej samokontroli; łatwa rozrywka usunęła potrzebę uczenia się, jak organizować rozrywkę dla samego siebie; łatwe odpowiedzi usunęły potrzebę zadawania pytań. Staliśmy się narodem dzieci, szczęśliwych, że mogą poddać swe osądy i wolę politycznym nawoływaniom i reklamowym namowom, które oburzyłyby ludzi prawdziwie dorosłych. Kupujemy telewizory, a potem kupujemy te rzeczy, które w nich oglądamy. Kupujemy komputery, a potem rzeczy, które nam w nich oferują. Kupujemy za 150 \$ tenisówki, czy ich potrzebujemy czy nie, a kiedy wylądują wkrótce potem w kącie, kupujemy następną parę. Jeździmy drogami samochodami i wierzymy w kłamstwo, że stanowią one naszą polisę bezpieczeństwa, nawet kiedy lądujemy w nich do góry nogami. Ari Fleischer⁴ mówi nam, byśmy „baczyli, co mówimy”, nawet kiedy pamiętamy, że mówiono nam niegdyś w szkole, iż Ameryka jest krajem ludzi wolnych. Takie słowa także zwyczajnie „kupujemy”. Nasze szkolne kształcenie, zgodnie z zamiarami swoich autorów, zajęło się tą właśnie sprawą.

A teraz trochę dobrych wieści. Kiedy już raz zrozumiesz logikę skrytą za nowoczesną oświatą, jej sztuczki i pułapki będą łatwe do uniknięcia. Szkoła przygotowuje dzieci do bycia pracownikami i konsumentami – ucz je więc na własną rękę bycia liderami i poszukiwaczami przygód. Szkoła uczy dzieci bycia odruchowo posłusznymi – sam nauczaj je zatem krytycznego i niezależnego myślenia. Dobrze „wyszkolone” dzieci mają niski próg dla nudy – pomóż im więc rozwijać ich życie wewnętrzne, tak by już nigdy się nie nudziły. Zmuszaj je do sięgania po poważny materiał, dorosły materiał z historii, literatury, filozofii, muzyki, sztuki, ekonomii, teologii – wszystko to, czego nauczyciele świadomie unikają. Stawiaj swoim dzieciom wyzwania, zostawiając je z nimi na długie okresy samotności, tak by były zdolne do radowania się własnym towarzystwem, do prowadzenia wewnętrznych dialogów. Dobrze „wyszkoleni” ludzie są uwarunkowani do lęku przed byciem samotnymi i szukają ciągłego towarzystwa poprzez telewizję, komputer, telefon komórkowy oraz przez płytkie znajomości, szybko nawiązywane i równie szybko porzucane. Wasze dzieci powinny mieć bardziej znaczące życie i są do tego zdolne.

Najpierw jednakże musimy obudzić się, by dostrzec, czym nasze szkoły są naprawdę: laboratoriami eksperymentowania na młodych umysłach, centrami treningowymi dla nawyków i postaw, których domaga się korporacyjne społeczeństwo. Obowiązkowa edukacja służy dzieciom jedynie incydentalnie; jej prawdziwym celem jest przekształcenie ich w „służących”. W miarę swoich możliwości nie dozwólcie, by ich dzieciństwo zostało rozciągnięte, nawet o jeden dzień. Jeśli David Farragut mógł objąć dowództwo nad przechwyconym brytyjskim okrętem wojennym jako „przednastolatek”⁵,

⁴ Rzecznik Prasowy Białego Domu – przyp. tłum.

⁵ Nie miał wtedy jeszcze ukończonych jedenastu lat życia – przyp. tłum.

jeśli Thomas Edison mógł publikować swoje czasopismo w wieku lat dwunastu, jeśli Ben Franklin mógł terminować w wydawnictwie w tym samym wieku (po czym przeszedł kurs studiów nieosiągalny dla absolwenta dzisiejszego Yale), nie ma potrzeby opowiadać, co wasze własne dzieci byłyby zdolne zrobić. U schyłku życia, po trzydziestu latach spędzonych w okopach publicznej szkoły, zrozumiałem, że geniusz jest tak pospolity jak ziemia. Sami dławimy nasz geniusz tylko dlatego, że jeszcze nie uzmysłowiliśmy sobie, jak kierować populacją wykształconych mężczyzn i kobiet. Rozwiązanie, jak sądzę, jest proste i pełne chwały. Niech kierują sobą sami!

tłumaczył: Marek Budajczak