

Zbigniew kwi

Potrzeba alfabetyzacji krytycznej

Kultura i Edukacja nr 3, 111-117

2007

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.

Zbigniew Kwieciński

POTRZEBA ALFABETYZACJI KRYTYCZNEJ

Anthony Giddens napisał niedawno: „Żyjemy w świecie okaleczonym, który potrzebuje radykalnych leków”¹.

Sfera publiczna – wielka siła wychowawcza – uległa temu okaleczeniu. Konserwatyści pragną przywrócić jakąś wyidealizowaną przeszłość, która nigdy naprawdę nie istniała. Lewica straciła swoją pozycję po kompromitacji ekonomicznej i politycznej reżimów odwołujących się do marksizmu. Neoliberalna prawica jest wewnętrznie sprzeczna: odwołuje się do postępu rynkowego (także obyczajowego i technologicznego), który usprawiedliwia egoizm i rozwarstwienie, ale zarazem – w opozycji do lewicy – okazuje wyłącznie retoryczne przywiązanie do tradycyjnych wartości narodu, religii, rodziny i ról płciowych.

W tej sytuacji ludzie chętnie zwracają się do religii, ale tu napotykać dwie pułapki: powierzchownego rytualizmu instytucjonalnych Kościołów bądź teleewangelizacji za trutej jadem fundamentalizmu i narażonej na wykorzystywanie mediów religijnych przez populistycznych polityków, którzy odwołują się do stereotypów ksenofobii i nacjonalizmu, zamiast wspierania religijności jako wysiłku ludzi w poszukiwaniu życia sensownego i dobrego, nasyconego życzliwością i refleksyjnością.

Społeczeństwa Zachodu, coraz lepiej wykształcone i bardziej refleksyjne niż kiedykolwiek, odwracają się od tradycyjnych instytucji demokracji parlamentarnej i krytycznie odnoszą się do globalnej ideologii konsumeryzmu, ale nie znajdują skutecznych wobec nich alternatyw. Szukają ich rozproszone i słabe nowe ruchy społeczne, takie jak ekolodzy, pacyfiści, alterglobaliści czy feministki.

Świat cały i poszczególne społeczeństwa stały się otwarte w dwóch negatywnych znaczeniach²: społeczeństwo stało się „niezdolne, jak nigdy wcześniej, do decydowania w jakimkolwiek stopniu o kierunku zmian, jakie przechodzi, i jak nigdy wcześniej do obrony tego kierunku, kiedy już zostanie obrany, a zarazem stało się bezbronne wobec

¹ A. Giddens, *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, Poznań 2001, s. 18.

² Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.

skutków „negatywnej globalizacji” – „to jest selektywnej globalizacji handlu i kapitału, nadzoru i informacji, przemocy i uzbrojenia, przestępczości i patologii”³, co znosi znaczenie narodowej suwerenności i granic terytorialnych. Powoduje to „przeniesienie odpowiedzialności za rozwiązywanie dylematów tworzonych przez dokuczliwie przelotne i niestannie zmieniające się okoliczności na barki jednostek”⁴. To z kolei budzi bezradność poznawczą i lęk, będący łatwą pożywką dla fundamentalizmu, fanatyzmu, ksenofobii i populizmu. Jak pisze A. Mencwel: „W wieku XX, zapewne przez ekspansję i czasową dominację dwóch totalitaryzmów, dojrzewanie Oświecenia zaznało dotkliwej regresji i popadliśmy znowu nie tyle w dzieciństwo, ile w dziecinadę rozumu”⁵.

Taki „świat okaleczony” jest tym bardziej naszym udziałem, w kraju, który przez ostatnich 350 lat nie zaznał – z drobnymi wyjątkami – doświadczeń pełnej demokracji, a za to doznał wszelkich form despotii, w kraju, w którym wolny rynek jeszcze nie okrzepł i nie został należycie okiełznany, w państwie, które naśladuje z wielkim opóźnieniem dojrzałe demokracje parlamentarno-rynkowe bez ich dwóch wieków doświadczeń zarówno w budowaniu kapitalizmu, jak i sfery publicznej.

Dorobiliśmy się wahadłowej, patchworkowej demokracji wyborczej, w której parlamentarna większość osiągana jest poprzez zszywanie kilku małych partii, a władzę zdobywa się nie przez pozyskiwanie do racji przejrzystego programu, lecz poprzez demagogiczną grę obietnic bez pokrycia. Wybitni socjologowie, filozofowie polityki zgadzają się w tym, że ma to ogromnie demoralizujący wpływ na społeczeństwo, szczególnie na młode pokolenie, które z rosnącą odrazą odnosi się do sfery publicznej.

Wybitny historyk, znawca dziejów Polski i polonofil profesor Norman Davies opublikował w sierpniu tego roku esej *Polska staje się krajem śmiesznym*⁶. Autorowi nie jest jednak do śmiechu. Polska – jego zdaniem – zasługuje na szacunek Europy i świata. Obecnie jest jednak przedmiotem codziennych, przykrych dla niego, dowcipów politycznych. Davies uważa, że stało się w wyniku zapóźnienia świadomości historycznej i politycznej Polaków. Wtedy bowiem, kiedy na Zachodzie kształtowała się nowoczesna świadomość historyczna i obywatelska, „Polska została z tego procesu wyłączona”, a „to wszystko, co się teraz dzieje, to jakieś – przepraszam za określenie (pisze N. Davies) – wymioty po przeszłości”, które uznaje on za procesy przejściowe.

Ze szczególną uwagą obserwują nas zachodni sąsiedzi. „Frankfurter Allgemeine Zeitung” napisał w połowie sierpnia tego roku: „W ostatnim okresie megalomaniaczkich narodowych konserwatystów, prawicowych ekstremistów i już skazywanych populistów wyrządził wystarczająco wiele szkód”⁷, takich jak powszechne niszczenie zaufania społecznego, które jest fundamentem solidarności i kooperacji.

³ Ibidem, s. 15–16.

⁴ Ibidem, s. 10.

⁵ A. Mencwel, *Laudacja dla Krzysztofa Pomiana*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 124, s. 19.

⁶ *Polska staje się krajem śmiesznym*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 195 z dn. 22 sierpnia, s. 18–19.

⁷ Za „Gazetą Wyborczą” 2007, nr 189 z dn. 14–15 sierpnia.

Stephan-Andreas Casdorff, naczelny redaktor „Der Tagesspiegel”, napisał dwa tygodnie później w swoim komentarzu: „O Boże, czasami myślę, że Polska jednak zginęła. Zginęła jako kraj dobrych politycznych obyczajów. (...) Następuje demontaż jej reputacji. W wyniku nieustannej nieodpowiedzialnej polaryzacji i radykalnej retoryki Polsce grozi utrata obywatelskiego ducha. Po solidarności nie pozostał nawet ślad”⁸.

Bodaj największe ze szkód ostatniego okresu dotyczą oświaty publicznej, z której próbowano uczynić instrument wychowania człowieka jako „zamkniętego na nowoczesność, posłusznego władzy zaściankowego *patriotę*”⁹, traktowania szkoły jako narzędzia dyscyplinowania, segregacji i nadkontroli, ograniczania poziomu umysłowego, staroświeckiej indoktrynacji i nietolerancji wobec różnic, i to w świecie definitywnie otwartym, wielokulturowym, szanującym różnice. Doczekaliśmy się nawet tego, że w swoim programowym wystąpieniu jeden z przywódców naszego państwa obarczył „nowoczesną pedagogikę” winą za „prawo hordy w szkole” i obiecał taką pedagogikę zwalczać, a także tego, że na początku XXI wieku nasz wiceszef resortu oświecenia publicznego zakwestionował teorię ewolucji. Wygłaszanie takich piramidalnych bredni przez osoby publiczne ma podwójny wymiar edukacyjny. Jest przejawem klęski odbytego wykształcenia przez osoby, które są – jakby nie było – po maturze, a nawet mają jakiś cenzus akademicki, a wygłaszają hasła mające im przysporzyć sympatii najgorzej wykształconej części społeczeństwa. Ma to też masowe negatywne skutki wychowawcze w związku z siłą oddziaływania mass mediów i z ocenami komentatorów zagranicznych, którzy zaczynają otwarcie powątpiewać, czy kraj nasz należy jeszcze do cywilizacji europejskiej.

Czy oczekiwanie, aby szeroko pojęta edukacja, w tym też kształcenie szkolne, mogła poprawić moralną jakość sfery publicznej nie jest szalonym urojeniem, jakim nowym megapedagogizmem? Wielu myślicieli spoza pedagogiki wyrażało ostatnio przekonanie, że nadzieja na zmianę, choć nie natychmiastową, leży w innej edukacji dzieci i młodzieży. Czy nie jest to nadzieja nadmierna, czy wręcz utopijna, urojona?

Szkoła nie może uciec od swoich funkcji rekonstrukcyjnych i adaptacyjnych. Człowiek jest istotą zdolną do ogarnięcia swojej przeszłości, rozumienia teraźniejszości i radzenia sobie w niej, ale też do projektowania i realizacji wizji własnej i społecznej przyszłości. Szkoła może i musi pomóc ludziom odtworzyć i zrozumieć swoją przeszłość. Potrafi wyposażać ludzi w umiejętności kluczowe, pozwalające rozumieć, adaptować się do otoczenia i korzystnie przekształcać swoje aktualne położenie, komunikować się z ludźmi własnej i innych kultur. Ale czy potrafi przygotować ludzi do kreowania przyszłości w warunkach jej zasadniczej nieprzejrzystości i to w epoce upadku wielkich narracji, wszelakich wielkich utopii i obietnic?

⁸ Za Wirtualną Polską z dn. 1 września 2007 r.

⁹ P. Pacewicz *Giertych do piekła*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 189 z dn. 14–15 sierpnia.

Uważam, że warunkiem *sine qua non* przygotowania dzieci i młodzieży do aktywnego i twórczego uczestnictwa w złożonym i nieprzejrzystym świecie jest powszechna alfabetyzacja krytyczna dzieci i młodzieży, to znaczy wyposażanie ich w całym procesie edukacyjnym w umiejętność samodzielnego studiowania tekstów, analizowania ich pod kątem wiarygodności źródeł, odróżniania faktów od interpretacji, poszukiwania ukrytych przesądów, skrywanych stereotypów i manipulacji, wskazywania na alternatywne interpretacje, odkrywanie wielości wyjaśnień tego samego faktu czy procesu i wykrywania przyczyn oraz skutków owych odmiennych poglądów, zdolności od wypracowywania własnego sądu w każdej ważnej kwestii, kształtowania empatii wobec odmienności kulturowych. Inaczej mówiąc, procesy edukacyjne mogą i powinny pomagać każdej jednostce zmierzać ku jej indywidualnemu oświeceniu, w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania etycznego i politycznego, do samodzielnego wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur.

Jak to określiła wybitna socjolożka brytyjska Margaret Archer – w referacie plenarnym na odbytym w dniach 3–6 września 2007 r. Europejskim Kongresie Socjologicznym w Glasgow – zdolność jednostek do refleksyjności jest imperatywem w epoce przejścia od zaawansowanej nowoczesności ku wyłaniającej się globalizacji. Jest sposobem na poradzenie sobie w jednostkowych działaniach ludzi w zderzeniu ze strukturami megakapitalizmu, w konflikcie ich tożsamości z wieloaspektowością i różnorodnością współczesnej kultury i ubezpiecza przed manipulacjami polityków¹⁰.

Potwierdza ten pogląd cytowany już polski myśliciel A. Mencwel. „W mroku świata – pisze on – będzie tylko tyle świata, ile nam samym uda się zapalić. O ludzkiej jakości tego świata i o naszym własnym człowieczeństwie rozstrzyga ten świadomy, odpowiedzialny i dopełniany wysiłek. Podkreślam – dopełniany, nigdy dopełniony”¹¹.

*

Tak się szczęśliwie składa, że literatura pedagogiczna wystarczająco wyjaśnia, co to znaczy być krytycznym i refleksyjnym, jak uprawiać krytyczną pedagogikę, co to znaczy krytyczne czytanie i studiowanie. Wystarczy przeczytać np. właśnie wznowioną książkę R. Kwaśnicy o dwóch racjonalnościach, 3. tom trylogii L. Witkowskiego, monografię H. Zielińskiej-Kostyło o rekonstrukcjonizmie L. Bramelda, rozprawę M. Czerepaniak-Walczak o pedagogice emancypacyjnej, studia i książki M. Dudzikowej czy prace B. Śliwerskiego o pedagogice alternatywnej, by przekonać się, że mamy z czego czerpać wiedzę na ten temat.

¹⁰ *From high modernity to nascent globalisation: The new reflexive imperative and transformations of civil society*, „Conflict, Citizenship and Civil Society”, Glasgow 2007.

¹¹ *Ibidem*.

Ograniczę się tu tylko do przykładowego podjęcia kilku pytań. Czy można uczyć krytycznego myślenia przy czytaniu książek z tradycyjnego kanonu? Czy szkoła może być składnikiem żywej sfery publicznej, żywą współczesną agorą? Czy nauczanie religii może być także przestrzenią budowania refleksji krytycznej i świadomości wielokulturowej?

*

Niedawno odbyła się dyskusja nad kanonem lektur szkolnych, wskazującego np., pierwszeństwo potocznie znanego i lubianego Sienkiewicza przed trudnym, krytycznym, ironicznym i smutno-prześmiewczym Gombrowiczem. Trudno człowiekowi kulturalnemu w Polsce nie znać opowieści Henryka Sienkiewicza. Nawet w debacie sejmowej „dobrze patriotycznie uformowani” przez lektury Sienkiewiczowskie posłowie wskazywali na rolę obrony Jasnej Góry w przełomie wojny polsko-szwedzkiej i zapoczątkowaniu „ogólnopolskiego powstania narodowego, które doprowadziło do wyzwolenia z okupacji szwedzkiej”. Tymczasem przyzwoicie wykształceni historycy i poloniści od 40 lat dysponują niezwykle rzetelną analizą historyczną tego zdarzenia w książce Adama Kerstena *Szwedzi pod Jasną Górą* (1966), dopełnioną przez serię artykułów historyków szwedzkich. Stąd – dzięki wykorzystanym źródłom archiwalnym w Polsce i Szwecji – wiemy wszystko o każdej godzinie tego oblężenia, którego celem była osłona planowego odwrotu wojsk szwedzkich z południa Polski oraz zablokowanie twierdzy częstochowskiej i wieluńskiej jako kanałów przepływu wojsk, broni i bogactw między Śląskiem a centralną Polską. Nie było kolubryny ani intensywnego wielodniowego ostrzału artyleryjskiego, w klasztorze nie było też wówczas jego skarbcza i świętego obrazu, a skuteczność jego obrony była możliwa dzięki wcześniejszej zdradzie i uprzedzeniu klasztoru przez najemnego generała szwedzkiego pochodzenia czeskiego. Rola tego incydentu nie miała większego znaczenia strategicznego na przebieg wojny, a dopiero wierszowany poemat o bohaterskiej obronie klasztoru napisany w dwa lata później przez o. Kordeckiego na zamówienie królowej i odczytywany z ambon wykreował jej legendę. Ten sam samopochwalny poemat był dla Sienkiewicza źródłem pokrzepiającej ducha uciemiężonych Polaków opowieści. Legenda wykreowana przez Kordeckiego i Sienkiewicza miała ważny narodowo-twórczy charakter, ale można ją w trakcie edukacji szkolnej obrać za dobry przykład różnicowania prawdy od interpretacji, wydarzenia – od wykreowanego na jego kanwie mitu oraz odróżniania treści mitu – od jego funkcji. To pokazuje, że nie to, co się czyta, lecz to, czy tekst studiuje się krytycznie, rozstrzyga o jego funkcji w kształceniu refleksyjności.

*

Niezmiernie pouczające jest też udane doświadczenie nowatorskie ks. Lorenzo Milaniego z przekształceniem szkoły powszechnej w żywy składnik sfery publicznej. To mało znane osiągnięcie pedagogiczne opisała w swojej rozprawie doktorskiej Anna

Krajewska z UWM, której promotorem był ks. prof. Jarosław Michalski¹². Młody ksiądz „zesłany” do biednej górskiej osady górniczo-rolniczej w Calenziano w północnych Włoszech był wstrząśnięty nędzą jej mieszkańców, ale też ich ignorancją religijną, bowiem praktyka religijna była dla nich formalnością. Mimo odważnych prób zmian metodycznych nie powiodło mu się poprawienie sytuacji poprzez pogłębioną katechezę w szkole. Przekonał się też o wychowawczej szkodliwości popularnej rywalizacji sportowej, oraz zbliżania się tzw. nowoczesnych księży do mieszkańców poprzez organizowanie im rozrywek, przedstawień, festynów. Podjął się głębokiej zmiany szkoły w Caleziano, a potem w Barbiana. Jego szkoła była miejscem przygotowywania młodzieży do pozyskiwania narzędzi do samodzielnego kształtowania pełni własnego życia, to znaczy zarówno do dokonywania samodzielnego wyborów światopoglądowych, religijnych i politycznych (sam wychowany w bogatej rodzinie ateistycznej z tradycjami akademickimi wybrał katolicyzm w wieku 20 lat i studia w seminarium), jak i do wyboru drogi zawodowej, miejsca, poziomu i jakości swojego życia. Dokonywał tego poprzez nauczanie języków jako środków komunikacji między ludźmi: języka włoskiego, języków sąsiadów – francuskiego i hiszpańskiego oraz angielskiego jako języka uniwersalnego, ważnego dla potencjalnych imigrantów; ponadto uczył języków starożytnych greki i hebrajskiego, by dzieci mogły samodzielnie studiować Biblię i dokonać świadomego wyboru religijnego, gdy dorosną. Jego szkoła była bezwyznaniowa, uczeniu języków towarzyszyło nauczanie historii i kultury różnych krajów, poczynając od własnego i sąsiadów. W jego szkole czytano codzienne gazety o profilu katolickim, liberalnym, socjalistycznym i komunistycznym, dyskutowano nad różnicami interpretacyjnymi tego samego zdarzenia. Tak oto uczył ks. Milani dochodzenia przez dzieci do prawdy i własnego sądu. Ważnym celem jego nauczania było osiągnięcie przez dzieci zdolności do całościowego ogarniania świata, myślenia syntetycznego. Zrezygnował z wszelkich form konkurencji i rywalizacji; umiejętności jazdy na nartach i pływania traktował jako niezbędne w życiu, a nie jako dyscypliny sportowe, które podsycają istniejące wśród rodziców różnice położenia społecznego i poglądów politycznych. Niebawem osiągnięcia uczniów szkół L. Milaniego były możliwe dzięki umowie z rodzicami oraz zgodzie ich i samych dzieci na praktykowanie szkoły pełnego czasu, trwającej 365 dni w roku i codziennie od rana do wieczora. Szkoła Milaniego była więc zarazem miejscem poważnej pracy i współpracy, aktywnym uczestnikiem aktualnej sfery publicznej, jak i przygotowywała dzieci do skutecznego wyboru swego miejsca w życiu, w tym także do samodzielnego i rozumnego budowania własnej religijności.

*

Czy edukacja religijna może być ważnym i aktywnym uczestnikiem alfabetyzacji krytycznej i wychowania do refleksyjnej mądrości? Po przemianach politycznych

¹² Patrz też: A. Krajewska, *W stronę szkoły w Barbiana. Doświadczenia pastoralne i wychowawcze Szkoły w Caleziano* [w:] *Sapientia et adiumentum*, J. Michalski (red.), Toruń 2006, s. 285–307.

w 1989 roku do polskich szkół wprowadzono religię jako przedmiot szkolny. Powszechnie przyjęte jest też w praktyce szkolnej, że przedmiot ów jest prowadzony jako katechetyczne ugruntowywanie podstaw wiary i pogłębianie duchowego wymiaru jednego wyznania, nauczania religii w szkole ma zatem funkcje konfesyjne. Istnieje tu pewna sprzeczność pomiędzy istotą powołania nauczycielskiego samego Kościoła, a istotą funkcji szkoły jako instytucji świeckiej, państwowej, przekazującej wiedzę naukową i umiejętności praktyczne. Sprzeczność ta jest łatwa do usunięcia, jeśli postrzegać zawniemy przedmiot „religia” (szczęśliwie nazwany „religia” a nie np. „religia katolicka”) jako okazję do kształtowania wiedzy o religiach świata i o naszej wśród nich religii i wyznaniu, jako szansę na budowanie refleksyjności młodzieży o kryteriach dobra i zła, kształtowania dialogu międzykulturowego i otwartości ekumenicznej. W naszym szkolnictwie nie ma okazji do budowania świadomości filozoficznej, kształtowania zdolności do całościowego rozumienia świata współczesnego. Wiele godzin nauczania religii, jako uczenia się o religiach i kulturach świata, mogłoby tę lukę zapełnić, z korzyścią dla rozwoju młodzieży, dla poziomu edukacji i dla samego Kościoła. Współczesna polska pedagogika religijna przychyła się wyraźnie do takiej zmiany edukacji religijnej (J. Ba-growicz, J. Michalski, B. Milerski, M. Nowak).

*

Kończąc, pragnę podkreślić – nadchodzi czas na nową edukację. O przyszłości narodów nie będzie decydować rozpamiętywanie ich heroiczych dziejów, lecz zdolność do ukształtowania w jak największej liczbie jednostek kompetencji do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i do współdziałania z innymi.