

Małgorzata Sagan
doradca metodyczny języka polskiego Miasta Lublin
Gimnazjum nr 16 im. F. Chopina w Lublinie

Meandry współczesnej edukacji

Najważniejszy dla współczesnej kultury dyskurs na temat wychowania i nauczania ciągle pozostaje w cieniu nagłaśnianych przez media sporów o rzeczy raczej drugoplanowe, choć niewątpliwie ważne w doraźnym funkcjonowaniu szkół (m. in. jakość podręczników, czas pracy nauczycieli, wyposażenie w środki dydaktyczne itp.). Dyskurs ten toczy się wokół sposobów osiągania zasadniczego celu, jakim jest ukształtowanie osobowości ucznia – umocowanie go w określonym systemie wartości, norm moralnych, wzorców, obyczajów.

Na pytanie, jak ten cel osiągnąć, istnieją w literaturze przedmiotowej co najmniej trzy odpowiedzi, trzy idee kształcenia, wywodzące się z trzech odrębnych kręgów kulturowych.

Rozumieć i działać

Pierwsza to idea rozumienia procesów i zjawisk zachodzących we współczesnym świecie, a także świadomość historii pozwalająca realnie planować przyszłość. Jest ona charakterystyczna dla tradycji kulturowej Europy kontynentalnej i polega na tym, że uczeń zdobywa wiedzę w taki sposób, aby pozwalała mu ona rozumieć rzeczywistość, w której żyje i samego siebie. Najważniejsze w tym odczytywaniu rzeczywistości jest stopniowe dostrzeżenie sensu, czyli formułowanie odpowiedzi na pytanie o przyczynę i cel tego, co się dzieje. To rozumienie w konsekwencji prowadzi do przekształcania świata, doskonalenia warunków życia (czynienia sobie ziemi poddanej). Jest jednak szczególnie ważne wówczas, gdy rzeczywistość jest trudna, bolesna i człowiek nie może tego zmienić. Świadomość procesów dziejowych, istoty natury ludzkiej, elementarna wiedza o świecie przyrody pomaga w takiej sytuacji zachować wewnętrzną równowagę, broni przed dezintegracją i autodestrukcją. Taka formacja intelektualna nie zawsze bywa efektywna w oglądzie zewnętrznym, ponieważ idzie bardziej w głąb osobowości ucznia. Ponadto w większym stopniu przypomina przygotowywanie gruntu pod siew i sam siew niż zbieranie plonów. Wyzwała wszakże aktywność zewnętrzną wtedy, kiedy działanie jest konieczne, zwłaszcza w sytuacjach radykalnego wyboru. Oznacza to, że człowiek wyedukowany według tej idei poprawnie rozpoznaje dobro, a następnie podejmuje słuszne decyzje w wymiarze osobistym i społecznym. Jeśli przydarzy mu się błąd, to odpowiedzialnie ponosi wszystkie jego konsekwencje, nie szukając łatwych usprawiedliwień.

Działać i... działać

Druga odpowiedź zawiera się w idei działania, w koncepcji pragmatyzmu, w której najistotniejszy jest konkretny efekt dydaktyczny, mający praktyczne przełożenie na jakąś korzyść zarówno w doświadczeniu życiowym ucznia jak i nauczyciela. Jest znamieną dla krajów anglosaskich. Wyrasta w dużej mierze z podłoża protestantyzmu. Uczeń formowany według tej koncepcji jest przygotowywany przede wszystkim do konkretnego działania we wszelkich możliwych do przewidzenia życiowych sytuacjach. Na każdy pojawiające się pytanie czy problem ma sprawnie reagować działaniem zewnętrznym, postępowaniem według znanych instrukcji, przestrzeganiem ustalonych procedur. Organizuje grupę wspierającą go w działaniu, przydziela role i zadania do wykonania, gromadzi potrzebne środki, szacuje zyski i straty w danym przedsięwzięciu, określa własne mocne i słabe strony, oblicza stopień prawdopodobieństwa osiągnięcia celu. Nie musi rozumieć sensu istniejącej rzeczywistości, musi natomiast skutecznie reagować i działać praktycznie. Nie musi też wyznaczać sobie celów wynikających z trafnego odczytywania sensu tego, co istnieje. Musi jednak wybrać z aktualnej oferty coś, co będzie w życiu robił, coś opłacalnego, przydatnego, potrzebnego tu i teraz. Taki praktycyzm na pewno pozwoli mu zrealizować każdy projekt, na przykład zbudowania domu ze złożonymi kłamkami. Doświadczenie wszakże uczy, że zadowolenie z dobrze wykonanego zadania po jakimś czasie mija i obnażając duchową pustkę, ustępuje miejsca poczuciu bezsensu. Oznacza to, że człowiek ukształtowany według koncepcji pragmatyzmu jest doskonałym specjalistą w swojej dziedzinie i jednocześnie zaradnym życiowo praktykiem. Gdy jednak doznaje bólu istnienia, nie tylko nie rozpoznaje przyczyny i celu doświadczanego cierpienia, ale nie wie nawet, jak mu zaradzić, albo jak z nim żyć. Nie ma bowiem gotowej procedury „obchodzenia się” z cierpieniem, po którą mógłby sięgnąć. Zatem w sytuacjach egzystencjalnie trudnych podejmuje zazwyczaj niewłaściwe decyzje, bo nie rozpoznał wcześniej rzeczywistego dobra w swoim życiu ważniejszego niż złożone kłamki.

Wierzyć i działać

Idea trzecia wywodzi się z kultur dalekowschodnich i można ją określić jako ideę wiary tożsamej z ideą posłuszeństwa tradycji plemiennej. Uczeń bez zastrzeżeń przyjmuje wiedzę przekazywaną przez nauczycieli, bo reprezentują oni władzę rodzicielską. Są mistrzami, którym rodzice, nestorowie, zwierzchnicy rodu powierzyli część władzy w zakresie wychowania swoich dzieci. Uczeń wierzy więc swoim nauczycielom jako ludziom

strzegącym tradycji, odwiecznych wartości i praw ze względu na niekwestionowany autorytet władzy rodzicielskiej, plemiennej czy dynastycznej. Autorytet ten wzmocniony jest dodatkowo motywacją religijną – postawa wierności wyznawanym prawdom religijnym wyraża się w sumiennym wypełnianiu wszystkich życiowych powinności, w tym również zadań wynikających z edukacji. Doświadczenie wielu szkół amerykańskich, skupiających młodych ludzi pochodzących z różnych obszarów tradycji wschodnich i częściowo w nich ukształtowanych, pokazuje, że są oni wyjątkowo pilnymi uczniami, zawsze gotowymi zrobić raczej więcej niż mniej w stosunku do tego, co zadał nauczyciel. Pewne wyrobienie duchowe w ramach wyznawanej religii oraz niekwestionowane posłuszeństwo władzy rodzicielskiej wyzwala pragnienie spełnienia pokładanych w nich nadziei, a przede wszystkim osiągnięcia najważniejszego, ostatecznego celu życia. Wynika stąd, że człowiek formowany według tej koncepcji wchodzi w dorosłe życie mocno osadzony w duchowości wyznawanej religii i posłuszny rodowym tradycjom. Zdobyte zasoby wiedzy i posiadane umiejętności traktuje jako aktualne treści życia niekoniecznie wpływające na jego jakość. Doświadczając cierpienia i innych życiowych trudów, raczej nie pyta o ich sens. Przyjmuje wszystko, co się przydarza w duchu wiary.

Co pomaga, co szkodzi?

Obecnie na świecie ścierają się owe trzy koncepcje, owocując różnymi trendami i nowinkami pedagogicznymi, a w sytuacjach kryzysowych – reformami programowymi. Każda stara i nowa teoria w dziedzinie wychowania i nauczania pozostaje w jakiejś relacji do tych koncepcji. Każdą można zweryfikować, porównać z własnym doświadczeniem, skorzystać lub odrzucić bez uszczerbku dla prawidłowej formacji samych uczniów. Jednak w przypadku obligatoryjnych zmian programowych obejmujących wszystkie poziomy edukacyjne zarówno nauczyciele jak i rodzice stają wobec konieczności rozpoznania konkretnej koncepcji wpisanej w system zmian i jej merytorycznej oceny. Bez tego nie można mówić o odpowiedzialnym wychowaniu i nauczaniu. W Polsce mamy obecnie do czynienia przede wszystkim z ideą rozumienia i wynikającym z niej adekwatnym działaniem w świecie oraz z ideą działania, w której refleksja nad rzeczywistością i kondycją człowieka jako bytu osobowego ustępuje miejsca praktycznym aspektom zadań, jakie ma do zrealizowania. Są one obecne w polskich szkołach w różnych, zmieniających się proporcjach.

Reforma programowa, wdrażana od 1 września 2009 roku, bez wątpienia jest zbudowana na fundamencie idei czynu, pragmatyzmu preferującego działanie efektywne i efektywne, obliczone na doraźny sukces, wyrażający się głównie w wyniku egzaminacyjnym

zadowolającym wszystkich zainteresowanych – ucznia, nauczyciela, rodziców, samorząd terytorialny finansujący szkołę, organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Akcent został więc wyraźnie przesunięty w kierunku postmodernistycznych nurtów w nauczaniu i wychowaniu.

Młodzi nauczyciele, z kilkuletnim stażem i rozpoczynający pracę, nie mają punktu odniesienia, aby określić jakość aktualnych podstaw programowych, bo najczęściej nie znają odpowiedniej literatury przedmiotowej, a posiadane doświadczenie jest jeszcze niewystarczające. Trzeba więc zadać sobie trochę trudu, aby chcieć zrozumieć, co jest najważniejsze w nauczaniu, co mówi na ten temat 2,5 tysiąca lat tradycji europejskiej i jak się do tego mają najnowsze zmiany.

Nieco starsi nauczyciele wiedzą z autopsji, jakie są skutki zmian w edukacji będących pochodną radykalnych zmian politycznych po kolejnych wyborach prezydenckich czy parlamentarnych. Dlatego bardziej skłaniają się ku uprawianiu dydaktyki rozumienia, jako intelektualnie i moralnie odpowiadającej naturze człowieka, sprawdzonej wielowiekowym doświadczeniem, reagującej refleksyjnie nad zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie, przynoszącej – oprócz tymczasowych, zwykle wysokich, wyników – właściwe efekty w stosownym czasie.

W tej grupie jest wielu refleksyjnych praktyków, nauczycieli, którzy angażując cały swój potencjał intelektualny i najwyższe zawodowe kompetencje, kształtują w swoich uczniach wycucie prawdy w zakresie nauczanego przedmiotu w kontekście rzeczywistości realnie istniejącej. Młodzi ludzie, choć niejedno można im zarzucić, są w szczególności sposobem wyczuleni na najmniejsze zafałszowania w postawach dorosłych w najbliższym otoczeniu (w rodzinie i w szkole). Gdy je odkrywają, postępują podobnie, albo kontestują całą rzeczywistość i słuchają już tylko siebie samych (i mediów!). W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia z klęską wychowawczą. Dlatego stawanie przed młodym człowiekiem zawsze w prawdzie ma kluczowe znaczenie w wychowaniu i wdrażaniu do samowychowania.

Komiks i sukces dydaktyczny

Najlepszą ku temu okazję dają w szkole lekcje historii i języka polskiego. Jest to dogodny obszar do przetestowania – zwłaszcza dla młodych nauczycieli – dydaktyki rozumienia i dydaktyki czynu. Wystarczy sięgnąć po najprostszy przykład z zakresu języka polskiego. Nauczyciel polonista w gimnazjum ma obowiązek omówić z uczniami m. in. komiks jako tekst kultury. Jeśli jest przekonany do idei czynu w dydaktyce, to skutecznie angażuje zespół klasowy do zabawy np. z Tytusem, Romkiem i Atomkiem. Uczniowie spontanicznie formułują swoje wrażenia, nabierając przekonania, że warto czytać i oglądać

komiksy, bo „...jest mało do czytania i jest prosto napisane” (cyt. z wypracowania uczniowskiego). Jeśli natomiast nauczyciel stosuje w swojej pracy dydaktykę rozumienia, to na przykładzie jakiegokolwiek komiksu, bez zbędnych emocji, prowadzi uczniów ku refleksji, że jest to zjawisko niszowe, będące typowym przejawem kultury niskiej. Może się wówczas zdarzyć, że uczeń zapyta, dlaczego więc komiks jest obowiązkową lekturą na równi z trenami J. Kochanowskiego czy powieścią historyczną H. Sienkiewicza? Pytanie takie ze strony ucznia to sukces dydaktyczny nauczyciela. Oznacza ono, że uczeń postrzega rzeczywistość według kryterium prawdy obiektywnej.