

ROBERT KWAŚNICA

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: robert.kwasnica@dsw.edu.pl

O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy¹

Artykuł prezentuje autorską koncepcję nowej organizacji edukacji i odmienną od obowiązującej wizję szkoły. Punktem wyjścia projektu jest krytyka racjonalności naukowo-technicznej, na której zbudowana została nowoczesność rozumu instrumentalnego, leżącego u podstaw edukacji szkolnej. Proponowana przez Autora zmiana ma charakter systemowy. Jej kluczowym elementem jest wizja szkoły holistycznej, wspomagającej ucznia w rozwoju, respektująca jego autonomię i podmiotowość. W końcowej części tekstu omówione zostały założenia programowe edukacji holistycznej, zasady organizacji i sposób funkcjonowania, dobór treści kształcenia itp.

Słowa kluczowe: rozum instrumentalny, edukacja bankowa, szkoła holistyczna, program kształcenia, rozwój, podmiotowość

Kulturowa oczywistość, którą weźmiemy w nawias po to, aby ją ominąć i spróbować myślenia o szkole poza jej granicami, to nasze dzisiejsze zbiorowe wyobrażenie o tym, czemu służy szkoła, jakie zasady ustanawiają jej program, metody i organizację pracy, relacje między nauczycielem i uczniem oraz miary jej efektywności, logikę działania i scenariusz jej codzienności. Ujmując rzecz w wielkim skrócie, nasze dzisiejsze, polskie, zbiorowe myślenie o szkole, nasza kulturowa edukacyjna oczywistość nakazują, abyśmy uznali za konieczne i racjonalne to, że:

¹ Artykuł w skróconej i zmienionej wersji, zatytułowanej *Szkoła holistyczna, całodniowa*, znajduje się w publikacji pt. *Reforma kulturowa 2020, 2030, 2040*, wydanej w związku z VI Kongresem Innowacyjnej Gospodarki, zorganizowanym przez Krajową Izbę Gospodarczą w Warszawie 9 i 10 czerwca 2015 r. W kilku fragmentach korzystam również z mojej książki (Kwaśnica 2014).

- powołaniem szkoły, jej celem w wymiarze społecznym, jest przygotowywanie odpowiednio wykształconych kadr dla potrzeb rynku pracy, a w wymiarze jednostkowym – kształtowanie wiedzy i kompetencji gwarantujących życiową wydajność;
- program szkolny jest jednolity, taki sam dla wszystkich, składa się z przedmiotów, odpowiadających poszczególnym dyscyplinom nauki;
- metody nauczania dostosowane są do zbiorowego odbiorcy, czyli przekazują wiedzę w sposób podający;
- efektywną organizacją kształcenia jest system klasowo-lekcyjny;
- miarą efektywności szkoły jest „bankowa” wiedza uczniów i odtwórcze kompetencje, dające się sprawdzać w centralnie przeprowadzanych egzaminach;
- relacje między nauczycielem i uczniem oparte są na dominacji nauczyciela oraz podległości i zależności ucznia;
- logika działania szkoły, scenariusz jej codzienności i mieszczące się w nim wzorce zachowań odpowiadają zasadom biurokratycznego porządku i technicznie rozumianej efektywności.

I jeszcze coś nowego. W tej kulturowej matrycy szkoły wprowadzono ostatnio korektę. Szkoła, co prawda, nadal, tak jak dotąd, ma służyć rynkowi pracy i wydajności życiowej – to jej główne zadania, ale żeby wypełniała je jeszcze lepiej, tzn. żeby skuteczniej niż dzisiaj przygotowywała uczniów do ról zawodowych i efektywności w jednostkowych rolach życiowych, powinna jeszcze – to właśnie ta nowość – humanizować uczniów. Przy czym, ma to robić w dość osobliwy sposób: degradując humanizację przez zredukowanie jej do tzw. kompetencji miękkich, czyli technik komunikacji i socjotechnik.

Geneza i dzieje tej kulturowej oczywistości są nazbyt zawile, aby je tu wyjaśniać, nie taki zresztą jest cel tego opracowania. Powiem tylko, że jej mitem założycielskim była idea uczenia wszystkich wszystkiego (J.A. Komenski) i oświeceniowa wiara w sprawczą moc edukacji formującą ludzki świat. Potem przyszedł wczesny kapitalizm ze swoimi potrzebami edukacyjnymi, obowiązek szkolny jako funkcjonalna definicja istoty edukacji, a dzieła dopełniły rewolucja naukowo-techniczna i odnowione przez nią metafizyczne rozumienie podmiotu i postępu, dominacja rozumu instrumentalnego, dzisiejsze zauroczenie przedsiębiorczością, innowacjami i wydajnością życiową. Ale nie historią tej oczywistości kulturowej będę się zajmować. Poszukiwanie możliwości rozmowy o szkole poza tą oczywistością – oto główny cel tego artykułu. A mówiąc ściślej – ma on być wprowadzeniem do takiej rozmowy. Zaczę zatem od motywu i pytań, które miałyby dać jej początek.

1. Motyw i pytania, czyli – od czego zacząć rozmowę?

Pytanie o szkołę, pomyślaną poza dzisiejszym schematem kulturowym, jest w istocie pytaniem o zmianę edukacyjną, o to, jaka powinna być dzisiaj dobra edu-

cja. Zadając pytanie tego typu, nie stajemy wobec niego z poczuciem myślowej pustki, z „czystym” umysłem. Przeciwnie. Zanim je wypowiemy, czujemy się już jakoś z nim oswojeni. Zadając pytanie o dobrą edukację, wiemy już przecież – dzięki angażowanej do pracy przez to pytanie wiedzy uprzedniej – czym jest edukacja i jakoś rozumiemy jej powinność. Słowem, zadając to pytanie, jakoś znamy się na edukacji. Bez tej znajomości nie moglibyśmy w ogóle go zadać, dzięki niej wiemy bowiem, o co pytamy. Wiemy także, jak powinniśmy się zajmować tym pytaniem. Wiedza uprzednia, wezwana do działania przez to pytanie, kieruje naszym myśleniem i nadaje mu porządek, wskazując założenia, na których trzeba budować odpowiedzi. Ona podpowiada nam kryteria, za pomocą których odróżniamy pomysły godne akceptacji od pozbawionych wartości. Ta pierwotna znajomość podjętego pytania, to początkowe rozeznanie w nim, nadaje naszemu myśleniu o dobrej edukacji treść i strukturę, swoistą dla niego określoność. Czuję się zatem w obowiązku odsłonić, jak dalece to możliwe, własne, pierwotne rozeznanie w tym pytaniu. Ono bowiem przesądza o motywie mojego myślenia oraz nadaje formę i treść pytaniu, od którego to myślenie się zaczyna. A zatem, jeżeli nasza rozmowa o zmianie edukacyjnej ma być prawdziwa, tzn. jeśli rzeczywiście ma być wspólnym myśleniem, a nie wygłaszaniem odpowiedzi, wystawiających nam świadectwa znawców tematu, to musi się zacząć nie od odpowiedzi, lecz od genezy pytania. Dlatego proponuję: nie rozpoczynajmy rozmowy, zanim nie uzgodnimy motywów naszego reformatorskiego myślenia, ustalmy najpierw te motywy i zadajmy pytania.

Wypełniając ten zamiar, posłużę się zmyśleniem prawdziwym. Zatytułuję je *Skarga Dobrze Wykształconego*. Inspirację do napisania *Skargi...* znalazłem w prawdziwym życiu – w haśle, reklamującym studia na jednej z politechnik. Brzmiało ono jakoś tak: *Chcesz mieć dobry zawód i udane życie – idź na politechnikę*. Było tam i takie zdanie: *Chcesz być szczęśliwy, zostań inżynierem*. Dzisiaj już nie pamiętam, czy to jego dosłowna forma, czy też to ja sam, złośliwie, je wyostrzyłem, aby skarykaturować obezwładniającą logikę zawartej w nim perswazji, przekonującej szeroką publiczność, że szczęśliwe życie to to samo, co dobrze płatny zawód. Tak czy inaczej, do napisania *Skargi...* skłoniło mnie życie – i w tym jest ona prawdziwa, oddaje coś zupełnie rzeczywistego. A zmyślenie polega na wpisaniu tej prawdy w monolog, oddający egzystencjalne realia kogoś dobrze wykształconego i – w paradoksalny sposób – doznającego niemocy swego wykształcenia. Ten ktoś ma już trochę życia za sobą, jest inżynierem, a więc – jak się rzekło – to człowiek dobrze, czy wręcz modelowo wykształcony. Modelowo, bo zdaniem większości uczestników dyskursu publicznego, nie ma dziś lepszego, bardziej praktycznego i społecznie użytecznego wykształcenia od tego, które dają politechniki. A poza tym, ma on za sobą edukację na niższych szczeblach – w sumie 12 lat przed studiami poświęcił na wzbogacanie wiedzy i umiejętności. Tak jednak potoczyło się jego życie, że spostrzegł nieoczekiwanie i z rozczarowaniem, iż ma powody być niezadowolony ze swojej edukacji. Dotąd myślał o niej raczej dobrze lub wcale, bo nie miał powodów, by się nią zajmować. Ale teraz życie skłania go do przeświadczenia, że jego wy-

kształcenie ma jakiś zupełnie fundamentalny brak – nie daje mu egzystencjalnego wsparcia. Wysłuchajmy zatem tej skargi...

Do niedawna wszystko było jak zwykle – raz lepiej raz gorzej. Ale od jakiegoś czasu coś idzie nie tak. Zarabiam nieźle, mam dom, samochód i – tak przynajmniej dotąd myślałem – udaną rodzinę. Tylko że to chyba nie wszystko, czego mi potrzeba. Zwłaszcza ostatnio czuję, że niby jest tak, jak miało być, a jednak tak nie jest. Na przykład: żona już nie jest mną zainteresowana tak, jak dawniej; dzieci (moje dzieci) nie chcą ze mną szczerze rozmawiać i pod byle pretekstem unikają bliższego kontaktu; w pracy – rutyna i zero pasji, żadnej nowości, każdy dzień taki sam, nie wiem, po co mi były studia, skoro robię rzeczy wymagające sprawnego powtarzania tego samego, a nie jakiejś umiejętności myślenia; no i ten szef z pretensjami; koledzy za mną nie przepadają; o czasie wolnym wolę nie wspominać – prawie go nie mam, a jak się przydarzy, to i tak ucieka, nie wiadomo kiedy, bez śladu choćby odrobiny radości. To nie wszystko, ale i to wystarcza, żeby zapytać – co się dzieje z moim życiem? Nie bardzo potrafię tego nazwać, ale czuję – nie jest dobrze. To jeszcze nie katastrofa, ale życie staje się coraz bardziej puste i dokuczliwe, a chwilami, po prostu, mam wszystkiego dość. Sens gdzieś umyka i coraz częściej czuję się wszystkiemu winny – to, co się wokół mnie i ze mną dzieje, chyba jakoś ode mnie zależy. Widać, czegoś nie potrafię, skoro powoli tracę wpływ na to, co w życiu ważne. A do tego wszystkiego ta uporczywa myśl: połowa życia już za mną, aż strach pomyśleć, że TO już tak blisko. I jak TO zaakceptować, jak TO zrozumieć, nie mówiąc już, jak się z TYM pogodzić?

Powinienem umieć sobie z tym wszystkim poradzić. Jestem człowiekiem wykształconym, mam dobre studia. Nauka zawsze szła mi całkiem nieźle, a do tego byłem ambitny – wszystkiego uczyłem się do skutku, nie licząc się ani z czasem, ani z wysiłkiem. Wszystkie szkolne i uczelniane egzaminy zaliczone, dyplom w kieszeni, głowa pełna wiedzy, ale nie mam z niej żadnego pożytku. Przesadzam – dzięki niej mam dziś dobrze płatny zawód, pracę i pieniądze. Podobno – tak mówią znawcy tematu – mam jeszcze za jej sprawą ogólną ogładę intelektualną i właściwy, tzn. naukowy światopogląd. Mam to wszystko i co z tego? Jaki pożytek z tego archiwum ubywających każdego dnia wiadomości o różnych ważnych dla rozmaitych nauk sprawach? Na przykład: nie uciekło mi jeszcze prawo Ohma, Archimedesesa też, tablicy Mendelejewa już nie pamiętam w szczegółach, ale za to znam niezmiennie daty głównych bitew napawających nas dumą, układ pokarmowy żaby też nie jest mi obcy i jeszcze wiele innych darów nauki przechowuję w pamięci, jednak po większości z nich nie ma już śladu.

Zdobyta w szkole wiedza, tak bardzo pozbawiona jest życiowego znaczenia, tak bardzo oderwana jest od moich dzisiejszych pytań i problemów, że w ogóle nie szukam w niej pomocy. Bo cóż ta wiedza mogłaby mi dać? To absurd! Przez lata z niemałym trudem gromadziłem w swojej głowie wiadomości z rozmaitych nauk,

pewnie po to, by pomagały mi w dorosłym życiu, i oto jest to życie, ze swoimi problemami, a moja wiedza milczy... Coś się w naszym życiu psuje, a wykształcenie, które mamy, nawet nie pomaga nam zrozumieć, co to takiego. Kto to wymyślił i czym się kierował, decydując o tym, że prawie ponad piętnaście lat kolekcjonowałem wiadomości z różnych dyscyplin nauki, podobno dla mojego dobra, a teraz nie znajduję w szkolnym wykształceniu żadnego życiowego oparcia?

Postaramy się zrozumieć sytuację Dobrze Wykształconego i poczuć to, co on. Nie trudno o empatię, bo przecież wszyscy znamy tę sytuację z własnego doświadczenia. To jasne – każdy zna ją po swojemu, ale – mimo różnic – i tak tworzymy wspólnotę zawieszonych i poszkodowanych przez system edukacji. Jako członkowie tej wspólnoty możemy więc pytać w imieniu Dobrze Wykształconego, bo On to trochę każdy z nas:

- Dlaczego nie radzi sobie w kontaktach z innymi ludźmi (w pracy i w domu)?
- Dlaczego nie znajduje pasji ani w pracy ani w czasie od niej wolnym?
- Dlaczego pytania o umykający sens, poczucie winy i o nieuchronność przemijania przekraczają jego zdolność rozumienia?

Na każde „dlaczego” należałoby pewnie odpowiedzieć – „z wielu powodów, bowiem ludzkie doświadczenie ma różne źródła”. Jednym z nich (niektórzy sądzą, że najważniejszym) jest edukacja. Odpowiadając na pytania „dlaczego”, należałoby zatem odpowiedzieć: dzieje się tak dlatego również z powodu edukacji. Taka odpowiedź rodzi kolejne pytania:

- Czego – jakiej wiedzy, jakiego wykształcenia brakuje naszemu inżynierowi?
- Kto sprawił, że w jego wykształceniu zabrakło czegoś bardzo ważnego – edukacyjnego wsparcia dla ludzkiej egzystencji (dla pytań egzystencjalnych o sens istnienia, ludzkie pasje i powołanie, relacje z innymi, poczucie winy, sposób akceptacji swego istnienia wbrew nieuchronnemu faktowi śmierci)?
- O czym świadczy nasza dzisiejsza zgoda na program kształcenia i na edukację, która zorientowana jest jedynie na przygotowanie ludzi do wydajnego życia, w sensie technicznym i ekonomicznym?
- Ale życie wydajne to nie to samo, co sensowne; czy zatem nasza zgoda na taką jednostronność edukacji to przeoczenie, efekt kulturowej hipnozy, pt. „tak robi się w całym cywilizowanym świecie”, a może to nasza w pełni świadoma decyzja?

Zostawmy te pytania bez odpowiedzi. Będziemy do nich wracać, uzasadniając i projektując holistyczną szkołę. Tu są tylko po to, abyśmy przystępując do myślenia o zmianie edukacyjnej, doświadczyli poczucia nieoczywistości i dzięki niemu uzgodnili główny motyw naszej rozmowy, a następnie – kierując się tym motywem – zadali formujące jej temat pytania.

Cała *Skarga Dobrze Wykształconego* jest po to, by pogładowo zilustrować źródło naszego motywu. Jest nim, ukazana w *Skardze...*, jednostronność i jednowymiarowość naszej edukacji i jej niemoc wobec innych ludzkich potrzeb niż te, które wiążą się z rolą zawodową i życiową wydajnością. Zabierając się zatem za zmianę edukacyjną,

należałoby sobie powiedzieć: zmieniamy edukację w taki sposób, zrobmy wszystko, co możliwe, aby usunąć jak najwięcej z potencjalnych powodów takiej, jak ukazana, lub podobnych skarg. Słowem, zmieniamy edukację po to i w taki sposób, żeby dała ludziom nie tylko przygotowanie do ról zawodowych, ale także humanizowała ich życie, udzielając im egzystencjalnego wsparcia. Szkołę, która podejmowałaby te dwa zadania (przygotowanie do ról zawodowych i humanizacja życia) i harmonijnie łączyła w jedną całość, nazywać będziemy holistyczną. Uwzględniając *Skargę Dobrze Wykształconego*, mówimy: takiej szkoły dziś potrzebujemy, taką szkołę chcemy zaprojektować, do takiej szkoły chcielibyśmy przekonywać innych, dlatego zapraszamy do rozmowy o takiej szkole. Żeby zaproszenie mogło być skuteczne, albo żeby w ogóle można było je sensownie rozważyć, potrzebne są pytania.

Chcąc rozpocząć rozmowę o szkole holistycznej jako systemowej zmianie edukacyjnej, chcąc przekonać innych i do kierunku poszukiwań, i do myślenia rozwijającego projekt zmiany edukacyjnej, jaką ta szkoła ma być, i do działania urzeczywistniającego tę zmianę, należałoby zapytać o:

1. Uzasadnienie kierunku zmiany: co przemawia za szkołą holistyczną, dlaczego mielibyśmy ją uznać za rozwiązanie edukacyjne lepiej odpowiadające dzisiejszym potrzebom, niż szkoła obecna?
2. Założenia zmiany systemowej – czyli jaka powinna być szkoła holistyczna: jaka jest jej główna idea, program i scenariusz działania?

Czy to ten motyw i te pytania? Czy to od nich należałoby dziś zaczynać rozmowę o zmianie edukacyjnej? Ściślej, czy to właśnie ten motyw i te pytania umożliwiają nam rozmowę o szkole poza kulturową oczywistością, ukazującą zasady organizujące dzisiejszą szkołę, scenariusz jej codzienności i logikę działania – wywodzące się z racjonalności instrumentalnej jako reguły naturalne, konieczne i ponadczasowe? Czy ten motyw i te pytania to dobry początek rozmowy, szukającej możliwości myślenia, wypowiadającego posłuszeństwo dzisiejszemu rozumieniu szkoły i zmiany edukacyjnej? Gdybyśmy wspólnie uznali, że tak, to ważny krok byłby za nami, mielibyśmy uzgodniony nie tylko powód, ale także wyrażony w pytaniach temat rozmowy o tym, jak myśleć o szkole i zmieniać dzisiejszą edukację. W dwóch pozostałych fragmentach opracowania podejmuję te pytania, próbując temat proponowanej rozmowy rozwinąć i skonkretyzować.

2. Dlaczego potrzebna jest dzisiaj systemowa (istotna) zmiana edukacyjna?

Pytanie to w pełnej wersji brzmi: Czym jest nasza teraźniejszość, na czym polega jej kryzys i czego oczekuje ona od edukacji? Mamy więc trzy pytania. Za chwilę podejmiemy je kolejno, ale przedtem konieczne jest – jak sądzę – wprowadzenie.

Każde myślenie, poszukujące odpowiedzi na pytanie o dobrą edukację, wywodzi swą logikę i argumenty z czegoś znacznie bardziej źródłowego i podstawowego niż bezpośrednio poglądy na temat edukacji. Żeby z przekonaniem mówić o tym, jaka edukacja jest dobra dla dzisiejszego człowieka, a jaka nie jest, trzeba odwołać się do naszej wiedzy (samowiedzy) o teraźniejszości, z niej bowiem czerpiemy pojęcie dobrze urządzonego świata i wynikające z niego przekonanie, co dla nas, ludzi dzisiejszych jest dobre (potrzebne), a co złe (zbędne). Samowiedza teraźniejszości żyje w dyskursie publicznym, wypowiedane przez nią rozumienie naszego czasu to otwarty zbiór różniących się interpretacji, jedne poddane są rygorom jakiejś logiki myślenia, inne – to przecucia, intuicje artystyczne, literackie metafory i ogólnikowe hasła. Wszyscy w tym dyskursie jakoś uczestniczymy, każdy w ramach wspólnot komunikacyjnych, do których należy.

I z takiego właśnie dyskursu, który nie zna granic i dopuszcza do głosu każdego, dyskursu będącego wciąż zmieniającym się i pełnym spornych poglądów komentarzem do dzisiejszego czasu, spróbuję wydobyć odpowiedzi na nasze pytania. Nawet gdyby miejsca było więcej, czy wręcz dużo, to i tak nie obeszłoby się bez skrótów, ale w sytuacji, gdy jest go bardzo mało – skróty i uproszczenia muszą być karkołomne. Pozostaje tylko za nie przeprosić i liczyć na wyrozumiałość.

2.1. Czym jest nasza teraźniejszość?

Jest czasem nauki i techniki. To dość powszechny pogląd, ale, rzecz jasna, nie jedyny i – co najważniejsze – wypowiedany dziś w dwojaki sposób: z akceptacją dla głównej tezy i dezaprobatą. Akceptującą interpretację tej tezy znajdujemy w dyskursie medialnym, politycznym i scjentyistycznym (przedkrytycznym) dyskursie naukowym. Z dezaprobatą i sceptycyzmem rozwijają ją krytycznie zorientowana humanistyka i nauki społeczne. Krytyczne ujęcie diagnozy głoszącej, że teraźniejszość jest czasem nauki i techniki, odnajdujemy w opisach naszego czasu, nazywających go czasem pustki egzystencjalnej, niedoboru sensu i motywacji, dominacji rozumu instrumentalnego. Zazwyczaj, i w pozytywnym, i negatywnym rozwinięciu głównej tezy, znajdujemy odpowiedzi na dwa pytania: Co to znaczy, że teraźniejszość jest czasem nauki i techniki? Na czym polega strukturalny kryzys naszego czasu? W odpowiedzi na pierwsze z wymienionych pytań są to stanowiska zgodne, a na drugie – rozbieżne. Tak też te dwie interpretacje przedstawię. Najpierw jako zgodne rozwinięcie myśli, że teraźniejszość jest czasem nauki i techniki, a następnie jako różne, ale dopełniające się ujęcia kryzysu teraźniejszości.

Teraźniejszość jest czasem nauki i techniki w dwojakim rozumieniu. Po pierwsze, nasz czas, dzięki nauce i technice istnieje w takiej postaci, w jakiej go znamy. Bez nauki i techniki nie byłby możliwy tak imponujący postęp we wszystkich dziedzinach

życia. Jego świadectwem jest, z jednej strony, osiągnięty przez nas stan wyzwolenia z ograniczeń natury wewnętrznej, nasza wolność i autonomia duchowa, z drugiej zaś, nieporównywalne z niczym innym w ludzkiej historii, sukcesy w pokonywaniu ograniczeń natury zewnętrznej, tj. przewycięzanie oporu materii, ograniczeń czasu i przestrzeni. Słowem, terażniejszość to czas nauki i techniki, bo materialne warunki naszego życia, zewnętrzne możliwości i ograniczenia podejmowanych przez nas działań są wytwarzane i wręcz kształtowane przez pozostające w naszych rękach dziejowe narzędzia ludzkiego sprawstwa, jakimi są nauka i technika. W tym sensie nauka i technika określają współczesnego człowieka w porządku czynu, tzn. ustanawiają możliwość działania, rozszerzającego naszą techniczną kontrolę nad światem, i dają nam narzędzia, za pomocą których ustalamy cele, metody i środki tego działania.

Po drugie, terażniejszość jest czasem nauki i techniki jeszcze w tym sensie, że nauka i technika to nie tylko narzędzia naszej podmiotowości i postępu, ale to także źródło właściwych dzisiejszym ludziom wzorców myślenia, wartościowania, rozumienia siebie i innych, pojmowania swego powołania i sensu istnienia. Nauka i technika uczą nas swojej (instrumentalnej) racjonalności. Racjonalność ta staje się naszym sposobem doświadczania świata i siebie samych. To ona kształtuje swoisty dla nas wzorzec egzystencji. Kierując się nim, planujemy i organizujemy życie społeczne, a także swój jednostkowy los. Tak więc nauka i technika określają nas w porządku rozumienia, tzn. formując nas mentalnie, ustanawiają naszą dyskursywną wrażliwość i możliwość zajmowania się pytaniami egzystencjalnymi.

Sumując, terażniejszość jest czasem nauki i techniki w tym sensie, że właściwy im wzorzec racjonalności (rozum instrumentalny) ustanawia możliwości i ograniczenia dzisiejszego człowieka zarówno w porządku czynu, jak i w porządku rozumienia.

2.2. Na czym polega kryzys terażniejszości, rozumianej jako czas nauki i techniki?

Ujmując rzecz syntetycznie, można powiedzieć, że terażniejszość jest czasem dwojakiego kryzysu. Po pierwsze, źle posługujemy się racjonalnością naukowo-techniczną w naturalnym dla niej obszarze zastosowań tam, gdzie trzeba z niej korzystać, tj. w porządku czynu, czego skutkiem jest nasza nieudolność w radzeniu sobie z nadmiarem wiedzy i z dzisiejszym schematem postępu. Ten kryzys powoduje blokady i ograniczenia dalszego wzrostu gospodarczego. Po drugie, niepotrzebnie i w sposób nieuprawniony używamy racjonalności naukowo-technicznej i właściwej jej logiki celu i środka tam, gdzie nie ma dla niej miejsca, poza granicami jej naturalnych zastosowań, tj. w porządku rozumienia, co powoduje dehumanizację ludzkiego życia, wyrażającą się w ograniczeniu i degradacji naszej zdolno-

ści doświadczania własnego istnienia i relacji z innymi ludźmi w perspektywie pytań egzystencjalnych. Jakże zatem zadania przed dzisiejszą szkołą stawia podwójny kryzys teraźniejszości? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w rozwinięciu każdej ze stawianych tez.

Co to znaczy, że niewłaściwie posługujemy się swoistą dla nauki i techniki racjonalnością w naturalnym dla niej miejscu, tj. w porządku czynu? Otóż, po pierwsze, oznacza to, że nie potrafimy poradzić sobie z dotychczasowym schematem postępu. Zauroczeni sukcesami w podporządkowaniu świata własnym celom, zbyt zajęci eksploatacją wszystkiego, co poddaje się technicznej kontroli, nie zauważyliśmy groźniej jednostronności takiego działania. Ale dzisiaj uświadamiamy sobie, że tak rozumiany dalszy postęp może być zagrożony z powodu wyczerpywania się zasobów, surowców i naturalnych źródeł energii, a także za sprawą degradacji naturalnego środowiska człowieka (woda, ziemia, powietrze). Dlatego tak popularne jest dziś hasło innowacji. Bo rzeczywiście, żeby przełamać dotychczasowy schemat postępu, potrzebne są dzisiaj nowe, liczące się z potrzebami naturalnego środowiska technologie, nowe (niekonwencjonalne) źródła energii, nowa, przyjazna ludziom organizacja pracy, nowa, wykorzystująca możliwości technik informatycznych organizacja życia społecznego. Zadanie dla edukacji: uczyć myślenia krytycznego i twórczego, zdolnego rozpoznawać w dzisiejszych realiach życia gospodarczego i społecznego degradujący nas schemat postępu oraz umiającego ten schemat przekraczać.

Po drugie, to, czym jest nasza aktywność w porządku czynu, to w istocie poszukiwanie odpowiedzi na dwa rodzaje pytań: poznawcze, zorientowane na opis i wyjaśnienie świata (co to jest?, jakie jest?, dlaczego?) oraz – decyzyjne (można je także nazwać technicznymi), ukierunkowane na tworzenie planu działania, dające wiedzę o tym, co należy robić, jak i z czego. Dzisiejszy kłopot z tymi pytaniami, jednymi i drugimi, nie wynika z niedostatku możliwych odpowiedzi, lecz z ich nadmiaru. Kryzys, jakiego doświadczamy, wyraża się wręcz w pewnej bezradności i zagubieniu w potoku docierających do nas informacji. Żeby zatem nie ulegać natłokowi gotowych i przekonujących nas swą oczywistością odpowiedzi, potrzebujemy poznawczej i decyzyjnej (technicznej) autonomii. Uczyć niezależności w opisywaniu i wyjaśnianiu świata oraz w planowaniu działań, które miałyby naszą rzeczywistość formować – to kolejne zadanie dla edukacji.

Druga kwestia: co to znaczy, że niepotrzebnie i bezprawnie używamy właściwej nauce i technice racjonalności instrumentalnej tam, gdzie nie ma dla niej miejsca, tj. w wytwarzanym przez pytania egzystencjalne porządku rozumienia?

„Porządek rozumienia” – bez objaśnienia tej kategorii nie sposób odpowiedzieć na postawione pytanie. Cztery właściwości tego obszaru ludzkiego doświadczania warto przypomnieć. Otóż, po pierwsze, porządek rozumienia wytwarzają pytania egzystencjalne. Słusznie czy nie, ale dość powszechnie sądzimy, że człowiek tym różni się od innych istot, że jako jedyny świadomy jest nieuchronności własnego kresu i że w związku z tym swoisty dla człowieka sposób bycia polega na bezustannie ponawia-

nych próbach rozumienia własnego istnienia. To refleksyjne zwracanie się ku sobie w aktach samowiedzy, ten swoisty dla człowieka sposób bycia, nazywamy egzystencją. Pytania egzystencjalne zatem to te, które zadajemy, próbując zrozumieć sens: własnego istnienia wbrew nieuchronnemu faktowi śmierci, dokonywanych wyborów moralnych wbrew koniecznej przemijalności uzasadniających je racji, własnego działania wbrew oczywistej nietrwałości jego celów, powinności wobec siebie samego i drugiego człowieka, swych relacji z innymi ludźmi. Nie zamknijemy jednak listy pytań o sens, bo nie ma ona końca, jako że należą one do każdego z nas z osobna. Druga istotna właściwość porządku rozumienia wyraża się w tym, że odpowiedzi udzielane na pytania egzystencjalne zawsze są czyjeś i zawsze są niepowtarzalne i nieostateczne. Nie poddają się ani standaryzacji, ani zewnętrznym sprawdzianom efektywności, bo zawsze wypowiedziane są przez kogoś, kto ze swym indywidualnym uwikłaniem w kulturę i społeczeństwo próbuje zrozumieć siebie, próbuje sobie i innym opowiedzieć swój los jako niepowtarzalną, ale mającą sens, a przez to – zrozumiałą historię. Trzecia istotna cecha porządku rozumienia to bycie w dialogu z innymi ludźmi, tymi, którzy realnie są wokół nas i tymi, których już nie ma, ale z dzieła, jakim było ich życie, i z wypowiedzianych kiedyś słów dochodzi do nas ich głos w naszej dzisiejszej rozmowie. Ten dialog to nie to samo, co konstruktywna dyskusja, prowadzona w porządku czynu. Ona ma usunąć różnice poglądów i umożliwić wspólne działania. Dialog egzystencjalny – ma ujawnić różnice w myśleniu zagadniętych przez pytania egzystencjalne, ukazać je jako niedostępną dotąd możliwość rozumienia własnego istnienia i rozszerzyć w ten sposób wspólnotę sensu (do tego dialogu będę jeszcze wracać, ukazując humanizację uczniów jako jeden z celów szkoły holistycznej). Czwartą dystynkcją porządku rozumienia jest krytyka, pojmowana jako ujawnianie i rozumienie uwarunkowań własnego i cudzego myślenia (do tej krytyki też wrócę nieco później). Ma ona zarówno sens epistemologiczny – mówi o tym, jak myślimy, egzystencjalny – odsłania źródła sensu tworzącego historię, którą jest nasze życie, jak i ontologiczny – ukazuje dzięki jakim uwarunkowaniom naszego doświadczenia tworzy się świat, w którym żyjemy. Ten rodzaj krytyki to nieodłączna część egzystencjalnego dialogu.

„Zadawanie pytań egzystencjalnych jest więc powinnością (prawem i obowiązkiem) każdego z nas, co wcale nie oznacza, że brakuje okoliczności, które próbują nas z tego obowiązku uwolnić. Nasze dzieje to w zasadzie historia złożona z przykładów wciąż składanych „ofert”, mówiących: „daj sobie spokój z pytaniami egzystencjalnymi, nie trudź się, zrobimy to za ciebie”. Faszyzm i komunizm to najbardziej wymowne ilustracje z nieodległej przeszłości. Ale presja i pokusa, odwodzące nas od egzystencjalnego obowiązku rozumienia, zawarte są we wszystkich ideologiach. Każda z nich ma tylko dwa zadania. Przekonać nas, że własne pytania egzystencjalne należy oddać w ręce tych, którzy są lepiej do nich przygotowani (wiemy, jak różnie można przekonywać innych, że jest się lepiej od nich do tych pytań przysposobionym). Zadanie drugie to przedstawić własną wersję odpowiedzi na pytania egzystencjalne jako

obiektywną, naturalną, oczywistą i konieczną. Taką ideologią właśnie jest nauka i technika wtedy, gdy używa się jej, a ściślej – jej racjonalności, jako rzekomo uniwersalnej formuły, znajdującej zastosowanie w porządku rozumienia. I dzisiaj rzeczywistość jest tak, że zrzekamy się prawa do pytań egzystencjalnych, a indywidualny obowiązek rozumienia własnego istnienia odступujemy wytworzonemu przez naukę i technikę rozumowi instrumentalnemu. Właśnie to, rezygnacja z pytań egzystencjalnych jako indywidualny obowiązek, i po wtóre, przedkrytyczna zgoda na zastąpienie pytań o sens istnienia pytaniami technicznymi o wydajność (efektywność) życiową, jest drugą postacią naszego kryzysu” (Kwaśnica 2014, s. 86–87).

„Skutki tak pojętego kryzysu są rozliczne. Opisuje się je rozmaicie: konsumpcjonizm, uprzedmiotowienie, instrumentalizacja życia własnego i innych ludzi, utrata, zdolności do rozmowy i więzi z innymi, degradacja języka, dzięki któremu rozumiemy siebie i innych, komercjalizacja wszelkich naszych działań, sprowadzenie dobra do korzyści, a zła do straty. Bez trudu możemy listę tych skutków przedłużać. Wcześniej nazwałem je wszystkie dehumanizacją, rozumiejąc przez to, że zawłaszczanie porządku rozumienia przez właściwą nauce i technice racjonalność instrumentalną, prowadzi do stanu, w którym człowiek traci zdolność do swojskiego ludzkiego sposobu bycia, nazywanego egzystencją” (tamże, s. 88).

Przypomnę w tym miejscu *Skargę Dobrze Wykształconego*. Otóż, doświadcza on kryzysu egzystencjalnego, nie może sobie poradzić z pytaniami należącymi od porządku rozumienia. Ale i tak jest w miarę dobrym położeniu, bo o tym mówi, stać go więc na dostrzeżenie kryzysu i myślenie o nim, jak o sytuacji wymagającej zmiany. Słowem, inżynier został zagadnięty przez życie i zadane pytanie usłyszał. W gorszym położeniu są ci, którzy pytań egzystencjalnych nie słyszą, nie tylko dlatego, że nie są na nie gotowi, ale przede wszystkim z tego powodu, że są na nie głusi, gdyż zastąpili je pytaniami racjonalności instrumentalnej o wydajność życiową. Z tego powodu nie znają już języka, w którym pytania egzystencjalne przemawiają. Nikt ich bowiem tego języka nie uczył. Przeciwnie, zarówno szkoła, a może raczej szczególnie ona, jak i *quasi*-edukacyjne instytucje życia publicznego, takie jak np. media, zrobiły wiele i wciąż są w tym bardzo aktywne, żeby język ten ośmieszyć, zdegradować, wyłączyć z dyskursu publicznego i z naszego prywatnego myślenia o sobie, o swoich problemach i relacjach z innymi. Ta forma dehumanizacji to ekstremalna wersja egzystencjalnej opresji, w tym wydaniu – nienazwana i niezauważona – wtapiająca się w codzienność jako jej naturalny, oczywisty i konieczny, bo zracjonalizowany przez rozum instrumentalny, składnik. Wyniszczające i degradujące ludzkie życie zjawiska kryzysowe, takie jak pustka, niedobór sensu i motywacji, poczucie winy, niezdolność do obdarzania innych zaufaniem, do empatycznych relacji z nimi, stają się w ten sposób czymś, co uznajemy za normę. I właśnie to racjonalizowanie dehumanizacji za pomocą logiki celu i środka oraz innych argumentów rozumu instrumentalnego i przedstawianie jej jako uzasadnionej konieczności – uznać trzeba za definicyjną cechę kryzysu teraźniejszości w porządku rozumienia.

Tak rozumiany kryzys terażniejszości stawia przed szkołą i szeroko pojętą edukacją jedno zadanie – humanizację. Wróć do niego, opisując szkołę holistyczną, tu powiem tylko, że humanizacja w sytuacji naszego kryzysu to rozwijanie zdolności do swoiście ludzkiego sposobu bycia, wyrażającego się w zadawaniu pytań egzystencjalnych.

2.3. Czego potrzebujemy dziś od szkoły?

Odpowiedź na to pytanie to konkluzywne uzasadnienie potrzeby istotnej zmiany edukacyjnej. Terażniejszość jako czas nauki i techniki ustanawia swoim wzorcem racjonalności dzisiejsze możliwości i ograniczenia zarówno w porządku czynu, jak i w porządku rozumienia. Kryzys terażniejszości ma dwojaką naturę. Z jednej strony są nim blokady i ograniczenia wzrostu gospodarczego, wynikające z tego, że nie umiemy radzić sobie z eksploatorskim schematem postępu i z nadmiarem informacji. Z drugiej zaś jest nim degradacja porządku rozumienia, spowodowana przez rozum instrumentalny, wyrażająca się zarówno w tym, że zastępujemy właściwe temu porządkowi pytania egzystencjalne technicznymi, jak i w tym, że pytań egzystencjalnych nie podejmujemy w ogóle, bo nie jesteśmy w stanie ich usłyszeć lub uznajemy, iż odpowiedzi na nie już znamy, czy to dzięki zbiorowej wyobraźni kształtowanej przez media, czy za sprawą jakiejś ideologii, w tym – nauki i techniki czy religii. Tak rozumiany kryzys terażniejszości stawia przed edukacją dwa zadania:

1. „reakcją na pierwszą odmianę kryzysu powinno być kształtowanie poznawczej i technicznej (decyzyjnej) autonomii uczniów;
2. odpowiedzią na drugą formę kryzysu powinna być szeroko rozumiana humanizacja uczniów.

Dzisiejsza szkoła nie jest w stanie odpowiedzieć na podwójny kryzys terażniejszości. Nie dlatego, że źle działa – robi przecież to, co potrafi, i stara się robić to najlepiej, jak umie. Tyle tylko, że to, co może dać ta szkoła (wiedza, umiejętności i przygotowanie do życia), nie jest tym, czego dziś, szukając odpowiedzi na podwójny kryzys terażniejszości, potrzebujemy. Z dwóch zadań, które stawia przed nami kryzys, współczesna szkoła podejmuje pierwsze, należące do porządku czynu, ale wykonuje je niezgodnie z dzisiejszymi potrzebami. Zamiast autonomii w zakresie wiedzy poznawczej i decyzyjnej kształtuje wiedzę „bankową” („kolekcjonerską”). Zadania drugiego, polegającego na szeroko pojętej humanizacji, przywracającej zdolność bycia w porządku rozumienia, szkoła dzisiejsza nie podejmuje w ogóle (robi w zasadzie coś przeciwnego – degraduje pytania egzystencjalne o sens życia, zastępując je pytaniami technicznymi o wydajność życiową).

Potrzebujemy szkoły inaczej pomyślanej, działającej według innych zasad, która dzięki innej wewnętrznej budowie i nowej logice działania potrafi odpowiedzieć na po-

dwójny kryzys teraźniejszości, skutecznie podejmując każde z wytworzonych przez ten kryzys zadań” (tamże, s. 89–90). A zatem czas na pytanie i myślenie o tej innej szkole.

3. Założenia systemowej zmiany edukacyjnej – jaka powinna być dzisiejsza szkoła?

Pytając, jaka powinna być dzisiejsza szkoła, sięgam do tego, co pośrednio powiedziałem o niej wcześniej, a co teraz można rozwinąć, odpowiadając na następujące pytania:

- co jest powołaniem szkoły holistycznej?
- jaki powinien być jej program?
- jakiej formy organizacyjnej wymaga jego realizacja?
- wedle jakich zasad powinna działać szkoła holistyczna?
- jakie warunki umożliwiają jej działanie?
- jak mógłby wyglądać scenariusz jej codzienności?

3.1. Powołanie (cele) szkoły holistycznej

Szkoła holistyczna ma być edukacyjną odpowiedzią na podwójny kryzys teraźniejszości, rozumianej jako czas nauki i techniki. Jej powołaniem jest zatem wspomaganie rozwoju ucznia w całości jego doświadczenia: w porządku czynu i porządku rozumienia. Oznacza to, po pierwsze, że w porządku czynu wiedzę „bankową” dzisiejszej szkoły trzeba zastąpić wiedzą generatywną. Inaczej, zamiast wiedzy dającej odpowiedź „wiem, że...”, trzeba doprowadzić, nie przekazać, ale właśnie doprowadzić uczniów do wiedzy, dającej zdolność typu „myślę, że...”. To samo, gdy idzie o umiejętności. Te dzisiejsze, odtwórcze, będące wyuczonymi technikami działania, trzeba zastąpić umiejętnościami samodzielnego konstruowania lub wyboru celu, metod i środków działania. Autonomia poznawcza i decyzyjna – tak określić można cel i zadania szkoły holistycznej.

Po drugie, trzeba otworzyć szkołę i znaleźć w niej miejsce na doświadczenie życiowe uczniów, kształtujące się w porządku rozumienia. Kolejny cel i zadanie szkoły holistycznej to zatem humanizacja ucznia, rozumiana jako wspomaganie go w zadaniu pytań egzystencjalnych oraz w wytwarzanej przez nie refleksyjności.

Po trzecie, równie ważnym celem i zadaniem szkoły holistycznej jest harmonijne połączenie dwóch wcześniejszych zadań. Wbrew pozorom, porządki te nie są oddzielnymi od siebie obszarami doświadczenia. Tworzą jedną całość. Człowiek,

każdy z nas, nie jest w stanie odseparować od siebie wiedzy poznawczo-technicznej (porządek czynu) i doświadczenia egzystencjalnego (porządek rozumienia). Jak możliwe jest kształtowanie tych dwóch odmiennych form ludzkiego doświadczenia jako integralnej struktury – to osobna kwestia, wiążąca się z programem kształcenia.

3.2. Program

Aby program projektowanej szkoły pozostawał w zgodzie z jej powołaniem i dobrze służył realizacji ukazanych przed chwilą zadań, trzeba zbudować go z treści pochodzących z wielu źródeł, nie tylko z różnych dziedzin nauki, ale także z innych form ludzkiego doświadczenia: sztuka, wiedza potoczna, dyskurs publiczny, mit, religia – słowem: z wszystkiego, co przemawia do nas jako przekaz.

Należy zadbać o to, by był całościowy, tzn. zorientowany na cele i wartości, należące zarówno do porządku czynu, jak i porządku rozumienia. Co odpowiada ukazanym przed chwilą zadaniom tej szkoły.

Program powinien składać się z trzech zintegrowanych wewnętrznie części. Część pierwsza, funkcjonalnie zbliżona do programu dzisiejszej szkoły, to treści podstawowe z poszczególnych dyscyplin naukowych, ale inaczej dobrane i zorganizowane niż w szkole dzisiejszej. Idąc za radą J.S. Brunera, należałoby te treści dobierać i organizować wedle tzw. kategorii porządkujących, twierdzeń generatywnych, reprezentatywnych tematów i przykładów, tworząc z nich grupy problemów i projektów, a nie przedmioty. W ten sposób uczylibyśmy dzieci języka nauki (nauk), porzucając edukację „bankową” z jej kodem kolekcji wiadomości detalicznych, którym obciążona jest dzisiejsza szkoła. Doboru treści i ich układu dokonywałyby grupy ekspertów pod kontrolą państwa. Ta część edukacji mogłaby również, na życzenie rodziców, podlegać egzaminom państwowym. Druga część programu to treści wybrane przez uczniów ze zbioru przedstawionych im zadań, a także treści, wnoszone przez samych uczniów jako ich indywidualne projekty pracy. Zbiory zadań, służące do rozwoju indywidualnych, naukowych i pozanaukowych zainteresowań uczniów, byłyby dostarczone szkołom wraz z pierwszą częścią programu lub/i mogłyby być tworzone przez same szkoły. Można założyć, że szkoły z czasem dorobiłyby się własnych zbiorów zadań, a także mogłyby wymieniać je między sobą. Trzecia część programu to w całości treści pozanaukowe, służące szeroko rozumianej humanizacji, wybierane przez uczniów i nauczycieli z życia (dyskurs publiczny, wydarzenia kulturalne, polityczne, sportowe itd.), a także z dorobku kultury (mit, religia, sztuka). Ta część programu mogłaby być realizowana z udziałem tzw. edukatorów nieprofesjonalnych (ludzi kultury, polityki, mediów), w tym także rodziców uczniów. Z reguły zajęcia poświęcone treściom z trzeciego działu

odbywałyby się w drugiej połowie dnia szkolnego. Na marginesie: projektowana szkoła ma być całodniowa, ma nawiązywać do doświadczeń takich szkół w innych krajach (Niemcy, Francja, Holandia) – wróć jeszcze do tego.

Program powinien być elastyczny. W odróżnieniu od szkoły dzisiejszej program szkoły holistycznej nie powinien być rygorystycznym planem, mówiącym, co w szkole musi być zrobione w ściśle określonym czasie. A odstępstwa od planu nie byłyby traktowane jako błędy wykonania. Byłby ten program planem dopuszczającym zmiany, mówiącym nauczycielom, co może i powinno być zrobione, a nie – co musi. Niestabilność, nieostateczność, prowizoryczność i zmienność to stałe cechy tego programu, zwłaszcza w jego drugiej i trzeciej części.

Podsumowując powyższe, można powiedzieć, że program szkoły holistycznej powinien być wieloźródłowy, tzn. obejmujący treści pochodzące z wielu form ludzkiego doświadczenia. Powinien być całościowy, tj. zorientowany na harmonijny rozwój dzieci i młodzieży w porządku rozumienia i porządku czynu. Struktura treści programu winna być zintegrowana, złożona z zadań trojakiiego rodzaju: kształtujących znajomość języków nauki, sprzyjających rozwojowi indywidualnych zainteresowań i wspomagających humanizację. Wreszcie, program powinien mieć strukturę otwartą, za swą naturalną właściwość uznając zmiany.

3.3. Forma organizacyjna

Szkoła całodniowa – taką formułę organizacyjną proponuję dla edukacji holistycznej. Poza Polską pisze się o niej ostatnio dość dużo. Odsyłając zainteresowanych do źródeł podanych w spisie literatury, odnotuję tylko dwa wynikające z nich wnioski. Motywy przesądzające o wprowadzeniu szkoły całodniowej w życie są bardzo różne. Służy ona dzisiaj rozmaitym celom, chociaż pierwotnie miała tylko odciążyć pracujących rodziców (zwłaszcza matki) w opiece nad dziećmi. Podstawowe cechy tej szkoły to: przedłużone ramy czasowe, zapewnienie obiadu, a także (choć nie zawsze) opieki medycznej, zatrudnianie – oprócz nauczycieli – dodatkowego personelu oraz inne regulacje odnoszące się do zajęć poobiednich, nazywanych niezbyt fortunnie „nienaukowymi”.

Zgromadzone, korzystne doświadczenia, a także wyniki badań, potwierdzające wartość tej formy organizacyjnej, powodują, że jest ona coraz bardziej powszechna, a w niektórych krajach (np. w Niemczech) weszła na stałe do systemu szkolnego.

Na szkołę całodniową decydujemy się nie dlatego, że istnieje i sprawdza się w innych krajach. To też ma znaczenie, ale to nie z tego powodu decydujemy się na to rozwiązanie. Sięgamy po nie dlatego, że stwarza możliwości odpowiadające celom (powołaniu) i programowi szkoły holistycznej. Gdyby tej formuły organizacyjnej nie było, musielibyśmy ją wymyślić, edukacja holistyczna potrzebuje bowiem i tego czasu, i tej elastyczności, jaką umożliwia szkoła całodniowa. Dodam

jeszcze, że sięgamy po to rozwiązanie, czerpiąc z niego ideę, a nie scenariusze organizacyjne. Wypełniamy tę ideę własną treścią, wynikającą z założeń szkoły holistycznej.

Fotografię dnia typowego dla tej szkoły przedstawię, omawiając scenariusz działania. W tym miejscu powiem krótko o: organizacji czasu pracy, grupach uczniowskich oraz rolach nauczycieli i metodach pracy.

Jeżeli chodzi o czas pracy, to szczegóły w tym zakresie są do ustalenia w praktyce. Ale ogólny schemat organizacji czasu należałoby przyjąć na etapie projektowania. Proponuję zatem następujące rozwiązanie:

- dzień szkoły zaczyna się o godz. 8:00 i trwa do 17:00, ale stosownie do potrzeb może być wydłużony do 19:00;
- na początku dnia (8:00–8:45) uczniowie spotykają się ze swoim opiekunem, aby ustalić, skorygować plan pracy w pierwszej części dnia;
- od 9:00 do 13:30 – praca w grupach tematycznych, zajmujących się zadaniami z pierwszej części programów (język nauki);
- 13:30 do 14:00 – obiad;
- 14:00 do 17:00, ewentualnie dłużej – do 18:00 lub wyjątkowo do 19:00 – rozwijanie indywidualnych zainteresowań (zadania z „języków nauki” do wyboru) oraz humanizacja, czyli np. spotkania z zaproszonymi osobami, „lekcje” dialogu, ćwiczenia krytyczne, szkolny teatr, warsztaty literackie, dyskusje *on-line* z uczniami z innych szkół, sport.

Warto podkreślić wpisaną w założenia elastyczność organizacyjną, trzeba bowiem założyć, że – przykładowo – indywidualne zadania z „języków nauki”, dające możliwości rozwijania zainteresowań i pasji, będą podejmowane w godzinach 14:00–17:00 co drugi dzień na przemian z humanizacją lub że mogą zaczynać się już przed obiadem, np. od 12:00.

Dzisiejsza klasa, będąca stałą grupą uczniów w tym samym (zbliżonym) wieku, zostanie zachowana, ale w innym niż dziś celu. Będzie to grupa wspólnotowa, spotykająca się z opiekunem rano, a także podejmująca wspólną aktywność w czasie służącym humanizacji. Na użytek zajęć przedpołudniowych – podstawowy kurs naukowy – potrzebne będą względnie stałe grupy tematyczne, złożone niekoniecznie z osób w tym samym wieku, lecz z tych, które są w podobnym stopniu zaawansowane w nauce. Zajęcia służące rozwojowi indywidualnych zainteresowań powinny się odbywać w doraźnie tworzących zespołach zadaniowych, możliwa będzie też praca indywidualna.

W przypadku nauczycieli przynajmniej trzy role wydają się konieczne:

- nauczyciel opiekun, prowadzący zespół rówieśniczy (wspólnotowy), to rola głównego tutora, ustalającego z uczniem plan jego pracy w perspektywie roku, okresowo, np. miesięcznie, i doraźnie – każdego dnia. Ten sam nauczyciel może również wystąpić w roli animatora aktywności humanizującej;
- nauczyciel koordynujący i prowadzący zajęcia podstawowe z bloku tematycznego: przyrodznawstwo, technika lub humanistyka;

- nauczyciel wspomagający indywidualny rozwój, zajmujący się pracą ucznia nad wybranymi przez niego zadaniami. Rzecz jasna, dopuszczalna jest wymiennosc i łączenie ról, ale żeby to było możliwe, potrzebna jest jeszcze jedna rola – asystent nauczyciela. Byłaby to osoba (stażysta, praktykant) pomagająca nauczycielom w pełnieniu ról podstawowych.

O metodach pracy z młodzieżą nie powinny decydować doktrynalne założenia, lecz potrzeby (cel działania). Dlatego przyjmuję, że wszystkie opracowane dziś metody pracy z uczniem są do wyboru: podające, aktywizujące, takie jak metoda problemowa, projektów, burza mózgów, *case study* i inne. Można się spodziewać, że ze względu na cele szkoły holistycznej i jej program częściej wybierane będą metody aktywizujące. Ale metoda podająca, stosowana zwłaszcza z użyciem technik informatycznych, też może odegrać swoją rolę – pozwala oszczędzać czas i efektywnie przekazywać informacje ilustracyjne, niewymagające percepcji problemowej. Najtrudniejsze jednak i najważniejsze dla metod pracy szkoły holistycznej jest to, by pozostawały one w zgodzie z zasadami działania tej szkoły. Prawdę mówiąc, dla realizacji idei szkoły holistycznej te zasady są o wiele ważniejsze od metod.

3.4. Zasady działania

Gdyby było tak, jak się dość powszechnie sądzi, że szkoła jest do tego, żeby przekazywać uczniom wiadomości, to, prawdę mówiąc, należałoby się zastanowić, czy w ogóle jest ona potrzebna. Dawniej, owszem, nauczyciel był posiadaczem wiedzy, a inne jej źródła były poza zasięgiem większości. Chodzenie do szkoły miało więc sens – szło się do niej po to, by uzyskać dostęp do wiedzy nieosiągalnej w inny sposób. Dzisiaj z dostępnością jej źródeł nie mamy problemu, przeciwnie – mamy raczej kłopot z ich nadmiarem. I gdyby było tak, że wysyłamy dzieci do szkoły jedynie po to, by się czegoś o świecie dowiedziały, to racjonalność takiego działania byłaby bardzo wątpliwa.

Sens istnienia szkoły wymaga odnowienia. W szkole musi dziać się coś takiego, co nie jest dostępne nigdzie poza nią: to, co wymaga obecności innych, to, co nie może się wydarzyć bez nich, co wymaga zbiorowego działania i poza nim nie jest możliwe. A zatem, szkoła jest potrzebna i ma sens nie dlatego, że przekazuje wiedzę, ale z tego powodu, że dzieci mogą być razem ze sobą i mogą uczyć się w taki sposób, który jest możliwy tylko w zbiorowym doświadczeniu. Podstawowa zasada działania szkoły holistycznej rozwija tę myśl. Mając na uwadze edukacyjne możliwości uczenia się w zbiorowym doświadczeniu, mówię: szkoła holistyczna powinna być miejscem do rozmowy oraz wspólnego myślenia i działania. Istota jej działania powinna polegać na animowaniu i organizowaniu takiego uczenia się, które jest możliwe dzięki obecności i udziałowi w nim innych. Zakładam, że takie właśnie uczenie się dzieje się dzięki trzem formom

aktywności. Są nimi: dialog, krytyka, współpraca. Rzecz jasna, występują one zazwyczaj razem i są raczej trzema wymiarami, a nie oddzielnymi elementami wspólnotowego uczenia się. Co najwyżej, można mówić, że w przypadku jednego zdarzenia edukacyjnego dominuje dialog, a innym razem – krytyka lub współpraca. Tylko więc dla celów analitycznych oddzielę je od siebie, by powiedzieć, czym są dialog, krytyka i współpraca w porządku czynu i rozumienia oraz do jakich efektów edukacyjnych prowadzą.

Wbrew temu, co się powszechnie sądzi, trzeba mówić nie o jednej, lecz o dwóch formach dialogu, jest on bowiem zupełnie czym innym w każdym z rozważanych tu porządków.

W obszarze znaczeń, należących do porządku czynu, dialog jest konstruktywnym sporem o to, jak świat wygląda i jakie należałoby podejmować działania, by osiągnąć zamierzone cele. W tak pojętym dialogu używa się racji pragmatycznych i – co najważniejsze – zmierza się do likwidacji różnic i uzgadniania stanowisk. Ten dialog służy jednemu – rozszerzaniu możliwości wspólnego działania. Jego edukacyjny sens wyraża się w uczeniu się pragmatycznej empatii i negocjacyjnego sposobu bycia. Dzięki pragmatycznej empatii jesteśmy w stanie zrozumieć cele i plany działania innych osób i używane przez nich racje, a za sprawą negocjacyjnego nastawienia – jesteśmy gotowi do uzgadniania celów i planów działania.

„Dialog w świecie znaczeń, należących do porządku rozumienia, nie ma nic wspólnego z likwidacją różnic. Jego tematem nie są bowiem cele i możliwości wspólnego działania, lecz właściwe dla zagadniętych przez pytania egzystencjalne zadanie rozumienia własnego losu, pierwotnego usytuowania w świecie, kryteriów odróżniających dobro od zła, sensu od bezsensu. Różnice ujawniające się w tak pojętym dialogu nie dają się zlikwidować i muszą pozostać różnicami, gdyż ujawnia się w nich nasza nieusuwalna odmiennność w sposobie doświadczenia świata i własnego istnienia, w sposobie tworzenia sensu. Dzięki tym różnicom uczymy się rozumieć innych i dowiadujemy się w ten sposób czegoś o sobie. Ten dialog ma być w szkole holistycznej po to, aby udzielać uczniom egzystencjalnego wsparcia, o które upominał się w swojej skardze *Dobrze Wykształcony*. Edukacyjny sens dialogu, będącego hermeneutyczną rozmową, wyraża się w rozwijaniu egzystencjalnej empatii i refleksyjnego sposobu bycia.

Również krytyka jest czymś zupełnie odmiennym w rozważanych tu obszarach doświadczenia i w każdym przypadku prowadzi do odmiennych skutków edukacyjnych. W porządku czynu, krytyka uczy niezależności sądu. W tym porządku krytykować oznacza po prostu znajdować słabe, nie do końca przekonujące punkty czyjejś wiedzy o świecie czy planów działania. W przypadku rozumienia krytyka rozwija wrażliwość dyskursywną, czyli naszą zdolność rozumienia innych oraz oprócz własnego także innych „języków” ludzkiego doświadczenia. „Język” doświadczenia to, innymi słowy, pojęcia, którymi myślimy, zasób kulturowych oczywistości, z którego czerpiemy wzorce i kategorie interpretacji, język, którym mówimy i który narzuca

nam takie, a nie inne widzenie świata. Krytyka prowadzona w porządku rozumienia jest zawsze odkrywaniem tego czegoś, co nasze doświadczenie świata i siebie samym poprzedza i umożliwia. Ten rodzaj krytyki to nic innego, jak badanie cudzych i własnych uwarunkowań myślenia. I trudno nie zauważyć, że ta krytyka nierozzerwalnie wiąże się z dialogiem hermeneutycznym.

Ostatnią z form aktywności generujących uczenie się jest współpraca. Podobnie jak poprzednio, stosownie do dwóch porządków doświadczenia, trzeba odróżnić od siebie dwie odmiany współpracy. Współpraca w ramach porządku czynu wymaga gotowości do działania na rzecz wspólnych celów za pomocą uzgodnionych środków. Współpraca tego typu wytwarza wspólnotę działania. Dla uczniów, dla szkoły i dla nas wszystkich najważniejsze jest to, że dzięki tej współpracy i wytwarzanej przez nią wspólnocie dokonuje się ten rodzaj uspołecznienia, który nazywamy dzisiaj obywatelskością. Dodam, że obywatelskość w tym rozumieniu ma niewiele wspólnego z tym, co w dzisiejszej szkole kojarzy się z edukacją obywatelską. Obywatelskość możliwa dzięki współpracy w porządku czynu i dzięki wspólnocie działania to, przede wszystkim, gotowość do kierowania się dobrem wspólnym, troską o nie i umiejętność jednoczenia się dla niego z innym w zbiorowym działaniu.

Współpraca w ramach porządku rozumienia dzieje się nie we wspólnocie działania, lecz we wspólnocie sensu. Zawsze należymy do jakiejś wspólnoty sensu. Dzieci, uczniowie w szkole to przykład najbardziej naturalnych i prostych wspólnot sensu. Warto obserwować, jak zmienia się nasze dziecko, kiedy zaczyna chodzić do szkoły. Obserwujemy wtedy ze zdziwieniem, że zaczyna mówić trochę innym językiem, że używa jakiegoś nowego kodu znaczeniowego, że jakoś inaczej reaguje na nasze słowa. Te zmiany to efekt uczestnictwa i współpracy w nowej wspólnocie komunikacyjnej – w grupie szkolnej. Teraz też mamy do czynienia z uspołecznieniem, ale tym razem daje ono efekt w postaci tożsamości społeczno-kulturowej.

Dobrze jest należeć do jakiejś wspólnoty sensu i odczuwać własne w niej zakorzenienie – dobrze, bo dzięki temu nie czujemy się obcy i, podejmując indywidualne decyzje, możemy liczyć na to, że będą zrozumiałe i akceptowane przez grupę, do której należymy” (tamże, s. 72–74). Tego bardzo potrzebują młodzi ludzie, dlatego umieszczamy ten cel w zasadach działania szkoły holistycznej.

Sumując powyższe, można stwierdzić, że szkoła holistyczna widziana poprzez zasady kształtujące scenariusz jej codzienności jest miejscem do rozmowy oraz wspólnego myślenia i działania. Dialog, krytyka i współpraca to trzy formy zbiorowej aktywności uczniów przenikające się w porządku czynu i porządku rozumienia. W porządku czynu ich edukacyjne rezultaty wyrażają się: pragmatyczną empatią i negocjacyjnym sposobem bycia (dialog), zdolnością do niezależności sądów (krytyka) oraz uspołecznieniem albo – mówiąc inaczej – postawami obywatelskimi (współpraca). W porządku rozumienia szkoła holistyczna będzie kształtować: empatię egzystencjalną i refleksyjny sposób bycia (dialog), wrażliwość dyskursywną (krytyka) oraz uspołecznienie wyrażające się poczuciem tożsamości grupowej (współpraca).

Edukacyjne rezultaty przypisane swoistym dla szkoły holistycznej formom aktywności są konkretyzacją jej powołania. Teraz możemy powiedzieć, że edukacyjne rezultaty dialogu, krytyki i współpracy w porządku czynu dają autonomię poznawczą i decyzyjną, zaś rezultaty tych form aktywności w porządku rozumienia składają się na humanizację ucznia.

3.5. Warunki umożliwiające działanie

Na nic się zdadzą cele szkoły holistycznej, jej program, organizacja i zasady działania bez spełnienia kilku warunków, które uznać trzeba za coś zupełnie elementarnego, coś, co w tej szkole być musi. Inaczej nie ma mowy, by szkoła ta mogła być miejscem do rozmowy, wspólnego myślenia i działania. Bez ich spełnienia ani dialog, ani krytyka, ani współpraca nie są możliwe. Pewnie lista tych warunków mogłaby być dłuższa, ograniczę ją jednak do trzech podstawowych: podmiotowość i bezpieczeństwo ucznia, pozytywna motywacja do uczenia się i personalizacja (indywidualizacja) kształcenia. I dodam do tego jeden uzupełniający – informatyzacja.

Postulat zachowania bezpieczeństwa i podmiotowości ucznia brzmi niczym echo zużytych haseł pedagogiki romantycznej, ale warunek jest prosty, konkretny i jak najbardziej życiowy. Otóż, chodzi o to, że stajemy wciąż przed wyborem – obrona czy rozwój? My, wszyscy, na co dzień doświadczamy tego dylematu, a uczniowie w szkole szczególnie dotkliwie. Tak już jest człowiek skonstruowany (A. Maslow), że jeżeli czuje się jakoś zagrożony, gdy obawia się reakcji innych, gdy doświadcza z ich powodu lęku lub niepewności – będzie się bronił. Będzie robił wszystko, by się poczuć pewniej i bezpieczniej. Na tym się skoncentruje, na niczym innym. Rzecz jasna, skupiony na obronie, która przybierać może różne formy – uległości, izolacji, agresji – nie pomyśli o rozwoju. Ten bowiem wymaga, byśmy otworzyli się na coś nowego, niesprawdzonego, abyśmy poddali się próbie sprostania nieznanemu. Rozwiązanie tego dylematu to dla szkoły holistycznej „być albo nie być”. Stąd dyrektywa: uczniowie muszą być rozumiani i akceptowani. To dwa elementarne warunki poczucia bezpieczeństwa i zasada, której nauczyciel nie może naruszyć. W dzisiejszej szkole kultura relacji między nauczycielem i uczniem oparta jest na dominacji i władzy nauczyciela. Jest on bowiem jednocześnie posiadaczem wiedzy, narratorem, podmiotem (do niego należą decyzje) i kontrolerem. Tak pojętej roli nie można przenieść do szkoły holistycznej.

Pozytywna motywacja do uczenia się to kolejny warunek, bez którego spełnienia, także nie ma mowy o szkole holistycznej. To warunek trochę spokrewniony z poprzednim, ale warto ująć go osobno, by podkreślić jego znaczenie. Jeżeli uczenie się nie ma być wypełnianiem własnej głowy tym, co mówi nauczyciel, ale ma być podejmowanym przez ucznia, z jego woli, działaniem – dialogiem, krytyką, współpracą

z innymi, to musi czerpać i chęć i energię z motywacji pozytywnej. Odrzucić zatem trzeba, jako motyw uczenia się, kulturowy lub społeczny przymus (muszę się uczyć, bo taka jest moja rola, lub muszę – bo rodzice tego ode mnie oczekują), a także – po- goń za nagrodą, sukcesem lub ucieczką przed karą.

Szkoła, nauczyciele, rodzice, wszyscy razem muszą uwolnić dzieci od tych tok- sycznych – negatywnych i instrumentalnych motywów szkolnego uczenia się i zastą- pić je motywami pozytywnymi. Nie będzie to łatwe, bo my wszyscy musielibyśmy najpierw dość istotnie zmienić własne wyobrażenie o tym, czemu służy edukacja. To my przecież – media, politycy, pracodawcy, wszyscy po kolei z rodzicami włącznie – przekonujemy dzieci, że uczenie się nie ma własnego celu, lecz służy temu, co znaj- duje się poza nim i co z jego pomocą można osiągnąć. Najpierw, w początkowych klasach, są to „słoneczka”, którymi pani nagradza najlepiej spełniających jej oczeki- wania, potem – najwyższe oceny, świadectwa z czerwonym paskiem, zwycięstwa w olimpiadach, aż na koniec okazuje się, że to wszystko nie ma znaczenia, gdyż ucze- nie się służy tylko jednemu – rynkowi pracy i wzrostowi PKB. Żeby to zmienić, po- trzebna jest może nie rewolucja, ale jakiś zwrot kulturowy, przywracający uczeniu się jego naturalny sens, wyrażający się w tym, że jest ono stawaniem się kimś innymi, mądrzejszym, lepszym, więcej rozumiejącym, bardziej zaradnym i pewniejszym sie- bie. Gdybyśmy ten pierwotny sens uczenia się przywrócili, zrozumielibyśmy, że jest ono wyposażone w wartości, których niczym nie trzeba ani uzupełniać, ani wzmacniać – wystarczy po prostu je dostrzec, uświadamiając sobie, że dzięki uczeniu się do- świadczamy najprostszej i dostępnej codziennie każdemu z nas radości istnienia, wy- rażającej się w dwóch formach: w zdziwieniu i zaciekawieniu światem oraz w poczu- ciu osobistego wzrostu.

Te dwie formy radości istnienia, jaką daje nam uczenie się, są źródłem dwóch, rze- c można – klasycznych, pozytywnych motywów, sprawiających, że uczymy się z po- trzeby uczenia się. Motyw pierwszy – to ciekawość poznawcza, wielokrotnie opisy- wana, ale niezgłębiona do końca. Naturalna, bezinteresowna potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytania, które przychodzą do nas razem z odczuciem dysonansu i nie- jasności. Motyw drugi, związany z poczuciem osobistego wzrostu, nazywany bywa często kompetencyjnym (J.S. Bruner). Myślę, że podobnie jak poprzedni też jest nam wszystkim dobrze znany. Motywacja tego typu jest czymś w rodzaju naturalnej na- grody, odczuwanej jako spełnianie się naszych rozwojowych oczekiwań, wobec na- szej wiedzy i umiejętności. Uczymy się w nadziei, że przekroczymy dotychczasową kompetencję poznawczą i to się spełnia – stąd motyw w postaci odczucia radości, jaką daje to spełnienie.

Jest i trzeci rodzaj pozytywnej motywacji do uczenia się – poczucie wzajemności. Można mieć wątpliwości, czy jest to rzeczywiście motywacja całkowicie wewnętrzna. Wyraża się ona bowiem w chęci okazania osobom uczestniczącym w naszym uczeniu się (najczęściej nauczycielowi), że je akceptujemy, że doceniamy ich udział i trud wkładamy w nasze uczenie się i że odwdzięczamy się im za to, ucząc się skutecznie.

Nie jest to więc klasyczne uczenie się z potrzeby uczenia się, ale z potrzeby okazania innym wzajemności w spełnianiu pozytywnych zobowiązań.

Z pewnością, są i inne pozytywne motywy do uczenia się, ale te trzy wystarczą, żeby zilustrować ich rolę w projektowanej szkole.

Warunek indywidualizacji (personalizacji) kształcenia ma dwojaki sens – pragmatyczny i etyczny. Indywidualizacja w sensie pragmatycznym jest rodzajem usprawniania kształcenia. Wiadomo bowiem, że dzieci rozwijają się w różnym tempie, mają odmienne zainteresowania, są mniej lub bardziej odporne na wysiłek, jakiego wymaga uczenie się. Słowem, każde dziecko ma swoje indywidualne możliwości, które w szkole trzeba uwzględnić, inaczej praca dziecka okaże się nieefektywna, bo będzie za trudna, przekraczająca możliwości dziecka, lub zbyt łatwa – niewykorzystująca tych możliwości. Indywidualizacja ma też sens etyczny, wtedy nazywać ją można personalizacją. Zazwyczaj tego nie dostrzegamy. Ale w dostosowywaniu kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia wyraża się szacunek dla jego osoby, uznanie jej ważności jako podmiotu, ze względu na który my, nauczyciele (dorośli), podejmujemy swoje działania edukacyjne. *Liczymy się z tobą, uznajemy, że twoje potrzeby i możliwości zasługują na uwagę, pomijanie ich byłoby lekceważeniem ciebie jako osoby* – taką etyczną wymowę ma indywidualizacja, będąca personalizacją.

W szkole holistycznej zakres indywidualizacji będzie zróżnicowany w poszczególnych częściach programu. W pierwszej części indywidualizacji będzie podlegało tempo i ewentualnie metoda uczenia się. Zakresowo ta część będzie taka sama dla wszystkich, ponieważ języki nauk to rodzaj edukacji obowiązkowej. W pozostałych częściach programu przewiduję pełną indywidualizację, stopniowaną jednak w zależności od gotowości uczniów do jej przyjęcia. Indywidualizacja pełna obejmuje: czas, treść, metodę i organizację pracy, i to od ucznia zależy, kiedy i w jakim stopniu z niej skorzysta w drugiej i trzeciej części programu.

Ostatni z warunków dotyczy informatyzacji. Włączamy i ten warunek do naszej listy, ale nie jako podstawowy, lecz jako uzupełniający. Informatyzacja – w trzech rolach, o których za chwilę – nie jest bowiem warunkiem, bez którego szkoła holistyczna nie ruszy, jest jednak okolicznością, która może tej szkole bardzo pomóc. Jak?

Po pierwsze, jako platforma edukacyjna grupy, czy wszystkich w kraju szkół holistycznych. Przewiduję potrzebę utworzenia takiej platformy dla uczniów i nauczycieli, żeby pomagać im w bardzo różny sposób: od udostępniania materiałów, przez wymianę doświadczeń, na zdalnym uczeniu się kończąc. Po drugie, jako „elektroniczny zeszyc”, czyli indywidualna baza danych każdego ucznia, w której znajdzie się wszystko, co uczeń zechce przechowywać jako zapis własnej drogi uczenia się i jego rezultatów. Po trzecie, jako usprawnienie komunikacji nauczycieli i uczniów, uczniów między sobą, a także szkoły (uczniów) z edukatorami nieprofesjonalnymi (artystami, ludźmi nauki, sztuki, polityki, mediów) w toku debat z ich udziałem.

Bez sprostania trzem pierwszym warunkom szkoła holistyczna nie jest w stanie działać. Niespełnienie warunku czwartego – obniży sprawność jej działania. Kończąc

ten wątek, warto zauważyć, że aby szkoła holistyczna mogła być miejscem do rozmowy, myślenia i działania umożliwiającego dialog, krytykę i współpracę – w obu porządkach doświadczenia – powinna zapewniać uczniom:

- poczucie bezpieczeństwa i podmiotowości;
- możliwości kształtujące pozytywną motywację do uczenia się;
- zgodność oferty edukacyjnej z ich indywidualnymi potrzebami i możliwościami.

Dla podniesienia sprawności własnych działań powinna wspomagać je szeroko pojętą informatyzacją.

3.6. Scenariusz szkolnej codzienności

Szkoły holistyczne jeszcze nie działają. Scenariusz ich codzienności powinien mieć strukturalne ramy, zbudowane z ukazanych już elementów, ale w dynamicznym ujęciu. Scenariusz ten to zatem: cele, program szkoły holistycznej, jej forma organizacyjna, zasady i warunki działania w akcji. Taki obraz szkoły holistycznej, z powodu braku realnych świadectw jej działania, może dzisiaj powstać tylko w wyobraźni. Spróbuję posłużyć się nią, nawiązując do *Skargi Dobrze Wykształconego* i wyobrażając sobie taką oto sytuację:

Nasz inżynier nie uporał się ze swymi problemami, a raczej – rozwiązał je w ten sposób, że rozstał się z rodziną i w poszukiwaniu twórczej, dającej poczucie zawodowego spełnienia, pracy wyjechał za granicę. Jego syn, licealista, uczy się w szkole holistycznej. Długo nie utrzymywał kontaktów z ojcem, ale właśnie przerywa milczenie i pisze do niego list:

Tato, wróć. Porozmawiamy.

Zaczynam nie od powitania, ale od prośby, bo to ona jest dla mnie najważniejsza. Piszę, żebyś ją zrozumiał, żebyś się dowiedział, jak to się stało, że zwracam się z nią do Ciebie i co ona dla mnie znaczy.

Przepraszam za długie milczenie i w ogóle za to, że unikałem kontaktów z Tobą, kiedy byliśmy jeszcze razem. Nie wiem, z czego to się brało. Może byłem w takim wieku, a może czegoś nie rozumiałem. Ale dzisiaj rozumiem i chcę z Tobą rozmawiać. Nie uwierzysz – zrozumiałem to dzięki szkole. Jak to się stało, że dzięki niej? Napiszę Ci o niej, to się wyjaśni.

To nowa szkoła, działa od roku. Oficjalnie nazywa się „Holistyczna, całodzienna”, ale my z naszym opiekunem mówimy o niej „językowa” – później Ci to wytłumaczę. Na początku czułem się trochę zagubiony. Brakowało mi tego schematu, który był w poprzedniej (zwykłej) szkole: dzwonek – lekcja – przerwa, kolejny dzwonek – itd., ostatnia lekcja i do domu. Tu tego nie ma. Teraz rozumiem, dlaczego, ale w pierwszych dniach nie umiałem sobie z tym poradzić. Aż kiedyś zapytałem opiekuna naszej grupy (to człowiek w Twoim wieku, filozof, prowadzi naszą grupę i wspól-

nie z nim planujemy i organizujemy zajęcia popołudniowe), a więc, zadałem mu pytanie: Czy brak sztywnego planu to jakieś przeoczenie, a może stan przejściowy – bo szkoła początkuje, czy też – tak ma być, bo jest w tym jakiś cel? Odpowiedział: „W naszej szkole jak w życiu, a ono uczy, żeby za bardzo nie planować. A jeśli już żadna siła nie może Cię przed tym powstrzymać – wtedy po prostu nie bierz zbyt serio swych planów. Albo – planuj tylko to, co da się zaplanować i bądź otwarty na to, co się wydarza bez planu. Sam zobaczysz – będzie tego dużo i będziesz Bogu dziękował, że nikt nie próbował tego zaprogramować. Bo w tym, co planujemy, może być tylko to, co potrafimy przewidzieć, a w ludzkim życiu i w naszej szkole – bo ona jak życie – dzieje się dużo więcej. Tego się w naszej szkole trzymamy”. Tak, dzisiaj potwierdzam – to święta zasada w naszej szkole i dobrze, że jej przestrzegamy. Pokażę Ci teraz, jak wygląda to, co da się zaplanować.

Zaczynamy o 8:00 w grupie, o której już pisałem. Nazywamy ją „naszą klasą”. Do 9:00 ci, którzy tego potrzebują, konsultują swój plan pracy przedpołudniowej. Z reguły kilka osób ma taką potrzebę, bo plany zajęć z kursu podstawowego ustalamy wcześniej i korygujemy na bieżąco. Ci, którzy nie muszą swoich planów zmieniać, mogą przyjść do szkoły na dziewiątą, lub idą o ósmej prosto na zajęcia z kursu podstawowego. Nie składa się on z przedmiotów, ale z trzech dużych działów: przyrodoznawstwo, technika i humanistyka. W działach są obszerne grupy tematyczne. Przykładowo, w przyrodoznawstwie mamy grupę tematów pod jedną nazwą: „Czy przyroda jest matematyczna?” albo – „Fenomenologiczne prawa prądu stałego”. W technice, ostatnio siedzę w jednym temacie – „Język maszyn” [taki kurs jest rzeczywiście realizowany dzięki inicjatywie Wrocławskiej Akademii Młodych Uczonych – uzup. R.K.]. To przykład tematu, który łączy technikę z informatyką, przyrodoznawstwem i z matematyką. W humanistyce mamy dużą grupę tematyczną, pt. „Dzięki czemu istnieją człowiek i społeczeństwo”, a w niej trzy obszerne tematy: „Język – twórca człowieka i społeczeństwa”, „Organizacja społeczeństwa”, „Wychowanie dzieci – obyczaj podtrzymujący trwanie człowieka i społeczeństwa”. A więc po naradzie w „naszej klasie” lub bez niej udajemy się do gabinetów nauczycieli specjalistów (nazywamy ich „ekspertami”). W grupie tematycznej pracujemy nad jakimś projektem, należącym do dużego tematu z przyrodoznawstwa, techniki lub humanistyki. Wszystkich obowiązuje kurs podstawowy, ale jest też „kurs dla zainteresowanych”. Żeby wyjaśnić, co to takiego, muszę pójść dalej – do zajęć poobiednich.

To jest tak: praca w grupach tematycznych kończy się o 13:30. Do 14:00 obiad, a po nim, co drugi dzień, projekty rozwijające indywidualne zainteresowania. Wyobraź sobie, że każdy się czymś interesuje, każdy ustala z opiekunem plan pracy w tym dziale i sam, albo w grupie zadaniowej zajmuje się swoimi projektami. Zaraz dam Ci przykłady, ale przedtem wrócę na chwilę do kursu podstawowego. Jego wersja „dla zainteresowanych” jest bogatsza i trudniejsza, ale sięgają po nią „zainteresowani”, tzn. ci, którzy tego potrzebują do pracy nad indywidualnymi

projektami. Na moim przykładzie wygląda to tak: Interesuję się przede wszystkim humanistyką. Z tej dziedziny wybieram i wymyślam swoje projekty. Ostatnio zajmowałem się rolą języka w tworzeniu ludzkiego świata i pracowałem w dwóch zespołowych projektach: „Język i świat Trobriandczyków oraz Indian Hopi”, a drugi to – „Język dzisiejszych młodych ludzi metodą L. Klemperera odtworzony”. Mój kolega z tej samej grupy zadaniowej badał język polityków jednej partii, a koleżanka porównywała organizację społeczną plemienia Itu i Ateńczyków. Jak już projekt jest gotowy, organizujemy seminaria. Na bieżąco, każdy otrzymuje aktualizację elektronicznego harmonogramu seminariów z całej szkoły. Chodzę na różne. Każdy może wybierać, które chce. Na seminarium o języku naszego pokolenia nie było wolnych miejsc. Różnie bywa – raz przychodzą tłumy, a innym razem – tylko grupa zadaniowa. Tak na marginesie, wybieram się na studia humanistyczne (chyba etnologia), nie będę inżynierem, nie chciałbym, jak Ty, szukać ciekawej pracy w tym zawodzie za granicą. Tak tylko – żartuję. Wybieram humanistykę, bo mnie interesuje, jest moją pasją – to jedyny motyw mojej decyzji.

O, może teraz będzie dobra okazja, żeby powiedzieć, dlaczego mówimy o naszej szkole, że jest językowa. Zacytuję znów swojego opiekuna, który, prowadząc nas w plan działania szkoły, ujął to tak: „Ta szkoła nie jest po to, abyście zapelniali swoje głowy mnóstwem przeróżnych wiadomości. Tu będziecie się uczyć języków różnych nauk. Do obiadu będzie nauka gramatyki i podstawowych konstrukcji narracyjnych. A co drugi dzień po obiedzie będzie konwersatorium – wybieriecie sobie język jakiejś nauki i będziecie go używać – czytać i rozmawiać z innymi”. I tak rzeczywiście jest – rano dostajemy kurs podstawowy języka nauki, a co drugi dzień po południu ćwiczymy umiejętności posługiwania się nim. Te zajęcia popołudniowe nie byłyby możliwe, gdyby nie to, że my naprawdę tego chcemy i że po prostu lubimy się uczyć. Chociaż czasem jest to trudne i wymaga dużo pracy. Łatwo byłoby się zniechęcić, gdyby nas ktoś poganiał, recenzował, na każdym kroku pouczał, karmił, ośmieszał czy deprymował w inny sposób. Nic z tych rzeczy – o tym w tej szkole nie ma mowy. Owszem, czasami nauczyciel ma jakieś uwagi, w rodzaju: „to, czy tamto zrobiłeś źle, popełniłeś błąd”, ale mówi coś takiego po to, żeby pomóc, a nie żeby „wymierzyć sprawiedliwość”.

Bez tego, co napisałem przed chwilą, nie byłaby możliwa humanizacja, czyli zajęcia, które odbywają się co drugi dzień na przemian z indywidualnymi projektami. Zostawiłem je na koniec, specjalnie dla Ciebie, bo myślę, że zainteresują Cię szczególnie, raz – że to największa nowość, dwa – tego chyba najbardziej brakowało Ci w Twojej szkole, a trzy – że to właśnie dzięki nim piszę ten list.

W pierwszych dniach, jak usłyszałem „humanizacja” – nie miałem najlepszych skojarzeń. Przeciwnie, nachodziły mnie tylko złe przeczucia. Myślałem, że

będą nas katować jakimiś lekturami, filozofią czy czymś podobnym i siłą będą ciągać do teatru, na koncerty muzyki poważnej czy do muzeum. Ale nic z tych rzeczy. To znaczy do teatru na przykład chodzimy, ale nie pod przymusem, tylko na własne życzenie. Czym jest ta humanizacja? Będzie najlepiej, jak dam Ci kilka przykładów: Miesiąc temu spędziliśmy trzy godziny z ojcem mojego kolegi – alpinistą. Na początku rozmawialiśmy o jego wyprawach w Himalaje, a skończyliśmy na pytaniu, czy człowiek może sobie zaufać i może przewidzieć, jak się zachowa w sytuacji skrajnie trudnej. Podobnych spotkań było więcej. Jakiś czas temu nasz filozof zaprosił do nas człowieka, który piętnaście lat spędził w więzieniu. Może trudno Ci będzie uwierzyć, ale takiego opowiadania, które pozostaje w tobie, jakby to była twoja opowieść, nie pamiętam. Spotkaliśmy się też ze znanym politykiem. Mnie przekonał – prawdziwa polityka nie polega na tym, co pokazują w telewizji. W najbliższy czwartek spotykamy się z liderem grupy AA. Ale humanizacja to nie tylko spotkania z zaproszonymi gośćmi. To także czas na różne inne rzeczy. Niektórzy muzykują (ja nie). Inni bawią się w teatr. Teraz, kiedy robimy to ze studentami jednej ze szkół wyższych – to nie tylko zabawa, ale niesamowicie ciekawe rozmowy o języku teatru. Są też tacy, którzy wyżywają się w tym czasie sportowo. Często rozmawiamy z naszym opiekunem. Teraz już do tego przywykłem i wiem, o co chodzi, ale na początku czułem się trochę nieswojo. Wytłumaczę Ci to. W tych rozmowach opowiadamy sobie nasze życie. Wiesz, że to nie łatwe, że wymaga zaufania do tych, z którymi rozmawiasz. Ale w naszej szkole, jak Ci już napisałem, i nauczyciele, i uczniowie nic nie robią bez wzajemnego zaufania, wspierania się i bycia blisko siebie. Dwie takie rozmowy pamiętam bardzo dobrze, a szczególnie – drugą. Pierwsza była niby o Hamlecie. Każdy z nas miał się zastanowić, czy pytanie Hamleta (być albo nie być?) jest również, lub kiedyś było, jego osobistym problemem. Dużo wtedy zrozumieliśmy, „zhumanizowaliśmy” „Hamleta”, włączając go do myślenia o swoim życiu. A druga rozmowa – ta, której nie zapomnę – była o tym, że życie ludzkie jest opowiadaniem i że można, a nawet – trzeba swoją historię opowiadać sobie oraz innym wielokrotnie, bo sens naszego życia nie jest raz na zawsze ustalony. Zapadły mi w pamięci słowa naszego filozofa: „Los jest zabiegiem naszego umysłu, naszą intelektualną konstrukcją – opowieścią przedstawiającą nam nasze życie jako historię zdarzeń, mających sens, tworzących i odzyskujących sens w kolejnych korektach, które wciąż do historii swojego życia wprowadzamy. Opowieść o naszym życiu jest stale niegotowa. Opowiadamy ją wciąż sobie samym i innym, zmieniając znaczenia przedstawianych wydarzeń, w tym samym celu – żeby zrozumieć siebie i tych, których słuchamy. To po to właśnie rozmawiamy. Bez rozmowy stajemy się archiwum nieopowiedzianych historii. Bez rozmowy i my sami, i inni nie znamy sensu tej historii, którą jesteśmy”. Gdy to powiedział, pomyślałem sobie, że Ty i ja to dwie, czekające na opowiedzenie i wysłuchanie, historie.

To dzięki tej rozmowie z naszym opiekunem i dzięki szkole, w której taka rozmowa była możliwa, zrozumiałem, jak wiele straciłem, unikając rozmów z Tobą. Ale dzisiaj, Tato, już to wiem. Wiem też, że wszystko można jeszcze zmienić, dlatego piszę: wróć, porozmawiajmy.

Pozdrawiam i do zobaczenia, a bardziej jeszcze – do usłyszenia.

Obraz szkolnej codzienności przedstawiony w liście to, jak już nadmieniałem, tylko projekcja tego, co mogłoby dzieć się w szkole holistycznej, gdyby dane jej było wejść do naszej rzeczywistości edukacyjnej. Zbyt wiele okoliczności kształtuje tę rzeczywistość, by móc dzisiaj przewidywać, czy i w jakiej postaci założenia szkoły holistycznej przeistoczą się w scenariusz jej codziennego działania. Ukazany przed chwilą fikcyjny list-prośba miał jedynie ilustrować, że założenia tej szkoły dają się przekładać na spójną i mającą edukacyjny sens akcję.

4. Uwagi końcowe

Kilka zdań podsumowania i na koniec – jedna wiadomość i jedna prośba. Teraz – niejakoś stawia przed edukacją dwa zadania:

- inaczej powinniśmy przygotowywać młodych ludzi do wydajności życiowej i ról zawodowych. Trzeba uczyć ich wiedzy dającej poznawczą – decyzyjną autonomię oraz kompetencji społecznych zapewniających im zdolność zespołowego działania i obywatelskiego zaangażowania;
- trzeba otworzyć szkołę i znaleźć w niej miejsce nie tylko na doświadczenie, służące efektywnemu działaniu, ale także na rozwój człowieka w porządku rozumienia, czyli na humanizację, przywracającą mu zdolność refleksyjnego sposobu bycia, wspierającą go w poszukiwaniu szczęścia i samorealizacji w różnych jego rolach i relacjach – pracownika, obywatela, członka rodziny i wspólnot społecznych.

Dzisiejsza, nasza szkoła nie jest w stanie podjąć tych zadań z powodu niezdolności strukturalnej, a nie słabej efektywności, czyli – nie dlatego, że źle działa, funkcjonuje przecież coraz lepiej, lecz dlatego, że jest inaczej pomyślana – jej program i organizacja służą innym celom. Podejmując pierwsze z powyższych zadań, zamiast autonomii poznawczo-decyzyjnej i kompetencji społecznych kształtuje wiedzę „bankową”, a zadania drugiego (humanizacji) w ogóle nie podejmuje.

Może się tego podjąć szkoła holistyczna. Taką proponuję. Jej holistyczność polega na harmonijnym łączeniu obydwu stojących przed dzisiejszą edukacją zadań. W myśl zasady, że przygotowanie do ról zawodowych i humanizacja nie są odrębnymi częściami edukacji, nie można też jednego drugim zastąpić ani jedno uznać za ważniejsze

od drugiego, lecz że są one dwoma niezbywalnymi wymiarami – praktycznym i egzystencjalnym – dokonującego się w szkole rozwoju ucznia. Najważniejsze dla tej szkoły są następujące rozwiązania:

- program podzielony na trzy części (język nauki, zadania sprzyjające indywidualnemu rozwojowi i humanizacja) i integrujący treści z różnych form ludzkiego doświadczenia (nie tylko naukowe);
- całodniowa organizacja pracy, nie tylko stwarzająca dogodne warunki realizacji celów tej szkoły, ale także nadająca jej nową rolę społeczną;
- właściwy wspólnotowemu charakterowi jej form działania – styl porozumiewania się, służący dialogowi, krytyce i współpracy, czyniący z niej miejsce do myślenia, rozmowy i wspólnego działania;
- umożliwiającą ten styl kultura relacji międzyludzkich, oparta na bezpieczeństwie i podmiotowości ucznia, jego pozytywnej motywacji do uczenia się oraz personalizacji kształcenia i wspierającej działalności szkoły informatyzacji.

Do tych wszystkich, którzy, zabierając głos w ożywiającej się co jakiś czas dyskusji o naszej edukacji, profetycznie ogłaszają, że szkołę trzeba wymyślić od nowa, mam wiadomość i prośbę. Od ponad stu lat (od czasów J. Deweya) szkołę już wielokrotnie wymyślono od nowa i niewiele to dało, bo wciąż jest w przybliżeniu taka, jaką ją uczyniono, wprowadzając w Europie obowiązek szkolny. Tej szkoły, którą znamy, właśnie nie wymyślono, lecz stworzono ją pod presją życiowych potrzeb i obowiązku szkolnego, spełniając nakazy kulturowej oczywistości racjonalizującej jej powołanie, treść, logikę i formy działania.

Pomyślmy zatem, co zapewnia trwałość instytucji, o której od dawna i dość powszechnie wiadomo, że nie jest na nasze czasy, i zastanówmy się, czy tym czymś, z czego dzisiejsza szkoła czerpie swą stabilność, nie jest przypadkiem podwójne zakorzenienie naszych reformatorskich zamiarów. Daje ono znać o sobie w takiej krytyce szkoły, która, z jednej strony, wzywa ją, by podjęła zadania odpowiadające potrzebom teraźniejszości, a z drugiej – broni milcząco jej obecnego kształtu, a więc tego, żeby miała jednakowy dla wszystkich (równy i sprawiedliwy) program, żeby były klasy, lekcje, biurokratyczny porządek, egzaminy i to wszystko, czym w sensie strukturalnym szkoła dzisiejsza jest. Wygląda więc na to, że naszą szkołę i odrzucamy, i akceptujemy jednocześnie. Odrzucamy – mówiąc głośno „nie” jej efektom edukacyjnym („bankowej” wiedzy i odtwórczym umiejętnościom). Akceptujemy – myśląc „tak” dla organizujących ją zasad i biorąc je za ponadczasowy wzorzec tego, co w edukacji konieczne, naturalne, oczywiste i racjonalne. Gdy tymczasem te zasady są niczym innym tylko kulturowo uwarunkowanym scenariuszem szkolnej codzienności, kulturową oczywistością, której koniecznie trzeba wypowiedzieć posłuszeństwo, chcąc szkołę dzisiejszą zmieniać. Jeśli mielibyśmy tę oczywistość uznać za nienaruszalną prawdę o edukacji, to należałoby się zastanowić, czy chcemy realnej zmiany szkoły, czy też wystarczy nam, że od czasu do czasu na nią ponarzekaemy i skarcimy za to, że nie daje nam tego, czego od niej oczekujemy. Myślę, że dla większości z nas taki pomysł nie ma żadnego sensu. Dlatego właśnie próbowałem szukać możli-

wości myślenia o szkole poza kulturową oczywistością. Prośba w wersji końcowej brzmi zatem: zabierając się za myślenie o dobrej edukacji, nie zapomnijmy o czekającej na nie pułapce podwójnego zakorzenienia. Jeżeli jej nie omiemy, próbując godzić tęsknotę za dobrą edukacją, spełniającą wyzwania teraźniejszości, z przywiązaniem do szkoły zdefiniowanej przez kulturową oczywistość, dołączymy do opowiadających niekończącą się historię o tym, że dzisiejsza szkoła nie jest na nasze czasy, że trzeba ją koniecznie zmienić, ale w taki sposób, żeby – co oczywiste – pozostała jednak w swych zasadach tą szkołą, którą znamy.

Bibliografia

- [SoR] (b.d.), *Najlepszy europejski system edukacji?*, <http://www.plandaltowski.pl/publikacje/129-najlepszy-europejski-system-edukacji> [dostęp: 9.04.2015 r.].
- BELLEI C., 2009, *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile*, *Economics of Education Review*, 28, <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/chlstu09a.pdf> [dostęp: 16.03.2015 r.].
- BIŃCZAK P., 2013, *Zacznijmy uczyć dla wiedzy*, <http://www.institutobywatelski.pl/14792/komentarze/zacznijmy-uczyc-dla-wiedzy> [dostęp: 9.04.2015 r.].
- COELEN T., 2006, *Ganztageeinrichtungen in Finnland, den Niederlanden, Frankreich und Italien. Zu Struktur und Organisation*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 1, <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-006-0005-4> [dostęp: 16.03.2015 r.].
- DECICCA P., 2007, *Does full-day kindergarten matter? Evidence from the first two years of schooling*, *Economics of Education Review*, 26, <http://www.journals.elsevier.com/economics-of-education-review> [dostęp: 16.03.2015 r.].
- DOUGLAS B., 1975, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- DYRDA B., 2011, *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, ORE, Warszawa, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=104:raporty-z-bada&Itemid=1355 [dostęp: 20.03.2015 r.].
- DZIEWULAK D., 1997, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- ELICKER J., MATHUR S., 1997, *What Do They Do All Day? Comprehensive Evaluation of a Full-Day Kindergarten*, *Early Childhood Research Quarterly*, 12.
- Familijny Poznań: Moje Przedszkole. Raport podsumowujący projekt* (b.d.), http://familijny.pl/lodz/fundacja/do_pobrania/repository/Fundacja/Do%20pobrania%20-%20raport/Moje_Przedszkole_Dolny_Slask_-_Raport.pdf [dostęp: 9.04.2015 r.].
- FISCHER N., KLIEME E., 2013, *Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the “Study on the Development of All-day Schools”*, [in:] J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher, J. Woods (eds.), *Extended Education – an International Perspective*, Verlag Barbara Budrich, Leverkusen, <http://www.projekt-steg.de/content/publikationen-aus-steg-zum-download> [dostęp: 16.03.2015 r.].
- GARNER R., 2015, *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with “topics” as country reforms its education system*, *The Independent*, 20 March 2015, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html?cmipid=fb> [dostęp: 21.03.2015 r.].
- GMEREK T., 2007, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Poznań–Leszno.

- GMEREK T., 2011, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GOŁĘBNIAK B.D. (red.), 2002, *Uczenie metodą projektów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- HOJNACKI L., POLAK M. (red.), 2013, *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła?*, Think Global, Warszawa, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/warto-przeczytac/2283-jakich-pilnych-zmian-potrzebuje-polska-szkola> [dostęp: 2.04.2015 r.].
- JUCEWICZ A., 2015, *Jesper Juul: Obecny system edukacji wymyślono, żeby tworzyć uległych obywateli. Czas na strajk*, Wysokie Obcasy, 11 kwietnia, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/56,109835,17730007,Jesper_Juul__Obecny_system_edukacji_wymyslono__zeby.html#TRwkd [dostęp: 12.04.2015 r.].
- Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Eurostat, http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2012/10/KD_2012_PL.pdf [dostęp: 9.04.2015 r.].
- KOŁODZIEJCZYK W., POLAK M., 2011, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, <http://www.institutobywatelski.pl/3243/publikacje/raporty/nowosc-jak-bedzie-zmieniac-sie-edukacja-wyzwania-dla-polskiej-szkoly-i-ucznia-2> [dostęp: 16.03.2015 r.].
- KROTOSKA D., 2015, *Finowie nie chcą przedmiotów w szkołach. Czy to początek rewolucji w edukacji?*, http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103086,17670020,Finowie_nie_chca_przedmiotow_w_szkolach__Czy_to_poczatek.html [dostęp: 9.04.2015 r.].
- KWAŚNICA R., 1987, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 1995, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] R. Kwaśnica, J. Semków (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KWAŚNICA R. (red), 1995, *Teraźniejszość jako czas metafizyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MICHUŁKA D., AALTONEN O., 2006, *Reforma dokonana... w Finlandii*, *Polonistyka*, 9.
- PIECHOCIŃSKI R., 2004, *Współczesne systemy edukacyjne*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- PORTMAN R., 2007, *Cały dzień w szkole*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- POTULICKA E., 2014, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych: od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- POTULICKA E., HILDEBRANDT-WYPYCH D., CZECH-WŁODARCZYK C. (red.), 2013, *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Raport o stanie edukacji 2012*, 2013, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=414 [dostęp: 2.04.2015 r.].
- RAY K., SMITH M., 2010, *The Kindergarten Child: What Teachers and Administrators Need to Know to Promote Academic Success in all Children*, *Early Childhood Education*, 38.
- ROBIN K., FREDE E., BARNETT S., 2006, *Is More Better? The Effects of Full-Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement*, <http://nieer.org/resources/research/IsMoreBetter.pdf> [dostęp: 16.03.2015 r.].
- SIMOLA H., 2012, *Sekret fińskiej edukacji*, <http://www.institutobywatelski.pl/10216/komentarze/sekret-fińskiej-edukacji> [dostęp: 9.04.2015 r.].
- ŚLUSARCZYK M., 2010, *Spory o edukację wczoraj i dziś*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- TAYLOR K., 2015, *At Success Academy Charter Schools, High Scores and Polarizing Tactics*, *The New York Times/Region*, 6 kwietnia, http://www.nytimes.com/2015/04/07/nyregion/at-success-academy-charter-schools-polarizing-methods-and-superior-results.html?emc=edit_na_20150406&nlid=59628121 [dostęp: 9.04.2015 r.].

TILLMANN K., ROLLETT W. (b.d.), *Does participation matter? The impact of participation on multi-professional co-operation in German all-day schools. Proceedings (full paper) of the 25th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*, http://www.icsei.net/fileadmin/ICSEI/icsei_2012/papers/1792755_Multi-professional_Co-operation_and_Participation_Tillmann_Rollett.pdf [dostęp: 16.04.2015 r.].

Blogi

<http://edukacjaprzyzlosci.blogspot.com/>

<http://belferka1.blogspot.com/>

**On school beyond cultural obviousness:
introduction to a discussion**

The article presents the author's concept of the new organisation of education and a vision of school which is different from the currently binding one. The starting point for the project is the critique of the scientific and technical rationality on which the modernity of the instrumental reasoning, which is elementary in school education, was constructed. The change suggested by the writer is systemic. Its key element is the vision of a holistic school that supports pupils in their development respecting their autonomy and subjectivity. In the final part of the text the curriculum assumptions of the holistic education have been discussed as well as the organisational rules, the way of functioning and the choice of the learning contents, etc.

Keywords: *instrumental reasoning, bank education, holistic school, learning curriculum, development, subjectivity*