

MAGDALENA ARCHACKA

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: archackamagda@gmail.com

Pytanie o wolność w polskiej szkole. Rozważania przy myśli Martina Heideggera

W artykule stawiam pytanie o możliwość zaistnienia wolności w przestrzeni edukacji szkolnej. Namysł swój sytuuję w koncepcji filozoficznej M. Heideggera. Punktem wyjścia do podjętych rozważań jest myśl sformułowana w eseju *Pytanie o technikę*, w którym filozof ukazuje techniczny charakter współczesnej cywilizacji. Celem artykułu jest naświetlenie możliwości przejścia od przedstawieniowego ujęcia edukacji do myślenia o uczeniu się pojmowanego, jako odkrywanie istoty człowieczeństwa. Dokonywana przeze mnie analiza codziennych praktyk szkoły, pozwoli na ukazanie tych elementów, które budują techniczną istotę edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe: *Heidegger, istota techniki, edukacja, uczenie się, wolność, przed-stawienie, zestaw, skład, myślenie*

Namysł nad wolnością w szkolnej edukacji jest jednym z ważniejszych problemów, które podejmuje pedagogika. Mówiąc i pisząc o wolności, z reguły rozumiemy ją jako u-wolnienie, a więc pojęcie znajdujące się na biegunie przeciwległym do reżimu, opresji, ujarzmienia. Innymi słowy, wolność pojawia się tam, gdzie znika przestrzeń uporządkowanego zamknięcia i dyscypliny. Czy rzeczywiście tak jest? Rozważania nad tym, czym jest wolność w edukacji i czym mogłaby być, rozpocznę przy myśli wyłożonej przez M. Heideggera w eseju *Pytanie o technikę*. Niniejszy esej jest próbą podjęcia tego rodzaju namysłu, którego główną odpowiedzialnością jest, jak określa M. Kostyszak, *nie mówić o samej technice, lecz z samej jej istoty. Uczynić – poprzez siebie – istotę techniki mową* (Kostyszak 1998, s. 15). Analizując myśl filozofa, M. Kostyszak zauważa, że technika stanowi wyzwanie dla współczesnej myśli filozoficznej z trzech powodów. Po pierwsze dlatego, że *jako określony sposób myślenia*

(przedstawianie) i mówienia (uprzedmiotawianie) stała się karykaturą horyzontu możliwości bycia (...) (tamże, s. 14). Po drugie, jest ona formą kultu rzeczy już gotowych i danych (tamże), co sprawia, że wszelkie sensy, które dopiero zaczynają się kształtować nie mają szansy na odnalezienie własnej formy. Po trzecie wreszcie, skoro zostaliśmy rzućeni w świat, w którym *moc samej techniki wdziera się w każdą dziedzinę już zaistniałej rzeczywistości* (tamże), naszą powinnością jest przyjąć wyzwanie do gotowości. Gotowość ta polegać będzie na podjęciu przytomnego namysłu nad jej istotą. Podążając tropem wyznaczonym przez filozofa, będę starała się odnaleźć elementy, które budują istotę edukacji szkolnej.

Namysł nad myślą M. Heideggera pozwala dostrzec, w jaki sposób pojęcia przedstawienia, zestawu i budującego go składu, stają się ważne i aktualne dla współczesnej myśli pedagogicznej. W koncepcji filozofa będę poszukiwała odpowiedzi na pytania: w czym tkwi istota edukacji i na czym polega relacja pomiędzy uczeniem się a wolnością. Tak rozumiany projekt wolności w szkolnej edukacji nie może przybrać formuły gotowego do wdrożenia schematu. Zamyśl, jaki przyświeca powziętym w eseju rozważaniom, nie ma prowadzić do opracowania gotowego do wdrożenia schematu. Można go raczej określić jako próbę uwrażliwienia na głos wezwania do myślenia, a w konsekwencji, wytrącenia z równowagi, gdyż *rzecz myślenia zawsze wytrąca z równowagi* (Heidegger 2017, s. 69).

Istotną inspiracją do napisania niniejszego eseju stała się książka R. Kwaśnicy *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy* (Kwaśnica 2015). Tytułowe „wprowadzenie”, potraktowałam jako „zaproszenie” do kontynuowania rozmowy rozpoczętej publikacją pedagoga. W rozważaniach nad projektem humanizacji szkoły odnoszę się do dwóch tekstów M. Heideggera: eseju o kapitalnym znaczeniu dla rozwoju myśli filozoficznej, czyli *Listu o humanizmie* oraz wykładów wygłoszonych przez filozofa na Uniwersytecie we Fryburgu Bryzgowijskim w latach 1951–1952, wydanych pod tytułem *Co zwie się myśleniem?* Celem moich rozważań nie jest podjęcie polemiki z koncepcją R. Kwaśnicy, ani też żadną inną, ważną myślą pedagogiczną. Jest to raczej rodzaj przyjęcia Heideggerowskiego wyzwania do przywrócenia myślenia właściwemu mu żywiołowi wieloznaczności i odnalezienia tego, co nie-pomyślane, bowiem – jak pisze Martin Heidegger – *niepomyślane jest największym możliwym do podarowania prezentem myślenia* (Heidegger 2017, s. 99).

Pedagogika wobec konieczności działania

Charakteryzując epokę nowożytną, M. Heidegger opisuje ją jako czas światooobrazu. Pojęcie światooobrazu, jak wskazuje Heidegger, nie jest prostym zabiegiem zobrazowania świata, lecz sposobem do zyskania pewności bytu i zapanowania nad nim

w całości. *Świat pojmowany jako obraz* (Heidegger 1977 b, s. 77) pojawia się i egzystuje dopiero wówczas, gdy człowiek dokonuje jego przed-stawienia, a zatem podejmuje decyzję o tym, jakim chce go postrzegać, pozywa go i stawia przed sobą, po to, by widzieć i mieć przed sobą jego obraz. Istotą obrazu jest jego zestawność, wewnętrzna jedność konstrukcji całego projektu. To oznacza, że poszczególne elementy bytu mogą zaistnieć o tyle, o ile pozostają spójne z przed-stawionym, dostawionym i postawionym przed podmiotem obrazem świata. W poniższych rozważaniach szkoła i edukacja będą ujmowane jako elementy budujące owo przed-stawienie.

Określenie szkoły jako obrazu przed-stawienia jednoznacznie odnosi się do jej technicznej istoty i przekonania, iż każde działanie człowieka musi czemuś służyć. Mówiąc z wnętrza tej racjonalności, człowiek uznaje, że edukacja staje się *działaniem przez to, że powoduje jakieś skutki albo że znajduje jakieś zastosowanie* (Heidegger 1977d, s. 76), ponieważ samo działanie może zaistnieć tylko wówczas, gdy *powoduje sprawianie skutków, których realność bywa oceniana zależnie od ich przydatności* (tamże). Jest to taki sposób myślenia o edukacji, w którym pojawia się ona albo jako środek prowadzący do upatrzonego celu, albo też jako czyn ludzki. Jedno i drugie rozumienie odsyła do ujmowania jej jako urządzenia i instrumentu podporządkowanego innym celom określającym kształt i wartość samego zjawiska. Postrzegając szkołę jako przyczynę i środek mający coś uskutecznić, można zadać pytanie: *czym owo coś jest?* (Heidegger 1977f, s. 225). Odpowiedź, która pojawi się wówczas, będzie brzmiała: „szkoła to instytucja służąca edukacji”. Cel istnienia szkoły zostaje zatem określony przez sprawowaną funkcję. Do pewnego stopnia takie ujęcie edukacji – jako środka prowadzącego do określonego celu – można (i należy) uznać za słuszne. Zauważa to także M. Heidegger. W eseju *Pytanie o technikę* niemiecki filozof pisze:

Słuszne pozostaje: także współczesna technika jest środkiem do celów. Dlatego każde usiłowanie, by wprowadzić człowieka w prawidłowy związek z techniką, określone jest przez instrumentalne przedstawienie techniki. Wszystko polega na tym, żeby w odpowiedni sposób manipulować techniką jako środkiem (tamże, s. 225–226).

W jaki sposób refleksje Martina Heideggera można rozszerzyć na obszar zainteresowania pedagogiki? Edukacja w szkole służy – i służyć powinna – zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Jest więc drogą mającą prowadzić do osiągnięcia wyznaczonych celów: wprowadzania w już istniejący porządek świata, przejścia do kolejnego etapu nauczania, znalezienia dobrej pracy, bezpiecznego usadowienia we własnym życiu. Pisanie i mówienie o tym nie odkrywa niczego nowego, gdyż instrumentalne cele edukacji, podobnie jak instrumentalne cele techniki, nie pozostają w ukryciu, są jawne.

Badaczowi zadającemu pytanie: „jaka jest dzisiejsza szkoła?”, trudno jednak sformułować jednoznacznie brzmiącą odpowiedź. Dzieje się tak dlatego, iż szkoła „bywa”, nigdy nie „jest”. Jej charakter określa kreacja, którą przybiera w danym momencie. I tak może ona zaprezentować się jako miejsce zamknięcia i porządkującej dyscypliny, po to, by za chwilę okazała się przestrzenią otwarcia i nieustannej, spra-

wiającej wrażenie chaosu modulacji. To heterotopijny charakter instytucji sprawia, że szkoła staje się zdolna do odzwierciedlenia każdego ludzkiego marzenia. Przedstawienia go w formie obrazu i wcielenia w życie, aby zapewnić to, co jest celem każdego przedstawienia – gwarancję pewności bytu.

Należy jednak przyznać, że także tutaj „ukryte” niegdyś warstwy, znajdujące się pod powierzchnią jawnego programu szkoły, dawno z ukrycia wyszły. Współczesna pedagogika jest świadoma oddziaływania mechanizmów władzy, tj. manipulowania i urządzania edukacji, posiada także narzędzia służące odczytywaniu różnorodnych, wykreowanych obrazów. Myśl krytycznej refleksji bez trudu odnajduje i ujawnia kolejne przedstawienia, poddaje wnikliwej analizie ich źródła, zdejmując kolejne maski, jakie przybiera szkolna edukacja. Następnym krokiem nieodmiennie pozostaje przymus podjęcia ukierunkowanego działania, lub choćby przepisania recepty na zdiagnozowane problemy. Namysł prowadzony nad myślą M. Heideggera pozwala na wysunięcie tezy, iż takie rozumienie powinności pedagogiki prowadzi do wykonania kroku w tył, oznacza bowiem nie co innego, jak powrót do tego-samego, czyli pracy na przedstawionym obrazie. Przymus i konieczność sformułowania projektu zawierającego choćby pozór możliwości dokonania zmiany-przez-działanie zdają się zakłęte w magicznym uniwersum współczesności: *Racjonalizacja naukowo-techniczna, dominująca dziś, usprawiedliwiana jest (...) przez swój nie dający się już ogarnąć efekt* (Heidegger 1978, s. 25). To obowiązek zmierzenia się z efektem, konieczność wyartykułowania odpowiedzi, obowiązek postawienia kropki nad „i”, zmusza do zmierzenia się z próbą od-myślenia szkoły, wymyślenia jej na nowo, lub choćby reformowania tej, która jest i wzbudza nasze zastrzeżenia. Zewsząd słychać więc okrzyki: „naprawmy tę maszynę!”. Bardziej radykalne głosy brzmią inaczej, lecz za to z większym entuzjazmem: „Zbierzmy wszystkie środki (śrubki?) oraz narzędzia, które dotąd leżą nieużywane, i skonstruujmy maszynę-nad-maszynami! Ta już na pewno będzie działała!”. Jest to po trosze taki rodzaj myślenia i rozumienia specyfiki czasu, który godząc się z nieuchronnością nadchodzącej katastrofy, próbuje odnaleźć środki naprawcze, pracując narzędziami przysługującymi logice epoki, a zatem stosując środki do katastrofy prowadzące. W miejsce odpowiedzi na pytanie, co może z tego wyniknąć, można przytoczyć słowa napisane przez M. Heideggera w eseju *Identyczność i różnica*:

Dopóki namysł nad światem epoki atomowej, przy całej powadze jego odpowiedzialności, dąży tylko – poprzestając jednak na tym jako na swoim celu – do pokojowego korzystania z energii atomowej, dopóty myślenie zatrzymuje się w połowie drogi. Połowiczność ta zapewnia technicznemu światu kontynuację jego mechanicznego panowania (Heidegger 2010, s. 71).

Chciałabym teraz przyjrzeć się takiej propozycji, która z jednej strony ujawnia i diagnozuje istotę edukacji szkolnej, osadzając ją w naukowo-technicznej racjonalności współczesnego świata, z drugiej zaś, formułuje projekt nie wykraczający poza

wymóg konstruowania obrazu przed-stawienia. Projekt ten został zarysowany w uzupełnieniu do książki R. Kwaśnicy.

Pedagog w widoczny sposób podąża tropem M. Heideggera, określając teraźniejszość jako czas panowania nauki i techniki. Jak trafnie spostrzega R. Kwaśnica, dla współczesnego człowieka źródłem postrzegania i rozumienia świata jest kulturowa oczywistość, stanowiąca fundament, archiwum dyskursu edukacyjnego: *To ona wyposaża nas w pierwotną wiedzę o świecie, taką, która mówi, jaki jest dzisiejszy świat, jaki jest człowiek, co dla niego jest dobre, a co złe* (Kwaśnica 2014, s. 47). Kulturowa oczywistość czasów nauki i techniki konstruuje właściwy dla siebie schemat narracyjny, *degraduje porządek rozumienia i zamyka naszą pierwotną wiedzę o świecie oraz gotowość do rozmowy w myślowym schemacie porządku czynu* (tamże). Racjonalność naukowo-techniczna, jak wskazuje R. Kwaśnica, dostarczyła *właściwych dzisiejszym ludziom wzorców myślenia, wartościowania, rozumienia siebie, innych, pojmowania swego powołania i sensu istnienia* (tamże), tym samym, stając się *naszym sposobem doświadczania świata i siebie samych* (tamże). Tak rozumiane pojęcie oczywistości kulturowej zdaje się współbrzmieć z Heideggerowskim pojęciem podstawy:

Sposób, w jaki metafizyka myśli byt jako byt, to uzasadniające przedstawienie. Od narodzin filozofii – równocześnie z nimi – bycie bytu jawi się jako podstawa. Podstawa to coś, dzięki czemu byt jako taki jest i jak jest – stając się, przemijając i trwając jako poznawalny, tak czy inaczej traktowany, poddawany obróbce (Heidegger 1978, s. 11).

Podstawa, podobnie jak oczywistość kulturowa, określa kształt i granice podmiotowości ludzkiej, stanowi warunek uobecniania, to znaczy, wyznacza wzorce poznania, rozumienia i interpretowania świata. W tak „urządzonej” rzeczywistości pytania mające naturę krytycznego namysłu nad rzeczywistością wykraczają poza ramy określonej (ir)racjonalności. Pozostają one blokowane, unieważniane i niesłyszane, albo – jak mówi M. Heidegger – nie-myślane.

Kryzys czasu nauki i techniki w ujęciu R. Kwaśnicy, jest więc kryzysem tożsamym z epoką „końca filozofii”, rozumianej przez M. Heideggera jako kres i dokończenie metafizyki. Tyle tylko, że w tym miejscu niemiecki filozof zarysowuje nowe zadanie myślenia. Na czym ono polega? Jego warunkiem *porzucenia dotychczasowego sposobu myślenia o tym, jak określać rzecz myśli* (Heidegger 1978, s. 26), jest stanięcie w prześwicie i pozwolenie na to, by to, co nieobecne, uobecniło się w jego wolnej przestrzeni. Sam prześwit nic nie ujawnia, lecz zezwala, czyni przestrzeń i budzi gotowość: *Lichtung wyzwala nas tedy do bycia w ten, a nie inny sposób, do odkrywania tego, co nas otacza, tak lub inaczej. Daje wolne pole naszemu byciu, kształtując je tym samym* (Heidegger 1977a, s. 343). Fundamentem, na którym zdaje się powstawać projekt budowania „nowego myślenia”, jest odrzucenie mrzonek, że „da się” stworzyć coś nowego, pracując na starych i dobrze znanych przed-stawieniach.

Jak działa szkoła pojawiająca się w projekcie R. Kwaśnicy? Ma ona stanowić odpowiedź na podwójny kryzys teraźniejszości spowodowany przez dominację racjonalności naukowo-technicznej. Pierwszy rodzaj kryzysu wynika z fascynacji ideą postępu i przejawia się w dążeniu do nieumiarkowanej eksploatacji świata życia człowieka. Zadanie, jakie rysuje się przed edukacją, *to uczyć myślenia krytycznego i twórczego, zdolnego rozpoznawać w dzisiejszych realiach życia gospodarczego i społecznego degradujący nas schemat postępu oraz umiającego ten schemat przekraczać* (Kwaśnica 2014, s. 16). Drugi rodzaj kryzysu polega na zamknięciu możliwości pojawienia się pytań i namysłu o charakterze egzystencjalnym i zastąpieniu ich pytaniami zorientowanymi na wyjaśnianie (przedstawianie) świata. Tutaj remedium ma być humanizacja edukacji. Ten właśnie postulat humanizacji zdaje się pozostawać centralnym punktem refleksji, do którego prowadzi myśl pedagoga. Projekt holistycznej szkoły R. Kwaśnicy traktuje go niezwykle poważnie. Został on nawet wpisany w ogólny schemat, tym samym zyskując określony wymiar czasowy w planie (schemacie?) szkolnego dnia:

14:00 do 17:00, ewentualnie dłużej – 18:00 lub wyjątkowo do 19:00 – rozwijanie indywidualnych zainteresowań (...) 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 (Kwaśnica 2015, s. 25–26).

W tym miejscu pozwolę sobie zaznaczyć, iż choć nie podejmuję dyskusji nad ideą projektu szkoły holistycznej, w głowie matki-badaczki obserwującej z uwagą swoje dziecko, podczas czytania analizowanej lektury uporczywie pojawiało się zawsze to samo pytanie: jaki kształt przybrałaby „humanizacja” siedmio- lub dziewięciolatków w najlepszej nawet szkole, przeprowadzana w trakcie (najlepszych) zajęć odbywających się od 17:00 do (wyjątkowo) 19:00? I jeszcze jedna refleksja: czy rzeczywiście szkoła ta będzie służyła „humanizacji” (kogo?), jeśli swym zasięgiem obejmie uczniów przebywających w niej przez cały dzień (gdyż jest to jedna z idei fundujących działanie szkoły holistycznej), po to, by *od-ciążyć* (wyróżnienie – M.A.) *pracujących rodziców (zwłaszcza matki) w opiece nad dziećmi* (tamże, s. 24). Można przez to rozumieć, iż rodzice (pozbawieni luksusu humanizacji) będą w tym czasie mogli budować kapitał i pomnażać PKB kraju.

Analiza książki R. Kwaśnicy ukazuje drogę, jaką badacz przebywa, zastanawiając się nad sytuacją szkoły we współczesnej rzeczywistości. Dokonana diagnoza – wnikliwa i trafna – sprawia, że zgodnie z myślą niemieckiego filozofa przestajemy *być zdani na jej łaskę, nie traktujemy jej już jako coś neutralnego* (Heidegger 1977f, s. 224), a zatem *nie stajemy się zupełnie ślepi na jej istotę* (tamże).

Przedstawiany obraz – element układanki budującej podstawę rozumienia świata – został więc ponownie wystawiony oglądowi człowieka, tym razem jednak staje on w świadomości istnienia obrazu. Czy to właśnie można już nazwać prześwitem? Zuchwałością byłoby sformułowanie jednoznacznie brzmiącej odpowiedzi. Powiem więc: być może tak, ale jeśli nawet miejsce, w którym czytelnik znajduje się podczas

czytania lektury, czyni ów prześwit, to absolutna i całościowa wizja projektu szkoły megamaszyny, odpowiadającej na wyzwania rzeczywistości – powoduje dysonans. Rodzi się pytanie, czy nie jest to krok cofający nas do wskazanego już i zdemaskowanego schematu, uznający konieczność dostosowania się do warunków tego-samego dyskursu, tym razem budowanego na podstawie humanizmu? Nie takie zadanie postawił przed myśleniem M. Heidegger.

Dopiero teraz, w kontekście powziętego namysłu, można dostrzec, jak bardzo zadanie to wydaje się nie do przyjęcia dla współczesnego człowieka. Wszyscy staliśmy się uczestnikami życia, w którym czujemy się zmuszeni do działania i dawania odpowiedzi. Działać, to znaczy „sprawiać skutki”, „osiągać rezultaty, efekty”, dążyć do tego, by myśl stała się przydatna, musi ona bowiem zostać dowiedziona – przez swą skuteczność.

Podjęte dotąd rozważania ukazują ważny problem. Jest nim rozdźwięk, jaki dostrzegamy pomiędzy myśleniem a działaniem, albo inaczej – teorią a praktyką. Dla współczesnego człowieka liczy się fetysz działania, myślenie zaś posiada wartość o tyle, o ile pozostaje działaniu podporządkowane. Można mówić o działaniach przemyślanych lub bezmyślnych, projektach dobrze lub źle pomyślanych, planach, które muszą zostać jeszcze obmyślane – zanim zostaną wcielone w życie. W każdym przypadku myśl pełni służebną wobec działania rolę. Stan świata wymaga od nas, mówi M. Heidegger, *by człowiek raczej działał – i to bezzwłocznie – niż mówił na konferencjach i kongresach, poruszając się wobec zwykłych przedstawień tego, co powinno i musi być zrobione. Brak nam zatem działania, a żadną miarą myślenia* (Heidegger 2010, s. 12).

Pedagogika, jako nauka szczegółowa, została powołana do działania. Jej celem jest wyprowadzenie człowieka z jaskini niewiedzy i pokazanie świata takim-jaki-jest. O tym, że jest także źródłowo zakorzeniona w filozofii, a więc w myśleniu, zdaje się nie pamiętać, ponieważ musi działać. Misja, jaką pedagogika ma do spełnienia we współczesnym świecie, zawiera się w przymusie działania i zastanawiania się-nad-działaniem. Działanie to zmierzać ma zawsze do tego-samego: pracy na już dokonanym przed-stawieniu. Głos rozsądku odzywający się z wnętrza racjonalności epoki mówi: tak-oto wygląda świat, pomyślmy teraz, co możemy z nim zrobić, aby go ulepszyć. Tymczasem M. Heidegger nieustannie powtarza: *najbardziej problematyczne w naszym problematycznym czasie jest to, że jeszcze nie myślimy* (Heidegger 2017, s. 23–24). Czy myślenie jest więc bez-czynnością?

Na czym mógłby polegać projekt wolności w edukacji, pisany przy myśli M. Heideggera? Prowadzone refleksje wskazują jedynie na to, czym nie mógłby być – pracą nad przed-stawionym obrazem. Koncepcja filozofa wskazuje inną drogę myślenia.

Propozycja, którą stawiam, podążając tropem myśli M. Heideggera, ma charakter hermeneutycznego namysłu. Z tego powodu powrócę najpierw do samego obrazu przed-stawienia, po to, by przyjrzeć się mu raz jeszcze. Tym razem praca nie będzie polegała na odnalezieniu w nim jedynie tego, „co słuszne”, a zatem, *ustalone coś traf-*

nie o tym, co jest dane (Heidegger 1977f, s. 226), ale postąpi krok dalej, starając się odkryć to, co jest w nim prawdziwe. Spróbuję odnaleźć odpowiedź na pytanie o to, w czym tkwi istota edukacji szkolnej, aby wychodząc od „tego co prawdziwe” (a zatem pojawiające się „z istoty techniki”), zagłębić się w dalsze poszukiwania i zastanowić się nad tym, czym jest wolność we współczesnej edukacji szkolnej oraz czym, w rozumieniu Heideggerowskim, byłaby wolność w działaniach edukacyjnych.

Codziennie praktyki szkoły. W poszukiwaniu elementów budujących „istotę techniki” w edukacji szkolnej

Ten etap rozważań rozpocznę od prostej opowieści. Opisywana w niej codzienność szkolnego życia niczym nie zaskakuje. Jeśli od opowieści zwykle oczekuje się czegoś nadzwyczajnego, pobudzającego myślenie, otwierającego nowe spojrzenie nawet na znany już problem, ta nie jest w żadnym stopniu ani niezwykła, ani też osobliwa. Czytając ją, można wręcz poczuć rozczarowanie pospolitym i niepozornym charakterem przywoływanej sytuacji. To, że w opowieści „nic się nie dzieje”, nie oznacza jednak, że jest wydarzeniem, nad którym nie warto się zatrzymać.

Zbliżał się koniec roku szkolnego i czas wystawiania ocen. Dzieci miały jednak jeszcze sporo czasu na poprawianie wyników swojej całorocznej pracy. Był dopiero maj. Na początku czerwca miała się odbyć wycieczka szkolna, która elektryzowała wszystkich uczniów czwartej klasy. Prawdziwa trzydniowa wycieczka! Wiadomo było, że jadą wszyscy i już od początku trwały radosne „umawiania się” kto jest z kim w pokoju, co zabierają poszczególne osoby, żeby umilić pobyt i dobrze się bawić. W trakcie trwania roku szkolnego atmosfera i relacje w klasie były różne – ujawniało się wiele konfliktów, wzajemnych animozji i wewnętrznych podziałów. Stąd wycieczka została ogłoszona czasem, w którym dzieci miały żyć się ze sobą, uczyć współpracy i budować prawidłowe relacje w grupie. Właściwie nie wiadomo, kto pierwszy wpadł na pomysł, by budowanie wspólnoty stało się naczelną misją wycieczki, grunt że tak zostało ostatecznie przyjęte. Wycieczka – to dopiero przełom maja i czerwca, pozostało więc sporo czasu na poprawę zaniedbanych kartków, klasówek, niedoniesionych prac, a w konsekwencji – końcowych ocen. Jak się okazało, niektórzy nauczyciele stwierdzili, że jest już na to za późno. Poprawić? Owszem, można, ale w przyszłym roku. Teraz zostanie to, co jest. Dzieci i ich rodzice zrozumieli szybko, że skoro nie ma już czasu na poprawę i ocena nie ulegnie zmianie, nie ma też sensu uczenie się. Wreszcie nadszedł moment wyczekiwanej wycieczki i dobrej zabawy. Wciąż jednak trwał rok szkolny,

który kończył się z dniem 24 czerwca. Po powrocie dzieci miały dokonać rozliczenia w szkolnej bibliotece, oddać książki, a wkrótce także i podręczniki. Stopnie były już wystawione, książki oddane – tym samym zakończyła się edukacja. Przez ostatnie dwa tygodnie nie działo się już nic, poza oglądaniem filmów i swobodnym przebywaniem w szkole pod opieką nauczycieli prowadzących rozmaite przedmioty.

Powyższy opis dotyczy momentu, który można nazwać krytycznym. Krytycznym, chociaż powtarza się on nieustannie w cyklu wieloletniego kształcenia w szkole i wygląda od lat niezmiennie tak samo, co sprawia, że można przewidzieć jego nadejście i przebieg ze sporą dozą precyzji. To moment przejścia, zakończenia pewnego etapu nauki i rozpoczęcia nowego. Świadczy o tym otrzymane świadectwo, wakacyjna przerwa dzieląca cezurą czasową dwa odcinki czasu – zakończony i jeszcze nie rozpoczęty.

Przedmiotem mojego zainteresowania jest sposób, w jaki kończy się ten etap edukacji. Kończy, to znaczy dzieje się wtedy, gdy większość motywacji pobudzających do działania dezaktualizuje się i zamiera, a pozostaje jedynie to, co niezbędne, nieprzeszkadzające w procesie spokojnego wypalania, gaśnięcia, odchodzenia. Jest to więc taki czas, gdy to, skryte pod kolejnymi reakcjami pozorów, zaczyna wychodzić na jaw.

W opowieści wydarzają się dwie ważne rzeczy: próba poprawiania ocen i szkolna wycieczka. O ile ocena z natury stanowi część instrumentalnego rozumienia edukacji i musi być wymiernym efektem rozliczenia stopnia zaangażowania w pracę dziecka, rodzica i nauczyciela, o tyle sama edukacja już być nim nie musi. W opowieści jednak widać wyraźnie, iż nauka (w szkole) kończy się wówczas, gdy nauczyciele wystawią oceny, a te uznane zostaną za niezmiennialne i ostateczne.

Drugim wydarzeniem jest klasowa wycieczka. Idea wycieczki organizowanej pod koniec roku szkolnego funkcjonuje od dawna. Z reguły, jako że organizatorem (choć nie płatnikiem) jest instytucja powołana w celu kształcenia, plan wyjazdu zawiera szereg elementów edukacyjnych. Dotąd, uczniowie biorący udział w wyjeździe, mieli poznawać i zwiedzać miejsca będące pomnikami kultury i przyrody, uczestniczyć w warsztatach sprzyjających rozwojowi wiedzy. To, co miało miejsce w przerwach pomiędzy zaplanowanymi atrakcjami i zajęciami, niejako na marginesie wspólnego wyjazdu było wypoczynkiem, zabawą, czasem nawiązywania relacji. Tym razem stało się coś wyjątkowego. Wycieczka nie miała planu. Owszem, była zorganizowana – ale nie miała programu zajęć, którym można było nadać nazwę „edukacyjne”. Opowieść wymaga uzupełnienia.

Rozmowy na temat wycieczki rozpoczęły stosunkowo późno. Nowa wychowawczyni wyraźnie oczekiwała inicjatywy od rodziców, którzy dotąd zajmowali się organizacją większości poza-edukacyjnych inicjatyw. Wreszcie w marcu wszyscy otrzymaliśmy e-maila z programem wyjazdu. Nauczycielka informowała, że zależało jej na tym, by wycieczka „miała charakter głównie rekreacyjny, a przede wszystkim integracyjny”. Po odczytaniu, uznałam jednak, że program ten jest ku-

riozalny. Nie zawierał nic, poza zgrabnie (?) złożonymi hasłami i ogólnikami. Cóż może oznaczać: „TEAM BUILDING – fantastyczny sposób na integrację w zespole, budowanie zaufania i doskonalenie współpracy”? Pozostała część zajęć miała charakter raczej osiadły i niewiele wskazywało na to, że dzieci mogłyby zobaczyć coś ciekawego i niezwykłego, z czym nie miały do czynienia podczas codziennych zajęć w szkole. Mielśmy więc zapowiedź kolejnych zajęć: „HAPPY – tworzymy własną wersję teledysku – przygotowanie i nagranie teledysku do piosenki P. Williama”, „WARSZTAT ŚMIECHU – improwizacje kabaretowe na podstawie programu «I kto to mówi»”, wreszcie „KAMUFLAŻ – flagi i podchody, gry drużynowe pełne emocji”. Postanowiwszy podzielić się wątpliwościami z innymi rodzicami, napisałam e-maila, który miał zwrócić uwagę na ubóstwo programowe samego „programu”. Odpowiedzi rodziców niemal jednogłośnie wskazały, że program został uznany za dobry. Streszczę te argumenty:

1. Opis jest wystarczający.
2. Program odpowiada wymogom chwili – w klasie daje się odczuć brak umiejętności pracy w grupie, stąd trzydniowa wycieczka powinna służyć naprawianiu problemu.
3. Firma organizująca wycieczkę ma duże doświadczenia w tego typu przedsięwzięciach.
4. Zwiedzanie kościołów i muzeów jest nudne – łączenie zabawy z miękkimi umiejętnościami przynosi dobre efekty.
5. Wycieczka nie jest czasem nauki, lecz odpoczynku i „nic-nie-robienia” – tak powinno pozostać.
6. Należy podkreślić element integracji i uczynić ją przewodnim motywem wycieczki.

Zakończenie dyskusji zwięźdła informacja od wychowawcy, którą tym razem (pomijając szczegóły organizacyjne), zacytuję w całości:

„Bardzo dziękuję za szybką reakcję i zaangażowanie, jednak myślę, że w klasie 4 zwiedzanie dużego miasta i napięty program mogłyby spotkać się ze sprzeciwem ze strony dzieci. Obserwuję je na co dzień i nie wszyscy wykazują się jeszcze odpowiednią powagą i zrozumieniem kultury wysokiej. Myślę, że takie atrakcje warto zostawić na późniejsze lata. Edukację opartą na zwiedzaniu łatwiej jest zorganizować na miejscu – powoli wdrażać Dzieci do zwiedzania muzeów, obiektów sakralnych itp. tak, żeby Ich nie zniechęcić”.

Otwierając rozważania nad istotą szkolnej edukacji, z pewnością nie należy ich rozpoczynać od banalnego stwierdzenia, iż nauka w szkole jest nierozzerwalnie związana z otrzymywaniem ocen. Tymczasem już w pierwszej opowieści ujawnia się specyficzny rodzaj relacji pomiędzy oceną a szkolną edukacją. Można powiedzieć, że uczenie się może zaistnieć tylko wówczas, gdy ma ono cel i sens. Wyznacznikiem sensu i celu nauki jest otrzymanie stopnia – wymiernego i policzalnego poświadczenia całego procesu kształcenia. Moment wystawienia/otrzymania oceny

jest tożsamy z zakończeniem nauki. Nauka w szkole jest więc procesem nastawionym przede wszystkim na efekt, rezultat, którym od dawna przestało być opanowanie jakiejś części materiału lub też nabycie określonych umiejętności, a stał się sam znak – liczbowe wyliczenie i określenie efektywności mające zapewnić o ..., no właśnie – o czym? Z opowieści wynika, że uczniowie prawidłowo odczytali reguły rządzące nauką w szkole. Celem nauki na-końcu-roku szkolnego jest zawsze poprawa stopni. Dzieci wiedziały, co należy zrobić – nauczyć się i udowodnić, że zaniedbane fragmenty wiedzy zostały opanowane, a co za tym idzie, przewidziany program w całości zrealizowany. Odmowa ze strony nauczycielki wskazała jednak na coś niezwykle ważnego.

Oczywiście uwaga, że ocena powinna być odzwierciedleniem całorocznej pracy, a nie incydentalnego aktu zainicjowanego pragnieniem „poprawiania stopnia”, jest tu zupełnie na miejscu. Można też pomyśleć inaczej: jeśli podstawowym celem szkoły jest edukacja rozumiana jako proces przekazywania-nabywania wiedzy, czy instytucja ta zapomniała o swym powołaniu? Co mogło sprawić, że szkoła, która sama uznała pewne obszary wiedzy za niezbędne do życia we współczesnym świecie i ważne dla dalszego rozwoju człowieka, nie dołożyła wszelkich starań, by uczniowie wiedzę tę posiadli? Opisane wydarzenie ukazuje zjawisko, o którym pisze niemiecki filozof: nastawiona na efekt i rezultat szkoła sporządziła obraz przed-stawienia, zaprojektowała schemat, ale zapomniała już nawet o samym schemacie. Pozostała jedynie liczba – pusty pozór dowodu, mający zapewnić o jej efektywności.

Co ukazuje druga opowieść? Zamieszanie wokół organizacji wycieczki pozwoliło na ujawnienie się wielu dotąd skrywających się elementów codziennej praktyki instytucji.

Przed wszystkim uderzający był absolutny brak jakiegokolwiek planu. Nie wiadomo, czemu mała ona służyć. Można mniemać, iż skoro organizowała ją szkoła, należałoby doszukiwać się jakiejś myśli związanej z nauczaniem, rozwojem, zdobywaniem nowej wiedzy. Jeśli miałyby służyć rozrywce, co byłoby także zrozumiałe, proponowane zajęcia skupiałyby się wokół tematyki sportowej, rekreacyjnej czy zabawowej. Tymczasem rodzice i uczniowie stali się konsumentami (bo takie określenie wydaje się najtrafniejsze) produktu skierowanego do konkretnego odbiorcy, konstruktu budowanego na bazie chwytliwych haseł „kreatywności”, „integracji” i „elastycznego programu zajęć”. Jedno z nich (integracja) stało się na tyle uniwersalne i odpowiadające potrzebom chwili, iż można je było skwapliwie podchwycić i uczynić „motywem przewodnim”, a tym doprowadzić do uzupełnienia dającej się odczuć pustki wynikającej z braku nadanego celu.

Kolejnym ciekawym elementem układanki sensów stał się problem, który można wyrazić w pytaniu: co to znaczy, że dzieci się uczą?

Z wypowiedzi nauczycielki i rodziców jasno wynika, co nauką jest, a co nią być nie może. Nauka jest przyswajaniem umiejętności i wdrażaniem do „kultury wyższej”. Kultura wyższa przeznaczona jest dla dojrzałego i wytrawnego odbiorcy i z reguły

polega na uprawianiu nudnych i nadętych czynności, w trakcie których prezentujemy (udajemy) podziw i zainteresowanie dziwną sztuką nowoczesną, łatwiejszą w odbiorze, lecz nieskończenie nudną klasyczną, ewentualnie słuchamy niekończącego się wykładu na temat tego-co-tu-oto-widzimy. Kultura wyższa wiąże się zarówno z czasem, jak i przestrzenią – dotyczy tego, co działo się niegdyś, i nie ma związku z tu-i-teraz; miejscami, w których możemy stać się jej odbiorcami, są kościoły, muzea i filharmonie. Dzieci zaś lubią frytki, piłkę i muzykę disco polo. Wygląda więc na to, że edukację należy zamknąć do tego, co dzieje się w szkole i „na lekcji”, ewentualnie granice te zostają przesunięte i obejmują takie momenty, gdy uczniowie stają się uczestnikami „kultury wysokiej”. Sens wycieczki wyznaczał jej cel, musiał on więc zostać wyraźnie określony – problem polegał na tym, że aby wyprawę można było uznać za udaną, nie mogła zyskać miana edukacyjnej. Co zostało zaproponowane zamiast edukacji? Celem wycieczki była integracja. Integracja – zamiast edukacji.

Przez ostatnie lata nauki szkolnej dzieci były nieustannie wdrażane do rywalizacji. Cały system kształcenia w Polsce jest podporządkowany rywalizacji. Nawet zajęcia mające służyć budowaniu wspólnoty klasowej (praca w grupach) dzielą na lepszych i gorszych – tych, do których dołączyć warto, i takich, z którymi praca jest skazana na porażkę. A jednak trzydniowa wycieczka miała integrować. Dlatego właśnie integracja wkraczała w miejsce edukacji – edukacja jest tożsama z rywalizacją.

Ostatecznie jednak, pod koniec roku szkolnego integracja podzieliła los edukacji. Czasu, który nastąpił po oddaniu szkolnych podręczników i zakończeniu zajęć lekcyjnych, nie wykorzystano na kontynuację rozpoczętego w trakcie wycieczki zadania. Być może uznano, że zostało wykonane? Bardziej prawdopodobna odpowiedź zdaje się jednak kryć w odsłoniętej przez nas kolejnej, choć krótkotrwale przybranej, kreacji szkoły. Integracja stała się po prostu inną kreacją, właśnie tą, która odwołuje się do „zhumanizowanego” oblicza szkoły, promującej „kompetencje miękkie”, ale tylko w wybranych (poza-edukacyjnych) momentach.

Najważniejszy element układanki pojawia się na końcu i pozostaje nie do końca wyartykułowany. Tym elementem jest brak oporu dający się zaobserwować na każdym polu codzienności szkolnej, a nawet więcej, brak jakiegokolwiek refleksji nad wszystkim, co dzieje się w szkole. Rodzice, którzy podjęli dyskusję (zaledwie kilka osób), w większości byli zadowoleni z tego-co-jest. Użyte sformułowanie „w większości” nie oznacza, że projekt wycieczki przez wszystkich został przyjęty z entuzjazmem. Oznacza jednak, że głos sprzeciwu, a nawet wątpliwości, zostaje bardzo szybko zgaszony lub po prostu jest niesłyszany. Nie może być brany pod uwagę, gdyż jest zwyczajnie nie-racjonalny. Sprzeciw może się pojawić i bywa widoczny, za każdym razem jest jednak pominięty milczeniem. Głos oporu pozostaje milczeniem, nie-bytem, nie-istnieniem. Jest to problem, którym zajmę się w dalszej części eseju.

Podsumowując ten etap rozważań, wskażę teraz najważniejsze elementy szkolnej edukacji.

- podstawę szkolnej edukacji buduje system oceniania;
- ocena stanowi wymierny efekt nauki w szkole;
- edukacja, podobnie jak każde inne działanie pojawiające się w toku kształcenia instytucjonalnego, pozbawiona sensotwórczego efektu oceniania traci znaczenie i wartość;
- edukacja może odbywać się tylko w szkole lub przez szkołę;
- ze zjawiskiem edukacji nierozzerwalnie łączy się przyswajanie umiejętności lub uczestniczenie w „kulturze wyższej”;
- edukacja nie jest przyjemnością. Wiąże się ona z trudem, nudą, obowiązkiem. Na drugim biegunie znajduje się zabawa, przyjemność, beztraska rozrywka.

Powyższe rozważania pozwalają na odnalezienie elementów budujących edukacyjną codzienność polskiej szkoły. Martin Heidegger uczy jednak, że sama odpowiedź na pytanie: „czym owo coś jest”, nie daje wglądu w jego istotę, bowiem *technika nie jest tym samym co istota techniki* (Heidegger 1977f, s. 225). Podążając tropem myśli M. Heideggera, spróbuję teraz odnaleźć istotę szkolnej edukacji.

Czym *byłaby* istota edukacji? Obraz pierwszy – edukacja jako troska o człowieka

W eseju M. Heideggera *Pytanie o technikę* pojawia się zmienny opis. Czytelnik odnajduje w nim trzy istotne elementy: rzekę Ren, stary most i siłownię. Najistotniejszym z nich zdaje się pozostawać rzeka, której bystry prąd dzieli dwa brzegi ziemi. Zadaniem starego, drewnianego mostu jest ich połączenie, zezwolenie człowiekowi na przejście w obie strony. Most łączy więc dwa brzegi rzeki, mając na względzie jej bieg, wartki nurt, architekturę terenu i ludzkie potrzeby. Zasadniczym celem budowania mostu zawsze pozostaje umożliwienie przekroczenia rzeki, niezależnie od zewnętrznych warunków: rwących fal, burzy czy odwilży. Jednak most górując nad rzeką, nie tylko nie zmienia jej biegu, ale niejako mu ustępuje, czyniąc drogę płynącej wodzie i żywiołowi. Ren jest rzeką w krajobrazie, most jest jednym z jego elementów – przejściem przez rzekę.

Inaczej ma się rzecz z siłownią budowaną na tej samej rzece. Różnica nie polega, jak to na pierwszy rzut oka wygląda, na stopniu zaawansowania techniki lub poziomie jej rozwoju. Istotą działania siłowni jest wytwarzanie prądu elektrycznego. Siłownia *ustawia (...) prąd na ciśnienie, które nastawia turbiny na odwracanie się, tych zaś obroty wprawiają w ruch wirowy maszynę, która wirując dostawia prąd elektryczny do rozdzielni i sieci nastawionych na przesyłanie prądu* (Heidegger 1977f, s. 235).

Prąd rzeki staje się jednym z elementów – już nie krajobrazu – ale wytwarzania i dostawy energii. Krajobraz ulega więc zmianie, nie tworzy już miejsca wraz z rzeką, ale co najwyżej *obiekt do oglądania przez podróżnych, których dostawił na miejsce prze-mysł turystyczny* (tamże, s. 235). Zmienia się także status samej rzeki, ponieważ *Siłownia wodna nie jest tak zbudowana na Renie jak stary most drewniany, który od stuleci łączy jego brzegi. To raczej rzeka jest wbudowana w siłownię* (wyróżnienie – M.A.) (tamże, s. 235).

Czemu służy obraz przywoływany przez Heideggera? Przede wszystkim, przedmiotem namysłu filozofa nie jest technika, ale całość ludzkiego bytu: *te zjawiska, które dzieją się wokół nas: postępujące opanowywanie bytu przez człowieka, eksploatacja świata dla narzuconych nam celów. Krótko: współczesna cywilizacja techniczna* (Michalski 1977, s. 18). Obraz jest więc rysowany „z” poziomu techniki, ale jego zasadniczym celem jest ukazanie tego, co stało się z myślą – to nie technika służy człowiekowi, to myśl została „wprzęgnięta w opanowywanie bytu”, stając się *rachunkiem, którego celem jest zapewnienie bytu człowiekowi. Myśl techniczna ma tak prezentować świat, by był on podatny na ludzką ekspansję; by człowiek coraz to nowe dziedziny bytu mógł wykorzystywać dla celów, które sam ustanawia* (tamże, s. 18).

Myśl M. Heideggera uczy, że także o edukacji można pomyśleć inaczej niż tylko jako działaniu prowadzącym do określonego celu, a więc takim, które miałyby coś spowodować. Bo przecież edukacja nie jest po prostu sposobem przyswajania wiedzy i informacji o otaczającym świecie. Nie oznacza to wcale, iż odtąd mówiąc o edukacji, zapomnimy, że samo działanie powinno dokądś prowadzić, a więc, jak pisze filozof, coś s-powodować.

S-powodować nie jest jednak tym samym, co „być bodźcem albo przyczyną” – ubocznością, w wyniku której powstaje lub dzieje się to, co istotne. W takim rozumieniu edukacja byłaby (i tak się dzieje) jedynie środkiem, sposobem, zestawem metod i technik składających się na bodziec i przyczynę prowadzącą do z-dobycia i korzystania z określonego zasobu wiedzy, wejścia w posiadanie niezbędnych kompetencji.

S-powodowanie jest czymś innym – to wydobywanie na jaw tego, co się wyistacza. Filozof chce, *byśmy to wy-dobywanie pomyśleli w całej rozciągłości i zarazem w sensie greckim* (Heidegger 1977f, s. 230). W obrębie wy-dobywania zachodzi związek najpierw z samą naturą (*wschodzenie z siebie*), immanentnym i przyrodzonym w *sobie samym* zaczątkiem procesu (tamże, s. 230). M. Heidegger podaje przykład pąka kwiatu w rozkwicie, badacz, który swym polem zainteresowań czyni szkolną edukację, zwróci uwagę na naturalną zdolność człowieka do rozwoju i uczenia się. Wy-dobywanie dzieje się także wówczas, gdy artysta lub rękodzielnik – tu filozof odwołuje się do procesu tworzenia dzieła sztuki – wykonując zamierzony plan, ujawnia piękno i blask dzieła, którego zamysł zaistniał już wcześniej. Słowa, którymi posługuje się M. Heidegger, pisząc o wy-dobywaniu (a więc s-powodowaniu czegoś), nie tylko odnoszą się, ale wręcz określają sam proces edukacji – są to tworzenie, sztuka, wykraczanie poza siebie, wreszcie – odkrywanie.

Edukacji zawsze przyświecał zamysł wprowadzania w wiedzę, wychowywania lub choćby powzięcia działania mającego na celu „troskę o siebie”, jak pisze M. Foucault. Nie należy mylić dwóch różnych procesów: nastawiania i wydobywania w analizowanym tutaj znaczeniu. Różnica ta wydaje się ważna dla dalszych rozważań. Tłumacząc ją, filozof posługuje się obrazem mostu, który pozwalając płynąć rzece, w żaden sposób nie zmienia jej biegu. Pisząc o edukacji „z” poziomu istoty techniki, słowa filozofa są opowieścią o odkrywaniu, którego początek znajduje się w tym miejscu, gdzie zaczyna się wizja (pedagogika wstydzi się i wypiera, że wizję tę posiada), a kolejne kroki na drodze do jej urzeczywistnienia także prowadzą do celu, lecz inaczej niż tylko instrumentalnie rozumianego i artykułowanego. To, czym edukacja się kończy, a właściwie w czym znajduje dopełnienie, nie musi być definiowane poprzez efekt, cel i punkt dojścia. Używając języka filozofa, można powiedzieć, że *poczyna się z tego, czym będzie po wytworzeniu* (tamże, s. 228). Koniec nie jest więc ostatecznym „kremem rzeczy” – ale procesem polegającym na tym, co filozof określa pojęciem istoczenia się – *dochodzenia do stałej obecności* (Michalski 1977, s. 342), to jest z-realizowania się, zniszczenia własnej istoty, która trwa, jest naprawdę obecna. Sama istota jest już procesem, a nie u-kończonym efektem unaoczniającym się w postaci celu, któremu służyć miała konstrukcja schematu projektu, przybierającego niezmiennie tę samą postać: *stała obecność – proces, bycie naprawdę – stawanie się, istnienie – istota* (tamże). Używane przez Heideggera pojęcie istoczenia się *oznacza więc bycie jako proces, jako działanie się (...). Proces ów polega na ujawnianiu się czegoś, wychodzeniu na jaw, uobecnianiu* (tamże, s. 341–342). Początkiem rozumienia, czym mogłaby być taka edukacja, byłoby pójście za głosem wezwania M. Heideggera:

Odejdźmy w końcu od przedstawiania tego, co techniczne, w sposób tylko techniczny, tzn. od strony człowieka i jego maszyn. Zwróćmy uwagę na wezwanie, któremu w naszej epoce podporządkowuje się ze względu na swoje bycie nie tylko człowiek, lecz wszelki byt, przyroda, dzieje. Jakie wezwanie mamy na myśli? Całe nasze bytowanie – czy to lekkie, czy uciążliwe, zagonione, czy powolne – stoi wszędzie wobec wymogu poddania się planom i obrachowaniu wszystkiego (Heidegger 2010, s. 51).

Takie rozumienie edukacji prowadziłoby do całkowitego przeformułowania jej istoty: z ze-stawu środków i technik, dydaktyki i metodyki, osiągnięcia i kompetencji – do wspierania, towarzyszenia w rozwoju, troskliwej i obdarzającej uwagą opieki, wskazywaniu nowych możliwości przekraczania samego siebie i wkraczania w obszary dotąd nieznanne.

Warunkiem pojawienia się edukacji w rozumieniu Heideggerowskiego odkrywania jest szacunek należny każdej istocie ludzkiej wraz z jej indywidualnymi, osobowymi możliwościami, uwarunkowaniami rozwojowymi oraz całym kontekstem społeczno-kulturowym. Jest to więc ten typ edukacji, o którym najprościej można powiedzieć, iż

znajduje czas na zatrzymanie się „przy” drugim człowieku i obdarzenie go „przytomną uwagą”.

Czym jest istota (techniki w) edukacji?

Obraz drugi: nastawiona edukacja jako element ze-stawu

Wymienione powyżej elementy budujące codzienną rzeczywistość edukacji szkolnej działając, stworzyły *zazębiającą się serię nastawiania*, która podobnie jak stało się to z prądem rzeki wbudowanym w maszynę siłowni, samą edukację uczyniły czymś nastawianym na to, co ustalono jako cel nadrzędny.

Aby wyjaśnić, na czym polega proces zwany przez filozofa nastawianiem, powrócę do obrazu mostu i siłowni. Most zbudowany został „na” Renie, natomiast siłownię, jak mówi Heidegger, wbudowano „w” rzekę, która stała się jedynie elementem zestawu – prądem dostarczającym ciśnienia. „Ta sama” rzeka, podobnie jak „ta sama edukacja”, zmieniają swój status w zależności od tego, czy człowiek decyduje się na wydobywanie przez odkrywanie w sensie greckim (a więc to, co Heidegger nazywa „byciem danym w gotowości”), czy też taki rodzaj odkrywania przez wy-dobywanie, który panuje we współczesnej technice. W tym właśnie tkwi istotowa różnica pomiędzy oboma sposobami rozumienia edukacji – Heideggerowskiego procesu istoczenia i przyczynowego postępowania zorientowanego na efekt i rezultat.

W opowieści o końcu roku szkolnego najważniejszym elementem edukacji okazała się ocena – stopień wy-stawiony na szkolnym świadectwie. Uczenie się było jedynie procesem nabywania informacji u-stawionych tak, by dobrze zaliczyć kartkówkę, klasówkę, a w konsekwencji – przedmiot. Informacje zawarte w podręczniku, zadania w zeszytach ćwiczeniowych zostały z góry skonstruowane w taki sposób, by służyły uczeniu pod zaliczenie. W ten sposób nie tylko proces uczenia się jest nastawiony na określony efekt, nastawieniu ulega także sam człowiek, który w miejsce wiedzy, rozumianej jako namysł nad światem, otrzymuje pakiet spreparowany w zależności od oczekiwanego rezultatu.

Całość procesu edukacji przypomina więc do-stawianie kolejnych klocków: przedmioty, dodatkowe lekcje są nastawione na sukces szkolny, ale z myślą o czymś znacznie ważniejszym. Edukacja to inwestycja. Umiejętności, kompetencje twarde i miękkie, świadectwa i dyplomy magazynowane i dostawiane czekają na moment, gdy okażą się na tyle przydatne, by mogły zaprocentować i przynieść oczekiwany wymierny efekt. Można je wówczas wy-korzystać: przekształcić, lub zbudować na bazie tego-co-jest, coś zupełnie nowego. Edukacja nie kończy się przecież na szkole – jest całościowa, permanentna, ciągła, elastyczna. Uczeń, nauczyciel, rodzic są tak-

że tylko elementami budowanego składu: ocen, kompetencji, zaliczeń, zdobywanych poziomów. Człowiek i jego kompetencje, wiedza, którą już posiadał i jest w gotowości, aby osiąść jej kolejne obszary, mają stać się nastawni, podatni na preparowanie – oto istota techniki w edukacji: *zabezpieczenie obchodzącego go bytu jako zasobu jego planów i rachunków i na uprawianie tego ustawiania w nieskończoność* (Heidegger 2010, s. 53).

Takie „wyzywające ugodzenie” człowieka, wezwanie do do-stawiania sobie wzajem człowieka i bycie, że mogą się oni wzajem stawiać, brzmi: *ze-staw* (tamże, s. 53). To właśnie w zestawie filozof upatruje istotę współczesnej techniki. Pojęcie zestawu w żaden sposób nie jest zarezerwowane do dziedziny nazwanej filozofią techniki, ponieważ odnosi się do całej współczesnej cywilizacji: *We wzajemnym stawianiu się człowieka i bycia słyszymy wezwanie określające konstelację naszej epoki* (tamże). W obliczu przeprowadzonych wyżej analiz słowa M. Heideggera napisane w eseju *Przewyciężyć metafizykę* stają się zrozumiałe i nabierają szczególnego znaczenia:

(...) *miano owo (technika, przyp. – M.A.) obejmuje wszystkie kręgi tego co jest, jakie każdorazowo składają się na przysposobienie całości bytu: uprzedmiotowioną przyrodę, uprawianą kulturę, politykę, którą się robi, i nadbudowane ideały. Technika nie oznacza więc tu wydzielonych stref wytwarzania i sposobienia za pomocą maszyn* (Heidegger 1977e, s. 294).

Ten obszar działalności człowieka, który określa szkolna edukacja, także nie pojawia się jako element wyabstrahowany z całości ludzkiego bytu, jest jednym z istotnych elementów mających zapewnić bezpieczeństwo poprzez *jedność stałości składu* (tamże, s. 287). Dlatego musi pozostać przed-stawieniem. Wewnętrzna jedność gwarantuje odpowiednie u-stawienie elementów budujących podstawę albo, jak mówi R. Kwaśnica, oczywistość kulturową naszych czasów. Mogą one zostać dowolnie połączone z elementami do-stawianymi, zupełnie nowymi i – jak wydaje się na pierwszy rzut oka – pochodzącymi z zupełnie innej racjonalności światopoglądowej czy też ideologicznej. Niczego to jednak nie burzy. Maszyna szkoły działa tak-samo-zepsuta, pomimo kolejnej naprawy. Dzieje się tak, ponieważ istota edukacji pozostaje niezmiennie ta sama – przynależnym jej kształtem pozostaje *ze-staw*. Wszystkie elementy tworzą stan, który M. Heidegger nazywa składem. Nie jest to zwykły zapas, po który możemy sięgnąć w razie potrzeby i użyć go do określonego celu. Skład jest to sposób, w jaki *wyistacza się wszystko, czego dotknie wyzywające odkrywanie* (wy-różnienie – M.A.) (Heidegger 1977f, s. 235). To co najistotniejsze nie dzieje się na poziomie gromadzenia samych elementów – produktów, przedmiotów, kreacji, do których zyskujemy dostęp. Punktem wyjścia do zrozumienia pojęcia jest samo wyzywające nastawienie człowieka, by odtąd wszystko zaczął odkrywać jako skład: *w ze-stawie wydarza się nie skrytość, zgodnie z którą praca współczesnej techniki odkrywa to, co rzeczywiste, jako skład* (tamże, s. 239). Kształtu, jaki przyjmuje współczesna

edukacja, *nie dyktuje* (...) *żaden komitet badawczy* (tamże, s. 241), nie wynika on w najmniejszej mierze z osiągnięć którejkolwiek nauki szczegółowej. Wręcz przeciwnie, jest on im zupełnie obcy i stoi w całkowitej do nich sprzeczności. Został on jednak wywołany *wyzwaniem ze-stawu, który domaga się nastawności* (tamże, s. 241) wiedzy i życia człowieka jako składu. Raz jeszcze powrócę do szkolnej opowieści, tym razem uczynię to w kontekście głosów oporu pojawiających się podczas dyskusji na temat programu wycieczki szkolnej.

Czym jest istota (techniki w) edukacji? Obraz trzeci: opór jako element spoza składu

Punktem wyjścia do rozmowy stał się sprzeciw jednego z rodziców, który wskazał, iż program w swej istocie jest jedynie ogólnikowo i słabo opisanym, a na dodatek mało atrakcyjnym i kosztownym produktem przemysłu turystyki wycieczkowej. Odpowiedzi uzyskane od nauczycielki i pozostałej części rodziców, którzy włączyli się do dyskusji, jasno wskazywały na aprobatę tak właśnie konstruowanego schematu – programu wycieczki. Nie należy jednak sądzić, iż nieliczne głosy wyrażające wątpliwość wobec „integracyjnej” idei wycieczki, braku informacji dotyczących przeprowadzanych zajęć, wreszcie zwykłego ubóstwa, jakie już na pierwszy rzut oka program ów prezentował, zostały przemilczane. Nie, one były niezrozumiane, ponieważ głos oporu wykraczał poza schemat obowiązującej racjonalności. Argumenty znajdujące się poza schematem rozumienia brzmiały jednoznacznie: program wycieczki składa się z haseł, które niczego nie wyjaśniają. Jest też ubogi w atrakcje, a to, co zostało zaproponowane, równie dobrze można realizować na miejscu. Działania zmierzające do zintegrowania dzieci, jak wyraziła się jedna z mam, powinny być prowadzone w ciągu całego roku szkolnego, zaś wycieczka może stanowić jedynie zwieńczenie pracy zmierzającej w tym kierunku. W tym właśnie miejscu nastąpił moment „dezintegracji” rozmowy. Odpowiedzi pozostałej części rodziców brzmiały tak, jak gdyby dotyczyły zupełnie innego problemu: dzieci mają prawo do niezaplanowanego wypoczynku i „zbijania bąków” (cytat z *e-maila* jednej z mam) po trudnym dla nich, pełnym kartkówek i sprawdzianów okresie nauki. Ostateczny argument, powtarzający się w pozostałych wypowiedziach brzmiał: należy zdać się na doświadczenie organizatora, należy całkowicie zaufać wychowawczyni – ona z pewnością wie, co robi. Program został określony jako „elastyczny” i dostosowany do oczekiwań dzieci, a wypowiedzi krytyczne odebrano jako wyraz braku zaufania i podważania autorytetu nauczycielki. Sytuacja wydaje się tak prosta i nieskomplikowana, jak cała opowieść szkolna. Jej prostota pozwala jednak ujawnić coś niezwykle ważnego.

Wydarzenie pokazuje sposób, w jaki człowiek *tak stanowczo postępuje za wyzwaniem ze-stawu, że nie doznaje go jako ugodzenia, sam siebie nie widzi ugodzonym przez to wyzwanie i dlatego nie słyszy też żadnej pieśni o tym, jak dalece sam, z istoty swej, ek-sistuje w obszarze pewnej namowy (...)* (tamże, s. 246). Innymi słowy, po pierwsze człowiek nie podejmuje decyzji o swoim sposobie nastawczego odkrywania świata, po drugie zostaje mu odebrana każda inna możliwość odkrycia.

Niebezpieczeństwo, na które wskazuje Heidegger, pojawia się najpierw na poziomie u-stawienia człowieka w pozycji elementu budującego skład, gdyż takie postrzeganie rzeczywistości nieuchronnie sprawia, iż odtąd *jego samego wypadnie ujmować jako skład jedynie* (tamże, s. 246). Opisana sytuacja ukazuje także drugi rodzaj niebezpieczeństwa – jest nim swoista totalność w myśleniu o świecie życia człowieka. Myśl tę należy podkreślić. Niebezpieczeństwo, o którym mówi M. Heidegger, nie dzieje się na poziomie działania, ma ono miejsce na poziomie myślenia. To właśnie filozof określa mianem *niebezpieczeństwa najwyższego* (tamże, s. 246, 247). Istota niebezpieczeństwa tkwi w panowaniu ze-stawu, on bowiem:

wystawia na niebezpieczeństwo nie tylko człowieka w jego stosunku do samego siebie i do wszystkiego, co jest. Jako udział odsyła on w odkrywaniu nastawczego typu. Gdzie on panuje, wypiera każdą inną możliwość odkrycia. (...) Tam gdzie rządzi ze-staw, wszelkie odkrywanie napiętnowane jest przez kierowanie i zabezpieczanie składu. Nie dopuszczają one nawet do ujawnienia się ich własnego zasadniczego rysu, tego mianowicie, że są takim właśnie odkrywaniem (tamże, s. 246).

Martin Heidegger uczy i pokazuje, co stanie się z myślą, która wypowiadając posłuszeństwo ze-stawowi, a więc wyzywającemu odkrywaniu świata, ujawni swoją obecność. Myśl ta (wypowiedź) pozostanie poza schematem odkrywania (a więc myślenia o rzeczywistości), nie może zatem zostać zrozumiana. Myśl jest odkrywaniem. Opuszczenie obszaru wyzywającego nastawiania, według naukowo-technicznego porządku rozumowania, jest jednoznaczne z nie-myśleniem.

Założenie, że każde działanie musi być poprzedzone myślą, implikuje także zgodę na to, iż fakt zaistnienia działania jest warunkowany stosunkiem do panującego schematu wyzywającego odkrywania. Przyjmując warunki takiego odkrywania, człowiek zyskuje gwarancję bycia zrozumianym, zyskuje też przestrzeń do podjęcia działań pozostających w zgodzie z logiką ze-stawu: może wprowadzać dowolne modyfikacje, naprawiać, zmieniać i zamieniać poszczególne elementy na inne, które, jego zdaniem, odpowiadają aktualnym wyzwaniom codziennej rzeczywistości. Istnieje także druga możliwość: człowiek podejmie starania, by przestać być ślepym na istotę techniki. Odmawiając u-działu w nastawiającym odkrywaniu świata, pozostaje w obszarze zagrożenia „bycia poza racjonalnością” – czyli tego, że po prostu zostanie niezrozumiany.

Podsumowanie

Rozważania nad istotą edukacji, taką, jaką obecnie reprezentuje zestawiony światobraz, miały doprowadzić do sformułowania odpowiedzi na pytanie: czy możliwa jest wolność w szkolnej edukacji? Poruszając się wewnątrz racjonalności budującej obraz przed-stawienia, a więc edukacji stanowiącej ze-staw, można na nie odpowiedzieć twierdząco. Taki projekt wolności można konstruować przy użyciu danej nam możliwości myślenia i przemieniania myślenia w praktykę. Polegałby on wówczas na naprawie lub przekonstruowaniu instytucji szkoły. W pierwszym przypadku ze-staw wzbogaciłby się o kolejne do-stawiane elementy, np. wprowadzenie kompetencji miękkich i zastąpienie bardziej opresyjnych mechanizmów sprawowania władzy mniej opresyjnymi. Przykładem takiego działania jest dyskusja na temat zasadności utrzymania prac zadawanych uczniom do domu.

W przypadku drugim praca miałaby charakter bardziej radykalny. W ten projekt wpisuje się holistyczna szkoła R. Kwaśnicy. Działania, jakie zostałyby podjęte, polegałyby na całkowitej zmianie oblicza szkoły. Wątpliwości budzi jednak nie sam fakt, iż w projekcie tym humanizacja ucznia została już wpisana w określony schemat. Wątpliwości budzi sama idea humanizacji, która wciąż pozostaje wewnątrz obrazu tego samego przedstawienia. Wolność-w-edukacji funduje wolność samego podmiotu-subiectum. Tyle tylko, że to już się wydarzyło. Mówi nam o tym M. Heidegger, opisując epokę, w której żyjemy, jako kres metafizyki, będącej także fundamentem humanizmu.

Ważne jednak, by na koniec poczynić jeszcze jedną, krótką uwagę. W eseju, który stał się niejako horyzontem podjętego tutaj namysłu, M. Heidegger napisał:

Kiedy wszakże rozmyślamy o istocie techniki, doświadczamy ze-stawu jako udziału w odkrywaniu. W ten sposób przebywamy już w wolnym przestworzu udziału, który wcale nie zamyka nas w dusznym przymusie, by technikę uprawiać na ślepo bądź, co na jedno wychodzi, by bezradnie się przeciw niej buntować i potępiać ją jako dzieło diabła (tamże, s. 244).

Podobny cel przyświecał także podjętym przeze mnie rozważaniom. Odkrywanie, którego próbowałam dokonywać, analizując proste opowieści szkolne, jak zaznaczyłam to już we wstępie, nie miało na celu sformułowanie postulatu likwidacji szkoły ani też zaprojektowania planu jej naprawy. Czy jest to głos nawołujący do bezczynności? Nie, ponieważ takie odkrywanie stanowi raczej zaproszenie do innego działania, które w miejsce gorączkowego poszukiwania odpowiedzi na każde postawione pytanie podejmuje trud przemiany myślenia (zob.: Heidegger 1978, s. 9). Działanie nie jest bowiem procesem nastawionym na sprawianie skutków i doprowadzenie do z góry określonego rezultatu, lecz pozwoleniem na rozwinięcie czegoś *do pełni jego istoty* (Heidegger 1977d, s. 13). Tak zarysowany projekt uwolnienia edukacji rozpoczyna się niezwykle skromnie: *wystarczy jeśli zatrzymamy się przy czymś blisko leżącym i doko-*

namy namysłu nad tym, co najbliższe: nad tym, co każdego z nas tu i teraz obchodzi (...) (Heidegger 2001, s. 9). Kolejnym krokiem podjętym na rozpoczętej drodze do uwalniania byłoby zakwestionowanie ważności przedstawienia i wyjście poza *migotliwość i jawność powierzchownego i pierwszoplanowego pozoru* (Heidegger 2017, s. 47). Byłoby to początkiem takiego działania, które dla współczesnego człowieka jest najbardziej problematyczne, wymaga bowiem myślenia, a przecież – jak mówi filozof – *najbardziej problematyczne w naszym problematycznym czasie jest to, że jeszcze nie myślimy* (tamże, s. 73).

Bibliografia

- HEIDEGGER M., 1977a, *Budować, mieszkać, myśleć*, przekł. K. Michalski, [w:] *idem, Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1977b, *Czas światooobrazu*, [w:] *idem, Drogi lasu*, przekł. K. Wolicki, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1977c, *Czym jest metafizyka?*, przekł. K. Pomian, [w:] *idem, Budować, mieszkać, myśleć. Wybrane eseje*, Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1977d, *List o humanizmie*, przekł. J. Tischner, [w:] *idem, Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1977e, *Przewyciężenie metafizyki*, przekł. M.J. Siemek, [w:] *idem, Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1977f, *Pytanie o technikę*, przekł. K. Wolicki, [w:] *idem, Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1978, *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, przekł. K. Michalski, [w:] M.J. Siemek (red.) (1978), *Drogi współczesnej filozofii*, Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 2001, *Wyzwolenie*, przekł. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- HEIDEGGER M., 2010, *Zasada identyczności*, przekł. J. Mizera [w:] *idem, Identyczność i różnica*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 2017, *Co zwie się myśleniem*, przekł. J. Mizera, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- KOSTYSZAK M., 1998, *Istota techniki – głos Martina Heideggera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2015, *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław.
- MICHALSKI K., 1977, *Słownik terminologiczny*, [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa.

Asking about freedom in Polish school. Reflections in the context of Martin's Heidegger's thought

In the article I am posing a question on the possibility of the occurrence of freedom in the school educational space, in the light of M. Heidegger's philosophical concept. The departure point of the undertaken considerations is a thought formed in the essay of "The question of technology", where the

philosopher presents a technical character of the contemporary civilisation. The aim of the article is to outline the possibility of transition from the presentation concept of education to the thinking about learning understood as discovering the essence of humanity. My analysis of daily school practices will allow me to show those elements, which build a technical essence of school education.

Keywords: *Heidegger, the essence of technology, education, learning, freedom, presentation, set, composition, thinking*