

Generowanie obcości, czyli recenzja współczesnej polskiej szkoły

Bartosz Stanek

Generating of alienation. A review of contemporary Polish school

Abstract: The article suggests the need for education, which is free of indoctrination and imposition of authority. Changes that occurred in the Polish educational system during last twenty five years created a subtle form of indoctrination. In such situation an ethical education becomes especially necessary to develop in pupils critical thinking and shape the humanistic attitude.

Keywords: education, humanism, indoctrination, discrimination, critical thinking

Od roku 1989 toczy się dyskusja dotycząca tego, czy polska szkoła pozostaje instytucją demokratyczną. Określenie „demokratyczna” wymaga doprecyzowania, na czym w istocie szkolna demokracja ma polegać oraz według jakich zasad funkcjonować w praktyce. Musimy zauważyć, że istnieje kilka poziomów charakteryzujących szkolną praktykę:

1. Szkoła pozostaje czynnym realizatorem polityki państwa w dziedzinie edukacji, co znajduje swe odzwierciedlenie w akceptacji (lub nie) nauczanych treści, uczniowskich zachowań, idei oraz poglądów.
2. Poprzez funkcjonowanie tzw. podstawy programowej szkoła wpływa na kształtowanie delikatnej sfery młodych

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
adjuster@wp.pl

umysłów, szczególnie poprzez treści nauczania przedmiotów humanistycznych zawierających znaczny potencjał wartościujący. Podręcznikowe treści przenoszą w szkolną przestrzeń to, co stać się ma naturalne, zwyczajne, swoje, słuszne, a w hierarchii wartości uznane za szczególnie istotne. Zazwyczaj za treści istotne uznawane są te, które cieszą się akceptacją większości społeczeństwa lub pozostają zgodne z ideami bliskimi decydom politycznym. Szczególną rolę będą zatem odgrywały lekcje religii przy praktycznym braku alternatywy w postaci lekcji etyki.

3. Uczniowie posiadający poglądy odmienne od większości zepchnięci zostają na margines szkolnej rzeczywistości. Dzieje się tak przez interpretowanie określonych treści jako „nie swoich”. Część jednostek, szczególnie wrażliwszych, może mieć poczucie, iż ich system wartości (a często ich rodziców) instytucjonalnie określany jest jako niewłaściwy. Konsekwencją tego jest wykluczanie ze szkolnych rytuałów (akademie, święta, uroczystości zawierające w sobie np. elementy religijne). To w następstwie wytwarza sytuację inności oraz odrzucenia.

W niniejszych rozważaniach próbuję pokazać, że szkoły wbrew oficjalnym deklaracjom nie pozostają instytucjami demokratycznymi, co więcej, pod wpływem poczynań politycznych decydom przyczyniają się do wytworzenia w toku edukacji negatywnych – wymienionych wcześniej – zjawisk, do których zwalczania zostały przecież powołane.

Państwo, polityczność, system szkolny

Nie ulega wątpliwości fakt, że umożliwienie funkcjonowania pozbawionej dogmatyzmu i indoktrynacji oświacie jest jednym z istotniejszych problemów, któremu przygląda się filozofia edukacji, a w praktyce inicjuje go działalność pedagogiczna. Przyjrzyjmy się sytuacji w oficjalnym dyskursie w oparciu o założenia edukacji demokratycznej lub też edukacji w ponowoczesności. Problem, który postaramy się scharakteryzować, określić można słowami Tomasza Szkularka, który, analizując postmodernizm, zwracał uwagę na konsekwencje wyczerpania się „wielkich opowieści”: „Świat ludzkiej świadomości jest za to światem stałych konfliktów, stałego ścierania się różnych, cząstkowych, niepełnych

dyskursów, prezentujących jakieś cząstkowe ludzkie uwiłkła w cząstkowe konteksty rzeczywistości”¹. W znacznym stopniu mamy możliwość zaobserwować fakt, że w tej akurat materii sfera deklaratywna radykalnie różni się ze sferą praktyczną. Czy wypracowano system akcentujący wielość poglądów i interpretacji zjawisk społecznych, zabezpieczając młodych ludzi przed indoktrynacją dokonującą się w otocze wartości uniwersalnych? Wydaje się, że nie².

Idea państwa jako aparatu przymusu funkcjonuje jako atrakcyjny pomysł na kształtowanie politycznej rzeczywistości, a to w następstwie umożliwia politycznym decydom zachowanie subtelnej, symbolicznej kontroli nad społeczeństwem. Poprzez takie uzależnienie systemu oświaty możliwe jest przekazywanie akceptowanego przez nich systemu wartości³. Wartości, które państwo polskie uznało za konstytutywne i mające znaleźć swój wymiar praktyczny w toku edukacji, pozostają konserwatywne⁴, jednak przedstawione przy tym jako uniwersalne oraz znajdujące akceptację znaczącej części obywateli. Funkcjonowanie w praktyce edukacji

¹ Tomasz Szukdlarek, Bogusław Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 41.

² W zamiśle autora artykułu pozostaje wskazanie na fakt, iż w oficjalnym dyskursie współczesne państwo, a co z tym związane – także i szkoły, zaznaczają na ogół, że pozostają na gruncie bezstronności, tolerancji, akceptacji dla wielości i różnorodności. Rzeczywistość bywa zazwyczaj inna.

³ Trudno nie zauważyć, że jest to klasyczne odzwierciedlenie tezy Marksa: „Myśli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi, tzn., że ta klasa, która jest w społeczeństwie panującą siłą materialną, stanowi zarazem jego panującą siłą duchową”. Zob. Karol Marks, Fryderyk Engels, *Ideologia niemiecka*, MED, t. 3, Warszawa 1975, s. 50.

⁴ Wspomniany tutaj konserwatyzm nie opiera się oczywiście na dokładnie określonej i opracowanej myśli konserwatywnej, wypracowanej i funkcjonującej w ramach filozofii politycznej. Jest to raczej konserwatyizm rozumiany bardzo potocznie: niechęć do nowoczesności, otwartości, tolerancji; pełna akceptacja religii w sferze publicznej, pragnienie wychowywania społeczeństwa itd. Tadeusz Buksiński, charakteryzując antropologię i aksjologię konserwatyizmu, pisze: „Wśród podstawowych potrzeb o charakterze niebiologicznym wymieniane są następujące: porządku, rodziny, własności, bezpieczeństwa, niezależności, związków z innymi ludźmi, moralności w stosunkach międzyludzkich, rozwoju własnej indywidualności, wiary religijnej etc.”. Zob. Tadeusz Buksiński, *Współczesne filozofie polityki*, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2006, s. 141.

demokratycznej staje się wyzwaniem, któremu współczesne szkoły nie zawsze mają możliwości sprostać. Bogusław Śliwerski, badający problematykę demokracji w szkołach, zauważył jej wymiar instytucjonalny, organizacyjny oraz prawny. Autor podkreśla, że „Muszą one opierać się na uznaniu i zagwarantowaniu formalnej równości i wolności wszystkich osób uczestniczących w edukacji szkolnej. W tej sytuacji żadna ze stron nie byłaby uzależniona od arbitralnych decyzji władz szkolnych, lecz podlegałaby wyłącznie prawu, nad którego przestrzeganiem czuwałby społeczny organ, jakim jest rada szkoły”⁵. Śliwerski zaznacza problem potrzeby zmian instytucjonalnych, które poprzez przeniesienie procesów decyzyjnych z centralnych na oddolne, zmieniają specyfikę szkolnej praktyki, czyniąc ją prawdziwie demokratyczną.

Równie istotne pozostają treści, które uczniowie przyswajają w toku edukacji. Zwróćmy uwagę na podstawę programową, obowiązującą od roku szkolnego 2009/2010, do której realizacji polskie szkoły zostały zobowiązane. Zaznacza się w niej potrzebę otwartości, tolerancji, wielokulturowości, indywidualizmu oraz twórczego funkcjonowania we współczesnym świecie. Równocześnie obserwujemy pragnienie zachowania wartości uznanych za tradycyjne. Praktyka szkolna wskazuje na dominację tego drugiego pierwiastka, nawiązującego do tradycji oraz obawy przed otwartością. I tak uczeń kończący trzecią klasę szkoły podstawowej, w zakresie edukacji społecznej, w myśl podstawy „identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia (...)”⁶. Uczeń klas IV-VI w zakresie przedmiotu historia i społeczeństwo „wyjaśnia znaczenie rodziny w życiu oraz wskazuje przykłady praw i obowiązków przysługujących poszczególnym członkom rodziny”⁷. Licealista w ramach wiedzy o społeczeństwie „określa znaczenie religii w polskiej kulturze; charakteryzuje religijność współczesnych Polaków”⁸. Zakładana w podstawie programowej zasada

⁵ B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 15.

⁶ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN (brak miejsca i daty wydania), s. 26.

⁷ Tamże, s. 28.

⁸ Tamże, s. 98.

pluralizmu umożliwia swobodną interpretację tych zagadnień, a jednak szkolna praktyka wskazuje, że *oczekuje się* odpowiedniego wartościowania zaznaczonej problematyki⁹. Uwidacznia to problem ukrytych treści programu nauczania, ale również życia szkolnego funkcjonującego poza oficjalnymi ramami. Ten konserwatyzm, którego istotną częścią pozostaje również system religijny oraz jego wartości, został określony przez decydentów jako *właściwy*. Przekazywanie owych treści połączono z zachowaniem klasycznych metod¹⁰. Wielość teorii oraz koncepcji filozoficznych i pedagogicznych, traktujących o roli ucznia w procesie edukacji, poddaje analizie i krytyce wymiar szkolnej rzeczywistości. Wydaje się, że obecnie w wyniku wielości takich teorii nie mamy możliwości wskazania żadnej właściwej, każda przecież wyznacza sobie prawo do pierwszeństwa, a czasami nawet wyłączności. Większość teorii w ramach filozofii edukacji i pedagogiki określa dziecko jako podmiot procesu kształcenia, uwzględniając przy tym szerokie spektrum środowiskowe, w którym dziecko będzie musiało funkcjonować. Równocześnie zaobserwować można dość niebezpieczne zjawisko kamuflujące indoktrynację, manipulację młodymi ludźmi, polegające na zaszczepianiu uczniom wartości akceptowanych przez establishment, rodziców oraz autorytety. W rezultacie wychowanie w placówkach edukacyjnych ma z góry określony cel. Równocześnie symbolem opresyjności tego stanu rzeczy jest próba zaszczepiania młodym ludziom oficjalnie uznanych wartości oraz idei. Uczniowie nadal pozostają obiektami, które kształtowane są zgodnie z określonym wzorem. Dziecko pozbawione jest przy tym możliwości swobodnego kształtowania własnej

⁹ Trudno w tym miejscu dokonać pełnej analizy podstawy programowej ponieważ jest ona dokumentem zbyt obszernym. Wybrane przykłady wskazują jedynie na poruszany problem, ale w żaden sposób nie wyczerpują tematu.

¹⁰ Zwróćmy uwagę, że w polskich szkołach (najczęściej z powodów ekonomicznych) nadal dominują klasyczne formy przekazywania wiedzy (tablica i kreda) oraz równie typowe sposoby budowania relacji interpersonalnych: podporządkowany uczeń, reprezentujący państwo funkcjonariusz państwowy, czyli nauczyciel, wtłaczający informacje, wiedzę oraz akceptowany i propagowany przez państwo system wartości. Zauważmy równocześnie, że decydentom łatwiej zaakceptować zmianę metod wpajanych zasad, ale już nie samą treść.

tożsamości oraz rozwoju przez siebie wytyczonego¹¹. Szkoła zatem *wskazuje* uczniowi określone miejsce.

Humanizm czy dyscyplinowanie?

Konstytutywnymi cechami edukacji demokratycznej pozostają: uczestnictwo w procesach decyzyjnych dotyczących placówki edukacyjnej, pielęgnowanie lub wytworzenie w dziecku poczucia własnej wartości, skonstruowanie atmosfery równości we wszelkich jej wymiarach, począwszy od wymiaru ekonomicznego, a kończąc na indywidualnym systemie wartości. Istotnym pozostaje również poczucie wspólnoty oraz braku wykluczenia.

Musimy w tym miejscu założyć, że stworzenie konkretnego i pożądanego wzorca relacji międzyludzkich oraz wynikających z niego koncepcji pedagogicznych, charakteryzować powinien radykalny humanizm. Idea człowieczeństwa stać się musi wyznacznikiem wartościującym całość kształcenia i wychowania, na uboczu pozostawiając mniej istotne przykłoty związane z osobistymi przekonaniem i ideami. Oczywiście istnienie wielości poglądów, idei i wartości cieszyć powinno się pełną akceptacją placówek oświatowych. Niemniej propagowanie jednej wybranej opcji światopoglądowej musi negatywnie wpływać na uczucia dzieci ich nieakceptujących w sposób radykalnie różnicujący, oddzielający je od rówieśników z „właściwymi” wzorcami etycznymi. Dominująca idea posiada tak duże możliwości wpływu na umysły – a co za tym idzie pozwala w wygodny sposób dotrzeć do młodego człowieka – że z perspektywy szkoły umyka większość negatywnych zjawisk, do których idea ta się przyczynia lub które wytwarza samodzielnie¹². Perspektywa wynikająca z generowania

¹¹ Nie mamy w tym miejscu na uwadze norm społecznych, co do których przestrzegania istnieje pewien konsensus. Trudno nie zauważyć, że wpajanie młodym ludziom koncepcji szacunku dla drugiego człowieka, właściwego zachowania itd., jest powszechnie akceptowane. Dywagacja dotyczy zjawiska związanego ze sferą określonych wartości ideologicznych np. tych wynikających z idei religijnych, których zaszczepianie państwu, a co z tym związane szkoła, uznają za słuszne.

¹² Tomasz Szkudlarek pisze: „Wiemy już, że szkoła może zniewalać, że edukacja może być narzędziem przemocy i panowania, że oprócz programów jawnych szkoła dysponuje programami ukrytymi, manipulującymi świadomością uczniów”. Zob. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania ...*, dz. cyt., s. 11.

podziałów wynikających z intymnego i aksjologicznego przeciwieństwa postrzegania świata musi skutkować opresywnością i podporządkowaniem słabszych. Słabszymi pozostają ci, którym dość złożony system nie daje możliwości pozostania podmiotem. W tym akurat przypadku możemy mieć na uwadze określone znaczenie szkolnej religijności oraz wykluczających treści nauczanych w ramach innych przedmiotów. Pamiętać równocześnie powinniśmy, że w toku rozwoju historycznego oraz kształtowania się instytucji zazwyczaj dochodziło do stigmatyzacji słabszych grup społecznych, różny był wyłącznie pretekst, który dyskryminację takową uprawomocniał. Jak dotąd nie udało się szkołom tego problemu wyeliminować¹³.

Szczególną rolę odgrywają w tym aspekcie treści przedmiotów humanistycznych, które stają się swoistym polem bitwy służącym wskazywaniu pożądanых i niepożądanых wartości, akceptowanych i nieakceptowanych opinii, gloryfikowaniu oraz odrzucaniu określonych figur, postaci oraz twórców. Swoistym mitem pozostaje niezależność i polityczne deklaracje określające placówki edukacyjne oraz generowane w toku edukacji wartości, które traktuje się jako neutralne. To państwo wyznacza standardy postępowania oraz wskazuje i normalizuje poprzez dyscyplinowanie (ocena, cenzurka, zachowanie) akceptowane odgórnie autorytety. Zwróćmy uwagę, że dzieje się to przy sporej akceptacji ze strony społeczeństwa, które coraz częściej traktuje system edukacyjny podobnie jak placówki usługowe mające umożliwić zdobycie wykształcenia, bez większej refleksji co do formy oraz treści tego procesu. Taki stan rzeczy budzi sprzeciw naukowców, filozofów edukacji, praktyków pedagogiki, którzy zdając sobie sprawę z zagrożeń jednostkowych oraz społecznych z tego wynikających, nie mają możliwości wpływu na stan faktyczny. Należy założyć, że niezależność edukacji pozostaje fikcją i to zarówno w przypadku szkół państwowych, jak i szkół społecznych oraz prywatnych¹⁴.

¹³ Mam na uwadze takie negatywne zjawiska jak dyskryminacja ze względu na płeć, pochodzenie społeczne, niepełnosprawność, system wartości, itd. Zauważmy, że to właśnie system wartości mniejszości pozostaje najbardziej subtelnym i mało widocznym, a przez to łatwym do zdyskwalifikowania przez większość.

¹⁴ Szkoły podstawowe oraz gimnazja, których organami prowadzącymi są gminy, szkoły ponadgimnazjalne, których organami

To, co wewnętrznie związane pozostaje mocą dyscyplinowania, na zewnątrz przejawia się w postaci szkolnych rytuałów łączących w sobie elementy propaństwowe z religijnymi. Te drugie czasem tak dalece przeplatają się ze szkolnym rytualizmem, że zewnętrzny obserwator może odnieść wrażenie, że są one równorzędne z pierwszymi, a nawet stanowią jedność. W tym kontekście filozof Bogdan Chwedeńczuk poddał krytyce szkolne rekolekcje odbywające się w czasie przeznaczonym na inne zajęcia, zmuszanie do uczestnictwa w nich zarówno dzieci, jak i nauczycieli. Zakłada, że jest to sprzeczne z prawem, zakłóca prawidłowe funkcjonowanie państwa, zniekształca demokrację¹⁵. Ta kompilacja zmusza do zastanowienia, która część takiego przedstawienia jest pierwotna, czy religia uzupełnia wolny element sfery aksjologicznej pozostawiony przez państwo, czy też odwrotnie – państwo wykorzystuje ceremonię szkolnej religijności i postanawia się w niej odnaleźć. Stworzenie takiego wrażenia działa obustronnie – państwo szuka uzasadnienia w metafizycznej i ceremonialnej oprawie uroczystości szkolnych, a religia potwierdza swe znaczenie społeczne. Wydaje się, że system, który określany jest jako szkolna demokracja jest w rzeczywistości przedłużeniem formy demokracji propagowanej przez państwo, czyli nazbyt fasadowej i ograniczonej do haseł. Jan Woleński dostrzegł niebezpieczeństwo w fakcie umieszczania oceny z religii na świadectwie szkolnym. Pisze: „Otóż prawo do stopnia z religii na świadectwie wydanym przez szkołę publiczną naruszałoby prawo do milczenia w sprawach religijnych i światopoglądowych, które to uprawnienie jest zawarte

prowadzonymi są powiaty, możemy określać jako państwowe, ponieważ to państwo decyduje o podstawie programowej, którą zmuszone są realizować. Rzecz ma się podobnie w przypadku szkół prywatnych i społecznych – również obowiązuje je podstawa programowa. Problem dotyczy ukrywania pewnych negatywnych z perspektywy kształcenia demokratycznego zjawisk, wszystkim placówkom zależy bowiem na odpowiednim wizerunku, dlatego podkreślają wyłącznie podmiotowość swych wychowanków oraz możliwość kształtowania przez nich przestrzeni, w której funkcjonują. Jednocześnie nie można generalizować i wszystkich szkół traktować jako wyłącznie złe lub dobre, ponieważ sytuacja bywa bardziej złożona.

¹⁵ Zob. Bogdan Chwedeńczuk, „Rekolekcje”, *Bez Dogmatu*, nr 18, Warszawa 1996.

w deklaracjach międzynarodowych dotyczących praw człowieka”¹⁶. Autor wskazuje, że prawo nadane większości stawia w trudnej sytuacji mniejszość. Zauważmy, że stopień taki uprawomocnia nakreślony powyżej stan rzeczy. Zgodnie z regułami życia społecznego w procesie decyzyjnym funkcjonującym w szkole mają prawo uczestniczyć na zasadzie powszechności wszyscy uczniowie, a więc również tacy, którzy związani są z wartościami odmiennymi od wartości większości. Kontrolowane przez państwo szkoły niosą w sobie całe spektrum pozytywnych aspektów tego stanu rzeczy, lecz również pewne niebezpieczeństwa, które próbuje się maskować i ukrywać poprzez próby przedstawiania pozytywnego, zewnętrznego wizerunku szkół.

Jednym z ciekawszych oraz bardziej znaczących aspektów charakteryzujących rzeczywistość w niej demokrację jest swoboda, którą pozostawia państwo w rozwijaniu szerokiego spektrum możliwości wychowywania dzieci i młodzieży. Z jednej strony, obserwujemy dążenie do całkowitego kontrolowania szkół, z drugiej, słyszymy o swobodzie ich tworzenia oraz (przynajmniej w teorii) generowania alternatywnych metod nauczania oraz wolności w ramach wielości propagowanych systemów wartości. Wsparcie takie całkowicie odpowiadałoby wyzwaniom stojącym przed współczesnym społeczeństwem, aspirującym do wielokulturowości, akceptującym aksjologiczną wielość. Rzeczywistość różni się z oficjalnymi deklaracjami i trudno nie dostrzec, że poprzez zaszczepianie młodym ludziom określonego wzorca myślenia oraz postępowania następują próby wychowywania całego społeczeństwa. Jednostka, a uczeń w szczególności, nie mogąc w praktyce decydować o sobie, pozostaje w stanie niedojrzałym, zatem państwo poprzez swe administracyjne możliwości wskazuje mu właściwą drogę i dzięki sumiennej pracy funkcjonariusza publicznego dokonuje takiej represyjnej normalizacji¹⁷. Państwo wzorem patriarchalnego i pateralistycznego stanowienia zezwala na to, co akceptowane lub odrzuca to, co niechciane.

¹⁶ J. Woleński, „Stopień na świadectwie”, w: tenże, *Okolice filozofii prawa*, Universitas, Kraków 1999.

¹⁷ Oczywiście istnieje spora szansa, że nauczyciele kierować się będą dobrem dziecka, a nie instytucji.

Kilka przykładów

Zakładając, że istnieje pewna przestrzeń, umożliwiająca obywatelom swobodne funkcjonowanie w ramach demokratycznego systemu, zaobserwujemy, że istnieją takie jego aspekty, które państwo stara się w charakterystyczny dla siebie sposób normalizować. Służą temu odpowiednio dobierane treści i praktyki. Zauważmy, że wymienione poniżej przykłady nie zawsze wynikają z podstawy programowej, ale również z nieformalnych uwarunkowań w relacjach szkoła-inne instancje decyzyjne wywierające na szkołę presję (organy prowadzące szkoły, instytucje polityczne, środowisko lokalne, w którym placówka edukacyjna funkcjonuje). Zaliczmy do nich:¹⁸

- lekcje historii: kształtowanie określonego wzorca oraz interpretacji wydarzeń historycznych, pomijanie kwestii niewygodnych, niechcianych oraz budzących kontrowersje;
- lekcje WOS: narzucanie określonego wzorca demokracji prowadzonej najczęściej do uczestnictwa w wyborach, pomijanie tematyki niewygodnej: praw mniejszości, praw kobiet, wspieranie dość konserwatywnego wzorca patriotyzmu ocierającego się o nacjonalizm, akcentowanie i preferowanie określonego modelu obywatelskości, narzucanie określonego wzorca modelu gospodarki państwa¹⁹;
- lekcje języka polskiego: kompilacja treści przedmiotu z treściami o charakterze religijnym, przedstawianie twórczości literackiej zgodnie z kanonem tego, co pożądaną i instytucjonalnie uznane za godne przedstawienia z pominięciem dorobku tych twórców, o których zadecydowano, że nie powinni być przedstawiani młodzieży;
- religia: przedstawianie treści społecznych, a czasami nawet politycznych, dotyczących praw mniejszości

¹⁸ Wybór tutaj zaprezentowany jest oczywiście cząstkowy i nie wyczerpuje całkowicie tematu. Problem jest o wiele szerszy i zasługujący na rzetelne badania.

¹⁹ Zauważmy, że jest to przedmiot, który przy poważnym potraktowaniu powinien odegrać istotną rolę w kształceniu świadomego, aktywnego obywatela. Sporą szkodą pozostaje brak czasu na dyskusje, debaty, ścieranie się różnych poglądów, idei, pomysłów, interpretacji rzeczywistości politycznej oraz społecznej. Ma to oczywiście związek z konstrukcją podstawy programowej oraz – co bardzo istotne – ograniczoną liczbą godzin na ten przedmiot przeznaczonych.

(np. seksualnych), praw kobiet (kwestia aborcji i inne), problem badań genetycznych itd. Wszystkie one przedstawiane są z perspektywy religijnej, ale z problematycznym uzasadnieniem o uniwersalności owej perspektywy²⁰.

Powinniśmy równocześnie zauważyć mniej lub bardziej subtelne pragnienia ideologicznego wpływu na przedmioty o charakterze innym niż humanistyczne, np. na lekcjach biologii – szczególnie przy podejmowaniu tematyki teorii ewolucji, problemie badań genetycznych, czy zapłodnienia *in vitro*.

Powyższe przykłady pokazują, że szkoła jest wyłącznie jednym z elementów życia społecznego, ale przy tym prawdopodobnie najbardziej podatnym na wpływy polityczne oraz sama podobny wpływ wywierająca. Poprzez tak wytworzony system i wspieranie funkcjonowania w ramach państwa np. szkolnej religijności, można założyć, iż umożliwiała to państwu wspieranie odgórnie realizowanego wzorca kształtowania tożsamości zbiorowej. Jak zakłada Bourdieu: „Tradycyjny system nauczania przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalenia struktury stosunków klasowych i tym samym do jej uprawomocnienia – ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne produkują hierarchie społeczne”²¹. Niestety współczesna szkoła zamiast propagować i wspierać równość, poprzez prezentowane treści przyczynia się do celowego wyodrębnienia tych, którzy pozostają w mniejszości²². Z perspektywy humanizmu możemy, a nawet powinniśmy założyć, że rolą szkoły pozostaje osiągnięcie względnej przynajmniej równości pomiędzy dziećmi lub przynajmniej minimalizowanie sytuacji konfliktogenych. Musimy również zauważyć, iż konstrukcja systemu nauczania została stworzona w tak subtelny sposób, aby nie kwestionować słuszności przekonań, z którymi dziecko zapoznaje się przyswajając wiedzę z przedmiotów humanistycznych oraz na lekcjach religii. W tak skonstruowanej

²⁰ Oczywiście możemy optymistycznie założyć, że na przedmiot uczęszcza wyłącznie młodzież, która świadomie lub z polecenia opiekunów tam się znalazła.

²¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990, s. 267.

²² Możemy założyć, że dzieci związane z innym systemem wartości zmuszone są swój światopogląd w pewnych sytuacjach ukrywać.

przestrzeni odnaleźć musi się również dziecko niezwiązane z oficjalnie akceptowaną sferą wartości.

Realizowana w taki sposób strategia państwa dotyczy również innego wymiaru rzeczywistości edukacyjnej. Doprowadzenie do sytuacji podporządkowania ideom religijnym implikuje ich słuszność oraz celowość kształcenia według nich młodych pokoleń. Przede wszystkim założono, iż bez religii dziecko nie ma umiejętności oddzielania dobra od zła (nie jest to prawdą, gdyż, jak wskazuje chociażby Iuliana Lupu, człowiek posiada zdolność sądzenia moralnego, zakłóconego później wychowaniem religijnym)²³. Brak ukształtowanego systemu wartości młodych ludzi okazuje się przestrzenią, którą państwo stara się zagospodarować, jednak treści, które chce im wpoić, nie wynikają z humanistycznego konsensusu, a pozostają pochodną religijnego dogmatyzmu. Mając na uwadze dość spory brak zainteresowania rodziców sferą kształcenia, i pamiętając o tym, iż wychowanie religijne rozpoczyna się już w przedszkolu, przypomina nam to zjawisko próby wyprzedzenia wszelkich innych norm i wartości, które dziecko może przyswoić w wyniku obserwacji świata i własnego w nim funkcjonowania²⁴.

Charakteryzując sytuację mniejszości w praktycznym wymiarze edukacji, zaznaczyć należy kilka jej wymiarów. Oficjalna polityka edukacyjna w praktyce zmusza do przymusowego „ujawnienia się” osób, które nie podzielają wiary

²³ Iuliana Lupu, przywołując w swym artykule wyniki badań dotyczących sądzenia moralnego, wskazuje na zupełną niezdolność do obiektywizmu wśród osób wychowanych w, jak pisze, zinstytucjonalizowanej kulturze religijnej. Badania przeprowadzone zostały wśród studentów, jednak ich interpretacja umożliwia pewne uogólnienie i wysunięcie wniosku o prymacie moralności przed wychowaniem. Zob. Iuliana Lupu, „Demokracja, moralność, religia i wykształcenie”, w: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2009, s. 167.

²⁴ Nie wytrzymuje to zatem krytyki wysuniętej przez Fromma, a związanej z jego koncepcją religii humanistycznej. Dziecko bowiem nie ma w tym przypadku możliwości wyboru (lub nie) własnej religii. Co więcej, zostaje poddane bezwzględnej indoktrynacji, gdy tymczasem: „Człowiek musi rozwijać władze swego rozumu, aby być w stanie pojąć siebie, swoje związki z innymi ludźmi oraz własne miejsce we wszechświecie”. Zob. Erich Fromm, *Psychoanaliza a religia*, przeł. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2000, s. 71.

większości²⁵. Ta antyindywidualistyczna praktyka maskowana jest najczęściej teoriami propagującymi specyficznie rozumianą wspólnotę²⁶. Zatem uczeń nie związany (przynajmniej oficjalnie) z wartościami większości pozostaje w szkole ciałem obcym, poddanym mniej lub bardziej widocznej i celowej normalizacji. Stąd wniosek, że proces demokratyzacji ograniczony jest często do sfery deklaratywnej, a sama szkoła, która ma być miejscem kształcenia kompetencji demokratycznych, w tym współdziałania, współistnienia, empatii i wzajemnego szacunku, często pozostaje tego zaprzeczeniem. Zauważmy równocześnie, iż tworzenie, kształtowanie systemu edukacyjnego nie zawsze pozwala uniknąć błędów. Jednak, jak już wskazano powyżej, to decydenci polityczni, a nie specjaliści znający się na delikatnej materii edukacyjnej, są twórcami systemu oświatowego. Zaznaczyć jednak musimy, że czym innym jest wygenerowanie błędu, który jest efektem pragnienia unowocześnienia szkoły oraz stworzenia nowych podstaw jej funkcjonowania, a czym innym popełnianie błędów wynikających z ideologizowania szkoły przy próbach celowego niedostrzegania sytuacji konfliktowych.

Spróbujmy zatem prześledzić, czy istnieje jakaś forma, wzorzec i strategia postępowania instytucjonalnego, które wskazywałoby na postępującą formę opresyjności wobec Innego w szkole, doprowadzając w konsekwencji do postrzegania go jako Obcego. Trudno pominąć w tym miejscu prace z zakresu socjologii i filozofii wychowania. Te dyscypliny zdają się przecież wskazywać na proces toczący się w ramach systemu edukacyjnego, często niedostrzegalnego, a również celowo pomijanego przez decydentów, dla których osiągnięcie celu, za jaki uznajemy zaszczerpienie określonego dyskursu, dominuje nad metodą oraz „warsztatem” pedagogicznym.

²⁵ Przypomnijmy ponownie, że fakt ten nie dotyczy potrzeby wskazania na różnorodność, a jest wynikiem propagowania jednego wzorca norm i wartości.

²⁶ Decydenci, wskazując na wspólnotę w wymiarze edukacji, znaczący nacisk wywarli na jej wymiar religijny oraz narodowy. Dość charakterystyczne jest zjawisko pomijania innych form wspólnotowości, łącznie z tą, która powinna być humanistycznym wzorcem wychowawczym – wychowanie do życia we wspólnocie ludzkiej, stawiającej człowieka i ogólnoludzkie wartości jako szczególnie pożądane, umożliwiające uniknięcie znanych z historii oraz życia społecznego sytuacji dyskryminacji i odrzucenia.

Jednym z celów funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły stało się narzucanie określonych wartości oraz wygenerowanie typowego dla religijnego postrzegania świata aparatu pojęciowego, który w przyszłości może uniemożliwić swobodne i krytyczne interpretowanie kwestii społecznych. Spróbujmy uchwycić pewien początkowy moment, decydujący, jeśli chodzi o wyodrębnienie się Obcego, który na zasadzie posiadania systemu wartości odmiennego od tego, jaki posiada większość zostaje w konsekwencji przez nią odepchnięty. Interesujące interpretacje odnajdujemy u Floriana Znanieckiego, który wskazując na perspektywę historycznego rozwoju grup społecznych poddaje analizie ich strukturę oraz funkcjonowanie w ramach współpracy międzyludzkiej. Zauważa równocześnie problem, iż niektóre formy jej funkcjonowania zawierają w sobie pewne niebezpieczeństwa, wskazuje mianowicie na zagadnienie istnienia zjawiska wkraczania w sferę prywatną oraz intymną²⁷. Zauważmy, że grupa o systemie wartości akceptowanym przez większość narzuca ów system, a poprzez to wyklucza, marginalizuje systemy odmienne. Zakłócone zostają elementarne podstawy współżycia międzyludzkiego w przestrzeni szkolnej – wartości odmienne od większościowych stają się zatem nieistotne. Na nasze potrzeby możemy uznać, że owo zjawisko jest właśnie tym momentem, które w swej późniejszej formie bezceremonialnie prowadzić może do radykalnego odrzucania inności postrzeganej jako obcość. Ci, którzy nie chcą się z tym faktem pogodzić, domagając się niezależności, stanowią dla systemu edukacji element zakłócający, dlatego też szkoły, z jednej strony, starają się go banalizować, z drugiej zaś – nie dopuszczają do zaistnienia precedensu, który polegać mógłby na zbyt daleko posuniętym indywidualizmie. Indywidualizm w tym aspekcie klasyfikowany jest jako obcość i odmienność. To właśnie ten Obcy i taka odmienność określone zostają jako zagrożenie dla szkolnego, a w konsekwencji – także i dla państwowego ładu i porządku.

Zauważmy, że idea wielości nie znajduje akceptacji wśród podejmujących decyzje o kształcie systemu oświaty, jest deklaracyjnie akceptowana, *ale* jednak obca. Nie mamy

²⁷ Zob. Florian Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, PWN, Warszawa 2001, s. 140.

w tym miejscu możliwości stwierdzenia, na ile dzieje się to świadomie, a na ile nie. Duże znaczenie zapewne muszą w tym miejscu odgrywać narzucane oraz przenoszone z pokolenia na pokolenie wzorce kulturowe. Obserwując i interpretując politykę państwa w tym zakresie, a przecież system edukacyjny jest jej odzwierciedleniem, należy założyć, że jest to praktyka celowa i dość jasno określona. Znaczenie przy tym odgrywają charakterystyczne treści edukacyjne z wymienionych już przedmiotów humanistycznych, których cel pozostaje ukierunkowany na podtrzymywanie mitów narodowych i religijnych. Podtrzymywanie tych mitów polega m.in. na stosowaniu strategii generowania tożsamości zbiorowej, a w konsekwencji – na wykluczaniu Innych.

Czy szkolne uroczystości religijne, które wpisały się już we wzorzec odgórną i autorytarnie sugerowanej normatywności, nie prowadzą do dyskwalifikacji oficjalnych komunikatów o akceptacji idei wielości? Czy podręcznikowe teksty i ilustracje sugerujące i odzwierciedlające konserwatywny, a zarazem religijny wzorzec relacji międzyludzkich nie dominuje nad potrzebami tych, którzy go nie akceptują? Musimy zauważyć, że konstrukcja współczesnej szkoły od samych podstaw zakłada wskazanie na inność przy jednoczesnym braku jej akceptacji. Takie działania nie służą rozwijaniu umiejętności umysłowych i interpersonalnych, a pozostają raczej narzędziem represji i urabiania. Szkoła nie należy do uczniów, a zatem nie oni decydują o tym, co powinno kształtować jej najbardziej podstawowe cechy, nie jest ona oddolnie kształtowana, a jej struktura została narzucona przez politycznych decydentów, starających się nie dopuścić do zaistnienia w niej jakiegokolwiek idei, nad którą nie będą sprawowali kontroli. Trudno nie zwrócić uwagi, na to, że polska edukacja ma poprzez swój realny wymiar wskazać, że w rzeczywistości pewne granice są dla Innego nieprzekraczalne. Nie po to przecież ustanowiono powyższy porządek, aby teraz zakłócać jego funkcjonowanie poprzez oddawanie głosu „nieuprawnionym” i potencjalnie mogącym domagać się dla siebie akceptacji. Obserwujemy całkowitą konsekwencję w postępowaniu władzy – wskazać na obcość i odebrać jej przedstawicielom uprawnienia do podmiotowości, a pamiętajmy, że opisywana tutaj praktyka politycznego podporządkowania nie dotyczy dorosłych i świadomych

swej sytuacji dorosłych obywateli. Jest to jeden z bardziej drastycznych przykładów, poza praktykami wprowadzanymi bezceremonialnie w życie przez państwa totalitarne, gdzie instytucja mająca służyć humanistycznemu wychowaniu, jest wykorzystywana do propagowania określonej ideologii.

Strach przed wielością zdaje się wynikać z pragnienia homogenizacji kultury, zaś szkoła jako element systemu generowanego przez państwo jest podatna na manipulacje ze strony decydentów. Moim zdaniem jest niemalże zupełnie bezbronna wobec takich zakusów aparatu przymusu. Zatem kontrola nad systemem edukacji poprzez tworzenie podstawy programowej, a dzięki temu niedopuszczenie do zaistnienia wewnątrz niej zakłócającego elementu w postaci wartości wykraczających poza te uznane za *właściwe*, umożliwia przetrwanie wartościom starym, czasami przebrzmiałym, takim, które często w sytuacjach historycznie skomplikowanych umożliwiały przetrwanie wartości rozumianych i akceptowanych narodowo, czy etnicznie. Ta sytuacja wymuszonego podporządkowania zmusza do konfrontacji między poddanym uczniem a instytucją uprawomocniającą nakreślony, ideologiczny stan rzeczy. Zauważmy, że słabsza jednostka umiejscowiona została w sytuacji bezalternatywnej, dziecko zostaje wtłoczone w tryby ideologicznej maszyny, która albo dokona jego „normalizacji”, albo wykluczy poza nawias społeczności szkolnej, skazując na napiętnowanie. Prymat ideologii nad wartościami humanistycznymi prowadzi do tworzenia przedmiotu w miejsce podmiotu, a to, co powinno być pozytywną cechą kształcenia młodych ludzi, staje się indoktrynacją. Wygenerowanie sytuacji edukacyjnej polegającej wyłącznie na akceptacji narzucanych norm, wartości oraz treści nie może zasługiwać na określenie jej jako „demokratycznej”. Trudno, aby tak właśnie określić system wskazujący na konieczność odwzorowywania tego, co zostało odgórnie wytworzone oraz uznane za słuszne. Bez możliwości kwestionowania, przeprowadzania niezależnych dyskusji oraz debat dotyczących treści i zasad szkoła kształciła będzie wykonawców poleceń, a nie twórcze jednostki. Odmowa prawa do niezależnego myślenia oraz działania musi skutkować wychowaniem konformistów. Pytania stawiane młodym ludziom nie mogą sugerować pożądanej odpowiedzi. Być może, chcąc zachować niezależność, trzeba pozostać Innym.