

Szkoła na XXI wiek...

School for the 21st century...

Zofia Agnieszka Kłakówna
Kraków

Abstract: The article focuses on the public system of compulsory, general elementary education and its current realisation in Poland. The aim is to encourage a broad-based debate that would encompass 1) legal and 2) organisational aspects of functioning of this system and would help to 3) thoroughly analyse thinking about aims and substantive aspects of elementary general education in compliance with challenges that life in the contemporary civilisational and cultural context poses to a man. In the final part of the text the author formulated suggestions of assumptions and principles that describe the postulated school model.

Key words: system of education, school: elementary, public, general preparatory, compulsory, model of education, civilisational and cultural context, quality of education

Streszczenie: Artykuł dotyczy publicznego systemu obowiązkowej, ogólnej edukacji powszechnej i jego aktualnej realizacji w Polsce. W zamierzeniu stanowi zachętę do całościowej debaty, która obejmowałaby aspekty (1) prawne oraz (2) organizacyjne funkcjonowania tego systemu i służyła gruntownemu (3) przepracowaniu myślenia o celach oraz merytorycznych aspektach powszechnej, podstawowej edukacji ogólnej, stosownie do wyzwań, które stawia przed człowiekiem życie we współczesnym kontekście cywilizacyjno-kulturowym. W końcowej partii tekstu sformułowane zostały sugestie założeń i zasad, które opisują postulowany model szkoły.

Słowa kluczowe: system edukacji, szkoła: powszechna, publiczna, ogólnokształcąca, obowiązkowa, model edukacji, kontekst cywilizacyjno-kulturowy, jakość edukacji

Mowa będzie o powszechnej szkole publicznej z sytuowanym w tle pytaniem o rzeczywisty sens, istotę i warunki określające jakość obowiązkowej edukacji organizowanej w takim zakresie. Pierwsze dwudziestolecie XXI wieku dobiega wprawdzie powolutku do końca, ale dyskusję nad projektem o wskazywanych wyżej parametrach oraz rzeczywiste przepracowanie myślenia na ten temat mamy w Polsce wciąż raczej przed sobą. I dyskusja taka wydaje się nadzwyczaj pilna, niezależnie od tego, ile kongresów

edukacji zorganizował już Instytut Badań Edukacyjnych, ile zaś reprezentanci poszczególnych przedmiotów szkolnych, ilu prelegentów podczas nich wystąpiło, jakie kraje i ośrodki badawcze reprezentowali, do jakich prac współczesnych filozofów się odwoływali, jak nowocześnie brzmiały opisy ich badań i doświadczeń ani ile rozmaitych inicjatyw lub książkowych publikacji w rezultacie powstało¹.

Postulowanie poważnej debaty mimo wspomnianych dokonań nie oznacza oczywiście, że brak u nas świadectw rozmaitych konkretnych akcji reformatorskich prowadzonych w dziedzinie oświaty z różnych perspektyw i obliczanych na różne skutki. Nawet odwrotnie². Idea debaty obejmującej równocześnie cały system edukacji powszechnej oraz sposoby konstruowania programów szkolnych ze względu na oferowaną w nich materię poznania zwykle jednak pozostaje tylko postulatem, kamuflażem dla politycznych zamówień, łudzeniem rzeczywiście zainteresowanych, wykwittem pustostłowa albo pokazem miraży – najlepiej z dystansu, z dala od prozy życia i wszelkiej praktyki, bez dotykania naprawdę istoty rzeczy w całym jej skomplikowaniu. Bywa, że są to po prostu głosy wołających na puszczy³.

Formułowane tu rozpoznania nie oznaczają deprecjacji całego dostępnego lekturze dorobku oraz wielu pojedynczych pomysłów nastawionych na myślenie o wartościowej edukacji, więc rozwiązań wprowadzonych w życie, tj. w konkretnych szkołach⁴. Rzecz w tym, że inicjatywy tego rodzaju – jako wyraziste znaki kontestacji wobec istniejących regulacji systemowych – stanowią z reguły świadectwa albo fragmentarycznego myślenia, albo nadmiernie uogólniającego, a w konkretach reprezentacje instytucji o statusie niepublicznym, rozwiązania incydentalne bądź reprezentatywne dla edukacji alternatywnej czy nauczania domowego.

W tym miejscu pytanie sygnalizowane na początku dobrze będzie poddać ujednoznaczniającej modyfikacji i równocześnie rozszerzeniu. Czy można sobie mianowicie w ogóle wyobrazić sytuację, w której szkoła publiczna zapewniałaby bezwzględnie taki sam dla wszystkich charakter, poziom, jakość i rezultaty podstawowej edukacji ogólnej? Czy naprawdę o to by chodziło? Co to zresztą w gruncie rzeczy znaczy edukacja podstawowa? Co to jest edukacja ogólna? A przede wszystkim, kto, dla kogo, na jakiej podstawie ma prawo określać charakter, zakres i przebieg tego rodzaju

¹ Na październik 2018 roku zapowiadany jest V już kongres IBE, na 2019 rok np. już IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej. Na stronach IBE znaleźć można imponującą wręcz ilość świadectw edukacyjnych starań.

² Puczająca może być w tym kontekście lista ministrów edukacji od 1989 roku do dziś oraz sygnowanych ich nazwiskami zmian wprowadzanych w systemie oświaty (do 2014 roku funkcję ministra edukacji pełniło 18 osób – zob. Kłakówna Z.A., 2014, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków – są już naturalnie kolejne nazwiska na liście czynnych ministrów i dalsze, firmowane przez nich zmiany wcale nie ustają).

³ Zob. np. *Co z tą szkołą? Interdyscyplinarne forum dyskusyjne*, „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 1-4.

⁴ Zob. raport *Reforma kulturowa 2020, 2030, 2040* (rozdział *Holistyczna szkoła całodniowa*, pdf w Internecie); na temat tego projektu zob.: *Szkoła szczęśliwych ludzi. Rozmowa z Robertem Kwaśnicą*, „Magazyn Świąteczny. Gazeta Wyborcza” z 17.10.2015. Opis innych przykładów: www.edukacjademokratyczna.pl; www.szkolyszczescia.pl; www.edukacjadomowa.pl; www.wiosnaedukacji.pl; wiele innych jeszcze.

edukacji? Czym skutkuje powszechny obowiązek szkolny? I czy moglibyśmy sobie dziś wyobrazić zniesienie u nas prawa do nauki i obowiązku wypełniania tego prawa (*Konstytucja RP*, art. 70.), a więc wymazania szkół publicznych z kulturowego pejzażu współczesności? Na przykład w reakcji na głosy publicystów, którzy sugerują, że szkoły takie w masie pełnią wyłącznie funkcję przechowalni, utrzymywanych po to, żeby dzieci „nie szwendały się po ulicach, podczas gdy rodzice pracują” (Hartman 2013). Znajdzie się też zapewne parę innych jeszcze pytań i wywołujących je przyczyn, które wskazują na nagłą konieczność postulowanej debaty.

Kontekst cywilizacyjno-kulturowy

Do zupełnych oczywistości należy fakt, że nie istniejemy poza kulturą. Nie jesteśmy samotnymi wyspami. Żadna edukacja nie dokonuje się w próżni. Każde rozwiązanie konstruowane jest z jakiejś perspektywy, nacechowane indywidualnymi przeświadczeniami w wymiarze jednostkowym i instytucjonalnym. Ktoś dla kogoś je organizuje. Również wtedy, gdy znak firmowy nadaje edukacji bezosobowo państwo lub jego funkcyjni. Tym bardziej nawet. I zawsze skutkuje to takim lub innym majstrowaniem przy cudzych mózgach, zawsze jest to działaniem w obszarze cudzej wolności (Kłakówna 2003).

Szkołę określa naturalnie zarówno kontekst kultury rodzimej, lokalnej, jak i kontekst szerszy – cywilizacyjny⁵. Ten szerszy wybija się dziś na plan pierwszy. Jest to związane z charakterem i możliwościami mediów określanych dokonaniem współczesnej technologii cyfrowej. Ich oddziaływanie powodują głębokie zmiany cywilizacyjne o zasięgu globalnym. Zmiany te obejmują różnorakie dziedziny i różnorakie relacje międzyludzkie. Zachodzą ponadto z prędkością nieporównywalną do dotychczasowych ludzkich doświadczeń (Kasprzak i in. 2016). Charakter i jakość edukacji powszechnej stają się w związku z tym kwestią zasadniczą. Zaopatrzenie szkół w komputery, wprowadzenie zajęć z informatyki do planów lekcji i kursy obsługiwanie dostępnych programów są daleko niewystarczającą odpowiedzią na tę sytuację.

Dokonujące się zmiany mają bezpośrednie przełożenie na indywidualne oraz zbiorowe komunikowanie się oraz na tempo, w jakim ta komunikacja się odbywa. Wpływają na rozprzestrzenianie się informacji oraz dezinformacji, na konstruowanie wyobrażeń i potrzeb oraz hierarchizowanie wartości i wybierane modele życia. Oddziałują na sposoby uczenia się. Dochodzi w związku z tym – jak zawsze, gdy ludzie zaczynają używać nowych narzędzi – do modyfikacji ludzkich mózgow, tak by odpowiadały nowym sposobom działania (Carr 2013).

Różnice międzypokoleniowe nabierają przy tym nowych wymiarów (Wrzesień 2009, Schulte-Markwort 2017), bo wiążą się z dorastaniem kolejnych pokoleń w drastycznie różnych kontekstach, w konfrontacji

⁵ Rozróżnienia między pojęciami *kultura* i *cywilizacja* wiążą się z wieloma trudnościami. Obydwa definiowane bywają na wiele sposobów. W tym miejscu przyjmowane znaczenie wynika, mam nadzieję, bezpośrednio z kontekstu, ale dalej będzie jeszcze o tym mowa.

z odmiennymi wyzwaniem. Zwłaszcza że oferty kulturowe formułowane w ramach tych zmian nastawione są głównie na bezwzględne przyciąganie uwagi z zastosowaniem niezliczonych wariantów uwodzenia. Zdobywają one uznanie odbiorców dla określonych sposobów hierarchizowania wartości i eksponują atrakcyjność życiowych wzorców bez „dzielenia włosa na czworo”.

W wyniku wskazywanych zmian instytucja szkoły publicznej stała się nie tyle elementem „globalnej wioski”, jak świat po rewolucji medialnej opisywał kiedyś Marshall McLuhan (McLuhan 2001, 179), co elementem kosmopolis raczej, więc państwa-miasta-świata opisywanego przez Timothy’ego Gartona Asha (Ash 2018). Metafora wioski obiecuje inne relacje międzyludzkie niż metafora miasta-świata-molochu. I inne problemy ujawniają się w wyniku takich odróżnień.

Przynależność do kosmopolis, fakt, że zajmując „w realu” pozycje lokalne, można podejmować oddziaływania o zasięgu globalnym, nie służy, niestety, rozprzestrzenianiu się wyłącznie idei dobra, prawdy i piękna, gdyby przypomnieć tę Platońską triadę, uzupełnioną w *Preamble* naszej *Konstytucji* o hasło sprawiedliwość, a powtarzaną zwykle z upodobaniem w odniesieniu do celów edukacji.

Wprawdzie nie przekreśla to chyba od razu i całkowicie oświeceniowej idei oświaty powszechnej, która interesuje nas tu szczególnie, ale z wszelką pewnością wymaga jej zasadniczego przededefiniowania (Postman 2001, 167-207). Takiego, które stosownie do nowych okoliczności określiłoby na nowo m.in. relacje między szkołą i kulturowo-cywilizacyjnym kontekstem. Takiego, z którego wynikałoby, że szkoła nie jest od tego, by legitymizować i upowszechniać kulturę we wszelkich jej przejawach, lecz raczej od tego, by uczyć jej samodzielnego wartościowania i na takiej podstawie samodzielnej orientacji w świecie. Wiąże się z tym jednak myśl o nierównoważności relacji, środków i siły oddziaływania, a w konsekwencji o nierównoważności wpływu, zwłaszcza że szkoła nieodmiennie zwykła ratować swe pozycje, stawiając głównie na przymus wynikający z konstytucyjnego obowiązku (Matyszkowicz 2007, 109-128). Obowiązek staje się przy tym równoważny z narzucanymi odgórnie programami z dodatkiem egzaminacyjnego bicza. Nielewdnie z definicji odbiera to szkolnej ofercie edukacyjnej wiarygodność, ale większość beneficjentów oświaty publicznej pozbawia też możliwości jakiegokolwiek ruchu.

W tym kontekście przypomnijmy na wszelki wypadek, że wynikiem oświeceniowych idei była m.in. konstrukcja kulturowej kategorii dzieciństwa jako okresu w rozwoju człowieka szczególnego, oznaczającego właśnie czas celowo organizowanej edukacji, ale też rozdzielania spraw „dla dzieci” i „nie dla dzieci” (Ariès 2010, Schulte-Markwort 2017, 97-103). Dziś przekłada się ta kategoria w dużej mierze na komercyjne hasło „Cały dla małych”, gdy tymczasem nowe media oraz przekazy, które funkcjonują powszechnie w otwartej przestrzeni publicznej, bezwzględnie znoszą granice treści

przeznaczonych dla dorosłych i niedostępnych dla dzieci (Postman 2001, 127-147). Dorośli zaś niedostatecznie zważają na możliwe ambiwalencje w ocenie obserwowanych zachowań dzieci i ich samodzielnych rozpoznań na temat otaczającej rzeczywistości (Schulte-Markwort 2017, 97-100).

Opcje skrajne

Do wspomnianych tu oświeceniowych idei nawiązuje, jak sądzę, profesor Jan Hartman, gdy z namiętnością reprezentatywną dla biegunowo skrajnej opcji w ich ocenie, podejmuje krytykę naszej dzisiejszej masowej edukacji, twierdząc, że szkoły tak naprawdę zreformować się nie da i trzeba sobie z nią dać całkiem po prostu spokój. Nie wszyscy muszą się uczyć w szkole, jeśli ktoś nie chce, to jego sprawa, jego zysk albo strata i trudno. Genialni z urodzenia dadzą sobie radę i bez szkoły, na co jest wystarczająco dużo przykładów, bo zresztą szkoła ich z reguły co najmniej nudzi, jeśli wręcz nie niszczy. Tu wprawdzie można by wtrącić za Yuvałem Noahem Hararim, że niektórym geniuszom z uposażenia wewnętrznego w niesprzyjających okolicznościach rozwinięcie tego geniuszu może zająć „całe siedem tomów”, jak w przypadku niejakiego Harrego Pottera (Harari 2014, 172). No, ale to jest wymysł literacki.

Hartman pisze w każdym razie:

Nie, nie i jeszcze raz nie! Większości ludzi nie da się uformować na inteligentów i większość ludzi tego nie pragnie (...) pomysł, by z dzieci robotników i chłopów w trzecim pokoleniu uczynić czytelników Żeromskiego, a nawet Masłowskiej, był od początku absurdalny i takim pozostaje do dziś. Podobnie jak pomysł, by każdy człowiek na ulicy, zaludnionej absolwentami szkół, wiedział, co to logarytm i jamb (...) statystycznie biorąc, cały projekt przetworzenia masy ciemnej w masę jasną zupełnie nie wypalił, a oświecenie zamiast stworzyć masowe społeczeństwa inteligentkie, stworzyło społeczeństwa (...) będące najwyżej parodią, bo na pewno nie przybliżeniem niemądrego ideału (Hartman 2018).

Trudno uznać, że nie ma w tym ani cienia racji. Można by nawet wzmocnić tę opinię, wskazując równocześnie kolejną przesłankę do postulowanej debaty. Istota szkoły publicznej, z jaką mamy do czynienia, istotnie wyprowadzona została ze wspomnianej wyżej idei oświecenia. U podstaw organizacyjnych ma natomiast rozwiązania w genezie pruskie. Zostały one obmyślane dobrych dwieście lat temu w odniesieniu do edukacji masowego przeznaczenia, a nastawione były na formowanie karnych i posłusznych obywateli, gotowych bez szemrania i wątpliwości wypełniać cele określone przez rządzących i odtwarzać kulturowy system (Bourdieu, Passeron 1990, Bernstein 1990, Szuldrzyński 2007, 57-67). Niedarmo profesor Hartman sygnalizuje tytułem swego felietonu, że chodziło o szkołę dla prostaczków. I szkoła w masie kultywuje te rozwiązania z samozaparciem do dziś.

Wspomniane reguły zostały u nas w swoim czasie dodatkowo jeszcze umocnione i spotęgowane w praktykach działania wyprowadzanych

z idei komunizmu powszechnego. Po transformacji politycznej 1989 roku – w okresach nasileń reformatorskiej gorączki – niwelowano je wprawdzie, ale często na ornamentacyjnych raczej zasadach, za pomocą cząstkowych przeszczepów pomysłów cudzych, sprawdzających się w innym czasie lub w odmiennych kontekstach kulturowych. Na dodatek przenoszonych z miejsc, które nie miały doświadczenia komunizmu, za to doznawały już wtedy kłopotów nam jeszcze na skutek działania żelaznej kurtyny nieznanymi, a powodowanymi skutkami rewolucji cywilizacyjno-technicznej. Kopiowane przez nas pomysły także na Zachodzie stanowiły nowość i miały być kulturowym antidotum na upadek autorytetu szkoły jako instytucji z innych powodów i w innej sytuacji niż nasza. W każdym razie właśnie taki charakter reprezentowały na przykład zestawy „metod aktywizujących” albo formuły tzw. „operacjonalizowania celów lekcji”. Koncentrowały uwagę na staraniach o to, jak uatrakcyjnić i ukonkretnić działania, z pominięciem jednak „pytań pierwszych”, więc o to, po co, dlaczego, co w ogóle i w jakim trybie czynić przedmiotem szkolnego poznania. Brak rzeczywistego, gruntownego przepracowania tych właśnie kwestii nadał przeprowadzanym wówczas reformom fasadowy w gruncie rzeczy charakter. Gdy jeszcze kwestia nowych podręczników stała się domeną wolnego rynku, a rzeczoznawców kreowano bez uprzedniego sformułowania założeń i zasad reformy merytorycznej, które wynikałyby z owych pytań, określanych tu jako pierwsze, oraz bez egzaminów z tego zakresu, naskórkowość reform stała się faktem. Ostatecznie uwagę skoncentrowano najbardziej na uzasadnieniu strukturalnej reorganizacji systemu oświaty. Poza regulacjami finansowymi, manewrowanie strukturą systemu jest zresztą naprawdę „widowiskowe” i okazuje się, jak dziś widać, ciągle chętnie wybieranym mechanizmem zarządzania oświatą. Wola firmującego edukację ministra była i pozostaje nienaruszona, reprezentując aktualną władzę (Kłakówna 2014, 183).

Dziś wspomniane metody aktywizujące mają się i u nas raczej nieźle, a zapisy dotyczące operacjonalizacji celów osiągają, bywa, poziom groteski, podczas gdy pozostałe kwestie, podkreślmy raz jeszcze, nie zostały tak naprawdę w ciągu minionych 30 lat przepracowane. Tym łatwiej jest teraz – i co właśnie się od 2016 roku dzieje – przeprowadzać działania nastawione na przywracanie struktury szkolnej z czasów PRL i powrót do ściśle kontrolowanej formuły głębokiego ideologicznego nacechowania szkoły z centralnego nadania, przy totalnym lekceważeniu kulturowego kontekstu charakteryzującego równoczesne i nieuniknione istnienie w kosmopolis. Z nacechowaniem ideologicznym zawsze wiąże się zaś czyjś interes polityczny.

I tu zarysowuje się drugi, przeciwstawny do poprzednio charakteryzowanego, biegun myślenia o powszechnej edukacji publicznej. Reprezentatywne dla niego stanowisko można by ująć tak: instytucji szkoły w żadnym razie nie likwidować, umocnić ją raczej w funkcji instrumentu służącego na poziomie kultury rodzimej ujednolicaniu obrazu

rzeczywistości – w określających tę kulturę granicach i według wizji oraz interesów aktualnej władzy⁶.

W skutkach przekłada się to na zupełną dewastację szkoły jako instytucji demokratycznego państwa. Dewastacja ta postępuje w równie gwałtownym tempie, jak zmiany cywilizacyjne. Staje się wyrazem i narzędziem tyranii centralnego, jednoosobowo firmowanego, cynicznego zarządzania szkołą w skali makro i mikro, więc tak w zakresie rozwiązań merytorycznych, dotyczących programów, jak organizacyjnych, łącznie z wyznaczaniem porządku zajęć i czasu przerw międzylekcyjnych oraz dostępnych w szkole posiłków i napojów. Oznacza *de facto* ćwiczenie przez wiele lat dzieci i młodzieży w oszukiwaniu nastawionym na przetrwanie finalizowane potrójnym „z” – „zakuć, zdać, zapomnieć”, a nauczycieli w serwilizmie. Wychodzi na to, że istotnie, może lepiej byłoby tego rodzaju instytucję całkiem zlikwidować.

Tym bardziej że nieoczekiwanie nowy kostium starym pruskim i komunistycznym regułom nadają teraz badania typu PISA i wszelkie odmiany egzaminów testowych jako dokonania zbiurokratyzowanej wyobraźni. Porównywalność zasadą – wszyscy więc muszą się uczyć tego samego, w tym samym czasie. Przed egzaminacyjnym sitem nie ma ucieczki. Na widelcu uczniowie, nauczyciele, szkoły. Pruski dryl z komunistycznym nalotem wpisany w rozbuchany świat biurokracji doświadcza nadzwyczajnej prosperity. Kontroluje się zaś oczywiście to, co w taki sposób można skontrolować, podczas gdy to, co naprawdę ważne, jest przez testy niesprawdzalne. Mamy więc raczej do czynienia z kontrolowaniem dla samego kontrolowania. Inaczej mówiąc, znów chodzi tylko o sprawowanie władzy. Powtarzane zaś tu i ówdzie hasło pocieszenia z czasów niesłusznych, że tak naprawdę rzeczywistą i wartościową przestrzeń edukacji kreuje konkretny nauczyciel za zamkniętymi drzwiami klasy i niezależnie od narzucanych mu dyspozycji, jest co najmniej dwuznaczne. Na to, nawiasem mówiąc, też już wynaleziono sposoby. Omawiane akcje dotyczą zresztą pokolenia dorastającego po naszej transformacji politycznej i teraz posyłającego już do szkoły własne dzieci (Wrzesień 2009), więc generalnie ludzi, dla których wiek XX i jego uwikłania są odległą, nieznaną z autopsji historią.

Wszystkie wyliczane dotąd rozpoznania są ze sobą tak czy inaczej powiązane i nie chodzi w nich wyłącznie o terażniejszość. Edukacja ma bowiem to do siebie, że rzutuje w przyszłość i określa tę przyszłość na pokolenia. Zwłaszcza jeśli jest masowa i oparta na założeniu jednolitości w detalach. Dobrze jest przy tym pamiętać, że młodzi uczestnicy organizowanych dziś u nas chętnie nacjonalistycznych i faszystowskich z ducha manifestacji, podobnie jak realizujący bez wahań swą wolność słowa autorzy dowolnych internetowych komentarzy, to ni mniej, ni więcej tylko aktualni lub byli

⁶ Jak działają rozwiązania, gdy władza bezwzględnie wytycza granice informacji oraz ich interpretacji, bez przywoływania Orwella, dobrze ukazuje literatura faktu, więc np. lektura książki Barbary Demick, 2011, *Świata nie mamy czego zazdrościć. Zwyczajne losy mieszkańców Korei Północnej*, Nowakowska A. (przeł.), Wołowiec. Trzeba by tylko odciąć jeszcze dostęp do Internetu i znów zaciągnąć jakąś kurtynę.

uczestnicy masowej edukacji obowiązkowej. W generaliach rzecz ujmując, katastrofa i raczej wcale niepiękna, gdyby sparafrazować formułę Greka Zorby z powieści Nikosa Kazantzakisa.

Przestrzenie sporów doraźnych

Warto sobie ponadto uświadomić, jak niewiele trzeba, by w odniesieniu do uwag w rodzaju wyżej prezentowanych wywołać walkę nieledwie na noże.

To stara walka, zawsze mogąca liczyć na żywe reakcje (...). Nie wnosi do sprawy nic nowego, a jednak jej zasięg stale się powiększa. Jest idealnym polem do wszelkiego rodzaju dyskusji i polemik. Toczą się one przy dźwiękach surm bojowych, uczestniczą w nich zaprawione w boju armie. (...) Wiele się też mówi o katastrofalnej, lub niemal katastrofalnej, sytuacji w szkolnictwie, czego dowodem są, określane jako skandaliczne, wyniki osiągnięte przez nasze dzieci⁷.

Konia z rzędem temu, kto z marszu określi źródło i autora cytowanej kwestii oraz przedmiot, który najłatwiej opisywaną aktywność wyzwała. Zależnie od reprezentowanej specjalności różni nauczyciele wskazaliby tu z pewnością różne obszary i kierunki sporów. Dla polonistów mogłaby to być pewnie sprawa tzw. kanonu lektur albo kwestie ich czytania według ujęć historycznoliterackich lub przynajmniej chronologicznych, ale zawsze ukierunkowanych na charakterystykę epok literackich, z których dane dzieła pochodzą (Gorlińska 2007, Waśko 2017). Albo o czytanie tekstów w całości, a w żadnym razie nie we fragmentach. Mogłaby się przy tym zrodzić w ramach dłuższych profesorskich dywagacji na temat indywidualizacji kształcenia najzupełniej rewolucyjna idea zapraszająca do namysłu:

czy oprócz czytanych wspólnie lektur nie byłoby warto (zwłaszcza w młodszych klasach) pozwalać dzieciom na czytanie rozmaitych pozycji literackich, takich, które byłyby nie tylko dostosowane do ich możliwości percepcyjnych, ale które po prostu byłyby dla nich ciekawe lub odwoływały się do ich własnych emocji, doświadczeń, przeżyć. Uczniowie mogliby dzielić się z pozostałymi swoimi wrażeniami z lektury⁸.

Doprawdy wzruszająca sugestia. Trudno sobie też wyobrazić, by nie pojawiła się w omawianym kontekście kwestia zrygoryzowanej nauki gramatyki opisowej, która zapewni, jak twierdzą reprezentanci takiego stanowiska, biegłość w abstrakcyjnym myśleniu, a jest nieodzowna ze względu na naukę języków obcych i definicjami stoi, od niej zależy narodowa świadomość językowa i w konsekwencji patriotycznie pogłębione, obowiązkowe i powszechne „miłośnictwo polszczyzny pięknej, poprawnej i sprawnej – jako nieodzowny składnik szkolnej edukacji językowej skierowanej ku wartościom”⁹.

⁷ Źródło cytatu będzie do dyspozycji później.

⁸ Z grzeczności nie podaję nazwiska autora i adresu bibliograficznego, ale kto ma cierpliwość, znajdzie cytowane sugestie w jednym z referatów wygłoszonych podczas III Kongresu Dydaktyki Polonistycznej (Lublin 2017).

⁹ Tak zatytułowany referat zapowiadany był w programie III Kongresu Edukacji Polonistycznej (Lublin 2017).

Nie wydaje się, by nauczyciele innych przedmiotów mieli trudności ze wskazaniem w obszarach swoich specjalności możliwości tego typu sporów. Ale po co zgadywać. W tym przypadku chodziło o historię. Oto dalsza część przywoływanej wypowiedzi. Czytamy:

Dla jednych historia tradycyjna, historia-opowieść, niewolniczo związana z wydarzeniami, jest zbyt ciężkim obciążeniem pamięci przez bez troskie mnożenie dat, imion bohaterów, czynów i zachowań sławnych osobistości; dla drugich „nowa”, „naukowa” historia, posługująca się między innymi pojęciem „długiego trwania” i pomijająca poszczególne wydarzenia, jest przyczyną porażek w nauczaniu, grożących prawdziwą katastrofą, a w najlepszym razie karygodnym zakłóceniem chronologii¹⁰.

Czy brzmi to wszystko aktualnie i swojsko w odniesieniu do sporów o kształtowanie naszej pamięci historycznej? Czy nie zaprzęta naszej uwagi problem wskazywania bohaterów i zdrajców?

Kategoria „długiego trwania” zdradza jednak autora. To Fernand Braudel, francuski uczonek, historyk, który w końcu lat 50. XX wieku i później zabiegał we Francji o reformę edukacji, w tym w zakresie uczenia historii. Objasniał bliską mu koncepcję, napisał odpowiadający jej podręcznik (1963). Starania te skończyły się fiaskiem, a podręcznik został wnet „dyskretnie wycofany ze sprzedaży”, autor był nawet wskazywany jako główny winowajca maja 1968¹¹. Cytowany tekst pochodzi z artykułu pisanego po dwudziestu latach od wspomnianej walki (1983), opublikowanego we Włoszech, we Francji nigdy, a zamieszczonego *Zamiast przedmowy do Gramatyki cywilizacji*, tj. w polskim tłumaczeniu rzeczzonego podręcznika¹².

Spory o edukację nie są, jak widać, ani naszą, ani naszych czasów wyłączną specjalnością. To zawsze jest bowiem sfera przez polityków obliczana na mniej lub bardziej rzeczywisty „rząd dusz”. Platon i jego *Obrona Sokratesa* świadkiem. Ale i jego *Państwo* świadkiem, choć jakby w nieco innym wymiarze.

Bez odwołań do dalekiej przeszłości można by wskazać następnie i inne przeszkody przy poszukiwaniu konsensu w omawianych sprawach. Powszechność edukacji szkolnej skutkuje przecie – z jednej strony – jej powszechnym znawstwem z autopsji oraz pokusą stosowania przy tym różnych odmian przymusu – z drugiej.

Każdy podlegał obowiązkom szkolnym, każdy ma doświadczenie co do tego, każdy jest ekspertem. Nie będzie swego znawstwa ukrywał pod korcem. „Wyszedł na ludzi”. Czegóż chcieć jeszcze? Ten rodzaj znawstwa opiera się jednak w dużej mierze na przeświadczeniach potocznych oraz na inercji teorii i języka stosowanych do projektowanej lub poddawanej opinii rzeczywistości. Podkreślał to kiedyś Leszek Kołakowski. Pisał:

¹⁰ W Sieci przykładów głosów na takie tematy znaleźć można z naddatkiem.

¹¹ Zob. Aymard M., *Wprowadzenie. Braudel uczy historii*, w: Braudel F., 2006, *Gramatyka cywilizacji*, Igalson-Tygielska H. (przeł), Warszawa, s. 9-22. Cytaty w tym akapicie z *Wprowadzenia*.

¹² Braudel F., 2006, *Zamiast przedmowy*, w: *Gramatyka cywilizacji*, s. 23-27. Wydawcy polskiego tłumaczenia podkreślają w przypisie, że tekst ten, uznany przez nich za dobrą przedmowę do podręcznika, nigdy nie został opublikowany we Francji. Ukazał się w 1983 roku w „Corriere della Sera”.

Język ma swoją bezwładność i używany jest również wtedy, kiedy już dawno nie przylega do świata, który ma opisywać. Charakter języka niełatwo daje się zmieniać, on przechodzi niejako z pokolenia na pokolenie¹³.

Bezwładność języka skutkuje swoistym przejęciem kontroli nad realiami przez język, który zaczyna „myśleć za ciebie”, jakby to określiła Chantal Delsol (Delsol 2017, 280-289). Wystarczy kogoś obsadzić w roli ucznia lub nauczyciela, żeby była jasność, jak się rzeczy mają i by liczyła się tylko rola. W takiej sytuacji może się dla przykładu okazać, że „porzuconą misją polonistyki” jest „uczeń jako wartość”¹⁴, choć nie wiadomo, dlaczego akurat polonistyką byłaby zobowiązana do pełnienia misji decydującej o wartości dzieci i młodzieży, więc o ich ludzkiej godności, bo przecież chyba nie o pieniądze chodzi, oraz dlaczego ta wartość-godność miałaby być określana w szczególności akurat przez jedną z ról, w których dzieci i młodzież w pewnym okresie życia występują. Przywołanej formuły nie ratuje chyba fakt, że kryje się za nią woła odgruzowania świątłych myśli Kazimierza Wójcickiego¹⁵.

Wystarczy za to powiedzieć „podstawa programowa”, by wiedzieć, że się ją „realizuje” i co w niej ma być, a ma być to samo, co dawniej było w programie, który również należało realizować. Wystarczy zaznaczyć, że chodzi o „edukację polonistyczną, polonistykę szkolną, kształcenie polonistyczne, kanon lektur”, by na zasadzie „mówisz – masz” wiadomo było, jakimi detalami raz na zawsze, bez ponownych interpretacji, mają być wypełniane te hasła i pojęcia oraz jakie znaczenia z nimi łączyć (Kłakówna 2018). Na tej zasadzie chyba w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku 2018/2019* znalazło się zapewnienie, że: „Tylko realizacja wszystkich wymagań z podstawy programowej, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych, może zapewnić **wszechstronne wykształcenie polonistyczne uczniów** [wyróżnienie – zak], w tym ich właściwe przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty”¹⁶. Na nieszczęście stosunkowo łatwo da się odkryć, czym charakteryzuje się tak zapowiadana polonistyczna specjalizacja i czemu ma służyć. Jest skuteczna do bólu. W przełożeniu na codzienną praktykę oznacza „znajomość lektur” na poziomie klisz przydatnych przy demonstracji patriotyzmu. Bez fatygowania umysłu jakimikolwiek interpretacjami pozwalają one dać popis dumy z ojczyźnianej krainy:

gdzie rozkwitają pąki białych róż, gdzie biją w tarabany i trza być w butach na weselu, gdzie poloneza czas zacząć, gdzie kruszynę chleba podnoszą z ziemi przez uszanowanie, gdzie jeszcze męzne nie wygasło plemię, a na lamusie klekocą bociany, gdzie żywi nie tracąc nadziei, przed narodem niosą oświaty kaganiec, gdzie siadź pod mym liściem, a odpocznij sobie, i gdzie daj, ac ja pobruszę, a ty poczywaj, gdzie jasny świt się roztoczy, a wiatr owieje nam oczy, gdzie flaga jak ballada Szopenowska,

¹³ *Czas ciekawy, czas niespokojny, z Leszkiem Kołakowskim rozmawia Zbigniew Mentzel*, 2008, „Znak”, Kraków, część II, s. 126; zob. też: Kołakowski L., 1993, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej*, Turowicz J. (przeł.), „Znak”, nr 10.

¹⁴ Zob. *Program III Kongresu Edukacji Polonistycznej* (Lublin 2017).

¹⁵ Wójcicki K., 1921, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa.

¹⁶ *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku 2018/2019*, CKE, Warszawa 2017, s. 5.

co ją tkła sama Matka Boska, gdzie nigdy przed mocą nie ugniemy szyi, gdzie na tygrysy mamy visy, gdzie nie polecą orzeł w gówna, gdzie kto szabłą mógł utrzymać, ten formował legion, wojsko, gdzie sobie śpiewam a muzom, gdzie byli sobie dziad i baba, bardzo starzy oboje, gdzie która więcej malin zbierze, tę za żonę pan wybierze, gdzie wśród serdecznych przyjaciół psy zająca zjadły, gdzie kury wrzeszczą, świnie kwiczą, na ołtarzu jajca liczą, gdzie nie wiesz, czy popiół zostanie i zamęt, czy może na dzień popiołu gwiazdzisty dyjament (...), krainy zdobytej krwią i blizną (...), co jest wielkim zbiorowym obowiązkiem, Chrystusem narodów, Winkelriedem narodów, pawiem narodów, papugą narodów (...), której okrwawione stopy włosami ocierać należy, w której wszystko przez ducha i dla ducha stworzone, a nic dla cielesnego celu nie istnieje, w której ja i ojczyzna to jedno, w której ręce myć, głowę myć, suknie prać, nie będzie znać, w której jak to na wojence ładnie, kiedy ułan z konia spadnie, w której na koniku wronym jedzie panicz młody, a w gaju zielonym dziewczę rwie jagody, w której słońce z cieniem gra w berka, a pan kominiarz z dachu zerka, w której kto mnie wołał, czego chciał, w której ja z synowcem na czele i jakoś to będzie, w której wyście sobie, a my sobie, w której ksiądz pana wini, pan księdza, a bodaj ci nóżka spuchła, w której piję, bo muszę, jeno odmień czas kaleki, przyjdzie walec i wyrówna, bywaj dziewczę zdrowe, spisane będą czyny, ideał sięgnął bruku, słowa, słowa, słowa... I w której ostał się ino sznur¹⁷.

Nawiasem mówiąc, przywoływana w cytacie formuła – „która więcej malin zbierze, tę za żonę pan wybierze” – przypomina o pewnym zadaniu z *Przykładowego arkusza egzaminacyjnego* opracowanego z myślą o egzaminie ósmoklasisty 2018/2019. Trzeba w związku z tym zadaniem napisać opowiadanie, w którym „losy Aliny i Balladyny potoczą się inaczej”, niż to pokazał Słowacki. Początek opowiadania jest dany: „Zapadł zmierzch. Alina i Balladyna z pełnymi dzbanami malin wróciły do chaty”. Rzecz w tym jednak, że respektując taki właśnie początek, trzeba wykreować zmienioną historię bohaterek tak, by równocześnie „wykazać, że dobrze się zna *Balladynę* Juliusza Słowackiego”¹⁸. Trudno określić: chodzi o przewrotność czy o totalną niefrasobliwość i niekompetencję w myśleniu o kreacji postaci dramatu.

Z myślą o jakości

Chciałoby się natomiast mimo wszystko powiedzieć, że zawracanie rękami nie ma szans się sprawdzić. Zniesienie powszechnej edukacji szkolnej na razie też nas nie wymaże z kosmopolis. Opcje skrajne w odniesieniu do powszechnej edukacji publicznej nie wchodzi i nie powinny wchodzić w grę. Felietonowe rewolucje pobudzają przynajmniej myślenie eksperymentalne, przywracanie szkolnych programów z przeszłości czyni za to ze szkoły rzeczywisty skansen, a w konsekwencji pogłębia zamęt, poczucie bezsensu oraz bezradność. I tę właśnie żabę mamy aktualnie do zjedzenia.

Założmy więc raz jeszcze, że zorganizowana edukacja powszechna ma sens, że obowiązek szkolny ma dobre strony i spróbujmy, korzystając

¹⁷ Saramonowicz A., 2018, *Pokraj*, Warszawa, s. 79-80.

¹⁸ *Egzamin ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019. Język polski. Przykładowy arkusz egzaminacyjny*, CKE, Warszawa 2017, s. 14.

z elementów dawnych idei, wymyślić szkołę na XXI wiek całkiem na nowo, od zera. Fakt bowiem, że każdego dotyczy formuła „na chwilę tu jestem i tylko na chwilę” – mówiąc słowami z wiersza Wisławy Szymborskiej – nie oznacza chyba zwolnienia z wszelkiej odpowiedzialności za tę chwilę w indywidualnym, ale również w społecznym wymiarze. Załóżmy, że liczy się nie tylko własne ego ani nawet ego narodowe, że nie tylko rachunek punktów za publikacje jest ważny, że chodzi też przynajmniej czasem o słonie, jeśli ktoś zna powieść Romain’a Gary’ego *Korzenie nieba* (Kasprzak i in. 2016, 27). Niżej więc – jako proponowany punkt wyjścia do postulowanej debaty całościowej – próba opisu założeń i zasad nastawionych na myślenie o publicznej edukacji powszechnej, która bierze pod uwagę kontekst cywilizacyjno-kulturowy, z definicji dopuszcza różnorodność i otwartość, wymaga indywidualizacji respektującej indywidualną wolność, ale liczy się też z interesami państwowej wspólnoty.

Sugestie założeń i zasad

Trzeba mieć najpierw jasność co do obligacji prawnych. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku w artykule 70. mówi:

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne.

Z takiego zapisu nie wynika, że każdy do 18. roku życia ma się uczyć tego samego. O odpłatności za korzystanie z niepublicznych szkół niższego stopnia cytowana formuła w ogóle nie wspomina. Publicznymi szkołami wyższymi zaś akurat się tu nie zajmujemy. Refleksja nad cytowanym zapisem w kontekście przedstawianych wyżej rozpoznań nieuchronnie prowadzi jednak do pytania: „Czyje jest dziecko: kochających rodziców czy bezosobowego państwa?” Pytanie to należałoby chyba jednak nieco przeformułować. Na takie na przykład: „Kto ma się opiekować dzieckiem i w okresie jego niepełnoletności decydować, w jakim trybie lub w jakiej szkole, z jakim programem, będzie ono wypełniać konstytucyjny obowiązek nauki?” Odpowiedź wydaje się oczywista. Ten, kto zna dziecko i z natury obdarza je miłością.

A następnie: wszyscy płacimy podatki. Rodzice zatem mają prawo wyboru szkół dla swoich dzieci. I powinno być jasne, że mogą to być szkoły inne niż publiczne oraz że opłacać powinno je państwo. Tak jest w Holandii na przykład. I dotyczy również szkół wyznaniowych.

Państwo opłaca szkolnictwo, rodzice zaś decydują, w jakich szkołach będą się uczyć ich dzieci, wybierając te, które oferują programy odpowiadające ich wyobrażeniom i potrzebom ich dzieci.

Z zapisów konstytucyjnych nie wynika, jak dzielić edukację na etapy, jak i w jakich zakresach oraz czy w ogóle zachowywać ciągłość i drożność pomiędzy kolejnymi jej etapami. Konstytucja nie określa sposobów organizacji systemu. Nie określa programów. I nie oddaje ministrowi edukacji prawa do decydowania o programowych obligacjach.

Od ustawy zatem, więc od polityków władnych przygotować ustawę, oczekiwać by należało wprowadzenia w życie jasnych założeń i zasad opracowanych przez niezależnych fachowców w wyniku postulowanej tu debaty, a opisujących szkoły z perspektywy ogólnej, państwowej, wskazujących pewne nienaruszalne reguły, które muszą być respektowane przez organizatorów konkretnych szkół i autorów konkretnych programów.

Do przedyskutowania w związku z tym oraz do gruntownego opracowania, objaśnienia i uzasadnienia byłyby kwestie (1) prawne, (2) organizacja systemu oraz (3) reguły charakteryzujące merytoryczne wyznaczniki przyjmowanego modelu edukacji. Rozważmy dla przykładu poniższy zarys zapisów postulowanych odnośnie do drugiej i trzeciej z wyliczonych właśnie kwestii:

1. Definicja: *szkoła ogólnokształcąca* ma być miejscem *spotkania* (np. Węgrzecki 2014) i *przestrzenią celowo kreowanych warunków*, które służą podtrzymywaniu i rozwijaniu u dzieci i młodzieży naturalnej ciekawości, więc realizacji ludzkiej potrzeby poznania, ujawniającej się przez *stawianie pytań* i *poszukiwanie odpowiedzi* bez gwarancji jej znalezienia, a zwłaszcza w wersji ostatecznie niepodważalnej. Szkoła ma być miejscem nauki i kultywowania *krytycznego myślenia* o poznawanym (Wasilewska-Kamińska 2016), co oznacza konieczność tworzenia *warunków* umożliwiających formułowanie problemów, zajmowania wobec tych problemów stanowisk i gromadzenia argumentów na rzecz określonego stanowiska, a w konsekwencji ma skutkować próbami *samodzielnej konceptualizacji świata ze świadomością odpowiedzialności* za własne decyzje i wybory odpowiednio do wieku uczniów (Schaffer 2005, Brzezińska 2005, Schulte-Markwort 2017).
2. Nadrzędnym *celem* wszelkiej zorganizowanej *edukacji ogólnej*, poczynając od *poziomu podstawowego*, ma być *tworzenie* jej uczestnikom *warunków do samopoznania i samorozumienia*, tj. do poszukiwania odpowiedzi na pytania o *tożsamość*, o to, kim się jest, i prób zrozumienia, jacy dzisiaj jesteśmy oraz dlaczego, jacy są inni i dlaczego, a wszystko to odpowiednio do wiedzy na temat psychologii wieku i rozpoznań intelektualnych możliwości konkretnych uczniów. Jest to równoznaczne z obowiązkiem tworzenia uczniom *warunków do konceptualizacji świata na własny rachunek* i własną odpowiedzialność, do *samodzielnego wartościowania* obserwowanych zdarzeń i zjawisk oraz dokonywania *samodzielnych wyborów* życiowych.

3. Szkoła ma być bezwzględnie wolna od *ideologicznej indoktrynacji*, która zawsze służy czyimś interesom. W konsekwencji szkołę obowiązuje bezwzględna *jawność* wyrażenie formułowanych *celów* i przyjmowanej *filozoficznej perspektywy*, która określa podstawy organizowanej edukacji. Problematyka religijna w szkole, która nie jest definiowana jako wyznaniowa, może być ujmowana wyłącznie komparatystycznie.
4. Szkoła ma być *otwarta* na modyfikacje programowe, odpowiednio do stale aktualizowanych rozpoznań na temat oddziaływania zmieniającego się *kontekstu cywilizacyjno-kulturowego*. Programy dla konkretnych szkół mają tworzyć fachowcy, respektując założenia i zasady charakteryzujące przyjęty model edukacji, z obowiązkiem rzetelnego objaśnienia tych programów rodzicom, którzy stają przed problemem wyboru szkół dla swoich dzieci.
5. *Ideą nadrzędną*, scalającą programy w ramach *powszechnej, obowiązkowej, ogólnej* edukacji szkolnej ma być *gramatyka kultury*¹⁹, którą daje się odkrywać poprzez analizę *natury* języka postrzeganego *jako narzędzie kultury*, więc *narzędzie kreacji obrazu świata i komunikacji*, *język* obserwowany w *działaniu* (odpowiednio do formuły: *jaki język, taki świat*)²⁰. Ta zasada wyznacza *konteksty* oraz *obszary poznania*, które określają człowieka oraz *ludzką kondycję*, służą międzyludzkiej komunikacji oraz próbom rozumienia jednostkowo i zbiorowo pojmowanej *tożsamości*. Wynikają stąd pytania o to, jak człowieka określają: *biologia / geografia (przestrzeń) / historia / psychologia / filozofia / nauka z zakresu różnych obszarów / sztuka* w różnych przejawach, co nie oznacza konieczności wydzielenia osobnych przedmiotów szkolnych z takimi samymi obligacjami dla wszystkich uczniów, nie sprowadza się też do tzw. *przekazywania* w uproszczonej wersji wiedzy zgromadzonej w zakresie różnych dziedzin przez reprezentujących je uczonych.

¹⁹ Formuła skonstruowana na wzór formułowanej przez Braudela „gramatyki cywilizacji” ze świadomością skomplikowania i wielości zarówno definicji kultury, jak definicji cywilizacji. W żadnym razie nie oznacza wykładu uczonych ustaleń na te tematy. Ekspozuje natomiast konieczność działań, które mają umożliwić uczniom procesy samodzielnego odkrywania w szkole mechanizmów charakteryzujących kulturę, w jaką jesteśmy wpisani lokalnie, i szerzej - ze względu na przynależność do określonego kręgu cywilizacyjnego narodowo (zob. np. Czapliński 2017) oraz globalnie, a następnie poddawanie własnych odkryć dyskusji. Zadaniem szkoły jest wskazywanie materiałów odpowiadających na potrzebę tego typu eksploracji i pomoc w ich analizie.

²⁰ Zob. Everest D., 2018, *Język. Narzędzie kultury*, Wąchocka Z., Paszkowski P. (przeł.), Kraków. Tę zasadę podpira np. refleksja, do której skłania niedawno wydane u nas tłumaczenie kryminalnej powieści Laurenta Bineta, 2018, *(Siódma funkcja języka*, Dłuski W. (przeł.), Kraków. Akcja powieści rozgrywa się w środowisku francuskich intelektualistów po śmierci Rolanda Barthesa i dotyczy magicznej funkcji języka oraz jej decydującej roli w procesie wyborów politycznych. W tym kontekście pokaz tego, co oznacza uwięzienie w języku, daje np. powieść Christiana Skrzyposzka, 1999, *Wolna trybuna*, Warszawa. Nie wolno przy tym zapominać o Orwellu ani o pracach na temat nowomowy profesora Michała Głowińskiego. Podobnie jak o wspomnianych już objaśnieniach Leszka Kołakowskiego na temat bezwładności teorii i języka; zob. też np. rozprawy z tomu: *Język a kultura. Tom 1. Podstawowe problemy*, 1991, Anusiewicz J., i Bartmiński J. (red.), Wrocław.

6. *Obowiązkowa, podstawowa, powszechna, ogólna* edukacja szkolna ma mieć *nacechowanie humanistyczne*²¹, tj. warunki poznania organizować z *perspektywy antropologicznej*, w rozumieniu zarówno *antropologii filozoficznej*, jak *kulturowej* (Delsol 2011, 10-15, Harari 2014, 280-286).
7. Szkołę obowiązuje respektowanie indywidualnych zainteresowań uczniów, więc *indywidualizacja* odnośnie do poznawanej przez nich materii oraz tempa ich pracy. Organizacja nauki w poszczególnych szkołach może być różnie kształtowana (bez podziału na klasy według wieku uczniów, bez podziału na zwyczajowo traktowane przedmioty, bez wyznaczanych dzwonekmi lekcji – te rozwiązania powinny być kształtowane według wyobraźni i możliwości twórców konkretnej szkoły).
8. *Celowo organizowana podstawowa edukacja ogólna* może się rozpocząć wcześniej i trwać sześć lat (decydująca jest stosowność programu i warunki lokalowo-przestrzenne, nie wiek dzieci rozpoczynających naukę; nie chodzi przy tym o nachalną socjalizację, lecz o możliwość i naukę nawiązywania relacji). Rodzice i ich dziecko powinni mieć możliwość decydowania, czy i kiedy zmienić typ kształcenia w ramach obowiązku nauki do 18. roku życia.
9. Konkretne programy muszą respektować wyszczególnione wyżej założenia i zasady. Za ich opracowanie i adekwatny *przekład reguł ogólnych na rozwiązania szczegółowe* oraz dostosowanie ich do konkretnych uczniów odpowiadają konkretni nauczyciele.
10. *Egzaminy* organizowane aktualnie dla różnych typów szkół na zakończenie różnych etapów kształcenia, i eksponowana w oparciu o ich wyniki *idea porównywalności osiągniętych rezultatów* służy wzmocnieniu presji konkurencyjności i odgórnej kontroli, sprzyja biurokratyzacji. Przy zmianie typu szkoły i etapu kształcenia ważniejsze wydają się *egzaminy wstępne*, które przygotowywać powinna szkoła przyjmująca nowych uczniów, z bezwzględnym respektem jednak dla ogólnych założeń i zasad obowiązującego modelu edukacji. W oczywisty sposób istotne muszą być przy tym *umiejętności* i interpretacja *świadczeń przekazu kulturowego* pojmowanego jako różny od tradycyjnego *przekazu szkolnego*, który opiera się na wdrukowywaniu do uczniowskich głów odgórnie i centralnie wskazywanych faktów oraz powtarzaniu gotowych, cudzych interpretacji (Delsol 2017, 123-160).

Przedstawiany tu sposób myślenia o szkole oznaczałby naturalnie konieczność rozwinięcia sugerowanych założeń i zasad, opracowania odpowiadających im przykładów wzorcowych programów kształcenia z różnych

²¹ Pojęcie o humanizmie nie ma dziś dobrej prasy – poza tym, co wynika z myślenia o bezpośredniej użyteczności edukacji w przełożeniu na potrzeby rynku – (zob. Harari 2014, 280-286). Bez pytania o sens swego istnienia człowiek staje się jednak tylko żetonem w grze cudzych interesów.

dziedzin określających ludzką kondycję, następnie przygotowania odpowiadających nowym ujęciom podręczników, w tym internetowych programów, które pod opieką nauczycieli służyłyby różnorodnym potrzebom poznawczych działań uczniów. Oznaczałyby równocześnie równoległą konieczność przewartościowania wyobrażeń o kształceniu nauczycieli i zaprojektowania studiów dla nich – bez zapominania o ich pensjach. Utopia? Zapewne tak. Ale może też jakaś przestrzeń odniesienia dla namysłu nad pytaniami wskazywanymi wyżej jako pierwsze.

Bibliografia (wybrane prace):

- Ariès Philippe, 2010, *Historia dzieciństwa*, Ochab M. (przeł.), Warszawa.
- Bernstein Basil, 1990, *Odtwarzanie kultury*, Bokszański Z., Piotrowski A. (przeł.), Warszawa.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1990, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Neyman E. (przeł.), Warszawa.
- Braudel Fernand, *Gramatyka cywilizacji*, 2006, Igalson-Tygielska H. (przeł.), Warszawa.
- Danielewiczowa Magdalena, 2017, *Do czego konieczny jest język*, „Załącznik Kulturalny”, nr 4.
- Delsol Chantal, 2011, *Czym jest człowiek?*, Kowalska M. (przeł.), Kraków.
- Delsol Chantal, 2017, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, Chojnacki M. (przeł.), Warszawa.
- Carr Nicholas, 2013, *Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Rojek K. (przeł.), Gliwice.
- Czapliński Przemysław, 2017, *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury XX i XXI wieku*, Kraków.
- Everett Daniel L., 2018, *Język. Narzędzie kultury*, Wąchocka Z., Paszkowski P. (przeł.), Kraków.
- Garstka Tomasz, 2016, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Warszawa.
- Garton Ash Timothy, 2018, *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, Godyń M., Godyń F. (przeł.), Kraków.
- Gorlińska Maria, 2007, *Chronologiczny czy achronologiczny układ materiału literackiego w nauczaniu szkolnym*, „Zeszyty Szkolne”, nr 2.
- Harari Yuval Noah, 2014, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Hunia J. (przeł.), Warszawa.
- Hartman Jan, 2013, *Umarła klasa*, „Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej” z 11.05.
- Hartman Jan, 2018, *Ja, prostytut*, „Polityka” z 26.06.
- Illich Ivan, 1976, *Spółeczeństwo bez szkoły*, Ciemna F. (przeł.), Warszawa.
- Język a kultura. Tom 1. Podstawowe problemy*, 1991, Anusiewicz J., Bartmiński J. (red.), Wrocław.

- Kasprzak Paweł, Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Regiewicz Adam, Waligóra Janusz, 2016, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2014, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2017, *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty”, nr 7, s. 73-87.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2018, „*Język, który myśli za ciebie*”, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1 (92).
- Matyszkowicz Mateusz, 2007, *System oświaty a pojęcie obowiązku szkolnego*, w: *Batalia o szkołę*, Legutko R. (red.), Warszawa.
- McLuhan Marshall, 2001, *Wybór tekstów*, Różalska E., Stokłosa J.M. (przeł.), Poznań.
- Neill Alexander Sutherland, 2000, *Nowa Summerhill*, Duch M. (przeł.), Poznań.
- Postman Neil, 2001, *W stronę XVIII stulecia*, Frąc R. (przeł.), Warszawa.
- Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 2005, Brzezińska A.I. (red.), Gdańsk.
- Reforma kulturowa 2020, 2030, 2040* (rozdział *Holistyczna szkoła całodniowa*, pdf w Internecie)
- Schaffer Rudolf H., 2008, *Psychologia dziecka*, Wojciechowski A. (przeł.), Warszawa.
- Schulte-Markwort Michael, 2017, *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, Guzowska M. (przeł.), Warszawa.
- Szkoła szczęśliwych ludzi. Rozmowa z Robertem Kwaśnicą*, 2015, „Magazyn Świąteczny. Gazeta Wyborcza” z 17.10.
- Szułdrzyński Michał, 2007, *Demokratyczna szkoła inteligentów*, w: *Batalia o szkołę*, Legutko R. (red.), Warszawa.
- Wasilewska-Kamińska Ewa, 2016, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa.
- Waśko Andrzej, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla klas IV-VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania* (prezentacja dostępna w Internecie).
- Wrzesień Wiktor, 2009, *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa.
- Węgrzecki Adam, 2014, *Wokół filozofii spotkania*, Kraków.
- Zamojski Piotr, br. daty wyd., *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w roku debat publicznych*, Gdańsk.

O Autorce:

Zofia Agnieszka Kłakówna - mieszka w Krakowie, polonistka, literaturoznawczyni, problemami edukacji zajmuje się od zawsze i stale, w teorii i w praktyce, w różnych rolach, w różnych szkołach, w różnych miejscach - w Polsce i poza jej granicami, jest autorką paru książek na ten temat, współautorką koncepcji edukacyjnej i odpowiadających jej podręczników pod nazwą *To lubię!* i *Sztuka pisania*, przez wiele lat redagowała czasopismo „Nowa Polszczyzna”. Zdaniem recenzentów jej prac - „skrajna indywidualistka, która przedziwnym sposobem prawie zawsze pracuje w zespole”. Uzależniona od czytania i roweru.