

Imperatyw działania

Act to learn

Michał Federowicz

Instytut Filozofii i Socjologii PAN

ORCID: 0000-0002-2924-125X

Abstract: The key concept of the text is a *relational learning experience* which exposes the role of mutual relations and *actions* of participants of a learning group. The diagnosis of the present Polish education system shows that formal education focuses mostly at training students in routine tasks and less so at confronting them with non-routine activities. The paper argues that the learning process consisting of relational experiences and actions can better prepare the students for future unpredicted tasks and roles, and in general, for *uncertainty* of the future. The latter we consider as a major challenge of education nowadays. Another shortcoming of the system is its negligence of the social dimension of the learning process. We call it *social deficit*. However, the human being develops, flourishes, and learns in relations with others. We argue, that the idea of mutual learning calls for group actions of learners as a major way to achieve educational goals and might be included in the core curriculum.

Key words: mutual relational learning, educational experience, thinking, acting, speaking, listening

Streszczenie: Centralnym pojęciem zaproponowanej tu refleksji jest *doświadczenie edukacyjne*. Generalna diagnoza systemu edukacji, odzwierciedlona w pojęciu *deficytu społecznego*, mówi o jego nieprzystawianiu do kształtowania umiejętności radzenia sobie z *niepewnościami*. Dotyka także sprawy powiązań *myślenia* i *działania* w uczeniu się. Droga przewyciężenia przedstawionych słabości opiera się na zrozumieniu, na czym polega *relacyjność uczenia się* i znaczenia relacji z innymi w rozwoju człowieka. Doświadczenie edukacyjne przybiera postać *doświadczenia relacyjnego*, zaś tytułowy imperatyw działania staje się praktycznym sposobem generowania sytuacji, w których edukowanie dokonuje się we wzajemnych relacjach między uczestniczącymi w nim osobami. Mówienie powiązane ze *śłuchaniem* nabiera tu dodatkowego znaczenia jako rodzaj *działania* szczególnie znaczący dla rozwoju człowieka. Zaproponowana siatka pojęciowa jest jednym z możliwych układów odniesienia dla oglądu podstawy programowej, ale też innych aspektów powszechnej edukacji, w tym sposobów wykorzystania przeznaczonego na nią czasu.

Słowa kluczowe: uczenie się relacyjne, doświadczenie edukacyjne, niepewność, myślenie, działanie, mówienie, słuchanie

Wprowadzenie. Inna niepewność

Redaktor niniejszego tomu „Polonistyki. Innowacji” w liście przewodnim zachęca do zintensyfikowania refleksji nad realnymi celami edukacji i podjęcia konkretnych inicjatyw w kierunku wprowadzenia ich w życie. Sformułowany w ten sposób postulat podporządkowania refleksji realnym celom jest bardzo aktualny, zwłaszcza wobec podejmowania kolejnych prób zacieśnienia centralnej kontroli nad edukacją i nierealistycznych wyobrażeń o możliwościach jej egzekwowania. Z drugiej strony, społeczne inicjatywy szukania lepszych rozwiązań niekiedy także, przynajmniej częściowo, pomijają szkolne realia. Tymczasem szkoła cechuje się pewnego rodzaju „długim trwaniem”, co oznacza skłonność do podążania zgodnie z utartymi wzorcami postępowania. Owo „długie trwanie” to nie tylko przyzwyczajenia samej szkoły, lecz także presja nierzadko dość schematycznych oczekiwań rodziców uczniów wobec zadań i sposobu działania szkoły. Wybrane cechy tak rozumianego „długiego trwania” mogą stanowić siłę, np. wobec prób centralizacji, ale też stoją na przeszkodzie redefiniowania celów edukacji zgodnie z potrzebami współczesnego świata i niepewności, jaką można w nim rozpoznać. Refleksja nad realnymi celami, podjęta w tym artykule, stara się przezwyciężyć tak zarysowane napięcie. Kontekst podstawy programowej nie jest w tej refleksji wiodący, lecz będąc punktem wyjścia dla niniejszego tomu, stanowi jeden z kilku ważnych aspektów potrzebnego przekierowania sposobów uprawiania powszechnej edukacji.

„Długie trwanie” jest podstawą działania instytucji społecznych, nadaje orientację dla działań jednostkowych i w znacznej mierze określa szeroko rozpowszechnione oczekiwania wobec szkoły. W tym sensie sama szkoła jest nadal jedną z mocniej ugruntowanych instytucji społecznych. Jednocześnie schematyczny świat szkoły, z jego wyizolowanymi problemami, rutynowym ćwiczeniem wybranych reguł czy np. tradycyjnym sposobem oceniania, nie jest już sam w sobie źródłem żywego doświadczenia. Nie znaczy to, że szkoła nikomu nic nie daje albo że jest niepotrzebna. Takie przeciwstawne stwierdzenia także nie oddają stanu faktycznego. Jednak pęknięcie w oczekiwaniach wobec szkoły świadczy o tym, że w „długim trwaniu” formalnej edukacji coś istotnego wymaga dostrojenia lub nawet bardziej radykalnego przestrojenia. Rozbieżność oczekiwań oznacza też, że w odniesieniu do szkoły spór przeciwstawiający „tradycję” „nowoczesności” i „postępowi” niewiele wnosi. Zacieśnianie centralistycznej kontroli z powoływaniem się na tradycję kieruje się złudzeniem, jakoby złożony organizm edukacji dawało się uprościć do niedługiej listy parametrów, których sprawdzaniu jest w stanie podołać centralna władza. Prowadzi to nieuchronnie do wzmożenia działań pozornych, znanych w edukacji od pokoleń i bez mała „tradycyjnych”. Co więcej, osłabia możliwość zdiagnozowania, jakie elementy tradycji leżały u podstaw odstawania edukacji od realnych potrzeb kolejnego pokolenia. Tradycjonaliści unikają diagnozy, kierując się własnym

wyobrażeniem przeszłości i licząc na efekt zaklinalnia rzeczywistości. Ale postępowcy także nie są skłonni do wnikliwej analizy realnych uwarunkowań edukacji, mają skłonność do ignorowania siły instytucji społecznej, jaką nadal jest szkoła, nie stawiając pytania o to, co daje tę siłę, co zaś ją osłabia. Punktowe pomysły na „tradycyjną” czy „postępową” szkołę nie bardzo mogą odnieść skutek w szerszej skali, ignorując z jednej strony ludzkie przyzwyczajenia, z drugiej coraz bardziej złożone oczekiwania wobec formalnej edukacji.

Refleksje podjęte w tym artykule idą w poprzek zaznaczonego tu przeciwstawienia tradycji i postępu¹, uznając oba te pojęcia za mało przydatne do opisu zarówno przemian społecznych, jak i stanu edukacji. Tradycja w edukacji odgrywa swoją rolę, niemniej to w przeszłości systemów edukacyjnych trzeba szukać źródeł ich współczesnego nieprzystawania do podjęcia, zdawałoby się niekontrowersyjnego, celu, jakim jest przygotowanie kolejnego pokolenia do dorosłego życia wobec niepewnej przyszłości. Punktem wyjścia jest uznanie, że każde pokolenie musi na nowo zmierzyć się z podstawowymi pytaniami, by zyskać siłę i narzędzia do poradzenia sobie z trudnym dziś do przewidzenia biegiem wydarzeń. Warto jedynie dodać, że pewna nieporadność cechuje nie tylko polską edukację, wynika z tendencji znacznie szerszych niż lokalne zwroty². Odzwierciedla częściową bezradność edukacji formalnej wobec rozpraszania się niedawnych wizji linearnego rozwoju, które leżały u podstaw zarówno przewidywania prawdopodobnych scenariuszy wydarzeń, jak i projektowania systemu edukacji we wcześniejszych fazach nowoczesności.

Artykuł proponuje spojrzenie na edukację, w tym podstawę programową, z perspektywy przedstawionych niżej pojęć o, jak się wydaje, uniwersalnym znaczeniu. Jednym z nich jest *niepewność*. Jej doświadczanie wynika nie tylko z nieznanego biegu przyszłych wydarzeń, z jakim mierzyło się każde pokolenie, lecz także ze wspomnianego używania się niedawnych wizji linearnego rozwoju. To właśnie wobec rosnącej niepewności zaczęły rozchodzić się społeczne oczekiwania związane z edukacją.

Z tego punktu widzenia kluczowe staje się pytanie, czy edukacja – już nie tylko szkolna, ale i adresowana do dorosłych – ma szansę pomagać ludziom w okiełznywaniu nowych źródeł niepewności, a dokładniej ich niekalkulowalnego czynnika, którego rola rośnie wraz z zanikiem odczuwania potocznie rozumianego postępu. Właśnie z tego powodu nie tylko

¹ Nie jest celem niniejszego artykułu podejmowanie dyskusji związanej z oboma pojęciami, a jedynie wskazanie znikomej ich roli w zdiagnozowaniu współczesnego problemu edukacji. Każde z nich ma olbrzymią literaturę. Pojęcie tradycji jest wnikliwie analizowane m.in. w esejach Hannah Arendt (1954), a zwłaszcza trzech z nich: *Tradycja a epoka nowożytna*, *Koncepcja historii: starożytna i nowożytna*, *Co to jest autorytet*. Rola postępu jest błyskotliwie zdezakwowana m. in. w pracach Petera Sloterdijka (2009).

² Dostrzeżenie częściowo jałowego biegu systemów formalnej edukacji w najbardziej rozwiniętych gospodarczo krajach świata stało się przesłanką opracowania w końcu XX w. międzynarodowego programu badawczego PISA (por. opracowania komitetu DeSeCo – Decomposition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations – założonego przez OECD w 1997 r.). Cyklicznie dostarczane wyniki potwierdziły dla większości z tych krajów wyjściową intuicję (OECD/PISA 2018, Results, Volume I: What students know and can do).

„tradycja”, lecz i „postępowość” są wątpliwymi doradcami w rozwiązaniu współczesnego problemu powszechnej edukacji, zwłaszcza gdy rozumie się każde z nich wąsko i wybiórczo. Rzecz w tym, że powszechna edukacja została zaprojektowana w paradygmacie scjentystycznie rozumianego postępu i starała się przygotowywać młode pokolenia do przyszłości przewidywanej na jego podstawie, nie została zaś wyposażona w narzędzia rozwoju kompetencji radzenia sobie z niekalkulowalną niepewnością wymykającą się nowoczesnym modelom przewidywań. Aktualne staje się więc pytanie, czy potrafimy włączyć w działania powszechnej edukacji przygotowanie do radzenia sobie z tak rozumianą niepewnością, a jeśli tak, jaką rolę miałyby w tym odegrać m.in. podstawa programowa jako jedna z istotnych płaszczyzn odniesienia dla działań podejmowanych w szkole, koniecznie rozpatrywana w powiązaniu ze sposobami jej realizacji.

Centralnym pojęciem zaproponowanej tu refleksji jest *doświadczenie edukacyjne*. Następnie przedstawiona jest generalna diagnoza stanu edukacji, odzwierciedlona w pojęciu *deficytu społecznego*. Kolejny punkt dotyczy sprawy powiązań *myślenia* i *działania* w edukacji. Droga przezwyciężenia przedstawionych słabości opiera się na zrozumieniu, na czym polega *relacyjność uczenia się* i znaczenia relacji z innymi w rozwoju człowieka. Doświadczenie edukacyjne przybiera postać *doświadczenia relacyjnego*, zaś tytułowy imperatyw działania staje się praktycznym sposobem generowania sytuacji, w których edukowanie dokonuje się we wzajemnych relacjach między uczestniczącymi w nim osobami. Mówienie nabiera tu dodatkowego znaczenia jako rodzaj *działania* szczególnie znaczący dla rozwoju człowieka, dzieląc swoją rolę z nieodzownie towarzyszącym mu *słuchaniem* i umiejętnością skupienia uwagi na wypowiedzi drugiej osoby. Zaproponowana siatka pojęciowa jest jednym z możliwych układów odniesienia dla oglądu i dyskusowania m.in. podstawy programowej, ale także sposobów wykorzystania czasu przeznaczanego na edukację.

Doświadczenia edukacyjne i cel, do którego prowadzą

Jeśli szukać realnych celów edukacji, warto też postawić pytanie o jej główny cel, by do niego odnieść podejmowane inicjatywy. Współczesny problem edukacji polega na rozchodzeniu się sformalizowanej maszyny edukacyjnej z przemianami społecznymi, które są od niej niezależne. Edukacja traci dawną rolę w przygotowaniu do klarownie zdefiniowanych ról społecznych. Role społeczne, w tym zawodowe, podlegają rozproszeniu, rekonfiguracji i coraz częstszym przemianom. Zadanie, jakim jest przygotowanie kolejnego pokolenia do życia w niepewnych czasach, jest czymś daleko bardziej złożonym niż jeszcze pół wieku temu. W sferze edukacji nie pozostaje więc nic innego, jak podjąć usystematyzowane starania o wyposażenie młodych ludzi w kompetencje mierzenia się z nieznanymi wcześniej zadaniami (Federowicz 2021).

To jest zasadnicza zmiana wobec wcześniejszych wyobrażeń. Wymyślona we wczesnej nowoczesności powszechna edukacja zakładała wyćwiczenie przyszłych obywateli w określonej liczbie znanych i przez kogoś już rozwiązanych zadań, obiecując im też miejsce w modernizującym się państwie i stopniowo uprzemysławianej gospodarce. Zamyśl ten stracił już zupełnie aktualność. Głównym celem jest dziś przygotowanie (się) do działania wobec niepewności związanej ze zmiennością otaczającego świata, a więc do konfrontowania się z zadaniami nie do końca określonymi, do szukania znaczeń, które pomagają takie zadania sensownie dopowiedzieć, a przede wszystkim do żywotnego, czyli elastycznego i odpornego na przeciwności (*resilient*) reagowania na nieustannie zmieniającą się sytuację. Wymaga to w odwołania się do bardziej uniwersalnych umiejętności.

Niezależnie od dalekosiężnych celów, prostą miarą nieprzystawania formalnej edukacji do potrzeb jej uczestników może być stopień wykorzystania przeznaczanego na nią społecznego czasu. Marnotrawienie nawet blisko połowy czasu lekcyjnego było sygnalizowane od dawna (Kwieciński 1992). Liczne późniejsze badania także pokazują niewykorzystywanie czasu przeznaczonego na naukę na rozwijanie potrzebnych kompetencji, nie chodzi przecież o formalne zapełnienie lekcji, lecz o rezultaty, jakie ona przynosi (Biedrzycki i in. 2013; Białek i in. 2015; Dolata 2015; Karpiński, Zambrowska 2015; Ostrowska, Spalik 2015; Szpotowicz 2015). Można też zadać pytanie o sumaryczny czas wykorzystany w ramach dwunastu czy siedemnastu, wraz ze studiami, lat nauki. W gruncie rzeczy jest to gigantyczna inwestycja indywidualna i zbiorowa, której rezultaty stoją pod znakiem zapytania.

Patrząc szerzej, można zapytać, jakiego rodzaju doświadczeniem jest uczęszczanie do szkoły i na studia. Inaczej mówiąc, z jakim zasobem różnorodnych doświadczeń opuszczamy szkołę i uczelnię, które z nich niosą nas przez przyszłość jak na skrzydłach, a które odbierają wiarę we własne możliwości.

Tak sformułowane pytania określają znaczenie pojęcia *doświadczenia edukacyjnego*. Nie jest to więc coś, co może się kojarzyć z wykonywaniem, np. na lekcjach fizyki czy chemii, doświadczeń laboratoryjnych. Nie negując znaczenia tych ostatnich – lepiej jeśli się odbywają, niż by miały się nie odbywać – i one niekiedy przebiegają bezrefleksyjnie i beznamiętnie, podążając za z góry ustalonym schematem i nie kreując żywego doświadczenia uczestników, choć mogą też, przeciwnie, stanowić zdarzenia, które wyzwalają własną aktywność uczących się osób i zapadają w pamięć. Doświadczenie edukacyjne to coś, co się *wydarza*, co wywołuje emocje, angażuje. Zachodzi łatwiej w pewnej, na ogół niewielkiej zbiorowości, trudniej w odosobnieniu. Zanim uruchomi intelekt, wzbudza emocje (Wood 2006). Tak rozumiane doświadczenie edukacyjne zostawia ślad w pamięci i buduje zasób doświadczeń. To do kreowania tak rozumianych doświadczeń może przydawać się dziś szkoła, inaczej pozostaje martwiejącym rytuałem.

Doświadczenie edukacyjne dotyczy każdego szkolnego przedmiotu, od języka polskiego poprzez matematykę do wychowania fizycznego, dotyczy także wspólnych działań pozaprzedmiotowych, z odniesieniami do konkretnych przedmiotów lub bez nich. W gruncie rzeczy realizacja podstawy programowej może polegać na świadomym tworzeniu doświadczeń edukacyjnych i pewna część nauczycieli tak do tego podchodzi. Projektując założenia podstawy, warto brać pod uwagę *wydarzeniowość* jej realizowania. Podstawa może prowokować nauczycieli do zadawania sobie pytania: jakiego rodzaju doświadczenia edukacyjne chcę wywołać na moich jutrzejszych zajęciach?

Deficyt społeczny

Uformowane w myśl wyobrażeń wczesnej nowoczesności (myślonej nierzadko z tradycją) systemy edukacji nabrały cech umasowienia. Modernizujące się państwa stopniowo przejmowały odpowiedzialność za nauczanie coraz szerszych kręgów społecznych, przysposabiając wcześniejszych poddanych do roli lojalnych obywateli, ale też otwierając przed nimi nowe możliwości³. W tym masowym nastawieniu standaryzację podejścia do uczniów uznawano za postęp. W efekcie, umasowiona edukacja zaczęła coraz trwalej stosować ujednolicone sposoby nauczania, według uogólnionego wyobrażenia o uczniu.

Nie tylko dziś, ale i we wcześniejszych pokoleniach spotykało się to z frontalną krytyką. Owszem, dostrzegano także tych, którzy się wyróżniają, zarówno wybijających się najzdolniejszych, jak i odstających od ogółu po drugiej stronie uczniowskiego spektrum. Ale powszechnie głoszonym i cyklicznie powracającym antidotum na zmasowane i nadmiernie uśredniające szkolne nauczanie stało się hasło indywidualizacji podejścia dydaktycznego, a w bardziej uwrażliwionej formule personalizacji, która także stawia pojedynczego ucznia w centrum uwagi.

Otóż realnie obecne napięcie pomiędzy umasowieniem a indywidualizacją - czy nawet personalizacją - przesłania główny kontekst powszechnej edukacji, a mianowicie jej sens wspólnotowy. Niedobory poczucia tego sensu to *deficyt społeczny*⁴ współczesnej edukacji. W skrajnie umasowionym podejściu uśredniona jednostka łatwo podlega atomizacji. Oczywiście w praktyce zawsze istnieją jakieś relacje między jednostkami, ale nie stanowią one świadomego tworzywa dydaktycznego. Z kolei w indywidualizacji wyławiane są pojedyncze osoby, które z takich czy innych względów

³ Proces ten dokonywał się w Europie głównie w XIX wieku, rozszerzając się na inne i trwając nadal w XX wieku, zob. m.in. Wojciuk 2018, zwłaszcza rozdział „The role of education and science in the state-building process”, s. 29-83.

⁴ Zbitka „deficyt społeczny” pojawiła się w raporcie Witolda Kołodziejczyka i Marcina Polaka, *Jak będzie zmieniać się polska edukacja?*, 2011, s. 41-42, jako jedna z cech współczesnej młodzieży, lecz jedynie hasłowo. Rozwijam ją jako pojęcie charakteryzujące proces edukacyjny czy po prostu edukację (nie zaś młodzież), jako cechę, która dominuje w utrwalonych strukturach kształcenia i rzutuje na jego efekty. Tak rozumiany deficyt społeczny został też uwzględniony w raporcie *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*.

wymagają odrębnego podejścia, lecz także w tej perspektywie na plan dalszy schodzi dynamika grupy i znaczenie więzi grupowych.

Masowe systemy edukacji od samego początku ukształtowane były dość jednostronnie. Edukacja powszechna we wczesnym okresie jej tworzenia nie była nakierowana na wzmacnianie więzi społecznych, ich generowanie, ich żywe doświadczanie. One i tak istniały. We wczesnej nowoczesności nie stanowiło to problemu, nie było deficytu społecznego, reprodukcja więzi dokonywała się samorzutnie, bez potrzeby wbudowywania *explicite* „w system” tego rodzaju działań. Dlatego ujęte w system zadania masowej edukacji mogły być inne, nakierowane najpierw na prostą alfabetyzację, następnie na stopniowe specjalizowanie nakierowane na konkretne zawody. Przez długi czas nie groziło to naruszeniem równowagi między indywidualnymi a społecznymi potrzebami człowieka. Podejmując działania w tradycyjnych społecznościach i wnosząc do nich wartości emancypacyjne, edukacja siłą rzeczy działała w środowisku gęstych relacji społecznych. Unowocześnienie oznaczało także celowe poluzowanie więzów środowiskowych na rzecz większej niezależności jednostek. Dziś jednak sytuacja jest odwrotna, presja na indywidualizm zdominowała troskę o więzi społeczne, spychając te drugie na dalszy plan, mimo wykazanego empirycznie ich znaczenia także dla rozwoju jednostkowego (Dehaene 2021). W Polsce, zwłaszcza w ostatnich dekadach, w kontekście edukacyjnym część rodziców stwarza silną presję atomizującą szkolne relacje, zaś szkoła rzadko poczuwa się do odpowiedzialności za jej łagodzenie, ale też nie jest do tego przygotowana. Przeciwdziałanie presji „wymancypowanego egoizmu”⁵ wymaga albo heroizmu nauczycieli, albo zupełnie innej organizacji i kultury szkoły.

Pozostaje ważną sprawą, czy system edukacji ma dziś coś więcej do zrobienia dla odtwarzania więzi społecznych. Ich rozluźnienie zaczyna zagrażać zarówno wspólnemu egzystowaniu, jak i indywidualnemu rozwojowi. Dotyczy to także więzi międzypokoleniowych. „Powrót do tradycji” przeprowadzony odgórnie i w sposób ujednolicony przeczy tworzeniu więzi społecznych.

Deficyt społeczny nie oznacza, że nie ma żadnych relacji wewnątrz grupy uczących się osób czy pomiędzy szkołą i jej społecznym otoczeniem. Oznacza, że więzi grupowe i środowiskowe zbyt rzadko są wzmacniane i świadomie wykorzystywane do osiągnięcia konkretnych celów dydaktycznych, również tych – a może przede wszystkim – zapisanych w podstawie programowej.

Myślenie i działanie

Powołany do istnienia we wczesnej nowoczesności system edukacji cechuje się także powszechnie krytykowanym transmisyjnym modelem odgórnego przekazywania „wiedzy”, a raczej wiadomości. Tu jednak, podobnie jak w poprzednio omówionej sprawie deficytu społecznego,

⁵ Określenie to, dyskutowane tam w znacznie szerszym kontekście, zob. Sloterdijk 2011, 34.

również pojawił się pewien paradoks. Tak jak dla umasowionego i uśrednionego nauczania przeciw wagą stała się w najlepszym wypadku personalizacja, zanedbując sens wspólnotowy edukacji, tak zmianie lub złagodzeniu modelu transmisyjnego służy wszechobecny postulat uczenia krytycznego myślenia. W napięciu między bierną transmisją a aktywnym myśleniem znika z pola widzenia znaczenie *działania*.

Tymczasem *myślenie* i *działanie* to wzajemnie dopełniające się aktywności człowieka. W postulatach przewyżczenia modelu transmisyjnego nie docenia się roli tego drugiego. Konceptyjne niedowartościowanie działania uczących się osób jest najlepszym świadectwem wciąż dominującej pozycji modelu transmisyjnego, a jednocześnie najlepszym dla niego antidotum. Działanie najłatwiej wymyka się kontroli egzekutorów transmisji, najlepiej prowadzi do indywidualnej i grupowej aktywności, sprzyjając też tworzeniu się więzi grupowych i środowiskowych. Jest też owocne w rozwijaniu umiejętności i postaw potrzebnych w mierzeniu się z niepewnością, gdyż ułatwia podjęcie zadań nierutynowych i zbieranie doświadczeń, że można im sprostać, przeciwstawiając je doświadczeniu pasywności w zrutynizowanej szkole.

Ważną inspiracją dla dowartościowania roli działania jako niezbędnego czynnika kondycji ludzkiej są prace Hannah Arendt. Nie chodzi jednak o to, by wywodzić wskazania dla współczesnej edukacji bezpośrednio z jej poglądów, ważniejsze, jak widzą to sami nauczyciele, prowokując uczniów do myślenia i działania. Kwestia relacji między myśleniem i działaniem może być przecież postrzegana różnie, tak jak i samo zdefiniowanie myślenia czy działania. Choć, przykładowo, dystynkcja między wytwarzaniem a działaniem (Arendt 2000, zwłaszcza 11-26, 154-175, 193-211) do pewnego stopnia odzwierciedla różnicę między efektami transmisyjnego nauczania, które wytwarza pewien wystandaryzowany, przewidywalny i dość prawdopodobny produkt, a uczeniem się opartym na czynie i działaniu, a więc na tworzeniu czegoś, co prowadzi do rezultatu – mówiąc językiem Arendt – właśnie nieprawdopodobnego i autentycznie nowego. Stwierdzenie, iż „działanie jako główny typ więzi międzyludzkich zostało zastąpione zachowaniem” (Arendt 2000, 47), można z powodzeniem odnieść do szkoły, która zamiast pobudzać do działania, kontroluje zachowanie. To właśnie pokazuje deficyt społeczny współczesnej edukacji, gdy tymczasem poczucie My wyrasta wprost z „podzielania z innymi słów i czynów” (Arendt 2000, 217), nie zaś z odgórznej transmisji tak czy inaczej skatalogowanych wartości. Pomimo odrębności myślenia i działania wciąż ważne pozostaje przesłanie: „jeśli Sokrates czegoś się obawiał, to właśnie tej dychotomii myśli i czynu, i usiłował uchronić przed nią *polis*” (Arendt 1993, 142). Pozostaje otwartym pytaniem, czy uda się uchronić przed nią szkołę, niemniej „dowartościowanie działania” (Koc 2000, 42) jest coraz szerzej dyskutowane, przy czym znaczenie czynu, czynienia, działania w egzystencji człowieka dotyczy nie tylko szkoły, zaś w kontekście szkoły – nie tylko edukacji humanistycznej,

odnosi się do każdego szkolnego przedmiotu i stwarza olbrzymie pole współdziałania różnych dyscyplin.

Tytułowy imperatyw działania określa drogę przewyciężenia napięcia pomiędzy modelem transmisyjnym a postulatem krytycznego myślenia, ale też ma na celu uniknięcie postulatycznego postrzegania rzeczywistości szkolnej, zachęca do ostrożności w formułowaniu teoretycznych wskazań i postulatów. Jak już wspomniano, ważniejsze jest to, jak myślenie i działanie postrzegają nauczyciele, którzy je praktykują z uczniami. To oni odpowiadają za dynamikę pracy konkretnej klasy na jego / jej konkretnych zajęciach. Z szacunku dla autonomii nauczycieli lepiej powstrzymać się przed dedukcyjnym konstruowaniem teoretycznych wskazówek dla działań. Ma rację Katarzyna Eliaz, podkreślając wątpliwe efekty „przyuczania dzieci do działania w sferze publicznej” (Eliaz 2016, 201). Byłoby to transmisyjne odbieranie dzieciom możliwości ich własnych, autentycznych działań.

Imperatyw działania/tworzenia został też zasygnalizowany przez Witolda Bobińskiego w dyskusji nad projektem podstawy programowej (Sprawozdanie 2021, 206). Jest nie lada sztuką ujęcie słowami roli działania w uczeniu się w oficjalnym dokumencie w taki sposób, by nie zamieniło się ono we własną fasadę. Szacunek dla nauczycieli może być dobrą odpowiedzią, ich autonomia jest nieodzowna w praktykowaniu uczenia się w działaniu. Dopowiedzmy, że nie chodzi tu głównie o działanie „w sferze publicznej”, chyba że zaliczyć do niej także grupę uczących się osób, np. szkolną klasę czy nawet kilka z niej osób. To właśnie działania zogniskowane na choćby najbardziej szczegółowym celu dydaktycznym i podejmowane w najmniejszej grupie zajęciowej są czynnikiem aktywności umysłowej, zarówno emocjonalnej, jak i intelektualnej, w tym także refleksji, czyli krytycznego myślenia. Najlepszym inkubatorem działania i krytycznego myślenia jest wspólne rozwiązywanie konkretnego zadania w małych i często zmieniających się grupach.

Mówienie i słuchanie jako działanie

Trzeba jeszcze wyróżnić rolę mówienia, ponownie odwołując się do inspiracji Arendt. Mowa i działanie jest dla tej myślicielki jednolitym przejawem kondycji ludzkiej. „Słowem i czynem wpisujemy się w świat ludzki, i to wpisanie jest niczym drugie narodziny” (Arendt 2000, 195). Człowiek potrzebuje „pojawiania się”, powtarzającego się zaistnienia wobec innych w mówieniu i działaniu. Tym mocniej potrzebuje tego człowiek młody, który dopiero kształtuje swój obraz świata i swoje w nim miejsce. Mówienie wobec rówieśników i nauczycieli jest dyktowane tą organiczną potrzebą, a stopień jej zaspokojenia określa kondycję ludzką. Jakże to odbiega od kondycji szkoły, w której według badań u większości nauczycieli podczas szkolnych zajęć przez większość czasu mówią oni sami (Biedrzycki i in. 2013; Karpiński, Zambrowska 2015; Szpotowicz 2015).

Imperatywy działania odnosi się zatem także do mówienia. Rozwój języka szczególnie łączy się z uczeniem się mózgu (Dehaene 2021). Dodajmy wszakże, iż mówienie nie jest jedynym sposobem ekspresji, zwłaszcza w młodszym wieku, później równie ważne może okazać się np. rysowanie, gestykulowanie czy choćby śpiewanie, ale też teatr, film, animacje. Chodzi więc o sposoby zaistnienia w grupie. Mówienie i działanie to przede wszystkim potrzeba doświadczania ciągłych i ponawianych narodzin wobec innych, potwierdzania i aktualizowania swojego istnienia. Mówi się po to, żeby być dostrzeżoną/ym, wysłuchaną/ym, zrozumianą/ym, a także docenioną/ym. Oczekując tego od innych, młoda osoba uczy się też im to dawać, to znaczy skupiać uwagę na czyichś słowach, *słuchać ze zrozumieniem*. Umiejętność skupienia uwagi warunkuje możliwości uczenia się mózgu, zaś „[z]drowa relacja pedagogiczna musi opierać się na dwukierunkowym przepływie uwagi, wzajemnego słuchania się, poszanowania i zaufania do siebie” (Dehaene 2021, 254). W świetle aktualnych badań wydaje się, że zdolność „wzajemnego wsłuchiwanie się w swoje stany mentalne” jest cechą specyficzną gatunku ludzkiego (Dehaene 2021, 254). Rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem i wzajemnego wsłuchiwanie się zarówno w intelektualny przekaz, jak i towarzyszące mu stany emocjonalne można interpretować jako stawanie się lepszym człowiekiem. Mówienie i słuchanie, również w relacjach rówieśniczych, naprzemienne skupianie uwagi na tym, co mam do powiedzenia i co inna osoba mówi do mnie, częste przechodzenie z jednej perspektywy do drugiej, to jedna z głównych dźwigni uczenia się, niezależnie od wieku.

Zakończenie

Drogą do zmieniania szkoły i współczesnej edukacji nie jest nacisk na rolę nauczyciela (co może grozić częściowym umacnianiem modelu transmisyjnego) ani też rytualne podkreślanie roli ucznia (co z jednej strony sprzyja ryzyku nadmiernego indywidualizmu, z drugiej umożliwia trwanie w uśrednionym wyobrażeniu o uczniu), lecz skupienie uwagi na relacjach między nauczycielem i uczniem, a nawet w większym stopniu na relacjach między samymi uczniami, ale takich relacjach, które zawiązują się w kontekście konkretnego zadania podczas zajęć i wobec postawionego przez nauczyciela szczegółowego celu dydaktycznego. To nauczyciel przyjmuje odpowiedzialność i za postawienie danego celu, i za jego zrealizowanie. Zwrócenie uwagi na znaczenie relacji odnosi się głównie do sposobu osiągnięcia tego celu i daje możliwość wzajemnego wzmacniania się działań nakierowanych równocześnie na różne cele szczegółowe.

Dobrze, że dyskutowany w tym tomie projekt podstawy programowej włączył pewne ogólne wskazania dla nauczycieli. To oczywiście nie może odbierać im autonomii, bez której trudno wyobrazić sobie przezwyciężenie transmisyjnego modelu nauczania. Niemniej określenie nastawienia

nauczycieli wobec uczniów, a może też typu relacji, może pomagać w ukierunkowaniu stawianych przez nich celów szczegółowych na cel ogólny. Podzielałam te głosy wcześniejszej dyskusji (Sprawozdanie 2021), które podnoszą kwestię nadmiernej liczby celów szczegółowych. Warto, żeby dalsza refleksja nad podstawą programową obejmowała jej główne cele i kluczowe pojęcia, które pomogą w otwarciu przed szkołą nowej perspektywy i mają szansę być podzielane przez szerokie kręgi społeczne. Szkoła jest nadal stosunkowo mocno ugruntowaną instytucją społeczną.

Głównym celem jest – w moim przekonaniu – zmierzenie się szkoły z niepewnością, jaka rysuje się przed kolejnym pokoleniem. By do niej przygotować, trzeba zrozumieć, co jest w niej innego w porównaniu z niepewnościami doświadczanymi przez wcześniejsze pokolenia. Powodów do niepewności dziś nie brakuje, niemniej stawiając pytanie o możliwość przekształcania instytucji społecznej, jaką jest szkoła, trzeba szukać głębszego jej podłoża. Wydaje się, że ten nowy element, z którym tak trudno radzi sobie europejska edukacja, jest pochodną załamania się wzorców linearnego rozwoju i postępu, pieczołowicie konstruowanych we wcześniejszych stadiach nowoczesności, a nawet pokrytych pewną patyną tradycji i wrośniętych w ludzkie przyzwyczajenia. Próby powrotu do nich nie zapewnią żywotnych sił nowemu pokoleniu. Natomiast daje na to szansę uwrażliwienie edukacji na oddolne budowanie relacji i więzi społecznych, celowe nakierowanie pracy dydaktycznej na kreowanie doświadczeń wzajemnego uczenia się z innymi, postaw gotowości do podejmowania nieznanymi problemami i śmiałości uczenia się na błędach w ich rozwiązywaniu. Wykształcenie umiejętności radzenia sobie z niepewnością w powszechnej skali, opartego na zaufaniu do własnych możliwości, otwarciu na innych i wzmacnianiu więzi społecznych, jest chyba wyznacznikiem naszych czasów.

Bibliografia:

- Arendt Hannah, 1994, (1954), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Godyń M., Madej W. (przeł.), Warszawa.
- Arendt Hannah, 2000, (1958), *Kondycja ludzka*, Łagodzka A. (przeł.), Warszawa.
- Białek Kinga, Biedrzycki Krzysztof, Dobosz-Leszczyńska Wioletta, Grochowalska Marzena, Kondratek Bartłomiej, Sułowska Agnieszka, Wróbel Iwona, 2015, *Diagnoza umiejętności szóstoklasistów DUSZA*, Warszawa.
- Biedrzycki Krzysztof, Białek Kinga, Czajkowska Monika, 2013, *Szkoła samodzielnego myślenia – raport z badań*, Warszawa.
- Dehaene Stanislas, 2021, (2020), *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Rossowski D. (przeł.), Kraków.
- Dolata Roman (red.), 2015, *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*, Warszawa.
- Eliasz Katarzyna, 2016, *Edukacja demokratyczna według Hannah Arendt*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, Tom V, nr 1, s. 200-218.

- Federowicz Michał, 2021, *Relational Good(s) and Technology in Education*, w: Hałas E., Manterys A. (red.), *Relational Reason, Morals and Sociality*, Berlin, s. 169-195.
- Hausner Jerzy (red.), 2020, *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, Kraków.
- Karpiński Marcin, Zambrowska Małgorzata, 2015, *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Koc Krzysztof, 2020, *Obywatelskość w edukacji humanistycznej (w duchu Hannah Arendt)*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, 37 (57), s. 41-59.
- Kwieciński Zbigniew, 1992, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa.
- Ostrowska Barbara, Spalik Krzysztof (red.), 2012, *Laboratorium myślenia. Diagnoza umiejętności gimnazjalistów w zakresie przedmiotów przyrodniczych*, Warszawa.
- Sloterdijk Peter, 2011, (2006), *Gniew i czas. Esej polityczno-psychologiczny*, Żychliński A. (przeł.), Warszawa.
- Sloterdijk Peter, 2014, (2009), *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, Janiszewski J. (przeł.), Warszawa.
- Sprawozdanie z seminarium i panelu dyskusyjnego*, 2021, Sieradzki M., Bakunowicz G., Białek K. (oprac.), „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 203-210.
- Szpotowicz Magdalena, 2015, *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym*, Warszawa.
- Wood David, 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą?*, Kraków.
- Wojciuk Anna, 2018, *Empires of Knowledge In International Relations: Education and science as sources of power for the state*, Routledge, London and New York.

O Autorze:

Michał Federowicz – socjolog, prof. w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Kieruje Zespołem Socjologii Polityki, Gospodarki i Edukacji w IFiS PAN. Główne zainteresowania badawcze obejmują różne pola przemian instytucjonalnych transformującego się społeczeństwa. W latach 1999-2016 kierował polską częścią badań PISA/OECD. W 2005 roku utworzył Zespół Interdyscyplinarnych Studiów nad Edukacją. W latach 2009-2017 jako lider interdyscyplinarnego programu badawczego *Entuzjaści edukacji* kierował Instytutem Badań Edukacyjnych. W latach 2017-2021 dyrektor Graduate School for Social Research IFiS PAN. Członek redakcji kwartalnika *Polish Sociological Review* (2000-2011), redaktor naczelny kwartalnika „Edukacja” (2012-2018).