

# Laboratoria wspólnoty? Wokół literackich świadectw i pedagogicznych rozpoznań

Laboratories of community? Around literary  
testimonies and pedagogical recognitions

Marta Rusek

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0002-5794-9925

**Abstract:** The article is dedicated to answering the question of whether school can be thought of as a laboratory of community. The analysis focuses on the images of various relations functioning in the school environment which are present in literature of different epochs. Indicated are these directions in educational practice which allow the development of the culture of coexistence that prevents the phenomena of exclusion or ostracism. The inspiration for such an approach was provided by the concept of future-oriented humanities, which Ewa Domańska called prefigurative. According to this idea, the objective of humanities is to imagine tomorrow and shape its possible scenarios.

The anthropological approach made it possible to combine the literary and pedagogical perspectives. The practice of eutorics (a term introduced by Dorota Korwin-Piotrowska, who also described this field of rhetoric) was considered the basis for thinking about school as a laboratory of community.

**Key words:** community, eutorics, transformation, educational practice, prefigurative humanities, laboratory, culture of coexistence

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest odpowiedzi na pytanie, czy o szkole można myśleć jako o laboratorium wspólnoty. Analizie zostały poddane obrazy rozmaitych relacji funkcjonujących w środowisku szkolnym, które przynosi literatura różnych epok. Wskazano te kierunki w edukacyjnej praktyce, które pozwalają na rozwijanie kultury współbycia, zapobiegającej zjawiskom wykluczenia czy ostracyzmu. Inspiracji do takiego ujęcia dostarczyła koncepcja humanistyki skierowanej ku przyszłości, którą Ewa Domańska nazwała prefiguratywną. W myśl tej idei celem humanistyki jest wyobrażanie sobie jutra i kształtowanie jego możliwych scenariuszy.

Podejście antropologiczne pozwoliło na połącznie perspektywy literaturoznawczej i pedagogicznej. Za podstawę myślenia o szkole jako laboratorium wspólnoty uznano praktykowanie eutoryki (termin wprowadzony przez Dorotę Korwin-Piotrowską, która opisała również tę dziedzinę retoryki).

**Słowa kluczowe:** wspólnota, eutoryka, przemiana, edukacyjna praktyka, humanistyka prefiguratywna, laboratorium, kultura współbycia

## Zmiana - metanoia

W jednym z najbardziej pesymistycznych, a można nawet zaryzykować twierdzenie okrutnych tekstów o szkole, czyli w opowiadaniu Jacka Dukaja *Szkoła* z 1996 roku, pisarz przedstawia cały zinstytucjonalizowany system laboratoriów, w których prowadzone są badania i eksperymenty na dzieciach. Dodajmy, dzieciach odpowiednio wyselekcjonowanych, które – po przeprowadzeniu operacji zmieniających je fizycznie i psychicznie oraz zwiększających ich możliwości intelektualnie – mają być wysłane w nieznane galaktyki, aby nawiązały kontakt z innymi cywilizacjami. Edukacyjny proces ma tu charakter opresyjny – polega na poddaniu podopiecznych takim zaprogramowanym działaniom, by byli przygotowani do realizacji z góry wyznaczonych zadań. Futurystyczna wizja pokazuje szkołę jako miejsce złowrogiej zmiany, tym bardziej że w tekście pojawia się stwierdzenie:

Szkoła (...) z definicji musi dążyć do dokonania jak najgłębszych zmian w umysłach swych uczniów. Każda. Każda. (...) Zasada jest taka sama. Nie możesz wyjść ze szkoły taki sam, jak wszedłeś (Dukaj 2010, 400-401).

Alegoryczna wykładnia uniwersalizuje wymowę utworu, podkreślając negatywną wizję placówek edukacji. Wzmocnia ten wydźwięk krótka, lecz przejmująca dedykacja autora, która brzmi: *Nauczany. Ku przestrodze*. Wprowadzając imiesłów przymiotnikowy bierny „nauczani” – rzadko przecież używany – w miejsce bardziej spodziewanego rzeczownika „uczniowie”, Dukaj zagrał pozorną synonimicznością tych wyrazów. Pozwoliło mu to wydobyć zjawisko uprzedmiotowienia czy może raczej odpodmiotowienia, jakie zachodzi w szkole, i zwrócić uwagę na przemianę, której jednostki poddawane są pod przymusem w imię ponadindywidualnych celów. Odsłonił tym samym ukrytą stronę instytucjonalnych projektów, ich zatarty rewers. Opisany w tekście imperatyw zmiany niepokoi. A przecież, jak poucza nas historia wychowania, przemiana leżała u podstaw wielu projektów pedagogicznych, poczynając od konceptu *paidei*, przez oświeceniową ideę dojrzewania do samodzielności – spod znaku Kanta, po koncepcję *Bildung*. Współcześnie problem ten podejmowali m.in. Krzysztof Maliszewski (Maliszewski 2021) czy Lech Witkowski (Witkowski 2021) oraz Tadeusz Sławek, gdy mówił o *metanoi*<sup>1</sup>. W tych ujęciach przemiana ma następować w wyniku formowania/kształtowania się podmiotu i jego doświadczenia bycia w drodze, dojrzewania. To proces przeciwstawny do opisanego przez Dukaja. Zestawienie tych dwóch perspektyw każe zastanowić się nad postulatami związanymi z działalnością edukacyjną i wychowawczą. Z jednej strony bowiem dotyczą one rozwoju jednostki i jej indywidualnego potencjału, czyli wiążą się ze zjawiskiem emancypacji podmiotu, z drugiej natomiast – wynikają z zadania socjalizacji, w tym

<sup>1</sup> Wystąpienie Tadeusza Sławka *Wolne duchy i najmita. Edukacja jako katastrofa* na konferencji naukowej „Dydaktyka polonistyczna i jej nauki”, Katowice, 9 października 2019.

kształcenia poczucia wspólnotowości. Obie tendencje wyznaczają obszary dyskusji o szkole, a napięcie, powstające między nimi, prowokuje do pytań o cele oraz funkcje szkolnej edukacji we współczesnym świecie.

By przybliżyć wskazane wyżej problemy, proponuję popatrzeć na edukację jako proces rozgrywający się w przestrzeni różnorodnych i wielokierunkowych interakcji, które można opisać jako: bycie pomiędzy Innymi, obok nich, z nimi, naprzeciw nich, ale też obok Innego etc. Wszystkie użyte wyżej przyimki określają sytuację ucznia jako członka złożonej i dynamicznie funkcjonującej szkolnej oraz klasowej zbiorowości. W poszukiwaniu odpowiedzi odwołuję się do przykładów z tekstów literackich, przyznając się do ich ilustracyjnego, a zatem tendencyjnego wyboru<sup>2</sup>. Skupienie na literaturze wynika z kilku powodów. Przede wszystkim w utworach literackich szkoła ukazana jest w wielu wymiarach. Przedstawione sytuacje, użyte metafory nierzadko wydobywają to, co bywa przezroczyste, niezauważane w życiu codziennym, sygnalizują zjawiska pomijane. Często teksty pokazują perspektywę ucznia, a przede wszystkim nie ma w nich postulatywności właściwej projektom czy programom.

Choć interesuje mnie szkoła dzisiaj i w przyszłości, punktem wyjścia do rozważań jest dziewiętnastowieczna instytucja, bo współcześnie pojawia się do niej wiele odwołań czy to na popularnych konferencjach edukacyjnych na platformie TED Talks (np. *Dlaczego tak mało pamiętasz ze szkoły* Radosława Kotarskiego), czy w pracach poradnikowych, np. *Dlaczego szkoła Cię wkurza* Mikołaja Marcelli<sup>3</sup>. Dla mnie ważny jest przede wszystkim fakt, że w XIX wieku rozwijał się wyprowadzony z ruchu oświeceniowego projekt powszechnego szkolnictwa, który wiązał się z powstawaniem nowoczesnego społeczeństwa. Historyk idei, Bronisław Baczko, zauważa – za Nicolasem de Condorcetem – że powołaniem tworzonej w XVIII w. oświaty było „kształtowanie wolnego i odpowiedzialnego obywatela” (Baczko 2002, 330). Świadomość wagi dostępnego dla wszystkich kształcenia narastała przez cały XIX wiek, a wraz z nią rozwijały się koncepcje pedagogiczne i dydaktyczne, które powstawały w kontrze do edukacyjnej praktyki. Na początku XX stulecia Janusz Korczak w *Spowiedzi motyla*, dzienniku gimnazjalisty, z pełnym przekonaniem przytaczał zdanie ze słynnej książki Ellen Key *Stulecie dziecka*: „Zreformować świat to znaczy zreformować wychowanie” (Korczak 2018, 151). Twierdzenie to wciąż jest aktualne.

<sup>2</sup> Szerzej na temat literackich obrazów szkoły pisałam w kilku artykułach, m.in. w: *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*, w: *Etyka nauczyciela*, 2011, Baján M., Żurek S. (red.), Lublin; *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, w: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, 2013, Pilch A., Trysińska M. (red.), Kraków; *Literacka antropologia szkoły przełomu XIX i XX wieku. Rekonesans*, 2014, „Ruch Literacki”, nr 1; *Pedagogini – literacka figura wyobcowania*, 2016, „Ruch Literacki”, nr 1.

<sup>3</sup> To autor także takich pozycji, jak *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwo i świat oraz Patoposłuszeństwo. Jak rodzina, szkoła i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić*.

## Zbiorowość - jednostka. Uczniowie - nauczyciele/ Uczniowie - uczniowie

Jedna z pierwszych szkolnych powieści w Polsce, *Wspomnienia niebieskiego mundurka* Wiktora Gomulickiego<sup>4</sup>, przynosiła zdaniem ówczesnych czytelników nostalgiczny wizerunek szkoły przełomu lat 50. i 60. XIX wieku. Jednak, co udowodnił Maciej Wróblewski, nieco bardziej uważna lektura odsłania restrykcyjny wymiar oświatowych działań, mających na celu stworzenie klasowego zespołu (Wróblewski 2012). Zatrzymajmy się przy dłuższym cytacie, dotyczącym początku roku szkolnego:

Jakaś masa bezkształtna i bezkarna, której, zda się, żadna siła nie potrafi wtłoczyć w porządną, wychowawczą formę. Oczy stale roztargnione, niespokojne, biegające w prawo i lewo, jak u myszy schwytej w pułapkę; brzuchy wystające, piersi w tył cofnięte, ręce i nogi w ciągłych podrygach... Trzeba by geniuszu Napoleona I, żeby z tej „ruchawki” utworzyć porządne, prawidłowe kadry, posłuszne głosowi dzwonka, rozkazom inspektora, upomnieniom nauczycieli, szanujące powagę kulawego Szymona, nie opalanej zimą „kozy”, brzeziniowych (...) prętów...

W praktyce rzecz przybiera formy o wiele prościejsze. Po okresie wrzenia, burzenia się, rozpryskiwania, który trwa krócej lub dłużej, (...) wrzątek zaczyna z wolna stygnąć i płynny, iskrami sypiący metal układa się posłusznie w przygotowane z góry formy (Gomulicki 1969, 23).

Użyte w tym fragmencie metafory i epitety sugestywnie opisują proces edukacyjnej inżynierii, która zaistniała w wyniku realizacji oświeceniowego projektu emancypacji. Edukacja zaczynała się od dyscyplinowania ciała. Ciało włożonego w mundur, poddanego rygorowi układu katedry i ławek, bolesnym karom. Podporządkowanie służyło wdrożeniu uczniów do posłuszeństwa, wywoływało zjawiska mimikry i adaptacji, w parze z przymusem fizycznym szła przemoc symboliczna, wynikająca z relacji wiedzy-władzy (jak ją definiował Michel Foucault).

I chociaż deklarowanym celem formacji oświeceniowej „była ludzka pełnoletniość” – jak zauważa Krzysztof Maliszewski w ważnej dla prowadzonych tu rozważań książce *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchej* – to „rzeczywistym motorem działania stała się technicznie rozumiana racjonalizacja, wymagająca nie krytycznego namysłu, lecz podporządkowania regułom skuteczności” (Maliszewski 2021, 67). Skuteczności, która – podkreślmy – wciąż jest fetyszem. Co więcej, znów cytuję Maliszewskiego „Zadanie kształtowania podmiotowości zostało utożsamione z podporządkowaniem jednostki podmiotowi zbiorowemu” (Maliszewski 2021, 69). System narzucał zatem ujednolicający porządek, który wyrażał się m.in. w szkolnym rytuale czy w ubiorze, podkreślającym przynależność uczących się do szkolnej zbiorowości, ale niekoniecznie sprzyjał kształtowaniu się wspólnoty<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Pierwodruk powieści miał miejsce w 1906 r.

<sup>5</sup> Do przekształcania zbiorowości uczniowskiej w zespół lub skupioną wokół jakiegoś celu wspólnotę dochodziło często na przekór instytucji. Na przykład w szkole podległej zaborcom – co pokazał Żeromski w *Szyfowych pracach* – powstanie wspólnoty wynikało z buntu, którego efektem było powstanie koła samokształceniowego.

Dopowiedzmy również, że u podstaw dziewiętnastowiecznych koncepcji leżało myślenie o dziecku jako projekcie dorosłego (Buliński 2007, 105-110), a szkoła okazała się miejscem urzeczywistniania tej idei poprzez transmisję wiedzy. W ten sposób stawała się areną walki. Ta militarna metafora wydaje się w literaturze wręcz nadużywana, pojawia się w różnych tekstach. W opowiadaniu Janusza Korczaka *Feralny tydzień* czytamy:

Nauczyciel o tym tylko myśli, jakby ich podejść, oszukać, złapać, zaszkodzić. Uczniowie nie pozostają mu dłużni. Klasa i nauczyciel to dwa nieprzyjacielskie obozy, walczące na śmierć i życie (Korczak 2018, 57)<sup>6</sup>.

Podobne stwierdzenia czy obrazy znajdziemy u Adolfa Dygasińskiego (*W Kielcach*), u Wacława Berenta (*Nauczyciel*) czy u Stefana Żeromskiego (*Szyfowce prace*), w tym ostatnim przypadku antagonistyczny układ wzmacniany jest sprzeciwem uczniów wobec zaborcy i rusyfikacji. Przykładów można by wyliczać wiele, nie pomijając przy tym *Ferdynand* Witolda Gombrowicza. Również Stanisław Lem, który szkołę skończył tuż przed II wojną światową, w *Wysokim Zamku* wspominał:

doprawdy byłem jak mysz, a społeczeństwo robiło, co mogło, aby za pomocą ciała pedagogicznego przerobić mnie na człowieka. Czy się opierałem? W pojedynkę nie bardzo nawet – już raczej jako cząstka uczniowskiej wspólnoty (Lem 1966, 119).

Zauważał przy tym, że w gimnazjum miała miejsce „walka sprzecznych interesów” – pedagogów, którzy z pozycji autorytetu i władzy usiłowali przekazać jak najwięcej informacji, oraz uczniów, unikających tego bombardowania wiedzą. Literackie obrazy konfrontacji dwóch wrogo zestawionych obozów często są celowo zhiperbolizowane. Znacząca jest jednak ich trwałość oraz powielanie kliszy w kulturze popularnej, chyba najdobitniej i najgłośniej wyrażone w znanej piosence zespołu Pink Floyd *Another Brick in the Wall, Part II* z 1979 r. i w towarzyszącym jej wideoklipie.

Na marginesie trzeba jednak zaznaczyć, że relacja uczeń/uczniowie – nauczyciel/nauczyciele nie jest i nie była ukazywana jedynie negatywnie czy na zasadzie przeciwstawienia. Pozytywnie rolę pedagogów oceniał Stanisław Witkiewicz, który na początku XX wieku zauważał, że dlatego system szkolny nie przynosi tak wielu negatywnych skutków, jakie mógłby, bo nauczyciele są lepsi od niego, wyżsi dzięki uczuciom i wiedzy (Witkiewicz 1903, 28).

W przestrzeni szkolnych interakcji równie ważna, co relacja uczeń – nauczyciel, jest sieć różnorodnych relacji między uczniami, ze szczególnym uwzględnieniem pozycji i sytuacji ucznia słabszego czy obcego. Mechanizm, który sprawia, że zbiorowość klasowa czyni z kogoś kozła ofiarnego, przekonująco przedstawił Stefan Żeromski w *Szyfowcach*, pokazując losy chłopskiego syna, Radka, gdy rozpoczął naukę w gimnazjum w Klerykowie. Inność tego chłopca, wynikająca z biedy i pochodzenia, a widoczna m.in. w języku czy ubiorze, natychmiast uruchomiła

<sup>6</sup> Opowiadanie *Feralny tydzień* po raz pierwszy było drukowane w „Przeglądzie Społecznym” w 1906 r.



u jego klasowych kolegów uprzedzenia, stereotypowe sądy oraz zachowania. Współczesna literatura również przynosi wiele opisów opresyjnych i przemocowych działań w uczniowskiej grupie. Wydaje się, że obecnie jest to jeden z ważniejszych tematów, tym bardziej że często wynika z biograficznych doświadczeniach, by przywołać tylko *Włoskie szpilki* i *Szum Magdaleny Tulli* czy *Małe zwierzątko* Radka Raka.

Przyjrzyjmy się na moment wspomnianym utworom. Tulli, opisując sytuację bohaterki wśród rówieśników, używa znaczących metafor: więzienie z odwróconych pleców, polowanie czy wypadnięcie poza kadr<sup>7</sup>. Odrębność dziewczynki, której znakiem było chociażby obco brzmiące nazwisko, oraz jej niezdolność do podporządkowania się szkolnej dyscyplinie sprawiały, że doświadczała środowiskowego wykluczenia – fizycznej i psychicznej izolacji. Podobnie traktowany przez uczniów swej klasy, ale też przez nauczycielkę, był bohater *Małych zwierzątek* Raka. Rola ofiary, na którą został skazany, obierała mu poczucie podmiotowości, co więcej, określiła późniejszy los. Jeszcze po latach wracało do niego obezwładniające doświadczenie anihilacji własnego ja:

Znów znalazł się w dzieciństwie, zepchniętym do piwnicy pamięci. Znów był na szkolnej wycieczce, a Gruby Buba rozdeptał salamandrę. Znów był myszą, małym zwierzątkiem, nikim (Rak pdf, 18).

Już te wymienione przykłady pokazują procesy i mechanizmy budowania pozycji w grupie, szukania przewagi, działania prawa silniejszego czy rywalizacji. W szkole – i tej z czasów PRL-u (Tulli), i tej po transformacji (Rak) – nie ma miejsca na kruchość i słabość, o dostrzeżenie której upomina się Krzysztof Maliszewski. Także współcześnie szkoła często ukazywana jest jako środowisko dysfunkcyjne, alienujące. Rokksana Jędrzejewska-Wróbel, w nagradzanej powieści *Stan splątania*<sup>8</sup>, przedstawiała ją jako przestrzeń samotności. W tej instytucji nauczyciele są bezosobowymi strażnikami systemu, a nastoletnich uczniów nie łączą żadne więzi. Osobni, zanurzeni w świecie cyfrowym, zamknięci w „bezpiecznych kapsułach obojętności” (Jędrzejewska-Wróbel 2021, 282) nie inicjują interpersonalnych relacji, co więcej systemem egzaminacyjny, rywalizacja o oceny i punkty wzmacnia w nich poczucie skazania, kilkuletniego uwięzienia wśród przypadkowych osób. Współdzielą ze sobą czas i przestrzeń, ale fizyczna bliskość nie wyzwala w nich potrzeby przełamania obcości.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> „Gdyby istniało zdjęcie z tamtych czasów, ona byłaby na nim sama. Wychodziłaby zza krawędzi kadru z lewej strony, kierując się przed siebie, w stronę grupki dziewczynek odwróconych do niej plecami” (Tulli 2011, 101); „Ale na szkolnych korytarzach roiło się od myśliwych, a ja byłam strasznie nieuważna” (Tulli 2014, 57); „Prawo do zadawania pytań nabywały przez to, że były ode mnie lepsze. Żeby być lepszym, niekoniecznie trzeba mieć dobre stopnie. Co prawda wszystkie one miały lepsze stopnie od moich, ale to, że stały w gromadzie, wystarczyłoby w zupełności. Nie ma w tym nic przypadkowego. Nie każdy może stać w gromadzie. Mnie się to nigdy nie udało” (Tulli 2014, 81).

<sup>8</sup> Książka zdobyła w 2022 roku Nagrodę Żółtej Cizemki oraz Nagrodę Literacką Podróż Hestii w 2022 r., była też nominowana do konkursu „Książka Roku 2021” Polskiej Sekcji IBBY.

<sup>9</sup> „Spędzanie razem całych dni w tym samym pomieszczeniu przez kilka lat nie sprawia, że ludzie stają się sobie bliscy. A jeśli już, to w sposób, w jaki bliscy są sobie skazańcy siedzący w jednej celi i myślący tylko o tym, żeby tę celę jak najszybciej opuścić. Poza więzieniem nic ich nie łączy” (Jędrzejewska-Wróbel 2021, 71).

Podobne doświadczenie bycia uwięzionym w przygodnie zebrany zespół było udziałem bohatera *Spowiedzi motyla* Korczaka. W prowadzonym przez siebie dzienniku gimnazjalista pytał: „Ci uczniowie, związani w jedną nierozdzieloną całość wspólnego gwałtu, wspólnej niedoli-niewoli, czym będą za lat dziesięć, dwadzieścia?” (Korczak 2018, 164). Jednakże tym, co zasadniczo odróżnia obraz szkoły z przełomu XIX i XX wieku od tego ukazanego przez Jędrzejewską-Wróbel, są relacje między nastolatkami. Podczas gdy u Korczaka prowadzą oni między sobą gry, łączy ich koleżeństwo, pojawiają się przyjaźnie, w *Stanie splątania* młodzi funkcjonują jak Leibnizowskie monady – zamknięci w kręgu samoodniesienia. Na chwilę wyrywa ich z tego stanu informacja o samobójczej śmierci kolegi, którego wiele razy mijali na szkolnych korytarzach. Śmierci, która – jak czuli – mogła być udziałem każdego z nich, która wstrząsnęła nimi, jeszcze wyraźniej obnażając ich samotność. Ukazane we współczesnej powieści szkolne środowisko nie tylko nie sprzyja tworzeniu społeczności, ale wzmacnia jej zatimizowanie, przyczyniając się do samobójczych aktów (Zabawa 2022, 100-104). Jesteśmy na antypodach uczniowskiej wspólnoty.

### **Wspólnota - współbycie**

Zagadnienie wspólnoty wzbudza obecnie żywe dyskusje<sup>10</sup>, dotyczą one zarówno definiowania terminu, jak i jego wartościowania czy pytania o znaczenie oraz rolę doświadczenia wspólnotowości. I w tym przypadku, podobnie jak przy analizie współczesnej szkoły, punktem odniesienia dla badaczy staje się wiek XIX (Leder 2014; Sowa 2014), wówczas bowiem miał miejsce rozpad tradycyjnych wspólnot, co wygenerowało poczucie nostalgii związanej z ich utratą, ale też marzenie o tworzeniu innych, nowych. Benedict Anderson nazwał wspólnoty narodowe „wspólnotami wyobrażonymi” (Anderson 1997), Jacques Rancière opisywał „wspólnotę równych” (Rancière 2008), a idea wspólnotowości nierzadko była przeciwstawiana projektom indywidualistycznym, formującymi świadomość zbiorową w XX i w XXI wieku.

Świadoma definicyjnych problemów, a także dyskusji, jakie się toczą wokół pojęcia wspólnota, wspólnotę uczących się postrzegam tutaj nie tyle w kategoriach tożsamościowych, co raczej w świetle zobowiązań etycznych. Takie rozumienie sugeruje też włoski filozof Roberto Esposito, który wskazuje na łaciński rdzeń słowa *communitas* (*wspólnota*) i „zawarty w nim wyraz *munus*, podkreślając, że jedno z trzech znaczeń to dar, który pojmowany jako wymiana, coś, co się ofiaruje, ale zarazem coś, co przede wszystkim rodzi zobowiązanie” (Burzyk, Sawczyński 2013, 9).<sup>11</sup> Poczucie wspólnoty rodziłoby się zatem dzięki wymianie oraz wspólnemu działaniu,

<sup>10</sup> Na przykład ideą przewodnią Festiwalu Conrada w 2022 r. były wspólnoty. [http://conradfestiwal.pl/p/201\\_wspolnoty-idea-festiwalu](http://conradfestiwal.pl/p/201_wspolnoty-idea-festiwalu) (dostęp: 03.02.2023).

<sup>11</sup> Pamiętać przy tym trzeba, że Esposito pokazuje wspólnotę także jako zagrożenie, wskazując na jej zawłaszczający charakter, bowiem, gdy dominuje wspólnotowość, jednostka schodzi na drugi plan. Dlatego w dialektycznej opozycji do *communitas* pisze o *immunitas*, czyli wyłączeniu ze wspólnego obowiązków (Burzyk, Sawczyński 2013).

to one przełamywałyby osobność bycia obok. W szkole źródeł tej obcości jest wiele. Klasa – rozumiana jako grupa uczniów – to przecież przypadkowy konstrukt społeczny, krzyżują się w niej różnorodne, niekiedy przeciwstawne indywidualne oczekiwania i doświadczenia. Tym, co stwarza możliwość przekształcenia jej we wspólnotę, jest współdzielenie przez uczących się czasu i przestrzeni, bo już samo bycie razem to praktyka konstytuująca, jak pisał Richard Sennett w książce *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy* (Sennet 2013). W klasie istnieje więc zaledwie potencjalność wspólnoty, a warunkami jej realnego zaistnienia są: dialog, niosący etyczne zobowiązanie, umożliwiający rozpoznawanie wartości, oraz podejmowane razem projekty. Szkoła może więc stać się miejscem, w którym – w sprzyjających warunkach – każdy uczy się tworzenia więzi, odkrywa drugiego, Innego jako kogoś ciekawego, odrębnego, mającego swoją historię i swoje doświadczenia, a jednocześnie (roz)poznaje siebie w nawiązywanych codziennie relacjach. Kształtowanie środowiska sprzyjającego pokonywaniu alienujących procesów to zadanie trudne, ale szczególnie ważne obecnie, gdy zewsząd dochodzą informacje o wzrastającej agresji wśród młodych ludzi oraz o zatrważającej liczbie samobójstw nastolatków<sup>12</sup>. Dlatego jedną z podstawowych rzeczy jest pilne i wieloaspektowe przemyślenie na nowo zadań szkoły oraz społecznego nastawienia do tej instytucji. Dla realizacji tego celu potrzebne są zarówno działania systemowe, jak i oddolne. Zatrzymajmy się na chwilę nad tym drugim aspektem.

W tym celu przypomnijmy na moment przedstawione wyżej literackie cytaty ukazujące uczniów. Często byli oni porównywani do myszy – zestawienia te znajdziemy i w najstarszym z przywołanych utworów (*Wspomnienia niebieskiego mundurka*), jak i w najnowszym (*Małe zwierzątko*). Tym bardziej zastanawia uporczywość powrotu tego określenia, że przypomina ono o stworzeniu najbardziej stygmatyzowanym laboratoryjnie. Wydobywam ten szczegół, bo rzuca światło na zakorzenione w społecznej wyobraźni obrazy i klisze, które często na poziomie nieświadomym kształtują lub mogą kształtować zbiorowe nastawienie do szkoły jako miejsca przymusowego bycia, w którym młody człowiek poddawany jest przemocowym czy eksperymentalnym działaniom. Obrazy te – niestety – mają większą siłę oddziaływania niż pozytywne przykłady, których również nie brakuje. Dlatego, by umożliwić zmianę, konieczne wydaje się nie tyle krytykowanie obecnej instytucji, bo ono i tak jest powszechne, ile rozpoczęcie szerokiej publicznej debaty o nowej formule i zadaniach szkoły oraz o indywidualnych i zbiorowych oczekiwaniach w stosunku do edukacji. Dyskusja taka powinna zatoczyć możliwie szerokie kręgi i odbywać się na różnych poziomach. Jej celem jest uwidocznienie kryzysu obecnej formuły szkoły oraz ujawnienie nieskuteczności schematycznych działań czy stereotypowych zachowań, które sprawiają, że różne strony edukacyjnego procesu uruchamiają się

<sup>12</sup> Konieczność podjęcia tego wyzwania ujawniła się bardzo wyraźnie w związku z pandemią COVID-19 i zdalnym nauczaniem czy – obecnie – z powodu wojny w Ukrainie i wynikającym z niej wzrostem liczby uczniów, dla których język polski jest językiem obcym.



w dotychczasowej rutynie. Podobnie jak w przypadku ekologii punktem wyjścia do inicjatyw oddolnych jest rozbudzenie społecznej świadomości, tak w wypadku szkoły konieczne jest pokazywanie, że edukacja to nie produkt, nie wymiana usług, nie sformalizowany czy stechnicyzowany proces, ale wspólna sprawa. Takiej *metanoi* – radykalnej odnowie zbiorowej wrażliwości – służy uporczywe stawianie pytań, pokazywanie alternatywnych rozwiązań i nowych możliwości.

Wiemy dobrze, że rozwój mediów, środowiska cyfrowego i związane z nimi przemiany w kulturze sprawiają, iż szkoła traci swoją pozycję jako podstawowego i uprzywilejowanego miejsca zdobywania wiedzy, co przez wiele dziesięcioleci było jej podstawowym zadaniem i atutem, bo przyczyniało się do emancypacji społecznej. To zasadniczo odróżnia sytuację dawną, opisywaną w omawianych wyżej tekstach, od obecnej. Dzisiaj kluczowe wydaje się odchodzenie od myślenia o edukacji jako o procesie transmisji wiedzy na rzecz pokazywania jej jako stymulowania uczenia się (Bobiński 2019, 44), a przede wszystkim dostrzeżenia w niej działania egzystencjalnego, które kształtuje doświadczenie istnienia w wymiarze indywidualnym i publicznym (Biesta 2019). Zmiana ta pociąga za sobą kilka konsekwencji.

Po pierwsze, by przeciwdziałać zjawisku alienacji i atomizacji, jak również przełamywać lęk przed innością, obcością, a zarazem wspierać podmiotową sprawczość, zinstytucjonalizowana edukacja winna kształcić umiejętność współbycia, istnienia z innymi, dla i wobec innych. To jeden z ważniejszych celów. Rzecz jasna nie niweluje on obowiązku kształcenia kompetencji przedmiotowych, rozwijania wiedzy i umiejętności, ale nakazuje myśleć o tym, jak w szkolnej codzienności stwarzać szanse na indywidualny rozwój, zapobiegając przy tym wkluczeniom, agresji oraz kształtując kulturę współistnienia. Dopowiem, że współczesna dydaktyka przynosi wiele szczegółowych podpowiedzi, są one wpisane m.in. w ruch „budzącej się szkoły” czy ideę oceniania kształtującego.

Po drugie – co było już wyżej wspomniane – zmiana dotyczy pojmowania funkcji i zadań nauczyciela, który w dużej mierze powinien przyjąć rolę animatora i współuczestnika wspólnoty uczących się. Takie działanie wymaga rewizji utartych pedagogicznych działań i przyzwyczajień, ale przede wszystkim rozszerzenia wielu kompetencji interpersonalnych nauczycieli.

Z poprzednich stwierdzeń wynika ponadto trzeci wniosek. W zarysowanej powyżej perspektywie szkoła jawi się jako miejsce praktykowania relacji we współczesnym alienującym świecie oraz rozpoznawania ich dynamiki i przekształceń. W tym sensie można ją nazwać swoistym laboratorium przyszłości. Terminu laboratorium zasadniczo używam w znaczeniu metaforycznym, choć w myśleniu o szkole rozwijającej kompetencje społeczne nie można pominąć organizacji przestrzeni. W projektowaniu budynku, który ma służyć zarówno rozwojowi jednostki, jak i dobremu współbyciu w grupie, trzeba uwzględnić układ klas, korytarzy, stref relaksu, możliwość

różnorodnej aranżacji miejsc siedzących, wreszcie wyposażenie czy kolorystykę pomieszczeń, bo to wszystko składa się na tzw. czwarty wymiar w architekturze (Hall, Hall 2001), który bezpośrednio i znacząco oddziałuje na zachowanie ludzi. Tak pomyślana szkoła to nie laboratorium, w którym uczniowie poddawani są zaplanowanym eksperymentom (co opisywał Dukaj), ale przyjazne miejsce, w którym dzieci i nastolatki, dzięki podmiotowym działaniom, mają możliwość rozwijania się i kształtowania swej osobowości w interakcji z innymi. Można wobec tego popatrzeć na nią jak na laboratorium w innym, pozytywnym sensie, bowiem odbywa się niej proces przemiany czasu obecnego oraz teraźniejszego stanu wiedzy w dyspozycje i umiejętności uczniów, które mają szansę zaowocować dobrem w przyszłości nieznanej i trudnej do przewidzenia, zwłaszcza w dobie gwałtownych technologicznych transformacji.

Powyższe uwagi mogą wydawać się utopijne czy idealistyczne, a jednak ośmielona zachętą Ewy Domańskiej do uprawiania humanistyki prefiguratywnej, czyli niosącej krytyczną nadzieję, skierowaną właśnie ku przyszłości (Domańska 2017, 48-53), a zrazem projektującej jej kształt, chcę się podzielić kilkoma sugestiami. Wynikają one z analizy przywołanych powyżej utworów i z namysłu nad zagadnieniem wspólnotowości w dawnej i we współczesnej edukacji. Chcę bowiem wyraźnie zaznaczyć, że dysponujemy już dziś narzędziami i sposobami, które sprzyjają urzeczywistnieniu postulowanych tu przemian. Zwrócę uwagę na dwie bardzo konkretne praktyki: mediację pedagogiczną oraz działania eutoryczne.

Pierwsza z nich dotyczy nauczyciela i jego przygotowania do pracy, czyli rozwijania kompetencji interpersonalnych, zwłaszcza związanych z mediacją pedagogiczną. Pisali o niej m.in. Zbigniew Domżał, Lech Witkowski, Ewa Marynowicz-Hetka, którzy przedstawiali efekty projektu studiów podyplomowych. Podejście mediacyjne w ich ujęciu nakierowane jest na tworzenie relacji i służy kształtowaniu osobowości człowieka, który jest zdolny do działania w oparciu i w odniesieniu do swego systemu wartości, a także zasad i wartości uznanych w procesie mediacji (Marynowicz-Hetka 2011, 9). Zobaczenie w pedagogu mediatora uruchamia nową perspektywę patrzenia na pozycję nauczyciela w klasie oraz na stawiane przed nim cele i zadania. Przede wszystkim wydobywa aksjologiczny aspekt jego pracy, która prowadzona jest poprzez dialog i w dialogu. Efektem podejmowanych przez niego działań winno być dochodzenie do wspólnych ustaleń oraz tworzenie możliwości do rozwoju jednostki i jej samorealizacji w przyszłości. To z kolei uświadamia, że rezultaty nauczycielskich wysiłków zawsze są odroczone w czasie (Domżał 2011). Ten ważny, przyszłościowy wymiar pedagogicznych oddziaływań dobrze oddaje stworzona przez Olę Tokarczuk metafora, określająca nauczyciela „trampoliną do lepszego jutra”<sup>13</sup>.

Ze zdolnością prowadzenia dialogu wiąże się druga ze wspomnianych wyżej praktyk. Na polu dydaktyki, nie tylko polonistycznej, warto

<sup>13</sup> <https://www.facebook.com/OlgaTokarczukProfil/posts/2034804893314804/> (dostęp: 08.02.2023).

wprowadzać i uprawiać eutorykę, czyli sztukę dobrej rozmowy, jest ona również podstawą wspomnianej powyżej mediacji. Eutorykę zdefiniowała i opisała Dorota Korwin-Piotrowska. Przedstawiła tę dziedzinę – co dla realizacji wskazanych wyżej celów szczególnie ważne – jako przeciwwagę dla erystyki, bowiem ma służyć praktykowaniu komunikacji nastawionej „na wzajemnie rozumienie i wartościowy dialog”, na rozmowę, która wynika z obdarzenia siebie nawzajem uwagą i wsparciem (Korwin-Piotrowska 2020, 11). Język jest tutaj ukazany jako *metaxú* – aktywna sfera międzyludzkiego, umożliwiająca budowanie relacji. Nie trzeba dodawać, że w polonistycznym kształceniu to właśnie język jest podstawowym przedmiotem poznania i badania – czy to jako narzędzie komunikacji, czy jako budulec literatury. Eutoryczne jego potraktowanie może/powinno prowadzić do takiej zmiany w praktyce edukacyjnej, by stał się on także narzędziem budowania różnych związków między uczniami, odkrywania i uczenia się tego typu działań. Stworzona przez badaczkę lista 41 zabiegów eutorycznych (Korwin-Piotrowska 2020, 159-166), które odnoszą się do osoby, tematu i samej rozmowy, umożliwia prowadzenie warsztatów lub zajęć kształcących kompetencje społeczne, związane z umiejętnością przekraczania czyjejś inności czy obcości, a nawet niwelowania wrogiego nastawienia w rozmowie. Eutoryka wypełniła zatem dotkliwą lukę w retoryce, ale i w dydaktyce szkolnej. Jako poloniści uczymy przecież tworzenia przemówień, prowadzenia dyskusji i sporów, ale nie dajemy wzorów spotkania dwóch czy kilku podmiotów w dialogu i nie pokazujemy wartości takich aktów. A co jeszcze istotniejsze, nazwanie i opisanie sztuki dobrej rozmowy otwiera nowe perspektywy w myśleniu o językowym doświadczaniu istnienia – czy to indywidualnego, czy zbiorowego, a tym samym przyczynia się do rozwoju społecznej świadomości oraz do refleksji nad zależnościami między jakością i sposobami używania języka a jakością międzyludzkich relacji oraz indywidualnego bycia.

Praca nad tym tekstem doprowadziła mnie do konstatacji, że zmiana klisz i postrzegania szkoły wiąże się też z przekształcania jej obrazu w społecznym *imaginarium*. Wydaje się zatem ważne, by myśleć o niej także jako o laboratorium współ-bycia, w którym zarysowują się kształty przyszłości.

### **Bibliografia:**

- Anderson Benedict, 1997, *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Amsterdamski S. (przeł.), Kraków.
- Baczko Bronisław, 2002, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Niecikowski J. (przeł.), Warszawa.
- Biesta Gert, 2019, *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*, Leiden.
- Bobiński Witold, 2019, *Kultura edukacji czy kultura w edukacji? Uczeń jako sprawca*, w: Pilch A., Rusek M. (red.), *Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, Kraków, s. 33-47.

- Buliński Tarzycjusz, 2007, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, w: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t.1, Gdańsk, s. 95-137).
- Burzyk Mateusz, Sawczyński Piotr, 2013, *Wspólnota, immunizacja, życie – o filozofii politycznej Roberta Esposito*, „Politeja”, nr 1.
- Domańska Ewa, 2017, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Domżał Zbigniew, 2011, *Mediacja jako przedmiot i wyzwanie... pedagogiczne. O efektach pewnej próby. Wstęp do książki*, Domżał Z., Witkowski L. (red.), *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnot. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii doświadczenia*, Łódź, s. 19-28.
- Dukaj Jacek, 2010, *Szkoła*, w: *Król Bólu*, Kraków.
- Gomulicki Wiktor, 1969, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa.
- Hall Mildred Reed, Hall Edward T., 2001, *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynku na zachowanie człowieka*, Nowakowski R. (przeł.), Warszawa.
- Jędrzejewska-Wróbel Roksana, 2021, *Stan splątania*, Kraków.
- Kopeć Anna, 2017, „*Bildung – wychowaniem do autentyczności?*” *Neohumanistyczne vs. romantyczne rozumienie koncepcji samokształcenia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna,” t. 6, nr 1.
- Korczak Janusz, 2018, *Bobo, Feralny tydzień, Spowiedź motyla*, Warszawa.
- Korwin-Piotrowska Dorota, 2020, *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*, Kraków.
- Leder Andrzej, 2014, *Wspólnota w czasach indywidualizmu*, w: *My i oni. Przestrzenie wspólne/Projektowanie dla wspólnoty*, Warszawa, s. 29-42.
- Lem Stanisław, 1966, *Wysoki Zamek*, Warszawa.
- Maliszewski Krzysztof, 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice.
- Marcela Mikołaj, 2022, *Dlaczego szkoła Cię wkurza i jak ją przetrwać*, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 2011, *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie. Przedmowa*, Domżał Z., Witkowski L. (red), *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnot. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii doświadczenia*, Łódź, s. 7-14.
- Rancière Jacques, 2008, *Wspólnota równych*, w: *Na brzegach politycznego*, Bojdzijewa I. (przeł.), Kraków.
- Rak Radek, *Małe zwierzątko*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/rak-male-zwierzatka.pdf> (dostęp: 10.09.2022).
- Sennett Richard, 2013, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Dzierzgowski J. (przeł.), Warszawa.
- Sowa Jan, 2014, *Miejsca przecięcia*, w: *My i oni. Przestrzenie wspólne/Projektowanie dla wspólnoty*, Warszawa, s. 44-51.

Tulli Magdalena, 2011, *Włoskie szpilki*, Warszawa.

Tulli Magdalena, 2014, *Szum*, Kraków.

Witkiewicz Stanisław, 1903, *Dziwny człowiek*, Lwów.

Witkowski Lech, 2021, *Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego*, „Orbis Idearum”, t. 9, z 1.

Wróblewski Maciej, 2012, „Smuga światła” w przestrzeni restrykcyjnej – Wiktora Gomulickiego „Wspomnienia niebieskiego mundurka”, w: Burdziej B., Stoff A. (red.), *Wiktor Gomulicki znany i nieznan*, Toruń, s. 235-250.

Zabawa Krystyna, 2022, *Wybory moralne trzech pokoleń w „Stanie splątania” Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków, s. 87-105.

Żeromski Stefan, 1996, *Syzyfowe prace*, Kraków.

### **O Autorce:**

**Marta Rusek**, dr, literaturoznawczyni i dydaktyk literatury z doświadczeniem nauczycielskim. Adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ. Autorka monografii i publikacji naukowych oraz poradników metodycznych dla nauczycieli. Szczególnie interesuje się literacką antropologią szkoły; przekształceniami w edukacji polonistycznej, które wynikają z przemian cywilizacyjnych i kulturowych.



