

Edukacja niekonwencjonalna

17 sierpnia 2017

Opublikowano: 30.04.2007

„Szkoła jezuicka – klesza, szlachecka, burżuazyjna – nabożnisiu samolubny, twierdzo przesądów, krzewicielko miedzianych zasad, służyłaś zawsze niskim celom, garści mocną pięść mających bandytów, a nigdy ludziom i nauce...” – Janusz Korczak.

OD POCZĄTKÓW SZKOŁY DO POCZĄTKÓW JEJ KRYTYKI

Początków szkoły – instytucji przygotowującej młodego człowieka do życia w społeczeństwie, socjologowie dopatrują się w obrządkach inicjacji plemiennej. Podczas tego obrzędku młody człowiek stawał na przeciw systemu wartości danej społeczności i musiał go zaakceptować. Istnienie inicjacji w prawie wszystkich znanych plemionach dowodzi, że już ludzie pierwotni dostrzegali potrzebę celowego organizowania wychowania, które wprowadzało młodego człowieka w świat dorosłych.

Pierwotna forma inicjacji (taka sama dla wszystkich) z czasem uległa metamorfozie, co spowodowane było postępującymi zmianami społecznymi. Rozwój narzędzi, sztuki uprawiania ziemi, polowania doprowadziły do podziału na ludzi wolnych i niewolników. Rytuały inicjacyjne wolnych i niewolnych różniły się znacznie, gdyż miały wprowadzić młodych w dwa różne światy wartości. Z czasem dostęp do wszechstronnego wychowania stał się przywilejem najbogatszych.

Historia toczyła się dalej, edukacja przechodziła z rąk do rąk kolejnych władców świata – kościołów, generałów, polityków. Dopiero od około XVII wieku powszechne stało się mniemanie trwające do dziś, że człowiek, który nie uczęszczał do szkoły jest nieprzygotowany do życia i dokonywania świadomych wyborów. Do umocnienia tego stanowiska przyczyniły się poglądy

Johna Lock'a, który twierdził, że człowiek rodzi się jako tabula rasa zapisywana w ciągu życia przez doświadczenie – stąd o tym, jacy jesteśmy w znacznej mierze decyduje nasze wychowanie i edukacja jaką przeszliśmy.

W tym samym mniej więcej czasie pojawiły się pierwsze próby wprowadzenia obowiązku nauki szkolnej. Doczekały się one realizacji dopiero sto lat później, kiedy zaczęły powstawać centralne instytucje kontrolujące szkoły w państwie (pierwszą taką instytucją w Europie była polska Komisja Edukacji Narodowej założona w 1773 r.). I już wtedy pojawiły się głosy krytyczne dotyczące przymusu uczęszczania do unifikującej szkoły publicznej oraz monopolu państwa na edukację. Jednym z najbardziej znanych krytyków był „ojciec rewolucji francuskiej” Jan Jakub Rousseau, który opowiadał się za naturalnym wychowaniem indywidualnym każdego człowieka. Uważał, że państwowa szkoła umacnia nierówności społeczne, które istnieją wśród z natury równych sobie ludzi.

Motywy wprowadzenia przymusu uczęszczania do państwowej szkoły były bardzo różnorodne. Dla antyklerykałów była to możliwość walki z wpływami kościoła (do tej pory edukacja leżała całkowicie w jego gestii), dla generałów epoki wojen w Europie źródło umocnienia siły narodu, dla intelektualistów -panaceum na hańbiącą Europę plamę -analfabetyzm. Szybko zauważono, że największe korzyści z przymusu szkolnego odnosi państwo. Szkoły uczą szacunku dla już istniejących instytucji, legitymizmu, unikają krytyki rządu, podejrzliwości wobec jego działań; zwiększają uległość obywateli, solidarność narodową, temperują indywidualistów, są doskonałym narzędziem manipulacji motywacjami i potrzebami obywateli. Dziś można na pewno powiedzieć, że gdyby idea szkoły państwowej była słuszna, nie trzeba by nikogo do niej zmuszać. Współczesne interwencje prawne państwa są spowodowane brakiem przekonujących dowodów na słuszność przymusowego nauczania.

W POSZUKIWANIU WOLNEJ SZKOŁY

Od drugiej połowy XIX w. coraz głośniejsze stały się głosy krytykujące roszczenia i możliwości systemu szkoły państwowej. Wśród krytyków znaleźli się zarówno Marks i Engels – ukazujący klasowy charakter szkół i wychowania, jak i anarchiści: Proudhon, Kropotkin, Bakunin. Ten ostatni proponował, aby każda gmina czy stowarzyszenie miały prawo do zakładania szkoły na własny użytek bez żadnej centralnej kontroli programowej czy finansowej. Jego słowa: „dzieci nie należą ani do rodziców, ani do społeczeństwa, ale należą do samych siebie i do wolnej przyszłości” pochwycił o sto lat późniejszy nurt antypedagogiki dążący do emancypacji dzieci.

Pod koniec XIX w. po raz pierwszy idee szkoły wolnościowej zostały wprowadzone w życie. W latach 1859-62 w swym rodzimym majątku „Jasna Polana” Lew Tołstoj prowadził szkołę, w której zostawiono dzieciom możliwość swobodnego decydowania o swoich działaniach. Jestem przekonany, że szkoła nie powinna wtrącać się do sprawy wychowania, to jest rzeczą tylko rodziny; szkoła nie powinna i nie ma prawa nagradzać i karać; najlepszy ustrój i organizacja szkoły polega na pozostawieniu uczniom całkowitej swobody: niech się uczą i rządzą między sobą, jak im się podoba.” (Tołstoj) Pracę szkoły początkowo rozpoczęto bez podziału na klasy i przedmioty.

Tołstoj uważał, że z czasem z chaosu wyłoni się formalny kształt placówki. Wierzył w naturalną potrzebę porządku u dzieci. W pewnym stopniu jego przewidywaniu spełniły się, niestety rotacja dzieci i nauczycieli była znaczna, co powodowało, że rozpoczęty proces porządkowania poddawany był bezustannemu działaniu nowych elementów chaosu. Tołstoj zwracał uwagę współczesnym pedagogom, że kształcenie i wychowanie to dwie zupełnie różne dziedziny. Kształcenie to tylko przekazywanie wiedzy, nauka niezbędnych umiejętności, zaś wychowanie chcące zmieniać i kształtować, z istoty dobrą ludzką naturę to niedopuszczalna ingerencja w prawa i swobody człowieka, do której nikt w stosunku do nikogo nie ma prawa. Tołstoj chciał, by jego szkoła była przykładem kształcenia bez

wychowania, jednak religia odgrywała tak dużą rolę w jego życiu¹, że program szkoły przesiąknięty był opowieściami i historiami o charakterze religijno-wychowawczym. Lew nie był pedagogiem, nie potrafił swoich idei wprowadzić w życie. Niekonsekwencja w doborze kadry, duża rotacja dzieci oraz brak doświadczenia pedagogicznego (z którego wynikały tak kardynalne błędy jak np. etykietowanie naszywkami „złodziej”) doprowadziły do upadku szkoły. Jednak przez wiele lat swoboda Jasnej Polany” inspirowała wolnościowych pedagogów.

W wieku XIX., gdy istniał już przymus szkolny, pedagodzy poszukiwali uniwersalnych metod pracy, które zastosować można by na każdym etapie i z każdym uczniem. Efektem tych poszukiwań było stworzenie modelu tzw. szkoły biernej. W metodzie tej wszyscy uczniowie powielali wzór podany przez nauczyciela. Równe zadania dla wszystkich wzbudzały rywalizację, obcinając zarazem ambicje zdolnych i eliminując z pracy najsłabszych. Grupy uczniów nie łączyło nic, chyba że niechęć do szkoły i potrzeba wykpienia się z jałowej pracy. Dziecko oceniano tylko przez pryzmat jego intelektu, rozwoju społecznego i emocjonalnego nie dostrzegano. Dzieci doskonale funkcjonujące w tym systemie, potulne wobec władzy nauczyciela, bezmyślnie powtarzające schematy i nie wychodzące poza ustalone przez nauczyciela granice poznania okazały się być zupełnie nieprzystosowane do życia. Niestety model szkoły biernej do dziś przetrwał nie tylko w mentalności, ale i w praktyce wielu nauczycieli.

Na przełomie XIX i XX wieku krytyka biernej szkoły doprowadziła do powstania kilku nurtów reform. Najciekawszy z nich to nurt walczący o odnowę funkcji wychowawczych szkoły, który podnosił kwestie społeczne, przypominał, że podstawowa rola szkoły powinno być przygotowanie do życia, protestował przeciw ograniczaniu swobody i praw uczniów w szkole. Wielu pedagogów tego nurtu odrzucało, wzorem Tołstoja, cywilizację jako element wychowania. Powrócono do zakładania szkół na wsiach, w lasach i ogrodach. Dzieci obcowały z naturą,

uprawiały ziemię, hodowały zwierzęta, żyły rytmem przyrody. Placówki takie przyczyniły się do zwiększenia starań o to, by edukacja była bliżej codzienności. W „wiejskich” szkołach Iietza, Reddiego i Hahna próbowano odejść od modelu nauczyciel – uczeń.

Wielu twórców oburzało się gdy ich „ogniska” czy „rodziny” nazywano szkołami. Pracownicy i uczniowie tworzyli wspólnoty, wewnątrz których kontakty były pełne życzliwości i zrozumienia. „Wiejskim pedagogom” zarzucano, że ich szkoły mimo, że chcą być bliżej rzeczywistości tak naprawdę oddalają się od niej bardziej niż placówki tradycyjne, tworzą sielskie enklawy z dala od świata „dorosłej” cywilizacji. Trudno jednak zgodzić się z tym, że tradycyjne, skostniałe instytucje warunkujące bierność, niesamodzielność, lęki i frustracje lepiej przygotowywały do życia. Mimo kilku ciekawych pomysłów w „wiejskich” szkołach panował duch rodziny paternalistycznej, z przewodnikiem nauczycielem, który choć serdeczny i zaangażowany sam najlepiej wiedział co dla „rodziny” najlepsze, a z racji jego funkcji należał mu się szacunek i posłuch.

Ciekawym, idącym o krok dalej pedagogiem tego nurtu był Wyneken, który uważał, że okres młodości jest wartością

samą w sobie i nie można składać go w ofierze dorosłości. W młodości, w szkole człowiek nie powinien przygotowywać się do życia jakie proponują mu dorośli, lecz tworzyć z rówieśnikami alternatywną kulturę. Szkoły powinny być „wyspą przyszłości” w świecie teraźniejszości. Wyneken, wzorując się na Tołstoju, znosił przedmioty i podmioty wychowania, wprowadzał równość w „wolnej gminnej szkole”. Niestety praktyka „wolnych gminnych szkół” odbiegała od teorii. Aby umożliwić młodym tworzenie alternatywnej kultury wprowadzono samorząd. Teoretycznie równi sobie członkowie gminy szkolnej, w praktyce mieli zróżnicowaną wagę głosu w zależności od wieku. Organ wykonawczy samorządu zamknięty był dla „zbyt młodych”, a jego kompetencje były wciąż ograniczane przez Wynekena. W rzeczywistości młodzież

nie miała istotnego wpływu na sprawy bytowe szkoły.

Jeszcze jedna szkoła wywodząca się z nurtu „wiejskich” zasługuje na uwagę. „Szkoła ludzkości” została założona w Szwajcarii w 1934 roku przez Geheeba. Założyciel uważał, że wychowanie człowieka możliwe jest tylko II w atmosferze przyjaźni. W szkole panowała swoboda w wymianie myśli. Na cotygodniowych spotkaniach dyskutowano o wszelkich sprawach prywatnych i społecznych. Każdy uczestnik miał równe prawo głosu, do wszelkich spraw konfliktowych wybierano rozjemców cieszących się sympatią i zaufaniem obu stron. Spontanicznie, do rozwiązania każdej podnoszonej kwestii, tworzyły się komitety i zespoły. O programie nauczania decydowały pragnienia i zainteresowania dziecka. Cały proces dydaktyczny opierał się na aktywności i samodzielności uczniów. W praktyce co miesiąc każdy wybierał dwie dziedziny intelektualne i jedną manualną, które zgłębiał. Wzorując się na Tołstoj, który uważał, że jednostronne i intelektualne wychowanie deformuje człowieka, Geheeb wprowadził wiele zajęć warsztatowych, gospodarskich, artystycznych i sportowych. W szkole panował duch głębokich humanistycznych wartości, koncentracji na pracy, szacunku dla nauki i kultury. Jednak charakter szkoły z założenia był elitarny – bardzo staranna była selekcja zarówno uczniów jak i nauczycieli. Wyposażenie materialne szkoły było zupełnie wyjątkowe. Wzniesione przez teścia Geheeba, potentata przemysłowego, wille, place, ogrody, sady położone w pięknym, nadreńskim krajobrazie przyciągały dzieci z bogatych rodzin. Dużą rolę, jak w wielu „swobodnych” szkołach, odgrywało wychowanie religijne, nie związane z jednym obrządkiem, ogólnie chrześcijańskie, zapewniające „odnowę moralną”, bez której, jak twierdzi ojciec ruchu Tołstoj, nowe, aktywne społeczeństwo, bez państwa i nadzoru nie jest możliwe.

Wśród szkół swobodnych, które religii nie przypisywały większego znaczenia, a do pewnego stopnia nawet ją zwalczały były: Summerhill School, Dartington Hall, Beacou Hill School oraz istniejąca w latach 1901-09 w Barcelonie Escu-ela

Moderna, założona przez F. Ferrera. Beacou Hill School została założona przez Dorę Russell, żonę filozofa i matematyka Bertranda Russella. Początkiem do utworzenia placówki stała się krytyka władz szkół tradycyjnych, które w uczniach „widzą materiał do realizowania imponujących planów społecznych: przyszłe „ręce robocze” w fabrykach, „bagnety” na wojnie, etc. Żaden człowiek nie nadaje się na pedagoga, jeśli nie czuje, że uczeń jego jest sam w sobie celem, mającym równe prawa i własną osobowość, nie jest zaś jedynie klockiem laubzegowej łamigłówki, żołnierzem pułku lub obywatelem państwa.” (Russell). W szkole realizowano tezy, które w swojej filozofii przedstawił Bertrand Russell: każdy może robić co chce jeśli nie narusza swobód drugiego człowieka, każdy ma obowiązki wobec społeczności, nie wolno dopuszczać do eksploatacji jednych przez drugich, w szkole nie powinno być nauki religii i polityki, ani działań pedagogów opartych na jakiejś jednej, wybranej i „nieomyślnej” szkole psychologicznej. Bertrand Russell był zwolennikiem swobody w wychowaniu z „pewną dozą autorytetu”. Rolą wychowawcy było niedopuszczenie do rozwoju antyspołecznych zachowań u dzieci. Szkoła istniała tylko pięć lat, przede wszystkim z powodu zniechęcenia się do niej jej twórców, którzy sami określali ją jako porażkę. Mimo logicznych uzdolnień umysłu Russella, zasady jakie ustalił w szkole cechowała niekonsekwencja i brak spójności.

EDUKACJA ANTYAUTORYTARNA

Aleksander Neill był pedagogiem. pochodzącym z rodziny o tradycjach nauczycielskich. Pierwsza szkoła, w której uczył to typ tradycyjnej placówki z karami fizycznymi i strachem przed surowym nauczycielem. W takiej to szkole zaczęła dojrzewać w nim myśl, by stworzyć szkołę, w której dzieci będą szczęśliwe. W 1921 roku założył antyautorytarną, samorządną Summerhill School.

Fundamentem istniejącej do dziś szkoły Summerhill jest samorząd, spotykający się co tydzień w niedzielę wieczorem. Każdy bez względu na wiek i stanowisko ma jeden równoważny z

innymi głos. Wieloletnie doświadczenia szkoły dowodzą, że dzieci żyjące w demokratycznej wspólnocie niełatwo jest dorosłym nakłonić do własnego zdania. W szkole każdy ma prawo palić, przeklinać czy spać z kim chce. Zasady współżycia przyjmowane są na cotygodniowych spotkaniach i respektowane z żelazną konsekwencją. Gdy przeczytamy te postanowienia wielu z nas zaskoczy rozsądek dzieci: zabroniona jest kąpiel bez ratownika, wchodzenie na dachy, ustalone i respektowane pod karą grzywny są godziny ciszy nocnej, wybierani są dyżurni i porządkowi. Rodzi się pytanie czy każde dziecko jest gotowe do pełnoprawnego uczestnictwa w demokracji bezpośredniej jaka panuje w szkole Summerhill? Sam Neill przyznawał, że dzieci do dwunastego roku życia są aspołeczne, nie dostrzegają interesu ogółu, ich egoizm często działa destrukcyjnie, niszczy cenne inicjatywy, irytuje starszych i dojrzalszych członków społeczności. Mimo to nigdy nie próbowano ograniczać ich praw, siedmiolatki rzadko opuszczają posiedzenia, a reszta cierpliwie znosi ich kaprysy. Dowodem na to, że pełne uczestnictwo w samorządności oddziałuje już na bardzo młode osoby jest opowieść o sześciolatnim Vivienie. Zdarzyło się to wtedy, gdy samorząd przestał interesować kogokolwiek. Neill wywiesił kartkę:

Z braku samorządu niniejszym ogłaszam siebie dyktatorem. Heil Neill!

Popołudniu Vivien lat sześć przyszedł do mnie i powiedział:

– Neill, wybiłem okno w sali gimnastycznej. Odprawiłem go machnięciem ręki.

– Nie zawracaj mi głowy takimi drobiazgami – powiedziałem, więc odszedł.

Niedługo potem wrócił i oznajmił, że wybił dwa okna. Zaciekawiał mnie, więc zapytałem o cóż mu chodzi.

– Nie lubie dyktatorów – odparł. – I nie lubię chodzić głodny. (Później odkryłem, że opozycja wobec dyktatury próbowała

wyładować się na kucharce, która natychmiast zamknęła kuchnię i poszła do domu).

– No – zapytałem – jak masz zamiar sobie z tym poradzić?

– Stłukę więcej szyb – powiedział zawzięcie.

– Nie przerywaj sobie – odparłem. No i nie przerywał. Gdy wrócił oznajmił, że wybił 17 okien.

– Ale zapamiętaj sobie – powiedział poważnie – że mam zamiar za nie zapłacić.

– Jak?

– Z mojego kieszonkowego. Jak długo to potrwa?

Przeprowadziłem błyskawiczne obliczenia.

– Około 10 lat.

Zasępił się chwilę, po czym zobaczyłem jak twarz mu się rozchmurzyła.

– Acha! – zawołał – Wcale nie muszę za nie płacić.

– A co z zasadą prywatnej własności? – spytałem – Te okna to moja prywatna własność.

– Wiem o tym, ale teraz nie ma żadnej zasady prywatnej własności, nie ma samorządu, a to przecież samorząd ustanawia zasady! – być może wyraz mojej twarzy sprawił, że dodał... – Ale mimo to zapłacę za nie!

Nikt w szkole nie ma szczególnych przywilejów, cisza nocna obowiązuje tak samo uczniów jak i pracowników i nauczycieli. Kiedyś Neill prowadził cykl wykładów z psychologii przeznaczonych tylko dla nauczycieli. Wśród uczniów szybko zaczęły się „szemrania” i od tej pory wykłady o fazach rozwojowych, nadpobudliwości, kleptomanii czy masturbacji młodzieży stały się otwarte dla wszystkich.

W Summerhill uczestnictwo w zajęciach szkolnych nie jest obowiązkowe. Dzieci przybyłe z innych szkół czasem nawet przez trzy lata nie chodzą na matematykę czy biologię lecz spędzają cały czas w ogrodzie. Zupełnie inaczej sprawa ma się z dziećmi, które nigdy nie chodziły do autorytarnej szkoły – czekają z utęsknieniem na każdą lekcję. Neill uważa, że jeśli dziecko miało możliwość wybawienia się do woli w młodości, to ma chęć i zapał do zdobywania wiedzy. W szkole nie stosuje się jednolitej „rewolucyjnej” dydaktyki – każdy nauczyciel uczy jak chce. Neill zakłada, że dziecko, które chce umieć dodawać, nauczy się tego bez względu na metodę.

Ludzie po ukończeniu szkoły Summerhill, której celem jest szczęście i wolność dzieci potrafią znaleźć taką samą satysfakcję w zawodzie profesora jak i robotnika. Na pytanie czy szkole udało się wychować jakiegoś geniusza Neill odpowiada, że nie, jest kilku twórców, którzy jeszcze nie zdobyli sławy. Uważa jednak, że dużo ważniejsze jest to kogo Summerhill nie wychowała, a nie wychowała żadnego polityka, policjanta ani księdza.

Neill'a zalicza się do nurtu pedagogiki antyautorytarnej, podobnie jak Janusza Korczaka, który był zagorzałym krytykiem szkół tradycyjnych. „Szkółko z obłudną modlitwą przed i po tresurze gnuśnej, sześciogodzinnej, znieprawiającej. Każdy krok naprzód w pochodzie myśli niepodległej znieważał, drwił z ciebie ładaczniczo bezwstydną, sprzedajny kłamco, płatny ciemiężco dzieci.” Janusz Korczak). Praktyka pedagogiczna Korczaka opierała się na szacunku do dziecka, o prawo do którego walczył Korczak w gazetach, radiu, na seminariach nauczycielskich. Robił to z dużą skutecznością, , posiadał nie tylko talent literacki, ale i ugruntowaną pozycję w świecie pedagogiki. Prowadził sierociniec, w którym funkcjonowały samorząd, sądy koleżeńskie (Korczak uważał, że dzieci dużo skuteczniej i sprawiedliwiej rozwiązują własne konflikty niż dorośli) czy spółdzielnia. W sierocińcu nie było swobody na miarę Summerhill, przez co model korczakowski uznawany jest

przez tradycjonalistów jako niekontrowersyjny. Współcześnie istniejący ruch szkół korczakowskich działa na całym świecie, ale nie reprezentuje nurtu wolnościowego.

Nurt pedagogiki antyautorytarnej sprzeciwia się tworzeniu zhierarchizowanych systemów edukacyjnych, szkolnych „fabryk”, które wypuszczać mają jednakowe, bezwolne produkty. Doskonale ilustrują to słowa Neill’a : „Komunizm zniszczył znaczenie jednostki i obdarował nas Leninem, a potem Stalinem. Wygląda na to, że jedność poglądów jest rodzajem religii. Większość ludzi pragnie mieć boga, w którym może mieć oparcie i przewodnika; większość Anglików pragnie mieć monarchę, przed którym bić będzie pokłony. Powstaje jednak pytanie: czy ludzkość w ogóle może obejść się bez przywódców? Ja nie jestem przywódcą. Ja jestem członkiem społeczności samorządowej.” Podstawową zasadą pedagogiki antyautorytarnej jest „patrzeć i czekać” – powstrzymywać się od stosowania wszelkich „chwyków pedagogicznych” zwiększających motywację, manipulowania, sterowania rozwojem dziecka. Dużym problemem przy tworzeniu szkół opartych na takiej pedagogice jest znalezienie dobrych nauczycieli – większość choć przyznaje rację idei szkoły i wierzy w nią, to mimo swoich chęci nie potrafi przełożyć teorii na praktykę. Pierwszym krokiem w kierunku pedagogiki antyautorytarnej jest pozbycie się chęci kształtowania dziecka na własne podobieństwo. „Każda młoda matka, niezależnie od stanu i pochodzenia społecznego, powinna przyglądać się noworodkowi i mówić: Tu jest Coś Nowego, Coś Wspaniałe go, Coś, co wykracza poza obszar mych doświadczeń. Ono powinno rozwijać się stosownie do swoich możliwości, bez mojej ingerencji.” (Neill). Dziecko musi mieć zapewnioną możliwość swobodnego rozwoju. Poznać granice wolności może tylko w samorządnej społeczności, będąc zniewolonym gdy nie uszanuje wolności drugiego.

Na polu polityki pedagogika antyautorytarna otrzymała wsparcie od T. Adorno, który w swym „Wychowaniu po Oświećciu” przekonywał, iż jedynym sposobem ustrzeżenia się przed

kolejnym Oświeceniem (rozumianym nie tylko dosłownie) jest wychowanie kształtujące autonomię. Potępiał wszelkie dysputy nad poszukiwaniem nowych modeli wychowania etycznego, moralnego, skażonego jakąkolwiek, nawet najbardziej szczytną ideą. Twierdził, że wszelkie manipulacje naturą człowieka, narzucające miłość do bliźniego czy państwa, identyfikujące ślepo jednostkę z grupą, nawet jeśli to kolektyw anarchistyczny, prowadzą do powtórki czasów grozy. Wychowanie może mieć tylko jeden cel – pozwolić na powstanie prawdziwej świadomości siebie, dzięki której możliwe będzie samostanowienie. Należy przygotowywać do konfliktów i stawiania oporu w walce o samego siebie.

„ZARZĄDZANIE” WOLNĄ SZKOŁĄ

Osobnym, od pracy z dziećmi, problemem jest zarządzanie wolną szkołą. Najbardziej radykalna w pedagogicznych działaniach Summerhill, jeśli chodzi o sprawy zatrudnienia, płac czy naboru uczniów jest zaskakująco konserwatywna. O wszystkim decyduje dyrektor i właściciel, przez lata był to sam Neill, a później jego córka. Przy wielkim szacunku dla wolności dziecka, przy wierze w naturalną jego dobroć i moralność, w pewnym dysonansie stoi brak takiego zaufania w stosunku do pracowników. Neill opowiada historię, gdy grupa młodych nauczycieli zażądała zmian: „Sprawę postawiono niemal na ostrzu noża. Powinienem zrezygnować z bycia dyrektorem; wspólnie powinniśmy wszystkim się zajmować – finansami, przyjmowaniem uczniów, placami. Oczywiście pozbyłem się buntowników -jak tylko mogłem najszybciej, niechętnie, ponieważ byli dobrymi nauczycielami. Doszedłem do wniosku, że zamiast jako czternastolatki przeciwstawić się ojcu, poczekali z rzuceniem wyzwania, dopóki nie znaleźli sobie substytutu ojca, pomimo że nie był on apodyktyczny. Wątpię, aby Summerhill mogła być kierowana przez zarząd, gdyż działalnością zarządu zbyt często sterują najbardziej konserwatywni jego członkowie.”

W tej kwestii żadna ze szkół nie idzie tak daleko w kierunku

współpracy, odpowiedzialności i wzajemnego szacunku jak szkoły waldorfskie. Jest to system szkół zapoczątkowany w 1919 r. w Stuttgarcie. Jego program oparty jest na założeniach antropozofii R. Steinera i jest niezwykle hybrydą, która opierać się miała na autorytecie nauczyciela, pozwalając zarazem na swobodny rozwój dziecka. W rzeczywistości to czy w klasie będzie wolność całkowicie zależy od światopoglądu nauczyciela wychowawcy. Steiner dał swym nauczycielom bardzo sprawne narzędzia do sterowania rozwojem dziecka, które nauczyciele stosują, gdy uznają że to za konieczne dla dobra wychowanka.

W każdej z opisywanych i znanych mi szkół sprawy zarządzania szkołą znajdują się poza strefą decyzyjną uczniów, z zupełnie oczywistego powodu – sprawy te nudzą dzieci. Władzę wykonawczą stanowią dyrektor lub właściciel, wszędzie stawia się na dobrego menadżera. W szkołach i przedszkolach waldorfskich (ponad 700 na całym świecie) organem decyzyjnym jest kolegium czyli zgromadzenie wszystkich nauczycieli. Spotyka się ono co tydzień i decyduje zarówno o zepsutym kranie, niezapłaconych rachunkach jak i problemach wychowawczych. Członkowie zgromadzenia sami przyznają sobie pensję, a w tradycyjnych waldorfskich szkołach, gdzie wspólnota jest rzeczywista wylicza się ją nie na podstawie przepracowanych godzin, ale zgodnie z indywidualnymi potrzebami. W gronie pedagogicznym nikt nikogo nie kontroluje, pojęcie dyrektora praktycznie nie funkcjonuje, a wszystkie decyzje podejmowane są jednogłośnie. Oczywiście istnienie takiej szkoły wymaga, aby w kolegium pracowali ludzie o wspólnym celu i wizji wychowawczej, każdy z poczuciem pełnej odpowiedzialności za szkołę.

KRYTYKA SZKOŁY PO REWOLUCIE 1968 R.

Europejskie rewolucje z 1968 r. podniosły na nowo problem edukacji. Krytycy mówili, że system szkolnictwa umacnia i pogłębia nierówności społeczne, że ukończenie długiego procesu edukacji zależne jest od kondycji finansowej rodziców, a że pozycje społeczne wyznaczają dyplomy i kolejne zaświadczenia.

Zauważono, że szkoła najskuteczniejsza jest w realizacji swego ukrytego programu, który wprowadza młode pokolenia w świat bierności i konformizmu. „Ukryty program” to zbiór wartości i norm, o których się nie mówi, ale żeby „przeżyć” w społeczności trzeba je respektować. Szkołom zarzucono, że stoją obok najważniejszych problemów ludzkości: głodu, terroryzmu, inflacji, bezrobocia, wojny, ekologii, przez co opóźniają, a może nawet uniemożliwiają zbudowanie świadomości globalnej młodego człowieka. Krytycy byli bezlitośni, grzmieli że: szkoły trzymają monopol na wiedzę, a zarazem są daleko w tyle za rozwojem cywilizacji, kultury i nauki, nie uczą samodzielności, nie dają warsztatu do zdobywania wiedzy o świecie, a wszelką wiedzę uczeń czerpie „z drugiej reki”. Siłą rzeczy młodzi ludzie uczą się tylko dla szkoły, a większość wiedzy, którą zdobywają jest zupełnie bezużyteczna. Zaskakujące jest też to – mówiono – że im lepiej uczeń oceniany jest przez szkołę, im lepiej przystosowany do jej zhierarchizowanej, skostniałej instytucji, tym gorzej daje sobie radę poza jej murami. Najbardziej radykalni krytycy szkoły E. Reimer i I. Illich twierdzili, że szkoła ma antyedukacyjny wpływ na społeczeństwo i nawoływali do jej likwidacji. Byli przeciwni dalszemu rozciąganiu, „poprawianiu” systemu nauczania, uważali, że istota obowiązkowej szkoły jest zła. Niemożność naprawy, według nich wynika min. stąd, że nauczyciele, wychowawcy, którzy przygotować mają do życia w rzeczywistości dorosłych, nigdy w swym życiu w niej nie funkcjonowali, są produktami wypreparowanej rzeczywistości szkolnej i poza nią nie wyszli. Chociażby z tego powodu w programach szkolnych wciąż ignorowany będzie świat zewnętrzny, a większość wiadomości o nim zdobywać będzie się poza murami szkół. „Uczymy się mówić, myśleć, kochać, czuć, bawić, przeklinać, politykować i pracować bez udziału nauczyciela,” (I. Illich)

WYCHOWANIE? NIE! DZIĘKUJĘ!

Drugim „owocem” roku '68, obok idei deskolaryzacji jest

antypedagogika. Podstawowym jej założeniem jest przyjęcie poglądu, że ludzie mogą żyć razem bez wzajemnego wychowywania. Antypedagogika zajmuje się przede wszystkim relacjami dorosły, rodzic, nauczyciel – dziecko, uczeń. Twórcami tego nurtu są Ekkehard v. Braumuhl, Hubertus v. Schoenbeck, Alice Miller i Heinrich Kupfer. Jest to współcześnie prężnie rozwijający się ruch, przede wszystkim w Niemczech. Wszyscy antypedagodzy jako punkt wyjścia uznają pełną suwerenność człowieka. Suwerenności tej nie zdobywa się, nie prowadzi do niego wyboista ścieżka ; zwana procesem wychowania, tylko ma się ją od zawsze. W odróżnieniu od wielu innych wolnościowych nurtów, które wolność czy autonomię człowieka traktują jako ostateczny cel, antypedagogika od nich zaczyna i chce je chronić. Antypedagogika ma kilka odłamów, pionierzy negowali sens istnienia pedagogiki, ich działalność to przede wszystkim krytyka. Później zaczęły powstawać programy pozytywne: walka o prawa wyborcze dzieci, o zniesienie przymusu szkolnego (taki projekt opracowała grupa niemieckich parlamentarzystów), o „Narodziny bez przemocy”. Opinię publiczną najbardziej wzburzyła próba przyznania praw wyborczych wszystkim, w tym dzieciom poniżej 18 roku życia. Dorośli nie wierzą w możliwość świadomych wyborów dzieci (antypedagodzy dodają: podobnie jak dawniej nie uznawano suwerenności murzynów, kobiet, biedaków). Dla antypedagogiki oczywiste jest, że kryteria dokonywania wyborów u dzieci są zupełnie inne, ale są one odzwierciedleniem ich potrzeb. Antypedagodzy powtarzają, że wszyscy mają te same prawa do zaspokajania swych potrzeb i nie nabywają ich z czasem, a potrzeby dziecka nie są mniej ważne od potrzeb dorosłego.

„Narodziny bez przemocy” to tytuł napisanej przez ginekologa Fredericka Leboyera książki, w której na podstawie wieloletnich doświadczeń stwierdza on, że dzieci potrafią same pokierować swym porodem, jeśli tylko lekarz potraktuje je jako suwerennego człowieka, który sam kieruje swoim życiem. Leboyer uważa, że położna i lekarze nie powinni uznawać dziecka za bezwolną istotę i czuć się odpowiedzialnymi za kierowanie

porodem. Jako fachowcy powinni być do dyspozycji dziecka i w razie komplikacji służyć pomocą.

Antypedagogika nie zajmuje się tworzeniem instytucji do edukacji dzieci. Jest skierowana przede wszystkim do dorosłych, przedstawia im inny model relacji z drugim człowiekiem. Celem szkoleń dla rodziców czy nauczycieli jest przekonanie ich, że przejście „na drugą stronę wychowania” jest mniej ważne dla ich dzieci, a ważniejsze dla nich samych. Dzisiejsza antypedagogika w odróżnieniu od swych pionierów nie prowadzi sporów z pedagogiką. Ja opuszczam platformę pedagogicznego myślenia i działania” – napisał Schoenbeck, który twierdzi, że wszystkie pedagogiczne koncepcje opierają się tylko na hipotezach, których w humanistycznych naukach często nie da się udowodnić. On opowiada się za hipotezą antypedagogiczną, która nie jest odłamem pedagogiki. Jego zdaniem wszelkie spory między pedagogiką i antypedagogiką są bezzasadne, gdyż oba systemy funkcjonują na innych poziomach.

NA KONIEC KILKA OSOBISTYCH SŁÓW

Powyższy artykuł nie jest rzetelnym przeglądem z zakresu historii wychowania. Wybrałam jedynie te szkoły i pedagogów, które uważam za ważne dla wolnościowej edukacji. Jest to przegląd subiektywny, przedstawiający często tylko fragmenty poglądów czy rozwiązań praktycznych. Jestem nauczycielem, który poszukuje formuły wolnej szkoły. Szkoły, która szanuje prawo dziecka do swobodnego rozwoju, ale także daje nauczycielom możliwość pracy w kolektywie. Obecnie takiej szkoły w Polsce nie ma. Istnieje jedynie kilka alternatywnych szkół, wśród nich: waldorfskie, Montessori, autorskie: ASSA Daniela Manelskiego, Szkoła Przyszłości Ryszarda Łukaszewicza, Liceum Programów Indywidualnych, którym bliska jest idea swobody, autonomii, jednak żadna z nich nie jest w pełni wolnościową. Praca w jednej z nich jest wyrazem mojego konformizmu. Wiem jednak, że moje dziecko też kiedyś skończy siedem lat i zostanie objęte obowiązkiem szkolnym. Stanę wtedy wobec dylematu czy wybrać jedną ze szkół alternatywnych, czy

starać się o indywidualny tok nauczania w domu, czy też wybrać szkołę rejonową wierząc, że świadome wolnościowe wychowanie (lub antywychowanie) w domu wystarczy by moje dziecko pozostało wolne. Każda z ewentualności niesie pewne ryzyko. Szkoła alternatywna może być idealnym wyjściem jeżeli znajdzie się nauczyciela, wychowawcę o wolnościowym światopoglądzie. Szkoły takie, zostawiają dość duże pole na aktywność własną pedagoga. Wybór toku indywidualnego, który ostatnio cieszy się dużą popularnością, wiąże się nie tylko z przezwyciężeniem biurokracji, papierami, które mogą w przyszłości zaszkodzić w „karierze”, ale też zaburzeniem rozwoju społeczno – emocjonalnego dziecka. Jest jeszcze jedna ewentualność, która może za kilka lat zafunkcjonuje w Polsce. MEN (aktualnie MENiS) zaplanował, że do 2000 r. wszystkie szkoły w kraju będą podłączone do internetu. Część pedagogów uważa, że jest to wstęp do wprowadzania szkół internetowych. Szkoły takie funkcjonują na świecie i przemawia za nimi poważny argument ekonomiczny, są one nieporównywalnie tańsze w utrzymaniu, poza tym eliminują niedoskonałość systemu – nauczyciela. Nauczyciel nie dość, że trzeba go wykształcić, choruje, popełnia błędy, często jest niedouczony, bywa kapryśny to przede wszystkim nigdy w 100% nie realizuje zakładanego programu. Mimo tych wszystkich wad jest on żywym człowiekiem i nic, nawet najidealniejsze programy, badające co dzień kondycję psychiczną ucznia, nie zastąpią z nim kontaktu. Internetowy system to coś najdalszego od edukacji jaką wymarzyłam dla swojego dziecka. Nie wierzę jednak, aby w najbliższym dziesięcioleciu zmieniła się sytuacja w edukacji. Nie wierzę w dobrą wolę władz oświatowych, do których już w sto lat temu nawoływano: „Niech nie rząd, ale społeczeństwo wyrokuje jakie szkoły są mu potrzebne. (...) Powinno być dozwolone młodzieży zakładanie szkół i stowarzyszeń zaspokajających wszelkie kulturalne potrzeby, bez żadnego udziału i kontroli władz szkolnych. Powinny być zostawione młodzieży: zupełna wolność zwoływania zebrań i wieców i obradowania nad wszelkimi sprawami tyczącymi się życia młodzieży.” (Strajk Szkolny 1905 r.). Interesy władz szkolnych i uczniów wykluczają się

wzajemnie. Centralne instytucje „pragną przede wszystkim ludu wierzącego, my zaś -ja i moi towarzysze ideowi – chcemy ludu myślącego (...). Panowie od regulatywów pragną ludu ślepo podporządkowanego autorytetom kościoła i świeckiej władzy, my pragniemy ludu krytycznego; oni chcą ładu pozostającego w bezruchu, my chcemy ludu żywego i kroczącego naprzód.” (F. Diesterweg 1855 r.).

Wiem, że o wolną edukację mojego dziecka muszę walczyć sama. Wierzę, że grono rodziców, którzy w podobny sposób myślą o przyszłości swoich dzieci będzie się wciąż powiększać. Mam także nadzieję, że wśród nauczycieli, którzy generalnie są bardzo konserwatywną grupą znajdzie się garstka osób chcących tworzyć prawdziwie wolną szkołę.

Autor: Katarzyna Ogórek (kasiaoogorek@wp.pl)

Źródło: [Internetowa Biblioteka Wolnościowa](#)

PS. Trzeba nadmienić, iż pomimo że Tołstoj był żarliwym chrześcijaninem nie był związany z żadnym kościołem, a nawet był „wyklęty” przez cerkiew.