

Bogusław Śliwerski



SZKOŁA NA WIRAŻU ZMIAN POLITYCZNYCH Bez cenzury

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Recencent:

prof. dr hab. Iwona Chrzanowska

Redakcja wydawnicza:

Joanna Kosturek

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Rysunki:

Piotr Olszówka

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Ilustracja na okładce:

© Elena Ray | Shutterstock.com

ISBN 978-83-7850-168-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2012

Spis treści

Kiedy polska oświata stanie się publiczna?	9
Wirus pedagogiczny	13
Desocjalizacja po polsku, czyli polityczna prostytutka	16
Co we wczesnej edukacji jest banatem?	18
Edukacja współczesnego dziecka – wartość czy banat?	20
Troska o prawa dziecka jako konieczny etap w rozwoju kultury	23
Kto i czyje interesy rozgrywa przedszkolną kartą?	26
Wolontariacki Dzień Dziecka	28
Dzieło i pedagogia Janusza Korczaka w nowym odczytaniu	30
(Non-)sens zielonych szkół	36
Wesoła szkoła	38
Groźny w szkole incydent	39
Przestępczość nieletnich, czyli co mówią fakty	41
Pedagodzy walczą o młodzież	43
Ideał a młodzież	48
Po co szkołom patron?	51
Głos profesora pedagogiki przeciwko szamanom w publicznej debacie	53
O edukacji w informatycznej mgie ponowoczesnego świata	56
Pedagodzy w świecie faników, erpegowców, hakerów, hejterów, hipsterów, linuxowców i blogasków	59
Lu(łó-)dzki eksperyment pedagogiczny?	62
Jak pod przymusem zmuszać uczniów?	63
O autorytarnym wychowaniu	65
Zimny chów niepełnosprawnych dzieci	67
Nauczyciel wspierający jako <i>persona non grata</i> w szkole integracyjnej	69
Czarna pedagogika w roku Janusza Korczaka	72
Uczniowie do szczyt	75
Kto ma płacić za nauczycielskie błędy?	78

Kto kogo szykanuje w szkole? Z perspektywy outsidera	82
Dlaczego nauczyciele tolerują mobbing w szkole?	85
Pedagodzy nie dochodzą swoich praw, gdy są dyskryminowani	90
Kto ma sumienie humanistyczne?	92
Szkola partnerska czy demokratyczna?	94
Komu i po co są potrzebni rodzice w szkole?	98
Sprawa Alana ma szerszy wymiar oświatowy i pedagogiczny	101
Rodzice mają dość! Chcą rady szkoły	118
<i>Verba docent, exempla trahunt</i> – szkoła jako prywatne terytorium nieograniczonej władzy	120
Artystyczna testomania	126
„Zemsta” na nieukach CKE	128
Matura z kaktusem	129
Czy rzeczywiście <i>primus inter pares</i> ?	132
Kiepskie wyniki w znakomitych, zdaniem MEN, gimnazjach	134
Wykoślawiona ewaluacja szkół	136
Egzaminy merytoryczne i polityczne	142
Po raz kolejny dorośli nie zdali matury, a płacić ma za to młodzież?	144
Szkoły z obsesją przełożonego	146
Typy przywództwa w edukacji	150
Wychowawca roku 2012 za 1,23 z VAT	151
Szkoła psychopedagogicznej manipulacji	154
Jak radzić sobie z opresorami, demonami czy wampirami władzy?	157
Dyrektor szantażysta może stracić pracę! Oby!	159
Jak szkolić niedouczonego dyrektora szkół?	161
Andragogika dezintegracji i demoralizacji	164
O tym, jak niektórzy dyrektorzy liceów są na bakier z rozumem, prawem pedagogiką	169
Pozytywnie zakręceny	171
Nauczyciele wolności	175
Najlepszy wychowawca?	180
E-wychowawcy po wirtualnych kursach	183
M-learning w kształceniu dzieci, młodzieży i dorosłych	185
Nowoczesna edukacja, ale... bez przyszłości	187
Czy warto pisać własny program kształcenia?	189
Edukacyjne zło-dziejstwo	194

Niechciane produkty pseduoedukacji	198
Pesymistyczne wieści w sprawie polskich nauczycieli	202
Ile jest warta nauczycielska misja?	204
Badania naukowe dla MEN Koziołka Matołka	207
Co robić z małymi szkołami podstawowymi na wsi?	210
Renesans niekoedukacyjnej edukacji	214
Czy powstanie jeszcze kiedyś autorska szkoła podstawowa?	217
Pierwsza w Polsce po ponad pięćdziesięciu latach szkoła daltońska	220
O szkole prywatnej bez reguł pedagogicznej odpowiedzialności	223
O potrzebie wyrażania protestu w prywatnym szkolnictwie	225
O częściowej degradacji niepublicznego sektora edukacji w Polsce	228
Badania porównawcze systemów edukacyjnych w świecie (How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better)	231
Niemieccy nauczyciele nie wierzą w swój wpływ na uczniów	235
Postowie	239

Kiedy polska oświata stanie się publiczna?



le jeszcze musi upłynąć lat, miesięcy czy tygodni, żeby społeczeństwo polskie uświadomiło sobie nonsens centralistycznej i etatystycznej polityki oświatowej? Etatystycznej, to znaczy polegającej na centralistycznym, odgórnym, utrzymującym hierarchiczność władztwa nad podwładnymi kierowaniu polityką oświatową na zasadzie zawłaszczania przez MEN naszych dzieci. Od ponad dwudziestu lat polskiej nieudolnej próby budowania demokracji kolejni doktrynerzy na usługach partii pod szyldem troski o młode pokolenia, ale bez uwzględniania oczekiwań, potrzeb i aspiracji tych, którzy są pierwszymi i jedynymi wychowawcami swoich pociech – rodziców, odgórnie sterują procesami zarządzania oświatą. Chcą w ten sposób nadal formować naród, dogmatycznie sterować społeczeństwem pod pozorem modernizacji warunków jego życia i przygotowywania go do rywalizacji na wolnym rynku.

Wiele jest przykładów z ostatniej dekady niczym nieuzasadnionego przymusu odgórnego rozstrzygania w centrali władzy o wieku obowiązku szkolnego, o wyposażaniu szkół w pomoce dydaktyczne, o programach i podręcznikach szkolnych, o tym, w co mają być ubrani w szkołach wychowankowie, czy mają mieć w nich szafki lub laptopy, komu coś dać, a komu zabrać, ilu ma być w klasach uczniów (przy czym zawsze ten wskaźnik dotyczy dolnej granicy, ale nigdy górnej), co dzieci mają czytać, a czego nie (choć nie przewiduje się w dotacji środków na wyposażenie bibliotek), czy zapewnić im na miejscu opiekę medyczną/pielęgniarską lub nie, czy mają mieć stołówkę lub catering, komu należą się Medale Edukacji Narodowej, a kto powinien wyrzec się przynależności związkowej, jak nauczyciel ma – nie tyle pracować, co udokumentować czas poświęcony na proces kształcenia i wychowywania swoich uczniów, na własny rozwój zawodowy itd., itd.

Tylko czekać aż władze zobowiążą biblioteki publiczne do wycofywania literatury psychologicznej i pedagogicznej na temat uwarunkowań dojrzałości szkolnej dziecka, żeby rodzice nie dowiedzieli się o braku argumentów naukowych na rzecz obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Coraz więcej jest w naszej oświacie ustanawianych odgórnie, dla wszystkich przedszkoli i szkół rozwiązań, które nijak się mają do lokalnych uwarunkowań, ale konstruowane są tak, jakby każda placówka funkcjonowała w środowisku zamożnego śródmieścia Warszawy czy Krakowa. Centralistyczny sposób zarządzania edukacją osiąga już szczyt absurdów, toteż dobrze się dzieje, że niektóre samorządy zaczynają się burzyć, buntować i unikać realizacji zadań, które władza im narzuca jako jedynie słuszne i konieczne. Ministerstwo Edukacji Narodowej od 1991 roku nieustannie realizuje identyczne schematy sprawowania władzy jak w państwie quasi-totalitarnym (PRL). Tam też ustanawiano w centrum, co nauczyciele, dyrektorzy szkół i placówek mieli realizować, w jaki sposób coś miało być czemuś podporządkowane oraz dlaczego miało służyć celom jedynie słusznej doktryny. Rozrastała się liczba posłusznych, miernych, ale biernych urzędników i nauczycieli, których rolą było sprawowanie kontroli i egzekwowanie pouczeń, nakazów i zakazów władzy.

Dzisiaj jest „demokracja”, ale... tylko i wyłącznie proceduralna. Kiedyś była „demokracja” socjalistyczna, a dzisiaj jest autokratyczna. Co za różnica. Zmieniła się tylko ideologia władzy. Obecna, o której mówi się wprost, że została wyłonią z partii władzy, sugeruje, że wszystko, co ustanawia, jest dla dobra dzieci i ich rodziców. To, że nie pyta ich o to, czy się z tym zgadzają, czy tak to postrzegają, nie ma żadnego znaczenia, skoro czyni to dla ich dobra. Władza autorytarna lepiej wie od obywateli, co jest dla nich dobre. Tym bardziej lepiej to wie MEN, który już jakiś czas temu ustanowił, że jeśli gminy chcą skorzystać z rządowego programu „Radosna szkoła”, a więc chcą otrzymać dofinansowanie w 50% ze środków publicznych na rozbudowę własnej infrastruktury szkolnej, to muszą przyjąć warunki, jakie stawia im władza. Wszem i wobec przyjęto za słuszne rozwiązanie, że każdy dofinansowywany przez MEN plac zabaw musi mieć gumowe podłoże w kolorze pomarańczowym. Nie innym, tylko pomarańczowym. Dlaczego?

Zapewne dlatego, że musi się kojarzyć z kolorystyką Platformy Obywatelskiej. Tyle tylko że dofinansowywanie boisk nie pochodzi ze środków tej partii politycznej, lecz z budżetu państwa, a więc z podatków wszystkich obywateli tego kraju, którzy je płacą. Niby dlaczego ustalono i narzucono gminom taki kolor? Dlaczego podłoże ma być z gumy, a nie z piasku czy tartanu? Kto miał w tym interes, by zmonopolizować przyszkolne place zabaw takim właśnie rozwiązaniem? Czym różni się zmuszanie przez resort edukacji inspektoratów oświatowych w okresie PRL do tego, by w szkolnych klasach wisiał portret sekretarza KC PZPR, od tego, jak zobowiązuje się obecnie gminy do uznania, by podłoże dla dofinansowywanych placów zabaw było z takiego, a nie innego materiału oraz w takim, a nie innym kolorze? Nareszcie ktoś się obudził w samorządach

i stwierdził, że nie będzie korzystał z dotacji. Jest to jednak na rękę władzy, bo zorganizuje sobie kolejne konsultacje w pięciogwiazdkowych hotelach, z wystawnym posiłkiem i honorariami dla urzędników, którzy na ten czas wezmą w pracy urlop bezpłatny. Ba, będą środki na wysokie premie dla pracowników MEN, skoro zmienia się (czyżby?) minister edukacji i zbliża się koniec roku.

Teraz czekamy na kolejny program rządowy pod szyldem MEN pod tytułem „Ratujmy kondycję fizyczną”, bo jakoś im więcej jest boisk, hal sportowych, basenów i placów zabaw z pomarańczowym podłożem, tym mniej uczniów chce chodzić na lekcje wychowania fizycznego. Proponuję uczynić je bardziej radosnymi. Niech MEN zafunduje stypendia tym uczniom, którzy będą uczęszczać na powyższe zajęcia w pomarańczowym kostiumie gimnastycznym (jeśli na basen – to w pomarańczowym kostiumie kąpielowym i czepku też pomarańczowym). W ramach dowiektaminizowania dzieci proponuję zamiast jabłek i warzyw – pomarańcze z logo wiadomej partii! Lamperia w szkołach również powinna być pomarańczowa. Inaczej obciąłbym gminom subwencję. A może znowu potrzebna jest nam pomarańczowa alternatywa?

Może społeczeństwo obudzi się wreszcie i zrozumie, że walczyło o suwerenną i samorządną Polskę, o samorządną, demokratyczną oświatę. Tymczasem ma centralistyczny i coraz bardziej niestrawny pasztet autokratyczno-neoliberalnej doktryny oświatowej, której zwolennicy oraz ludzie sprawujący władzę nakładają na nauczycieli, rodziców i uczniów coraz mocniejszy gorset biurokratycznych form nadzoru i kontroli, które w niczym nie służą jakości edukacji i wykształcenia. One służą rządzącym – do utrzymania i sprawowania władzy, na koszt całego społeczeństwa. Czy warto opłacać z podatków tak zarządzaną oświatę? Jak długo jeszcze będziemy się oszukiwać, że nasze szkolnictwo jest publiczne? Jest, ale tylko i wyłącznie w strukturze oraz regulacjach jego finansowania. Nadal jednak oświata nie jest publiczna, gdyż zwycięskie w wyborach stronnictwa polityczne instrumentalizują ją i wykorzystują do własnych celów, nie licząc się z całym społeczeństwem oraz czyniąc wszystko, by to ono podporządkowywało się centralistycznej władzy. A ta jest odporna na społeczną kontrolę. W tym sensie nie dokończyliśmy w Polsce rewolucji społecznej i rewolucji podmiotów.

Mam nadzieję, że przygotowany w tej książce zbiór esejów pedagogicznych, które poświęciłem polityce oświatowej w skali makro- i mezoinstytucjonalnej w naszym kraju, pozwoli na pogłębioną refleksję także o naszym uczestnictwie i współsprawstwie w procesach przemian oświatowych lub ich braku oraz umożliwi zaprojektowanie koniecznych a uwolnionych od politycznej poprawności badań naukowych w edukacji i nad edukacją.

Wirus pedagogiczny



Każda pora roku zaczyna nam powoli dawać świadectwo swojego istnienia. Coraz częściej ludzie kaszlą (także na kogoś), rozsiewając wirusy. Wczoraj dowiedziałem się, że pojawił się nowy wirus w akademickim i oświatowym środowisku, którym jest **WIRUS PEDAGOGICZNY**. Otrzymałem e-maila od autora książek i książeczek pedagogicznych, który przejąwszy się pot-encjalnymi (bo wypracowanymi w pocie czoła) sukcesami wirtualnej korespondencji i komunikacji, postanowił zainfekować nas swoją twórczością, ideami i teoriami. Nie wziął jednak pod uwagę tego, że ludzie nie lubią być infekowani.

List zawiera skumulowane impulsy myślowe (jakby je określił B. Trentowski), których celem jest co następuje (tu zacytuję jedynie fragmenty, cenzurując część, na podstawie której można by było zidentyfikować autora i jego „wirusy”, bo może ktoś nie chce być zainfekowany albo nie jest do tego przygotowany, na przykład nie zaszczepił się):

Konieczność powrotu do wychowania opartego na [...] od lat jest priorytetem mojej działalności publicystycznej i szkoleniowej. Popularyzacji tej idei służy między innymi blog [...]. Jednak wciąż widzę potrzebę dotarcia z tym przesłaniem do większej liczby osób. Dlatego, od przyszłego tygodnia, rozpoczynam akcję informacyjną na temat konieczności powrotu do idei [...]. Zastanawiam się jeszcze nad jej hasłem: „Czas na kontrewolucję w wychowaniu!” czy może... „Czas wychować” [...] ? To drugie jest tytułem mojej książki (e-booka), którą będę (między innymi) rozprowadzał w ramach wspomnianej kampanii informacyjnej. Akcję poprowadzę wśród Czytelników bloga, subskrybentów listy mailingowej, oraz na Facebooku. Bardzo proszę o upowszechnianie wszelkich informacji udostępnianych w ramach akcji: na blogach, Facebooku, czy poprzez e-mailowe infor-

mowanie znajomych. Nie biorę pieniędzy z UE, ani z budżetu. Nie mam środków na opłacenie specjalistycznych firm zajmujących się promocją takich kampanii. Jestem jednak przekonany, że wspólnie możemy stworzyć „wirusa informacyjnego”, który zastąpi fundusze europejskie (przynajmniej w dużym stopniu). Wykorzystajmy potencjał jaki daje Internet.

„Wojna” pedagogicznej myśli przenosi się do wirtualnej sfery. Teraz możemy się spodziewać kolejnych ataków! Piszę o tym, by ostrzec moich Czytelników przed ewentualną chorobą, która pojawia się wówczas, gdy zawodzi sprzężenie zwrotne między komórką a centralnym układem nerwowym. Jak piszą medycy:

Wyobraźmy sobie taką oto sytuację: komórka została zaatakowana przez wirus. Wysłała impuls do mózgu, skąd przyszedł sygnał naprawczy, ale już nie mógł być odczytany, bo wirus tak zmienił struktury informacyjne (podwyższył częstotliwość) komórki, że ta nie była w stanie rozpoznać go jako zagrożenia (obce białko). Nie otrzymując informacji zwrotnej z zaatakowanej struktury mózg nie wie, jak zareagować, a w organizmie narasta informacyjny chaos¹.

Autor tej formy infekowania pedagogicznego nie zdaje sobie sprawy z tego, że proponuje nam wirusy, które mogą wywołać przez ideowe priony choroby autoagresywne, a nawet niektóre postacie depresji. Chodzi tu w istocie o wirusy, których nasz układ immunologiczny nie wykrywa, gdyż uszkadzają one przepływ informacji w całym organizmie, prowadząc do jego autodestrukcji. Zdezorientowany (przegrzany) układ nerwowy niszczy wszystkie komórki: zarówno zdrowe, jak i chore. Czy zdołamy uratować świat pedagogicznej myśli, pedagogiki otwartej na różnicę, na pluralizm (nie mylić z inną chorobą, jaką jest relatywizm)?

Warto podkreślić, że osłabienie układu immunologicznego naukowca czy nauczyciela umożliwia wirusom pedagogicznym inwazję i panoszenie się w organizmie. Przyczyną takiego procesu może być na przykład długotrwały stres, niezdolność do prowadzenia badań naukowych czy działań edukacyjnych, opiekuńczych lub wychowawczych. Negatywny wpływ na struktury informacyjne organizmu wywierają też: promieniowanie jonizujące, alkohol czy narkotyki, których niektórzy pedagodzy nadużywają.

Wirus pedagogiczny zbudowany jest z trzech podjednostek: genomu (kwasu monoideologicznego), metodologicznego kapsydu o symetrii helikalnej oraz otoczki lipnoprotagonistycznej. Tak zbudowana pojedyncza cząstka nazywana jest wirionem pedagogicznym. Materiałem genetycznym wirusa pedagogicznego jest jednoniciowy kwas dominującej lub usiłującej zdominować doktryny czy ideologii wychowawczej o polarność ujemnej – oznacza to, że nie występuje on w komórkach jako informacyjny KNP. KNP zbudowany jest z ośmiu fragmentów, z których czwarta część jest odpowiedzialna za produkcję *homo educandus*,

¹ Za: www.pl.wikipedia.org/wiki/wirusy, dostęp: 20.09.2012

a szósta – *neuro transgressivus*. Średnica kapsydu zawiera się w granicach ludzkiego umysłu, co kwalifikuje go do wirusów o średniej wielkości.

Uwaga! Wirus pedagogiczny może indukować w komórkach apoteozę, zwiększać patogenność wirusa i umożliwiać uwalnianie namnożonych wirionów z komórek.



Desocjalizacja po polsku, czyli polityczna prostytucja

To nowa nazwa starego jak świat zjawiska w naszej codzienności. Antropolog kultury – Matthew Fforde z Oxfordu pisze o desocjalizacji jako zjawisku społeczeństw ponowoczesnych, które jest charakterystyczną oznaką kryzysu kultury. Desocjalizacja jest niczym innym jak coraz silniejszym doświadczaniem przez ludzi zagubienia czy trudności w nadaniu swojemu życiu sensu, to erozja społeczeństwa i jego tradycyjnych środowisk uspołeczniających i wprowadzających jednostki w kulturę, a więc rodziny, kościoła, szkoły czy instytucji życia publicznego.

Zanikanie zainteresowania sferą publiczną, niski udział obywateli w wyborach to oddanie pola tym, którzy je chętnie wypełniają, nie kierując się ponadczasowymi, uniwersalnymi wartościami ludzkiej kultury, cywilizacji. Atomizacja stosunków międzyludzkich, narastające osamotnienie, poczucie alienacji, wrogości, brak solidarności i uczciwości w relacjach, odchodzenie od wartości transcendentnych, banalizowanie skutków polityki detabuizacji ludzkiego życia i tym podobne zjawiska osłabiają podejmowane przez rodziców, nauczycieli, pedagogów wysiłki wychowawcze zmierzające do tego, by dzieci i młodzież miały możliwość wrastania w kulturę, dokonywania autonomicznych wyborów wartości, nabywania kompetencji do życia społecznego, podejmowania ról społecznych, zdobywania świadomości obywatelskiej i prawnej, rozwijania w sobie empatii, kultywowania wspólnotowych wartości itp.

Rozkład życia społecznego jest coraz bardziej widoczny także w naszym kraju, a ponieważ ryba psuje się od głowy, możemy to dostrzec w wypowiedziach tych, których część społeczeństwa wybrała na reprezentantów swojego systemu wartości i oczekiwań, które mieliby oni spełniać, ustanawiając w Sejmie normy prawa dla życia społecznego. Zapewne część obywateli nie zdawała sobie do końca sprawy z tego, że prace Sejmu przekładają się na praktykę w sferze publicznej,

także na oświatę i naukę. Jeśli poseł Andrzej Rozenek z Ruchu Palikota zapowiada w wywiadzie dla „Rzeczpospolitej”, że politycy z jego partii złamią wszelkie tabu, to trzeba pogratulować jego wyborcom decyzji, która – jeśli mają własne dzieci – wkrótce przełoży się na ich desocjalizację.

Młodzież zyskała teraz nowe wzory osobowe w postaci skutecznych polityków, którzy będą zabiegać o trwanie przy władzy i powiększanie jej zakresu z programem, który z socjalizacją i enkulturacją niewiele ma wspólnego. To program na kontynuowanie kryzysu kultury i wartości narodowych, a sprowadzający się nie tylko do walki politycznej o legalizację narkotyków w naszym kraju, lecz także o zalegalizowanie сутenerstwa, któremu poseł Rozenek nadaje miano „ucywilizowanej formy”, czyli zamierza prostytucji nadać formę legalizmu w postaci rejestrowania jej jako biznesu rozrywkowego czy towarzyskiego. Poseł A. Rozenek troszczy się rzecz jasna w ten sposób o budżet państwa – chce, by agencje towarzyskie płaciły podatki od swojej działalności, a nie tylko od sprzedaży piwa. Sam – jak przyznaje – korzystał z usług prostytutek, więc wolałby, by dochody z tego typu biznesu trafiały do kasy państwa.

Zapewne kolejnym krokiem będzie rozporządzenie ministra edukacji określające, jaką część dochodu z tego biznesu należy przeznaczyć na edukację seksualną młodzieży gimnazjalnej. Ta bowiem, jak wynika z badań prof. Zbigniewa Izdebskiego, szybko dostosowuje się do rynkowych ofert i politycznych trendów desocjalizacyjnych. Zapewne poseł Ruchu Palikota wyczuwa w tym świetny biznes, bowiem 20% badanych chłopców w wieku od piętnastu do siedemnastu lat przyznało się do kontaktów seksualnych z prostytutkami. Jak się okazuje, gimnazjaliści fundują swoim dojrzewającym kolegom z okazji szesnastych urodzin prostytutkę, by zdali swój „życiowy egzamin”. Tylko czekać, aż poseł Rozenek zaproponuje włączenie tego typu sprawdzianu jako obowiązkowego do struktury egzaminu państwowego. W końcu projekt edukacyjny może mieć i taki charakter, czemu nie?

Kiedy Robert Mazurek, dziennikarz „Rzeczpospolitej”, stwierdził w rozmowie z posłem Rozenkiem: „Rozumiem, że pan powie: »Córeczko możesz zostać aktorką lub prostytutką. Tatusiowi wszystko jedno«?”², ten odpowiedział:

Nie, no oczywiście, że tak nie powiem, bo nie będzie mi wszystko jedno. Ale prostytutka to praca, którą większość kobiet wykonuje dobrowolnie, a dopóki tak się dzieje, nie powinniśmy w to ingerować³.

Czekamy z niecierpliwością na ujawnienie kolejnego tabu, jakie zamierzają łamać politycy tego Ruchu. Przewodniczą Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, więc mają szanse na wykazanie się swoimi talentami i oryginalnym programem socjalizacyjnym w czasie tej kadencji.

² *Złamiemy wszystkie tabu*. Rozmowa Mazurka z Andrzejem Rozenkiem z Ruchu Palikota, „Rzeczpospolita. PlusMinus” 2011, 17–18 grudnia, s. P13.

³ Tamże.



Co we wczesnej edukacji jest banałem?

Na to pytanie starali się odpowiedzieć uczestnicy kolejnego dnia olsztyńskiej konferencji. Profesor Danuta Waloszek sformułowała nowy paradoks oświatowy: im bardziej politycy i administratorzy MEN zabiegają o to, by polskie dzieci już jak najwcześniej rozpoczęły uczęszczanie do przedszkoli i szkół, tym bardziej proces kształcenia i wychowania jest w nich z perspektywy dziecka powierzchowny. Dla małego dziecka edukacja wczesnoszkolna jest banałem, toteż nudzi się ono w czasie zajęć. Mali wychowankowie chcą się uczyć, ale nie tak, jak oferują im to nauczyciele. Niby wszyscy działają dla dobra dziecka, tyle tylko, że każdy co innego przez to dobro rozumie.

Dla MEN dobrem dziecka jest posłanie go jak najwcześniej do przedszkola, a następnie do szkoły. Urzędnicy nie czytają rozpraw z psychologii rozwojowej. Ich nie interesują stadia możliwego rozwoju i dojrzałości szkolnej dzieci. Dla nich istotne jest przede wszystkim to, by młode pokolenie jak najwcześniej skończyło obowiązkową edukację i poszło pracować. Nie dlatego pojawiła się Deklaracja Bolońska, by młodzi Europejczycy byli lepiej wykształceni, tylko by krócej studiowali i poszli wreszcie do pracy. I to jest kolejny paradoks – tyle lat walczyliśmy o to, by edukacja uniwersytecka była na jak najwyższym poziomie, a jest to możliwe wówczas, gdy studia są jednolite, ciągłe i kończą się uzyskaniem co najmniej magisterium. Nie ma się co temu dziwić, że nasi studenci natychmiast po licencjacie czy studiach inżynierskich składają wnioski o kontynuację edukacji na tym samym kierunku na studiach II stopnia. W resorcie nauki i szkolnictwa wyższego pojawia się przerażenie, bo sądzono, że uda się zmusić Polaków do zatrudniania się już po ukończeniu studiów I stopnia – a tu figa z makiem, bo oni chcą więcej. Jesteśmy ambitni, a politycy chcą, byśmy poprzestali na „małym” i poszli do pracy. To jest jeden z powodów noweliza-

cji ustawowej. Wszystko oparwia się ideologią konieczności przygotowywania obywateli do konkurencji na rynku pracy. I studenci z Parlamentu Studentckiego to „łyknęli”, przyklepali ustawę.

Powróćmy jednak do dzieci młodszych, bo o nich dyskutowano w Olsztynie. Profesor UW Małgorzata Żytka przytoczyła wyniki swoich badań, które przeprowadziła wśród dyrektorów szkół podstawowych w całym kraju (z uwzględnieniem nie tylko geograficznego środowiska, lecz także poziomu życia obywateli posyłających dzieci do szkoły podstawowej). Przyjrzała się temu, czym są uwarunkowane różnice dziecięcych osiągnięć szkolnych. Jak się okazało, to właśnie środowisko pierwotnej socjalizacji najsilniej rzutuje na dalsze rezultaty uczenia się dzieci w szkole. Placówki, których uczniowie uzyskują z egzaminów zewnętrznych liczbę punktów niższą od średniej krajowej, cechuje:

- przewaga dzieci ze środowisk ubogich, gdzie co najmniej jeden z rodziców jest bezrobotny, o niskim poziomie wykształcenia;
- słaba współpraca rodziców z nauczycielami-wychowawcami ich dzieci;
- bardzo zły stan wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne, uboga infrastruktura;
- konieczność pozyskiwania przez dyrektorów środków finansowych na zorganizowanie dożywiania dla najuboższych dzieci.

Dyrektorzy takich placówek nie wiedzą, jak poprawić jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zapytani zaś o to, czym się kierują, zatrudniając nowych nauczycieli, wskazali na pierwsze wrażenie, jakie wzbudza kandydat swoją aparycją i stopniem swej uległości, posłuszeństwa.

Dyrektorzy szkół zapytani o to, co sądzą o wcześniejszym obowiązku szkolnym, stwierdzali, że mają z tym kłopot, gdyż szkoła nie jest w stanie się przystosować do potrzeb tak młodych wychowanków, a poza tym pozbawia to dzieci pełnego dzieciństwa.

Tak więc władze państwowe zmuszają rodziców sześciolatków (w mniej lub bardziej jawny sposób), by wyrazili zgodę na edukację szkolną swoich pociech jak najwcześniej. Co pozostaje rodzicom świadomym niedojrzałości (głównie społecznej i emocjonalnej) własnego potomstwa? Bronią się i nie wierzą zapewnieniom resortu edukacji, bo w końcu chodzi tu o dobro własnych dzieci i o ich rzeczywistość, a nie wydumaną za biurkiem dojrzałość szkolną. Ratujmy zatem maluchy!



Edukacja współczesnego dziecka – wartość czy banał?

Tytułowe pytanie jest retoryczne, a mimo to warto było naukowcom z różnych ośrodków akademickich w kraju (UAM, APS, UŚ, UW, UKW, UB, UZ, UP w Krakowie, UMCS) spotkać się, by podzielić się wynikami własnych badań, jakie prowadzą w pedagogice wczesnoszkolnej. Gospodarzem i animatorem debaty jest Katedra Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Profesor Halina Sowińska mówiła o szkole jako przestrzeni edukacyjnej, a więc tym fenomenie, który jest symbolem ludzkiej wolności. Przestrzeń jest bowiem nośnikiem wartości kulturowych i egzystencjalnych. Nie jest zatem bez znaczenia dla edukacji dziecka to, w jakiej znajduje się przestrzeni (otwartej czy zamkniętej, mikro czy makro?). W świetle wyników badań nad ich przestrzenią edukacyjną przeprowadzonych w ponad stu szkołach okazało się, że jest ona kulturowo i duchowo uboga, brakuje w niej troski o wizję dziecka. Jak relacjonowała to poznańska profesor – nauczyciele wczesnej edukacji kierują się w wyborze programów i podręczników szkolnych rutyną lub względami materialnymi. Od jedenastu lat realizują te same programy, nie modyfikują ich nawet.

Z badań poznańskiej pedagog wynika, że ponad 50% dzieci ma poczucie, że nauczyciel nie akceptuje ich prawa do odmiennego poglądu, zaś 20% jest publicznie poniżanych przez swoją wychowawczynię. Jakie zatem style kierowania klasą szkolną są preferowane przez nauczycielki wczesnej edukacji? Niestety, przeważają te najbardziej niekorzystne dla rozwoju dzieci, a więc styl niekonsekwentny (35%) i życzliwie autokratyczny (35%). Styl partnersko-wyzwalający stosuje 16% nauczycielek. Jeśli dodamy, że styl restrykcyjny pojawia się w przypadku 14% wychowawców, to nie ma się co dziwić temu, że szkoła staje się środowiskiem blokującym lub opóźniającym rozwój dziecka. Naturalność i zaangażowanie przejawia ono zatem poza szkołą.

Krytyczny stan refleksji o polskiej edukacji pogłębił referat prof. UP w Krakowie, Danuty Waloszek, która zastanawiała się nad tym, jakie relacje zachodzą między ciągłością a zmianą zadań nauczycieli wobec dziecka w przedszkolu i szkole? Badając postawy nauczycieli wobec wychowanków i dziecka uzyskała wysoce niepokojące wyniki. Okazuje się bowiem, że przeważa m.in.:

- infantylna zadania dydaktycznych,
- bylejałość ofert kształcenia dzieci,
- wiedza potoczna w podejściu do spraw dziecka.

Najbardziej jednak niepokojące jest to, że 21% nauczycieli nie widzi w realizacji podstawy programowej potrzeby różnicowania i indywidualizacji pracy z dzieckiem, 18% ma trudności ze stosowaniem zasad poprawności gramatycznej, 43% postrzega wychowanie jako urabianie ucznia. Nauczyciele wolą pewność metodyczną niż kreatywność i niezależność.

Profesor APS z Warszawy, Józefa Bałachowicz, przytoczyła wyniki własnych badań dotyczących stosowania przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zasady indywidualizacji. Jak się okazuje, jej stosowanie jawi się jako niemożliwe, ponieważ uczyący nie czują się do tego przygotowani w toku studiów. Także podstawa programowa kształcenia ustala, że uczniowie kończący klasę III powinni mieć zakres umiejętności na poziomie ucznia o przeciętnych możliwościach. Nadzór pedagogiczny nie oczekuje od nauczycieli indywidualizacji kształcenia, toteż nie dziwnego, że dzieci uzdolnione nudzą się w toku lekcji.

Profesor Andrzej Olubiński z UWM w Olsztynie swoim referatem o aktywności i rozwoju dziecka w ujęciu Ericha Fromma pogłębił humanistyczny wymiar całej debaty. Uświadomił wartość sięgania do psychologii krytycznej tego wybitnego humanisty w celu zrozumienia istoty aktywności dziecka – by nie była ona podejmowana w toku szkolnej edukacji pod przymusem, na pokaz czy z pominięciem wolnej woli wychowanków. Profesor pytał, czy system polskiej edukacji wyzwala u dzieci aktywność biofilną, czy nie dominuje kształcenie adaptacyjne, eliminujące spontaniczność? Czy nie jest tak, że dzieci uczą się w szkole wyrażania uczuć, które nie są ich prawdziwymi emocjami?

Oliwy do ognia dołał referat prof. UMCS Ewy Skrzetuskiej, która prowadząc badania własne i metaanalizy innych badań nad stosowaniem przez nauczycieli kształcenia zintegrowanego opisowego oceniania, wykazała ich patologiczną praktykę. Okazuje się, że:

- 76,4% nauczycieli nie wie, jak należy oceniać opisowo;
- 87,5% uważa, że ta ocena jest czaso- i pracochłonna, a zatem aż 84,4% korzysta z gotowych wzorów formułowania tych ocen (najczęściej ściągając je z Internetu, bezmyślnie i powierzchownie stosując tabelaryczne skale kompetencji dziecka itp.);
- 15,6% nauczycieli samodzielnie konstruuje ocenę opisową dziecka;
- 29,8% nauczycieli nie dostosowuje kryteriów tej oceny do opisywanego za jej pomocą dziecka.

Mija dwunasty rok zmuszania wszystkich nauczycieli wczesnej edukacji do stosowania oceny opisowej, która nie została przez nich ani zrozumiana, ani zaakceptowana. Pedagodzy uciekają zatem w banał, gotowce, byle tylko mieć z głowy to, co powinno przecież służyć czemu innemu. Po raz kolejny zyskujemy twardy dowód na to, że odgórne, wymuszone przez MEN ujednolicanie określonych środków kształcenia i wychowania zaprzecza – przez wskazane powyżej patologie – ich istocie i wartości. A zatem zawarta w tytule tej konferencji sugestia, że edukacja współczesnego dziecka może zaprzeczać założonym wartościom swoją banalizacją, okazała się smutną prawdą.

Troska o prawa dziecka jako konieczny etap w rozwoju kultury



Powrót do myślenia w kategoriach prawno-naturalnych jest tendencją ogólnoswiatową jako reakcja na skompromitowaną przez stalinizm i hitleryzm filozoficzną postawę, zgodnie z którą każdy czyn może być dobry w określonych warunkach, a każda kultura ma taką samą wartość, bo wyrasta z lokalnych tradycji i potrzeb. Idea praw człowieka wyrosła przecież z założenia, że prawo stanowione społecznie jest niehumanitarne, toteż kwestie moralności w stosunkach międzyludzkich można rozstrzygać jedynie odwołując się do praw uniwersalnych, boskich. Problem pojawia się wówczas, gdy usiłujemy dokładnie określić, co to jest prawo naturalne, ponieważ – począwszy od Platona i Arystotelesa – pojawiało się wiele jego definicji, często sprzecznych. Prawa przysługują dzieciom nie dlatego, że chcą tego one same czy ich dorośli opiekunowie, ale z racji ich człowieczeństwa. Prawa dziecka, będąc prawami człowieka, są naturalne, powszechne i niezbywalne. Na postawę roszczeniową wobec dorosłych w relacjach z dziećmi powołują się zarówno obrońcy rodzicielskich praw do stosowania wobec dzieci przemocy, jak i zwolennicy podmiotowości prawnej dzieci. Odwołują się przy tym do prawa naturalnego.

Tak pisze o tym Stanisław Musiał:

W żadnym momencie swego istnienia człowiek nie jest przedmiotem i jako taki nie jest czyjąkolwiek własnością. Nie jest własnością ani matki, ani obojga rodziców – gdy jest mały. I nie jest własnością społeczeństwa ani państwa – gdy jest dorosły. Jest on „swoją” własnością i własnością Boga. Osobą niepowtarzalną, niewycenialną, posiadającą w sobie i w swoim Stwórcy źródło własnej godności. Nikt, aż do śmierci, nie może przyznawać lub odmawiać mu człowieczeństwa, z chwilą gdy zaistniał biologicznie⁴.

⁴ S. Musiał, *Człowiek ma prawo żyć*, „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 41, s. 1.

Jeżeli powiada się, że prawa człowieka (w tym i prawa dziecka) płyną z jego natury, oznacza to, że wywodzą się one z tego, co nazywa się prawem naturalnym, niepisany, stojącym ponad prawem stanowionym przez człowieka. Z tego też tytułu są one nienaruszalne i niezbywalne. Jeśli więc społeczeństwo ludzi dorosłych w sposób istotny narusza owe prawa (ogranicza je lub neguje), to podtrzymuje nieustanny konflikt między dziećmi a dorosłymi. Także tradycja odciska swoje piętno na relacjach międzypokoleniowych. Może być ona pojmowana jako dogmatyczny lub elastyczny ślad przeszłości, a więc jako otwarta na możliwości jej reinterpretacji i przekształceń w zależności od zmieniających się doświadczeń społecznych.

Można zatem postawić pytanie, czy dominująca tradycja postaw dorosłych wobec dzieci nie jest hipokryzją, jeśli stara się za wszelką cenę podtrzymać we wzajemnych relacjach stan jednostronnego patriarchalizmu i wykorzystania dla celów społecznych, politycznych, osobistych itp.? Czy nie warto zastanowić się nad tym, jak to się dzieje, że dorośli niechętnie poddają się władzy i są wobec niej krytyczni, ale kiedy sami mogą ją sprawować, czynią to z przyjemnością, często bezrefleksyjnie i niechętnie z niej rezygnują?

Niewątpliwie, istotną przeszkodą w zmianie prawnej jest także tradycja na pedagogika wychowania autorytarnego, potwierdzająca powszechne jeszcze przyzwolenie na „łamanie” osobowości dziecka w imię władzy pedagogicznej, przyzwolenie na to, by każda szkoła sama stanowiła własne reguły społecznych relacji z dziećmi, któremu mają być one posłuszne. Przy tym ów ślad „przeszłości” umacnia grupa konserwatywnych pedagogów, optujących za podtrzymywaniem prawa nauczycieli do stosowania przemocy wobec dzieci w imię trwałości zasady i uprzywilejowanej pozycji dorosłych w relacjach z wychowankami. To oni tak naprawdę płacą najwyższą cenę za ten typ kulturowej dominacji, o ile na niej budowane są więzi międzygeneracyjne.

Czy ów stan wyniosłego w stosunku do dzieci władztwa pedagogicznego nie ma swojego źródła także w złej hierarchii wartości, która funkcjonuje w społeczeństwie, w tradycji i prawie?

Od początku XX wieku absorbuje uczonych zagadnienie godnego dzieciństwa w kontekście charakteru natury ludzkiej, toteż coraz bardziej zmniejsza się linię demarkacyjną między tym, co należy się dziecku pojętemu jako indywiduum, byt osobowy, a tym, co należy się dziecku pojętemu jako (jeszcze nie w pełni dojrzały) obywatel, a więc byt społeczny, współuczestniczący w życiu społecznym: rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym itp. Człowieczeństwo oznacza przecież zarazem uczucie współuczestnictwa, jak i odrębności. Dziecko zatem, spełniając swoje zadania w świecie, w naturalny sposób jest zarazem indywiduum i obywatelem. W sensie prawnym jest ono jednak pozbawione obywatelstwa, doświadczając z tego tytułu swoistego rodzaju dyskryminacji.

W miarę jak prawo zaczęło wkraczać we wzajemne stosunki między dorosłymi a dziećmi, zaczęły się zmieniać między nimi osobiste więzi, rozluźniając

się, przekształcając z kategorii związków despotyczno-poddańczych w stosunki partnersko-dialogowe, wzmagając po obu stronach potrzebę szacunku, miłości, zaufania i przystosowywania się do wartości etycznych, ideałów, a nie tylko do otoczenia czy struktur pozapodmiotowych. Proces uświadamiania dzieciom ich praw ma także głęboko wychowawczy wymiar, porusza bowiem sumienia wychowawców, rozbudza wrażliwość nauczycieli i opiekunów na stany zła czy patologii, ale może też prowadzić do odwracania relacji „dominacja – uległość” na rzecz dzieci.



Kto i czyje interesy rozgrywa przedszkolną kartą?

Z początkiem września 2011 roku rozpoczął się strajk okupacyjny rodziców dzieci publicznego przedszkola w Biskupcu i dzisiaj, po niespełna trzech tygodniach, został on zakończony – nie z tego powodu, że radni miasta postanowili przychylić się do postulatów rodziców dotyczących obniżenia opłat za tzw. ponadprogramowe godziny pobytu dziecka w przedszkolu, czyli czas przekraczający pięciogodzinny wymiar bezpłatnej opieki, jaką musi zapewnić gmina (w Biskupcu ta opłata wynosi 3,95 zł), lecz z powodu tymczasowego wyczerpania się tej formy protestu.

Zdaniem Wojciecha Andrzejewskiego ze Zgromadzenia Rodziców – przyczyną tej decyzji jest „brak szans na postęp w negocjacjach z władzami miasta”. Rodzice nie zamierzają jednak złożyć broni. Są jeszcze inne formy upomnienia się o prawa, które od czterech lat były głoszone i podgrzewane przez polityków Platformy Obywatelskiej, a nie zostały spełnione. Po kilkuletniej kampanii rządzących, pełnej utyskiwania na zbyt niski odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli, a zarazem namawiania rodziców do tego, by posyłali do placówek swoje potomstwo, obywatele przekonali się, że władza przypomina sobie o nich, kiedy traci grunt pod nogami, kiedy odślaniana jest jej hipokryzja.

Chyba krasnoludki uchwaliły prawo, w świetle którego samorządy same mogą ustalać wysokość powyższych opłat. MEN i władze samorządowe umywiają od tego ręce. Wszyscy chcieli dobrze, tylko – jak zwykle – wyszło źle. Władze miasta usiłują odwrócić kota do góry ogonem i zarzucają rodzicom próbę wykorzystania sporu w kampanii wyborczej na rzecz tych posłów którzy w ostatnich dniach wspierali strajkujących. Protestujący i radni opozycji oskarżali natomiast samorząd o arogancję, próbę likwidacji przedszkola i sprzedaży budynku w ręce prywatne. W najbliższych dniach protestujący przedstawia harmonogram dal-

szych działań wobec biskupieckiego samorządu. Przewidują składanie zbiorowych pozwów do sądu.

Z pomocą rodzicom ruszyło SLD, którego liderzy zapowiedzieli, że jeszcze w środę złożą do Trybunału Konstytucyjnego wniosek o sprawdzenie zgodności z konstytucją przepisów, które pozwalają samorządom pobierać dodatkowe opłaty za publiczne przedszkola, skoro jest to niezgodne m.in. z gwarantowanym przez konstytucję dostępem do bezpłatnej nauki. Jakoś nie przypominam sobie rozdzierania przez posłów SLD szat w Sejmie, kiedy to prawo było uchwalane.

Kto jeszcze upomni się o przedszkolaków? Kto jeszcze chciałby na nich zbić kapitał polityczny, bo finansowy zbija rząd, nie dofinansowując samorządów, tylko obciążając je kolejnymi obowiązkami bez pokrycia w kapitale ekonomicznym? Polecenie zebrania takich informacji i dokonania oceny każdej samorządowej uchwały w sprawie opłat za pobyt dzieci w przedszkolach oraz sprawdzenia, czy „nie ma w nich żadnej treści, która byłaby nadużyciem”, wydał premier Donald Tusk 8 września po spotkaniach z minister edukacji i wiceminister finansów. Ministerstwo Edukacji zapewne kibicuje kampanii wyborczej swojej szefowej i dyrektor gabinetu politycznego, Ligii Krajewskiej, więc nie miało czasu, by się tym zająć, zanim doszło do uchwalenia stosownych regulacji prawnych. Dobrze, że chociaż premier czyta doniesienia prasowe z pola przedszkolnych walk. Jeżdżąc po kraju, powinien spotkać się nie tylko z kibolami, ale i z rodzicami w Biskupcu. Tam otrzymałby po raz kolejny pytanie: „Jak żyć?”.

Ponoć Biskupiec to przyszc polskiej patologii oświatowej w stosunku do tego, co wymyśliły niektóre samorządy, na przykład w podwarszawskiej gminie Konstancin-Jeziorna. Komuś chyba zależało na tym, by skompromitować minister Katarzynę Hall. Zażądano bowiem od rodziców posyłających dzieci do obowiązkowych „zerówek” mieszczących się w szkołach podstawowych, by płacili za każdą godzinę pobytu dziecka w świetlicy szkolnej. Tak więc rodzice sześciolatków za świetlice nie płacą, bo to są już uczniowie szkoły podstawowej, a naiwni pięciolatków muszą sypanąć groszem za ponadwymiarową opiekę. Byli tacy nadgorliwi czy naiwni?

(M. Zubik, *Przedszkolaki płacą za świetlicę szkolną*, „Gazeta Wyborcza” 2011, 20 września, s. 6)



Wolontariacki Dzień Dziecka

Jerzy Śliwa od kilku dni przypomina na Facebooku Międzynarodową Konwencję o Prawach Dziecka. Wzbogacił ją własnym tekstem:

Prawa Moje, prawa Twoje, prawa Nasze,
Prawa w domu na podwórku, prawa w klasie,
To bez przekleństw, bójek oraz złości
Nauczmy się szacunki i szczerości.

Zareagowali na to Goście, zamieszczając swoje interpretacje praw dziecka. Kazimierz Kopystyński napisał wierszem:

Urodziło się dziecko
Urodziło się dziecko co Ono mi wniesie?
Albo smutną starość, lub pogodną jesień.
Najpierw kaftaniki, pampersy i smoczek
To było przed chwilą, dziecko już ma roczek.
Potem rok następny, większe wymagania
I się maluch zabiera do dużego gadania.
A po co jest mamusia? a po co jest tata?
A po co jest kotek ? a Ania ma brata.
A po co jest praca gdy jestem w przedszkolu
I tęsknię za Wami kiedy jak najwięcej
Chcę być z rodzicami
Pora szkoły, tornister, zeszyty i książki.
Kiedy masz córeczkę to we włosy wstążki,
Dla chłopca są spodnie, jest to sprawa wielka
Tylko spodnie z paskiem, a nigdy na szelkach.
Czas nauki płynie, co w głowie zostanie?
Czy matma? Czy polski, na gitarze granie?

I słowa: przepraszam, proszę i dziękuję.
To tylko tak mało lecz dobrze się czuję
Kiedy je wypowiem w odpowiedniej chwili
Żeby inni ludzie byli dla mnie mili
Maj matury nadszedł, a ja myślę skrycie
O Kolumbach, o Julii, co przyniesie życie?
Świat ma swoje lata, lecz nic się nie zmienia.
Czyś dzieckiem, lub Dziadkiem
Masz swoje marzenia.

Dzisiaj obradował XVII Sejm Dzieci i Młodzieży. Wymyślona przez lewicę w 1994 roku propagandowa akcja została bezmyślnie, na wzór spotkań Edwarda Gierka z dziećmi w Sejmie doby PRL, podjęta i kontynuowana w kolejnych latach przez prawicę i quasi-liberałów. To nic, że co trzecie dziecko w Polsce jest objęte rządowym programem „Dziecko w biedzie”. Propagandziści obecnej władzy postanowili namówić młode pokolenie, by przyjechało do Warszawy na koszt państwa i debatowało na temat tego, jak ważny jest wolontariat, w czym i w jaki sposób należy realizować zadania pomocowe, z którymi nie chce bądź nie potrafi poradzić sobie rząd i jego państwowe agendy. W PRL były czyny społecznie użyteczne, dzisiaj mamy wolontariat, by środki z budżetu państwa przeznaczać na wiele innych, także zbytecznych rzeczy, inwestycji czy procesów. Dzieci i młodzież po raz kolejny poddaje się indoktrynacji politycznej, podczas gdy ich prawa łamane są na co dzień – w rodzinach, na ulicy, w instytucjach publicznych i niepublicznych, w szkołach, internatach i domach dziecka. Tylko w sprawozdaniach jest różowo.

Dzieci nie są w Polsce obywatelami godnymi uwagi – piszą w „Rzeczpospolitej” z dnia 1 czerwca 2011 roku Karolina i Tomasz Elbanowscy⁵. Dzieci i ryby głosu nie mają. Cóż to za głos młodych „parlamentarzystów” w czasie XVII Sejsji, której treść uchwał adresowana jest do nich samych. W niczym nie poprawi ich losu, natomiast patetycznie zachęca do działań, do których są zobowiązani dorośli z racji swoich profesji.

⁵ http://www.rp.pl/artykul/9157,666899_Elbanowscy__Dnia_Dziecka_nie_bedzie.html, dostęp: 1.04.2011.



Dzieło i pedagogia Janusza Korczaka w nowym odczytaniu

Jeszcze w czasie studiów na pedagogice nie przepadałem za koniecznością poznawania biografii najwybitniejszych jej twórców, reformatorów czy – jak się dzisiaj mówi – liderów, przywódców czy przewodników duchowych, gdyż suche fakty z ich życia, działalności i twórczości wychowawczej nie zachęcały do głębszego zainteresowania się nimi, ani też do wczytywania się w ich dzieła. Raczej te ostatnie, wydobywane w antykwariatach (bo w uniwersyteckiej bibliotece znajdowały się w dziale zakazanych), stanowiły pokrzepienie dla duszy w konfrontacji z obowiązkowymi lekturami w jedynie słusznym nurcie marksistowsko-leninowskim. Publikacje Janusza Korczaka należały do nielicznych z pedagogiki Nowego Wychowania, które były dostępne w bibliotekach, także rejonowych, a nie tylko pedagogicznych czy uczelnianych, a zatem kto chciał, ten mógł się zachwycić pedagogią Starego Doktora. W czasie rozmów kwalifikacyjnych na studia pedagogiczne chętnie pytaliśmy kandydatów o to, z czym kojarzy im się nazwisko Korczaka i czy pamiętają jakąś jego książkę.

Nie rozumiem zatem zarzutu wielokrotnie przywoływanego wprost lub *implicite* w najnowszej biografii Korczaka pióra Joanny Olczak-Ronikier:

Trudno zrozumieć, dlaczego tak namiętny krytyk autorytarnego wychowania nie osiągnął w Polsce ani w świecie rozgłosu, jaki stał się później udziałem Brunona Bettelheima czy Alice Miller⁶.

Korczak był i nadal jest w naszym kraju „modny” i chętnie czytany na studiach nauczycielskich i pedagogicznych, gdyż sposób pisania przez niego o dziecku, jego rozwoju, problemach i relacjach z dorosłymi – w tym z rodzicami, opiekun-

⁶ J. Olczak-Ronikier, *Korczak: próba biografii*, W.A.B., Warszawa 2011, s. 61.

nami na koloniach, wychowawcami i nauczycielami w szkołach – najlepiej przemawia do serc i umysłów tych, którzy rzeczywiście kochają (uwielbiają) dzieci i młodzież, cenią sobie współbycie z nimi (dzisiaj słowo „współżycie” zrodziłoby natychmiast podejrzenie o patologię), kontakt, pracę, zabawę czy wspólne uczenie się. Dodatkowo heroiczna postawa Korczaka w warszawskim getcie, cechująca się wielkim poświęceniem oraz rozpaczliwym staraniem o żywność i w miarę godne warunki życia (jeśli w tamtej sytuacji można było w ogóle używać takiego określenia), a zakończona towarzyszeniem wychowankom w ich drodze ku nieuchronnej w ich przypadku (bo On miał ponoć możliwość uratowania siebie) i jakże okrutnej śmierci sprawiała, że każdy absolwent studiów utożsamiał Go z kimś wyjątkowym, z ideałem pedagoga.

Przypominam sobie prezentowane przez lubelskich pedagogów wyniki badań, jakie przeprowadzili kilka lat temu wśród osób kończących studia pedagogiczne, w ramach których pytano ich m.in. o ich wzory osobowe. Okazało się, że wymieniane były tylko dwie postaci: Jan Paweł II i Janusz Korczak, a poza tym pojawiali się jeszcze rodzice. A zatem **KORCZAK** nie jest zapomniany, przemilczany, niedostrzegany przez tych, którzy są lub będą zarówno naturalnymi rodzicami dzieci, jak i/lub ich społecznymi opiekunami czy profesjonalnymi wychowawcami.

W polskim społeczeństwie postać tego pedagoga, a przecież z wykształcenia – lekarza, kojarzona jest z **PRAWAMI DZIECKA**, pajdocentrycznym wychowaniem czy pedagogicznym „doktorem Judymem” – Kimś, kto swoje osobiste życie, zarówno w sensie ontogenetycznym, jak i dosłownym – ofiarował obcym dzieciom, ale za to będącym w jakże szczególnym położeniu, bo biednym, chorym, osamotnionym, bezdomnym, osieroconym, wykluczonym ze społeczeństwa także ze względu na swoje pochodzenie czy wyznanie. Tak jak Hindusi mieli swoją Matkę Teresę z Kalkuty, tak Polacy mieli i powinni się szczyć swoim **KORCZAKIEM**. A jednak ponoć jest inaczej.

Okazuje się, że Stary Doktor, choć pozornie wśród nas obecny, nikomu nie jest potrzebny. I coraz bardziej się oddala. Nie ma już prawie ludzi, którzy go pamiętają i dla których tak wiele znaczył. Młodzi widzą w nim męczennika, którego, da Bóg, nikt już nigdy nie będzie musiał naśladować. Człowiek z krwi i kości zamienił się w pomnik⁷.

Czy rzeczywiście rację ma pisząca powyższe słowa autorka najnowszej próby Jego biografii, pisarka i scenarzystka, współzałożycielka kabaretu „Piwnica pod Baranami” – JOANNA OLCZAK-RONIKIER? Czy można i warto godzić się na tak negatywną konstatację pisarki, która nie poczyniła żadnych badań, nie przeprowadziła nawet sondażu w polskim społeczeństwie, czy zasadnie czynić powyższą ocenę punktem wyjścia do własnych analiz biograficznych? Autorka

⁷ Tamże, s. 9–10.

nie sprawdziła, że niektóre z Korczakowskich tekstów znajdują się w kanonie lektur szkolnych, w podręcznikach do języka polskiego, a jego pośredni wkład w Deklarację Praw Dziecka, a następnie Międzynarodową Konwencję o Prawach Dziecka jest niezaprzeczalny.

Wprawdzie we *Wstępie* do swojej książki, będącej nie tylko kontynuacją studium biograficznego Korczaka (jej matka, Hanna Mortkowicz-Olczakowa, była bowiem autorką pierwszej, powojennej publikacji o Korczaku) J. Olczak-Ronikier pisze, że opublikowano o tym pedagogu dziesiątki książek: biografii, artykułów, wspomnień i wierszy oraz wygłoszono tysiące referatów na poświęconych mu konferencjach, a Andrzej Wajda nakręcił nawet film fabularny, to jednak nie korzysta z tych materiałów i pomija znacznie wcześniejszy, a niedopuszczony do emisji w Polsce film polskiego reżysera na emigracji, Aleksandra Forda, pt. *Jest Pan wolny, Panie Korczak*, który – moim zdaniem – jest lepszy od filmu Wajdy. Nie dostrzega też działalności Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, no i wreszcie w pewnym stopniu lekceważy w swojej diagnozie kilkudziesięcioletni, polski ruch korczakowski, skupiający jednostki harcerskie, szkoły i placówki opiekuńczo-wychowawcze imienia Korczaka.

W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (w 1922 roku Korczak wygłosił inauguracyjny wykład w powołanym wówczas przez Marię Grzegorzewską Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej) od lat naukowcy prowadzą badania nad spuścizną pedagogiki refleksyjnej Janusza Korczaka (m.in. prof. Jadwiga Bińczycka i Barbara Smolińska-Theiss). Warto to odnotowywać, podobnie jak liczne studia prof. Aleksandra Lewina, Stefana Wołoszyna czy ks. prof. Janusza Tarnowskiego, do publikacji których Joanna Olczak-Ronikier w ogóle nie nawiązała. Dobrze, że autorka przywołuje chociaż w napisanej przez siebie biografii niezwykle istotny fakt solidarnego zerwania przez Korczaka współpracy z tym Instytutem na znak protestu wobec odwołania w 1935 roku przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z funkcji dyrektorki Marii Grzegorzewskiej. Wraz z Korczakiem odeszli z tej placówki filozof Henryk Elzenberg i psycholog Stefan Baley. Czy dzisiaj stać profesorów pedagogiki na takie akty solidarności w sytuacji, gdy odwoływany jest lub zostaje zmuszony do odejścia z uczelni autorytet naukowy i moralny?

Pomimo pewnej jednostronności narracji historycznej, której przejawem jest „wyostrzenie” konfliktu społecznego między Polakami a Żydami, mamy tu do czynienia niewątpliwie z pasjonującym studium życia tego pedagoga, jakiego dotychczas w oryginalnej strukturze temporalno-politycznej nie napisał jeszcze żaden historyk wychowania czy specjalista w zakresie historiografii myśli pedagogicznej. To wstyd, ale i drobny symptom tego, jak w naukach o wychowaniu zanika sztuka rekonstruowania historyczno-problemowego życia i dokonań tego właśnie światowej sławy pedagoga, który – choć był żydowskiego pochodzenia i doświadczył ze strony Polaków wielu upokorzeń w okresie własnego

dzieciństwa – był Polakiem oraz stał się w swojej całonocnej misji twórcą zbliżenia Polaków i Żydów (przez wzajemne poznanie, zrozumienie, tolerancję wobec własnych odrębności i wykorzystanie zdolności dla wspólnego dobra). Tłumaczył, jak niesłuszna i krzywdząca jest zakorzeniona w Polsce pogarda dla Żydów. Wierzył w dobroczynne skutki mądrego wychowania. Podkreślał: „Zawsze i wszędzie kwestie pedagogiczne na pierwszym (stawiałem) planie”⁸.

Są w tej publikacji tezy, które nie znajdują przekonujących dowodów materialnych (na przykład archiwalnych), ani też nie zostały dobrze, logicznie uzasadnione, natomiast mocno wyeksponowane przez autorkę mogą utrwalać istniejące – krążące szczególnie w środowiskach ideowo nieprzychylnych pedagogii Korczaka – fałszywe przeświadczenia, mity czy wręcz dyskredytujące go zarzuty. Mam tu na uwadze dość często formułowane sądy, które są osobistymi przypuszczeniami, ale zostały podane w taki sposób, że dość łatwo można pozwolić się im uwieść. Przykładowo:

1. Kiedy J. Olczak-Ronikier pisze o trwających w Warszawie w 1881 roku w pierwszy dzień świąt Bożego Narodzenia rozruchach antyżydowskich, formułuje na ich tle pytania niezwykle sugestywne, a przecież nie znajdujące potwierdzenia w Korczakowskich pismach:

Czy mieszkający na Krakowskim Przedmieściu państwo Goldszmitowie poszli tej słonecznej niedzieli na spacer z Anią i Henrykiem? [...] Jak tłumaczyli dzieciom ten wybuch nienawiści? Co zostaje w duszy po takim przeżyciu, nawet jeżeli pozornie zapada w niepamięć?⁹.

Moim zdaniem ten wniosek jest wyprowadzony z fałszywej, bo opartej na własnej projekcji, przesłanki.

2. Podobnie jest, kiedy usiłuje odtworzyć powody wysłania siedmioletniego chłopca w lipcu 1885 roku do prywatnej szkoły przygotowującej do rozpoczęcia nauki w gimnazjum. Píše:

Dlaczego chłopca postanowiono od razu rzucić na głęboką wodę? Pewnie toczyły się w rodzinie spory na ten temat¹⁰.

To tylko domysł, podobnie jak próba wyjaśniania „rozpadającego się” związku rodziców czy wpływu samobójczej śmierci ojca na psychikę i życiowe wybory dorosłego już Korczaka.

3. W każdym, podzielonym na siedmioletnie okresy, etapie doświadczania własnego życia przez Korczaka, autorka biografii doszukuje się wyjaśnień dla jego duchowych i fizycznych przemian, w tym sukcesów i porażek, błędów lub poprawności podejmowanych decyzji czy przejawianych postaw.

⁸ J. Olczak-Ronikier, *Korczak...*, dz. cyt., s. 39.

⁹ Tamże, s. 52.

¹⁰ Tamże, s. 59.

Nie do przyjęcia jest dla mnie próba negatywnego określenia stosunku Korczaka do swoich własnych potrzeb seksualnych jako „nienormalnego”, skoro nie zawarł związku małżeńskiego z kochającą go Stefanią Wilczyńską, ani też nigdzie nie opisuje swoich intymnych kontaktów z innymi kobietami. Autorka biografii tworzy własne interpretacje, choć nie ma ku temu danych:

Powiada się, że chłopiec pozbawiony w latach dorastania ojcowskiego wsparcia i akceptacji będzie miał w przyszłości kłopoty emocjonalne, nie zdoła nawiązać bliższych więzi uczuciowych z innymi¹¹.

Cóż to za psychoanalityczna teoria, która ma być uzasadnieniem przypuszczeń, że Korczak żył w nieustannym lęku przed fatalnym dziedzictwem, wyrzekając się „wszelkich osobistych pragnień”, czy obawiając się natury swoich pożądań? Skoro – jak twierdzi J. Olczak-Ronikier – Korczak zamierzał budować własną osobowość z cech diametralnie różnych niż ojcowskie, to równie dobrze antytezę ojca mógłby konstruować w inny sposób. Czy ta dominacja w dzisiejszych czasach popkulturowego dociekania i odśłaniania intymnych sfer ludzkiego życia jest tu konieczna?

4. Zadziwiający i zarazem niepokojący jest w tej próbie biografii Korczaka wątek, który nie ma rzetelnego udokumentowania, będąc wytworem upowszechnianego przez nieżyczliwe i opozycyjne wobec jego pedagogii środowiska pravicowe, to znaczy przypisywanie mu związków z teozofią i masonerią. Może miało to podnieść sprzedaż książki, bo nawet w jej reklamach marketingowcy wydawnictwa eksponowali Korczaka jako Żyda i masona? W tym przypadku granice obiektywizmu zostały naruszone. Doprawdy, z tego, z kim Korczak się spotykał, „przyjaźnił” lub w jakiego rodzaju spotkaniach czy wydarzeniach uczestniczył, nie można wysnuwać tak jednoznacznych wniosków (zob. rozdz. 31). Autorka wielokrotnie trafnie pisze o tym, że Korczak czynił wszystko, co tylko było możliwe, by pozyskiwać środki na budowę Naszego Domu czy żywność i ubrania dla swoich podopiecznych. Jak ma się do tej tezy fakt, który sama opisuje na s. 294:

29 maja 1930 roku w ramach obchodów Tygodnia Dziecka odbyła się uroczystość otwarcia nowej siedziby. [...] Podkreślano religijny charakter ceremonii, by uprzedzić zarzuty endeków, że w polskiej placówce, zbudowanej za polskie pieniądze, rządzić będą ŻYDZI i masoni. [...] Korczak, który nienawidził wszelkich przejawów filantropii, nauczył się już, że dla dobra dzieci trzeba prowadzić najrozmaitsze gry z możliwymi tego świata¹².

¹¹ J. Olczak-Ronikier, *Korczak...*, dz. cyt., s. 73.

¹² Tamże, s. 294.

5. Zbyt często w opisywanych sytuacjach autorce tej książki coś w postawach Korczaka „czasami wydaje się”, choć nie potrafi tego udokumentować, albo – co mnie szczególnie irytuje – nietrafnie coś określa (na przykład zamiast napisać o: „krytycznej naturze czy postawie”, nadaje pedagogowi miano osoby „anarchicznej”¹³).

Biografię Korczaka w niniejszym wydaniu czyta się mimo wszystko jednym tchem, gdyż jest napisana wartko, ciekawie osadzona w realiach historycznych, a przy tym autorka interesująco wplata fragmenty z pism pedagogicznych Korczaka, twórczości literackiej czy dostępnych dokumentów. Odkrywamy dzięki temu niejako na nowo JANUSZA KORCZAKA, a zarazem jesteśmy zachęcani do towarzyszenia autorce w wyłanianiu jego osobowych rysów i dopełnianiu portretu dla kolejnych pokoleń. Recenzowana książka staje się ważnym wkładem w pedagogiczną biografistykę i pozwala osobom kształcącym pedagogów czy prowadzącym badania naukowe na studiowanie dzieł Janusza Korczaka oraz weryfikowanie wielu hipotez na temat jego życia. Przed jego historią nie da się uciec, gdyż ona i tak nas dogania :-).

¹³ Tamże, s. 255, 352.



(Non-)sens zielonych szkół

Zielona szkoła to idea organizowania dzieciom, które uczęszczają do szkół (głównie w środowiskach wielkomiejskich i miejskich), możliwości uczenia się określonych treści programowych w naturalnym środowisku, a przy okazji stworzenia im okazji do lepszego dotlenienia, a więc i zdrowotnego wzmocnienia ich organizmu. U podstaw organizacji tych szkół było założenie, że istota wyjazdów na kilka dni poza miasto tkwi w realizacji tego, co jest na co dzień niemożliwe w szkole. Kluczowe dla procesu wychowania miały zatem być zbiorowe i grupowe formy pracy z uczniami, prowadzające się m.in. do budowania spójności zespołu klasowego, doskonalenia wzajemnej komunikacji między dziećmi czy młodzieżą a ich nauczycielami/wychowawcami lub rozwiązywanie problemów społecznych.

Gdzie, jeśli nie w czasie tak długiego, bo kilkudniowego, pobytu w warunkach kolonijnych można lepiej poznać swoich uczniów? Właśnie w sytuacjach oddalenia od szkoły jako instytucji pojawia się autentyczna szansa na bycie w szkole, którą kreuje codzienność wyznaczona dwudziestoczterogodzinnym rytmem wspólnego przebywania nauczycieli z podopiecznymi.

Niestety, patologia przeniknęła i do tej formy edukacji. Okazuje się bowiem, że nauczyciele czy dyrektorzy niektórych szkół organizują sobie i swoim rodzinom w czasie roku szkolnego dodatkowy wypoczynek, i to na koszt uczniów. Ośrodki wczasowe korumpują dyrektorów, oferując im i ich rodzinom bezpłatne wczasy, byleby tylko przywieźli na tydzień jak najwięcej uczniów ze swojej placówki. Niektórzy nauczyciele już się nawet nie krępują. Puszczają dzieci samopas, niech wybiegają się w zamkniętym terenie lub spacerują po nadmorskiej plaży, byleby tylko oni mogli dzięki temu wypocząć. Wystarczy przyjrzeć się tym wyjazdom, które nie podlegają żadnej kontroli ze strony nadzoru pedagogicznego

z kuratoriów oświaty (w odróżnieniu od wyjazdów kolonijnych), by zobaczyć, że nic godnego – a tym bardziej programowo edukacyjnego – w czasie tych tzw. zielonych szkół nie ma miejsca.

Owszem, dzieci są dotlenione, a niektóre nawet za bardzo, bo wracając z zapaleniem oskrzeli lub płuc (nauczycielka nie ma nawet zamiaru zatroszczyć się o ich zdrowie, bo w tych ośrodkach nie ma opieki medycznej), brudne (niektóre nawet nie odpakowały mydła i ani razu nie umyły zębów) i wychowawczo zaniedbane. A miała to być edukacja prozdrowotna. Chyba nauczycieli, którzy w tym czasie opalali się na plaży, wieczorami sączyli schłodzone piwko, bo przecież im też się coś od życia należy. Nawet wycieczka do jakiegoś zamku polega na tym, że daje się dzieciom trzy godziny „wolnego” czasu, by sobie same pochodziły i pozwiedzały, a najlepiej zaopatrzyły się w okolicznych kioskach w tandetę pamiątkarską, wydały kieszonkowe na lody i chipsy.

Zielone szkoły stają się edukacyjną fikcją, szalbierstwem, klasycznym wyłudzeniem od rodziców pieniędzy na „edukację” i „wychowanie” dzieci jak najdalej od domu i szkoły. Nauczyciele jadą po to, by odpocząć, dyrektorzy, by mieć darmowe wakacje dla swojej rodziny, a naiwni rodzice uczniów za to płacą. Po co zielona szkoła w górach czy nad morzem, często trzysta kilometrów od miejsca zamieszkania, gdzie dzieci muszą jechać autokarem przez cały dzień? Powrót trwa kolejny dzień, a więc na pobyt w innym środowisku klimatycznym zostają im trzy dni. Po co wciskać rodzicom kit? Dlaczego nikt nie weryfikuje jakości tego, co ma miejsce w czasie tych szkół? Czy rzeczywiście chodzi o to, by gimnazjaliści zdobywali edukację seksualną, a uczniowie szkół ponadgimnazjalnych – przeprowadzali profilaktykę alkoholową, a więc degustację smaków piw, win i twardych alkoholi? Potem wracają autokarem osiem godzin, rzewnie śpiewając:

Trasa bardzo dobrze znana od jednego baru do baru,
Poznaje się tych albo owych i mamy troszeczkę kataru,
Jeśli wiesz, o czym ja mówię. Natomiast pełnym rankiem
Wychylam patrząc tępo ostatnią bez gazu szklankę, hej!



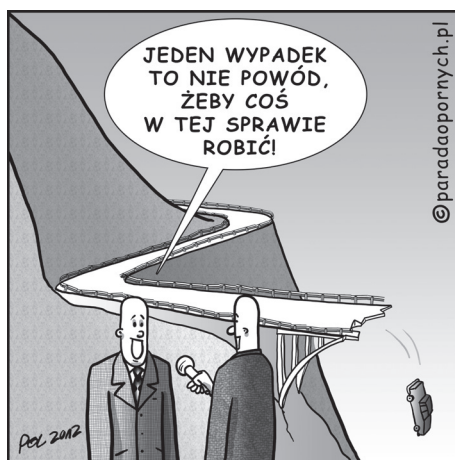
Wesoła szkoła

Wesoła szkoła jest produktem naszych czasów. Testy gonią testy, a te – kolejne testy, byle tylko możliwe było sprawdzenie, czy uczniowie posiadają w swych umysłach nie tyle wiedzę, ile słowa kluczowe. Kluczowa edukacja to kształcenie dzieci do rozpoznawania w sprawdzianach słów, które są od nich oczekiwane. Uczeń nie musi już zbyt wiele wiedzieć, tym bardziej cokolwiek rozumieć. Ważne, by reagował jak pies Pawłowa na sygnał czerwonej lampki i ślinił się zgodnie z oczekiwaniami swojego pana.

Lekcja przyrody w klasie czwartej szkoły podstawowej w wielkim mieście. Uczniowie mają odpowiedzieć w teście sprawdzającym ich wiedzę z ostatnio przerabianego działu (w szkołach coś się jedynie „przerabia”, a uczniowie określają to mianem „odwala”) m.in. na pytanie: „Co się robi z piasku?”. W 90% odpowiedź była taka sama: „babki”. Nauczycielka się załamała. Nie rozumiem dlaczego? Jaka jest edukacja w wesołej szkole, taki też jest jej wynik. Na pytanie: „Co wydobywa się na Śląsku?”, uczniowie odpowiedzieli: „dym z komina”.

W dzienniku klasy piątej przy nazwisku jednego z uczniów znalazła się uwaga: „Otrzymuje 5 punktów ujemnych za nieoddychanie na lekcji”. Wychowawca klasy zainteresował się tym wpisem, dopytując swoją koleżankę nauczycielkę, o co tu chodzi, bo sformułowanie brzmi dość śmiesznie. Ta wyjaśniła mu, że uczeń postanowił udowodnić w czasie lekcji, jak długo potrafi wytrzymać pod wodą bez oddychania. Ona mu niedowierzała, więc na oczach całej klasy wstrzymał oddychanie. Nauczycielka wpadła po dwudziestu sekundach w panikę i jedyne, co przyszło jej do głowy, to postraszenie wychowanka wpisaniem mu pięciu punktów ujemnych do tabeli służącej ocenie jego zachowania w klasie. W szkołach bowiem uczniowie są punktowani nie tylko za wiedzę lub jej brak, lecz także za postawy i zachowania. Zabawa jest przednia. W szkole jest wesoło. Wkrótce zapewne będzie też goło.

Groźny w szkole incydent



Co najmniej przez kilkanaście miesięcy trwał medialny spokój wokół szkoły, a tu – masz babo placek – uczennica krakowskiego gimnazjum poważnie rani nożem swoją koleżankę z klasy. Połała się krew dziecka, dostanie się więc i pedagogom szkolnym. Jeszcze się dobrze rok szkolny nie rozpoczął, a już mamy aferę na miarę ogólnokrajowej tragedii. Tylko patrzeć, jak zaczną się wołania: „Gier-tych wróć!” czy „Gier-tych ratuj polską szkołę i młodzież!”. Media robią na tym biznes, nieustannie podkreślając w naszym społeczeństwie poczucie strachu, lęku, zagrożenia. Jakby chciały wykrzyczeć do rodziców posyłających swoje dzieci do szkół: „Niech dzieci nie idą do szkoły, bo tam czeka je tylko i wyłącznie agresja, przemoc, tortury”.

Jedno wydarzenie, incydent, a wyprowadza się już z niego wniosek, że tak jest zapewne wszędzie, a w każdym razie być może. Czytam nagłówki artykułów prasowych („Gimnazjalistka poderżnęła gardło koleżance!”, „Gimnazjalistka dźgnęła koleżankę nożem!”, „Gimnazjalistka chciała zadźgać koleżankę!”, „Gimnazjalistka pocięła nożem koleżankę!”, „To nie pierwszy atak agresywnej gimnazjalistki!”), oglądam relacje na ten temat w różnych stacjach telewizyjnych i zastanawiam się nad tym, czy jeśli jeden kierowca ulegnie tragicznemu wypadkowi, to trzeba od razu krzyczeć, że wszyscy za kierownicą są dla nas zagrożeniem, że każda droga jest niebezpieczna i trzeba natychmiast wdrożyć jakiś program antyprzemocowy? Ciekaw jestem, jak ten incydent zostanie wykorzystany przez polityków, a jak przez nadzór pedagogiczny? Jakiego rodzaju rozwiązania, mające powszechnie obowiązywać, będą jego następstwem?

Jedni będą nawoływać do likwidacji gimnazjum, bo to świetny pretekst, by wy-każać, że jednak M. Handke pomylił się, tworząc ten typ szkoły w całym ustroju szkolnym, inni zażądają zainstalowania przy wejściu do szkół urządzeń monito-

rujących zawartość toreb, plecaków, tornistrów i kieszeni uczniów, jeszcze inni – zatrudnienia we wszystkich szkołach psychologów czy pedagogów szkolnych ze specjalnością profilaktyka zaburzeń zachowań i agresji, a jeszcze inni upomną się o włączenie do zamawianych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego kierunków studiów pedagogiki w zakresie bezpieczeństwa. Może pojawią się jeszcze jakieś wyjątkowe rozwiązania, które będą obowiązywać wszystkich i wszędzie tylko dlatego, że doszło do tego incydentu. Całe szczęście, że jego ofiara przeżyła i wraca powoli do zdrowia. Tu będzie potrzebna jednostkowa pomoc. Oby pozwoliła poszkodowanej powrócić do bezpiecznego i szczęśliwego funkcjonowania w codzienności szkolnej. Także nam wszystkim.

Przestępczość nieletnich, czyli co mówią fakty



W odniesieniu do przywołanego powyżej wydarzenia w krakowskim gimnazjum pojawia się w komentarzach wskazanie, że nie był to żaden incydent, tylko skutek narastającej wśród młodzieży przestępczości, agresji i frustracji. Moja tegoroczna magistrantka, znakomita absolwentka pedagogiki – Wioletta Stankowska, jako pracownik policji, miała dostęp do materiałów źródłowych. Badała uwarunkowania przestępczości nieletnich w Łodzi w latach 2006–2008. Byłem ciekaw, czy w ciągu dwóch odmiennych przecież politycznie okresów sprawowania w naszym kraju władzy: najpierw przez koalicję PiS – Samoobrona – LPR a obecnie PO – PSL, rzeczywiście nastąpiło pogorszenie sytuacji w zakresie przestępczości nieletnich? W bazach policyjnych gromadzone są przecież i kwalifikowane według określonych kategorii przestępstwa, toteż wgląd w te dane pozwala stwierdzić, jak jest naprawdę. A fakty są nagie, nie ma co z nimi polemizować, tym bardziej gdy dotyczą zjawisk ujawnionych i policzonych, a nie będących domysłem, wynikiem plotki.

Do typowych przestępstw popełnianych przez osoby nieletnie należą najczęściej bójki i pobicia, rozboje, kradzieże, przestępstwa o charakterze narkotykowym czy gwałty. Z badań W. Stankowskiej wynika, że przyczyna zachowań przestępczych i wykolejenia społecznego nieletnich tkwi przede wszystkim w postępowaniu rodziców, którzy nie mają czasu dla swoich dzieci, pozostawiają je same z problemami i brakiem pomysłu na spędzanie wolnego czasu. Z danych policji wynika, że na terenie Łodzi (biorąc za punkt odniesienia 2006 rok) w 2008 roku nastąpił wśród nieletnich spadek bójek lub pobić o 2,3%, rozbojów, kradzieży lub wymuszeń rozbójniczych o 11,7%, kradzieży cudzej własności o 25,4%.

Wzrósł natomiast w całej populacji mieszkańców tego miasta odsetek popełniania takich przestępstw, jak kradzież z włamaniem i przestępstwa o charak-

terze gospodarczym (o ponad 100%), trzykrotnie – przestępstw narkotykowych i drogowych. W ciągu trzech lat odnotowano trzy gwałty. Trzeba także zaznaczyć, że wzrósł wskaźnik wykrywalności przestępstw, a to oznacza, że być może w latach wcześniejszych wcale nie było ich mniej, a nawet mogły być liczniejsze, tylko pozostawały nieujawnione. No i wreszcie warto też wziąć pod uwagę to, że – w przypadku Łodzi w określonym powyżej okresie – liczba przestępstw nieletnich wprawdzie wzrosła o 37,9% w stosunku do 2007 roku, ale wskaźnik wykrywalności przestępstw był w tym okresie wyższy o 50,0%.

Tak więc trzymajmy się faktów i oceniamy ich powszechność lub wyjątkowość, odwołując się do twardych danych empirycznych. Te fakty nie kłamią. Nie jest jednak dobrze, kiedy się je ukrywa i manipuluje zarazem opinią publiczną dla celów innych niż te, które pozwoliłyby na walkę z przyczynami niepożądanych zjawisk.

Pedagodzy walczą o młodzież



Nie ma lepszego miejsca na debatę o pedagogice religii w Polsce niż Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, która zorganizowała polsko-niemiecką konferencję naukową poświęconą edukacji dzieci i młodzieży w tej właśnie dziedzinie wychowania. Po moim, otwierającym sesję, referacie na temat uczestnictwa uczniów w procesie ich szkolnego wychowania, tekst na temat pracy kościelnej z młodzieżą w społeczeństwie pluralistycznym wygłosił prof. dr hab. Reinhold Boschki z Uniwersytetu w Bonn (uczeń i wieloletni współpracownik wybitnego niemieckiego pedagoga Andreasa Flitnera).

Świat młodzieży się zmienił. Żyjemy w innych czasach. W jakim stopniu religijni są dzisiaj młodzi ludzie? Z badań przeprowadzonych w 2010 roku wynika, że nie jest źle, skoro deklaruje swoją wiarę aż 70% Niemców (w tym: w stopniu wysokim 18%; średnim 52%, a 28% – wcale). Wszyscy byli zaskoczeni, że społeczeństwo niemieckie jest tak religijne.

Już na wstępie referujący przyjął założenie, że celem kościelnej pracy z młodzieżą powinno być budowanie wspólnoty, animowanie spotkań oraz rozwijanie wzajemnych relacji (koinonia). Nawiązując do pedagogii Patricka C. Höringa, wskazał, że wychowanie powinno się traktować jako pomoc młodym ludziom w tym, by ich życie było udane. Trzeba im umożliwiać uczestniczenie zarówno w życiu społeczeństwa, jak i Kościoła, edukować ich do życia nie przez narzucanie im nauki społecznej Kościoła, lecz odwrócenie tych relacji, w ramach których to Kościół miałby pełnić służbę na rzecz życia młodych ludzi; umacniać ich wiarę.

Profesor Boschki dokonał też rozróżnienia kluczowych w tym dyskursie pojęć:

Religia: rozumiana jako rzeczywistość obiektywna, kiedy to ludzie odwołują się do transcendencji.

Religijność: ujmowana jako indywidualna realizacja religii przez poszczególne osoby.

Wiara chrześcijańska: aktualna osobista relacja z Bogiem, Jezusem Chrystusem i Duchem Świętym.

Z przeprowadzonej przez Hansa-Georga Ziebertza analizy raportów z badań nad młodzieżą „Youth in Europe” 2005, 2009 wynika, że „[...] *religion is not booming among adolescents, but neither is it out of fashion*” (religia nie przeżywa największego boomu wśród nastolatków, ale nie jest także wśród nich niemodna).

Także badania nad religijnością młodzieży prowadzone przez Andreasa Feige w 2010 roku pozwalają na skonstruowanie typologii postaw młodzieży wobec religii:

1. Klarowne są sygnały zdecydowanego dystansu: część młodzieży mówi zdecydowane NIE religii, wierze w Boga i praktykom religijnym (ok. 30%).
2. Przejawy dwuznaczności i ambiwalencji: około jedna trzecia młodych ludzi nie jest pewna, czy jest religijna, czy wierzy w Boga i w jaki sposób chce wierzyć. Daje jednak sygnały, że nie dystansuje się całkowicie od religii (ok. 30%).
3. Sygnały przyzwolenia/zgody: wielu młodych ludzi jest otwartych na tematy religijne. Młodzi akceptują religię jako propozycję, która może im pomóc w znalezieniu orientacji we własnym życiu (ok. 30%).

Referujący odniósł się także do uwarunkowań psychorozwojowych młodzieży, które niewątpliwie rzutują na jej poszukiwania własnej tożsamości. Adolescencja jest tym okresem w życiu, w którym następuje poszukiwanie nowej relacji: z samym sobą (wobec siebie samego), z innymi (rodzicami, rówieśnikami...), ze światem, w którym żyjemy, i wreszcie – poszukiwanie własnej wiary. Z przedstawionych przykładów z życia (katolickiej) kościelnej pracy młodzieżowej w Niemczech wynika, że stała się ona w obecnej dobie trudniejsza. Młodzi nie chcą uczestniczyć czy działać w organizacjach i stowarzyszeniach młodzieżowych (Jugendverbänden). Ich religijność przyjmuje bardzo indywidualny charakter.

Młodzi ludzie chcą sami odkrywać Boga, wiarę, pogłębiać ją, ale nie znają języka, którym mogliby wyrazić swoją wiarę. Religia jest dla młodzieży jak obcy język. Jak zatem organizuje się w Niemczech pracę z młodzieżą w parafii?

Do klasycznych ofert zalicza się: pełnienie ról ministrantów (jest ich już czterysta pięćdziesiąt tysięcy. w Niemczech), członkostwo w chórze młodzieżowym, animowanie liturgii młodzieżowej, praca z kolędnikami. Inne formy to: otwarta praca z młodzieżą, także niewierzącą, prowadzenie kawiarenek młodzieżowych, organizowanie nocnych seansów filmowych, koncertów muzycznych itp. Pojawia się zatem tendencja orientowania tej pracy na tzw. eventy (imprezy – niem. *Eventisierung*). Istotne jest tu nawiązywanie przez młodzież osobistych relacji.

Kluczowe aspekty kościelnej pracy z młodzieżą, które są wychylone ku przyszłości, to przede wszystkim:

- orientacja diakonijna: praca na rzecz młodzieży, szczególnie niepełnosprawnej, upośledzonej, zagrożonej wykluczeniem społecznym;

- organizowanie młodym przestrzeni do spotkań i działania; ten rodzaj pedagogii jest zorientowany na podmiotowość młodych ludzi, ma charakter poszukującej i otwartej pracy kościelnej, parafialnej z młodzieżą, gdzie ma miejsce przekazywanie wiary, skupienie na duchowości/mistagogii i kształceniu (niem. *Bildung*); celem tej edukacji jest kształtowanie osobowości, odpowiedzialności i zdolności młodzieży do podejmowania decyzji;
- orientowanie współpracy z młodzieżą na autentyczne relacje osobowe (Psalm 9,11: „Bo nie opuszczasz, Panie, tych, którzy cię szukają”).

Przywołam tu jeden z ciekawszych referatów prof. Dirka Oesselmanna z Wyższej Ewangelickiej Szkoły we Freiburgu, zatytułowany: *Zaangażowanie młodzieży i Kościoła*. Zdaniem prelegenta istnieją takie idee i doświadczenia, które wymagają od nas poszukiwania właściwych słów, bo za nimi kryje się kultura, historie, codzienność naszego życia.

Właśnie kategoria zaangażowania jest najbliższa młodzieży, która znajduje się w wieku radowania się pełnią życia. Jako pedagog społeczny, badacz zastanawiał się nad tym, czym żyją dzisiaj młodzi ludzie, jak postrzegają siebie, własne doświadczenie, jak rozumieją środowisko i przestrzeń własnego życia? Analizując debatę publiczną na temat młodego pokolenia w Niemczech, stwierdził, że jej centralną kategorią jest coś, co być może brzmi dramatycznie, dotyczy bowiem walki dorosłych o młodzież. Wyraża się w niej coś niezwykle ważnego. Społeczeństwo niemieckie jest coraz starsze, a na świat przychodzi coraz mniej dzieci. W różnych instytucjach oświatowych czy związanych z kulturą, sportem i rekreacją wszyscy zadają sobie pytanie: co będzie z nimi w przyszłości?

Nasza egzystencja zależy od czynników ludzkich, społecznych, w tym także od procesów demograficznych. Kościoły, instytucje edukacyjne obawiają się coraz bardziej o swoją przyszłość. Pojawia się walka konkurencyjna na rynku o grupy dzieci i młodzieży. Wszyscy zastanawiają się, jak przyciągnąć młodych ludzi do siebie. Stwarza się więc im wiele atrakcyjnych ofert. Młodzież jest bombardowana różnymi eventami, imprezami, byleby tylko chciała w czymś uczestniczyć, wskazać na czyjąś przydatność w swoim życiu. Można postawić pytanie: czy dzisiejsza młodzież to tylko konsumenci? Czy może też podmiot wiary? Co staje się w jej życiu „ukrytym” priorytetem – ilość, a więc i powierzchowność, tymczasowość, czy może jakość, głębia procesu? Czy chodzi o naszą młodzież, czy o młodzież w ogóle? Czy chcemy młodzież aktywizować, czy sprawić, by była jedynie konsumentem naszych ofert i produktów? Po cichu zatem pojawia się na oświatowym rynku kryterium ilościowe.

Wśród samych pedagogów nikt nie chce się przyznać, że ważna jest dla niego także ilość. Nieważne, jaka młodzież przyjdzie, ale ile osób przybędzie? A zatem i proces edukacji, opieki czy wychowania odbywa się kosztem jakości, bo proponujemy to, co jest łatwe i mierzalne. Jako pedagog religii pyta profesor zatem: czy jest w tym także instytucjonalna wola przetrwania Kościoła, czy chcemy pracować z młodzieżą dla niej samej? Czy koncentrując się na akcie konfirmacji,

nie pomija się głębi tego procesu? Badania wskazują, że po konfirmacji młodzi ludzie opuszczają Kościół. Dominacja tradycji, język i rytuały nie są już przez nią rozumiane. Parafie nie stawiają młodzieży w centrum. Kościół jest pod wpływem tradycji, ale językowo i rytualnie nie jest dla młodych zrozumiały. Znajdują się oni coraz bardziej na uboczu tych procesów. Jak jest zatem wyjście?

Należy młodzieży oferować przestrzeń do spotkań, miejsca do myślenia i działania. Nie chcemy wysłać jej do innych, ale otwierać się na inność. Dostrzeganie, poszanowanie i oferowanie różnorodności powinno być dzisiaj zasadą pedagogiczną. Pedagodzy powinni podstawy bycia człowiekiem i podstawy wiary przeżywać razem ze swoimi podopiecznymi. Słowa muszą być ożywione. Trzeba młodzież prowokować, uruchamiać dynamikę poszukiwania sensów, wartości, dążenia do czegoś, walczenia o coś. Nie oznacza to, by kogoś ignorować czy izolować, ale by wspólnie zajmować się tym, co nas porusza, jest ważne dla naszej wiary, na przykład zmasowana krytyka społeczeństwa konsumpcji i stylu życia. Warto skierować się do młodzieży, wsłuchać się w nią, by dowiedzieć się, jaka jest jej motywacja w życiu i do życia, co ją pobudza do podejmowania własnej aktywności, w co się angażuje? Jak pomóc jej realizować marzenia?

Dirk Oesselmann prowadził badania wśród młodzieży powiązanej z kościelnymi grupami. Chciał się dowiedzieć, co jest powodem jej zaangażowania. On sam postrzega młodego człowieka jako eksperta dla siebie samego, stąd pytał swoich respondentów o to, jak i gdzie kreują swój świat. Przyjął hipotezę, że młodzież jest ekspertem dla siebie samej. Jest ona odpowiedzialnym i dojrzałym podmiotem, który świadomie działa na rzecz przyszłości świata. Nie chciał używać kościelnego języka, by ta diagnoza była znacznie szersza. Badania prowadził wśród studentów pedagogiki społecznej, psychologii i pedagogiki parafialnej.

W polu zainteresowań badawczych pojawiły się takie kluczowe kategorie, jak:

- przyjęcie szaczonej funkcji społecznej,
- praca bez zapłaty, bezinteresowne zaangażowanie,
- pomoc charytatywna,
- obywatelskie zaangażowanie,
- oczekiwania młodzieży wobec: dobra ogólnego, społeczeństwa (wspólnoty) oraz ich interesów.

Zaangażowanie potrzebuje instytucji, ono nie pojawi się w pustce, dlatego parafia zaoferowała pomieszczenia dla spotkań młodych ludzi, by wspólna przestrzeń łączyła ich myślenie, działanie i świętowanie. Projekt badawczy Dirka Oesselmanna wpisywał się zatem w model *action research*. Kościół stworzył miejsce, gdzie młodzież mogła mieć poczucie własnej wartości w sytuacji, w której doświadczyła odrzucenia przez społeczeństwo. Ona sama zresztą wniosła wiele dynamiki. Co to ma wspólnego z Kościołem?

Otóż projekt był realizowany w dzielnicy jednego z niemieckich miast, gdzie krzyżują się ze sobą problemy migracji z ludzką biedą. Oferował młodzieży otwarte spotkania i tworzenie w sposób autonomiczny – w zależności od potrzeb –

także stałych grup, by młodzi ludzie mogli oglądać filmy, uczęszczać na bezpłatne lekcje tańca towarzyskiego, majsterkować itp. Chodziło o to, by przedsięwzięciem objąć całą dzielnicę. Mieszka w niej aż 80% dzieci migrantów – trzydzieści dwie narodowości. Nic dziwnego, że mają one problem z tym, jak zaistnieć, że są dotknięte biedą. Kościół otworzył się na wszystkich, którzy potrzebowali miejsca na własną aktywność. Tu można było prowadzić dialog z młodzieżą w taki sposób, by konflikty religijne nie odgrywały w nim żadnej roli.

Objęto projektem pedagogicznym młodzież muzułmańską, chrześcijan, katolików, ewangelików itd., by mogli wyrażać swoje marzenia oraz powiedzieć, czego im tak naprawdę brakuje. Koncepcja pracy z tą młodzieżą bazowała na zasadzie otwartości i uczestnictwa. Po raz kolejny pedagodzy udowodnili, że warto:

- być obecnym tam, gdzie nikt nie chce iść,
- przyjść i wsłuchiwać się,
- nie czekać, zająć pozycję i zaproponować konieczne wsparcie,
- podkreślać nadzieję i Bożą moc.

Ważny okazał się horyzont polityczno-społeczny tego projektu, czyli umożliwienie młodym ludziom poznania własnych praw. Rolą pedagogów było wzmocnienie ich w tym, by stawali się pionierami zmian, by byli kreatywni i samodzielni. Istotna okazała się także kultura oraz to, by młodzi ludzie odzyskali swoją godność.



Ideał a młódzież

Na Targu Dominikańskim w Gdańsku kupiłem książeczkę, która ukazała się w Warszawie sto trzy lata temu pod takim właśnie tytułem: *Ideał a młódzież* (Druk Piotra Laskaera i S-ki, Nowy Świat 41; Warszawa 1908). Zawarte w niej myśli nie zdezaktualizowały się, a przecież została wydana wiek temu, kiedy Polska była pod zaborami. Dzisiaj zostałaby zaliczona do nurtu pedagogiki humanistycznej, personalistycznej w duchu wychowania chrześcijańskiego. Adresowana była do środowisk pedagogicznych, którym na sercu leżało nie tylko odzyskanie przez nasz naród wolności ustrojowej, politycznej i gospodarczej, lecz nade wszystko suwerenności moralnej. Odrodzenie narodu musi być bowiem w czasach zniewolenia poprzedzone odnową ducha młodych pokoleń, przemianą ludzkich serc, powrotem do źródeł i pytań pierwszych. Każda transformacja wymaga ludzi przygotowanych do zmiany rozpoczynającej się od samego siebie, od samopoznania, krytycznej autorefleksji i samowychowania, w wyniku której możliwa stanie się realizacja ideałów.

Ciekawa jest diagnoza polskiego społeczeństwa, choć da się ją odnieść także do innych narodów. Autorzy tej publikacji dokonują rozpoznania ludzkich słabości wbrew procesom socjalizacyjnym i wychowawczym, które miałyby do nich nie dopuszczać lub osłabiać ich zaistnienie w takim zakresie, aby szkody z ich powodu były jak najmniejsze. Wieki mijają, a pewne prawidłowości życia, w tym nieskuteczności wychowania, powtarzają się, choć w kolejnych okresach historycznych i społecznych przyjmują inne nazwy. Zacytuję z tej książeczki kilka fragmentów, które dają wiele do myślenia na temat tego, co i/lub kto przyczynia się do destrukcji kondycji ludzkiej oraz jak można próbować ją odradzać. Może warto wrócić do źródeł ludzkiego zła, by nie dziwić się temu, jak to jest możliwe, że np. młodzi ludzie buntują się przeciwko światu, jaki stwarzają im dorośli (ro-

dzice, nauczyciele, politycy, pracodawcy itp.) – podpalają auta, domy, okradają sklepy; że matka ucieka z własnego domu przed synem narkomanem, bo boi się o własne życie; że babcia zabija swoje wnuki, a pijany mąż własną żonę; że nauczycielka rozbija małżeństwo rodziców swojego ucznia i następnie dziwi się, że pozostali nie chcą posyłać dzieci do jej klasy, oraz ma problemy wychowawcze z własnym dzieckiem z pierwszego związku itd., itd.?

Narzekamy na obecne czasy, na młodzież, a właściwie – na wszystko. Przeróżają nas zbrodnicze napady, zabójstwa, zamachy, strajki, lokauty, bomby, terrory – i słusznie. Czasy oczywiście są trudne i niebezpieczne jest morze, rozkołysane burzą, jak przykrą jest fala rozkołysana wichrem¹⁴.

Ktoś jednak w amerykańskim stylu dodaje:

Czasy nasze są wspaniałe, bo w nich przejawia się budzące się życie, ruch, dążenie do postępu, do lepszego wymiaru sprawiedliwości, jednym słowem do lepszego jutra (choć przyznaję, że te dążenia bywają wykolejone i nieraz na opak prowadzą)... bo są objawem pewnego uświadomienia szerokich mass. Są wspaniałe, bo choć wśród bomb i pogromów, pracować i działać w nich można o dobro, o prawdę, o sprawiedliwość, bo kryć się ze swą myślą, a krępować ze słowem mniej już trzeba niż dawniej¹⁵.

Gdy młody człowiek dochodzi do wieku samopoznania, a rozgląda się dokoła okiem człowieka myślącego, spostrzega z rosnącym zdumieniem, że nie dobrze się dzieje w ludzkim społeczeństwie, . . . a choć rozkrytym jeszcze nie jest, uznać przecież musi, że wszystko co go otacza dziwnie musiało się jakoś wykoleić... że coś musiało się poniekąd na świecie wynaturzyć. Gdzie okiem sięgnie napotyka na sprzeczności: piękne zasady, a obok marne czyny... wspaniałą przyrodę, a na jej tonie nieszczęśliwego człowieka... itp. [...]

Sumienna obserwacja prowadzi zatem młodzieńca do wniosku, że istotnie na tym świecie coś musiało się zasadniczo wykoleić z pierwotnej celowości, a nadewszystko, że sam człowiek się wykoleił, i ciągle się wykoleja, wszystko za sobą na manowce pociągając, i że tu niezbędne jest jakieś odrodzenie¹⁶.

To andragocentryczne przesłanie, choć w rzeczy samej pisane jest do dorosłych, nie im każe się zmieniać, odradzać, tylko młodym, w których rękach spoczywa przyszłość. „Starsi mogą ci dawać dyrektywę czynu – impuls zaś i czyn do młodych należy”¹⁷. Czyżby już wówczas zdawano sobie sprawę z tego, że świat i mentalność dorosłych zmieniać się nie musi, gdyż i tak nie jest w stanie, natomiast jeśli młodzi zaczną pracę przede wszystkim od siebie, to być może staną się innymi dorosłymi w najbliższej przyszłości?

¹⁴ *Ideal a młodzież*, Piotr Laskaer i S-ka, Warszawa 1908, s. 13.

¹⁵ Tamże, s. 14.

¹⁶ Tamże, s. 7–8.

¹⁷ Tamże, s. 9.

Rolą wychowania miałoby zatem być

[...] pomaganie młodym w odradzaniu się moralnym poprzez pracę nad własnym charakterem, wolą i sercem. [...] skoro źle jest na świecie z przyczyny złych rządów człowieka [dorosłego – dop. B.Ś], możnaby skupioną ludzką inicjatywą wszystko co złe naprawić. A raczej odrodzić – niż naprawić! Tak jest, wszystko odrodzić, poczynwszy od samego człowieka, tej przyczyny wykolejenia!. Jakżeby to dobrze było¹⁸.

Wychowanie musi zacząć się

[...] od ideału: gdy go postawisz na silnym a wzniosłym chrześcijańskim fundamencie, jak marynarze latarnię morską na wysokiej skale stawiają, – pomimo tej wiedzy siła odrodzicza od ciebie promieniować będzie, i staniesz się wśród swoich pierwiastkiem odrodzenia¹⁹ (s. 10)

¹⁸ *Ideał a młodzież*, dz. cyt., s. 8–9.

¹⁹ Tamże, s. 10.

Po co szkołom patron?



Publiczne i niepubliczne szkoły podstawowe, gimnazjalne czy ponadgimnazjalne, które jeszcze nie mają w swojej nazwie patrona, zabiegają o nadanie imienia. Po co? Komu to jest potrzebne, skoro w ciągu roku szkolnego o patronie pamięta się tylko i wyłącznie z okazji rocznicy jego urodzin lub śmierci? Szkoła w nazwie jest sportowa, ale patronem jest wybitny poeta, który nie prowadził zdrowego trybu życia. Ze sportem niewiele miał wspólnego, więc jaki to wzór i dla kogo? A co mają zrobić nauczyciele z tzw. zbiorowym patronem (na przykład Przyjaciele Ziemi, Wojska Ochrony Pogranicza albo Wojska Polskiego itp.)? Dla kogo ma ów patron być wzorem? Dla wszystkich uczniów czy tylko dla niektórych? W jakich okolicznościach pracuje się na rzecz takiego bohatera? Jakie są tego rezultaty?

Kto i jak wybiera patrona szkoły? Nauczyciele jednej ze szkół sami mówią, że są pod presją lokalnego działacza pewnego stronnictwa politycznego, który chce przy okazji uroczystości nadania szkole imienia ubić swój własny interes. Od dawna wiadomo, że najlepszym modelem edukacji przedszkolnej we współczesnej nam dobie jest pedagogika Marii Montessori, ale jedno z łódzkich publicznych przedszkoli nie może nosić jej imienia, bo przed kilku laty nie zgodzili się na to radni miasta. Nikomu już nawet nie chce się zabiegać o ten patronat, bo i tak wszystkie grupy pracują po montessoriańsku.

Gdyby tak szkoły, które noszą imię Janusza Korczaka, zrezygnowały z tego szyldu i zaczęły wreszcie stosować zasady pedagogiki Starego Doktora, to może tabliczka z jego nazwiskiem nie byłaby tylko dowodem pamięci o tym, że kiedyś był i żył ktoś o takim imieniu i nazwisku? Korczak jednak wiedział, że jego pedagogia nigdy nie będzie obecna tam, gdzie panuje faktyczne zniewolenie nauczycieli i ograniczanie praw dzieci, gdzie wychowanie jest na pokaz, dla oczekiwania