

Od pedagogiki krytycznej ku postkrytycznej pedagogii (z metodą Montessori w tle)

Krytyka pedagogiki krytycznej

Kluczową kwestią dla pedagogiki krytycznej wydaje się być zmiana społeczna a demaskacja; nazywanie obszarów zniewalania, opresji i wykluczenia oraz krytyczna refleksja dotycząca praktyk edukacyjnych stanowią imperatywy badań pedagogicznych jawiących się jako badania krytyczne¹. Owe badania, zgodnie z powyższym założeniem, demaskują, nazywają, krytykują – lub innymi słowami – pokazują jak i dlaczego instytucje oświatowo-wychowawcze (czy też szerzej: kultura) amputują rozum ucznia², wćwiczają go w role ustalone przez neoliberalny porządek świata³, reprodukują nierówności społeczne⁴ czy płciowe⁵.

Owe demaskatorskie badania są w pedagogice niezbędne, a ich walor poznawczy jest nie do przecenienia, co świadczy nie tylko o wrażliwości i przenikliwości badaczy, ale także o dojrzałości paradygmatycznej pedagogiki krytycznej jako akademickiej dyscypliny naukowej. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, że jej aparat pojęciowy staje się coraz bardziej wysublimowany, zniuansowany i hermetyczny. Pedagogika krytyczna staje się intelektualną formą zabawy⁶, a rewolu-

¹ Jak pisze J. Wink: *Aby praktykować pedagogikę krytyczną w klasie szkolnej musimy wpieryw zatrzymać się i spojrzeć krytycznie na procesy edukacyjne, których jesteśmy uczestnikami każdego dnia*. J. Wink, *Critical Pedagogy: Notes from the real world*, Longman, New York 1997. Por.: T. Szkudlarek, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna?*, [w:] H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

² D. Klus-Stańska, *Mitologizacja transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 35–44.

³ J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁴ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.

⁵ Trzeba dodać jednak, że pedagogika feministyczna nie tylko stara się dokonywać krytyki *status quo*, ale także proponuje pewne rozwiązania.

⁶ P. Zamojski, *Utrzymywanie się w żywiole myślenia jako zadanie pedagogiki*, Referat wygłoszony w trakcie konferencji: „Kondycja Pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacja, inspiracje i wyzwania pedagogiczne z perspektywy Gdańskiej”, Uniwersytet Gdański, 06.05.2005.

cja, która miałyby się wydarzyć przy jej udziale, jest swoistym opium dla intelektualistów⁷.

Ten proces ma jednakowoż aberracyjny charakter. Z jednej strony tłumaczyć go można faktem, że teoria krytyczna pierwszego i drugiego pokolenia frankfurtczyków rozpoznała pewne formy zniewalania jednostki przez strukturę. Owe formy – z perspektywy dnia dzisiejszego – miały łatwo identyfikowalny charakter. To powodowało, że teoria krytyczna (a za nią pedagogika krytyczna) demaskowała obszary i przejawy opresji struktur zachowując przy tym potencjał transformacyjny poprzez komunikowalność dla rozmaitych aktorów rzeczywistości edukacyjnej, czy też szerszej społecznej.

Poszukując innych/kolejnych wymiarów wykluczania, budowania tożsamości czy opresjonowania, następne pokolenia krytycznie zorientowanych badaczy społecznych zwróciły się ku głębszym, bardziej skrywanym, zakamuflowanym formom przemocy, co musiało skutkować wykorzystaniem bardziej wysublimowanego aparatu pojęciowego. Paradoks opisywanej tu sytuacji polega na napięciu pomiędzy dążeniem do coraz doskonalszych sposobów badania opresji a utratą komunikowalności w szerszych kręgach społecznych, a co za tym idzie, osłabieniem potencjału transformacyjnego pedagogiki krytycznej. W tym momencie należy zatem postawić pytanie o to, w jakim celu niektórzy z „krytycznych” badaczy społecznych uprawiają swoje badania. Jedną z możliwych hipotez można skrótowo opisać metaforą: *rewolucja jako opium intelektualistów*, albo: *radikalna przemiana szkoły jako opium dla pedagogów krytycznych*. Jest to sytuacja, w której rzeczony opium/hasło nie tylko staje się nieistotnym *cliche*, ale także **odurza** osłabiając krytycyzm wobec własnych poczynań (również naukowych)⁸. Badacz oddala się od podmiotów, którym miał pomagać, okopując się w okowach swojego towarzystwa dyskursu⁹, które mają *za zadanie zachowywać lub wytwarzać dyskursy, lecz tak by krążyły one w zamkniętej przestrzeni (...)*¹⁰.

Drugie z pytań, które należy tu postawić, jest pytaniem o to, jak można rozumieć cel procesu kształcenia. Takie pytanie postawił Piotr Zamojski w książce *Pytanie o cel kształcenia – Zaproszenie do debaty*¹¹. Zdaniem autora o celu można myśleć na trzy sposoby. Pierwsze dwa sposoby ujmują cel jako coś zewnętrznego wobec działania. *Cel jest zatem opisem idealnego stanu rzeczy, ku któremu i ze względu na który podejmujemy jakąś aktywność*¹². Taki sposób myślenia o celu ma dwie odmiany

⁷ R. Aron, *Opium intelektualistów*, Muza, Warszawa 2000.

⁸ Podobny problem podnosi E. Domańska, opisując spór pomiędzy amerykańskimi marksistami a przedstawicielami tzw. French Theory. Ci pierwsi twierdzą, że *zamieniła ona [French Theory] konkretne problemy społeczne na dyskusje o tekstach, że sama idea konfliktu stała się metaforyczna, a „walka klasowa, rasowa czy płciowa” zastąpiona została sporami między tekstami*. E. Domańska, *Co zrobił z nami Foucault?*, [w:] *French Theory w Polsce*, red. E. Domańska, M. Loba, Wyd. Poznańskie, Poznań 2010, s. 66–67.

⁹ M. Foucault, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.

¹⁰ *Ibidem*, s. 29.

¹¹ P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – Zaproszenie do debaty*, Wyd. UG, Gdańsk 2010.

¹² *Ibidem*, s. 301–302. Podkreślenie autora.

różniące się od siebie osiągalnością owego celu. W sytuacji, w której *taki idealny stan rzeczy uznamy za nieosiągalny (...), obowiązuje nas finalizm utopijny*¹³, zaś wtedy, gdy ów idealny stan rzeczy można zrealizować, mówimy o *finalizmie eschatologicznym*¹⁴.

Warto zwrócić uwagę, że zgodnie z obiema formami finalizmu edukacja przygotowuje do świata, którego jeszcze nie ma. Cel **jest** zatem czymś zewnętrznym, czymś, co stanowi odrębny od *subiekta* byt. Taki sposób myślenia o celu (zwłaszcza w wersji utopijnej) jest, jak sądzimy, charakterystyczny właśnie dla (choć być może nie tylko) pedagogiki krytycznej¹⁵.

Zgoła odmiennym sposobem myślenia o celu kształcenia jest procesualizm¹⁶. W tym ujęciu cel rozumiany jest jako sens działania¹⁷. Jak pisze Autor:

Cel rozumiany jako coś, co się dzieje, co się wydarza (co proceduje), nie może być rozpatrywany w oddzieleniu od działania, w którym się wydarza. Cel dzieje się zawsze w jakimś działaniu, nigdy nie jest od niego odrębny¹⁸.

Nadawanie celu działaniu pedagogicznemu w tym ujęciu jest czynnością usensawiania interakcji wydarzającej się pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia, jest racjonalnością działania, czy też horyzontem działania. Taki sposób myślenia o celu kształcenia nie jest już zatem ani zestawem instrukcji, które mają prowadzić do określonego, osiągalnego punktu¹⁹ (co jest w pewnym stopniu zgodne z finalizmem eschatologicznym, a także założeniami pedagogiki konserwatywnej i liberalnej), ani utopijną wizją lepszego świata (finalizm utopijny) charakterystyczną dla pedagogiki krytycznej²⁰. Uważamy, że procesualizm jako zasadę myślenia o celu kształcenia można traktować jako **post-krytyczną** perspektywę, która umożliwi projektowanie i działanie pedagogiczne, które z jednej strony inspirowane będzie pedagogiką krytyczną (której założenia przyjmujemy jako własny horyzont działania), a z drugiej strony przełamie jej niemoc, o której mowa była wyżej.

Przyjmując, że cel procesu kształcenia stanowi **horyzont** określonego systemu dydaktycznego rozumianego jako: *całokształt zasad organizacyjnych oraz treś[ci], metody, i środki nauczania-uczenia się, tworzące spójną wewnętrzną strukturę (...)*²¹, trzeba

¹³ *Ibidem*, s. 302.

¹⁴ *Ibidem*, s. 303.

¹⁵ Ten wątek jest rozwijany ostatnio przez P. Zamojskiego m.in. w tekście dotyczącym relacji filozofii i kształcenia. Zob.: P. Zamojski, *Educational theory as rationality of action. Towards a post-critical relation between philosophy and educational practice*, Referat wygłoszony 9 czerwca 2012 r. podczas konferencji „The Second Biennial International Theorising Education Conference” – University of Stirling, Szkocja.

¹⁶ P. Zamojski, *Pytanie...*, s. 312 i dalsze.

¹⁷ *Ibidem*, s. 315.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. Zamojski, *Educational...*

²⁰ *Ibidem*. Zob. także: I. Gur-Ze'ev, *Toward a non-repressive critical pedagogy*, „Educational Theory” 1998, 48/4; G.J.J. Biesta, *Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy*, „Educational Theory” 1998, 48/4.

²¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1974, s. 35.

powiedzieć, że pytanie o cel musi być **pierwszym i ciągle obecnym** pytaniem w każdym działaniu pedagogicznym, i to z niego właśnie wynika dobór treści, metod i środków dydaktycznych.

Dialektyka²² jako racjonalność działania pedagogicznego – ku postkrytycznej pedagogii

Jeśli nasza propozycja miałaby mieć szansę na uznanie za pewien system dydaktyczny, należałoby po pierwsze znaleźć taką logikę, która jest spójna z procesualistycznym pojmowaniem celu kształcenia, a następnie pomyśleć o treściach, metodach i środkach nauczania, a w konsekwencji i o nauczycielu, tworzącymi spójną wewnętrzną strukturę kształcenia. Prezentowany przez nas system dydaktyczny opiera się na dialektyce zaproponowanej przez Moacira Gadottiego²³, zgodnie z którą edukacja:

próbuje uchwycić powiązania, jedność i ruch, które rodzą, opozycjonują, i sprawiają, że przeciwstawne elementy nakładają się na siebie znosząc się i przewyższając²⁴.

Owa edukacja musi zatem charakteryzować się czterema cechami.

Pierwszą z nich stanowi **całościowość** (*totality*), co oznacza, że wszelkie elementy świata są ze sobą powiązane i nie należy ich rozpatrywać w izolacji, lecz – jak mówi autor – w swojej konkretnej całościowości (*concrete totality*). Kolejną stanowi **ruch**, który rozumiany jest tu jako immanentna jakość wszelkich wymiarów rzeczywistości. To założenie jest odrodzeniem heraklityjskiej idei *pantha rei*. Wszystkie elementy rzeczywistości są zatem nie tylko powiązane ze sobą, ale także pozostają w ciągłym ruchu podlegając **zmianom** (założenie trzecie). Ostatnie założenie dotyczy sprzeczności rozumianych jako **gry przeciwieństw**. Sprzeczność (*contradiction*) – jak pisze Gadotti – stanowi fundamentalne prawo dialektycznej edukacji²⁵.

Mówiąc o strukturze dowolnego systemu dydaktycznego, założyliśmy, że na każdym jej stopniu przenika ją cel procesu kształcenia. W tym miejscu stawiamy hipotezę, że właśnie cel kształcenia w ujęciu procesualistycznym może być opisany cechami charakteryzującymi dialektyczną edukację w ujęciu Gadottiego. Całościowość celu kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w pojęciu racjo-

²² Abstrahujemy tu od różnicowania semantycznego tego pojęcia, bowiem nie to jest celem naszego wystąpienia. Nie wspominamy również krytyki wymierzonej w logikę dialektyczną, np. z pozycji logiki formalnej.

²³ M. Gadotti, *Pedagogy of praxis. A dialectical philosophy of education*, State University of New York Press, New York 1996. Dialektyczna koncepcja kształcenia ma także polską literaturę, choć jej rozumienie jest odmienne od tego, które próbujemy tu prezentować. Zob np. R. Łukaszewicz, *Dialektyczna koncepcja kształcenia*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983.

²⁴ H. Lefebvre, *Formal logic, Dialectical logic*, Civilizacao Brasileira, bmv, 1975; cytata za: M. Gadotti, *op. cit.*, s. 21.

²⁵ *Ibidem*, s. 19.

nalności działania. *Myślenie, w którym działamy*²⁶ jest wszechobecne w działaniu pedagogicznym w tym sensie, że stanowi rodzaj filtra czy okularów, bez których niepodobna działać sensownie.

Tak rozumiany cel jest oczywiście ruchliwy. Nie **jest**, lecz **wydarza się**. Usensawianie działania, czyli nadawanie mu celu – jak mówi M. Heidegger – (...) *samo jest drogą. Odpowiadamy tej drodze tylko tak, że pozostajemy w drodze*²⁷. Owa ruchliwość celu wiąże się z jego transformatywnością.

Transformatywność – wymuszona niealgorytmicznymi sytuacjami edukacyjnymi, wobec których stajemy jako pedagodzy, oznaczać musi zatem jakościową zmianę celu w konkretnych warunkach, w interakcji z konkretnym człowiekiem, w interpretacji konkretnego zdarzenia.

Owe redefiniowanie odbywa się w sytuacji spotkania uznanego przez nas temporalnie sensu działania z sensem działania innych uczestników tej interakcji. Nie jest to jednak proste zastąpienie celu nauczyciela przez cel ucznia (jak chcieliby niektórzy orędownicy antypedagogiki czy pewnych nurtów pedagogii liberalnych) lub odwrotnie (pedagogika transmisyjna). Idzie tu raczej o wytwarzanie wspólnie uznanego sensu przewyższającego sensory partykularne.

Powracając do zdefiniowanego wcześniej systemu dydaktycznego oraz cech edukacji dialektycznej należy się teraz odnieść do treści procesu kształcenia i wynikających zeń metod i środków dydaktycznych. Wpierw jednak należy poczynić pewne zastrzeżenie.

Jak pokazuje Dorota Klus-Stańska, niekiedy w dydaktyce występuje rozumienie procesu kształcenia przez metody, sygnalizując tym samym trudność/niemożność w transformacji na poziomie koncepcji człowieka (tu: ucznia i nauczyciela)²⁸. Innymi słowy, tym co ruchome, są właśnie metody, treści, środki dydaktyczne. Niezmienne natomiast (i dodajmy: statyczne) pozostają cele kształcenia i leżące u ich podstaw koncepcje człowieka. Modyfikacje metod, treści i środków służą zatem wyłącznie zwiększeniu efektywności realizacji założonych wcześniej (i zewnętrznych wobec samego procesu) celów kształcenia.

Próbując ustrzec się takiej redukcji podkreślamy raz jeszcze sposób rozumienia przyjętego przez nas celu kształcenia. Jeśli propozycję dydaktyczną, którą tu prezentujemy ma stanowić wewnętrznie spójna struktura myślowa, to nie sposób jej budować wyłącznie (czy nawet przede wszystkim) poprzez zmiany na poziomie metod, treści, środków.

Niekiedy treści kształcenia bywają definiowane jako podstawowe umiejętności i wiadomości przewidziane do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole²⁹, co oznacza, że są one wcześniej ustalone, domknięte, obiektywne wobec podmiotu usiłującego je zrozumieć. Rzecz jasna takie rozumienie treści nie

²⁶ P. Zamojski, *Myślenie, w którym działamy (przeciw kawitacji mitycznej ogólności pedagogiki)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 4 (198).

²⁷ M. Heidegger, *Co wie się myśleniem*, PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 174.

²⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010, s. 106 i dalsze.

²⁹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1976.

odpowiada przyjętej przez nas koncepcji kształcenia. Należy tu przyjąć, na przykład za J. Brunerem, że treści to:

zasób wiedzy strukturyzowanej tak, aby charakteryzowała się ona właściwością tworzenia nowych twierdzeń oraz rozszerzania operatywności danego zasobu wiedzy ucznia o określonych zdolnościach w określonej sytuacji³⁰.

Treści kształcenia nie są zatem zbiorem informacji do przyjęcia (choć informacje są oczywiście niezbędne), a stanowią raczej procedury postępowania z informacjami³¹.

Z tak rozumianych treści wynikają określone metody dydaktyczne. W tym wypadku także definicja zaproponowana na przykład przez W. Okonia³² nie wydaje się być spójna z opisywanym pomysłem dydaktycznym. Za metodę należałoby tu uznać takie tworzenie środowiska uczenia się, w którym uczeń miałby okazję konstruować i rekonstruować wiedzę za pośrednictwem środków dydaktycznych, które stwarzają taką możliwość³³. *O ile w tradycyjnym ujęciu środek dydaktyczny służył jako ilustracja określonych treści, to w koncepcji interakcyjno-poznawczej pełni rolę rzeczy do manipulowania, przekształcania i eksperymentowania z nimi*³⁴. Chodziłoby tu chyba zatem o to, co J. Kruk nazywa otwartym środkiem dydaktycznym³⁵.

Jak widać z powyższych ustaleń, nasza propozycja dydaktyczna nie jest ani autorska, ani nowa. Czytelnik szybko zauważy jej zgodność z konstruktywistyczną wizją edukacji i może zadać sobie pytanie:

Co miałyby wyróżniać rzekomo postkrytyczną pedagogię od dobrze już znanej pedagogiki opartej na konstruktywizmie?

Idzie nam wszakże o to, że nie opowiadamy się tu po stronie **jakiegoś** konstruktywizmu, a otwarcie chcielibyśmy identyfikować się z jego krytyczno-emancypacyjną wersją³⁶ – i dodajmy – budować pozytywny projekt dydaktyczny.

Pozostaje jeszcze odpowiedzieć na pytanie, jaki nauczyciel mógłby realizować taki zamysł dydaktyczny. Wydaje się, że jest to osoba usensawiająca swoje działanie, nie stroniąca od kontrowersyjnych kwestii społecznych, obyczajowych,

³⁰ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

³¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 95 i n.

³² W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, PZWS, Warszawa 1970, s. 194. Jak pisze autor: *Metoda to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych.*

³³ J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 487 i n.

³⁴ *Ibidem*, s. 496.

³⁵ Zob. J. Kruk, *Dziecko w świecie przedmiotów: studium projektowe pomocy dydaktycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

³⁶ *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

politycznych³⁷. Taka edukacja wymagałaby (...) od *nauczyciela kompetencji intelektualno-rekonstrukcyjnej i odwagi pedagogicznej*³⁸, a celnie, jak sądzimy, opisuje ją zaproponowana przez H. Girouxa koncepcja nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty³⁹.

Pedagogia Montessori jako pedagogia postkrytyczna?

Podjęta przez nas próba interpretacji dokonań słynnej Włoszki jako pedagogii postkrytycznej wydaje się zadaniem jeśli nie karkołomnym, to co najmniej ryzykownym. Pierwszym problemem jest rodowód – jak mówiła o niej sama autorka – metody.

Po pierwsze, metoda Montessori wywodzi się z ruchu Nowego Wychowania i bywa utożsamiana z pedagogiką liberalną romantycznego nurtu, a zatem z pedagogiką ostro skrytykowaną przez Nową Socjologię Oświaty.

Po drugie, zarzuca się jej skupienie na rozwoju ruchowym i sensorycznym zapoznając wiedzę o świecie⁴⁰, a zatem o kompetencjach kluczowych w myśl pedagogiki krytycznej.

Po trzecie, wolność w granicach, którą proponuje Montessori, jest sztucznie wypreparowanym środowiskiem uczenia się, w którym uczeń nie może podjąć decyzji, jak manipulować wybranym przez siebie materiałem rozwojowym, a zatem – tak naprawdę odbiera mu się szansę na samorzutne aktywności, a deklarowana wolność wyboru jest iluzją.

Po czwarte, podnosi się niekiedy kwestię nadmiernej wiary Montessori w asocjacionizm psychologiczny, czyli przekonanie o tym, że wszelkie złożone akty psychiczne powstają poprzez kojarzenie⁴¹, co w żadnym razie nie da się obronić po konstruktywizmie.

Powyższa lista nie jest oczywiście wyczerpująca i można z powodzeniem rozbudowywać ją o kolejne argumenty. Nie podejmując się jednak w tym miejscu opracowywania kontrargumentów, zwracamy uwagę, że utrzymują one swoją ważność wyłącznie w pewnym sposobie rozumienia tekstu pedagogicznego.

Jolanta Kruk podjąwszy problem rozumienia tekstu⁴² zwróciła uwagę na fakt, iż znaczna część osób, które badała, uznała tekst za *rodzaj pisemnej lub ustnej wypowiedzi stanowiącej zamkniętą całość*. Takie rozumienie tekstu jest nie tylko pewnym

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*, s. 73.

³⁹ H. Giroux, *Teachers as intellectuals – toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey Inc., Westport, Connecticut – London 1988, s. 121 i dalsze.

⁴⁰ Zob np. Krytyka S. Hessena w stosunku do Montessori. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Żak, Warszawa 1995, s. 338.

⁴¹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 181.

⁴² J. Kruk, *Pedagogiczne znaczenie rozumienia tekstu – między jednoznacznością a interpretacją*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Rutkowiak, Gdańsk 1997, s. 202.

zawężeniem⁴³, ale również stanowi swoistą blokadę do jego interpretowania. Dominacja jednoznaczności, przejawiająca się w dążeniu do ostatecznego odczytania myśli autora⁴⁴, odbiera zatem szansę na jego kontekstowanie⁴⁵ w określonym miejscu i momencie historycznym.

Mówiąc nieco inaczej, „dialog” z myślą danego autora albo krytyka jego tekstów funkcjonuje – mówiąc za Wandą Frankiewicz – na poziomie stosowania teorii w praktyce, w którym teoria oceniana jest na podstawie jej uniwersalistycznie pojmowanej prawdziwości⁴⁶.

Zarówno W. Frankiewicz jak i J. Kruk pokazują, że interakcja z tekstem może przedstawiać się zgoła inaczej⁴⁷. Choć nie można postawić znaku równości pomiędzy tym, co pierwsza autorka nazywa inspiracją, a druga interpretacją, to jednak łączy je myśl wypowiedziana onegdaj przez B. Skargę, która mówi, że:

Mistrza trzeba mieć nie dlatego, aby mu być posłusznym przez całe życie, aby powagę jego na każdym kroku podtrzymywać wbrew wdzierającym się faktom nowej rzeczywistości, lecz by móc go prześcignąć. Trzeba się przeciwko mistrzom buntować, trzeba zdobywszy to, co nam przekazali, iść dalej⁴⁸.

Teksty Marii Montessori traktujemy zatem jako inspirację właśnie, interpretując ją krytycznie w każdym działaniu pedagogicznym. Taka interakcja z tekstem włoskiej pedagogażki otwiera – jak się nam wydaje – możliwości jej postkrytycznego odczytania.

Od idei ku praktyce (krok pierwszy) czyli piętrzące się problemy i wątpliwości

Intencją tej części tekstu jest opis praktyk edukacyjnych, których jesteśmy uczestnikami, praktyk, dla których horyzont stanowi naszkicowana powyżej koncepcja dydaktyczna. Jest to również moment, w którym pragniemy podzielić się z Czytelnikiem wątpliwościami i dylematami zarówno o charakterze normatywnym, jak i realizacyjnym. Nie podejmujemy się tu natomiast choćby próby konkluzyjnego ujęcia przedstawianej rzeczywistości edukacyjnej, zatem szczegól-

⁴³ Biorąc pod uwagę np. ustalenia P. Ricoeura. Zob. P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*, PIW, Warszawa 1989.

⁴⁴ J. Kruk, *op. cit.*, s. 213.

⁴⁵ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁴⁶ W. Frankiewicz, *Naśladowanie – stosowanie – inspiracja – jako możliwe odmiany dialogu z pedagogiką Celestyna Freineta*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992; zob. także: M. Szuksta, M. Mendel, *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*, Iwanowski, Płock 1995.

⁴⁷ Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

⁴⁸ B. Skarga, „Przegląd filozoficzno-literacki” 2007, nr 3–4 (18), <http://www.pfl.uw.edu.pl>, dostęp: 27.05.2012.

nie tę część tekstu traktujemy wyłącznie jako zaproszenie do współmyślenia, jako „myśl słabą”⁴⁹. Owo przemyśliwanie należy poprzedzić deskrypcją perspektywy, z której ośmielamy się zabierać głos.

Jesteśmy nauczycielami języka angielskiego w prywatnej szkole językowej. Pracujemy z dziećmi, młodzieżą oraz dorosłymi na różnych poziomach zaawansowania pod względem znajomości języka obcego.

Podstawowy dylemat związany z naszą praktyką określa termin **językowego ludobójstwa** (*linguistic genocide*)⁵⁰. Główne argumenty przemawiające za nauczaniem języka angielskiego (zwłaszcza w specjalnie powołanych do tego celu placówkach) były i są przedmiotem krytyki przedstawicieli językoznawstwa krytycznego⁵¹, którzy upatrują w tej praktyce hegemonizacji i neokolonizacji kultury określonych grup osób – a w naszym przypadku, uczniów, których głos staje się niesłyszalny, bowiem nie operuje kodem preferowanym przez szkołę. Tutaj – nieco inaczej niż u B. Bernsteina⁵² – kod wyznacza przynależność do kultury języka angielskiego. Idąc tym tropem, należałoby stwierdzić, że nasza praca jest praktyką kolonizującą, a my występujemy w roli funkcjonariuszy Centrum⁵³.

Wspominany wyżej dylemat wiąże się także z kolejnym problemem, który stanowi nieegalitarny charakter szkoły. To być może właśnie tu przedstawiciele uprzywilejowanych grup społecznych jeszcze bardziej oddalają się od peletonu pędzących po sukces i pozycję. Jeśli tak jest, to nauczyciele tu pracujący jawią się jako osoby wspierające procesy selekcyjne.

Co więcej, szkoła językowa jako placówka prywatna – aby istnieć, musi generować zysk. To może powodować, że działania tu realizowane będą organizowane tak, aby zadowolić poszczególne strony zainteresowane. Dla uczniów mogą to być na przykład takie zajęcia, które, zgodnie z zasadą: *oto jestem – baw mnie*, będą stanowiły rodzaj lekkiej, łatwej i przyjemnej rozrywki, lub w innej wersji będą zajęcia nastawione li tylko na budowanie karier poszczególnych indywidualów.

Innymi słowy, będzie to kształcenie przesyczone cechami charakterystycznymi dla uczenia się w kontekście neoliberalizmu, a zatem: instrumentalizacją, polaryzacją, jednostronnością, symplifikacją, infantyлизacją oraz pasywizacją⁵⁴.

⁴⁹ G. Vattimo, *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, „Teksty Drugie” 2003, nr 5.

⁵⁰ Sam termin ludobójstwa ukuł Rafał Lemkin, łącząc greckie *γένος* *génos* z łacińskim – *cidium*, uzupełnienie tego pojęcia o przymiotnik *językowe* zawdzięczamy krytycznie zorientowanym lingwistom. Zob. np. R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, 1992; A. Canagarajah, A. Suresh, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford University Press, 1999.

⁵¹ Mamy tu na myśli choćby R. Phillipsona. R. Phillipson, *Linguistic Imperialism...*

⁵² B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

⁵³ Na marginesie trzeba dodać, że problem kolonizowania języków narodowych przez język angielski obejmuje również świat akademicki, w którym polski autor pisze tekst o polskim słynnym pedagogu, w polskim czasopiśmie skierowanym wyłącznie do polskiego czytelnika i czyni to ... w języku angielskim. Powierzchniowo wydawać się może, że jest to praktyka mająca na celu wyłącznie zgromadzenie większej ilości punktów, ale jest to przecież gra, w którą grają ludzie akademii, i jest w rzeczy samej przejawem językowego imperializmu.

⁵⁴ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej...*, s. 165-166.

Dla rodziców zaś będzie ono musiało charakteryzować się obserwowalnymi efektami w postaci „podniesienia” ocen w szkołach, do których uczęszczają ich dzieci, zdobyciem większej ilości punktów w kolejnych egzaminach zewnętrznych, czy też uzyskaniem określonego certyfikatu potwierdzającego znajomość języka na określonym poziomie, co również wpisuje się w hipotezę o *edukacyjnym programie ekonomii korporacyjnej*, charakterystycznej dla neoliberalizmu⁵⁵.

Próbując mierzyć się z zasygnalizowanymi (siłą rzeczy wybranymi⁵⁶) problemami musieliśmy dookreślić naszą intersubiektywną normatywność. Działanie nauczyciela jest przecież, jak sądzimy, koniecznie etyczne. W tym kontekście funkcjonowanie jako agent kolonizującego Centrum jest przez nas nie do zaakceptowania. J.W. Goethe miał powiedzieć, że *kto nie wie nic o językach obcych, ten nie wie nic o swoim języku ojczystym*⁵⁷. W słowach Goethego znajdujemy argument, zgodnie z którym pozbawianie uczniów szansy na poznanie języka angielskiego oznacza w istocie wyłączenie ich z możliwości korzystania z pewnego zakresu kultury symbolicznej obecnego świata, cokolwiek byśmy o niej myśleli. Zbigniew Kwieciński przedstawiając potencjał kategorii „braku”, a jednocześnie referując P. Bourdieu, przybliży rozróżnienie na *smak wolności i smak konieczności*⁵⁸. „Smak wolności” to wybory prawdziwe charakterystyczne dla klasy średniej opierające się na dostrzeganiu wachlarza możliwości (również rozumień) w codziennej egzystencji, podczas gdy „smak konieczności” *może być definiowany tylko negatywnie, poprzez brak, przez niedostępność innych stylów życia*⁵⁹. Poznanie języka angielskiego jako pewnej sfery kultury symbolicznej byłoby zatem (również) alfabetyzacją kulturową niezbędną do krytycznego oglądu świata i jego ewentualnego zmieniania⁶⁰, czyli być może do rozwoju smaku wolności.

⁵⁵ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁵⁶ Rezygnujemy w tym miejscu z charakteryzowania innych problemów. Jednym z nich jest kultura szkoły. Uczniowie przychodzący na nasze zajęcia, wćwiczani w kulturę ciszy i biernego odbioru, mają początkowo ogromne trudności w „znalezieniu się” w sytuacji konieczności partycypacji w procesie kształcenia (również jego planowania). Nie wiedzą i często nie potrafią wziąć odpowiedzialności za swoje uczenie się, co niechybnie wywołuje różnorakie problemy wychowawczo-dydaktyczne. Kolejnym problemem jest zalecany przez M. Montessori nieprzerwany czas samodzielnej aktywności ucznia, który wedle Włoszki powinien być nie krótszy niż 3 godziny. Tylko taki bowiem odcinek samodzielnych eksploracji uruchamia samorzutne formy aktywności uczniów. Zachowanie takiego czasu pracy w warunkach, o których wspominaliśmy wcześniej (tj. np. specyfika działalności szkół językowych jako placówek oferujących popołudniowe zajęcia dodatkowe, niewidzialny uścisk neoliberalizmu itd.), nastrocza pewne trudności.

⁵⁷ <http://quotationsbook.com/quote/22375>, data dostępu: 14.09.2012.

⁵⁸ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wyd. Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 143.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Podobny argument formułuje H. A. Giroux w rozmowie z Manuełą Guilherme mówiącą, że obywatelskość globalna wymaga nie tylko umiejętności rozumienia języka nowych technologii i wyszukiwania informacji, ale również zdolności transgranicznego zaangażowania, uczenia się, rozumienia i odpowiedzialności za kwestię inności i różnorodności. H. A. Giroux, *On critical pedagogy*, Continuum, New York 2011, s. 170.

Co więcej, głos uczniów – częstokroć zagłuszany w ich szkołach w trakcie zajęć z języka angielskiego – zapośredniczony jest właśnie analfabetyzmem kulturowym w tym zakresie. W tym kontekście nasze działania mogą jawić się jako umożliwienie ekspresji uczniom niejako z wnętrza dyskursu. Wychodzimy bowiem z założenia, że zmiana w kulturze symbolicznej szkoły możliwa jest wyłącznie z jej wnętrza, czyli trzeba znać zasady jej gry, żeby je zmienić lub w ogóle zanegować jej sensowność, tym bardziej, że ponad 70 procent uczestników naszych zajęć, to nie liderzy peletonu, co raczej ciężko pedałujący, zmęczeni kolarze okupujący tyły wyścigu⁶¹. Aby go zatrzymać albo zawrócić, muszą oni być liczącymi się w tej rozgrywce zawodnikami, wtedy bowiem trudniej będzie ich zignorować. Mówiąc jeszcze inaczej – widzimy szansę w zmianie makrokontekstu poprzez zmiany na poziomie mikro i to tylko z wnętrza gry – w przeciwnym wypadku ich głos będzie jedynie nieistotnym *goobledygook*.

Jak w każdej placówce oświatowej, tak i w szkole językowej, w której pracujemy, spotykają się różne interesy, a zatem i zróżnicowane są cele realizowanych tam działań. Sądzymy, że towarzysząca tej instytucji racjonalność ekonomiczna jest wyłącznie jednym z horyzontów jej działania. Naturalnie emancypacyjna, upelnomocniająca jej funkcja może stać w opozycji do rzeczowej ekonomiczności. Nie wyklucza to jednak, a jedynie może niekiedy utrudniać, realizację działań, co do których sądzymy, że mają właśnie taki potencjał. Uznanie prymatu ekonomiczności jako racjonalności dominującej (b)lokowałoby wszelkie nasze działania. Uznawszy, że ośrodek determinuje każde działanie, które się w nim odbywa, czyni zeń katalizator swojej hegemoniczności, oddalibyśmy pole walkowerem. Nie do końca być może ugruntowana **wiara** nie pozwala nam na bierną akceptację takiej możliwości. Mówiąc inaczej, związek ośrodka z dziejącym się weń działaniem określilibyśmy jako przygodny, a nie konieczny⁶².

Od idei ku praktyce (krok drugi) czyli migawka z praktyki

Tło, które chcemy tu szkicowo przedstawić, obrazuje jedno z cyklu zajęć, które wspólnie organizujemy dla uczniów młodszych klas szkoły podstawowej, choć grupa jest heterogeniczna pod względem wiekowym. Planując te zajęcia inspirowaliśmy się zarówno fragmentem koncepcji Marii Montessori – tzn. tak zwanym *wychowaniem kosmicznym*⁶³, jak i czerpaliśmy z metodyki nauczania języka angielskiego opartej na podejściu CLIL⁶⁴, ale podstawowym wskazaniem okazał

⁶¹ Na podstawie badań własnych autorów.

⁶² W przeciwnym razie wszelki odpór z wewnątrz byłby niemożliwy.

⁶³ Czytelnika zainteresowanego tą problematyką odsyłamy np. do: M. Montessori, *The Montessori Method*, Frederick A. Stokes Company, New York 1912.

⁶⁴ *Content Language Integrated Learning* – podejście, które czyni treścią zajęć określone aspekty otaczającej rzeczywistości, np. historii, biologię czy geografii i stara się je realizować za pośrednictwem języka obcego. Język obcy nie jest tu zatem treścią zajęć, a jedynie medium, za pośrednictwem którego poznaje się świat. Jest to zatem podejście, w którym integruje się język obcy i określony „przedmiot”. Zob. np. D. Lasagabaster, J.M. Sierra, *Language attitudes In CLIL and traditional EFL classes*, „International CLIL Research Journal” 2009, vol. 1(2), www.icrj.eu/12/article1.html, dostęp: 27.09.2012.

się być dla nas opisywany przez J. Ranciere'a przykład nauczyciela języka francuskiego Josepha Jacotot⁶⁵. Ranciere jest dla nas interesujący w dwóch osobach.

Dyskutując z deterministycznym i obezwładniającym podejściem znacznej części przedstawicieli Nowej Socjologii Oświaty, proponuje, aby przyjąć równość nie jako coś, do czego być może można będzie dojść (finalizm utopijny w myśleniu o celu kształcenia) w nieokreślonej przyszłości. Tak rozumiana równość buduje bowiem dystans pomiędzy oświeconym nauczycielem i uczniem-jeszcze-ignorantem⁶⁶.

Właśnie wtedy natomiast, gdy równość staje się dla nas horyzontem działania, wtedy gdy jest praktykowana (postkrytyczne, procesualistyczne rozumienie celu), możliwa jest pedagogia emancypacyjna.

Co więcej, należy stworzyć warunki, w których zarówno nauczyciel, jak i uczniowie stają wobec takich samych trudności edukacyjnych – lub mówiąc nieco inaczej – charakteryzują się tą samą ignorancją. Tak było w przypadku rzeczzonego nauczyciela. On nieznający języka uczniów, oni nieznający jego języka. W tej sytuacji językowe „tłumaczenie nie jest konieczne, aby naprawić niezdolność do rozumienia. Przeciwnie, ta właśnie niezdolność zapewnia strukturyzującą fikcję wyrażającą koncepcję świata. To [właśnie] wyraziciel jest tym, kto potrzebuje niezdolnego, a nie odwrotnie”⁶⁷.

Ową strukturyzującą fikcją uczyniliśmy historię naturalną świata, która jest treścią wychowania kosmicznego⁶⁸. My, nieznający historii naturalnej, potrzebujemy siebie do objaśniania istotnych momentów w dziejach Ziemi, i w tym sensie jesteśmy równi sobie swoją ignorancją.

Zajęcia rozpoczynają się rozważaniem nad tym, jak powstał świat. Wszyscy członkowie grupy, wybranymi przez siebie sposobami wynajdowania informacji przynoszą na zajęcia „swoje” wersje powstania planety Ziemia, które przeczą sobie nawzajem. Każdy konstruuje swoją opowieść o powstaniu świata, operując kodem wybranym przez siebie. Tworzy się koło, na które składają się zebrane wersje. Nauczyciel również opowiada jedną z historii, niektórzy uczniowie nie do końca rozumieją, starają się więc dopytać, ale nie jest to łatwe, bo rozmawiają w różnych językach. Niemniej jednak wszyscy eksperymentują z językiem, gdyż chęć poznania jest silniejsza niż ignorancja w danym zakresie.

Gaśnie światło, ktoś nadmucha balon. Inni czekają w ciemnościach. Nagle balon wybucha i wysypują się z niego papierowe okruchy. Jeden z uczestników zajęć właśnie stara się tłumaczyć „Big Bang Theory”. Fikcja strukturyzująca koncepcję świata.

At the beginning there was nothing...

⁶⁵ J. Ranciere, *The ignorant schoolmaster – Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford CA, 1991.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 7.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 6.

⁶⁸ C.D. Kaul, *Manual on cosmic education – an integrated approach to a responsible attitude towards people and nature*, MoKa Verglags KG, Tegernsee 2005.