

Jerzy Nikitorowicz

Edukacja dla sukcesu czy porażki i pokory

W ciągu ostatnich lat jesteśmy poddawani silnej presji równocześnie kilku dokonujących się procesów (m.in. modernizacji, globalizacji, transformacji, integracji) i znaleźliśmy się w wirze nieustannych, dynamicznych, nieprzewidywalnych zmian. Procesy te stawiają edukacji nowe wyzwania, wprowadzając często w stan niezadowolenia i frustracji. Coraz wyraźniej zauważa się, że **dogmatem współczesnej szkoły staje się wychowanie dla sukcesu**, czyli motywowanie i mobilizowanie do nauki różnymi formami i metodami, podsycanie ambicji, aspiracji, żądy sukcesu (jak się zmobilizujecie – będziecie na topie, jeśli nie – jesteście nic nie warci). Wskazuje się, że wiedza zapewni sukces zawodowy, jak też udane życie osobiste, a więc musicie się starać. W tym kontekście rodzą się pytania: a co z innymi, tymi, którzy mimo starań nie osiągną sukcesu, jak i z tymi, którzy nie będą się starać, co z klęską, przegraną, wegetacją?

W kontekście powyższego uważam, że **kultura nastawiona na edukację dla sukcesu uczy żyć w kłamstwie**. Zmusza do udawania człowieka sukcesu, zmusza do ukrywania wstydu z niespełnienia, tym samym rodzi kompleksy, frustrację i często wyrzuca na margines. Kiedyś uczyliśmy się jak żyć po klęsce, utracie niepodległości, a obecnie, po odzyskaniu niepodległości jakby zrzuciliśmy płaszcz Konrada i cieszymy się wolnością kreując tyranie sukcesu i optymizmu. Nie odnosisz sukcesu, jesteś do niczego. Niespełnione nadzieje rodzą frustrację i agresję, jednak nie podejmujemy analiz i pracy z przyczynami, a ukierunkowujemy nasze działania na wskazywanie winnych, na karanie, klasyfikowanie i marginalizowanie. **Czy szkoła musi dzielić na tych, którym się udaje i ma się udać i na tych, którym się nie może udać i nie uda osiągnąć sukcesu?**

Coraz większej liczbie dzieci i młodzieży nie udaje się sprostać współczesnym wyzwaniom, wielu okazuje zobojętnienie, rezygnując z aktywności i twórczych działań. Zauważa się, że szkoły uczyły i uczą posługiwania się

technikami nowoczesnego życia, ale nie były i nie są w stanie uwrażliwiać i kształtować umiejętności ustawicznego prowadzenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego. Wskazuje się, że częściej dają narzędzia pozwalające na intensywne, przyjemne, konsumpcyjne życie, nie uwrażliwiając na obowiązki historyczne i nie kształtując odpowiedzialności pokoleniowej. Zaszczepiano pychę, moc nowoczesnych środków działania, ale nie ducha, pokorę i szacunek do trudu i pracy człowieka.

Człowiek jednak może się spełniać w niespełnieniu, tylko nie można mu odbierać nadziei i szansy. Uczniowie nafaszerowani mitologią sukcesu niechbyt chcą rozmawiać i rozmyślać o prawdziwym życiu, z kolei rodzice nie chcą kierować do takich szkół i płacić za takie szkoły, które nie zapewniają sukcesu, a więc stają się coraz wyraźniej kuźnią testów i mają przygotować do osiągnięcia sukcesu egzaminacyjnego. Wartość szkoły mierzy się przede wszystkim liczbą absolwentów zdających na studia, a ci, co nie weszli do tego grona traktowani są jako balast, do którego lepiej się nie przyznawać.

Przypomnę znane z pewnością słowa Leszka Kołakowskiego „Prawdziwie wartościowa kultura to taka, która potrafi ludziom pomagać w znoszeniu klęsk. Bo żyjąc, przechodzimy od klęski do klęski”. Z kolei Czesław Miłosz w uroczystym wywiadzie z okazji swojego 90-lecia na pytanie: – czy miał udane życie – odpowiedział jednym słowem – nie.

W tym kontekście rodzą się pytania: kto i jak ma przygotować młodego człowieka do zdrady przez kogoś, do oszustwa, do przeżycia utraty zaufania, do poniżenia, znoszenia upokorzenia i bezsilności, do wyśmiania i wyszydzenia. Kto ma przygotować i pozbawić lęków w sytuacji otwarcia tożsamościowego, szczerej prezentacji i naturalnie okazywanej ufności, kto i jak pomagać i wspierać w sytuacji odrzucenia, marginalizacji, odepchnięcia, pozbawienia godności. Jak i co mu przekazać, aby zdobył zaufanie i wiarę w człowieka, udaną rodzinę, radość dnia codziennego, sens i użyteczność trudu i radość z pokonywania przeszkód rozwojowych?

W każdym społeczeństwie wypracowywane są różne koncepcje przedstawiające próby rozwiązania trudnych problemów współczesności (przemoc i terroryzm, ubóstwo, bieda, bezradność, bezrobocie, zagrożenie naturalnego środowiska, analfabetyzm, problem wartości, więzi międzyludzkich, dziedzictwa kulturowego itp.). Od dawna pojawiają się głosy oskarżania pedagogów progresywnych za zaniedbanie standardów w procesie edukacji i w efekcie wychowywanie młodzieży pozbawionej uczuć patriotycznych i młodocianych przestępców. Progresywizm był sprzeciwem wobec tradycyjnej edukacji, wobec formalizmowi, werbalizmowi i autorytaryzmowi, umożliwiając aktywność, samorealizację, uczenie się przez dzia-

lanie i doświadczanie. Postulując alternatywne rozwiązania uwalniające od uczenia się na pamięć, od autorytetu nauczyciela i podręcznika, skupienie się na dziecku, na wspólnym uczeniu się, a nie na treściach i współzawodnictwie, nie zawsze osiąga się oczekiwane efekty. Szczególnie trudna w realizacji była i jest funkcja relatywizmu kulturowego i etycznego, prowadząca do przyjęcia krytycznej postawy wobec wartości, tradycji, kształtowania postaw wobec procedur demokratycznych.

W tym kontekście, jako krytyka progresywizmu, odradza się idea esencjalizmu i perenializmu wskazująca, że jedynym źródłem wiedzy jest dorobek kulturowy ludzkości, z którego wywodzą się zasady moralne i normy zachowań. Esencjaliści są przeciwni chwilowym modom i uzależnieniom przyjemnościowym wskazując, że najistotniejszą funkcją szkoły jest przechowywanie i przekazywanie podstawowych elementów kultury w sposób akademicki. Perenialiści zaś wyrażają przeświadczenie, że najważniejsze zasady wychowania są wieczne, niezmiennie i nigdy nie tracą aktualności. Promują więc uniwersalne prawdy i wartości, poddając krytyce relatywizm. Jak pisze Gerald L. Gutek, wychodzą z założenia, „... że rolą edukacji jest pielęgnowanie wspólnych wszystkim ludziom cech, stanowiących o istocie człowieczeństwa, twierdzą, że można ujmować prawa człowieka i jego wolność w kategoriach uniwersalnych – ponadkulturowych i ponadnarodowych. Uważają, że relatywistyczne filozofie, takie jak pragmatyzm, i teorie edukacyjne, takie jak progresywizm, negując znaczenie uniwersaliów, przyczyniają się do zahamowania rozwoju ogólnościowej czy globalnej cywilizacji”¹.

Z drugiej zaś strony wskazuje się, że wszystko powstaje na gruncie specyficznych wzorów kulturowych rozwijających się dynamicznie, jednak uwarunkowanych miejscem i czasem, potrzebami i możliwościami osoby. Człowiek winien więc ustawicznie analizować dorobek kulturowy, wyodrębnić z niego to, co najcenniejsze i wyznaczać kierunki zmian i modyfikacji. Edukacja w takim duchu rekonstruktywizmu winna obejmować krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego, wskazywać kierunki kulturowej przebudowy, testować projekty przemian kulturowych poprzez wprowadzanie ich do programów szkolnych.

Wśród projektów edukacyjnych coraz wyraźniej w ostatnim okresie dominują treści dotyczące stosunków między cywilizacjami i kulturami, religiami i wyznaniem, państwami i narodami, projekty podejmujące próby rozwiązań problemów ludzkości na globie ziemskim, edukacyjne propo-

¹ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 292.

zycje w zakresie ogólnoswiatowych programów upowszechniania osiągnięć naukowych, przepływu i wymiany wartości i tradycji oraz z tym związanymi perspektyw porozumienia, współpracy, pokoju itp. Wielokulturowość społeczeństw stała się bowiem „wielokulturowością ujawnioną”, dostrzegalnym faktem społecznym. Sądzę, że można mówić o wielokulturowości jako zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. To zjawisko nałożyło się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, uznania praw człowieka i różnych mniejszości etnicznych, religijnych itp.). W efekcie rodzi to wiele problemów, które zmuszają do refleksji i konieczności poszukiwania odpowiedzi.

Stąd w procesie kreowania tożsamości opiekuna–wychowawcy–nauczyciela winny znaleźć się treści prezentujące odmienne grupy etniczne, treści i ćwiczenia kształtujące postawy ciekawości poznawczej i tolerancji dla inności. Sądzę, że winny nastąpić zmiany w proporcjach podstawowych funkcji edukacyjnych. Niezbędne jest, i stanie się jeszcze bardziej konieczne, rozszerzenie funkcji opiekuńczej, nadanie jej innego charakteru ze względu na potrzebę zróżnicowanej i wielostronnej działalności zabezpieczającej przed różnego typu zagrożeniami, agresją, przemocą i nietolerancją. Należy także zwrócić uwagę na funkcję wychowawczą ze względu na zagrożenie centralnych wartości, narastające patologie społeczne, co nie motywuje do pokonywania trudności, a osłabia i prowadzi do niepewności, zagubienia i utraty nadziei na sensowny start społeczny.

W związku z powyższym wskazana triada, czy inaczej trójjednia, szczególnie wydaje się być istotna w obecnej dobie. Z pewnością postawa opiekuńcza wobec dziecka jest postępowaniem wynikającym z zamiłowania do opiekowania się dzieckiem, co jest warunkowane zasadą wynikającą ze znajomości i rozumienia dziecka, ze znajomości celu, do jakiego zmierza opieka nad nim, jak też znajomości i umiejętności interpretacji teorii i koncepcji rozwoju człowieka. Chciałbym podkreślić, że opieka szczególnie ma miejsce tam, gdzie wystąpiły niekorzystne dla rozwoju jednostki zjawiska, takie jak choroby, zaburzenia, defekty, samotność, złe przyzwyczajenia, braki w sprawnościach, zachowaniu, kulturze. Wychowanie zaś, jak podkreślała H. Radlińska „... polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy,

na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy”². W pierwszej kolejności istotne jest odczuwanie, wrażliwość, rozumienie i umiejętność motywowania do aktywności. Dlatego istotne cechy dobrego opiekuna i wychowawcy to: konsekwencja w postępowaniu z dziećmi, cierpliwość, prawda wewnętrzna, miłość ducha, obiektywizm i zalety umysłu. Wypadkową tych wszystkich cech jest autorytet wychowawcy, na bazie którego można realizować funkcję dydaktyczną. Jednakże osoby wychowywane w zależności od autorytetu formalnego są niezdolne do samodzielności, są przywiązane do władzy leżącej na zewnątrz nich, oczekują od niej opieki, czyniąc ją odpowiedzialną za swoje zachowania i postępowanie³. Możemy więc przyjąć, że tacy jesteśmy, z jakimi autorytetami mieliśmy do czynienia w okresie rozwoju.

Współczesne koncepcje autorytaryzmu wskazują na specyficzny zespół cech poznawczych jednostki, które są wynikiem doświadczeń z dzieciństwa, jak i wpływu społecznego, wzorów osobowych i kulturowych, jak też trudno uchwytnych skłonności indywidualnych. Traktując autorytaryzm jako bezrefleksyjny konformizm wobec autorytetu łączy się go najczęściej z nietolerancją i przeciwstawia otwartości umysłu i spostrzegania rzeczywistości społecznej jako względnej i ustawicznie zmieniającej się. Stąd przywiązuje się większą wagę do generowania sądów jasnych, pewnych, jednoznacznych, precyzyjnych i wydaje się dominować tzw. „potrzeba poznawczego zamknięcia”, czy inaczej „zamrożenia”, a nie „orientacji na niepewność” w sytuacji niespójności i złożoności poznawczej, czy realizacji potrzeby niedomknięcia, co warunkuje i kreuje tolerancję. W odróżnieniu od „zamkniętego umysłu” M. Rokeacha, tolerancja związana jest z otwieraniem się na nowe doświadczenia, a źródła w postawie tolerancji wydają się tkwić w kulturowych zróżnicowaniach doświadczeń socjalizacyjnych.

Sądzę, że umysłowość dogmatyczna ogranicza interakcje, usypia zdolności poznawcze i kreatywne, blokuje elastyczność i zachowanie się odmienne, chęć wyjścia naprzeciw innemu, poznania go i zrozumienia. Skłonności dogmatyczne charakteryzują postawy zamknięte. Na płaszczyźnie intelektualnej M. Rokeach mówi nawet o „umyśle otwartym” i „umyśle zamkniętym”. Przywołując koncepcję kształcenia w klimacie wolności C. Rogersa⁴ jako antidotum na umysłowość dogmatyczną, chciałbym

² H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 325.

³ Por. J. Michałak, *Autorytet rozumiany jako kompetencje*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7.

⁴ M.in. C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] K. Błusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992.

zauważyć rolę i miejsce tolerancji opartej na negocjacji i kompromisie. Generalnie wskazuje się, że istotą koncepcji C. Rogersa jest konstruktywne radzenie podmiotu z trudnościami życiowymi i ta zdolność radzenia jest zdolnością wrodzoną, jednak może się uaktywnić i rozwijać jedynie w atmosferze akceptacji, szacunku, empatii, zrozumienia. Stąd opiekun – wychowawca – nauczyciel funkcjonując w trójjedni, jako akceptujący, wspierający i stymulujący, czyli otwarty, powoduje produktywne funkcjonowanie dziecka – wychowanka – ucznia, który poszukuje, odkrywa, współpracuje z innymi, kształtuje zdolność samodzielnego podejmowania decyzji, odpowiedzialność za wynik, zdolność krytycznego oceniania i wartościowania. Wychowawca – nauczyciel pouczający, dezaprobujący, zamknięty, schematyczny i dogmatyczny powoduje reproduktywne funkcjonowanie wychowanka – ucznia, nie wyzwala, a zniewala i w efekcie kreuje postawy autorytaryzmu.

Kazimierz Obuchowski⁵ zastanawiając się nad analogiami między takimi systemami funkcjonalnymi, jak instytucja społeczna i osobowość człowieka, wysunął tezę, że można każdy układ funkcjonalny (państwo, biuro, uczelnia) określić jako podmiotowy, gdy spełnia następujące warunki:

- 1) dysponuje wiedzą o sobie,
- 2) wytycza w oparciu o nią zadania,
- 3) dobiera do nich metodę,
- 4) czyni to inteligentnie, to znaczy jest w stanie uwzględniać w swoim funkcjonowaniu zmiany zachodzące wokół niego i w nim.

Natomiast wyłącznie człowieka dotyczy spełnienie czterech kolejnych, innych warunków:

- 1) intencjonalna autonomia „do”,
- 2) twórcza interpretacja pragnień,
- 3) generowanie osobistego modelu świata,
- 4) projektowanie siebie.

W tym kontekście w pracy opiekuna – wychowawcy – nauczyciela z dzieckiem – wychowankiem – uczniem, coraz wyraźniej winien być zauważany i uwzględniany w pracy edukacyjnej nurt oświeceniowy i aksjologiczny.

W nurcie oświeceniowym koncentrowano się na atrybutach człowieka, zakładając, że otrzymujemy je wraz z narodzinami i w toku życia rozwijamy, pozostając w zgodzie z indywidualnym „ja”. **Nurt aksjolo-**

⁵ K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, s. 131–149.

giczny, czy teleologiczno-aksjologiczny wnosi problem wzorów, znaczących innych, autorytetów, wskazując, że osoby znaczące – ważne dla jednostki w wyniku interakcji, przekazują wartości, znaczenia, symbole kultury. Uwzględniając te dwa nurty, zauważymy, że stajemy przed problemem kreowania tożsamości dziecka w ustawicznej więzi indywidualnego „ja” i socjalizującego „my”, co pozwoli w okresie dorastania korzystać z kultury jako ofert makroświata, dokonywać świadomych i odpowiedzialnych wyborów z wielu informacji dostępnych i atrakcyjnych w globalnym supermarkecie kultury. Dbając o trwanie „ja” i jego konstruowanie poprzez interakcje społeczne, możemy wspierać łagodzić skutki zmienności i dynamiczności w rozwoju, zagubienia tożsamościowego, dezorientacji kulturowej itp.

Jak kształtować te nury, czy w kulturze popularnej jest miejsce na autorytety–osoby znaczące, jak łączyć wartości z pracą i odpowiedzialnością nurtu oświeceniowego, z którymi w wyniku dialogu naturalnego, ustawicznych negocjacji kształtujemy więzi, nośne konstrukcyjne dla naszej tożsamości, przeciwstawiające się bezkrytycznej więzi emocjonalnej związanej z modą, zauroczeniem, łatwością?

Co czynić, aby wzory osobowe i kulturowe nie były zniewalające, nie prowadziły wyłącznie do przejmowania, co czynić, aby pozwalały na kreowanie własnej ścieżki, krytykę, zaspokajały i kreowały potrzeby, rozwijały aspiracje, budowały autonomiczny, odpowiedzialny świat?

Należałoby częściej zatrzymywać się i prowadzić dialog wewnętrzny i zewnętrzny, zauważać co jest istotą życia i rozwoju, sukcesu, radości, satysfakcji. Należałoby częściej podejmować próby odpowiedzi na takie pytania, jak: czy nie oszukujemy siebie i młodzieży, czy nie wprowadzamy w świat złudzeń, że każdy może osiągnąć sukces, że każdemu się on należy?

Ulegając sile kultury masowej wyzbywamy się synergii, pozbawiamy się refleksyjności, pokory, duchowych przeżyć. Stąd częściej przychodzi rozczarowanie, brak umiejętności przezwyciężania trudności. Tak, jakby koncepcja dezintegracji pozytywnej stawała się nieaktualna. Chciałbym zauważyć, że synergia i empatia są podstawą naszego istnienia i wchodzenia w związki z innymi ludźmi. Człowiek wychowany w empatii czuje się dobrze sam ze sobą, potrafi prowadzić dialog wewnętrzny i w towarzystwie innych. W efekcie potrafi wziąć odpowiedzialność za siebie i swoje wybory, jak też rozumieć i wspierać innych w wyborach i w pokonywaniu przeciwności. Kreujmy więc wspólnoty oparte na synergii i empatii, nie ulegajmy tradycji paternalistycznej i nie martwmy się o sukces i edukację dla sukcesu.