

Grzegorz Karwasz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

POST-KONSTRUKTYWIZM A KORZENIE KULTUROWE EUROPY

I. DLACZEGO NIE „POST-MODERNIZM”

W sesji poświęconej postmodernizmowi celowo nie używam tego terminu. Jest on zbyt szeroki, zarówno w odniesieniu do okresu historycznego (druga połowa XX wieku? na tzw. Zachodzie?), jak i zakresu treściowego (socjologia? ekonomia?). Według jego teoretyków post-modernizm to epoka końca konfliktów, końca historii jako procesu dialektycznego, moment stworzenia syntezy dokonań dwóch przeciwstawnych systemów filozoficzno-ekonomicznych, a jednocześnie moment powstania nowego człowieka wyzwolonego z tych sprzeczności. Jak piszą krytycy postmodernizmu, nic takiego nie miało miejsca. „Epoka postmodernizmu kończy się z datą 11 września. Zaczyna się nowy okres, który nie ma jeszcze nazwy i który wymaga innych zobowiązań i odpowiedzialności”¹. Romano Luperini pisze: „Nowe trendy stawiają pytanie o odpowiedzialność indywidualną i kolektywną i, w ostatecznym rozrachunku, o etykę planetarną”. Pytanie o odpowiedzialność indywidualną jest więc zasadniczym zagadnieniem filozofii XXI wieku oraz pedagogiki.

Używamy w tej pracy pojęcia „post-konstruktivism” i to w odniesieniu nie tyle do teorii wychowania, co do jej praktyki na początku XXI wieku. Wśród twórców nowożytnej pedagogiki powszechnie wymienia się m.in. Jana Amosa Komeńskiego. Mimo ogromu dzieła Komeńskiego nie należy zapominać, że tworzył on w zupełnie innych warunkach kul-

¹ R. Luperini, *La fine del postmoderno*, Napoli 2005, s. 20.

turowych niewiele mających wspólnego z kulturą XXI wieku, jak to pokazuje ilustracja skopiowana na jednej w czeskich uczelni (zob. il. 1) oraz jego własne słowa². Z drugiej strony, sam Komeński, przez wiele lat przywódca ideologiczny braci czeskich tak dedykuje *Wielką dydaktykę*: „Do wszystkich zwierzchników ludzkiej społeczności, do przywódców państw, do pasterzy Kościołów, do rodziców i opiekunów dzieci, łaska i pokój Boga Ojca Pana naszego Jezusa Chrystusa w Duchu Świętym”³.



Il. 1. „Szkoła to zabawa, ale różeczka jest różeczka” – parafraza Komeńskiego skopiowana z tablicy ogłoszeń zakładu dydaktyki fizyki jednej z czeskich uczelni

Od kwestii kulturowo-religijnych nie uda się uciec i w czasach obecnych, jak pokazały to trudności w tworzeniu Traktatu Unii Europejskiej. Tekst Traktatu, zaproponowany w 2003 roku przez byłego prezydenta Francji Valéry’ego Giscarda d’Estaigna i jego współpracowników, został odrzucony znaczną większością głosów w referendum w Irlandii, a w 2005 w samej Francji. Treść dokumentu, odwołująca się do tradycji hellenistyczno-romańskich i francuskiego iluminiz-

² „Przyłożyć jednak trzeba do ćwiczenia karność, to jest obyczajów złych ganienia i różgi, żeby albo rozpusta albo niedbalstwo nie weszło w obyczaj”. J. A. Komenský, *Janua linguarum reserata*, 1631, pkt 728, <http://www.literatura.hg.pl/komenski.htm> (10.10.2010)

³ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1965, <http://dlibra.up.krakow.pl:8080/dlibra/dlibra/doccontent?id=689&dirids=1>, <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/part2/pgs11-13.pdf> (07.04.2011)

zmu, została poddana gruntownej krytyce głównie przez katolicką opinię publiczną w tych krajach. Wskazywano na pominięte tradycje chrześcijańskie jako podstawę cywilizacji europejskiej. To dopiero średniowiecze, dodajmy, z zakonami formuły benedyktyńskiej, przesunęło granice Europy latyńskiej na wschodnie rubieże dzisiejszej Polski.

Ostateczny tekst Traktatu został przyjęty po kilkuletniej dyskusji, prowadzonej głównie w kręgach intelektualnych Europy Zachodniej. W preambule ostatecznej wersji Traktatu znalazło się odniesienie – nieco mniej wyraziste, ale jednak ciągle dość jasne – do tradycji religijnych Europy. W odróżnieniu od innych wielkich aktów prawnych, jak Karta Praw człowieka z połowy XX wieku, Traktat odwołuje się nie tylko do wolności osobistych, ale też do odpowiedzialności indywidualnej oraz konieczności respektowania obowiązujących norm prawnych⁴. Spróbujmy znaleźć wzajemne relacje między Traktatem jako najbardziej miarodajnym dokumentem Unii Europejskiej a obecnym systemem edukacji w Polsce.

II. POST-KONSTRUKTYWIZM

Terminem „konstruktywizm” określane są dwa współbieżne nurty socjologii i filozofii⁵. Wśród twórców konstruktywizmu społecznego (*social constructionism*, 1966) wymieniamy tu Bergera i Luckmana⁶, uważających, że fenomeny świata społecznego są konstruowane we wzajemnych

⁴ “DRAWING INSPIRATION from the cultural, religious and humanist inheritance of Europe, from which have developed the universal values of the inviolable and inalienable rights of the human person, freedom, democracy, equality and the rule of law,

RECALLING the historic importance of the ending of the division of the European continent and the need to create firm bases for the construction of the future Europe,

CONFIRMING their attachment to the principles of liberty, democracy and respect for human rights and fundamental freedoms and of the rule of law”.

Wersja skonsolidowana Traktatu Unii Europejskiej, DzU UE C83 Vol. 53 (30.03.2010), s. 21.

⁵ Autor dziękuje Prof. M. Nowak-Dziemianowicz za cenne uwagi dotyczące konstruktywizmu.

⁶ P. L. Berger, L. T. Luckman, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1986.

relacjach jednostek, negocjujących wspólnie znaczenia, jakie przypisują własnym i cudzym zachowaniom. Konstruktivism pedagogiczny Piageta i Wygotsky'ego⁷ (*constructivism*, 1930, 1978) zawęży znaczenie tego słowa do (samodzielnego) konstruowania znaczeń przez ucznia w procesie interakcji społecznej. Dwa ujęcia konstruktivismu powstawały niezależnie, oba podkreślają wagę interakcji społecznej. W interpretacji Stanisława Dylaka to społeczne konstruowanie w edukacji polega na sprowadzeniu roli nauczyciela do tworzenia pomostów między obszarami wiedzy. „Edukacja jest w swej istocie budowaniem mostów – przy tej orientacji szkoła będzie przejmować inną rolę – mniej będzie źródłem informacji zaś bardziej miejscem weryfikacji i systematyzacji i utrwalania wiedzy”⁸.

Konstruktivistyczne obszary wiedzy mają być tworzone wspólnie przez ucznia i nauczyciela. Konstruktivism według Dylaka jednak nie do końca przystaje do współczesnych sposobów pozyskiwania wiadomości, z Internetem, telewizjami dydaktycznymi oraz pauperyzacją dziennikarskiego przekazu informacji naukowych. Ilość informacji zdobywanych samodzielnie przez uczniów, nawet we wczesnym wieku szkolnym⁹, przekracza możliwości efektywnego wykonywania przez nauczyciela funkcji porządkowania wiedzy. *De facto*, zdobywanie wiedzy zamienia się w *self-service* w ogólnościowym supermarkecie o praktycznie nieograniczonych zasobach. Maleje więc niewspółmiernie autorytet nauczyciela.

Szkoła, w swej tendencji cywilizacyjnej, a szczególnie w polskiej praktyce administracyjnej, staje się jedynie miejscem *konfrontacji* w obydwu znaczeniach tego słowa – pozytywnym, jako miejsce sprawdzianów, rankingów, olimpiad i matur, i w znaczeniu negatywnym, jako miejsce kreowania się wśród uczniów minihierarchii społecznych. Podstawowym problemem (polskiej) szkoły staje się więc nie tyle jakość przekazu informacji, co możliwość egzekwowania funkcji wychowawczej. Problemy z dyscypliną, szczególnie na poziomie gimnazjum, są powszechne, a liczne przypadki zachowań są klasyfikowane w kategoriach kodeksu karne-

⁷ L. S. Wygotsky, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1978.

⁸ St. Dylak, *Nauczyciel konstruktivistą w szkolnej klasie*, http://www.wse.amu.edu.pl/PODYPLOMOWE/EFIS/pp/profDylak_nauczyciel%20konstruktivistą.doc (10.10.2010).

⁹ Zob. G. Karwasz, *Fizyka dla krasnoludków*, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/nowa_strona/?q=node/171.

go. Fale samobójstw wśród gimnazjalistów (14 w skali ogólnopolskiej w okresie od września 2007 do lutego 2008) oraz rosnąca wzajemna przemoc wśród dzieci w szkole (5-krotny wzrost od 2005 roku) nadają kwestii szkolnego porządku organizacyjnego wymiar problemu zasadniczego.

Szkoła polska, po uwolnieniu organizacyjnym z gestii państwowej (rozwiązanie kuriozalne, jako że we Francji nauczyciel jest, a we Włoszech do czasu ostatnich kłopotów finansowych był urzędnikiem państwowym), cierpi na swoisty paraliż funkcji wychowawczej i kulturotwórczej. Szkoła stała się adresatem indywidualnych postulatów i żądań klientów, jakimi stali się wskutek autoproklamacji rodzice. Nauczyciel chowany jest za parawanem funkcji biurokratycznych, a dyrektor szkoły rozpaczliwie broni, raz w roku, tożsamości dydaktycznej swej instytucji za pomocą „dni otwartych”. Nikt, zaczynając od ucznia, a kończąc na dyrektorze nie podejmuje odpowiedzialności za swoją *indywidualną* funkcję w systemie oświaty. Rozprężeniu uległy nawet funkcje ośrodków nadzoru i uczelni pedagogicznych. Stąd rozkwit wszelkiego rodzaju szkół językowych, kursów, ośrodków doskonalenia, uniwersytetów pierwszego wieku i korepetycji, gdzie odpowiedzialność jest, wreszcie, *face-to-face*. Dysfunkcja ma więc wymiar kulturowy, a nie tylko (jakby to było nawet pożądane) wymiar polityczny lub biurokratyczny. Odpowiedzialności decyzyjnej unika nawet Ministerstwo, które reformę ogłasza, a później ją rozcieńcza wskutek żądań „komitetów obywatelskich” i, często autoproklamowanych, ekspertów edukacji.

III. KORZENIE KULTUROWE EUROPY

Preambuła Traktatu UE czyni *explicite* odnośnik do wartości *kulturowych, religijnych i humanistycznych* Europy. W odniesieniu zarówno do teorii, jak i praktyki polskiej szkoły, te trzy odnośniki są tożsamościowo identyczne – to brak jasnych i jednoosobowych odpowiedzialności ucznia oraz dyrektora stanowi o słabości szkoły. Traktat, w swej szerokiej filozoficznej wymowie, i praktyka edukacyjna na Zachodzie nadaje pojedynczym podmiotom brzemień odpowiedzialności indywidualnej. W religii europejskiej, tj. chrześcijańskiej, człowiek staje przed Bogiem jednostkowo, w żadnym hufcu czy zbiorowym rozgrzeszeniu.

Papież Jan Paweł II stwierdzał na forach parlamentarnych UE: „Unia Europejska nie powinna zapominać, że jest kolebką idei osoby i wolno-

ści oraz że te idee ukształtowały się pod wpływem długiego oddziaływania chrześcijaństwa. W przekonaniu Kościoła osoba jest nierozzerwalnie związana ze społeczeństwem, w którym się rozwija”. I zaraz w następnym zdaniu Papież dodaje: „Stwarzając człowieka, Bóg wpisał go w porządek relacji, które pozwalają mu na *samorealizację*”¹⁰.

Podobnie dwa inne pilastry Europy – tradycje kulturowe i humanistyczne – podkreślają indywidualne prawo człowieka do samorealizacji (protagonizmu). Dyskusja, czy tradycje humanistyczne mogłyby się rozwinąć w innych systemach religijnych niż chrześcijański jest jednak jałowa. Związek między kulturą religijną a życiem społecznym istnieje, ale jest w kulturze Europy znacznie luźniejszy niż w innych cywilizacjach. „Na Zachodzie siła duchowa nie została unieruchomiona w formie uświęconego porządku społecznego jak Konfucjanizm w Chinach lub system kast w Indiach; siła ta umożliwiła wolność społeczną i autonomię, i w konsekwencji jej aktywność nie została ograniczona do sfery religijnej ale miała wielkie znaczenia dla każdego aspektu życia społecznego i duchowego.”¹¹

IV. EUROPA A SZKOŁA POLSKA

Tradycje kulturowe Europy dla praktyki szkolnej oznaczają:

- 1) odpowiedzialność indywidualną,
- 2) widoczność indywidualną,
- 3) indywidualna decyzyjność,
- 4) nadrzędny charakter ustalonego porządku prawnego.

¹⁰ Jan Paweł II, *Przemówienie do przewodniczących parlamentów Unii Europejskiej* – 23.09.2000 „Służyć dobru wspólnemu”, *Dzieła zebrane*, t. 14, Kraków 2009, s. 843.

¹¹ “Nell’Occidente la forza spirituale non è stata immobilizzata in un ordine sociale sacro, quale il Confucianesimo in Cina e il sistema di caste in India; essa ha conseguito libertà sociale ed autonomia e, per conseguenza, la sua attività non è stata confinata nella sfera religiosa, ma ha avuto effetti di grande portata su ogni aspetto della vita sociale e spirituale”. Ch. Dawson, *Il cristianesimo e la formazione della civiltà occidentale*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2004, s. 21.

Jak przełożyć te ogólne zasady na szkolną praktykę? Posłużymy się przykładem zaczerpniętym z włoskiej praktyki. Co zrobić, jeśli uczeń notorycznie zakłóca przebieg lekcji? Komu wymierzyć karę? Nieletniemu uczniowi, który nie ponosi odpowiedzialności karnej, czy rodzicowi, który w nadmiarze pracy nie ma dla dziecka czasu? Sankcją za zaburzenie porządku szkolnego jest we Włoszech „zawieszenie w prawach ucznia”. Praktycznie oznacza to, że uczeń traci prawo do korzystania z lekcji w szkole. System prawny przewiduje możliwość czerpania nauki w domu (*cura parentale*), ale za specjalnym zezwoleniem szkoły, pod rygorem ewentualnej policyjnej kontroli i z obowiązkiem zdania egzaminów końcowych. Takie obwarowanie prawne czyni „zawieszenie” poważnym kłopotem dla rodziców.

Konstrukcja prawna sankcji opiera się na następujących przesłankach:

- według systemu prawnego UE nauka jest *prawem* ucznia, ale jej zapewnienie jest nadal rodzica obowiązkiem,
- uczeń, niekarny, traci prawo uczęszczania do szkoły („zawieszenie w prawach ucznia”),
- rodzic, w myśl Kodeksu Rodzicielskiego, ma obowiązek zapewnianie dziecku prawa do nauki,
- nie realizując tego obowiązku, rodzic podlega przepisom Kodeksu Karnego.

Sankcja, bardzo dotkliwa, jest wymierzana z zachowaniem zasad cytowanych w Preambule – nienaruszalnych praw osoby ludzkiej, wolności decyzji poszczególnych podmiotów, demokracji, równości, ale i poszanowania prawa.

Reasumując, w XXI wieku i zjednoczonej kulturowo Europie proponujemy definitywne odsunięcie „dyscypliny” Komeńskiego na rzecz indywidualnej odpowiedzialności ucznia, akceptowanej przez całość środowiska składającego się na system „szkoła”. Prawną i światopoglądową podstawą takiej zmiany jest Traktat Unii Europejskiej w swej skonsolidowanej wersji z marca 2010 roku. Zmiana praktyki w polskiej szkole musi odbyć się niejako pomimo zachodzących niekorzystnych zmian kulturowych, a wymaga to szeroko pojętego konsensusu, w tym także podniesienia autorytetu Ministerstwa.

Summary

POST-CONSTRUCTIVISM AND THE CULTURAL ROOTS OF EUROPE

Two weak points of the Polish educational system emerge from the international comparisons: didactic (pupils' low level of inclination to innovative thinking) and educational (low discipline of group behaviour comparable with the worst examples from over the ocean, although occasional). As far as the first problem can be easily solved by changing teaching contents and methods, the second one derives from the social and cultural structure and therefore seems to be unsolvable from the inside of the educational system. Existing proposals for the solution oscillate between the pseudo-discipline from some penal-custody institutions to the deregulation, hidden behind the formal activities of teachers. We show that the basis of the European Treaty, i.e. the cultural, religious and humanistic inheritance of Europe, as quoted in the European Treaty can constitute an useful (and unique) basis for changing the alarming trends in the Polish system of education.

