

Lidia Wiśniewska

SZKOLNICTWO – ZMIANA PARADYGMATU

Nie jestem teoretykiem nauczania, nie jestem też praktykiem związanym ze szkołą średnią (choć taki epizod mieści się w moim doświadczeniu); jestem jedynie praktykiem-nauczycielem akademickim, którego bezpośrednio dotyczy to, co się dzieje w szkole średniej, ponieważ to na studia trafiają osoby, u których rozpoznajemy rezultaty wcześniejszego kształcenia. Mam jednocześnie poczucie, iż nie tylko to, co się dzieje w szkołach średnich, wpływa na stan szkolnictwa wyższego, ale także odwrotnie – to, co uprawnia do pojawienia się na studiach wyższych, a także to, co się dzieje na nich – wywiera wpływ na sposób podejścia do nauki na niższych etapach kształcenia. Postrzegałabym tu raczej istnienie systemu „naczyń połączonych” niż po prostu zlewiska (a jeśli zlewiska – to pod innym względem). Czuję więc w tym momencie potrzebę refleksji może jedynie stanowiącej zarys problematyki, ale szerszej niż tylko nastawionej na odniesienie się ściśle do samego procesu kształcenia w szkole albo tylko na studiach, a dotyczącej pewnej, jeśli mogę tak to nazwać, filozofii kształcenia. Jako skłonna przy tym do komparatystycznych ujęć – dokonam pewnych porównań. I nie ukrywam, że nastawione są one na pobudzenie dyskusji; chętnie więc przedyskutuję wszelkie kontrproponycje.

Używając sakramentalnego sformułowania „kiedyś”, przypomnę, że „kiedyś” studentem stawało się na podstawie egzaminów przeprowadzanych przez uczelnie wyższe, które dokonywały selekcji – w każdym razie istniały możliwości jej dokonywania – wynikającej, po pierwsze, z odpowiednio dużej w stosunku do miejsc na uczelniach liczby kandydatów, co konstituowało przesłankę demograficzną istniejącego stanu rzeczy i przesądzało o „wyborze” determinującym przynajmniej pewną elitarność studiów. Co prawda zarazem w „obozie socjalistycznym” podkreślano ich egalitarność, jeśli chodzi o „pochodzenie” kandydatów, a nawet preferencje dla tych pochodzących z „dołów” hierarchii społecznej, czy raczej z jej „fundamentów” (i zarazem ideologicznej ostoi wspomnianych społeczeństw), którzy w znacznej mierze tworzyć mieli nową, w gruncie rzeczy, a jednak – elitę umysłową w państwach nowego ustroju. W ten sposób zaś, po drugie, dochodziła do głosu przesłanka ideologiczna czy też ideologiczno-polityczna, pociągająca za sobą nasycenie programów nauczania, nie tylko na studiach zresztą, treściami, które miały wychowywać „nowego, socjalistycznego”

człowieka, a zatem z założenia były niezwykle „humanistyczne”. Przy tym istniały – wyznaczając, po trzecie, przesłankę organizacyjną, w zasadzie tylko uczelnie państwowe – i raczej ograniczona ich liczba (przy czym i tu istniała hierarchia: wyższe szkoły, np. pedagogiczne, akademie, uniwersytety – renomowane i nie). Z pewnością ich liczba była ograniczona również dlatego, że finansowanie spoczywało na państwie, które z wielu powodów (a szczególnie niewydolności systemu ekonomicznego, uwikłanego również w uzależnienia ideologiczne – czego symbol stanowiła Nowa Huta pod Krakowem, a wreszcie generalnie z powodu nienależenia do potentatów w sferze ekonomicznej, *etc.*) musiało dokonywać wyboru. I wreszcie, po czwarte, istniała pewna stabilność systemu szkolnictwa (być może pociągająca za sobą skostnienie, zarazem swoistą autarkiczność, ujawniającą się np. w ograniczonej możliwości wyjazdów zagranicznych, szczególnie na Zachód, co znowu można wyjaśnić tyleż ogólnym ubóstwem społeczeństwa, co przesłankami ideologicznymi). System kształcenia w Polsce pozostawał mimo to w dużej mierze autonomiczny (pomijając szkoły partyjne i pokrewne). Tak więc przesłanki: demograficzna, ideologiczna, organizacyjna i trudna do innego określenia przesłanka stałości (systemu politycznego, tyleż co systemu kształcenia) mogłyby stanowić tutaj pewne punkty orientacyjne dla naszego porównania.

Równie generalizując jak poprzednio, powiedzieć by należało, że „dzisiaj”, po pierwsze, niż demograficzny sprawił, że nie student walczy o studiowanie, ale uczelnie o studenta; zamiast wyboru – pojawił się (zastępujący selekcję) zbiór (owo sygnalizowane zlewisko wszystkiego, co możliwe, na studiach) – i to pojmowany wieloaspektowo. Student nie zdaje egzaminu, ale po prostu składa dokumenty, zazwyczaj nie na wybraną, ale na kilka uczelni, często nie na wybrany kierunek, a na kilka odmiennych kierunków, a uczelnie otrzymują również zbiór – nie bez powodu gromadzą zresztą „ile” i „co” się da, żeby w decydującym momencie dokonywania ostatecznie wyboru (przez studenta, a nie przez uczelnie) i rozpoczynania roku akademickiego – nie zostać z niczym. Tym samym często wielokierunkowość działań (w zasadzie tak czy inaczej z pewnością studenta) ujawnia pewną przypadkowość („studiować cokolwiek”) nie mniej, niż ujawnia ją (choć nie wyłącznie) zbiór studentów, jaki pojawia się na poszczególnych kierunkach studiów. Jednak nie tylko niż demograficzny to sprawił – jednocześnie bowiem z nim, paradoksalnie, zwiększyła się (pojawia się tu przesłanka organizacyjna) liczba uczelni i nie tyle poszerzyła się oferta, ile powstała zupełnie nowa jakość w postaci – zastępującego dawną przesłankę ideologiczną, np. socjalizmu nową – rynku usług w zakresie kształcenia (nie tylko) wyższego. Jak grzyby po deszczu – choć należało raczej się liczyć z dłuższą i pogłębiającą się

posuchą – wyrastały uczelnie prywatne, a zatem wzrosła podaż, choć zmniejszył się popyt. Wszystkie te wymiary włączały się w gruncie rzeczy w eksponowanie nowej wersji czwartej przesłanki: szkolnictwo zaczęło realizować postulat mobilności, ruchliwości, zmiany – na wielu płaszczyznach.

Opisując ten stan rzeczy, w sposób nieunikniony użyć by trzeba – zastępującego powszechnie dawny język („humanistycznej”) ideologii – języka czegoś tak materialnego i nastawionego na rzeczy oraz usługi jak handel, ponieważ szczególnie pojawienie się uczelni prywatnych wzmocniło poczucie istnienia „rynku produktów kształcenia” – i nie mogło być inaczej, jako że większość uczelni jest dziś prywatna, a więc jest przede wszystkim prywatnymi przedsiębiorstwami, sytuującymi się w pewnej opozycji do państwowych. Zasadniczym pytaniem stało się, jaki produkt rzucić na rynek, żeby okazał się on „*hitem* sezonu” – choć można by pytać, czy będzie on istotny dla kształcenia, czy dla ekonomicznego rachunku przedsiębiorstwa, jakim staje się wyższa uczelnia? Z pewnością wiele w tym było racji: umożliwiło to przełamanie pewnej ociężałości państwowego systemu kształcenia w odpowiadaniu na nowe zapotrzebowanie, jakie rodzi nowa rzeczywistość – i pod względem politycznym, i gospodarczym, i technicznym (a jeszcze bardziej informatycznym), a w pewnym sensie ideowym (jeśli za taką zmianę uznać np. nie tylko ideologię rynku, ale i całą problematykę ochrony środowiska, która, przynajmniej deklaracyjnie, diametralnie zmienia postrzeganie w nim człowieka, od roli pana przechodzącego do roli elementu w globalnej całości). Jednak o przebojowości decyduje tu nie tyle jakość „produktów”, ile inne, mniej merytoryczne cechy wynikające ze znalezienia się na rynku tego nowego rodzaju przedsiębiorstw: rozległa i wymagająca sporych nakładów finansowych (na które mniej mogą sobie pozwolić uczelnie państwowe, szczególnie mniejsze) reklama jawna i (często) ukryte założenia (takie na przykład, że student na uczelni prywatnej płaci, więc ma prawo zdawać tak długo, aż ktoś się zmęczy, i na pewno nie będzie to student, lub zda z takim zasobem wiadomości, który tylko markuje prawdziwą wiedzę), a także coś, co można nazwać ładnym, atrakcyjnym opakowaniem produktu w nazwę, która budzi prawdziwą konsternację nawet samych wykładowców mających się nią posługiwać.

I wreszcie, skoro mowa o tym zagadnieniu, przełamanie granic w ramach Unii Europejskiej spowodowało, że pojawia się dodatkowa możliwość – skorzystania z wykształcenia za granicą, przynoszącego nie tylko teoretyczną wiedzę, ale także praktyczną znajomość obcego języka, innej kultury i ludzi, co generalnie umożliwia większą ruchliwość, szczególnie w ramach Unii, ale nie tylko. Nade wszystko oznacza jednak budowanie nowego organizmu politycznego, w którym uczestniczyć też ma szkolnictwo. I można by powiedzieć, że szkolnictwo jest

wpisywane w szerokie przemiany – oraz towarzyszące temu założenia ideologiczne – zmierzające do nie tylko formalnego, ale i faktycznego wykrystalizowania UE, a więc czegoś, co ma stanowić zaprzeczenie antynomii dawnego bloku wschodniego i szeroko rozumianego Zachodu. Tworzenie tego nowego organizmu – w dużej mierze pozostającego ciągle zbiorem odmiennych jednostek – wymaga działań integracyjnych, które obejmują także (a może przede wszystkim) kształcenie. Jednak pociąga to za sobą nie tylko cenną wymianę międzyuczelnianą, np. w ramach Erasmusa, ale także działania uczelni zachodnich (nie tylko prestiżowych, lecz różnych, działających na rynku), które pojawiając się w ramach wolnej konkurencji (przynajmniej w pewnym stopniu) powodują dodatkowy drenaż polskich uczelni.

Tak więc łatwość zostania studentem – jak nie w jednej uczelni, to w drugiej, jak nie w kraju, to za granicą, jak nie z powodu głodu wiedzy, to z powodu przymusu (ekonomicznego) posiadania „papierka” – powoduje, że studia stają się chlebem powszednim, choć czasem zakalcem, a tym samym elitaryzm zostaje zastąpiony egalitaryzmem, podbudowanym świadomością, że Polska pod względem wykształcenia wyższego sytuowała się na pewno nie w czołówce, w czym nie ma powodu do chluby. Czy jednak to usytuowanie się w czołówce nie prowadzi do spopolitowania wykształcenia wyższego, które może uzyskać każdy: każdy może, a nawet powinien, zostać studentem i otrzymać dyplom ukończenia studiów. O ile są one jeszcze „wyższe” (przynajmniej na swym pierwszym stopniu) w znaczeniu ongiś używanym.

Żeby jednak tak się mogło stać – to znaczy, by każdy mógł się stać studentem w imię dostosowania do nowej rzeczywistości – potrzebne było (rynkowi, nowej wizji politycznej) przełamanie podstawowej bariery, jaką była „stara” matura, stanowiąca sito, przez które niekoniecznie się przechodziło, zanim przeszło się jeszcze przez następne sito – egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Zamiast więc podwójnego sita – pojawiło się sito dziurawe, przez które przedostają się wszyscy; trzeba by się było wykazać nadzwyczajnymi zdolnościami, żeby nie przejść przez nie. Jak pamiętamy, jeśli się nawet nie przeszło, można było liczyć na dyspensę od samego Ministra. Stawiam w ten sposób tezę, że to w gruncie rzeczy pewne tendencje stojące za przemianami politycznymi i gospodarczymi wymusiły takie, a nie inne rozumienie matury, która nie będąc realnym sprawdzianem intelektualnych możliwości uczniów (zawyżając je u „przeciętniaków” lub jeszcze gorzej, a zaniżając je u młodych zdolnych, prowadzi(ła) – nie wiem, czy można tu używać czasu przeszłego? chyba nie – do, moim zdaniem, przerażającej „urawniłowki” i dewaluacji sprawdzianu wartości intelektualnej kandydatów na studia. Uważam, że demoralizującej dewaluacji. Jednak prawdziwy

sprawdzian, szczerze powiedziawszy, po prostu nikomu nie był potrzebny: ani nowym przedsiębiorcom, ani politykom, ani rynkowi, ani, tym bardziej, studentom, których oducza się wysiłku. Na rynku usług potrzebne są tłumy nabywców, a nie jacyś „wybrani” do zajęcia określonej (a w przypadku inteligencji zakładamy zwykle, że w jakiś sposób dominującej, kierującej, powiedziałabym – duchowej) pozycji w społeczeństwie. Niekoniecznie znaczyć to musi, że zabrakło w tej dziedzinie – edukacji – „sklepów firmowych” oferujących wysokiej jakości towary (choć, jak zawsze, interesujące jest, kto je nabywa). Z pewnością rodzi się nowa hierarchia. Przy okazji jednak zalew tandety intelektualnej wydaje się niepowstrzymany.

Myślę także, że na tej linii styku szkolnictwa wyższego i średniego takie właśnie „rynkowe” i polityczne uzależnienie funkcjonowania szkolnictwa wyższego prowadzi nie tylko do określonych konsekwencji na wyższym poziomie, ale i do wykształcenia określonego stanu świadomości (i swoistej demoralizacji) także na niższym poziomie. A zatem po pierwsze – uczniom braknie motywacji do nauki, jeśli ocena i tak jest prawie zagwarantowana jako pozytywna, stanowiąc przepustkę pójścia dalej. Z takim też nastawieniem uczniowie przychodzą na studia, przekonani ponadto, że nie tu, to gdzie indziej otrzymają podobne potwierdzenie na wyższym poziomie. Po drugie – przyjmują oni, że nie ma właściwie warunków *sine qua non* (nie muszą przypominać nagłościonych kompromitujących zajęć z nauczycielami, a ta patologia nie zawsze być musiała tylko wyrazem słabości nauczyciela, bo mogła – jeszcze bardziej – być wyrazem słabości systemu, który nie tylko w sprawie matury w gruncie rzeczy gwarantuje właściwie uzyskanie formalnego, nie zaś faktycznego potwierdzenia – przez ludzi pozostających poniżej poziomu akceptowalności – że uzyskali wymagany zasób wiedzy, umiejętności *etc.*). Na studiach – uczestnicząc na przykład w Radach Wydziału stają się czasami świadkami smutnych i żenujących wypowiedzi profesorów, że musimy dbać o studentów (przy czym słowo: „dbać” znaczy: dbać o liczbę, a nie jakość), ponieważ oni konstytuują nasze miejsca pracy (a dodajmy, że przypadki ostrego uświadamiania tego przez Dyrektorów Instytutów czy Dziekanów dobrym dydaktykom zdarzają się nawet na UJ). Nie wpływa to na umocnienie autorytetu kadry naukowej (nawiasem mówiąc, kadry również coraz bardziej uwikłanej w mechanizmy rynkowe, co przejawia się w zatrudnieniu na dwu etatach). Po trzecie – uczą się tego, czego się od nich wymaga przede wszystkim, tzn. rynkowego podejścia do rzeczywistości, poczynszy od (bardzo pozytywnego) tworzenia już w szkole projektów finansowanych np. przez UE. Jednak w masowym wymiarze przekształca się to w myślenie przede wszystkim w kategoriach pieniądza; na studiach znajduje to wyraz w tym, że niezależnie od

tęgo, czy mamy do czynienia ze studiami dziennymi, czy zaocznymi, studenci w większości poświęcają się nie studiom, ale pracują jako magazynierzy, kierownicy ciężarówek, ludzie od reklamy, modelki i nie tylko – nie traktując samego studiowania jako ciężkiej pracy, ponieważ się za nie im nie płaci (a stypendia, nawet dla najlepszych, niekoniecznie pozwalają przeżyć).

Tendencja rynkowa, która wydaje się generalnie wypierać dawną tendencję ideologiczną, pełniącą funkcję wyodrębniającą (studia jako wyraz hierarchizacji i, jednak, elitarności) odgrywa rolę całościującą (egalitaryzacja). Jednak można by powiedzieć, że granice usuwane w poprzedniej perspektywie, pojawiają się także w nowej, tylko inaczej.

Swego czasu zatem studia wyższe stanowiły pod wieloma względami zamkniętą jednostkę. Po pierwsze – trwały pięć lat. W taki sam sposób jednostkę czasową stanowiła szkoła podstawowa, która mogła kończyć kształcenie (o charakterze ogólnym) i średnia: tu szkoła zawodowa mogła zamykać kształcenie już w określonym kierunku lub dopełniana była technikum, otwierającym drogę na studia, zazwyczaj wytyczone poprzednim przygotowaniem; liceum przede wszystkim przygotowywało do studiów, najczęściej dając wiedzę ogólną, ale były też licea sprofilowane. Obecnie wykształcenie średnie (gimnazjum i liceum) jest generalnie dwustopniowe, przy czym linia podziału jest linią ewentualnej zmiany miejsca przez ucznia. Zmiana ta przypada w okresie wyjątkowo niefortunnym w rozwoju emocjonalnym i fizycznym młodego człowieka – niestabilność środowiska i autorytetów dodana zostaje do burzy hormonów. Podobnie studia przestają być jednostką: podzielone zostają na trzy etapy zgodnie z systemem bolońskim: licencjat, II stopień i studia doktoranckie. Znamienne, że studia doktoranckie są właśnie końcem kształcenia wyższego, a nie muszą, a nawet nie mogą (zważywszy liczbę tak kształconych doktorów), być początkiem pracy naukowej (co najwyżej dostarczają na rynek dużą ilość „towaru”, która umożliwia rywalizację i podtrzymuje niestabilność, albo, jeśli użyć innej perspektywy, dynamikę sytuacji zawodowej). To, co kiedyś było pierwszym etapem specjalistycznej drogi naukowej, zasadniczo przesądzającym o przechodzeniu kolejnych etapów, staje się teraz zwieńczeniem edukacji wyższej, co oznacza w gruncie rzeczy, wydłużenie kształcenia wyższego, ale też w pewnym sensie – obsunięcie się wszystkich poziomów, tym bardziej, że I stopień ma mieć charakter przede wszystkim praktyczny, przygotowujący do zawodu, a więc poniekąd zajmuje miejsce technikum. O ile zatem w poprzednim systemie możliwe było pozostanie na poziomie podstawowym, zawodowym, po liceum czy technikum grup, które nie wybierały dalszego kształcenia, o tyle obecnie wszyscy przechodzą przez (prawie) wszystkie poziomy, choć niekoniecznie się do tego nadają.

A zarazem o ile w poprzednim kształceniu następowało rozdzielenie uczących się na tych, którzy szli bardziej w kierunku teoretycznym lub praktycznym, o tyle obecnie następuje swoiste przeplatanie jednego i drugiego – przeznaczone dla wszystkich. Tak więc o ile studia stanowiły jednostkę pod względem merytorycznym: pięć lat poświęconych było konkretnej dziedzinie, np. polonistyce, przy czym proces historyczny, wprowadzany już w liceum, stanowił tu podstawę organizacji wiedzy, a jednocześnie na poziomie średniego wykształcenia następowało rozejście się dróg: na bardziej ogólne i teoretyczne wykształcenie licealne i nastawione na praktykę wykształcenie zawodowe, to obecnie takie zróżnicowanie w nowym systemie pojawia się w zasadzie między I a II poziomem studiów, przy czym drugi może być obszarem mieszania się różnych punktów wyjścia, jeśli chodzi o I stopień (np. na polonistykę II stopnia przyjść mogą absolwenci różnych kierunków I stopnia). Potencjalna hybrydyzacja na II stopniu może uzyskać przedłużenie na studiach doktoranckich. Ale jeszcze bardziej interesujące, że ta hybrydyzacja zostaje zadekretowana już w szkole podstawowej, w której blokowość pozwala na rozwój myślenia konkretnego, a końcowy egzamin łączy ze sobą treści z różnych dziedzin; dzieje się to jednak w czasie, który w zasadzie, zgodnie z tym, co podpowiada psychologia rozwojowa, powinien być przewidziany na rozwój myślenia abstrakcyjnego. W wykształceniu średnim uwzględniane zaś są tylko elementy myślenia historycznego, tzn. linearnego. Wynikałoby z tego, że myślenie linearne i abstrakcyjne zostaje tu odsunięte na margines. Obydwa kluczowe, wymienione tu momenty – przejście między podstawówką a szkołą średnią oraz między gimnazjum a liceum – zamiast stabilizować, pobudzają zmienność.

Tak więc można by powiedzieć, że nowy układ kształcenia nastawiony jest na kołowe nawroty i „jedność wielości”, podczas gdy poprzedni konstituował raczej linearne całości w czasie i hierarchiczność kształcenia. W konsekwencji obecny system kształcenia nastawiony jest też na ruchliwość, gdy poprzedni nastawiony był na stabilizację.

Otóż wszystko to każe mówić o dążeniu do generalnej zmiany paradygmatu. Można powiedzieć, że wyznaczanie granic i jednostek, w jakich organizuje się nauczanie jest tu projektowane na dwa odmienne sposoby. Wcześniejszy system szkolnictwa dążył do stworzenia tradycyjnej, wyrazistej struktury opartej na linearności wyborów i zarazem hierarchiczności społeczeństwa. Wykształcenie podstawowe dawało mniej więcej wspólną podstawę; programy szkolne były dość wyraźnie określone. Na poziomie szkoły średniej dokonywał się pierwszy podział na tych, którzy chcą pozostać w bezpośrednim kontakcie z praktyczną rzeczywistością i tych, którzy idąc na studia wybiorą określoną dziedzinę

w zgodzie z tradycyjnymi podziałami nauki. Jeszcze dalej, po skończeniu studiów, istniała możliwość stosowania zdobytej wiedzy w konkretnym zawodzie lub wejścia ewentualnie na drogę naukowego rozwoju, a więc kształtowania określonego profilu danej dziedziny, co oznaczało kolejną specjalizację. Za każdym razem oznaczało to nie tylko zawężenie obszaru do określonych granic, ale także etap w hierarchicznym rozwoju, chyba można tak to ująć – duchowym. Nazwijmy ten paradygmat linearnym. Wydaje się on zakładać, że ludzie są bardziej predestynowani do znalezienia się w tej lub innej określonej dziedzinie i identyfikują się z określonymi jej granicami – lub można ich do tego wdrożyć, a tym samym przyporządkować ich określonej strukturze lub nadać im określoną strukturę, wyznaczającą pewne zamknięcie. Korzeni tego porządku szukałabym w tym, co Gianni Vattimo postrzega jako zdesakralizowaną wersję dążenia do doskonałego porządku znajdującego jednak swoje ucieleśnienie nie w Bogu, ale w doskonałym ustroju sprawiedliwości społecznej (który, co prawda dążąc do doskonałości, po drodze staje się dość niedoskonały).

Nowy paradygmat zdaje się zmierzać do łączenia dziedzin już od szkoły podstawowej. Nie rozdziela dróg na coraz bardziej związane z materialnym (pragmatycznym) czy duchowym (bądź teoretycznym) kontekstem, ale raczej stosuje przemienność etapów: szkoła średnia jest dwuetapowa i każdy musi przejść zarówno przez pierwszy jak i drugi etap, przy czym (w jakimś sensie pozorna) matura nie dokonuje selekcji, nie jest egzaminem „dojrzałości”, a więc pewnego zamknięcia strukturalnego, umożliwiającego dalsze precyzowanie siebie, ale raczej zachęca wszystkich do powtórzenia znowu dwu możliwości na kolejnym etapie, zaś doktorat stanowi raczej jakieś otwarcie na kolejne tego rodzaju powtórzenie, w każdym razie nie rozpoczyna w sposób konieczny długiego okresu linearnego rozwoju zmierzającego ku jakiejś zamykającej rzecz kodzie: studia doktoranckie mnożą przecież doktorów, dla których nie będzie miejsca na uczelniach. (Oczywiście, można tu dokonać bezkrwawej, choć chyba utopijnej rewolucji, jaką proponowała minister Kudrycka: dając dobre warunki materialne, odsunąć z uczelni starych profesorów z ich linearnymi przyzwyczajeniami i zwolnić tym samym miejsca dla dynamicznych młodych, ale nawet to posunięcie nie zwolni miejsc dla wszystkich młodych i może nawet nie usunąć wszystkich starych, o ile niektórzy z nich okażą się bardziej przywiązani do pracy i ludzi niż do pieniędzy). Ci doktorzy za to mogą się stać rozsądnymi nieustannej kołowej rotacji (dzięki konkursom na miejsca akademickie). Takie postrzeganie tego paradygmatu skłaniałoby mnie do nazwania go kołowym. Jest on więc paradygmatem zmierzającym do dynamizacji człowieka, zapewne z tym przekonaniem, że obecne, jak się wydaje (choć sądzę, że absolutyzowanie tego – to złudzenie) dynamiczne czasy

tego wymagają, przy czym dynamizacji tej, zachodzącej w planie czasowym, odpowiada dążenie do przechodzenia między różnymi dziedzinami, a więc wytworzenia z nich jakiejś całości (odmiennej niż hierarchiczna) opartej na zasadzie *coincidentia oppositorum*. Korzeni takiego postawienia sprawy szukałabym – najbliżej – w rewolucji kulturalnej lat sześćdziesiątych na Zachodzie (a może i na Wschodzie). W istocie może nawet tworzenie wspólnej Europy zdominowane zostało przez tendencje tam znacznie wcześniej wykrystalizowane niż u nas. To tam pojawił się sprzeciw przeciwko specjalizacji, która dla wielu oznaczała zawężenie pełni (*coincidentia oppositorum*) człowieczeństwa, począwszy zresztą od bardzo podstawowego podziału ról na ściśle męskie i kobiece (co podważył silny też wówczas feminizm czy potem studia genderowe), a skończywszy na podejrzeniach wobec nauki „newtonowskiej”, reprezentującej paradygmat linearny.

A jednak mam poczucie, że nowy paradygmat grzeszy nie mniej niż stary, o ile dąży się do uczynienia go jedynym istotnym. Poczucie to wynika właśnie z doświadczenia dydaktyka, który obserwuje konsekwencje pojawienia się jego wytworów na uczelni. Przy czym zaznaczę, że moje własne doświadczenie studentki umieszczonej w paradygmacie linearnym – było doświadczeniem tęsknoty do jego zmiany na przeciwny, więc w pewnym sensie kontrkulturowy. Jednak moje doświadczenie wykładowcy jest poczuciem nieporozumienia czy przesady rodzącej się z wdrażania tego przeciwieństwa na każdym etapie. Na podstawie zetknięcia ze studentami ukształtowanymi przez ten wyłącznie paradygmat jestem skłonna do daleko posuniętej ostrożności.

Paradygmat kołowy jest w zasadzie paradygmatem opartym na obrazie. Z pewnością ułatwia to porozumiewanie się za pomocą skrótowych znaczków w SMS-ach. Czy wchodzimy w kulturę obrazkową? Być może. Czy jednak jest ona równie wydolna jak oparta na słowie? Nie przesądzałabym. Natomiast absolutyzowanie obrazu wydaje się pociągać za sobą zatracanie umiejętności konstruowania logicznych konstrukcji linearnych, przede wszystkim werbalnych. Z przeżeniem obserwuję (na polonistyce) częstą niezdolność pisania, ale także niezdolność mówienia w sposób logiczny. Z równym niepokojem obserwuję niezdolność do takiego myślenia. Czasami zresztą nie jestem pewna, czy pracuję na pewno na polonistyce (lub kulturoznawstwie), bo dążenie do atrakcyjności pociąga za sobą tworzenie specjalizacji, które przyciągają młodych do specjalizacji, ale niekoniecznie do dziedziny uniwersyteckiej, w której mogą się oni zupełnie nie mieścić. Pojawia się przy tym wątpliwość, znacznie poważniejsza: czy wszelkie braki, jakie można zaobserwować, są „zasługą” samych studentów, czy też w trakcie nowego kształcenia popełniane są systemowe (wynikające z przesady w stosowaniu jednego paradygmatu) błędy, które je usprawiedliwiają i wzmacniają?

Czy zatem chciałabym zakończyć jakąś konkluzją? Jestem za dwuparadygmatycznością i chciałabym postawić na porządku dziennym pytanie, co zrobić, aby pogodzić stałość z dynamiką, a tradycyjny model kształcenia (nie tylko studiowania) z „kontrkulturowym”. Jak nauczyć ludzi posługiwania się obu paradygmatami? Jak pogodzić myślenie linearne z myśleniem odwołującym się do zasady *coincidentia oppositorum*? Ale także jak uzgodnić dwuparadygmatyczność osobowości i rozwoju człowieka z dwuparadygmatycznością systemu kształcenia, jaką mu można zaproponować? Być może nie mam racji, oczekując spojrzenia na to, co się dzieje w szkolnictwie, „z lotu ptaka”. Jednak odnoszę wrażenie, że również podchodzenie do tych przemian z pomysłami cząstkowymi, polegającymi jedynie na zmianach kosmetycznych, na wymianie drobnych elementów, nie pozwala zapanować nad niekoniecznie napawającymi optymizmem ich konsekwencjami.

*

Anna Nakielska-Kowalska
Mirosław Gołuński

„OBYŚ CUDZE DZIECI UCZYŁ...” O FORMACH WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z WYŻSZYMI UCZELNIAMI I TOWARZYSTWEM LITERACKIM IM. ADAMA MICKIEWICZA

Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich nie umie napisać poprawnie kilku zdań po polsku. Wiem, że wśród studentów na pierwszych latach studiów jest ponad 50%. [...] Oprócz półanalfabetów mamy analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10%. Osoby te są zdolne zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczerą strukturą gramatyczną. [...] Większość młodych posiadaczy matury kompletnie nie umie, a co gorsza nauczona jest w szkole oszukiwania i ściągania¹¹.

Tymczasem w Polsce błąd polega na tym, że próbujemy maturzystę oceniać poprzez pryzmat jednego przedmiotu: języka polskiego, a obiektywizowanie oceny za pomocą klucza – który jest demonizowany – nazywa się infantyilizacją oraz podcinaniem skrzydeł twórczo myślącym młodym ludziom. [...] Musimy coraz bardziej odchodzić od przyswajania kolejnych faktów, które można znaleźć w Internecie, a skupić się na uczeniu struktury nauki¹².

¹¹ J. Hartman, *Szkola buja w obłokach*, „Gazeta Wyborcza”, 9 IV 2009.

¹² M. Handke, *Dojrzałość z kluczem*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22.