

Maria Dudzikowa, Karina Knasiecka-Falbierska (red.),
Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych
w edukacji szkolnej,
Impuls, Kraków 2013

Śledząc głosy komentatorów, które składają się na polski medialny dyskurs publiczny, można odnaleźć interesujący i powtarzający się wzór. Otóż prawie za każdym razem, gdy dyskutowany jest jakiś społeczny problem – od kolejnego przypadku dzieciobójstwa, przez wzrost nastrojów ksenofobicznych lub faszystowskich wśród polskiej młodzieży, aż po podatność społeczeństwa na populistyczne argumenty lobbujących za taką lub inną reformą systemu ubezpieczeń w Polsce – komentatorzy znajdują na końcu jedno remedium: rozwiązaniem ma być postawienie na lepszą edukację. Chodzi nie tylko o lepszą edukację ogólną i specjalistyczną, społeczną, obywatelską, ekonomiczną oczywiście, ale i międzykulturową, wreszcie historyczną – a wszystko to połączone z efektywnymi oddziaływaniami wychowawczymi, w których solidarnie partycypować mają rodzice i państwo.

Gdyby komentatorzy przeczytali książkę pod redakcją M. Dudzikowej i K. Kna-

sieckiej-Falbierskiej pt. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, przekonaliby się, że to, co miałyby być czynnikiem korygującym, wprowadzającym pożądaną zmianę, samo wymaga zdecydowanych działań naprawczych. I to nie działań pozornych (jak to się dzieje od z górą dwóch dekad), ale fundamentalnych. I to właśnie pojęcie „działań pozornych” staje się przewodnią kategorią książki. M. Dudzikowa odnajduje inspiracje przede wszystkim w sformułowanej przez J. Lutyńskiego koncepcji działań pozornych oraz mechanizmów im sprzyjających, a także w tranzytologicznych pracach J. Staniszkis, żeby wymienić tylko najważniejsze inspiracje zaczerpnięte z polskiej tradycji naukowej. Można powiedzieć, że prace tych autorów stają się najbardziej ogólną ramą teoretyczną dla zawartych w książce analiz, które dotyczą jednak specyficznego pola – edukacji. Działania pozorne to takie, do których opisu stosuje się zasada T. di Lampedusy, a właściwie bohatera jego powieści

Lampart, Falconeriego: jeśli chcemy, by wszystko pozostało tak, jak jest, wszystko musi się zmienić.

Pierwszy rozdział książki, którego autorką jest M. Dudzikowa – z mojej perspektywy najważniejszy – wprowadza pojęcie pozoru i działań pozornych, pokazuje potencjał zastosowania tej kategorii do analiz pola edukacyjnego oraz daje egzemplifikacje takich praktyk w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Zatem słowem kluczowym w pracy jest pojęcie „pozoru”. Za J. Baudrillardem autorka pisze, że dać się uwieść pozorowi, to dać się pochłonać złudzeniu, umrzeć dla realności. Tutaj pojawia się koncepcja „społeczeństwa spektaklu” G. Deborda, które opiera się na afirmacji pozoru, lub jeszcze dalej, afirmacji całego życia ludzkiego jako pozoru. Z tym, że dla M. Dudzikowej istnieje druga strona tego ujęcia – wiedza prawdziwa, a nie pozorna. To twierdzenie jest punktem wyjścia do określenia celu jej pisarstwa, ponieważ – jak pisze – demistyfikacja pozoru wymaga problematyzacji sytuacji, co do której zachodzi podejrzenie, że mają w niej miejsce działania pozorne (s. 30). Tak rozumiana i definiowana perspektywa krytyczna wiąże się z problematyzacją sytuacji, a więc „odsłonięciem” i „zdemaskowaniem” pozoru nierozpoznanego, zdenaturalizowaniem jego oczywistości. Celem zaś staje się ujęcie analizowanej sytuacji jako problemu do rozwiązania po to, by powstała wola polityczna, by być obywatelem. M. Dudzikowa, niejako za V. Havlem, widzi potrzebę naruszenia zasad gry, przez co zostanie ona zdemaskowana jako gra. Ktoś musi krzyknąć: *Król jest nagi!*

W edukacji polskiej to zawołanie mogłoby brzmieć jak teza, którą przyjmuje autorka: działania pozorne powodują narastającą od lat rozbieżność między celami i funkcjami projektowanymi a tymi, które się faktycznie realizuje. Podobnie rzecz ma się z intencjami osób zaangażowanych w działanie systemu oświatowego na dowolnym szczeblu. Tutaj narasta rozbieżność celów i realnie podejmowanych działań. Wszystko to sprawia, że kolejne próby reformowania systemu szkolnictwa w naszym kraju kończą się niepowodzeniem. Mało tego – są także źródłem atrofii zaangażowania rozmaitych podmiotów w jego zmianę (s. 35).

M. Dudzikowa, za J. Lutyńskim, wskazuje, że głównym mechanizmem odpowiedzialnym za działania pozorne w edukacji jest mechanizm organizacyjno-decyzyjny, powiązany z innymi mechanizmami, który odpowiada za bezproduktywne działania ludzi i instytucji edukacyjnych. Jest to tzw. jałowy bieg, marnotrawiący energię systemu, czego egzemplifikację M. Dudzikowa znajduje w książce M. Groenwald, poświęconej etycznym aspektom egzaminów w szkole. Ukazuje ona kształcenie, które skupia się nie na wspieraniu ucznia w jego rozwoju, ale raczej na „treningu przedegzaminacyjnym”. Naukę dla rozwoju zastępuje „nauka pod klucz”, klucz z właściwymi odpowiedziami. Wygląda na to, że dawne pytanie: *co poeta chciał powiedzieć?*, dziś zastąpiło: *co komisja egzaminacyjna chciałaby usłyszeć?*. W tym kontekście należy jeszcze wspomnieć o kategorii sprawcy/ofiary działań pozornych. Są to kategorie przepuszczalne i nie można powiedzieć, że mamy do

czynienia z sytuacją, w której uczniowie pozostają ofiarami działań pedagogów. System „odpowiedzi pod klucz” uprzedmiotawia także nauczycieli. Gdy bełkot spełnia wymogi formalne egzaminu, nauczyciel nie ma wyjścia, jak tylko przyznać odpowiednie punkty.

Sytuację, w jakiej znajduje się obecnie system edukacji, wydaje się najlepiej opisywać pojęcie *pelzającego chaosu* (za: J. Staniszkis). Podobny obraz wyłania się z przytaczanych przez M. Dudzikową analiz B. Śliwerskiego, D. Klus-Stańskiej, E. Potulickiej i J. Rutkowiak. Ten chaos jest opisany w trzech wymiarach: postępującej niesterowności systemu, antynomiczności procesów decyzyjnych, przypominających chorobę autoimmunologiczną państwa, oraz niejasnych zasad dotyczących finansowania systemu. Problemy z systemem edukacji byłyby więc tylko odbiciem znacznie szerszego zjawiska – *dryfowania państwa* (s. 45) postkomunistycznego, wynikającego z nieporadności aktorów na najwyższych szczeblach władzy. Ponieważ *ryba psuje się od głowy* – ten dryf blokować ma oddolne inicjatywy, co powoduje uwiąd i niemożliwość innowacyjności, a w efekcie zmiany społecznej. Autorka podkreśla, że polityka rządu wszystkim sferami, gdyż każda decyzja staje się decyzją polityczną (s. 45).

Czwarta część tego programowego rozdziału, która zawiera egzemplifikacje mechanizmów działań pozornych, jest właściwie analizą dyskursu medialnego dotyczącego edukacji w Polsce. Jest to ciekawa lektura, rekonstruuja tę dyskusję kilkoma cytatami z dawnych decydentów, które autentycznie szokują. Tak jest w przypadku wypowiedzi ministra

M. Handkego, traktującego nauczycieli jak „małych cwaniaczków”, którzy jakoby próbowali oszukiwać dobrze zaprojektowany system edukacyjny, przez co storpedowali reformatorskie wysiłki jego ekipy ministerialnej. Podobnie rzecz ma się w przypadku upadku mitu o dialogiczności kolejnych ekip rządzących MEN-em, który już nawet porzucił fasadową praktykę konsultacji społecznych lub korzystania z doradczych głosów specjalistów na rzecz taktyki obłożonej twierdzy wspomaganej działaniami specjalistów z dziedziny *public relations*.

Na koniec rozdziału M. Dudzikowa z przekąsem przywołuje *Rewolucję* S. Mrożka, w której bohater postanawia odnowić swoje życie i dokonać rewolucyjnego przewrotu, czyli w pokoju, gdzie jest łóżko, stół i szafa, umieścić szafę w centralnym miejscu i w awangardowym odruchu – spać właśnie w niej. Szybko się okazuje, że to bardzo niewygodne i męczące. W efekcie meble trafiają na właściwe miejsca, a bohater znowu śpi w łóżku. Pozostając w poetyce rewolucyjnej, ale nie absurdu, lecz doświadczenia XX-wiecznego, można powiedzieć, że przez ostatnie dwie dekady system edukacyjny był w fazie rewolucji przypominającej komunizm wojenny – centralizacja systemu, wyciszanie oddolnej inicjatywy poprzez wzmocnienie rządowej kontroli, objęcie systemu jednolitym, narodowym planem. Wygląda na to, że być może w 2015 roku zaczniemy w tym kontekście wracać do punktu wyjścia.

Poświęciłem tak dużo miejsca I rozdziałowi książki, bo analizy tam zawarte są kluczem do odczytania kolejnych roz-

działów, będących faktycznie rozwinięciami bogatych treści zawartych w tekście M. Dudzikowej. Książka składa się z dwóch części – pierwszej, bardziej teoretycznej i drugiej, skupionej na egzemplifikacjach działań pozornych w różnych obszarach pola edukacji. Autorzy różnorodnie wykorzystali w swoich tekstach teoretyczną ramę, zaproponowaną przez redaktorki naukowe tomu. Dla niektórych jest to tylko pretekst, żeby zaprezentować wyniki własnych badań lub przemyśleń. Inni poprzestają na stwierdzeniach, że życie we współczesnym świecie z czasem może doprowadzić do frustracji, zagubienia i wyalienowania. Jednak większość to bardzo ciekawe teksty, które pokazują, jak zaproponowane kategorie teoretyczne i opisane mechanizmy sprzyjające działaniom pozornym mogą współbrzmieć w innych konstelacjach teoretycznych lub jak można je rozwijać.

Tak jest na przykład w przypadku tekstu B. Śliwerskiego, który dodaje kategorię sprawstwa (podkreślając zresztą, że przed psychologami, dla których jest to dziś ważne zagadnienie, nad tą kategorią pracowali K. Sośnicki i M. Dudzikowa). Tutaj analiza też prowadzona jest z punktu krytycznego namysłu, choć skupia się na makropolityce władz oświatowych. To niezwykle inspirująca perspektywa, która w centrum stawia kwestie władzy, przemocy, w końcu moralności – ale konkretnej władzy politycznej, konkretnych osób w resorcie edukacji w kontekście ich poczucia sprawstwa. Analiza pokazuje dobitnie, że strategią zmian w polskim systemie edukacyjnym od początku lat 90. do dzisiaj jest strategia *top-down*. Po początkowym otwarciu na sprawstwo,

innowacyjność i transparentność systemu, okazało się, że ponownie zaczyna przeważać tendencja do centralizacji decyzji. Być może precedensem było wprowadzenie rozporządzeniem ministerialnym lekcji religii do szkół – bez konsultacji społecznych ani debaty parlamentarnej. Chciano przez to uniknąć wojny ideologicznej, ale jak pisze autor, po 1991 roku mamy w Polsce permanentną walkę ideologiczną, w której MEN jest jednym z pól działań. Efekt jest taki, że po 20 latach budowania struktur państwa demokratycznego wraz ze społeczeństwem obywatelskim tylko oświata oparła się tym tendencjom, stając się raczej inhibitorem zmian. Jedną z proponowanych przez autora dróg wyjścia z tego kryzysu byłoby uspołecznienie szkoły, co mogłoby prowadzić do wyeliminowania pokusy jej ideologizacji.

Rozdział napisany przez B. Śliwerskiego jest jednym z kilku bardzo ważnych tekstów, w których autorzy łączą kwestie polityki i moralności. Takimi wypowiedziami są też rozdziały autorstwa H. Kostyło lub M. Groenwald. Wyraźnie widać to w tekście drugiej z wymienionych autorek, zatytułowanym *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole*. Autorka łączy w nim koncepcje J. Lutyńskiego, na przykład mechanizmu podtrzymującego pozór aksjologiczny, z pracami J. Rutkowiak dotyczącymi neoliberalnych uwikłań edukacji. Aspekt działań pozornych uwidacznia się między innymi w tym, że z jednej strony mamy obowiązujące zapisy Ustawy o systemie oświaty, a z drugiej praktykę edukacyjną, kształcenie do postaw prokonsumenckich, reali-

zujących założenia polityk wolnorynkowych. W założeniach chcielibyśmy kształcić tolerancyjnych humanistów – kształcimy bezrefleksyjnych konsumentów. Ważne wydaje się jeszcze podkreślenie przez autorkę, za B. Skargą, problemu kulturalizmu. Chodzi o występującą wśród nauczycieli tendencję do poddawania się ideologii aktualnie rządzących. To jest dobry przykład egzemplifikujący wyjściowe założenie M. Dudzikowej, że sprawcy i ofiary działań pozornych mogą łatwo zamieniać się miejscami lub łączyć w sobie obydwie pozycje. M. Groenwald szuka także odpowiedzi na pytanie: „co dalej?”. Z jednej strony pozostaje strategia mimikry – a więc nadal zamiana realnego na pozór. Alternatywą staje się wspólnotowe działanie diagnostyczne – opór i odpór. To ostatnie prowadzi do działania w kierunku realnej zmiany złej rzeczywistości, wyrugowania pozoru – jak pisze autorka. Czy jednak alternatywą dla mimikry nie jest donkiszoteria?

Materiał zawarty w książce jest tak bogaty, że analiza poszczególnych rozdziałów zabrałaby zbyt wiele stron. Chcę jednak odnieść się jeszcze do dwóch tekstów z II części, egzemplifikacyjnej. Chodzi mi o teksty dotyczące procedur oceniania. Wydaje się to ważne szczególnie w kontekście ostatecznej wymowy programowego rozdziału pierwszego. Myślę tutaj o rozdziałach autorstwa M. Piotrowskiego o kodach bezmyślności oraz G. Szyling o sprawiedliwości w procesie oceniania. M. Piotrowski skupia się na „uczeniu się pod klucz” zwłaszcza w kontekście nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Porażają dane cytowane przez autora, które zaczerpnął

z Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów z 2011 roku. Dość przywołać autora, który podsumowuje je stwierdzeniem, że trzecia część populacji posiada kompetencje pracy nad tekstami zmatematyzowanymi na poziomie najniższym – analfabetyzmu: 88 podzielone przez 22 daje wynik 44. Mamy więc do czynienia z kodami bezmyślności, bo przecież każde dziecko wie, że gdy mamy 88 cukierków i 22 kolegów i koleżanki w klasie, to nie można oczekiwać, że każdy z nich po podziale tych cukierków dostanie po 44 cukierki. Matematyka okazuje się całkowicie niezyciową nauką.

Perspektywę oceniania pokazaną przez M. Piotrowskiego ciekawie uzupełnia tekst G. Szyling, która skupia się na hybrydalności kategorii „sprawiedliwe ocenianie”. Ten tekst także bardzo sprawnie łączy kategorie zaczerpnięte z ramy teoretycznej inspirowanej pracami J. Lutyńskiego z własnymi egzemplifikacjami autorki. Sprawiedliwość oceniania to zatem coś, co jest zadane, a przez to bywa niewygodne dla praktyki pedagogicznej. Nie zawsze udaje się pamiętać, że jest to kategoria, w którą zawsze wpisana jest relacyjność – a jeśli tak, to jest to relacja władzy. Dlatego może jest tak, że większość badanych przez autorkę definiuje sprawiedliwość w kontekście edukacyjnym przez jej zaprzeczenie, szczególnie w świetle jej braku w procesie oceniania. W kontekście tego tekstu chciałbym zwrócić uwagę na konkluzje autorki oraz proponowane rozwiązania. Nie jestem przekonany, czy właściwie odczytuję jej intencje, ale w moim odbiorze wydźwięk, jaki nadaje autorka tekstowi, wyraża się metaforą klinchu. Aby

możliwa była zmiana i odejście od pozoru w praktyce oceniania, rzeczywistość edukacyjna, i szerzej społeczna, w Polsce musiałaby być zupełnie inna.

Na zakończenie niejako generalnie odniosę się do tekstów zawartych w całym tomie. Będzie to zatem refleksja bardziej z poziomu ontologicznego, która nawiązuje do wstępu do książki, gdzie widać wyraźne przeciwstawienie sobie pozoru i rzeczywistości, i dalej, obranie strategii demaskacji pozoru jako strategii krytycznego działania. W tym kontekście pojawia się też w pierwszym rozdziale odwołanie do J. Baudrillarda i jego sfery uwodzenia. Jeśli chcieć pozostać w ramach jego koncepcji, to tak silnie zarysowana teoretyczna opozycyjność porządku pozoru i rzeczywistości nie dałaby się utrzymać. Wypadałoby teraz powtórzyć stwierdzenie francuskiego filozofa: *wojny w Zatoce nie było*. W podobnie zatytułowanym eseju pisze on:

Najbardziej rozpowszechnionym przekonaniem jest wiara w możliwość logicznego przejścia od potencji do aktu (...) Jest to jednak przykład logiki arystotelesowskiej, która nie jest już naszą logiką. Nasza wirtualność zajęła ostatecznie miejsce aktualizacji, a my zmuszeni jesteśmy zadowolić się tego rodzaju skrajną wirtualizacją, która, w odróżnieniu od arystotelesowskiej, uniemożliwia przejście do działania. Nie funkcjonujemy już w ramach logiki aktualizacji, lecz w obrębie hiperrealnej logiki blokowania przez to co wirtualne (s. 13).

Być może nie warto pozostawać tak skrajnym postmodernistą jak J. Baudril-

lard, ale na pewno warto zadać kilka pytań, inspirowanych jego pismami.

Na zakończenie *Wstępu* M. Dudzikowa stawia sobie kilka istotnych pytań badawczych, zachęcając czytelników do postawienia własnych. Idąc za tą radą, zadaję sobie pytanie o to, czy możliwe jest zawieszenie tak radykalnego przeciwstawienia sobie pozoru i rzeczywistości? Zadając je w inny sposób, można by się zastanowić, czy istnieje możliwość odnalezienia w działaniach pozorowanych nie tylko zagrożenia, ale na przykład szansy? Bo jeśli przyjąć za J. Baudrillardem, a bardziej za M. Castellssem, że wraz z rozwojem technologii komunikacyjnych jesteśmy w trakcie redefinicji materialnych podstaw naszego istnienia, to te nowe warunki muszą dawać jakieś nowe możliwości zmiany – to byłaby ta szansa, której można by poszukać w pozorze. M. Castells mówi, że obrazy w mózgu znajdują się pod wpływem manipulacji dokonywanych za pośrednictwem sieci komunikacyjnych. To one zatem definiują dziś praktyki nie tylko jednostkowe, ale i zbiorowe. I może być tak, że technologie komunikacji zindywidualizowanej prowadzą do czegoś, co autor nazywa *elektronicznym autyzmem*. W kategoriach analizowanej książki byłby to ultymatywny stan śmierci dla rzeczywistości i roztopienie się w znaturalizowanym pozorze. Ale M. Castells zauważa jeszcze coś, co staje się dla mnie ważnym elementem moich pytań badawczych, inspirowanych lekturą *Sprawców i/lub ofiar działań pozornych w edukacji szkolnej*. Otóż pomimo autystycznego zamknięcia w sieci każda informacja ma potencjał dostarczenia! Ten trop miga w tekście

I rozdziału, w którym M. Dudzikowa szuka synonimów słowa „pozorny” i znajduje słowo „wirtualny”. Reasumując, to, czego szukałbym dla siebie, inspirowany książką pod redakcją M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbierskiej, to krytyczny potencjał samego pozoru. I podobnie jak autorki inspirowały się w trakcie pisania swoich tekstów aktualnymi wydarzeniami z przestrzeni medialnej, tak ja, pisząc

te słowa, przyglądam się obrazom ze stambulskiego placu Taksim. Na ścianie budynku okalającego plac ktoś z protestujących wypisał farbą hasło (parafrazę refrenu słynnego hymnu G. Scotta-Herona), w którym znajduję słowa wyrażające moją intuicję: *The revolution will not be televised – it will be tweeted.*

Wojciech Siegień