

Brońmy polskiej szkoły

Myśl Seneki - "non scholae sed vitae discimus - uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia" stała się mottem przeprowadzanej w Polsce reformy oświaty. Historyk myśli pedagogicznej prof. Stanisław Wołoszyn przypomniał również staropolską wersję tej sentencji - "nie uczyłem się tego w szkole, lecz przy cepach w stodole". Dla polskiej oświaty popularność tego rodzaju hasel jest, niestety, złą wróżbą. Oznacza ona bowiem, że spośród wielu dróg naprawy polskiego szkolnictwa wybrano drogę deprecjacji szkoły poprzez poddanie jej presji użyteczności i prawom ekonomicznym wolnego rynku. Egzystencja zdominowała esencję.

A przecież można było inaczej. Niewiele ponad rok temu Jan Paweł II mówił do młodzieży, rodziców, nauczycieli - "Uczcie się poznawać coraz to nowe przedmioty. Wiedza bowiem otwiera nowe horyzonty i sprzyja duchowemu rozwojowi człowieka. Prawdziwie wielki jest ten człowiek, który chce się czegoś nauczyć". W tej i w wielu innych wypowiedziach Ojca Świętego brzmi afirmacja dla nauki, dla zdobywania wiedzy jako drogi do odkrycia prawdy o życiu człowieka, co z kolei staje się źródłem mądrości, wolności i radości.

Wobec papieskiego przesłania nieskrywany pragmatyzm zawarty w zawołaniu reformatorów polskiej oświaty brzmi jak ostry dysonans. Wszak już Arystoteles twierdził, że "mądrość jest największym dobrem, nawet wówczas gdy jest nieużyteczna w praktycznym życiu".

Warto i trzeba zastanowić się nad źródłami zarysowanej powyżej rozbieżności. Sygnalizuje ona zaledwie dramatyczną walkę, jaka toczy się na terenie szkoły o przyszłość polskiej młodzieży, a tym samym naszego Narodu. Mieści się ona w centrum zmagania, o których mówił Papież w Krakowie w 1997 roku: "Wielki spór o człowieka u nas w Polsce wcale się nie zakończył wraz z upadkiem ideologii marksistowskiej. Spór o człowieka trwa w dalszym ciągu, a pod pewnym względem nawet się nasilił. Formy degradacji osoby ludzkiej oraz wartości życia ludzkiego stały się bardziej subtelne, a tym samym bardziej niebezpieczne". Ważnym zatem zadaniem, stojącym przede wszystkim przed rodzicami i nauczycielami, jest zdobycie umiejętności rozpoznawania współczesnych prądów edukacyjnych kształtujących, czy raczej deformujących naszą szkołę, oraz ich fundamentów filozoficznych i ideowych. Już dwa lata temu zachęcał nas do tego ówczesny rektor KUL ks. prof. Stanisław Wielgus. W "Liście na Wielkanoc" pisał m.in.: "Przyczyny współczesnego kryzysu wychowania tkwią (...) mianowicie: w celach wychowania; w środkach, jakie stosuje się do ich realizacji; w etosie samych wychowawców, tj. rodziców, nauczycieli, mediów i wszystkich innych czynników edukujących młodzież; a generalnie mówiąc w złych teoriach wychowawczych wdrażanych w życie już od kilkudziesięciu lat". Dobra orientacja wśród nich nie jest łatwa, ponieważ rzadko występują w klarownej postaci, częściej natomiast jako konglomerat chwytliwych hasel i sloganów w otocze "naukowego" żargonu i ledwie spolszczonych anglojęzycznych terminów.

Dwa systemy wychowawcze

Nasze rozważania rozpoczniemy zatem od stwierdzenia, że we współczesnej pedagogice istnieją generalnie dwa systemy wychowawcze: **liberalny i chrześcijański**. Zróżnicowanie wynika z przyjęcia odmiennych założeń filozoficznych i antropologicznych.

Źródłem pierwszego systemu jest pogląd materialistyczny sytuujący człowieka w naturze i zakładający, że człowiek jest elementem natury i podlega jej prawom. Antropologię wyznającą taki pogląd nazywamy naturalistyczną. Towarzyszy jej przekonanie, że wszelki sąd wartościujący (dobro - zło, prawda - fałsz, piękno - brzydota) zależy od indywidualnej oceny, co nazywamy subiektywizmem. Dotyczy to również zagadnienia zasad moralnych, czyli etyki - nazywamy ją etyką naturalistyczną. Dodajmy, że antropologia naturalistyczna zakłada, iż najważniejszym kryterium oceny jest użyteczność i przydatność rzeczy i zjawisk,

co etyka nazywa utylityzmem. Subiektywne podejście do zagadnień wartości i zasad postępowania nazywamy relatywizmem. Esencjonalnie ujął ten problem grecki sofista Protagoras, mówiąc: "Człowiek jest miarą wszechrzeczy".

Źródłem chrześcijańskiego systemu wychowania jest pogląd, że człowiek wykracza poza przyrodę (choć częściowo od niej należy), ma naturę transcendentną, a jego istotę stanowi dusza. Przymiotami duszy są zdolności poznawania prawdy oraz zdolność dążenia ku dobru. Odpowiada to władzom duchowym człowieka - rozumowi i woli. Zadaniem najwyższej władzy, jaką jest rozum, jest poznanie prawdy o obiektywnych, niezmiennych i odwiecznych prawach naturalnych. Zadaniem woli jest zaspokojenie najwyższej potrzeby człowieka, jaką jest dążenie do dobra nieskończonego, czyli samego Boga. Zatem człowiek jest miarą wszechrzeczy, ale - jak uzupełnił Platon - "miarą człowieka jest Bóg". Pogląd, że istnieje obiektywny system wartości wynikający z niezmiennych praw naturalnych, nosi nazwę obiektywizmu. Zdolność dokonywania wyborów moralnych w oparciu o obiektywny system wartości nazywana jest sumieniem, a jego permanentny rozwój jest najważniejszym celem wychowania chrześcijańskiego.

Dokonany powyżej, zaledwie naszkicowany, bardzo niedoskonały opis różnic między systemami wychowawczymi wydaje się konieczny, ponieważ w środowiskach pedagogicznych na ogół nie dostrzega się głębokich różnic, w zasadzie wykluczających możliwość kompromisu między liberalnym a chrześcijańskim modelem wychowania.

Wobec dylematu: użyteczność czy cnota stawali już starożytni. Arystoteles zauważył, że nie wszyscy są zgodni "co do tego, czego młodzież uczyć należy: czy przygotować ją do cnoty, czy do najlepszego życia (...). Stosowane obecnie sposoby wychowawcze utrudniają badanie i nie wiadomo wcale, czy ma się uczyć młodzież tego, co w życiu użyteczne, czy też tego, co do cnoty prowadzi (...), bo wszystkie te poglądy mają swoich obrońców".

Wątpliwości co do natury systemu wychowawczego, na którym opiera się reforma, rozstrzygają wypowiedzi osób związanych z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli (CODN). Deklarują one, że właśnie naturalistyczne poglądy J.J. **Rousseau**, materialistyczny humanizm, teoria **antypedagogiki** i globalizm są fundamentami reformy. Zaznaczyć należy, że między MEN a CODN wydaje się istnieć pewna rozbieżność ideowa (być może jest ona przyczyną braku sprecyzowania bazy światopoglądowej w dokumentach MEN), niemniej obie instytucje wspólnie urzeczywistniają reformę w jej lewicowym i liberalnym zarazem kształcie.

Elementy zmian programowych

Również poprzez wskazanie elementów konstrukcyjnych reformy oświaty możemy wyrobić sobie zdanie m.in. na temat koncepcji człowieka i jego życia moralnego oraz koncepcji życia społecznego nadających kształt obecnie realizowanemu systemowi wychowania. Spróbujmy wskazać kluczowe składniki zmian programowych:

- obniżenie poziomu zdobywanej wiedzy i towarzyszące temu obniżenie wymagań (pod hasłem walki z encyklopedyzmem, szkoły radosnej),
- deprecjacja, rozmycie, a w przyszłości prawdopodobnie zniesienie ocen (w klasach I-III oceny wyłącznie opisowe, na pozostałych poziomach wprowadzenie wewnątrzszkolnych systemów oceniania, często bardzo infantylnych, należy traktować je jako zapowiedź dalszego znoszenia systemu ocen),
- kształcenie postaw za pomocą manipulacji, przy wykorzystaniu metod psychoedukacyjnych (techniki psychoedukacyjne stosuje się również do "obróbki" nauczycieli i kandydatów na dyrektorów np. **metodami NLP** odwołującymi się z kolei do **metod de Silvy**),
- dominacja pracy kolektywnej nad indywidualną,
- nauczanie zintegrowane, blokowe i międzyprzedmiotowe (zgodnie z teorią holistyczną, bazującą na ideologii New Age. **Holizm** głosi m.in. pogański pogląd, że "ziemia jest to ekosystem obdarzony świadomością"),
- wykluczenie z nauczania metod innych niż metody aktywne,

- nacisk na umiejętności praktyczne, funkcjonalne i wiedzę tzw. niepoznawczą kosztem wiedzy i umiejętności teoretycznych (pragmatyzm),
- promowanie sceptycyzmu poznawczego i postawy krytycznej (relatywizm - prawdy nie ma, wszystko jest względne, wszystko można zakwestionować),
- utwierdzanie uczniów w samozadowoleniu i w przekonaniu, że wszyscy są dobrzy,
- ograniczanie i w perspektywie zniesienie systemu lekcyjnego na rzecz niesformalizowanych zajęć edukacyjnych,
- budowa tożsamości regionalnej i globalnej kosztem narodowej, czemu towarzyszy marginalizacja i deformacja nauczania historii,
- selekcja młodzieży za pomocą testów predyspozycyjnych na mniej zdolny ogół i wąską grupę młodzieży bardzo zdolnej, dla której reforma przewiduje specjalne ścieżki edukacyjne np. w tzw. liceach akademickich (elitaryzm),
- maksymalne zróżnicowanie programowe.

Wymienione tu elementy tworzą niezmienny kanon narzędzi edukacyjnych, charakterystyczny dla pedagogiki naturalistycznej i systemu liberalnego. Łatwo rozpoznamy go w krajach, gdzie reformę już wprowadzono, niezależnie od tego, czy będzie to Australia, Francja, USA czy Anglia. Charakterystyczne jest również to, że niezależnie od kraju i kontynentu zawsze przynosi ten sam efekt - obniżenie poziomu wiedzy, relatywizm poznawczy i etyczny lub mówiąc inaczej analfabetyzm, tak wtórny, jak i moralny. Powszechnie znane są katastrofalne skutki takich manipulacji wokół oświaty; dlaczego zatem MEN zasadziło nam drzewo przynoszące złe owoce?

Z historii "nowego wychowania"

Pierwszym krajem, który wprowadził zbliżoną merytorycznie reformę państwowego systemu oświaty, była bolszewicka Rosja. Jednak teorie pedagogiczne będące źródłem reformy pojawiły się wcześniej, na przełomie XIX i XX wieku, w zachodniej Europie i USA. Mimo wielkiej ich obfitości trzeba stwierdzić, że miały wiele wspólnych cech. Należały do nich: odwoływanie się do psychologii, subiektywizm i indywidualizm, zaczerpnięte od Fryderyka Nietzschego, intuicjonizm oraz przekonanie, że człowiek jest elementem przyrody i jest z natury dobry.

Nowe teorie pedagogiczne zrodziły się na gruncie krytyki szkoły tradycyjnej i głosiły potrzebę zastosowania idei wolności człowieka w nauczaniu i wychowywaniu. Ruch "nowego wychowania", bo tak określano nowe prądy w wychowaniu, bazował na psychologii oraz na antropologicznych, wychowawczych i politycznych koncepcjach Jana Jakuba Rousseau, zawartych m.in. w traktacie "Emil, czyli o wychowaniu" (1762). Być może zakorzenienie się w filozofii, z której wyrosła rewolucja francuska, sprawiło, że ruch "nowego wychowania" nigdy nie zdobył się na przekroczenie granicy dzielącej go od personalizmu chrześcijańskiego, a granicą tą było uznanie transcendentnej natury człowieka i przekonanie o istnieniu Absolutu. Dodajmy, że omawiany ruch przybrał instytucjonalną postać w formie Instytutu J.J. Rousseau w Genewie (założonego w 1912 roku) i **Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania** (założonej w 1921 roku). Według dokonanej przez **prof. Stefana Kunowskiego** oceny działań Ligi, stała się ona **ekspozyturą masonerii, walczącą z chrześcijaństwem na polu wychowania**.

W istocie rzeczy J.J. Rousseau i jego naśladowcy byli pełni pogardy i arogancji wobec osoby ludzkiej. Ich apele o wychowanie swobodne, mające gwarantować wolność dziecka, należy uznać jedynie za kamuflaż skrywający zachętę do popełnienia najgorszej chyba zbrodni, jaką jest pozbawienie człowieka cech bytu osobowego (rozumności i wolności). Tymczasem Pismo Święte przestrzega, że mamy obawiać się nie tych, co zabijają ciało, lecz tych, którzy zabijają dusze. To J.J. Rousseau wskazał drogę przyszłym specjalistom od "prania mózgu", jak metodą psychologicznej manipulacji zawłaszczyć osobowość innego człowieka. Jeśli ktoś uwierzył w mit swobodnego wychowania dziecka, poniższy cytat zaczerpnięty z "Emila", powinien pozbawić go złudzeń. "Najzupełniejsze jest poddaństwo mające pozory swobody, w ten właśnie sposób ujarzma się wolę. Czyż biedne dziecko, które nic nie umie, nic nie może, nic nie wie, nie jest zdane na twoją

łaskę? Czyż nie rozporządzasz w stosunku do niego wszystkim, co je otacza? Czyż nie możesz używać władzy, jak ci się podoba? Praca jego, zabawa, przyjemności, smutki, czyż nie są - choć o tym nie wie - w twych rękach? Niewątpliwie, powinno ono robić tylko to, co chce, ale powinno chcieć jedynie tego, czego ty chcesz, nie powinno uczynić kroku, którego ty nie przewidziałeś, nie powinno otworzyć ust, żebyś nie wiedział, co powie." Doprawdy nie ma tu miejsca ani na wolność, ani na poszanowanie ludzkiej indywidualności. Jan Paweł II dobitnie skomentował takie metody traktowania człowieka: "Największe zagrożenie dla człowieka jest wówczas, kiedy się go zniewala mówiąc jednocześnie, że się go czyni wolnym". Dodać należy, że współcześni kontynuatorzy Wielkiego Manipulatora również sięgają po te metody, czego dowodzą np. dokumenty UNESCO.

Człowiekiem, który miał największy wpływ na kształt "nowego wychowania" i w największym stopniu je spopularyzował, był amerykański pedagog i psycholog **John Dewey** (1854-1952), czołowy filozof amerykańskiej lewicy wg określenia A. von Hayeka. Był on pionierem pedagogiki bazującej na filozofii pragmatyzmu. Jego teoria wychowania sprowadza się do hasła "nauki przez działanie" i znana jest pod nazwą progresywizmu. Jej zasadą jest maksymalne zbliżenie edukacji do realiów życia. Stąd za podstawową formę nauczania przyjął tzw. metody aktywne, bardzo popularne w nurcie "nowego wychowania", a zwłaszcza metodę projektów. J. Dewey głosił pogląd pragmatyczny i subiektywistyczny zarazem, że jedynie skuteczność i praktyczna użyteczność stanowi o tym, co jest prawdą i co jest dobrem. Postulując przy tym szkołę swobodną, zapewniającą wolność wychowankom, Dewey stworzył model wychowawczy spinający relatywizm z wolnością. Doprawdy trudno sobie wyobrazić radykalniejsze wystąpienie przeciw godności człowieka, Ewangelii i całemu dorobkowi cywilizacji łańskiejskiej. Oderwanie wolności od obiektywnej prawdy jest zanegowaniem pełnej i osobowej wizji człowieka. "Jest wręcz tragedią - mówi Jan Paweł II - bo odrywa człowieka od samego Boga". W 1991 roku na Jasnej Górze Ojciec Święty mówił do młodzieży, że "bez poznania prawdy człowiek nie byłby wolny, tak jak nie są wolne niższe od niego istoty animalne i nie byłby zdolny do wolności. Mógłby nawet nie wiedzieć o tym, że nie jest wolny, biorąc swe takie czy inne zniewolenie za wolność. Prawdziwa wolność jest ściśle i organicznie związana z prawdą". Papież nie mówi niczego, czego nie można by znaleźć w Ewangelii, dlaczego zatem Dewey stworzył teorię pedagogiczną sprzeczną z Dobrą Nowiną? Przecież zgodnie z logiką, jeśli "prawda nas wyzwoli", to brak prawdy oznacza niewolę.

Teoria Deweya zawierała również dwa inne elementy - kolektywizm i antyintelektualizm. "Jednoznacznie opowiada się - pisze polski filozof Adolf Szołtysek - za kolektywnym wychowaniem ideologiczno-obywatelskim, unicestwiając wychowanie personalne, przypisując jemu epitet wychowania antyspołecznego". Zauważmy, że Dewey - socjalista wychodzi w ten sposób naprzeciw kolektywnym postulatam Marksa i Lenina. Kolektywizm zaś jest źródłem antyintelektualizmu. Dewey występował przeciw indywidualnej, osobowej wiedzy intelektualnej, lub krócej mówiąc, przeciw mądrości. Uważał bowiem, "że proste gromadzenie faktów i wiedzy jest czynnością tak dalece indywidualną, że całkiem naturalnie przeobraża się ono w egoizm. Nie ma żadnego oczywistego uzasadnienia społecznego dla zwykłego zdobywania wykształcenia - ono nie daje żadnej widocznej korzyści społecznej", w innym miejscu dodaje: "ostatnią linią oporu antyspołecznej i oligarchicznej izolacji jest utrwalenie czysto indywidualnego pojęcia inteligencji". Wyraźna intencja Deweya, by szkoła nie przekazywała wiedzy oraz by zwalczała postawy indywidualistyczne, skłania do postawienia kolejnego pytania. Dlaczego zależało mu na tym, by pozbawić człowieka zdolności rozpoznawania dobra i zła oraz rozumienia świata w ogóle?

Otóż amerykański pedagog hołdował utopiennemu przekonaniu, że ludzkości można zapewnić powszechne szczęście tu i teraz pod warunkiem rygorystycznego zastosowania się do opracowanych metodami naukowymi planów. Scjentyzm Deweya gloryfikował "technikę społeczną i moralną inżynierię" i był zwornikiem jego myśli politycznej - "coś zbliżonego do funkcjonowania metody naukowej pożądaną jest i przy badaniu, i do pracy myślowej inżyniera przy wymyślaniu i projektowaniu dalekosiężnych planów społecznych". Współczesny, postmodernistyczny obrońca Deweya Richard Rorty stwierdza nawet, że "inżynieria społeczna" była dla niego "substytutem religii".

Dewey był człowiekiem o rozległej humanistycznej wiedzy i zapewne znał arystotelesowski dylemat - czy dobry, "poważny" człowiek może być dobrym "poważnym" obywatelem. Starożytny filozof wyjaśniał w "Polityce", że do istoty dobrego człowieka należy wierność prawdzie i cnotcie ugruntowanej w naturze, w tym co z natury słuszne, bądź w nieskończonym dążeniu do prawdy na temat natury ludzkiej. Zatem człowiek taki będzie dobrym obywatelem jedynie wtedy, gdy ustrój, w którym żyje jest dobry i przyzwoity. Natomiast dla dobrego i "poważnego" obywatela punktem odniesienia nie będzie prawda i cnota, lecz sam ustrój, więc jego lojalność będzie bezwarunkowa, niezależnie od stopnia przyzwoitości ustroju. Dylemat powyższy Dewey rozstrzygnął na korzyść "dobrego obywatela". Wybierając lojalność wobec ustroju, a nie wobec prawdy skazał moralność i wiedzę na niebyt, czego oczywiście można było się spodziewać, znając jego darwinowskie podejście do istoty ludzkiej. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć, że współczesne, postmodernistyczne koncepcje pedagogiczne traktują wiedzę jako formę władzy politycznej.

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że J. Dewey z premedytacją potraktował edukację instrumentalnie. Zredukował ją jedynie do umiejętności praktycznych i formowania postaw. W swojej utopijnej wizji dostrzegał wyłącznie wydajne i użyteczne siły produkcyjne, lojalne wobec uformowanego przez "inżynierów społecznych" porządku. Porządku, dodajmy, kontrolującego i regulującego, jak w koncepcji państwa Rousseau, wszystko. Do J. Deweya powrócimy jeszcze w dalszym toku rozważań, zaznaczmy jednak w tym miejscu, że zachwycał się zdobyczami rewolucji bolszewickiej w Rosji, gloryfikował Rooseveltowski New Deal, okazał się również wielbicielem nazistowskich rozwiązań - "Niemcy są pomnikowym przykładem tego, czego można dokonać środkami świadomej metody i organizacji. Aby eksperymentalna filozofia życia powiodła się, musi ona przykładać nie mniejszą, ale większą wagę do metodycznej i organizującej inteligencji. Musimy nauczyć się od Niemców, co znaczy metodyczna i zorganizowana praca (...) oparta o przewidywanie, kierownictwo i kontrolę". Nie popadając zatem w przesadę, możemy zaliczyć Deweya do grona ojców założycieli XX-wiecznego totalitaryzmu. Wydaje się zasadnym przytoczyć tutaj słowa Gustawa Herlinga-Grudzińskiego: "Sowietyzm i wszystkie ustroje totalitarne wsączają w ludzi relatywizację podstawowych wartości, dzięki którym rozpoznajemy się jako ludzie (...) całkowity brak moralności nazwano moralnością rewolucyjną i kazano ludziom w nią wierzyć. To był potwornie niebezpieczny zabieg, będący do dziś jednym z najbardziej zatrutych źródeł totalitaryzmu".

Posiew pedagogiki Deweyowskiej

Idee Deweya jako niezwykle użyteczne dla obalenia tradycyjnego ładu społecznego pierwsi dostrzegli właśnie bolszewicy. Wprawdzie w 1907 roku pierwsze próby zastosowania jego wskazań pedagogicznych zakończyły się uwięzieniem eksperymentatorów "za próbę wychowywania dzieci w duchu socjalistycznym", lecz po zwycięstwie rewolucji już nic nie mogło zapobiec wprowadzeniu ich w życie. Przeciwnie, jak twierdził rektor Uniwersytetu Moskiewskiego A. Pinkiewicz - "Dewey bez porównania bliższy jest Marksowi i rosyjskim komunistom od współczesnych pedagogów niemieckich". Gorliwym realizatorem Deweyowskich koncepcji był pierwszy ludowy komisarz oświaty RFSSR Anatol Łunaczarski. To jemu, intelektualistom wykształconemu na zachodnich uczelniach, często pozostającym w lewicowej opozycji do Lenina, przypadło zadanie zniszczenia "burżuazyjnej moralności" i wychowanie "nowego człowieka". Bolszewicy z dumą podkreślali, że "do opracowania modelu nowej szkoły sowieckiej wykorzystuje się najbardziej przodujące idee rosyjskich pedagogów (...) i zachodnich, przede wszystkim amerykańskiego filozofa Johna Deweya". Faktycznie, konsekwentnie czerpali z jego nauki. Ustawa z 1918 roku głosi: "znosi się wszystko, co przestarzałe, ławki, lekcje, prace domowe, podręczniki, oceny, egzaminy", wprowadza się koedukację i znosi opłaty.

Wprowadzono również metody aktywne, a szczególnym powodzeniem cieszyła się metoda projektów. "Nowa szkoła sowiecka jest wolna i samorządna, kieruje nią szkolny kolektyw". Zniesiono nawet słowo nauczyciel. Nareszcie komuniści mogli dowolnie realizować własne cele. Radość z tego powodu przebija w pracy samego narkoma oświaty Łunaczarskiego - "System ludowego kształcenia". Niniejsze słowa w pełni oddają złowrogi sens szaleńczych - zdawałoby się - posunięć. "W dziedzinie wychowania komunistycznego

jesteśmy w całym znaczeniu tego słowa monopolistami. Wychowanie komunistyczne to ogromna siła. Kiedy osiągniemy to, że będziemy dawać je dziecku, będzie to niemal równoznaczne ze stworzeniem tego nowego człowieka, który jest decydującym czynnikiem w naszej walce z burżuazją. Nam jest to potrzebne, dla burżuazji to trucizna". Wniosek wydaje się oczywisty. Teorię Deweya wykorzystano do destrukcyjnej praktyki burzenia tradycyjnej moralności i odwiecznego ładu. Bolszewicy jasno zdawali sobie sprawę z jej trującej mocy i z premedytacją truciznę wszczepili w rosyjski organizm. Kształt "nowemu człowiekowi" nadawał globalizm oraz walka z "nacjonalizmem" i "przesądami". "Naszym powołaniem - pisał inny manipulator, nazywany szumnie pedagogiem, W. Szulgin - nie jest wychowanie dziecka rosyjskiego, lecz obywatela świata, internacjonalisty, dziecka które w pełni zrozumie interesy klasy robotniczej i zdolne jest walczyć o światową rewolucję (...) wychowujemy nasze dziecko nie dla obrony ojczyzny, lecz dla wszechświatowych ideałów". Zastępca narkoma M. Pokrowski głosił, że termin "rosyjska historia" jest terminem kontrewolucyjnym, a "Mała Encyklopedia Sowiecka" informowała, iż "w ZSRR po raz pierwszy szkoła stawia za jedno ze swych zadań walkę z religią, staje się szkołą antyreligijną".

John Dewey musiał przeżywać wzniosłe chwile, gdy w lipcu 1928 roku przybył wraz z grupą amerykańskich pedagogów do kraju z taką determinacją wcielającego w życie jego idee. Żadnych trujących owoców swej teorii, na nieszczęście dla Ameryki i reszty świata, nie dostrzegł, a Rosja bolszewicka zmierzała właśnie - za poradą wspomnianego W. Szulgina - do tego, by szkoły zupełnie zlikwidować. J. Stalin uznał jednak, że stary porządek nieodwołalnie został zniszczony i można przystąpić do konstruowania nowej rzeczywistości, w której potrzebna będzie wykwalifikowana siła wytwórcza i zastępy dobrze wyszkolonych żołnierzy. Teoria Deweya już nie była potrzebna, tak jak nie byli już potrzebni "starzy" bolszewicy. Odpowiednia uchwała WKP(b) z 1931 roku zakończyła ten etap eksperymentu. A. Łunaczarski zginął dwa lata później w wypadku.

Dewey miał jeszcze jeden epizod rosyjski w swoim życiu. W 1937 roku stanął na czele Amerykańskiego Komitetu Obrony Lwa Trockiego. Komitet ten zorganizował w dobie stalinowskich procesów pokazowych kontrproces w Nowym Jorku, który oczyścił Trockiego z wszelkich zarzutów. Deweya i Trockiego łączyła ta sama gorąca wiara w możliwość "zbawienia świata bez Boga", za to - dodajmy - przy pomocy światowej rewolucji (według Mikołaja Bierdiajewa było to dawne marzenie inteligencji rosyjskiej i, okazuje się, że nie tylko). W nazistowskich Niemczech, także poddawanych nihilistycznej rewolucji, skorzystano z dorobku progresywnej edukacji znakomicie ułatwiającej, aby użyć terminu Hitlera, "socjalizację ludzi". Przede wszystkim ograniczono zakres zdobywanej wiedzy, rozszerzono natomiast zajęcia praktyczne i użyteczne, zwłaszcza przygotowujące do służby wojskowej. W świetle świadectwa płk. A. Szymańskiego, polskiego attaché wojskowego w Berlinie Niemcy z zadowoleniem przyjęli zmiany - "w ówczesnych uczelniach niemieckich, zwłaszcza w szkołach średnich i wyższych, stopniowo obniżano ramy naukowe. Uzyskiwane wolne godziny przeznaczano na dziedziny przydatne wojskowo. (...) spotkałem w Niemczech wytrawnych nauczycieli oraz profesorów (...) rozwodzących się nad słusznością tych nowych kierunków, zrywających z nadmiernym przeciążeniem młodzieży nauką, a dających w zamian gruntowniejsze przygotowanie jej do życia praktycznego".

W USA idee Deweya długo nie mogły zdobyć popularności ze względu na ich socjalistyczny i radykalny charakter. Jako wielką obietnicę musiał on sam przyjąć wielki kryzys i narastające napięcie w kraju. Rewolucja wprawdzie nie wybuchła, ale oczekiwane zmiany, w pewnym stopniu, zostały zrealizowane w postaci technokratycznego New Deal Roosevelta. J. Dewey energicznie zaangażował się w propagowanie bazującego na planowaniu i interwencjonizmie państwowym Nowego Ładu. Tym bardziej że w 1934 roku progresywna teoria pedagogiczna stała się kierunkiem oficjalnie forsowanym przez rząd Stanów Zjednoczonych. Progresywizm na stałe zagościł w programach nauczania, przyczyniając się do permanentnego kryzysu amerykańskiej szkoły.

Już po czterech latach obowiązywania nowych programów spotkały się one z ostrą krytyką. Charakterystyczne, że przedmiotem krytyki stały się elementy stanowiące fundament pedagogiki naturalistycznej, które znajdujemy również w obecnej reformie polskiego szkolnictwa. Przyczyn słabości doszukiwano się w tym, że szkoła amerykańska "nie nadąża za szkołami innych państw" i przenosi zbyt

przesadnie zainteresowanie ucznia nad jego wysiłek, swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenie osobiste nad doświadczenie ludzkości, psychologiczną organizację nauczania nad logiczną konsekwencję, inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela. Za źródło zła uznano teorie pedagogiczne Deweya. Po raz wtóry zaatakowano je na forum publicznym w latach 50. Amerykańska opinia publiczna oskarżała wówczas progresywizm i samego, nieżyjącego już, Deweya o spowodowanie rozprężenia w wychowaniu młodzieży, co z kolei budziło niepokój o przyszłość społeczeństwa i państwa. Świadectwem ówczesnych nastrojów stał się głośny film z 1955 roku "Szkolna dżungla" w reżyserii R. Brooksa, ukazujący tragiczną, pełną brutalnej przemocy, sytuację w amerykańskich szkołach.

Głosy protestu były za słabe lub następcy Deweya, m.in. William Carr - jeden z założycieli UNESCO - zbyt wpływowi, bo stan szkolnictwa nie uległ zmianie. W latach 60. progresywizm uzyskał wsparcie w postaci koncepcji kształcenia Carla Rogersa (1902 - 1987), psychologa i psychoterapeuty. Amerykański naukowiec był zafascynowany ideą wolnego kształcenia, realizowaną w osławionej angielskiej szkole A.S. Neilla - Summerhill. C. Rogers, wychodząc z naturalistycznych założeń antropologicznych uznał subiektywizm i spontaniczność za najważniejsze wartości w wychowaniu. Uczniowie, według jego wskazań, winni sami dobierać przedmioty nauczania i budować własny system wartości. Powinni uwzględniać potrzeby ciała według zasady: "mądrość organizmu nad mądrością rozumu". Emocji natomiast nie powinni tłumić, aby w pełni móc przeżywać uczucia i doznania. Pozbycie się psychicznych mechanizmów obronnych miałyby to ogromnie ułatwić. Teorie Rogersa, mimo oczywistej utopijności, stały się bardzo popularne i włączono je do amerykańskiego systemu wychowania, pomnażając w ten sposób jego problemy, zamiast je redukować.

Próba diagnozy i przeciwdziałania

Dopiero w okresie prezydentury Ronalda Reagana podjęto poważne działania na najwyższym szczeblu, by powstrzymać narastającą katastrofę. W latach 80. powstało 14 raportów dotyczących edukacji. Ostatni noszący tytuł "America 2000" powstał w 1991 roku.

Pierwszy - z roku 1983 - "Naród w obliczu zagrożenia: imperatyw reformy edukacyjnej" był dziełem Narodowej Komisji do spraw Doskonalenia Edukacji. Raport przedstawiony Amerykanom w postaci listu otwartego już samym tytułem sugerował, w jakim stanie znajduje się ich szkolnictwo. Komisja uchyliła się od wskazania przyczyn, koncentrując się na analizie zastanej rzeczywistości. W raporcie znajdujemy opinie, że "fundamenty edukacji uległy erozji wskutek narastającej fali przeciętności (...). Dopuszciliśmy do czegoś, czego nie wolno tolerować, do edukacyjnego rozbrojenia". Przejawia się to, zdaniem autorów raportu, m.in. w złych wynikach międzynarodowych konkursów, w funkcjonalnym analfabetyzmie 23 milionów obywateli, w niskich wynikach nauczania języka angielskiego, matematyki i przedmiotów ścisłych, w braku przygotowania do studiów i do pracy. Bardzo pouczający jest zestaw środków naprawczych. Wymieńmy niektóre: zmiana istniejącej doktryny nauczania (niestety, nie nazwano jej); wprowadzenie ujednoliconego programu dydaktyczno-wychowawczego; inwestowanie w oświatę; zerwanie z praktyką wybierania przedmiotów przez uczniów i jednostronnej specjalizacji; przedłużenie czasu nauki; stawianie wyższych wymagań. Komisja apelowała do uczniów, by mieli na uwadze jakość uczenia się, bo od tego zależy przyszłość osobista i narodowa, "doskonałość bowiem kosztuje. Na dłuższą metę przeciętność kosztuje znacznie więcej".

Podobne antidotum proponuje raport grona pedagogów - tzw. Manifest edukacyjny Adlera, dodając jednak potrzebę dowartościowania rozwoju intelektualnego, przywrócenia prac domowych, organizowania zajęć pozalekcyjnych i wyrównawczych, równouprawnienia metod aktywnych i podających.

W ciągu czterech lat olbrzymim wysiłkiem finansowym (nakłady, przeciętnie na ucznia, podniesiono o 40 proc.) i organizacyjnym udało się podnieść poziom kształcenia, znacznie poprawiła się dyscyplina i wyniki ogóln amerykańskich testów. Zmalał zaś odsetek młodzieży zażywającej narkotyki, spadła również liczba nauczycieli porzucających pracę.

Osiągnięcia jednak nie okazały się trwałe, leczono bowiem objawy, a nie przyczyny choroby. Wraz z końcem epoki reaganowskiej szkoły amerykańskie powróciły na utarty szlak, wytyczony przez Deweya.

Efekty są powszechnie znane. Ich świadectwem są wyniki ostatniego, międzynarodowego (41 krajów) Testu z Matematyki i Nauk Ścisłych - TIMSS (1998). Okazało się, że przy niemal najwyższych nakładach finansowych - 6,5 tys. dolarów na ucznia - Amerykanie mieszczą się zaledwie w środku tabeli, pozostając daleko w tyle m.in. za Węgrami, Czechami czy Koreą Południową (drugie miejsce), które nakłady mają dwa razy niższe (Polska nie brała udziału w teście). Okazuje się, że imperium mające pretensje do panowania nad światem nie tylko nie potrafi uleczyć swojej oświaty, ale również marnotrawi ogromne środki. Imperia przychodzą i odchodzą. Podobno Rzym upadł z powodu zatrutej łożowiny wody, czy Ameryka upadnie z powodu zatrutej edukacji?

Rozchwytywana w USA książka autorstwa Ch.J. Sykesa, znamienne zatytułowana "Ogłupianie naszych dzieci: dlaczego dzieci amerykańskie mają o sobie dobre mniemanie, ale nie umieją czytać, pisać ani dodawać", sugeruje, że taka możliwość jest realna. Autor stwierdza, że "kryzys szkół amerykańskich polega nie na tym, że nie ma dobrych i oddanych dzieciom nauczycieli, ale na tym, że panuje w nich ideologia, która nie kładzie nacisku na uczenie". Nawet najlepsi nauczyciele stają się bezradni wobec narzucanych wytycznych. Szkoły nie realizują oczekiwań społecznych, lecz działają "zgodnie z abstrakcyjnymi ideałami elit wychowawczych, dominującymi w amerykańskim szkolnictwie od prawie sześćdziesięciu lat". Dla ukrycia ich rodowodu prezentuje się je obecnie jako "reformy" i "innowacje".

Autor stawia diagnozę na podstawie analizy najbardziej typowych zjawisk w amerykańskim szkolnictwie. Oto one:

- forsowanie "umiejętności krytycznego myślenia" (stawianie pytań bez odpowiedzi) przy braku znajomości podstawowych faktów,
- zastąpienie znajomości arytmetyki i umiejętności liczenia w pamięci umiejętnością korzystania z kalkulatora (nasze "Podstawy Programowe" to powielają, mimo że w krajach o najlepiej postawionej matematyce korzystanie z kalkulatorów w szkole jest zabronione),
- nacisk na formowanie postaw i odwoływanie się do uczuć,
- kolektywne uczenie się,
- systematyczne wycofywanie się z wystawiania stopni, testy czyni się coraz łatwiejszymi,
- forsowanie poglądu, że wszyscy są dobrzy, wypierającego rozeznanie etyczne.

Z opinią Ch. Sykesa współbrzmia ocena wybitnych amerykańskich filozofów: Alaina Blooma, zamieszczona w jego pracy "Umysł zamknięty" o tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów" oraz Thomasa Sowell w pracy "Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz". Pierwsza rzecz traktuje o przyczynach moralnego analfabetyzmu współczesnych Amerykanów i konkluduje, że źródłem zła są teorie pedagogiczne promujące pragmatyzm i relatywizm, a które narzucono oświacie w latach 30. Praca Sowell szeroko opisuje patologie szkolnictwa, podkreślając powszechność praktyki "prania mózgów" oraz antyintelektualizm. Inny znany filozof amerykański, Thomas L. Pangle, skupił się na identyfikacji duchowej natury kryzysu. W pracy "Uszlachetnianie demokracji. Wyzwania epoki postmodernistycznej", wydanej w USA w 1992 roku, wskazuje, że uzdrowienie może nastąpić jedynie przez powrót do sokratejskiego umiłowania prawdy i do mądrości tzw. Wielkich Ksiąg, stanowiących fundament naszej cywilizacji. W zakończeniu swej książki T.L. Pangle konstatuje, iż pokorne dążenie do prawdy "może stanowić podstawę najtrwalszych przekonań i prawdziwie wspólnego człowieczeństwa - podstawę wrażliwości na to, co ludzkie, i odporności na to, co nieludzkie...". Kiedy w sierpniu 1993 roku Jan Paweł II przybył do USA, przywiózł niemal identyczne przesłanie. W Denver mówił Amerykanom: "W kulturze, która utrzymuje, że nie mogą istnieć żadne uniwersalne prawdy - nie ma wartości absolutnych. Ostatecznie zatem dochodzi się do konkluzji, że obiektywne dobro i zło nie mają już znaczenia. Dobro zaczyna oznaczać to, co w danej chwili przyjemne i użyteczne. Złem nazywa się wszystko, co przeszkadza w zaspokojeniu subiektywnych pragnień. Każdy może zbudować sobie prywatny system wartości" (Denver, 13.08.1993).

Pytanie o przyczynę

Nie sposób w tym miejscu uniknąć pytania, na które odpowiedź wymaga jednak odrębnych studiów: dlaczego Ameryka tkwi w okowach destrukcyjnego systemu wychowania, mimo że już 80 lat temu bolszewik Łunaczarski z wielką szczerością określił go jako truciznę? To pytanie musi nam towarzyszyć, jeśli zastanawiamy się, dlaczego Polsce narzuca się reformę oświaty według amerykańskich wzorów. Ustalmy na wstępie, że czyni to jednak nie rząd USA, lecz Unia Europejska, Rada Europy, OECD i UNESCO. Zwłaszcza interesująca jest ostatnia z wymienionych organizacji.

Założona w 1946 roku UNESCO była miejscem spotkania i współpracy amerykańskich progresywnistów i europejskich liderów "nowego wychowania". Jeden z nich, angielski biolog o lewicowych i sejentystycznych poglądach Julian Huxley został pierwszym dyrektorem generalnym. Program UNESCO przygotowany przez niego odzwierciedlał wręcz totalitarne aspiracje autora i mógł budzić najgorsze obawy. Zawarto w nim bowiem wizję "wszechświatowego rządu dla uzyskania pokoju między narodami w oparciu o spotęgowaną na drodze ewolucji biologicznej (czytaj - manipulację genetyczną) twórczość naukową i techniczną, nastawioną na walkę z głodem, chorobami, nędzą, analfabetyzmem i nadmierną płodnością ras kolorowych...". Program ten przez długi czas był oficjalnym programem organizacji. Uznała ona również za swój cel "przyczynianie się do zachowania pokoju i bezpieczeństwa" w świecie, a środkiem do jego realizacji uczyniła system wychowawczy. Takie ujęcie zagadnienia świadczy o zamiarze instrumentalnego potraktowania edukacji dla celów ideologicznych, abstrahując od ich wzniosłości. To zaś oznacza, że sednem upowszechnianego przez UNESCO modelu edukacji jest indoktrynacja ideologiczna i polityczna, a nie dobro pojedynczego dziecka, wbrew temu, co niegdyś pisał Karol Wojtyła: "Wychowanek musi być rozumiany jako podmiot, a zatem nie może być w tym procesie podporządkowany jakiemuś celowi zewnętrznemu. Ideał wychowania to ideał doskonałości osobowej i tylko taki ma moc oddziaływania, nie można realizować celów nie związanych z dobrem osobowym wychowanka".

W świetle powyższych stwierdzeń dostrzegamy, że UNESCO chce urabiać "dobrego obywatela", a nie wychowywać "dobrego człowieka". Jest to zupełnie zrozumiałe, zważywszy na utopijne, socjalistyczne idee przyświecające jej twórcom.

Globalne ambicje UNESCO, wpisane w jej program, ujawniły się w 1968 r. Podjęto wówczas decyzję o powołaniu Międzynarodowej Komisji Rozwoju Edukacji, której zadaniem było "przygotowanie się do sytuacji bez precedensu, kiedy po wiekach powolnej ewolucji edukacja zbliża się do okresu radykalnych przemian". Zdaniem ówczesnego dyrektora generalnego R. Mathieu - "rozwiązanie problemów edukacyjnych winno być ogólnościowe. (...) Radykalna reforma edukacji we wszystkich częściach świata stała się koniecznością i nie wolno więcej tracić czasu". W początkach lat 80. lewicowe tendencje tak dalece zdominowały UNESCO, że prezydent R. Reagan i premier Wielkiej Brytanii M. Thatcher wycofali swoje kraje z tej organizacji i przestali ją finansować. UNESCO zadłużona i dla wielu skompromitowana omal nie przestała istnieć. Przetrwiała jednak, a po odejściu Reagana USA powróciły do jej finansowania. Anglia zrobiła to samo dopiero w 1997 r. pod rządami T. Blaira. Nic zatem nie stoi na przeszkodzie, by kontynuować radykalną, globalną reformę oświaty.

Oświatowa rewolucja w Polsce

Po wielu latach światowa rewolucja edukacyjna dotarła i do nas, i do innych krajów środkowej i wschodniej Europy. Wytyczne Międzynarodowej Komisji Edukacji dla XXI wieku (przewodniczący Jacques Delors, w składzie m.in. B. Geremek) w postaci dokumentu "Edukacja: Jest w niej ukryty skarb" stały się zatem obowiązujące dla naszych reformatorów. Czytamy tam m.in., że edukacja jest "podstawowym środkiem, który możemy wykorzystywać do bardziej harmonijnego rozwoju człowieka, to znaczy do zmniejszenia strefy ubóstwa i wojen. Oświata może odgrywać decydującą rolę w rozwiązywaniu napięć powstających w wyniku zderzeń interesów światowych i lokalnych, uniwersalnych i indywidualnych sprzeczności między tradycją i nowoczesnością". Słowa powyższe stanowią świadectwo niezmiennie instrumentalnego

traktowania edukacji i dowodzą, że totalitarna pokusa globalnego i generalnego kierowania postawami ludzi za pomocą odgórnie narzucanych programów nie została przezwyciężona.

Podsumowując, należy stwierdzić, że MEN pod rządami kolejnych ministrów zafundowało nam pragmatyczny i ateistyczny model oświaty, bazujący na fałszywej, naturalistycznej koncepcji człowieka. "Trująca" edukacja jest z pewnością pożyteczna, ale tylko z punktu widzenia antynarodowo nastawionych budowniczych "Nowego Światowego Ładu", my zaś potrzebujemy szkoły polskiej odwołującej się do chrześcijańskiej prawdy o człowieku, tkwiącej w polskiej i łacińskiej tradycji kulturowej i cywilizacyjnej. Reforma cieszy się poparciem wielkich sił politycznych dysponujących równie wielkimi pieniędzmi. Przeciwno nim - jak pięknie pisze Jolanta Dobrzyńska- możemy dziś położyć naszą wiarę, mądrość, codzienny szkolny trud, a także nasz narodowy instynkt samoobrony".

Problemem oczywiście jest fakt, że reforma jest prawem od roku, ale w gruncie rzeczy jest to problem fałszywy. Prawdziwy problem polega na tym, czy chcemy polskiej szkoły, czy chcemy ją obronić. Z odpowiedzi na tak postawione pytanie wynikną dalsze odpowiedzi. Należy stale domagać się uchylecia reformy, przynajmniej w jej warstwie programowej. Należy kontrolować zawartość programów realizowanych w szkołach, zwłaszcza tzw. przedmiotów niepoznawczych, to samo dotyczy zawartości podręczników. Potrzeba także przygotowywać własne programy i tworzyć własne szkoły. Wysiłek nasz powinien być permanentny, ponieważ i reforma - jak twierdzi doradca polityczny ministra Anna Radziwiłł - ma być permanentna.

Piotr Jaworski
ND 9-10.09.2000

Literatura:

Arystoteles, Polityka, Warszawa 1953, k. I;

P. Bernardin, Machiavel nauczycielem. Manipulacje w szkolnictwie. Reformy czy plan zniszczenia, Warszawa 1997;

A. Bloom, Umysł zamknięty, Poznań 1997;

J. Dobrzyńska, Współczesne kierunki wychowawcze, "Wychowawca" 2/1999;

Z. Głodowska, Katastrofa szkolnictwa amerykańskiego, "Arcana" 16/1997;

M. Heller, A. Niekricz, Utopia u władzy, Wrocław 1989, t. I;

Historia wychowania, red. J. Hellwig, Poznań 1994;

L. Kołakowski, Główne nurty marksizmu. Powstanie - Rozwój - Rozkład, Londyn 1988;

S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1997;

Cz. Kupisiewicz, Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych, Warszawa 1991;

B. Nawroczyński, J. Dewey w ZSRR i USA, "Kwartalnik Pedagogiczny" 2/1965;

T.L. Pangle, Uszlachetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej, Kraków 1994;

J.J. Rousseau, Emil czyli o wychowaniu, Wrocław 1955, t. I;

T. Sowell, Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz, Rzeszów 1995;

T. Szkudlarek, Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu, Kraków 1993;

A.E. Szołtysek, Filozofia wychowania, Toruń 1998.