

HeavyRain 2021

JAK I DLACZEGO OŚWIATA PUBLICZNA

UPOŚLEDZA NASZE DZIECI?

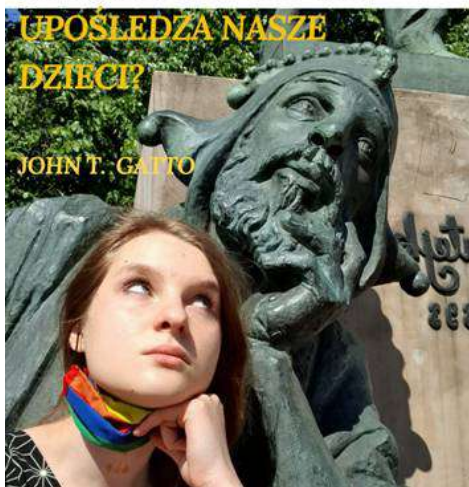
JOHN T. GATTO



**JAK I DLACZEGO
OŚWIATA PUBLICZNA**

**UPOŚLEDZA NASZE
DZIECI?**

JOHN T. GATTO



Art. ukazał się w

„TRENDY Uczenie się w XXI wieku”,
nr 8/22/2007.

TRENDY - internetowy miesięcznik wydawanym
w CODN (dzisiaj ORE)



Jak i dlaczego oświata publiczna upośledza nasze dzieci?

John Taylor Gatto

John Taylor Gatto należy do najsurowszych krytyków współczesnego amerykańskiego systemu oświaty. Na przełomie lat 80. i 90. dwukrotnie zdobył tytuł Nauczyciela Roku Stanu Nowy Jork i trzykrotnie tytuł Nauczyciela Roku Miasta Nowy Jork. Jest autorem wielu książek, m.in. tomu pt. „*The Underground History of American Education*”.

Był uczestnikiem forum „*School on a Hill*” zorganizowanego przez „*Harper's Magazine*”, gdzie zaprezentował tekst, który został potem opublikowany we wrześniowym numerze tego pisma z 2003 r.

Publikujemy obszerne fragmenty tego artykułu.

Przez trzydzieści lat nauczałem w kilku spośród najgorszych oraz kilku spośród najlepszych szkół Manhattanu i stałem się przez ten czas ekspertem... w zakresie nudy. Nuda była wszędzie w moim świecie, a gdybyście zapytali dzieci, jak sam to często czyniłem, dlaczego czują się takie znudzone, zawsze udzielał tych samych odpowiedzi. Powiedzą, że ta praca jest głupia, że nie ma żadnego sensu, że już od dawna to wszystko wiemy. Powiedzą, że chciałyby robić coś rzeczywistego, a nie siedzieć w ławkach. Powiedzą, że wydaje się, że nauczyciele nie wiedzą zbyt dużo o swoich przedmiotach, a już zdecydowanie nie są zainteresowani poszerzaniem swojej wiedzy. I będą mieli rację: ich nauczyciele są w każdym calu tak bardzo znudzeni, jak one same.

Nuda jest powszechną towarzyszką nauczycieli szkolnych i każdy, kto spędził jakiś czas w pokoju nauczycielskim, może potwierdzić, że taki olbrzymi brak energii, takie narzekanie na uczniów, takie bezduszne postawy można tam znaleźć. Gdyby zapytać nauczycieli, dlaczego odczuwają nudę, można się spodziewać, że będą obwiniać dzieci. Kto nie poczułby się znudzony, nauczając uczniów, którzy są aroganccy

i interesują się wyłącznie ocenami, jeśli w ogóle czymkolwiek? Oczywiście, nauczyciele są produktem tych samych programów dwunastoletniej obowiązkowej szkoły, które tak do głębi nudzą ich uczniów, a jako personel szkolny są uwięzieni wewnątrz struktur nawet bardziej sztywnych niż te narzucone dzieciom.

Kto zatem jest temu wszystkiemu winien?

My wszyscy!

Tę prawdę uświadomił mi mój dziadek. Pewnego popołudnia, gdy miałem siedem lat, poskarżyłem mu się na nudę, a on trzepnął mnie mocno po głowie. Powiedział, żebym nigdy w jego obecności nie używał więcej tego określenia, ponieważ jeśli się nudzę, to jest to moja wina, a nie kogokolwiek innego. Obowiązek zabawiania i kształcenia dotyczy wyłącznie mnie samego, a ludzie, którzy tego nie rozumieją, są dziecinni i powinno się ich, w miarę możliwości, unikać. Na pewno nie wolno im ufać. Epizod ten wyleczył mnie z nudy raz na zawsze, a przez te wszystkie lata udało mi się przekazać tę lekcję niektórym moim uczniom. Jednak przez większość czasu uważałem za bezskuteczne kwestionowanie oficjalnego przekonania, że nuda i dziecinność są naturalnymi stanami rzeczy w klasie szkolnej. Sam często musiałem ignorować szkolne obyczaje, a nawet naginać prawo, by pomagać dzieciom wyrwać się z tego potrzasku.

(...) Do czasu zanim ostatecznie wycofałem się z pracy w szkole, co miało miejsce w 1991 r., znalazłem więcej powodów niż trzeba, by myśleć o naszych szkołach (...) jako o wirtualnych fabrykach "dziecinności". Nie byłem w stanie dostrzec, dlaczego muszą wyglądać w taki sposób. (...) Gdybyśmy tylko chcieli, z łatwością i tanim kosztem moglibyśmy wyrzucić "za burtę" stare, tępe struktury oraz pomóc dzieciom zyskiwać edukację, a nie tylko "pobierać" szkolne kształcenie. Moglibyśmy stymulować najlepsze cechy młodości - ciekawość, ducha przygody, prężność - po prostu dzięki większej elastyczności względem czasu, tekstów i testów, dzięki przedstawianiu dzieci naprawdę kompetentnym dorosłym oraz poprzez udzielanie każdemu uczniowi i uczennicy takiej autonomii, jakiej potrzebuje, by odtąd brać na siebie każde życiowe ryzyko.

My tego nie robimy.

A im częściej pytałem dlaczego i upierałem się przy myśleniu o "problemie" szkoły jak czyniłby to inżynier, tym częściej chybiałem celu, jakim jest pytanie: A co, jeśli nie zachodzi żaden problem z naszymi szkołami? Co, jeśli są one takie, jakie są, tak kosztownie nieadekwatne w obliczu zdrowego rozsądku i wielowiekowych doświadczeń w kwestii tego, jak dzieci się uczą, nie dlatego, że robią coś nie tak jak trzeba, lecz ponieważ właśnie dlatego, że czynią to co należy? Czy to możliwe, że George W. Bush przypadkiem powiedział prawdę, kiedy stwierdził, że nie wolno nam "zaniedbać żadnego dziecka" ("*No child left behind*" to motto aktualnej amerykańskiej polityki oświatowej - przyp. tł.)? Czy może być prawdą, że nasze szkoły są zaprojektowane tak, by dawać pewność, że żadne z dzieci nigdy naprawdę nie wydorosłeje?!

Czy naprawdę potrzebujemy szkoły?

Nie mam na myśli edukacji, ale właśnie obowiązkową szkołę: sześć lekcji dziennie przez pięć dni w tygodniu, przez dziewięć miesięcy w roku, w ciągu dwunastu lat. Czy ta martwa rutyna rzeczywiście jest konieczna? A jeśli tak, to w jakim celu? Nie chowajmy się za nauką czytania, pisania i liczenia jako uzasadnieniem, ponieważ dwa miliony szczęśliwych dzieci, które uczą się wyłącznie w domu (autor ma na myśli formę edukacji, jaką jest w USA *homeschooling*, czyli edukacja domowa - przyp. tł.), w oczywisty sposób obracają ten argument wniwecz. Nawet gdyby tego nie robiły, to znacząca liczba dobrze znanych Amerykanów nigdy nie przeszła przez tę dwunastoletnią wyżymaczkę, przez którą nasze dzieci obecnie przechodzą i "wyszła na ludzi". George Washington, Benjamin Franklin, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln - niewątpliwie ktoś ich nauczał, lecz nie byli oni produktem szkolnego systemu i ani jeden z nich nie został absolwentem szkoły średniej. Przez większość amerykańskiej historii dzieci zasadniczo nie chodzili do szkoły średniej i ci "niedokształceni" wyrastali na admirałów, takich jak Farragut; wynalazców jak Edison; ojców przemysłu jak Carnegie i Rockefeller; pisarzy jak Melville, Twain czy Conrad; a nawet na uniwersyteckich profesorów jak Margaret Mead. (...)

Nauczono nas w tym kraju (a raczej "wyszkolono" w myśleniu), że "sukces" jest synonimem nauki w szkole lub co najmniej jest od niej zależny, choć, historycznie rzecz biorąc, nie jest to prawda ani w intelektualnym, ani w ekonomicznym sensie. A tymczasem wielu ludzi na całym świecie uczy się dziś samodzielnie, bez uciekania się do systemu obowiązkowych szkół średnich, które nazbyt często przypominają więzienia. Dlaczego zatem Ameryka -nie mylą edukację z tym właśnie systemem?

Co w rzeczywistości jest celem naszych szkół publicznych?

Obowiązkowe kształcenie szkolne w USA okrzepło tak naprawdę między 1905 a 1915 rokiem, choć zostało opracowane już znacznie wcześniej. (...). Powody, jakie podawano dla tego olbrzymiego wstrząsu dla życia rodzin i tradycji kulturalnych, były trzy: wykształcenie dobrych ludzi, wykształcenie dobrych obywateli, rozwinięcie talentów danej jednostki. Cele te są i dziś regularnie odmieniane przez wszystkie przypadki, a większość z nas przyjmuje je w takiej czy innej formie jako słuszną definicję misji edukacji publicznej, niezależnie od faktu, jak daleka jest obecna szkoła od ich osiągania. I tu srodze się mylimy. Nasz błąd powiększa fakt, że dysponujemy w literaturze narodowej wieloma zdumiewająco spójnymi określeniami prawdziwego celu przymusowej szkoły. Henry Louis Mencken w *"The American Mercury"* z kwietnia 1924 r. napisał, że celem publicznej oświaty nie jest "napelnianie młodych osobników naszego gatunku wiedzą i budzenie ich inteligencji. (...) Nic nie jest dalsze od tej >>prawdy<<. Prawdziwym celem (...) jest po prostu zredukowanie tak wielu jednostek jak to tylko możliwe do tego samego bezpiecznego poziomu, hodowanie i tresowanie znormalizowanych obywateli, dla zlikwidowania różnicy zdań i oryginalności. Oto jej cel w USA (...) i wszędzie indziej".

(...) Ten artykuł to śledztwo w poszukiwaniu wzorca dla naszego systemu edukacyjnego w czasach militarne państwa Prus. I mimo że autor był z pewnością świadom tej ironii, że choć byliśmy wówczas w stanie wojny z Niemcami, jednocześnie dzielaliśmy pruską myśl i kulturę, to w tym miejscu był całkowicie poważny. (...) Najbardziej szokujący jest fakt, że z taką gorliwością przyjęliśmy jeden z najgorszych aspektów pruskiej kultury: system oświaty, z premiedytacją zaprojektowany, by produkować mierne umysły, paraliżować życie wewnętrzne jednostki, pozbawiać uczniów wartościowych umiejętności samosterowania i aby zapewniać, że obywatele będą potulni i wewnętrznie rozbici, w zamiarze uczynienia całości populacji "sterowalną".

To dzięki Jamesowi Bryant Conantowi, prezesowi Harvardu przez dwadzieścia lat, (...) po raz pierwszy przejrzałem na oczy w kwestii prawdziwych celów amerykańskiego szkolnictwa. Bez Conanta najprawdopodobniej nie dysponowalibyśmy tak wystandardyzowanymi testami szkolnymi, z jakich korzystamy dzisiaj, ani nie bylibyśmy uszczęśliwieni gargantuicznymi szkołami średnimi, które magazynują jednocześnie od 2 do 4 tysięcy uczniów, jak np. *Columbine High School* w Littleton (znana z masakry dokonanej przez dwóch uczniów - przyp. tł.). Krótko po tym, gdy wycofałem się z nauczania w szkole, odkryłem książkowy esej Conanta z 1959 r. *"The Child the Parent*

and the State" i byłem bardziej niż tylko zaintrygowany, gdy zauważyłem, jak autor mimochodem napomyka, iż współczesne szkoły są rezultatem "rewolucji" wdrożonej "inżynierijnie" między 1905 a 1930 rokiem. I choć autor sam uchylił się od rozwinięcia tego zagadnienia, to zaintrygowanych, a niedoinformowanych odesłał wprost do książki Alexandra Inglisa z 1918 r. *"Principles of Secondary Education"*, w której "można oglądać ową >>rewolucję<< z perspektywy jednego z >>rewolucjonistów<<". Inglis udowadnia, że obowiązkowe szkolnictwo ("przymus szkolny") zaplanowano jako dokładną kopię oświaty pruskiej z 1820 r., czyniąc z niej "piątą kolumnę" dla rozwijającego się ruchu demokratycznego, który stwarza zagrożenie poprzez udzielenie głosu przy okrągłym stole chłopom i robotnikom. Współczesna, uprzemysłowiona, przymusowa oświata miała uniemożliwić potencjalne zjednoczenie wspomnianych klas niższych, w myśl zasady, że jeśli poprzez ciągłe rankingi w testach oraz za pomocą wielu innych subtelnych środków podzieli się dzieci według przedmiotów szkolnych czy wieku, niemożliwe będzie, aby tak poróżnione w dzieciństwie klasy mogły kiedykolwiek zreintegrować się w niebezpieczną całość.

Inglis rozdziela obecny cel nowoczesnej oświaty na sześć podstawowych funkcji, z których każda jest w stanie zjeżyć włos na głowie osobie naiwnie ufającej w trzy tradycyjne cele wskazane wcześniej:

- 1) Funkcja dostosowawcza (*adjustive*) albo adaptacyjna (*adaptive*). Szkoły mają wykształcać trwałe nawyki reakcji na autorytet. To, oczywiście, całkowicie wyklucza krytyczny sąd. To także w znacznym stopniu eliminuje ideę, że winno się nauczać użytecznego lub interesującego materiału, ponieważ nie zdołasz sprawdzić warunkowego odruchu posłuszeństwa, dopóki nie dowiesz się, czy jesteś w stanie sprawić, by dzieci uczyły się i wykonywały głupie i nudne rzeczy.
- 2) Funkcja integrująca (*integrating*). Ta może być równie dobrze nazwana "funkcją konformizacji", ponieważ jej intencją jest upodobnienie dzieci do siebie tak dalece, jak to tylko możliwe. Ludzie, którzy podporządkowują się normie, są przewidywalni, a to jest wielce użyteczne dla tych, którzy chcą manipulować liczną siłą roboczą.
- 3) Funkcja diagnostyczno-dyrektywna (*diagnostic and directive*). Szkoła ma za zadanie określić odpowiednią dla każdego ucznia rolę społeczną. Dokonuje się tego poprzez liczbowe i słowne odnotowywanie danych w systematycznie prowadzonej dokumentacji.
- 4) Funkcja różnicująca (*differentiating*). Kiedy tylko ich rola społeczna zostaje "zdiagnozowana", dzieci mają być zgodnie z nią sortowane i kształcone tak dalece, jak wskazuje na to ich "stacja docelowa" w maszynie społecznej - ani kroku dalej.

To tyle o konstruowaniu pułapu możliwości dzieci.

5) Funkcja selekcyjna (*selective*). Ta nie odnosi się w ogóle do ludzkiego prawa do dokonywania wyborów, lecz do Darwinowskiej teorii naturalnego doboru, która stosuje się do "ras uprzywilejowanych". Szkoły są pomyślane jako narzędzia do etykietowania nieprzystosowanych - słabymi ocenami, lokowaniem w instytucjach poprawczych i innymi karami - na tyle wyraźnie, żeby ich rówieśnicy uznali ich za gorszych i efektywnie odgradzali ich od reprodukcyjnej loterii. Oto, co wszystkie te małe upokorzenia od pierwszej klasy w szkole począwszy mają zgodnie z projektem uczynić: zmyć "brud" do "ścieku".

6) Funkcja propedeutyczna (*propaedeutic*). System społeczny implikowany przez wskazane zasady będzie wymagał elitarniej grupy dozorców. W tym celu niewielką część dzieci w tajemnicy uczy się, jak radzić sobie z kontynuowaniem owego projektu, jak nadzorować i kontrolować populację świadomie ogłupianych i rozbrajanych ludzi, aby rząd mógł dalej spokojnie działać, a korporacjom nigdy nie zbrakło posłusznej siły roboczej.

Niestety, właśnie to jest celem obowiązkowej publicznej oświaty w tym kraju. Jednak choćbyście uznali Inglisa za samotnego "nawiedzonego", z nazbyt cynicznym podejściem do edukacyjnego przedsięwzięcia, to musicie wiedzieć, że wcale nie był on osamotniony w forsowaniu takich idei. Sam Conant, gdy tworzył swoje dzieła na podstawach idei Horacego Manna i innych, nieustrudzenie prowadził kampanię na rzecz zaprojektowania według tego schematu amerykańskiego systemu szkolnego. Ludzie tacy jak George Peabody, który sfinansował wprowadzenie obowiązkowego szkolnictwa na całym amerykańskim południu, z pewnością rozumieli, że pruski system jest użyteczny w tworzeniu nie tylko nieszkodliwego elektoratu i służalczej siły roboczej, lecz także wirtualnego stada bezmyślnych konsumentów. Po pewnym czasie większość industrialnych gigantów, wśród nich także Andrew Carnegie i John D. Rockefeller, uświadomiła sobie olbrzymie profity, które można uzyskać poprzez kultywowanie i zwykle nadzorowanie takiego stada przy wykorzystaniu publicznej oświaty.

Nie potrzebujemy koncepcji Karola Marksa o wielkiej wojnie pomiędzy klasami, by zauważyć, że w interesie kompleksowego sterowania, zarówno ekonomicznego, jak i politycznego, leży ogłupianie ludzi, demoralizowanie ich, wprowadzanie między nimi podziałów i odsądzanie ich od czci i wiary, jeśli się nie podporządkowują. (...) Motywy stojące za podjętymi decyzjami, wcale nie muszą opierać się na klasowości. Mogą one płynąć wprost ze strachu lub z pospolitego dziś przekonania, że "wydajność" jest cnotą naczelną, bardziej niż miłość, wolność, śmiech czy nadzieja. Ponad wszystko jednak płyną ze zwyczajnej chciwości. (?)

Cóż, nie trzeba ukończyć studiów z marketingu, by wiedzieć, że istnieją dwie grupy ludzi, którzy zawsze dadzą się przekonać do konsumowania więcej, niż jest im to potrzebne: nałogowcy i dzieci. Szkoła wykonała olbrzymią pracę, żeby zmienić nasze dzieci w nałogowców, ale zrealizowała też spektakularne zadanie przemieniania naszych dzieci w... dzieci. Teoretycy od Platona przez Rousseau po profesora Inglisa wiedzieli, że jeśli dzieci zostałyby zamknięte z innymi dziećmi, odarte z odpowiedzialności i niezależności, zachęcane do rozwijania jedynie banalizujących wszystko emocji, takich jak chciwość, zawiść, zazdrość i lęk, to nigdy nie osiągnęłyby prawdziwej dojrzałości. W książce *"Public Education in the United States"* z 1934 r. Ellwood P. Cubberley szczegółowo opisał i chwalił sposób, w jaki ówczesna strategia powiększania szkół wpłynęła na wydłużenie okresu dzieciństwa od dwóch do sześciu lat, gdy przymusowe kształcenie było w tym odniesieniu ciągle dość nowe. Ten sam Cubberley (...) napisał w wydanej w 1922 r. książce *"Public School Administration"* takie oto słowa: "Nasze szkoły są fabrykami, w których odpowiednie surowce (tj. dzieci) mają być kształtowane i modelowane. (...) Obowiązkiem szkoły jest formować uczniów według przedłożonych jej specyfikacji".

Dziś dojrzałość została wyrugowana prawie z każdego aspektu naszego życia. Łatwe prawo rozwodowe zlikwidowało potrzebę pracy nad własnymi związkami; łatwe kredyty zlikwidowały potrzebę fiskalnej samokontroli; łatwa rozrywka usunęła potrzebę uczenia się, jak organizować rozrywkę dla samego siebie; łatwe odpowiedzi sprawiły, że nie trzeba już zadawać pytań. Staliśmy się narodem dzieci, szczęśliwych, że mogą poddać swoje osądy i wolę politycznym nawoływaniom i reklamowym namowom, które oburzyłyby ludzi prawdziwie dorosłych. Kupujemy telewizory, a potem te rzeczy, które w nich oglądamy. Kupujemy komputery, a potem to, co jest oferowane w internecie. Jeździmy drogimi samochodami i wierzymy w kłamstwo, że stanowią one naszą polisę bezpieczeństwa, nawet kiedy lądujemy w nich do góry nogami. Ari Fleischer (były rzecznik prasowy Białego Domu - przyp. tł.) mówi nam, byśmy "baczyli, co mówimy", nawet, kiedy pamiętamy, że mówiono nam niegdyś w szkole, iż Ameryka jest krajem ludzi wolnych. Takie słowa także zwyczajnie "kupujemy". Nasze szkolne kształcenie, zgodnie z zamiarami swoich autorów, zajęło się tą właśnie sprawą.

Na zakończenie będzie trochę optymistyczniej. Kiedy już raz zrozumiesz logikę skrytą za nowoczesną oświatą, będziesz mógł uniknąć tych wszystkich sztuczek i pułapek. Szkoła kształci dzieci do bycia pracownikami i konsumentami; ucz je więc na własną rękę bycia liderami i poszukiwaczami przygód. Szkoła uczy dzieci bycia odruchowo posłusznymi; sam nauczaj je zatem krytycznego i niezależnego myślenia. Dobrze "wy-

szkolone" dzieci mają niski próg tolerancji dla nudy; pomóż im więc rozwijać ich życie wewnętrzne, tak by już nigdy się nie nudziły. Zmuszaj je do brania na siebie poważnego materiału, dorosłego materiału z historii, literatury, filozofii, muzyki, sztuki, ekonomii, teologii - wszystkiego tego, czego nauczyciele świadomie unikają. Stawiaj swoim dzieciom wyzwania, zostawiając je z nimi na długie okresy samotności, tak by były zdolne do cieszenia się własnym towarzystwem, do prowadzenia wewnętrznych dialogów. Dobrze "wyszkoleni" ludzie są uwarunkowani do lęku przed samotnością i szukają ciągłego towarzystwa poprzez telewizję, komputer, telefon komórkowy oraz przez płytkie znajomości, szybko nawiązywane i równie szybko porzucane. Wasze dzieci powinny mieć bardziej znaczące życie i są do tego zdolne.

Jednak najpierw musimy obudzić się, by dostrzec, czym nasze szkoły są naprawdę: laboratoriami eksperymentowania na młodych umysłach, centrami treningowymi dla nawyków i postaw, których domaga się korporacyjne społeczeństwo. Obowiązkowa edukacja służy dzieciom jedynie incydentalnie; jej prawdziwym celem jest przekształcenie ich w "służących". W miarę swoich możliwości nie dozwólcie, by ich dzieciństwo trwało dłużej nawet o jeden dzień. Jeśli David Farragut mógł objąć dowództwo nad przechwyconym brytyjskim okrętem wojennym jako dziecko [nie miał wtedy jeszcze ukończonego jedenastego roku życia - przyp. tł.], jeśli Thomas Edison mógł publikować swoje czasopismo w wieku lat dwunastu, jeśli Ben Franklin mógł terminować w wydawnictwie w tym samym wieku (po czym przeszedł kurs studiów nieosiągalny dla absolwenta dzisiejszego Yale), nie ma potrzeby opowiadać, co wasze własne dzieci byłyby zdolne zrobić. U schyłku życia, po trzydziestu latach spędzonych w okopach publicznej szkoły zrozumiałem, że geniusz jest tak pospolity jak ziemia. Sami dławimy nasz geniusz tylko dlatego, że jeszcze nie uzmysłowiliśmy sobie, jak kierować populacją wykształconych mężczyzn i kobiet. Rozwiązanie, jak sądzę, jest proste - niech kierują sobą sami!

tłum. MAREK BUDAJCZAK

Art. ukazał się w „TRENDY Uczenie się w XXI wieku”, nr 8/22/2007 - internetowym miesięczniku wydawanym w CODN

