

Jurand Barlik

Pierwiastek ikaryczny jako przyczynek autonomii w edukacji i wychowaniu

Słowa kluczowe: Filozofia, Metaforologia, Metafora, Hans Blumenberg, Edukacja, Mit, Ikar, Wolność.

Abstrakt: Polska edukacja stoi u progu zmian. Wiążą się one z wielkimi nadziejami, ale i wielkimi obawami. Zbyt długo szkoła była skazana na obojętność polityki, a opinia publiczna latami była nakierowywana na podobne standardy myślenia. Szkoła musi zmienić się nie powierzchownie, ale od wewnątrz. W jaką stronę powinno się poprowadzić te niezbędne zmiany? Autor niniejszego artykułu proponuje gruntowną przemianę samego paradygmatu polskiej edukacji nakierowując na zwiększenie autonomii placówek dydaktycznych, nauczycieli i, co najważniejsze, uczniów. To podstawa, aby drogą edukacji budowane były postawy adekwatne do potrzeb przyszłego świata, który jak nigdy przedtem będzie wymagał świadomych, kompetentnych i wolnych ludzi, którzy rozumieją wartość swoich wyborów. Żeby wyjaśnić holistyczną potrzebę wyżej wspomnianych przemian autor powołuje się na narzędzie poznawcze w postaci metaforologii, aby nakreślić analogię pomiędzy sytuacją współczesnego ucznia, a mitycznego Ikara, dla którego wolność i realizacja potencjału były ważniejsze niż posłuszeństwo i bezpieczeństwo, na które także dzisiejsze dzieci i młodzież, nie mogą liczyć.

Wstęp – Myśl metaforyczna a edukacja

Od wiek wieków człowiek wie, że to on sam jest przedmiotem najbardziej godnym siebie, ale równocześnie wzdryga się ów przedmiot właśnie traktować jako całość, a więc zgodnie z jego byciem i sensem¹.

Czy myślenie metaforyczne może przysłużyć się dziełu nowej edukacji? Czasem wydaje się, że obie te dziedziny, metafora i edukacja, okupują podobne obszary świadomości społecznej, marginalne, bo żadna z nich nie jest traktowana poważnie. Najwyższy czas rozpocząć procesy zmian, które zdejmą z edukacji piętno próżnej wtórności, które tak długo jej ciąży. Początkiem tego może być radykalna zmiana kierunku, która przysłuży się zwiększeniu autonomii szkół oraz samych uczniów. Jak do tego doprowadzić? Gwoli obrazowego wyjaśnienia transformatywnej postaci edukacji zastosowany zostanie tu jeden z najbardziej znanych mitów oraz metafora skrojona na potrzebę świata współczesnego, ale niechybnie kierującego się ku przyszłości. Żeby to osiągnąć należy dokonać próby połączenie wątków, które można uznać za spowinowaczone. Chodzi o sensotwórczą dyspozycję metaforologii i sytuacji współczesnej polskiej edukacji, aby za pomocą jednej, wyjaśnić wymiar potrzeb zmian w drugiej. Dlaczego zmiana jest taka potrzebna? Mówi się wiele o kryzysie, a nawet wojnie kulturowej, podsycanej wymuszonymi różnicami światopoglądowymi, politycznymi czy pokoleniowymi. Tak jakby ludzkość była skazana na upadek, na bezpowrotne oderwanie się od siebie ludzi w przestrzeni społecznej i zerwanie wszelkich relacji z immanentnymi sensami naszego istnienia. Tymi, które wydawały się wieczne. Tak często nadzieja na przyszłość ustępuje bezsilności i choć wielu nie chce, albo nie jest w stanie, przyznać temu racji, edukacja jest jedynym sposobem, żeby realnie i holistycznie zadbać o przyszłość. Przyszłość nie musi się zrealizować w tak mrocznych barwach jak chcieliby tego defetyści, akceleratorzy czy inni wróże rychłej klęski. Im bardziej edukacja zanurzona jest w stagnacji myśli o romantycznej wizji przeszłości, tym mniej jest w stanie działać w związku z przyszłością. Czy to jednak znaczy, że należy odrzucić całą przeszłość? Stanowczo nie, powinno się jednak spojrzeć na nią in-

¹ M. Buber, *Problem człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, przekład: J. Doktor, Warszawa 1993, s. 3.

nymi, nowymi oczyma, które odnajdą w niej narzędzia ponadczasowych prawd, które nie tylko okażą się intrygujące, ale także użyteczne w związku z tym, co w ludzkim doświadczeniu na tyle stałe i pewne, że nie da się tego w żaden sposób podważyć. Tu przychodzi z pomocą metaforologia, która może być użyta do sięgnięcia w głąb sensów istotnych dla ludzkiego doświadczenia. Sensy te mają pewną niezbywalną wartość w relacji z naszą wyobraźnią i możliwościami poznawczymi, które budzą w nas prawdziwą ciekawość oraz odkrywają misterium relacji człowieka z wszelkimi obszarami możliwych do odkrycia przez niego prawd. Piękno i pragmatyzm metafory polega na jej wieloznaczności interpretacyjnej, która jest w stanie otworzyć ludzkie poznanie na nowe przestworza sensów, które mogły się nie ukazać wcześniejszym próbom interpretacji. To obrót koła hermeneutycznego. Na rzeczy wyjaśnienia potrzeb uczniów w edukacji jest nakreślenie powiązania między elementami mitu o Ikarze, który potraktowany zostanie jako jeden z pierwowzorów znaczeniowych elementarnych dla określenia istotowej kondycji człowieka oraz rozwoju kultury i cywilizacji, a stanem współczesnej polskiej edukacji, jak i jej przyszłością. Dlaczego akurat użyć tej metafory? Co takiego wnosi zaproponowana przez Ikarę metafora?

Zanim o tym, wypada odnieść się do obecnej sytuacji w edukacji, która budzi wiele niepokojów i wiele nadziei. Stoimy na progu możliwych przemian. Sama dynamika świata pozwala stwierdzić, że zmiana jest nieunikniona, gdyż dokona się ona niezależnie od tego czy tego chcemy czy też nie, choćby z uwagi na „intruzywność” nowych technologii. Jednakże, czy sensownie jest czekać na odpór rzeczywistości? Kto jest w pełni zadowolony z tego jak funkcjonuje polska szkoła? Oczywiście, zawsze można powoływać się na stwierdzenie, że: „Jeśli wszystko nie działa, to jak ma działać poprawnie coś, co stanowi część większego, całkiem zepsutego, mechanizmu?”. Doświadczenie i śmiałość podpowiadają jednak, że edukacja jest odrobinę inną dziedziną, niż każdy inny dowolny obszar wiedzy. Szkoła często staje się ostatnim bastionem wartości i norm, ale także archaicznego myślenia czy wyświechtanych komunałów, które dla współczesnego, przesyconego cynizmem ucznia, stają się całkiem niezrozumiałe. Szkoła wciąż funkcjonuje wedle zasady dziel i rządź. Dziel na klasy, zarządzaj zasobem ludzkim w postaci uczniów. Przeładowane klasy stają się dla systemu i nauczyciela bezkształtną masą, bez tożsamości i bez

twarży, którą łatwo jest pozbawić człowieczeństwa i zacząć traktować jak bezpodmiotowe zło konieczne. „Byle do emerytury!” – powtarza wielu nauczycieli, którzy dawno już stracili poczucie misji (które swoją drogą może nie wystarczyć za motywację aby poświęcić swoje życie szkole) i zamiast traktować relacje z uczniami jak wielką okazję, żeby podzielić się tym, co dla nich cenne, uważają edukację za przedsięwzięcie próżne czy nieskuteczne. Zamiast starać się budzić w dzieciach skryte pokłady potencjału, swoim świadectwem pokazują im, że nie ma o co walczyć, że beznamiętna wtórność jest czymś z czym muszą się ostatecznie pogodzić, bo nic nie robią, żeby przełamać skostniałość systemu. Są uczennice i uczniowie, którzy dzielą się swoimi przemyśleniami, mówiąc o beznadziejności ich doświadczeń szkolnych; o „tępych wyścigu szczurów”, o wymaganiach rodziców, o nieprzespanych nocach, o presji społecznej, o wzgardzie do otaczających ich postaw, o zagubieniu, o problemach emocjonalnych, o uczuciu wypalenia, które pojawia się, jeszcze w trakcie chodzenia do szkoły. Mniej wrażliwa osoba z pewnością uzna, że współczesne dzieci są po prostu zepsute, próżne czy rozpuszczone. Z pewnością i takie dzieci się zdarzają, ale czy można je za to winić? Szukanie winy nic tu nie da, należy raczej szukać rozwiązań, które przyczynią się na poprawę sytuacji. Wychowanie dziecka we współczesnym świecie jest pod wieloma względami o wiele trudniejsze niż kiedyś i wielu rodziców nie jest w stanie sprostać wyzwaniu. Rodzice są bombardowani przez mnóstwo teorii, metod, hipotez i odpowiedzi na pytanie o właściwe wychowanie, zapominając, że nie ma w tym przypadku uniwersalnych odpowiedzi, które wystarczy mechanicznie zastosować, żeby osiągnąć sukces. Samo stwierdzenie „osiągnięcia sukcesu” wychowawczego wydaje się sednem problemu. Dzieci często traktowane są jak osobiste projekty rodziców, które o tyle mają rację bytu, o ile są posłuszne, wypełniają polecenia rodziców i o ile nie sprawiają zbytnich kłopotów lub dają powody do dumy. Tak, do dumy. Jak dobrze wytresowane psy. Problemy dzieci traktowane są często niepoważnie, jak drobna niedogodność, którą rodzic powinien się zająć. Nie dlatego, że chce pomóc dziecku, ale dlatego, że problemy dziecka odwracają jego uwagę od tego co naprawdę ważne, cokolwiek by to nie było. Dramatem jest, jeśli dzieci są tak traktowane w domu, ale jeszcze gorzej jest jeśli w przestrzeni, która powinna dbać o ich dobro, czyli w szkole, dzieje się to samo, a dzieci zamieniają się w projekty na-

uczycieli, którzy cenią je o tyle, o ile są użyteczne dla placówki i podnoszą jej prestiż osiągnięciami na olimpiadach przedmiotowych czy wynikami matur. Współczesne dzieci stają się boleśnie świadome swojej sytuacji i widzą w dotychczasowej szkole stratę czasu, która często okupiona jest wielkim stresem, który upośledza ich poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie na resztę życia. Zmiana jest nie tyle potrzebna, co konieczna, ale najtrudniej przekonać o niej nie będzie uczniów, tylko nauczycieli i rodziców, którzy do tego stopnia przyzwyczaili się do patologii szkoły, że przestali je dostrzegać.

Metafora ikaryczna z pewnością okaże się użyteczna dla naświetlenia możliwego rozwiązania dylematu i wyznaczenia nowego kursu polskiej edukacji. Samo narzędzie, jakie stanowi metaforologia na rzecz poszerzenia zrozumienia natury problemu kierunku współczesnej edukacji, okaże się nieodzowne by przybliżyć istotę wątpliwości, jakie wzbudza w ludziach stąpanie po cienkim lodzie wprowadzania zmian w delikatną naturę tego, co chcemy przekazać kolejnym pokoleniom.

Stan polskiej edukacji

Wygląda na to, że na froncie szkolnictwa mają pojawić się wielkie zmiany. Nowa minister edukacji, zdaje się, nie chce tracić czasu i zaczęła wychodzić z propozycjami. Na horyzoncie szykują się zmiany, których jeszcze Polska szkoła nie widziała, wychodzące daleko poza powierzchowne przeorganizowanie listy szkolnych lektur. Dla wielu jednak wspomniane zmiany wydają się zbyt radykalne. Pojawiają się wątpliwości: Jeśli mamy zacząć bazować na okrojonej podstawie programowej, to z czego powinniśmy zrezygnować? Jeśli znowu zmiany zostaną arbitralnie wprowadzone, bez konsultacji z nauczycielami i pedagogami, to czym się to różni od zwykłej samowolki? Ponadto pojawiała się propozycja rezygnacji z prac domowych. Jedni uważają, że prace domowe to skuteczny sposób sprawdzania wiedzy, ćwiczeń i realizacji programu, a drudzy uznają, że to strata czasu, która sprawia, że uczniowie są wiecznie zmęczeni i niewiele z nich wynoszą. Jeśli mają mieć miejsce zmiany w edukacji, to na czym mają one polegać? Czy sensownie jest coś zmieniać jeśli sami nie wiemy jakie skutki to przyniesie? Czy nie chcemy zmienić zbyt wielu rzeczy zbyt szybko? Czy może najwyższy czas na zmiany i im szybciej tym lepiej?

Posłużymy się przykładami, biorąc pod uwagę w szczególności problem prac domowych, żeby podkreślić co istotowo może okazać się najważniejsze dla zrębów wszelkich przemian edukacyjnych.

Znamienne, że jakkolwiek by nie było, decyzje podejmowane w ministerstwie będą odbijać się echem w jakości pracy dydaktycznej i samej organizacji zajęć. Wydaje się, że każda zmiana w edukacji powinna podlegać konsultacjom ze specjalistami, powinna odpowiadać na potrzeby świata obecnego, ale też przyszłego, powinna być przetestowana i rozpatrywana pod względem jej skuteczności w ramach metodologii dydaktycznej oraz powszechności, która zakłada, że wprowadzona zmiana będzie korzystna dla rozwoju uczniów i wykrzesania z nich tego, co najlepsze (w innym przypadku, gdy rozpowszechniane mają być szkodliwe treści czy metody, władza szkoły i kuratorium mają stać na straży jakości edukacji i zainteresować). Jednakże nie raz już się okazało, że dobro ucznia czy samej edukacji nie jest priorytetem dla ministerstwa gdyż nie było ono zainteresowane realnymi zmianami, a raczej powierzchownymi ruchami, które miały sprawić wrażenie, że coś się zmienia. Co gorsza pokazano także, że nawet ministerstwo edukacji, może być użyte do promowania treści propagandowych. Czy naprawdę dziwne jest, że opinia publiczna pozostaje sceptyczna co do ruchów władzy, także w obrębie zmian w edukacji? Obecnie należy ponad wszystko kontrolować ruchy nowego ministerstwa edukacji, ale zdecydowanie nie należy odrzucać prób zmian w przedbiegach. Jednocześnie trzeba starając się reagować, jeśli podjęte działania nie przyniosą założonych skutków. Zmiany w polskiej edukacji nie tylko są oczekiwane, ale oczekuje się ich od bardzo wielu lat. Nie trzeba być zbyt wnikliwym, żeby dostrzec, że szkoła od ostatnich lat niewiele się zmieniła. Wielu ludzi wręcz żąda zmian w edukacji, ale gdy się ich spyta – „co konkretnie należałoby zmienić?”, ich wypowiedzi stają się nieprecyzyjne. Być może sami czuli się źle potraktowani przez system edukacji, ale nie wiedzą co można by zrobić, żeby go realnie poprawić. Niestety, w tym przypadku instynkt nie wystarczy, za zmianami muszą stać przemyślane strategie odpowiadające naszym aktualnym potrzebom, inaczej ryzykujemy utratę czasu, zasobów i pogorszenie tego, co na chwilę obecną i tak nie jest w zadowalającym stanie. Co zasadniczo jest nie tak? Wydaje się, że „maglowane” są wciąż te same, niezbyt skuteczne metodologie dydaktyczne, a uczeń próbujący przetrwać w środowisku szkolnym staje się jego ofiarą.

Z pewnością da się dostrzec wiele patologii w edukacji, tym bardziej, że działa ona jak system naczyń połączonych. Jedne negatywne decyzje i elementy systemu wpływają na inne, a poruszenie jednej kwestii niechybnie odbije się na innych. W kwestiach edukacji należy działać holistycznie, ale też miarowo i w sposób przemyślany, inaczej narażamy się na większą destabilizację. Należy pamiętać, że każda zmiana w ostateczności odbije się na uczniach. Rozważmy zatem co jest proponowane przez ministerstwo. Jedną z propozycji zakłada likwidację prac domowych, jako takich. Pojawiają się nawet wątpliwości czy prace domowe w ogóle są legalne? Prawo oświatowe nie odnosi się bezpośrednio do tego jakie prace domowe powinny być zadawane, ani także czy powinny być oceniane. Wniosek z tego taki, że praca domowa nie jest jakimś prawnym przymusem, a wynika z potrzeby uczniów, przedmiotu i nauczyciela. Należy jednak zadać pytanie: dlaczego nauczyciele w ogóle zadają prace domowe? Prace domowe są zadawane z uwagi na potrzebę „wyprodukowania” minimalnej liczby ocen (zależnej od statutu) oraz realizację podstawy programowej. Jedną rzeczą motywuje kolejną. Innymi słowy, jeśli podstawa programowa nie byłaby przeładowana, a byłaby skonstruowana syntetycznie i z zamysłem albo jej realizacja nie byłaby tak chorobliwie egzekwowana, to zadawanie prac domowych w ogóle nie byłoby potrzebne albo mogłoby przebiegać w bardziej przychylnych dla ucznia warunkach. Podobnie z ocenami, jeśli nie istniałaby potrzeba ich wystawiania i zbierania, to i dodatkowe prace domowe, które miałyby podlegać ocenie, nie byłyby potrzebne. Ponadto praca domowa nie jest optymalnym sposobem sprawdzania wiedzy i motywowania do dalszej pracy.

Zacznijmy od tego, że uczniowie nie lubią prac domowych, ich obecność narzuca niepotrzebną presję. Dzieci odrabiają prace domowe najczęściej dlatego, że boją się konsekwencji ich niewykonania, przykładowo tego, że dostaną złą ocenę lub obawiają się negatywnej interakcji z nauczycielem, któremu z pewnością nie spodoba się taki, rażący objaw nieobowiązkowości. Wynikiem takiego stanu rzeczy jest odrzucenie dzieci od edukacji, ale jeśli chcemy żeby dzieci traktowały edukację jak narzędzie poszerzające możliwości i drogę ku lepszemu życiu, to należałoby zacząć myśleć trochę inaczej. Trzeba pamiętać, że dzieci uczą się najskuteczniej w sprzyjających do tego warunkach, dobrowolnie, wtedy gdy znajdują wewnętrzną motywację, gdy mogą poznawać i odkrywać w swoim tempie (tak pisze psycholog

Agnieszka Stein²). Wiadomo także, że stres i presja nie sprzyjają procesowi dydaktycznemu, to w takich warunkach rodzi się postawa „zakuwania i zapominania”. Gdy edukacja traktowana jest jak coś, co na siłę trzeba wepchnąć do głowy tym, którzy tego w ogóle nie chcą. Neurodydaktyka zakłada, że zapamiętywanie, czyli tworzenie w mózgu nowych ścieżek neuronalnych, przebiega skutecznie, gdy jesteśmy zaangażowani świadomie i emocjonalnie, gdy doświadczamy autentycznej ciekawości, która będzie podstawą do dalszego poszukiwania treści dydaktycznych na własną rękę³. Problematyczny w klasycznie zadawanej pracy domowej okazuje się zatem sam przymus i poczucie strachu związana z potencjalnymi konsekwencjami jej nieodrobienia. Innym argumentem może być też kwestia samej ilości prac domowych, na które dzieci muszą poświęcić czas. Gdy jest ich zadanych zbyt dużo, ze zbyt dużej ilości przedmiotów, dzieci często czują się przeciążone, dochodzą do wniosku, że wymaga się od nich zbyt wiele. Często kończy się to tym, że dzieci poświęcają cenny sen, żeby wykonać prace, a wypoczynek jest niezbywalną częścią przyswajania informacji w procesie dydaktycznym. Zmęczony uczeń zwyczajnie nie jest zdolny do długotrwałej uwagi, jest rozkojarzony, męczy się szybciej. Obniża się też nastrój i dzieci odczuwają pobyt w szkole tylko jak przykry obowiązek. Przecież wcale nie musi tak być. Szkoła powinna być przestrzenią umacniania wartości, pobudzania możliwości, podbudowywania poczucia własnej wartości, satysfakcji ze zgłębionej wiedzy oraz osiągniętych postępów. Problemem jest także, że dorosłym, często skazanym na presję pracy i wymogów dnia codziennego, dość łatwo jest zaakceptować, że wyniszczający stres, to coś normalnego i lepiej będzie jak dziecko szybko się do niego przyzwyczai, bo to je „zahartuje na przyszłość”. Nie jest to jednak fortunny pomysł, jeśli już na etapie rozwoju kognitywnego dziecka, rozwoju mózgu i postępującego poznania, sabotuje się je przez przytłaczający stres. Wyrosną z tego kolejni zagubieni i przestraszeni dorośli, którzy pracę będą kojarzyć tylko ze znojem. Będą bardziej zainteresowani ucieczką od niej, niż znalezieniem w niej wartości. Zatem może powinniśmy zadbać o dobro młodych nie skazując ich na to, przez co sami czujemy się pokrzywdzeni?

² M. Stańczyk, *Czy praca domowa rzeczywiście służy dzieciom? Naukowcy to sprawdzili*, <https://www.focus.pl/artykul/rodzice-do-lekcji>, (dostęp: 24.01.2024).

³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.

Kwestia jest taka, że praca domowa jest tylko jednym, i do tego zasadniczo niewielkim, elementem problematycznej całości. Czy zasadne jest zniesienie prac domowych, jako takich? Być może. Więcej wskazuje przeciw ich użyteczności, niż na ich korzyść. Bezzasadne wydaje się to jednak, jeśli zadawanie, bądź niezadawanie, prac domowych miałyby być przymusowe bądź nawet ścigane prawnie. Nie o stan prac domowych tutaj chodzi, lecz o stan dzieci. Należy dać dzieciom czas na realizowanie własnych zainteresowań tak jak one tego chcą, nie ma w tym nic złego. Edukacja nie może być formą represji. Jedyne na czym możemy polegać, to przedstawianie dzieciom pewnych możliwości i kierunków rozwoju, ale to one ostatecznie muszą podążać tą drogą z własnej woli, żeby realizować swoje wewnętrzne potrzeby, a nie ambicje rodziców czy nauczycieli. Jest miejsce dla prac domowych, a nie konieczność. Wszystko jednak zależy od potrzeby, poruszanych treści i predyspozycji ucznia.

Alfie Kohn (człowiek zachęcający do debaty na temat współczesnego wychowania i edukacji. Odnosi się do kwestii nagradzania i karania, prac domowych, stereotypów związanych z „rozpieszczaniem” dzieci. Zachęca do krytycznego spojrzenia na tradycję edukacji, która często odbiera radość z nauki i sabotuje korzyści wynikające z relacji) przywołuje dane z czasopisma „Teacher”, gdzie podaje się, że od 1981 r. notuje się ciągły przyrost prac domowych, szczególnie na etapie wczesnoszkolnym⁴. Nauczyciele najczęściej nie koordynują swoich działań, więc czasem prac domowych nie ma, ale na ogół nakłada się ich wiele, co wymaga wielkiego wkładu pracy i wysiłku. Prace nie tylko są liczniejsze, ale trudniejsze. Rodzice uczniów szkół średnich w większości się zgadzają, że gdy oni chodzili do szkoły, prac domowych było mniej i były łatwiejsze⁵ (Oczywiście można poddać pod wątpliwość wyniki zagranicznych badań w zestawieniu z sytuacją w polskiej edukacji. Zwiększanie się ilości prac domowych było globalnym trendem do 2003. Ostatnie badania przeprowadzone 2013 dotyczące ilość godzin poświęcanych na odrabianie prac domowych wskazują, że globalny trend jest zniżkowy. Innymi słowy, obecnie globalnie zadaje się mniej prac domowych niż w przeszłości⁶). Na tym jednak nie

⁴ L. Jacobson, *Playtime Is Over*, „Teacher”, Maj 2004.

⁵ A. Kohn, *Mit pracy domowej*, Wyd. MIND, przekład: A. Boniszewska, Podkowa Leśna 2018, s. 10-11.

⁶ J. Barshay, *Homework matters depending upon which country you live in*, http://educationbythenumbers.org/content/u-s-kids-need-homework_2562/, (dostęp: 24.02.2024), 05.01.2015.

koniec. Większość troskliwych rodziców może zaświadczyć, że z powodu zadań domowych ich dzieci są chronicznie sfrustrowane, płaczące i zestresowane. Praca domowa wyczerpuje emocjonalnie i przytłacza dzieci nieradzące sobie z nauką, odbiera radość. Kohn komentuje: „Badanie z 2002 roku dowiodło, że istnieje bezpośredni związek między ilością czasu poświęconego przez uczniów szkół średnich na pracę domową a poziomem niepokoju, depresji, złości oraz innych zaburzeń nastroju, jakich doświadczali”⁷. Stres, zmęczenie, lęki, niepewność, obniżenie poczucia własnej wartości. Wydaje się, że praca domowa więcej dzieciom zabiera niż jest w stanie dać⁸. Oprócz presji ze strony szkoły, jest też ta, kierowana z rodziców na dziecko. Rodzice chcąc, żeby ich pociecha była najlepsza we wszystkim mogą przyczyniać się do jej wielkiej krzywdy. Dziecko może czuć się osaczone w szkole i w domu, pod ciągłym nadzorem, niczym projekt systemu lub swoich opiekunów, wiecznie skazane na realizację ich żądań bez krzty realizacji własnych potrzeb i woli⁹.

Praca domowa jest też zarzewiem konfliktów rodzinnych. Okazuje się, że dzieci stresują się bardziej, gdy w pracach domowych pomagają im rodzice. Także połowa rodziców przyznaje, że brała udział, w co najmniej jednym sporze ze swoim dzieckiem o prace domowe, który skończył się płaczem i krzykami¹⁰. Curt Dudley-Marling, dawniej nauczyciel szkoły podstawowej, a obecnie profesor Boston College, tłumaczy, że praca domowa, która „wchodzi z butami w życie rodzinne”, odbiera wiele dobra i przyjemności z życia domowego. W związku ze znikomą skutecznością dydaktyczną prac domowych można wnioskować, że dla dzieci jest to czas stracony, który mogłyby przeznaczyć na bardziej rozwijające działania. Badania komunikacji przeprowadzone przez Leah Wingard, lingwistkę z University of California w Los Angeles, w dziesiątkach domów rodzinnych, wskazują, że temat pracy domowej na ogół podnoszą rodzice i robią to zwyczajowo w ciągu pięciu minut od powrotu dziecka ze szkoły.

⁷ A. Kohn, *op. cit.*, s. 14.

⁸ N. Kouzma, G. Kennedy, *Homework, Stress, and Mood Disturbance in Senior High School Students*, „Psychological Reports” 91/2002.

⁹ A. Kohn, *op. cit.*, s. 15.

¹⁰ J. Epstein, *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Report nr 26, ERIC Document, Lipiec 1988, (Badanie przeprowadzone wśród rodziców przez Public Agenda w 1988 roku; Badanie przeprowadzone wśród piątoklasistów).

Nie ma się co dziwić, że dzieci czują się osaczone pracą i prześladowane przez realizację programu. Większość z nas będąc w domu nie musi martwić się pracą do następnego dnia, ale wyobraźmy sobie, że byłaby ona wiecznie na pierwszym planie w naszym życiu. Łatwo wówczas mieć dość, zniechęcić się do edukacji i dopatrywać się w niej powodów swojego niezadowolenia z życia. Praca domowa jest traktowana jak coś, wokół czego trzeba organizować inne zajęcia i jeśli nie jest ona wykonana, stanowi dla nich blokadę. Dopiero po odrobieniu pracy domowej dzieci mogą otrzymać szansę zajęcia się swoimi sprawami¹¹. Interakcja rodzinna dotycząca pracy domowej na ogół ogranicza się do zapytania czy takowa została zadana i dopytania ile zajmie jej odrobienie przez dziecko. Nie ma się co dziwić, że postrzegana jest przez dzieci jako coś z czym trzeba sobie „poradzić”. Tym bardziej, że na ogół rodziców nie interesuje treść samej pracy domowej, ani to czy pomogła ona rozwinąć w podopiecznym zrozumienie tematu. Nie dobrze także, gdy odrabianie pracy domowej dzieje się kosztem innych bardziej rozwijających działań, które może podjąć dziecko. Zwykła interakcja z rodzicami czy rówieśnikami, rozmowa na ciekawy temat, aktywność fizyczna, rozwijanie talentów i zainteresowań czy dowolna lektura podniesiona z własnej woli, są więcej warte niż dowolna praca domowa, która ma charakter silnie odtwórczy i wymaga od ucznia powtarzalnej pracy.

Czasem bywa, że rodzice wręcz wymagają od nauczyciela, żeby zadawał ich dzieciom prace domowe. Motywacje mogą być różne, czasem chodzi o to, żeby dziecko było zajęte, żeby zajęło się pracą i nie zawracało głowy rodzicom. Czasem jest tak, że prace domowe wymusza ambicja rodziców, którzy chcą, żeby ich dziecko umiało wszystko najlepiej. Równie często okazuje się, że rodzice są bezrefleksyjni w kwestii zasadności prac domowych. Kohn przywołuje przykład matki, która zawsze była dobrą uczennicą, dostawała zadowalające oceny i nigdy nie przyszło jej do głowy, żeby kwestionować zasadność prac domowych w obecnej formie. Zajrzała do zadań swojego dziecka i okazało się, że nie mogła przekonać się do tego, że są one faktycznie potrzebne w wykorzystywanej formie. Nic jednak z tym nie zrobiła, bo najwyraźniej była wciąż zbyt ugodowa by sprzeciwić się decyzjom dyrekcji szkoły, do której uczęszczało jej dziecko¹².

¹¹ A. Kohn, *op. cit.*, s. 18.

¹² *Ibidem*, s. 25.

Tu istotna krytyka i jedna z najważniejszych wątpliwości względem prac domowych. Można argumentować, że praca domowa ma charakter wychowawczy, że uczy obowiązkowości i systematyczności. Można jednak zaproponować, że praca domowa uczy negatywnego stosunku do obowiązków i powinności. Jeśli dzieci nie nauczą się, że obowiązek i jego dopełnianie jest dobre, raczej nie będą zainteresowane tym, do czego jest potrzebny. Prace domowe, z resztą jak cała współczesna polska edukacja, skupiają się na kreowaniu ludzi posłusznych i bezkrytycznych. Nie ma się co dziwić, że współczesny człowiek nigdy nie nauczył się radzić sobie z próbami manipulacji czy propagandą. Wielu nie jest w stanie krytycznie podejść do dowolnego zjawiska społeczno-politycznego, bo nie wypracowali narzędzi poznawczych, które mogłyby być do tego przydatne. Trudno jest uzyskać porozumienie co do wymogów dydaktycznych. Przykładowo, zawsze znajdzie się rodzic, któremu zastosowane przez nauczyciela metody się nie spodobają. Zamiast jednak porozmawiać z nauczycielem, żeby przekonać się jaki jest cel podjęcia i realizacji pewnych działań, zgłaszają zażalenia dyrekcji lub narzekają na nauczycieli swoim dzieciom, rodzinie czy znajomym, podkopując wartość nie tylko dydaktyków, ale też samej szkoły, co samo w sobie nie jest uczciwe. Wydaje się, że jedynym sposobem na porozumienie, także w kwestii zasadności prac domowych, jest ustalenie treści dydaktycznych między nauczycielami, rodzicami i uczniami, ale tak długo jak dystans między nimi się nie zmniejszy i jak długo każda z tych stron będzie traktowała się z nieufnością, a nawet wrogością, nie ma co liczyć na poprawę na wielu polach edukacji.

Metaforologia jako metoda

[...] Metafora stanowi pozostałość po swej życiowej funkcji wyrażania jednej z fundujących wszelkie zachowania przesłanek ontologicznych i występuje jeszcze tylko jako pragmatyczny punkt oparcia¹³.

Czy metafora jest uniwersalnym narzędziem poznania? Wydaje się, że jej elementy można znaleźć dosłownie wszędzie. Przykładowo, można przypuszczać, że filozofia analityczna, jaką uprawiał Ludwig Wittgenstein w oparciu o fragmenty *Tractatus logico-philosophicus*, jest daleka od

¹³ H. Blumenberg, *Paradygmaty dla metaforologii*, wyd. Aletheia, przekład: B. Baran, Warszawa 2017, s. 75.

sensów proponowanych przez metodykę metaforologii, jednakże przykładem, że jest inaczej może być choćby sam początek traktatu mówiący o poznaniu „obrazu” świata¹⁴. Czego, dajmy na to, moglibyśmy się dowiedzieć gdyby Martin Heidegger nie zostawił nas z niedokończoną koncepcją „bycia”? Jego koncepcja Dasein¹⁵, którą tłumaczyć można jako „bytowanie”, staje się pojęciowo pusta jeśli nie zostanie przybliżona poznaniu przez formy bardziej mu przystępne.

Metaforyka stanowi dźwignię zrozumienia. Łatwo jest jednak zredukować ją do czegoś czym nie jest. Może wydawać się, że bazowanie w kontekście znaczeń i sensów ludzkiego doświadczenia na mitach, podaniach czy bajkach, którym przypisuje się archaiczność i naiwność, to nic więcej niż zabawa, i granie z formami, wyobrażeniami bez żadnych stałych fundamentów. Bynajmniej. Metafora ujawnia horyzont znaczeniowy, który nie jest nam bezpośrednio dany. Osobliwą własnością metafory jest jednoczesne zbliżenie się do prawdy i skrywanie jej. Zarówno w micie i metaforze konstytutywna jest potrzeba nadania sensu. Hans Blumenberg (niemiecki filozof mający wielki wpływ na znacznie metaforyki i metaforologii) zakłada, że metaforę, jak i mit, można w pewnym sensie udoskonalić. „Metafora jako myśl wyrażona w obrazie ma według Blumenberga wielką przyszłość w filozofii lub też wręcz zamiast filozofii. Z pewnością zamiast takiej, która na wszystkie pytania podstawowe chce odpowiedzieć w języku pojęć abstrakcyjnych i ściśle określonych bądź zamierza owe pytania uchylić jako bezsensowne. Blumenberg zamyślał fenomenologiczny program historycznej rekonstrukcji najgłębszych korzeni kultury i cywilizacji zachodnio-europejskiej”¹⁶. W zasadzie możemy się zastanowić, czy wszelkie rozumienie nie może być sprowadzane do sensów metaforycznych. Z pewnością są one bardziej czytelne z uwagi na swoje interkulturowe zasięgi. Ileż to przypowieści, legend czy mitów istnieje w różnych wersjach, które mimo to uczą nas tych samych albo przynajmniej analogicznych wartości poprzez przeżycia, wnioski i obrazy bazujące na pewnej uniwersalnej zgodności ludzkiego doświadczenia? Szacunek, miłość,

¹⁴ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Wyd. Naukowe PWN, przekład: B. Wolniewicz, Warszawa 2000, s. 5-10.

¹⁵ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wyd. Naukowe PWN, przekład: B. Baran, Warszawa 2013, s. 168-230.

¹⁶ *Mit, metafora, sekularyzacja. Wprowadzenie do filozofii Hansa Blumenberga*, red. R. Marszałek, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013, s. 62.

zaufanie, zdrada, i wiele innych, to przejawy ludzkich doświadczeń, które jesteśmy w stanie zrozumieć pomimo dzielących nas odległości, dziejowych, wychowawczych, wierzeniowych czy kulturowych. Zasadne jest wykorzystanie metaforologii, jako metody w teorii rozumienia w zakresie nauk humanistycznych, którą można rozpoznać jako próbę odnalezienia sensów w samym człowieku, jego życiu wewnętrznym. Ta heurystyka ma potencjał pokazania nam kondycji ludzkiej w bardziej czytelnej formie, nadając jej prawdziwą humanistyczną postać nieoderwaną od autentycznego przeżywania i rozumienia swojego własnego istnienia, w pełni jego znaczeń i konsekwencji.

Co jednak można uzyskać dzięki metaforze w świecie, który wydaje się oddalać od wszystkiego, co może mieć pretensje do uniwersalnego zasięgu znaczeń? Wydaje się, że niewiele. Ludzie osaczani są przez dezinformację, kłamstwa i wtórność czegoś, co możnaby nazwać post-rzeczywistością (analogiczną do kategorii hiperrzeczywistość zaproponowanej w pracach Jeana Baudrillarda¹⁷). Jak w rozmytym śnie, społeczeństwo nie wie w co wierzyć, a w co nie. Jakby szczęki antymodernistycznego chaosu zacisnęły się ludzkości na gardle, po cichu, niepostrzeżenie, odcinając powietrze porozumienia opartego na próbach obiektywizacji rzeczywistości. Nie w tym rzecz, że nie należy spierać się co do natury rzeczywistości, poszukiwania prawdy na tym polegają. Należy jednak szukać wspólnych sensów. Nawet zakładając, że rzeczywistość i jej epifenomeny nie są zjawiskami tak stałymi jak nam się wydaje, co takiego może dać nam metafora, która nie działa tylko jako sposób tłumaczenia zjawisk, ale też jako narzędzie budowania sensów tych zjawisk z uwagi na ludzką percepcję i rozumienie? Parafrazując Blumenberga, filozofia osiągnąwszy ostateczny stan znaczeniowy swoich pojęć musiałaby jednocześnie utracić wszelkie uzasadnione zainteresowanie badaniem „historii” swoich pojęć. Przyjmuje on, że metaforologia może spełniać rolę refleksji krytycznej, dzięki której można odkrywać pewne nieskuteczne formy wypowiedzi przenośnych i ostatecznie je zmienić tak, żeby ich sensotwórczy charakter zbliżał do prawdy i uchylał rąbka zrozumienia pewnych elementów kondycji ludzkiej. Drugim aspektem metaforologii jest działanie hipotetyczne, gdzie metafora wchodzi w skład zasobów podstawowego języka filozoficznego jako „przenośnie”. Nie sposób sprowadzić ich do czystej analitycznej

¹⁷ J. Baudrillard, *Symularki i symulacja*, wyd. Sic!, przekład: S. Królak, Warszawa 2014.

logiczności języka realizowanej przykładowo przez formalny rachunek zdań. Wyobrażenie jest dźwignią metafory i można założyć, że człowiek jest w stanie stworzyć elementy, które będą potrafiły wzbogacać jego świat pojęć, jednocześnie tłumacząc obszar jego sensów, wrażeń i doświadczeń. Blumenberg zwraca naszą uwagę na to, że nawet Kant tłumaczył nam istnienie „form refleksji” rozumianych jako czyste pojęcia intelektu za pośrednictwem „symbolu”. Jakkolwiek słowo „symbol” zostało już tak znaczeniowo nadużyte, że obecnie niewiele nam mówi o jakimkolwiek procesie uogólnienia wiedzy. Zatem to o czym mówi Kant bardziej odnosi się do pojęcia metafory. W sumie pojęcia „symbolu” można równie dobrze się wyzbyć. Jest w tym pewna użyteczność. Blumenberg pisze: „Metafora jest wyraźnie charakteryzowana jako model w pragmatycznej funkcji, do którego powinno się znaleźć pewne prawidło refleksji pozwalające się zastosować w użyciu idei rozumowej, a więc zasadę (...) czym jego idea ma się stać dla nas i dla celowego jej użytku”¹⁸. Należy zapytać: „Jak możemy mówić o prawdzie w kontekstach mitotwórczych i metaforologicznych, które z samego założenia poddają się interpretacji?”. Blumenberg proponuje, że możemy wydobyć prawdę używając pewnych paradygmatów. Metafora uchyla rąbka pewnej oczywistości poznawczej. Jej uszczegółowienie nie jest w zasadzie potrzebne, bazuje raczej na kontekstach znaczeń poszerzających nasze rozumienie, które rezonuje z innymi rozumieniami tworząc narrację znaczeń o bardziej powszechnym zasięgu. Żeby wyjaśnić działanie metafory Blumenberg powołuje się na metaforę, mianowicie metaforę światła. Światło ma tę właściwość, że oświetla coś, a zarazem daje znać o samym sobie. Poprzez swoje istnienie ukazuje istnienie innych rzeczy, filozof nazywa to „przedstawieniem kataleptycznym”. Kataleptyczne według stoików było ukazanie prawdy, jako takiej, przez ukazanie rzeczy takimi jakie są. To przedstawienie można rozumieć także jako wywołanie istoty rzeczy niezależnie od zamiaru podmiotu, wywołanie które według źródłosłowa spływa na człowieka niespodziewanie, ale ukazuje coś ważnego, esencjonalnego. Czy to jednak znaczy, że nie należy wymagać wiele od prawdy, na którą można by się zgodzić? Niekoniecznie. Raczej przychodzi nam bez trudu mówić o prawach przyrody, przykładowo o zasadach fizyki, pewnych stałych, jakkolwiek samo to jest metaforą, gdyż „prawa”, jak i „zasady”, są wytworem unikalnie ludzkim, zatem,

¹⁸ H. Blumenberg, *op. cit.*, s. 13.

żeby lepiej zrozumieć, z czym mamy do czynienia, jak działa świat, który nas otacza, narzucamy mu własne, w gruncie rzeczy arbitralne, granice. Czy faktycznie istnieją one w rzeczywistości? Nie, a na pewno nie tak jednoznacznie jakbyśmy tego chcieli. Czy zatem czyni to samą metaforę praw przyrody bezsensowną? Zdecydowanie nie. Ma ona głęboki funkcjonalny sens związany z przydatnością pewnych uogólnień, także nikomu nie trzeba w zasadzie tłumaczyć, że świat rządzi się swoimi prawami, bo sami postępujemy w taki sposób powołując się na ustalenia, które zostały przez nas poczynione z uwagi na zachowanie pewnej normy, standardu, pewnej stałej. Ludzki umysł zawsze podlega przymusowi prawdy nawet jeśli musi ją hipostazować. Za przykład tego może posłużyć fakt, że Blumenberg krytykuje Hume'a za jego rozumienie prawdy. Jeśli prawda jest tylko wynikiem przyzwyczajenia, to stoi za tym pewna teleologiczna implikacja. Właściwie nie wyklucza to istnienia praktycznego znaczenia pojęcia prawdy. Hume używa języka jak łomu i traktuje kwestie zatopione w sensach znaczeń jak fakty fizykalne, a nie tędy droga.

Metafora powinna dać się zweryfikować. Gdy jej interpretacja staje się zbyt dowolna traci ona swój uniwersalny zasięg. Metaforologia nie jest też dziedziną, która miałaby znaleźć odpowiedzi na pytania, na które nie da się odpowiedzieć, przykładowo zbyt oderwane od ludzkiego poznania. Na uwagę jest tu pewien uniwersalny zasięg znaczeń, a nie jakaś jedna jedyna prawda, do jakiej ma doprowadzić metaforologia, jako taka. W zasadzie podobne myślenie, czyli dotyczące odnalezienia przez człowieka pewnego dnia tej jednej jedynej prawdy, stoi w sprzeczności nie tylko z metaforologią, ale także z ludzkim doświadczeniem. Nie chodzi o to, że odrzucamy istnienie prawdy, ale traktujemy ją nie jako cel, ale jako wynik. Ujmując to jeszcze inaczej, historyczna prawda metafor jest w najszerszym sensie pragmatyczna. Czym jest świat? Istnieje na to pytanie niezliczona ilość odpowiedzi, ale żadna z nich nie jest pełna czy rozstrzygająca. Czy to znaczy, że nie wiemy czym jest świat? To też nieprawda, bo przecież wiemy wystarczająco wiele, żeby móc się dostatecznie skutecznie w nim poruszać. Metafora tutaj jest o tyle „dobra” o ile skutecznie naświetla nam to co jest człowiekowi poznawczo potrzebne, bez znaczenia czy tego poszukuje czy też nie. Jeśli metafora dotknie jakiejś prawdy dla tego kto ją odczytał i będzie dla niego dostatecznie dobrym zobrazowaniem jakiegoś aspektu ludzkiego doświadczenia, a być może, pozytywnie wpłynie na jego życie,

to nic więcej od takiej metafory nie można chcieć. Tu cytat, który chyba najskuteczniej określa postawę poszukiwawczą realizowaną przez metaforologię, zarazem taką, którą dojrzała nauka jest w stanie przyjąć z uwagi na potrzebę niedogmatycznego myślenia o samej nauce oraz jej skutkach w postaci prawdy. Mianowicie: „Empiryczny patos nowożytnej postawy łatwo zakrywa strukturalny stan rzeczy polegający na tym, że proste pytania, jak wygląda świat, i odpowiedź w postaci opisu mogą stanowić ledwie przygrywkę aktywności badawczej, (...) regulujące pytanie w procesie badawczym brzmi raczej, czy świat wygląda właśnie tak, jak został naszkicowany w zawsze konstruuującym z góry akcie rozumu badawczego”¹⁹. Także, nawet empiryk musi mieć „swój” świat, który będzie w stanie do niego przemówić w zrozumiały sposób. Być może mamy szansę doświadczyć pewnego renesansu poznania, przypominającego nasze wczesne kroki w tworzeniu nauk na rzecz własnego zrozumienia. Z pewnością nie wiemy wszystkiego o rzeczywistości, to jest boleśnie jasne, ale zastrzykiem ożywiającym zrozumienie nie jest obecnie odrywanie prawd jako takich, lecz odnajdywanie wielości metod pozwalających na jej odnajdywanie lub nawet tworzenie. Zastanówmy się, kto jest prawdziwie bogatszy, ten kto odnajduje złoto czy ten kto potrafi je obrabiać? W tym sensie trudno się nie zgodzić z uwagami Kanta z *Krytyki czystego rozumu*, że rozum wnika tylko w to, w co jest wedle swego pomysłu (*Entwurf*) wytworzyć²⁰. Czy zatem jesteśmy w jakikolwiek inny sposób w stanie zbliżyć się do prawdy niż właśnie podczas tworzenia jej metaforycznych sensów wynikających z wielowątkowości przedmiotów, które poddajemy naszej rozwadze? Prawda w sensie metaforycznym jest nam o wiele bliższa i jest o wiele bardziej funkcjonalna, niż ta z rozpraw naukowych rozpisująca rzeczywistość na wzory. Jakkolwiek obie są potrzebne, choć operowanie metaforą ma większy potencjał praktyczno-dydaktyczny. Spójrzmy na Leonardo da Vinci, swoje poznanie rozpoczął od badań empirycznych i wydaje się, że tak właśnie być powinno. Gdyż teoria potrafi zniechęcić swoją niebezpośredniością, a jeśli zderzymy się ze zjawiskiem, a dopiero potem obrobimy je teoretycznie, zachowany żywą ciekawość poznawczą, a jest to komponent skuteczniejszego rozpoznania elementów rzeczywistości działającego na naszą korzyść.

¹⁹ Ibidem, s. 47.

²⁰ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, wyd. PWN, przekład: R. Ingarden, Warszawa 1986, s. 26-29.

Gotthold Ephraim Lessing, wielki niemiecki estetyk i dramaturg pisze, że: „O wartości człowieka nie stanowi prawda, którą on posiada lub mniema, że posiada, lecz uczciwy wysiłek, jaki wkłada on w dążenie do prawdy. Albowiem nie przez posiadanie, lecz przez poszukiwanie prawdy przybywa mu sił, a na tym tylko polega jego ciągle rosnąca doskonałość. Posiadanie wpędza w beczynność i lenistwo (...)”²¹.

Przywołane powyżej przemyślenia mają ugruntować metodę metaforologii jako najwłaściwszego narzędzia obnażenia pewnej prawdy dotyczącej stanu i kierunku powszechnej edukacji. Należy pamiętać, że metafora nigdy nie jest jedna, sama sobą wyznacza obszar pojęciotwórczy, który buduje całą bazującą na niej terminologię. Podobnie edukacja jest ziemią wciąż na nowo odkrywaną i potrzebuje lekkich kroków, żeby nie zdeptać tego co dobre i potrzebne. „(...) Nieskończony świat jest przede wszystkim światem nowych postaw i zachowań. *Fantazja* staje się organem tego pojęcia o zupełnie niespodziewanej pozytywności, jako że w otwartym horyzoncie nie-nieemożliwego niespodziewane stało się właśnie czymś zawsze spodziewanym. Wszystko to musi tu pozostać ledwie naszkicowane”²². Innymi słowy metafora staje się siłą tworzącą, dającą wolność wyboru środków przekazu w dyskursywnej wymianie sensów dziejowych, dzięki którym nie tylko poznamy wartości i optykę przeszłości, ale także pewniej spojrzymy w przyszłość dysponując porozumiewawczymi narzędziami epistemicznymi. Dla Blumenberga jedną z najbardziej czytelnych metafor, jest metafora niedokończonego świata, która zakłada, że jak długo tworzony na bieżąco model świata będzie niedokończony, a sam świat będzie skrywał przed człowiekiem pewne tajemnice, tak długo metafora znajdzie przestrzeń do działania. Jednakże można wnioskować, że metafora byłaby użyteczna nawet gdyby ludzkość, jakimś cudem, zgłębiła wszelkie tajemnice wszechświata, gdyż wszelka przenośnia, tak długo jak będziemy bazować na ludzkim doświadczeniu, okazuje się niezbywalną na rzecz poznania. „Metaforyka może wchodzić w grę również tam, gdzie wprawdzie występują tylko wypowiedzi w fachowej terminologii, ale bez uwzględniania jakiegoś przewodniego wyobrażenia, które je indukuje i pozwala „odczytać”, ich całościowy sens nie

²¹ G. E. Lessing, *Eine Duplik. Werke*, red. Rilla, VIII, Stuttgart 1893, (Zasoby Biblioteki Narodowej w Warszawie 30001008301343) s. 27.

²² H. Blumenberg, *op. cit.*, s. 102.

mógłby być rozumiany”²³. Kolejnym zastosowaniem dla metaforyki jest „tłumaczenie” z pojęć specjalistycznych na język metafor. Może wydawać się, że podczas takiego przekształcenia traci się wiele szczegółów, jednakże najpewniej, gdyby nie podobna obróbka pojęć, która czyni je bardziej przystępnymi kognitywnie, mogłoby się okazać, że zdobycze nauk specjalistycznych pozostaną dla nas całkiem niezrozumiałe lub nawet obce.

Stefan Klemczak dostrzega, że narzędzia wypracowane w ramach metaforologii „(...) wsparte refleksją antropologiczną, pozwoliły zwrócić uwagę na pozateoretyczne funkcje wiedzy, wskazując jej pragmatyczne uwarunkowania oraz zaskakujące poznawczo implikacje”²⁴. Skuteczność metafory określa się nie przez pozahistoryczną czystą podmiotowość, ale dzięki zwycięskiemu, dominującemu wyobrażeniu, który staje się wiodącym w toku historycznej selekcji ujawniającej pewne uniwersalne prawdy o kondycji człowieka. Być może metaforologia stanowi jedyny sensowny sposób na poznawcze zjednanie różnych dziedzin wiedzy dzięki najszerszemu zasięgowi używanej metodologii. Zdaje się, że nie ma takiej rzeczy, która nie mogłaby zyskać w obszarze sensotwórczym dzięki umiejętnie wyprowadzonej metaforze²⁵. Pisanie o użyteczności metafory samo przyjmuje formę metafory, sama analogia jest pewną przenośnią poszerzającą nasz potencjał poznawczy. Przykładowo Klemczak używa przenośni metafory jako „szczególniej osnowy w zmiennej tkaninie historii”²⁶. Elastyczność metafory, która jednocześnie jest jej warunkiem, daje niesamowite możliwości w związku z głębokim zrozumieniem treści, które w innych okolicznościach pozostałyby niejasne bądź skryte.

Pierwiastek ikaryczny

Skoro określono jedno z najważniejszych problemów polskiego szkolnictwa, co należałoby z nimi zrobić? Wydaje się, że jest ono jak domek z kart, gdy poruszy się jeden element to niechybnie wszystko runie. Niejeden spytany o to dydaktyk powiedziałby, że: „Bardzo dobrze, niech

²³ Ibidem, s. 115.

²⁴ S. Klemczak, *Zadania metaforologii*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Teksty Drugiej 2013, 5, s. 164.

²⁵ Ibidem, s. 166-167.

²⁶ Ibidem, s. 168.

wszystko upadnie, żeby zbudować edukację od podstaw”²⁷. Być może jest to jedyna szansa, żeby przestać nieść za sobą dziejowy ciężar porażki, którym przesiąknięta jest nie tylko edukacja, ale cała polska mentalność. Może zamiast narracji umartwiania się powinniśmy w szkołach zająć się nauczaniem o godności i współpracy? Brzmi obiecująco. Musimy się zdecydować jednak czy lepsza jest rewolucja czy ewolucja, gdyż w innym przypadku stoimy przed widmem stagnacji i powtarzania tych samych błędów, które uczyniły z nas ludzi, którzy nie zrealizowali swojego potencjału. Czy pozostaje nam robić to co słuszne i potrzebne pomimo świata, w którym żyjemy, czy raczej powinien on pomóc w, jakby to napisał Platon, staniu się najlepszymi ludźmi we „właściwym nam rodzaju zalet”²⁸. Drastyczna zmiana zawsze odbija się na ludzkim życiu i zdrowiu, nie ukazuje ona możliwości jakie daje dyskurs i podkopuje sens oraz użyteczność porozumienia. Dlatego też wydaje się, że szkoła nie powinna być instytucją rewolucji, szczególnie żarłocznej, która pragnie zmiany dla niej samej i pożera swoich posłańców. Ważne jest podtrzymanie i budowanie postaw demokratycznych, które reprezentują istotną wartość, szczególnie dla dobrze wyedukowanego społeczeństwa obywatelskiego. Niezależnie od przyjętej teleologii polskiej edukacji odwlekanie zmian w szkolnictwie na później dokonywało się od momentu wyrwania się spod radzieckich wpływów w 1989 r. Zatem potrzeba dynamicznych zmian w tak newralgicznym dla funkcjonowania społeczeństwa obszarze, jakim jest edukacja, jest tym bardziej uzasadniona. Jednakże, na jakie jutro mamy przygotować uczniów, żeby stali się oni emisariuszami zmian moralnych i obyczajowych, które sprawią, że będzie im się żyło lepiej, a nie tylko wygodniej? Żeby wyjaśnić kierunek oczekiwanej zmiany wykorzystamy metaforologię, a konkretniej metaforę mitu Ikarą, jako dźwignię sensów, którą można przywołać na potrzebę edukacji przyszłości. Mit o Detalu i Ikarze²⁹ jest jedną z najbardziej znanych form metaforycznych. Mimo tego najczęściej jest on rozumiany w bardzo konkretny sposób. Mianowicie odnosi się on do piętnowania konsekwencji nieposłuszeństwa i buntu

²⁷ Wiele osobiście przeprowadzonych rozmów i opinii nauczycieli, głównie z poziomu szkół średnich.

²⁸ Platon, *Obrona Sokratesa*, wyd. Hachette, przekład: W. Witwicki, Warszawa 2008, s. 24-25.

²⁹ R. Graves, *Mity greckie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, przekład: H. Krzeczkowski, Warszawa 1974.

wobec autorytetu. Coś na co zapotrzebowanie posiada tradycyjna szkoła, która nie tylko tworzy dynamikę poddańczości między dyrekcją, a kadrą, ale też między nauczycielem, a uczniem. Rozwarstwienie o represyjnym charakterze jest jednym z niewielu narzędzi wymuszenia posłuszeństwa w tradycyjnej szkole, wraz z ocenami czy presją uzurpowania sobie prawa do wolnego czasu ucznia. Ta interpretacja okazuje się nieadekwatna do potrzeb dzisiejszego świata, świata, w którym autorytet w zasadzie stał się przeżytkiem, a z pewnością nie niesie ze sobą znaczeniowo takiego samego kontekstu jak dawniej. Ikar jest metaforą młodości, w klasycznym sensie naiwności i krnąbrności, ale czy te cechy są faktycznie tak niepożądane jak nam się wydaje? Może w realiach pruskiego modelu szkolnictwa, który polegał na kształceniu, ponad wszystko, posłusznych podwładnych, jest to połączenie postaw godne potępienia, ale w świecie wymagającym od nas świadomego działania, kreatywnego myślenia i nieszablonowego postępowania, podobne dyspozycje mogą okazać się bardzo korzystne. Bunt jest warunkiem powstania tożsamości i pozyskania autonomii, a ostatecznym celem edukacji i wychowania jest wytworzenie w podmiocie kształcenia postaw, które sprawią, że nie trzeba będzie go dalej wychowywać, dalej prowadzić i „nadzorować”, bo wyłoni się z tej relacji jednostka uspołeczniona, doceniająca walor samokształcenia i potrafiąca wydobyć z siebie to, co najlepsze. Wysoko postawiona poprzeczka? Być może. Możliwe, że żeby do niej dosięgnąć potrzebne będą skrzydła.

Tu na rzeczy jest powołać się na metaforę skrzydeł. Skąd Ikar ma skrzydła? Przecież sam ich nie wytworzył. Skrzydłami jest kultura, wychowanie i edukacja, które przekazuje się dzieciom, żeby mogły przy ich użyciu wznieść się i zrealizować swój potencjał. Byłoby niedorzecznością podarować metody realizacji potencjału dziecku, a następnie zakazać im ich używania. Tutaj docieramy do sedna. Szkoła powinna przede wszystkim rozwijać dyspozycje do wolności i autonomii ze wszystkimi ich konsekwencjami. Wydaje się, że duży potencjał ku temu mają tak zwane szkoły demokratyczne³⁰, które dają dzieciom większy wybór w decydo-

30 Tak zwany, edukacyjny model pruski, realizujący plan zawodowej szkoły przykładowej o silnie zhierarchizowanej strukturze, przestał mieć rację bytu w społeczeństwie zindywidualizowanego demokratycznego sumienia. Człowiek, zdając sobie sprawę z własnych możliwości, ma aspiracje by stać się czymś więcej niż trybikiem w maszynie zysków i strat. Alternatywna edukacja zakłada, że nie ma ludzi, których nie jest stać na to, żeby stanowili samych siebie i stali się wartościowymi ludźmi z uwagi na ich pracę

waniu o sobie. Warunkiem sukcesu jest pogodzenie się z konsekwencjami wyborów, jakie mogą podjąć dzieci. Opiekunowie nie przeżyją ich życia za nie, a jeśli będą próbować, to z pewnością uprzykrzą im je, odbierając młodym tożsamość i możliwość samostanowienia. Oczywiście Ikar skończył tragicznie, ale należy rozumieć w tym prawdę, że niezależnie od dobrych chęci nie da się ustrzec młodych przed decyzjami, które przyniosą przykre konsekwencje. Przecież, czy nie jest prawdą, że jako ludzie za-

i możliwości, a nie korzyści materialne, które potencjalnie mogą przynieść dowolnemu zwierzchnikowi. Idealistyczne? Z pewnością, ale szkoła jest i powinna pozostać domeną ideałów oraz wartości, gdyż powinniśmy się o nich uczyć jak najwcześniej. Jak to zrealizować? Pomysły można zaczerpnąć z tzw. Szkół demokratycznych. Na ogół szkoła demokratyczna, nasuwa wyobrażenie miejsca gdzie dzieci same o sobie decydują, to one wybierają jak spędzą czas. Nie ma tam sprawdzianów, ocen, a nauczyciele nie mają żadnej kontroli nad dziećmi. Niejednego wizja takiego miejsca by przeraziła, bo dzieci puszczone samopas tylko by się bawiły lub rozrabiały, a gdzie w tym wszystkim edukacja? Jednakże, głównym założeniem tej szkoły jest kształtowanie w dzieciach odpowiedzialności za ich wybory od najmłodszych lat. Uważa się, że szkoła demokratyczna wypuszcza „na świat” ludzi nieprzystosowanych do życia, gdyż nie będą oni w stanie funkcjonować w silnie sformalizowanym społeczeństwie. Jednakże, szkoła demokratyczna uczy w założeniu podejmowania decyzji, tworzenia relacji i mierzenia się z konsekwencjami, a są to cechy, które przydają się nie tylko na rynku pracy, ale też w życiu codziennym. W szkole demokratycznej istnieje program zajęć, to nie tak, że dzieci mogą robić, co tylko chcą, ale decydują o kolejności i natężeniu pracy. Decydują wraz z rodzicami i nauczycielami, więc od początku dowiadują się także jak ważne są właściwe relacje, mediacje i dotarcie do zadowalającego dla ogółu rozstrzygnięcia. Szkoła demokratyczna stara się wykorzystać naturalną ciekawość dzieci dając im szansę uczyć się nie tylko w sposób tradycyjny, ale też empiryczny, poprzez wycieczki, rozmowy, wykłady, zabawy czy eksperymenty. Stara się realizować hasło: „Nauka nie musi być nudna”. W klasycznej edukacji nauczyciel sprowadzany jest do roli nadzorca, który wydaje polecenia uczniom i narzuca przymus pod postacią widma otrzymania negatywnej oceny, która jest formą sankcji za popełnienie błędu. Szkole demokratycznej w zasadzie chodzi o zbudowanie właściwego nastawienia ucznia do dorosłego życia. Daleko zachodzą pasjonaci, specjaliści, którzy są skłonni dostosować się do wciąż zmieniających się wymogów życia zawodowego i personalnego. Samodzielność i odpowiedzialność będą jednak ważne niezależnie od tego jak zmieni się rynek pracy. Nauczyciel w szkole demokratycznej nie buduje autorytetu przez swoją pozycję, a przez pasję i szerokie horyzonty. Tacy ludzie stają się bardziej mentorami, niż nauczycielami. Nawet zwolennicy szkół demokratycznych uważają, że nie są to szkoły dla wszystkich, wymagają one pewnej dojrzałości i otwartości, nie tylko ze strony dzieci, ale też rodziców. Nie są one dla ludzi roszczeniowych, starających się, żeby dzieci zadowolili ich niezrealizowane ambicje. Nawet w szkołach demokratycznych są egzaminy, które mają sprawdzić poziom opanowania przerabianego materiału.

wsze zmierzamy ku kresowi, ku śmiertelności tafli zimnego morza, które połknie nas w odmęty zapomnienia? Czy strach przed końcem życia ma uniemożliwić samo życie? Tutaj mit Ikara uchyla swoją sensotwórczą perspektywę. Tylko nieskrępowany człowiek może realizować swoje potrzeby i potencjał, ale nie musi robić tego sam. Edukacja jest jak skrzydła Ikara, daje możliwości, pozwala się wznosić, jednakże to jak się ją wykorzysta, czy czynnie w niej uczestnicząc, czy biernie z nią współistniejąc, zależy od wyborów samego człowieka. Najważniejsze jednak, żeby tak właśnie było, żeby decydować o własnym losie, ale najlepiej świadomie. Trudno jest oczekiwać realizacji wartości od kogoś, kto nie ma pojęcia o ich istnieniu. Dlatego szkoła przyszłości to właśnie powinna robić, dawać skrzydła, ale pozwolić się wznosić w swoim tempie, niezależnie od konsekwencji, świadome społeczeństwo powinno być, ponad wszystko, przysposabiane do wolności.

Konkluzje

Dokonywanie zmian w edukacji powierzchownie, szybko doprowadzi do powtarzania tych samych błędów. Sprawienie by było inaczej, będzie wymagało wielkich zmian nie tylko w organizacji pracy szkoły, ale też w ludzkiej mentalności. Wróćmy do przykładu prac domowych i rozwińmy je ku standaryzacji w edukacji. Wielu, zarówno rodziców i nauczycieli, uważa, że są one absolutnie nieodzowne. Oczywiście, mogą być one użyteczne dla procesu dydaktycznego, ale nie powinny być konieczne, a tym bardziej nie takie prace, które zmuszają do bezmyślnych, powtarzalnych działań. Pedagog Deborah Meier, uważa, że pasja do nauki nie jest czymś, co trzeba jakoś specjalnie w dzieciach wzbudzać, uznaje zamiast tego, że należy dołożyć wszelkich starań, żeby rzeczona pasja do nauki nie zgasła. Choć to stwierdzenie wydaje się raczej dyskusyjne, przecież nie można zadbować o coś, czego nie ma. Chyba, że zakładamy, iż dziecko ma inklinacje do nauki z natury i chyba zasadniczo tak jest, biorąc pod uwagę potrzeby poznawcze człowieka, który w okresie dziecięcym chłonie świat jak gąbka. Chodzi w utrzymanie naturalnej ciekawości, o to, aby nie zrazić za młodu do czegoś tak istotnego jak nauka, wiedza i edukacja³¹. Kohn do-

³¹ M. Scherer, *On Schools Where Students Want to Be*. A Conversation with Deborah Meier, „Educational Leadership”, Wrzesień 1994.

daje, że wśród ekspertów zajmujących się dydaktyką nie ma zgody co do przydatności pracy domowej na rzecz lepszego uczenia się. Jednocześnie zwraca uwagę na to, że pomimo niejednoznaczności badań oraz jakości ich przeprowadzenia, w których można poddawać pod wątpliwość wiele kwestii. Od rodzaju zadawanych, prac domowych po wykorzystaną metodologię podczas badań. Można stwierdzić, że pochwały i uzasadnienia konieczności stosowania prac domowych pojawiały się zazwyczaj w wynikach badaczy obstających przy tradycyjnych metodach nauczania³².

Kohn nie pozostawia wątpliwości, co do przydatności w ocenie postępów standaryzowanych testów i klasycznych metod sprawdzania wiedzy. Píše, co następuje: „Większość naukowców zajmujących się szkolnictwem mówi o tym, jak taka czy inna polityka wpływa na osiągnięcia uczniów, nie kwestionując, czy sposób, w jaki zdefiniowane są „osiągnięcia”, ma jakiś sens. Okazuje się, że w rzeczywistości mierzy się jedną z trzech rzeczy: liczbę punktów uzyskanych z testu przygotowanego przez nauczyciela, oceny wystawione przez nauczyciela i wyniki standaryzowanych testów. O tych danych w najlepszym wypadku można powiedzieć, że naukowcom łatwo je zebrać i przeanalizować. Każdy z tych trzech elementów posiada jakąś poważną wadę”³³. Naturalnie nie chodzi o to, że należałoby przestać sprawdzać wiedzę uczniów. Dialog z uczniami i wytwarzanie informacji zwrotnej względem oczekiwań, postępów podopiecznych i wspierania ich samowiedzy powinien być jednym z głównych celów edukacji. Tym bardziej, gdy wrócić do kwestii testów standaryzowanych, okazuje się, że częściej sprawdzają one wiedzę powierzchowną, okazują się testami szybkości działania, a nie kompetencji. Ich „użyteczność” sprawdza się do określania, kto najlepiej, a kto najgorzej, poradził sobie z zadaniami, które często są bardzo arbitralne³⁴. Nauka skuteczna, to nie nauka, dzięki której można uzyskać większą ilość punktów na dowolnym egzaminie, skuteczna nauka to taka, która budzi w uczniu ciekawość, prowokuje do myślenia, wzmacnia potrzebę zgłębienia poruszanych kwestii na własną rękę. „(...) Dzieci, podobnie jak dorośli, o wiele lepiej radzą sobie, kiedy mają choć częściową kontrolę nad zdarzeniami, które ich dotyczą. (...) Kiedy czują się w swoim życiu jak „źródło”, a nie jak „pionek”. Korzyści,

³² A. Kohn, *op. cit.*, s. 29-30.

³³ *Ibidem*, s. 35-36.

³⁴ *Ibidem*, s. 39-40.

jakie daje poczucie autonomii, dotyczą nie tylko lepszego zdrowia fizycznego, ale i łatwiejszego dostosowania się emocjonalnego, zaś w wypadku uczniów obejmują także większą pewność siebie, co z kolei wiąże się z lepszymi wynikami w szkole³⁵.

Kohn także dodaje, że: „Możemy zmusić dzieci do robienia czegoś, czego nie chcą, ale nie możemy sprawić, żeby chciały to robić. A niezależnie od tego, co sądzimy o ich niechęci, istnieje niewielkie prawdopodobieństwo, że później dostrzegą wartość w robieniu czegoś, co jest dla nich nieprzyjemne lub po prostu bezsensowne³⁶. Nie chodzi o to, że dzieci mają robić tylko to co chcą, bo inaczej nie będzie im się chciało tego zrobić. Rzecz w tym, żeby budować w nich świadomość wartości ich pracy i sensu jej podejmowania. Jeśli nauczyciele sami nie wierzą w zasadność podejmowanych przez siebie działań, to trudno tego oczekiwać od uczniów. Zatem, najważniejsze jest nie zniechęcać i dawać możliwości. Bardzo trudno jest zwrócić uwagę dziecka na wartość rozwojową, którą daje praca własna. Wielu dorosłych także tego nie rozumie. Wzbudzenie podobnej postawy wymaga czasu, właściwych wzorców, pewnej dozy dojrzałości, samoświadomości oraz autonomii. Jest to nieodzowne, jeśli ma nam zależeć na tym by ludzie opuszczający system formalnej edukacji byli bardziej kompetentni, odpowiedzialni i mądrzejsi. Kohn proponuje, że problemem we wdrażaniu nowych rozwiązań edukacyjnych nie jest zbyt niskie zaufanie do wyników badań naukowych w tej kwestii, ale powszechna obojętność wobec nich. Przykładowo, można wskazać, że praktyka powtarzania klasy przez uczniów, którym nie udało się zaliczyć przedmiotu, odbija się bardzo negatywnie na ich stosunku do nauki przez opóźnienie edukacji dziecka o rok³⁷. Być może niechęć do bazowania na wynikach badań naukowych bierze się ze stagnacji edukacyjnej, a nauczyciel bardziej będzie skłonny używać metod jakie zna, a nie eksperymentować i próbować czegoś nowego, nawet jeśli dotychczasowe metody nie przynoszą skutku, a nowe mogą przynieść wymierną korzyść. Kohn wydaje się trafiać w punkt podjętych rozważań, gdy pisze: „Opracowania propagujące zadania domowe zwykle odzwierciedlają tendencję do traktowania dzieci jako biernych obiektów, na które się oddziałuje: zmusz je do

³⁵ Ibidem, s. 59.

³⁶ Ibidem, s. 62.

³⁷ Ibidem, s. 75-76.

ćwiczeń, a nabiorą wprawy. Moim zdaniem taki punkt widzenia stanowi nie tylko pozostałość po przestarzałej psychologii bodźca i reakcji, ale jest także przejawem braku szacunku. Na dodatek jest nieskuteczny: dzieci nie można zmusić do nabywania jakichś umiejętności. To nie są automaty, które dostając więcej zadań, zdobędą więcej wiedzy³⁸. Dziecko nie jest tylko „materiałem” do obróbki, nie jest jej bezwolnym przedmiotem pozbawiony sprawstwa. Wolność wyboru to istotowa wartość w edukacji. Kohn dodaje, że: „Jednym ze sposobów oceny jakości zajęć szkolnych jest zakres, w jakim uczniowie mogą uczestniczyć w dokonywaniu wyborów dotyczących nauki. Najlepsi nauczyciele wiedzą, że dzieci uczą się, jak podejmować dobre decyzje poprzez podejmowanie decyzji, a nie poprzez stosowanie się do wskazówek³⁹”.

A jaką rolę pełni nauczyciel? Czy nie ma znaczenia? Nauczyciel nie powinien oczekiwać posłuchu, jeśli nie jest w stanie przedstawić treści nauczania w sposób interesujący i angażujący. Istotne jest, żeby nauczyciel nie bał się próbować nowych metod oraz posiadał dostateczną ilość wiedzy, żeby sprowokować ucznia do działania pobudzając jego ciekawość. Na rzeczy jest przywołanie przykładu. Jakiś czas temu zaproponowałem zadanie na lekcji. Podzieliłem klasę na pięć grup po tyle samo osób. Następnie przedstawiciele każdej grupy wylosował kartę z symbolem, który miał reprezentować jedną z antycznych filozoficznych koncepcji pierwszej przyczyny (np. ogień, woda, atom). Grupa miała zgadnąć na podstawie obrazka, o jaką koncepcję chodzi, a następnie przedstawić reszcie grup, że ta koncepcja jest najbardziej słuszna, używając dowolnych środków. Żeby zebrać informacje grupy mogły korzystać z dowolnych narzędzi, zeszytów, notatek, stron internetowych. Reszta grup miała przyznać punkty za zaprezentowanie tematu wg dowolnych kryteriów i na ich podstawie wyłonić grupę, która wykonała zadanie najlepiej. Kluczowa w zadaniu była dowolność jego wykonania. Uczniowie skorzystali z tego i przedstawili treści w rymowankach, skeczach, odgrywając dramy i scenki rodzajowe, ocierając się o piosenki i formy reklamowe. Byłem pod wielkim wrażeniem ich kreatywności, ale warunkiem było danie im szansy wykonania zadania po swojemu. Odniosłem wrażenie, że podczas zadania bawili się dobrze i z pewnością lepiej zapamiętali elementy poruszanych treści niż

³⁸ Ibidem, s. 113.

³⁹ Ibidem, s. 149.

jakby mieli wyuczać się ich na pamięć. Ten przykład ma posłużyć dostrzeżeniu, że nowa szkoła powinna zachęcać do kreatywności, powinna wydobywać to co w uczniach najlepsze, różnymi sposobami.

Szkoła powinna przede wszystkim skupiać się na budowaniu kompetencji miękkich, społecznych, pomysłowości, myślenia krytycznego. Przyszłość będzie wymagała całkiem innych zdolności i umiejętności niż dotychczas. Rozwój technologii, takich jak algorytmy sztucznej inteligencji, z pewnością rozstrzygająco wpłyną na jakość życia. Posłuszny wyrobnik, inaczej niż dotychczas i przez większość dziejów, nie jest ani sensowną, ani opłacalną, ani bezpieczną drogą wyboru swojego miejsca w świecie. Często mawia się, że powinno się pracować mądrzej, a nie więcej, ale jak ma być to możliwe, jeśli człowiek nie jest zorientowany w swoich własnych umiejętnościach i wiedzy, nie jest krytyczny oraz refleksyjny? Jak ma wiedzieć w jaki sposób optymalizować swoje wybory?

Między edukacją, a uświadomioną wolnością istnieje sprzężenie zwrotne. Tylko przenosząc ciężar decyzji o edukacji na nauczycieli, dzieci i młodzież oraz ich wspólne doświadczenia, można liczyć, że wyłoni się z tego potrzeba autonomii i jej korzyści, tak ważnych w dzisiejszym świecie. Bo wolność oznacza ostatecznie odpowiedzialność na siebie i świat. Czas najwyższy, żeby zdać sobie z niej sprawę. Jednakże tylko, gdy podaruje się dzieciom skrzydła będą one w stanie wznieść się ponad dzisiejsze standardy myślenia o życiu społecznym, które tak często wydają się demoralizujące. Przyszłość jeszcze nigdy nie była tak blisko jak dziś, ale musimy się do niej wzbić i zrównać z nią lot, własnymi siłami.

Bibliografia

- J. Barshay, *Homework matters depending upon which country you live in*, http://educationbythenumbers.org/content/u-s-kids-need-homework_2562/,
- (dostęp: 24.02.2024), 05.01.2015.
- J. Baudrillard, *Symularki i symulacja*, wyd. Sic!, przekład: S. Królak, Warszawa 2014.
- H. Blumenberg, *Paradygmaty dla metaforologii*, wyd. Aletheia, przekład: B. Baran, Warszawa 2017.
- M. Buber, *Problem człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, przekład: J. Doktor, Warszawa 1993.
- J. Epstein, *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Report nr 26, ERIC Document, Lipiec 1988.
- R. Graves, *Mity greckie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, przekład: H. Krzeczkowski, Warszawa 1974.
- M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wyd. Naukowe PWN, przekład: B. Baran, Warszawa 2013.
- L. Jacobson, *Playtime Is Over*, „Teacher”, maj 2004.
- I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, wyd. PWN, przekład: R. Ingarden, Warszawa 1986.
- S. Klemczak, *Zadania metaforologii*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Teksty Drugiej 2013, 5, s. 164-187.
- A. Kohn, *Mit pracy domowej*, Wyd. MIND, przekład: A. Boniszewska, Podkowa Leśna 2018.
- N. Kouzma, G. Kennedy, *Homework, Stress, and Mood Disturbance in Senior High School Students*, „Psychological Reports” 91/2002.
- G. E. Lessing, *Eine Duplik. Werke*, red. Rilla, VIII, Stuttgart 1893, (Zasoby Biblioteki Narodowej w Warszawie 30001008301343)
- *Mit, metafora, sekularyzacja*. Wprowadzenie do filozofii Hansa Blumenberga, red. R. Marszałek, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, wyd. Hachette, przekład: W. Witwicki, Warszawa 2008.
- M. Scherer, *On Schools Where Students Want to Be. A Conversation with Deborah Meier*, „Educational Leadership”, Wrzesień 1994.

- M. Stańczyk, *Czy praca domowa rzeczywiście służy dzieciom? Naukowcy to sprawdzili*, <https://www.focus.pl/artykul/rodzice-do-lekcji>, (dostęp: 24.01.2024).
- L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Wyd. Naukowe PWN, przekład: B. Wolniewicz, Warszawa 2000.
- M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.



Obrady