

IVAN ILLICH

ODDZIELNOŚĆ SPOŁECZEŃSTWO

Copyright © Marlon Boyars Publishers
Copyright © for this edition by Fundacja Bęc Zmiana, 2010

Warszawa, 2010

ISBN 978-83-62418-03-9

Tłumaczenie: Łukasz Mojsak
Rysunki: Hubert Czerepok
Redakcja merytoryczna: Jan Sowa
Opracowanie redakcyjne: Mariusz Sobczyński
Korekta: Marcin Hernas, Monika Ples
Zespół redakcyjny: Elżbieta Petruk, Bogna Świątkowska
Projekt graficzny: Grzegorz Laszuk^{K*5}

WYDAWCA



bęc zmiana
Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana
ul. Mokotowska 65/7
00-533 Warszawa
tel. 22 8276462
bec@funbec.eu
www.funbec.eu

DRUK
PW Stabil
ul. Nabelaka 16
31-410 Kraków

Publikacja wsparta została dofinansowaniem przez

austrackie forum kultury^{waw}

Publikacja jest częścią projektu Wolny Uniwersytet Warszawy



www.wuw2010.pl

realizowanego dzięki dotacji otrzymanej od Miasta Stołecznego Warszawy



Miasto
Stołeczne
Warszawa



JG UAM
14K 105

SPIS TREŚCI

Spółczesność samodzielnego – społeczeństwa bez szkoły
Piotr Laskowski

7

Ivan Illich (1926–2002)

Hanna Kostyło

15

WSTĘP

23

1. DLACZEGO MUSIMY ZNIEŚĆ SZKOŁĘ

27

2. FENOMENOLOGIA SZKOŁY

55

3. RYTUALIZACJA POSTĘPU

67

4. SPEKTRUM INSTYTUCJONALNE

87

5. LOGIKA ABSURDU

103

6. SIECI NAUKI

111

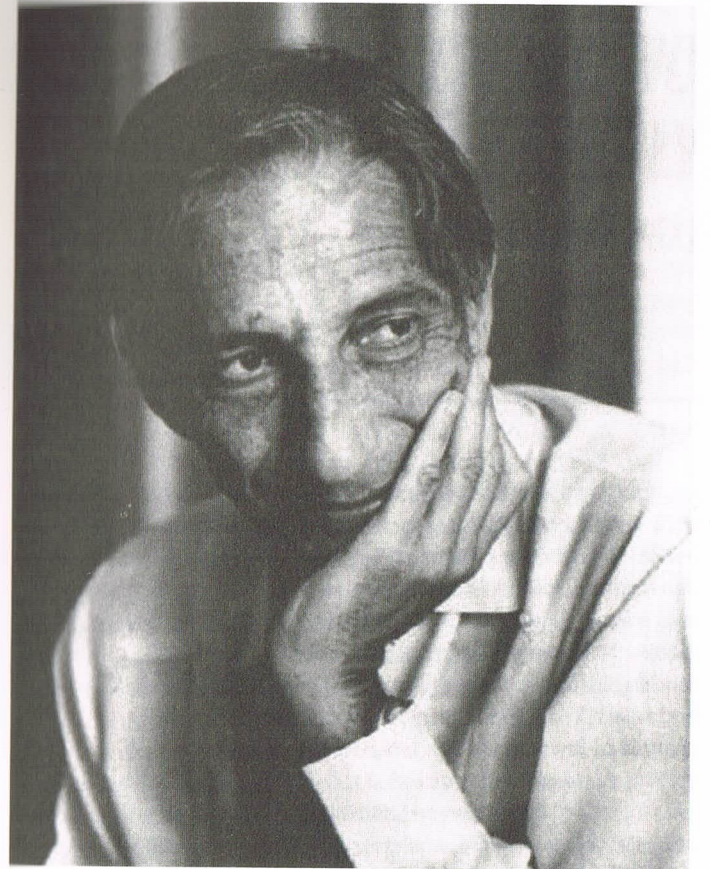
7. ODRODZENIE CZŁOWIEKA EPIMETEJSKIEGO

145

Jedyny dyplom, jaki mam, to zwolnienie z więzienia

Ze Zbigniewem Liberą rozmawia Janek Sowa

159



Ivan Illich (1926-2002)
Dzięki uprzejmości Marion Boyars Publishers

SPOŁECZEŃSTWO SAMODZIELNE – SPOŁECZEŃSTWO BEZ SZKOŁY

PIOTR LASKOWSKI

„Po chlebie oświata jest pierwszą potrzebą ludu” – słowa Dantona, wyryte na cokole paryskiego pomnika, wyrażają fundamentalną wiarę i obietnicę rewolucji: emancypacja dokonuje się przez rozwój intelektualny. Każdemu człowiekowi należy zatem umożliwić dostęp do wiedzy. Artykuł 22. uchwalonej w czerwcu 1793 roku nowej Deklaracji praw człowieka i obywatela mówi: „Oświata jest potrzebą wszystkich. Społeczeństwo winno popierać z całej swej mocy rozwój oświecenia publicznego i dać wykształcenie wszystkim obywatelom”. Miesiąc wcześniej rewolucyjna Konwencja przyjęła dekret o powszechnym nauczaniu. Powszechna, obowiązkowa edukacja będzie odtąd prawem, a zarazem warunkiem stawania się człowiekiem i obywatelem.

System edukacji może zostać zrozumiany dopiero, gdy uświadomimy sobie jego rolę w wytwarzaniu ludzkiej i obywatelskiej wspólnoty. Będąc pozornie inkluzyjny, dokonuje segregacji tym efektywniej, im bardziej stara się być fundamentem społecznej sprawiedliwości. Już w latach trzydziestych Tadeusz Boy-Żeleński zauważał: „Demokracja, którą przyniosła rewolucja francuska, była dość problematyczna. Po

krótkich saturnaliach tłumy rychło zarysowały się stare nierówności; potem przyszedł Napoleon [...]; potem reakcja monarchiczna; wreszcie stopiło się to wszystko w *ludzie* mieszczańskim. Ale ilekroć chciał wystąpić na widownię *prawdziwy lud* i upomnieć się o swoje prawa, mieszczaństwo [...] umiało twardą ręką stłumić jego pretensje [...]. Jak orężem szlachectwa była niegdyś szabla, tak orężem mieszczaństwa stała się «inteligencja», wykształcenie. Dla tego wykształcenia stworzono różne stopnie, wedle których podzielono społeczeństwo: bariery, których niepodobna przeskoczyć, ominąć ani podejść [...]. Podział ten był poniekąd bezwzględniejszy od dawnego. Bo niewątpliwie łatwiej było w szlacheckim ustroju ominąć brak szlachectwa niż w nowym burżuazyjnym nadrobić brak matury [...]. Tak więc podział oparty na wykształceniu był dwoisty: na pozór demokratyczny przez to, że – w zasadzie – wykształcenie było niby to wszystkim dostępne; ale antydemokratyczny przez to, że wykopał przepaść między obywatelami. Nie tyle dobierał zdolności, ile utrwał przywilej kasty”.

Illich podejmuje tę samą myśl. W powszechnym mniemaniu, jeśli szkoła nie zniosła jeszcze nierówności społecznych, przyczyną jest nierówny dostęp do edukacji lub zróżnicowany poziom konkretnych szkół. Stąd powracający postulat zwiększania nakładów na edukację, a także opracowywania coraz bardziej rozbudowanych mierzalnych, porównywalnych standardów pracy szkół. Tymczasem to właśnie, według Illicha, jest mit – i to mit groźny.

Lektura książki Illicha burzy bezpieczne przekonanie, że system szkolny stanowić może lek na choroby systemu społecznego. Illich namiętnie i z pasją udowadnia, że jest dokładnie przeciwnie. System oświaty nie wyrównuje szans, nie emancypuje i nie znosi przepaści między bogatymi i biednymi nie dlatego, że jest niedofinansowany, lecz dlatego, że z samej swojej istoty służy temu, aby ową przepaść reprodukcować. Szkoła, według Illicha, jest najbardziej skutecznym narzędziem podtrzymywania przywilejów, wykluczeń, pogłębiania różnic klasowych.

Zarazem szkoła (także uniwersytet) w uszkolnionym społeczeństwie nie może być miejscem swobodnego dociekania, poznawczej przygody, a stać się musi maszyną produkującą dyplomy – przepustki dla zwyczajców, certyfikaty upadku dla wykluczonych. Upaństwowiony,

zinstytucjonalizowany, ujednoczony (a zatem, w ostatecznym rozrachunku, antyspołeczny) charakter systemu oświaty sprawia, że kształcenie nie tylko nie przeciwdziała wykluczeniu, ale dodatkowo dyscyplinuje i „konformizuje” jednostki, uniemożliwiając ich spontaniczną aktywność. Istotą systemu szkolnego jest bowiem przekonanie, że możliwe jest stworzenie pakietu wiedzy i umiejętności, który ma zostać przyswojony przez uczniów i uczennice, a następnie odtworzony przez nich w postaci pracy egzaminacyjnej podlegającej mierzalnym, porównywalnym kryteriom oceny. Taka ocena umożliwia porównywanie zarówno szkół, jak i kształconych osób, to znaczy układanie rankingów placówek oświatowych i list wyników egzaminacyjnych. Jak pisał Piotr Kropotkin: „Czy nie widzicie, że waszymi metodami nauczania, wypracowanymi przez ministeria dla milionów dzieci, przedstawiających prawie tyleż milionów najróżnorodniejszych zdolności, narzucacie wszystkim pewien system dobry dla miernot i stworzony przez miernoty. Wasza szkoła staje się wszechnicą lenistwa, tak jak wasze więzienie jest wszechnicą zbrodni”. Oto fundamentalna sprzeczność systemu oświaty: ma służyć wprowadzaniu jednostek w przestrzeń wolności, jaką stanowi kultura. By wkroczyć w tę przestrzeń, jednostki zmuszone są poddać się tresurze, po której tracą – niekiedy bezpowrotnie – możliwość swobodnego się w niej poruszania.

Szkoła jest systemem, w którym dokonuje się wyobcowanie już nie pracy wytwórczej, lecz samego procesu myślenia, wytwarzania kultury. Nie jest to bowiem miejsce, gdzie dokonywać ma się jedynie nabywanie wiedzy i umiejętności, jest to również, a nawet przede wszystkim miejsce, w którym uczniowie i uczennice wytwarzają – piszą prace domowe, klasówki, egzaminy. Szkoła zatem dostarcza materiału i narzędzi i będąc właścicielem środków produkcji intelektualnej, oczekuje od ucznia pracy wytwórczej, zarazem jednak ściśle określa kształt tego, co ma zostać wytworzone, i wynagradza realizację stopniami, punktami, dyplomami. Tak oto uczeń lub uczennica wytwarzają pracę egzaminacyjną w sposób, który nie ma nic wspólnego z wolną twórczością. Wiedza i umiejętność jej wykorzystania alienują się od uczniów i przeciwstawiają się im jako coś obcego, zewnętrznego, zarazem wrogiego i zniewalającego. I tak uczeń pozostaje sobą w tym, co nie jest wiedzą, co nie jest kulturą, co nie jest narzędziem poznawania rzeczywistości.

Szkoła wytwarza zatem uczniowskie nagie życie, ponieważ wszelka jakość życia, którą przynosi wiedza, zostaje życiu odebrana. Nie przypadkiem oświata uznana została przez Dantona za pierwszą potrzebę *ludu*. W eseju *Czym jest lud?* Giorgio Agamben zwraca uwagę na semantyczną dwoistość słowa „lud”, oznaczającego zarazem ogół obywateli, jednolite, integralne ciało polityczne, oraz klasy ubogie, „które *de facto* (jeśli nie *de iure*) są wykluczone z przestrzeni polityki”, ową „fragmentaryczną wielość nędznych i wykluczonych ciał”. Stąd Agamben zauważa: „Lud jest pojęciem biegunowym, które wskazuje na podwójny ruch i złożoną relację między dwiema skrajnościami. Oznacza to jednak również tyle, że proces przemiany rodzaju ludzkiego w ciało polityczne dokonuje się przez fundamentalny podział, a w pojęciu *ludu* można bez problemu dostrzec parę pojęciową definiującą źródłową strukturę polityczną: nagie życie (*lud*) i życie polityczne (*Lud*), wykluczenie i inkluzja, *zoe* i *bios*”. Szkoła po lekturze książki Illicha jawi nam się zatem jako narzędzie produkcji *ludu* w jego dwoistości. Dantonowska teza, zgodnie z którą oświata uznana zostaje za pierwszą potrzebę *ludu*, odsłania teraz swoje janusowe oblicze.

Spoleczeństwo bez szkoły Illicha jest lekturą obowiązkową w Polsce po transformacji, bo też „wzrost aspiracji edukacyjnych” Polaków, pęd do uczenia się, zdolność do wyrzeczeń dla uzyskania wykształcenia przedstawiane są jako jeden z największych sukcesów Polski po 1989 roku. Illich pozwala nam ująć je na nowo – jako desperacką walkę o awans do klasy średniej, walkę, w której zwyciężą jedynie niektórzy, a i ci zapłacą za sukces rezygnacją z intelektualnej samodzielności, niezdolnością do życia twórczego i odważnego.

Polski, nie tylko zresztą polski, boom edukacyjny oparty jest zatem na fałszywej obietnicy – wiedza i mądrość nie jest już bowiem, nawet werbalnie, celem edukacji. Studia stają się elementem *CV* (bo nie życiorysu – życiorys zakłada możliwość doświadczenia, budującego indywidualną świadomość), etapem kariery. Dlatego obcowanie ze sztuką i literaturą, zamiast wyzwalać – podporządkowuje, zamiast rozwijać – nudzi, zamiast dawać siłę – osłabia, zamiast inspirować do odważnego myślenia i zmieniania świata – konformizuje. Szkoły, uniwersytety

przetwały być miejscem intelektualnej przygody, rozwoju, buntu, stały się elementem produkcji klasy średniej, pracowników korporacji.

Zamiast kolejnej reformy systemu oświaty Illich proponuje społeczeństwo bez szkoły, to znaczy społeczeństwo, które samodzielnie tworzy sieci nauczania: ulotne, zmienne, dynamiczne grupy kształceniowe, rodzaj tymczasowych stref autonomicznych. Warunkiem ich powstania, coraz łatwiejszym do spełnienia w dobie internetu, jest swobodny dostęp do zasobów edukacyjnych, możliwość kontaktowania się z osobami o podobnych zainteresowaniach oraz wyszukiwania ludzi chcących podzielić się pożądanymi umiejętnościami. A także zmiana struktury wiedzy – z piramidy czy też pnia o palowym korzeniu, na kłęczę. Ideał Illicha to rozproszenie edukacji między grupy nomadów spotykające się dla wspólnej lektury konkretnego tekstu, gry na gitarze czy przygotowania sufletu. Sieci nauczania, podobnie jak tymczasowe strefy autonomiczne Hakima Beya, są spontanicznym byciem tu oto, na imprezie. „Istota imprezy: grupa osób nawiązujących stosunki «twarzą w twarz» działa zgodnie na rzecz realizacji wspólnych pragnień [...] – krótko mówiąc, jest to «związek egoistów» (jak ujął to Stirner) w jego najprostszej formie – albo jeszcze inaczej, w kategoriach Kropotkina, podstawowy, biologiczny pęd ku «pomocy wzajemnej»”.

Illich przeczuwa problem wiążący się z tą propozycją, lecz nie definiuje go celnie i choć stara się odeprzeć zarzuty, obrona trafia w próżnię. Rzecz w tym, czy bliżej sieciom nauczania do Stirnera, czy też do Kropotkina, bo wbrew temu, co zdaje się sugerować Hakim Bey, istnieje między nimi różnica. Rekonstruując możliwy zarzut tych, którym zależy na kształceniu wolnym od niszczycielskiego charakteru szkoły, Illich pisze o „bezosobowym” charakterze więzi w sieciach, o ich odcięciu od doświadczeń zbiorowych, wspólnego przeżywania czegoś więcej niż to oto konkretne zadanie, wokół którego tworzy się węzełek sieci. Illich przyjmuje, że można by przeciwstawić idei sieci wizję odrodzonej wspólnoty lokalnej, środowiska, w którym istnieją autentyczne więzi międzyludzkie, niezapośredniczone przez pieniądź, instytucję czy ostatecznie spektakl, zarazem nieograniczone do konkretnej relacji korzyści. Natychmiast jednak odrzuca ten wyidealizowany obraz, zwracając uwagę na to, że często więcej łączy nas z ludźmi oddalonymi od nas niż z sąsiadami, i stawiając na dynamiczną otwartość

i zmienność sieci. Zarazem jednak niewypowiedziany pozostaje fundamentalny problem: gdy czynnikiem generującym powstawanie sieci jest jedynie moje pragnienie, i to pragnienie nakierowane na precyzyjnie określony cel (chcę nabyć konkretną umiejętność, przedyskutować konkretny tekst), wtedy ludzie, z którymi to robię, są dla mnie istotni jedynie w tym aspekcie mojego życia. Nic innego mnie z nimi nie łączy i gdy osiągnę to, czego pragnę, bez żalu wyłączam się z tego węzła sieci i przełączam do innego. W ten sposób relacje międzyludzkie zaczynają mieć charakter utylitarny i niejako konsumencki. Projekt Illicha może poprowadzić nas do oświatowego turbokapitalizmu. Jest to zarzut szczególnie chętnie, nadmiernie często i zwykle niecelnie formułowany przez marksistów wobec myślenia anarchizującego; akurat Illich daje jednak pewne podstawy do takich domniemań, gdy pisze na przykład o finansowaniu ekspertów oświatowych bonem edukacyjnym.

Edward Abramowski w króciutkiej notatce *Związki przyjaźni* napisał: „Moc społeczeństwa, jego wszechstronny rozwój, zawierający w sobie wszechstronny rozwój jednostek, ma za podstawę życie stowarzyszeniowe, solidarność wolną, redukującą do minimum funkcje państwa. Życie stowarzyszeniowe wynika z wnętrza jednostki, wymaga jej społecznienia, dobrowolnej solidarności. Wynikać ono powinno, aby mieć największą siłę, nie ze względów utylitarnych, lecz z potrzeb moralnych – przyjaźni”. Czy istnieje możliwość korekty programu Illicha, możliwość stworzenia szkoły, która nie będzie instytucją, lecz wspólnotą, opartą na przyjaźni, a zatem czymś więcej niż ulotne i ściśle nastawione na cel spotkanie w sieci? Społeczności wolnej od ocen, egzaminów, obowiązkowych programów, społeczności niezinstytucjonalizowanej, niehierarchicznej, wolnej od paternalizmu, samorządnej, otwartej i inkluzywnej, zarazem jednak społeczności, której uczestnicy troszczą się o siebie i pociągają wzajemnie ku lekturom i działaniom? Stawka jest, jak się wydaje, wysoka.

Przyjaźń jako alternatywa dla doraźnych, opartych na edukacyjnej użyteczności sieci szkolnych pozwalałaby przełamać dominujące dziś doświadczenie młodych ludzi (zarówno tych, którzy wygrywają, jak i tych przegranych): poczucie pustki, osamotnienia, niemocy. Nader często potrzebujemy iskry, impulsu z zewnątrz, opieki, a zarazem mamy powody, by nie ufać nadmiernie moralizującym dyskursom troski. Jeżeli

umielibyśmy stworzyć szkołę wyzwoloną od dyktatu minimów programowych i standardów egzaminacyjnych, zarazem zaś wolną od paternalizmu, przywrócilibyśmy ludziom to, o co chodzi samemu Illichowi – nadzieję przeciwstawioną oczekiwaniu. O ile oczekiwanie ufundowane jest na wierze w udoskonalane wciąż instytucje planowania i kontroli, które miałyby usuwać istniejące w świecie zło, o tyle nadzieja wiąże się z możliwością otrzymywania od innych bezinteresownych darów. Illichowskie sieci nauczania zorganizowane są wokół samego daru – chodzi jednak o to, by akt obdarowywania dokonywał się w autonomicznej społeczności przyjaciół.

Piotr Laskowski (ur. 1976) – egiptolog, historyk idei, nauczyciel. Był współtwórcą i pierwszym dyrektorem Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. Jacka Kuronia w Warszawie. Pracuje jako adiunkt na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wydał *Szkice z dziejów anarchizmu* (Warszawa 2006).

IVAN ILLICH

(1926-2002)

HANNA KOSTYŁO

Ivan Illich był osobowością. Zewnętrznie: wysoki, postawny, o ostrych rysach. Mocny, jakby wykuty ze skały. Wewnętrznie: uważny i przenikliwy, otwarty i intensywny w kontakcie. Gdy go poznałam zimą 1995 roku w Bremie, zachnął się przy powitaniu, mówiąc, że z języków słowiańskich zna jedynie rosyjski. Władał piętnastoma językami biegle, z których cztery traktował jako ojczyste. Rozmowa o przemianach w Polsce była bardzo żywa. Odczuwałam ciekawość Illicha i chłonięcie przez niego mojej bezpośredniej relacji z krajem, który się bardzo zmieniał. Języki traktował jako narzędzia do pełnego porozumienia, niejednokrotnie w rozmowie przeskakiwał z niemieckiego na angielski lub odwrotnie, żeby doprecyzować pojęcia lub upewnić się, że dobrze się rozumiemy.

Ivan Illich stał się sławny w świecie w latach siedemdziesiątych XX wieku. Jego poglądy wyrosły w specyficznym kontekście społeczno-politycznym lat sześćdziesiątych zeszłego stulecia, charakteryzującym się radykalną krytyką amerykańskiego i zachodnich społeczeństw kapitalistycznych z ich potężniejszymi instytucjami.

Nazwisko Ivana Illicha kojarzy się w Polsce głównie z książką, którą mają Państwo przed sobą. *Deschooling society*, czyli *Spółczesność bez szkoły*, zostało w Polsce po raz pierwszy opublikowane w 1976 roku, a dziś doczekało się drugiego wydania. Na pewno warto zapoznać się z ideami jej autora i być może stwierdzić, że warto je przemyśleć od nowa. Zainteresowania Illicha wykraczają daleko poza kwestie szkoły i edukacji. Tematyka jego publikacji obejmuje bardzo szerokie spektrum: od kwestii krytyki sposobu funkcjonowania społeczeństw kapitalistycznych, poprzez rozważania z historii średniowiecznej, dysputy teologiczne, aż do stworzenia własnej propozycji rozwiązania kryzysu światowego.

Krytycyzm Illicha wobec struktur przemysłowych i jego radykalne analizy założeń aksjologicznych nowoczesnej cywilizacji stawiają sobie za cel znalezienie drogi przezwyciężenia kryzysu zarówno społeczeństw, jak i składających się na nie jednostek. Perspektywa jego rozważań zakłada, że może się to stać poprzez kształcenie i wychowanie odmienne od szkolnego oraz że może mieć to miejsce w społeczeństwie zdolnym do „dobrego życia”. Takie społeczeństwo nazywa Illich konwiwialnym.

Poza krytyką prace Illicha oferują rzetelną, wielowymiarową diagnozę rzeczywistości kapitalistycznego społeczeństwa konsumpcyjnego w okresie jego dynamicznego postępu. Illich zajmuje się jego skutkami ubocznymi zarówno wewnątrz bogatych społeczeństw, jak i biednych narodów Ameryki Łacińskiej. Szczególnie uważnie zajmuje się kwestią stosunków między krajami wysoko rozwiniętymi i państwami tak zwanego Trzeciego Świata. Autor uznaje pomoc świadczoną przez bardziej cywilizowane kraje za okrutną i antyhumanitarną, uważając ją wręcz za działanie kolonizacyjne.

Wszechstronność zainteresowań Illicha i religijna inspiracja jego analiz oraz doświadczenie wieloletniej działalności społecznej sprawiają, że zakres i głębia jego spostrzeżeń są unikatowe. Ivan Illich przekracza w swych pracach sztywne granice dyscyplin naukowych, poruszając się swobodnie na ich „pograniczu”. Operując takimi kategoriami jak wiedza, władza, stratyfikacja, reprodukcja, edukacja, podejmuje próbę odkrycia i wyjaśnienia relacji między nimi.

Ivan Illich był wszechstronnym myślicielem. Radykalnie krytykował osiągnięcia cywilizacyjne ostatnich wieków, niepokojąc się o los

całowieka, jego świadomość i wolność. Zwrócił na siebie uwagę polemicznymi artykułami i książkami w latach siedemdziesiątych. Dzięki nim szybko zyskał uznanie, ale też stał się niewygodny dla oficjalnego nurtu przekazu informacji państw wysoko cywilizowanych. Przez ostatnie dwa dziesięciolecia przyjął postawę „wielkiego nieobecnego”. Illich – oryginalny, ale niepoprawny politycznie myśliciel, krytykujący wszystkie instytucje społeczeństw przemysłowych – w efekcie sam stał się nauczycielem-instytucją, utrzymując w świecie trzy siedziby: w Bremie w Niemczech, w Cuernavaca w Meksyku i w Pensylwanii w USA.

Ivan Illich urodził się 4 września 1926 roku w Wiedniu. Jego ojciec, inżynier, był potomkiem królewskiego rodu z Dalmacji. Rodzina mieszkała w Wiedniu do 1941 roku, kiedy to Ivan został usunięty ze szkoły z powodu żydowskiego pochodzenia swojej matki. Wtedy cała rodzina opuściła Austrię. Wydaje się, że Illich przez resztę swego życia nie znalazł żadnego miejsca, z którym by się na trwałe związał. Studiował teologię i filozofię na uniwersytetach we Florencji, Rzymie i Salzburgu. Swoją pracę doktorską poświęcił poglądom historyka, Arnolda Toynbee'ego.

W 1952 roku Illich został wyświęcony na księdza katolickiego i pierwszą posługę duszpasterską podjął w Nowym Jorku, w biednej parafii irlandzko-puertorykańskiej. Głosił chrześcijaństwo, wchodząc w bliski kontakt z wiernymi, ucząc się ich języka i szanując ich kulturę. Taka sama postawa wobec drugiego człowieka towarzyszyła jego dalszej pracy jako wicerektora Katolickiego Uniwersytetu w Puerto Rico, którym został w 1956 roku. Pięć lat później założył Centrum Dokumentacji Interkulturowej (CIDOC) w Cuernavaca w Meksyku, które było placówką naukowo-badawczą i kształceniową. Odbływały się tam seminaria dla myślicieli z całego świata. Trzon zainteresowań stanowiła kwestia alternatyw edukacyjnych, które byłyby w stanie zastąpić niewydolną szkołę. Najbardziej znanymi uczestnikami dyskusji seminaryjnych w końcu lat siedemdziesiątych byli: Everett Reimer, Paul Goodman, Paulo Freire, John Holt, Joel Spring, George Dennison. Drugi nurt działalności CIDOC był związany z intensywnymi kursami języka hiszpańskiego i kultur Ameryki Południowej dla przyszłych misjonarzy katolickich z Ameryki Północnej. Zdaniem Illicha działalność misyjna Kościoła nie była adekwatnie planowana i realizowana, przynosząc zarówno młodym misjonarzom i społeczeństwom, w których działali, jak i Kościołowi więcej

szkód niż pożytku. CIDOC stało się z jednej strony ośrodkiem treningowym dla przyszłych misjonarzy, a z drugiej – miejscem, w którym wielu duchownych po zapoznaniu się z radykalnym stanowiskiem Illicha rezygnowało z posługi misyjnej.

Ivan Illich swoją aktywnością i postawą szybko zwrócił uwagę Watykanu. Początkowo pozytywna ocena i wsparcie ze strony władz kościelnych zmieniły się w miarę upływu czasu w coraz większy krytycyzm i przerodziły ostatecznie w ostry sprzeciw. Jego efektem było oskarżenie przez Watykan księdza Illicha o „polityczną niemoralność” i rezygnacja Illicha z kapłaństwa w 1969 roku.

Od tego czasu Illich skupił swoją aktywność intelektualną na kwestiach społecznych. W latach siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych wydał siedem książek, w których podjął krytykę głównych instytucji społeczeństw uprzemysłowionych. Pierwsza i najbardziej znana książka dotyczyła edukacji (*Deschooling Society*, 1971, pierwsze wydanie polskie ze wstępem Bogdana Suchodolskiego *Spółczesność bez szkoły*, wydał PIW w 1976 r.), następna rozwoju technologicznego (*Tools for Conviviality*, 1973), kolejno energii, transportu i rozwoju ekonomicznego (*Energy and Equity*, 1974), medycyny (*Medical Nemesis*, 1976) oraz pracy (*The Right to Useful Uemployment and Its Professional Enemies*, 1978, *Shadow Work*, 1981). Analizy Illicha niezmiennie prowadziły do obnażenia pewnego schematu rozwojowego tych instytucji, które po przejściu określonego etapu postępu stawały się opresyjne wobec człowieka i *de facto* realizowały cele przeciwne do pierwotnie założonych.

W roku 1982 Illich wydał kolejną książkę, *Gender*. Kontynuując w niej po części tematykę związaną z kwestią pracy, zauważa, że praca staje się coraz bardziej neutralna, zanika podział płciowy w pracy na obszary typowo męskie i typowo żeńskie, a w związku z tym zanika struktura rodziny i społeczeństw.

Następne lata przynoszą nowe zainteresowania w twórczości Illicha. Publikuje książki na temat historii powstawania materiałów (*H2O and the Waters of Forgetfulness*, 1985), piśmienności (*ABC: The Alphabetisation of the Popular Mind*, 1988, współautorstwo z Barrym Sandersem) i przejścia od książki jako źródła wiedzy do komputera (*In the Vineyard of the Text*, 1993). W licznych esejach, artykułach, wykładach

i krótkich komentarzach zajmuje się bardzo wieloma zagadnieniami, takimi jak przyjaźń, gościnność, bioetyka, ciało ludzkie (postrzegane z socjologicznego punktu widzenia – książka powstała we współpracy z Barbarą Duden, profesorką socjologii jednego z niemieckich uniwersytetów), śmierć, cierpienie. Ostatnia ukończona przez niego książka dotyczy historii bólu.

Ivan Illich przez wiele lat swojego życia odczuwał bardzo dotkliwy, narastający ból. W 1983 roku zdiagnozowano u niego raka ucha wewnętrznego i największe autorytety medyczne zalecały leczenie operacyjne, dając mu szansę przeżycia następnych pięciu lat. Illich nie poddał się operacji. Oszepeczony nowotworem, nie korzystał również z porad przyjaciół lekarzy zalecających mu silne środki sedatywne, ponieważ uniemożliwiłyby mu aktywne życie. Jako specjalista medycyny naturalnej sam radził sobie z bólem, nie korzystając ze środków chemicznych.

Zmarł w poniedziałek 2 grudnia 2002 roku w Bremie w Niemczech, w pełni aktywności. W następny weekend planował seminarium na uniwersytecie bremeńskim o zepsuciu najlepszych (*corruptio optimi*).

Ivan Illich był człowiekiem renesansu, błyskotliwym intelektualistą, radykałem i indywidualistą. Przystojny i czarujący, ostry w argumentacji, niezrównany w obnażaniu paradoksów rzeczywistości. Umiał pracować i bawić się; był towarzyski, a jednocześnie wycofany (nigdy nie rezygnował z codziennej medytacji). Był wolny w wygłaszaniu swoich poglądów i niezależny finansowo; żył w skromnych warunkach, będąc samodzielnym człowiekiem. Silny swoim duchem, niezłomną wiarą, głębokimi przyjaźniami i oddaniem rzeszy nieformalnych uczniów. Wbrew milczeniu świata i postępującej chorobie.

Wydaje się, że na obecnym etapie rozwoju Polski, po eksplozji wolności i w trakcie procesu zmiany systemu gospodarczego i zmierzania do demokracji, prace Illicha powinny stanowić cenne źródło wiedzy. Wartość jego spostrzeżeń jako teoretyka społeczeństwa przemysłowego jest obecnie większa dla Polski niż dla społeczeństw przez niego analizowanych, gdyż te znajdują się obecnie już na etapie rozwoju postindustrialnego. Twórczość Ivana Illicha zasługuje również na specjalną

uwagę ze względu na niegasnącą dyskusję nad transformacją polskiego systemu edukacyjnego.

Jaki ów system ma być? Jaka ma być szkoła? – to pytania, na które odpowiedź nie jest dana. Trzeba ją ciągle od nowa tworzyć, biorąc pod uwagę konkurujące o prymat opcje ideologiczne, teoretyczne oraz polityczne. Znalezienie odpowiedzi nie jest proste, ale obowiązkiem pedagoga humanisty, intelektualisty; świadomego celu, jest poszukiwanie jej poza utartymi schematami i wąskimi podziałami dyscyplin. Po upadku obowiązującej, do niedawna jedynej narracji pedagogicznej w Polsce wybuchły wielorakie pytania: jak wyjść z kryzysu, jak przerwać zastój, unikając cofania się, jak wspomagać i stymulować rozwój indywidualny i społeczny, jak przygotować się do i dla demokratycznej sfery publicznej?

Szkoła – wszechpotężna instytucja, filtrująca i selekcyjująca uczniów według kryterium daleko odbiegającego od ich możliwości i potencjału umysłowego – spełnia skutecznie więcej funkcji niezamierzonych, leżących w sferze ukrytego programu niż zamierzonych, dla których realizacji została powołana. Organizm szkoły, jak stwierdza wiele narodowych i międzynarodowych raportów oświatowych, żyje niemal w izolacji od całego społeczeństwa, do którego przecież powinien przygotowywać uczniów. Podobny zarzut spotyka nauczycieli (jako grupę zawodową): mówi się, że nie są przygotowani do nauczania, ponieważ nigdy nie wyszedłszy poza role szkolne, właściwie nie znają świata „rzeczywistego”.

Każda próba wskazania drogi wyjścia z przeobrażającego się, ale wciąż trwającego kryzysu musi się rozpocząć od wskazania przyczyn jego powstania. Niewątpliwie źródłem kryzysu była szybka, masowa edukacja społeczeństw zurbanizowanych, połączona z poszukiwaniem formuły dla urzeczywistnienia demokracji uczestniczącej i zaspokojenia potrzeb indywidualizmu jednocześnie, a także odbywające się w tym samym czasie rozpoznanie i próby równouprawnienia dotychczas tłamszonej różnorodności kulturowej. Następnym elementem jest niewątpliwie znamieną dla obecnych czasów mobilność, stechnicyzowanie, zurbanizowanie i kulturowe umasowienie całego społeczeństwa, z jednoczesnym powstaniem rodziny nuklearnej. Te zjawiska stoją w skrajnej sprzeczności z ciągle idealizowanym społeczeństwem

przeszłości, jego stabilnością, rodzinnością, lokalnością i wielopokolenowością, która wraz z silnym Kościołem gwarantowała niepodważalne autorytety wychowawcze. Zatem pytania, które stawia Illich, są ciągle aktualne, bo nie wiemy, dokąd zmierza szkoła, edukacja, cywilizacja.

Hanna Kostyło – pracuje w Pracowni Międzykulturowych Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (Wydział Nauk Pedagogicznych). Zajmuje się socjologią edukacji i pedagogiką porównawczą. Opublikowała kilkadziesiąt artykułów i dwie monografie: *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym* (Toruń 1996) oraz *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna T. Bramelda* (Toruń 2005).

IVAN ILLICH
ODSZKOLNIĆ SPOŁECZEŃSTWO

WSTĘP

Zainteresowanie systemem oświaty publicznej zawdzięczam Everettowi Reimerowi. Do naszego pierwszego spotkania w Portoryko w 1958 roku nie kwestionowałem sensowności objęcia wszystkich ludzi obowiązkiem szkolnym. Razem jednak doszliśmy do wniosku, że dla większości obowiązek ten kładzie się cieniem na ich prawie do nauki. Podstawą esejów zaprezentowanych w CIDOC (Center for Intercultural Documentation – Ośrodek Dokumentacji Międzykulturowej), a następnie zebranych w niniejszym opracowaniu są moje przedłożone mu memoranda, które omawialiśmy w latach siedemdziesiątych XX wieku – przez trzydzieści lat naszej wymiany poglądów. W ostatnim rozdziale zawarłem moje późniejsze refleksje po rozmowie z Erichem Frommem na temat *Matriarchatu* Bachofena.

Począwszy od 1967 roku, regularnie spotykałem się z Reimerem w Ośrodku Dokumentacji Międzykulturowej w Cuernavaca w Meksyku. Dyrektor Ośrodka Valentine Borremans także włączyła się do naszej debaty, nieustannie skłaniając do weryfikacji naszego toku myślenia w świetle realiów Ameryki Łacińskiej i Afryki. Niniejsza książka odzwierciedla jej przekonanie, że „odszkolnić” należy nie tylko instytucje społeczeństwa, ale także jego etos.

Powszechnej edukacji nie da się zagwarantować poprzez nauczanie szkolne. Nie powiodłyby się także próby prowadzenia jej za pośrednictwem alternatywnych instytucji stworzonych na wzór istniejących obecnie szkół. Powszechnej oświaty nie zagwarantuje ani nowe podejście nauczycieli do uczniów, ani rozprzestrzenianie edukacyjnego hardware’u i software’u (w szkole czy sypialni), ani także próba

rozciągnięcia odpowiedzialności pedagogów tak szeroko, by obejmowała całe życie uczniów. Obecne poszukiwania nowych lejków do wlewania wiedzy winny zostać zamienione na poszukiwania ich instytucjonalnej odwrotności – sieci edukacyjnych dających każdemu szansę zmiany każdej chwili życia w czas nauki, dzieienia się i wzajemnej troski. Mamy nadzieję stworzyć odpowiednie pojęcia potrzebne prowadzącym badania dotyczące założeń oświaty – a także tym, którzy poszukują alternatyw dla istniejących usługodawców.

W środowe poranki wiosną i latem 1970 roku przedkładałem różne fragmenty tej książki uczestnikom programów CIDOC w Cuernavace. Dziesiątki osób opatrywało je komentarzami i poddawało krytyce. Wiele z nich odnajdzie na kartach tej publikacji własne pomysły, zwłaszcza Paulo Freire, Peter Berger i José Maria Bulnes, jak również Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy oraz Dennis Sullivan. Spośród moich krytyków Paul Goodman najsukuteczniej skłonił mnie do rewizji mojego toku rozumowania. Robert Silves dostarczył mi nieocenionej pomocy redakcyjnej w rozdziałach pierwszym, trzecim i szóstym, które ukazały się w „The New York Review of Books”.

Reimer i ja zdecydowaliśmy się opublikować wnioski z naszego wspólnego badania osobno. On przygotowuje całościową i dokumentacyjną wystawę, która zostanie poddana kilkumiesięcznej dalszej ocenie krytycznej i przybierze pod koniec 1971 roku formę publikacji wydanej nakładem Doubleday & Company¹. Dennis Sullivan, pełniący funkcję sekretarza podczas moich spotkań z Reimerem, przygotowuje książkę, w której przedstawi moje rozumowanie w kontekście toczącej się obecnie debaty o szkolnictwie publicznym w Stanach Zjednoczonych. Prezentuję niniejszy zbiór esejów w nadziei, że wzbudzi on więcej głosów krytycznych podczas sesji seminarium poświęconego „alternatywom w edukacji” planowanego przez CIDOC w Cuernavace na lata 1972 i 1973.

Moim zamiarem jest omówienie kilku kłopotliwych kwestii, które pojawiają się, gdy przyjmiemy hipotezę, że społeczeństwo można

¹ Por. E.W. Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education*, Garden City 1971 [przyp. red.].

„odszkolnić”; poszukiwanie kryteriów pomocnych przy wyróżnieniu instytucji zasługujących na rozwój, ponieważ wspierają uczenie się w „odszkolnionym” środowisku; oraz wyjaśnienie osobistych celów, które sprzyjałyby nadejściu ery wolnego czasu (*scholé*), w opozycji do gospodarki zdominowanej przez usługodawców.

IVAN ILLICH

CIDOC

Cuernavaca, Meksyk

listopad 1970

1.
DLACZEGO
MUSIMY
ZNIEŚĆ
SZKOŁĘ

Wielu uczniom, zwłaszcza ubogim, intuicja podpowiada, co dają im szkoły. Szkołą ich w myleniu procesu z treścią. A w wyniku zatarcia różnic zaczyna obowiązywać nowa logika: im dłuższy proces, tym lepsze rezultaty, bądź też pokonywanie kolejnych szczebli to droga do sukcesu. W ten sposób „szkoli” się ucznia, by mylił nauczanie z nauką, dobre oceny z edukacją, dyplom z kompetencjami i elokwencją z umiejętnością powiedzenia czegoś nowego. „Szkoli się” także jego wyobraźnię tak, aby wartości zastępowała usługami. Leczenie myłone jest z ochroną zdrowia, prace społeczne z poprawą poziomu życia społeczeństwa, dozór policyjny z bezpieczeństwem osobistym, wojskowy dryl z bezpieczeństwem narodowym, wyścig szczurów z produktywną pracą. Zdrowie, nauka, godność, niezależność i twórcze inicjatywy to dziś niewiele więcej niż działalność instytucji, mających rzekomo służyć tym celom, a poprawa w tych obszarach zależy ma ponoć od przeznaczania większych środków na zarządzanie szpitalami, szkołami i innymi instytucjami.

W niniejszych esejach wykażę, że instytucjonalizacja wartości nieuchronnie prowadzi do fizycznego skażenia, społecznej polaryzacji i psychologicznej niemocy, czyli trzech wymiarów globalnej degradacji i unowocześnionej nędzy. Wyjaśnię, w jaki sposób proces degradacji przyspiesza, kiedy potrzeby duchowe zostają przekształcone w popyt na towary, kiedy zdrowie, edukacja, swoboda przemieszczania się, dobrobyt lub równowaga psychiczna określane są jako efekt usług czy „zabiegów”. Podejmuję się tego, ponieważ uważam, że większość prowadzonych obecnie badań nad przyszłością zdaje się przemawiać za pogłębioną instytucjonalizacją wartości. Wierzę także, że należy stworzyć odpowiednie warunki do odwrócenia tego procesu. Potrzebne nam są badania nad możliwością wykorzystania technologii w budowaniu instytucji służących osobistym, twórczym i autonomicznym kontaktom oraz wyłonieniu się wartości pozostających poza kontrolą technokratów. Potrzebujemy badań na miarę dzisiejszej futurologii.

Chciałbym poruszyć ogólną kwestię wzajemnego definiowania się natury ludzkiej i natury nowoczesnych instytucji, która decyduje o naszym światopoglądzie i języku. Za paradygmatyczny przykład przyjąłem w tym celu szkołę i dlatego jedynie pośrednio nawiązuję do innych biurokratycznych instytucji korporacyjnego państwa:

konsumpcyjnej rodziny, partii, wojska, kościoła, mediów. Moja analiza ukrytego programu nauczania w szkołach powinna jasno wykazać, że oświata publiczna skorzystałaby na odszkolnieniu społeczeństwa, tak jak życie rodzinne, polityka, bezpieczeństwo, wiara i komunikacja skorzystałyby na analogicznych procesach.

W pierwszym eseju rozpoczynam moją analizę od wyjaśnienia, co może oznaczać odszkolnienie „uszkolnionego” społeczeństwa. W tym kontekście łatwiej będzie zrozumieć wybór pięciu konkretnych aspektów istotnych w tym procesie, opisanych w kolejnych rozdziałach.

Uszkolniona została nie tylko edukacja, ale także sama rzeczywistość społeczna. Koszt szkolenia bogatych i biednych w tej samej jednostce administracyjnej jest z grubsza zbliżony. Roczne wydatki na ucznia ze slumsów i ucznia z bogatych przedmieść któregośkolwiek z dwudziestu największych amerykańskich miast są przeważnie takie same, a na ucznia ubogiego rzadko wydaje się więcej¹. Bogaci i biedni w takim samym stopniu polegają na szkołach i szpitalach, które prowadzą ich przez życie, kształtują ich światopogląd i określają za nich, co jest dozwolone, a co nie. Obydwie grupy postrzegają samoleczenie jako nieodpowiedzialne, samodzielna naukę jako zawodną, a działalność organizacyjną, która nie jest opłacana przez ludzi władzy, jako formę agresji lub działalność wywrotową. W przypadku obydwu grup zależność od oddziaływania instytucjonalnego rzuca cień podejrzeń na niezależne osiągnięcia. Coraz mniejsze poleganie na samym sobie i swojej społeczności jest nawet bardziej charakterystyczne dla Westchester niż północno-wschodniej Brazylii. W każdym zatem miejscu odszkolnić należałoby więc nie tylko edukację, ale także społeczeństwo jako całość.

Biurokratyczne instytucje opiekuńcze roszczą sobie prawo do zawodowego, politycznego i finansowego monopolu na wyobraźnię społeczną oraz decydują, co jest wartościowe i osiągalne. Ów monopol leży u podstaw unowocześnienia ubóstwa. Każda podstawowa ludzka potrzeba, na którą znajduje się instytucjonalna odpowiedź, prowadzi do powstania nowej klasy ubogich i nowej definicji ubóstwa. Dziesięć lat temu

¹ Por. Penrose B. Jackson, *Trends in Elementary and Secondary Education Expenditures: Central City and Suburban Comparisons 1965 to 1968*, U.S. Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, June 1969.

w Meksyku czymś normalnym było urodzić się i umrzeć we własnym domu oraz zostać pochowanym przez przyjaciół. Kościół instytucjonalny zajmował się jedynie spełnianiem potrzeb duchowych. Obecnie narodziny lub śmierć w domu są oznaką albo ubóstwa, albo szczególnego uprzywilejowania. Umieranie i śmierć zostały wzięte w instytucjonalny zarząd lekarzy i przedsiębiorców pogrzebowych.

Głoko społeczeństwo przetłumaczyło podstawowe potrzeby na język popytu na towary handlowe opracowane z udziałem naukowców, techników mogą dowolnie manipulować standardami określającymi ubóstwo. Bieda dotyczy zatem tych, którym nie udało się osiągnąć promowanego ideału konsumpcji w ważnych życiowych kwestiach. W Meksyku ubodzy to ci, którzy nie ukończyli trzech klas szkoły, zaś w Nowym Jorku ci, którzy nie ukończyli dwunastu.

Biedni zawsze skrupowani byli społeczną niemocą. Rosnąca zależność od opieki instytucjonalnej nadaje ich bezradności nowy wymiar, a mianowicie niemoc psychiczną i niemożność zadbania o własne interesy. Chłopów z płaskowyżu wysoko w Andach wyzyskują właściciele ziemscy i kupcy, lecz kiedy chłopci osiedlą się w Limie, popadają w dodatkową zależność od establishmentu politycznego, a brak wykształcenia staje się dla nich poważnym problemem. Unowocześnione ubóstwo łączy brak możliwości zapanowania nad zaistniałymi okolicznościami z utratą osobistej siły. Unowocześnienie ubóstwa to zjawisko ogólnoswiatowe, które jest główną przyczyną współczesnego zacofania. Objawia się jednak oczywiście w odmienny sposób w krajach bogatych i biednych.

Najbardziej odczuwalne jest jednak w miastach Stanów Zjednoczonych. Nigdzie indziej z ubóstwem nie walczy się tak ogromnym kosztem. Nigdzie indziej jego likwidacja nie pociąga za sobą tak ogromnej zależności, gniewu, frustracji i kolejnych żądań. I nigdzie indziej nie widać tak wyraźnie, że ubóstwo – wraz z jego unowocześnieniem – stało się odporne na leczenie samymi tylko okładami z dolarów i wymaga rewolucji instytucjonalnej.

Obecnie w Stanach Zjednoczonych czarnoskórzy, a nawet imigranci mogą oczekiwać fachowych usług na poziomie, jaki dwa pokolenia wstecz byłby niewyobrażalny, a większości mieszkańców Trzeciego Świata jawi się jako czysta groteska. Amerykański ubogi może liczyć

na to, że antywagorowy stróż będzie zaprowadzał jego dzieci do szkoły, dopóki nie ukończą siedemnastego roku życia, lub że lekarz położy je w szpitalnym łóżku, za które opłata wynosi sześćdziesiąt dolarów dziennie, czyli równowartość trzymiesięcznych zarobków większości ludzi na naszej planecie². Jednak takie usługi uzależniają biednych od dalszej opieki i sprawiają, że coraz słabiej radzą sobie z ułożeniem własnego życia na podstawie doświadczenia i zasobów dostępnych w obrębie własnej społeczności.

Amerykańscy biedni mają szczególnie dużo do powiedzenia na temat trudności zagrażających wszystkim ubogim w coraz nowocześniejszym świecie. Zdają sobie oni sprawę, że żadna suma dolarów nie wystarczy, by poskromić wrodzoną, niszczycielską siłę instytucji opieki społecznej, skoro zawodowym hierarchiom tych organizacji udało się przekonać społeczeństwo, że ich posługa jest moralnie nieodzowna. Biedni z amerykańskich gett mogą, na podstawie własnych doświadczeń, wskazać, na czym polega błąd rozumowania, na którym ufundowane jest ustawodawstwo socjalne w „uszkolnionym” społeczeństwie.

Sędzia Sądu Najwyższego William O. Douglas zauważył, że „jedynym sposobem na powołanie instytucji jest jej sfinansowanie”. Prawdziwy jest także płynący z tego wniosek. Tylko poprzez wypompowywanie dolarów poza instytucje zajmujące się obecnie opieką zdrowotną, edukacją i opieką społeczną można powstrzymać dalsze zubożenie wynikające ze szkodliwych skutków ubocznych ich działalności.

Należy mieć to na uwadze, oceniając federalne programy pomocowe. Dobrym przykładem są tu ponad trzy miliardy dolarów przeznaczonych w latach 1965–1968 na wyrównanie szans około sześciu milionów dzieci, w ramach programu nazwanego *Title One*. Chociaż był to najkosztowniejszy program wyrównawczy w dziejach edukacji, „mniej uprzywilejowane” dzieci nie dokonały żadnego zauważalnego postępu w nauce.

2 Obecnie średni koszt hospitalizacji waha się w Stanach Zjednoczonych od 795 do 1467 dolarów dziennie (w zależności od intensywności terapii). (Por. *Hospital Room Charges*, <http://www.healthcarefees.com/healthcare-prices/37-hospital-room/64-hospital-room-charges>). Jest to równowartość półtorarocznych zarobków biedniejszej połowy mieszkańców naszej planety, których średni dochód wynosi poniżej dwóch dolarów dziennie (Por. *Percentage of Population Living under \$2 A Day in 2004*, World Resources Institute, <http://www.wri.org/map/percentage-population-living-under-2-a-day-2004>) [przyj. red.].

W porównaniu z kolegami z rodzin o średnich dochodach ich poziom uległ dalszemu obniżeniu. Co więcej, w trakcie programu odkryto istnienie kolejnych dziesięciu milionów dzieci, które muszą radzić sobie w warunkach niedoborów gospodarczych i edukacyjnych. A zatem jeszcze więcej powodów, by ubiegać się o federalne finansowanie.

Całkowitą porażkę poniesioną przez program poprawy stanu oświaty ubogich mimo zwiększonych nakładów finansowych wytłumaczyć można na trzy sposoby:

- trzy miliardy dolarów to za mało, by w zauważalny sposób poprawić wyniki w nauce sześciu milionów dzieci; lub
- pieniądze zostały rozdysponowane nieumiejętnie: potrzebne są inne programy nauczania, lepsza administracja, dalsze kierowanie środków do ubogich dzieci oraz więcej badań – to zmieniłoby sytuację na lepszą; lub
- trudności w nauce nie można zwalczyć drogą kształcenia szkolnego.

Pierwszy punkt z pewnością mówi prawdę, skoro pieniądze przeszły przez szkolny budżet. Środki rzeczywiście powędrowały do szkół, w których uczyło się najwięcej dzieci w trudnej sytuacji materialnej, jednak nie zostały przeznaczone na potrzeby edukacyjne tych właśnie dzieci. Beneficjentami tych funduszy było około połowy uczniów ze szkół utrzymywanych przez budżet dotacjami federalnymi. Środki, oprócz samej edukacji, przeznaczone zostały na nadzór opiekuńczy, indoktrynację i wskazywanie ról społecznych, gdyż wszystkie te funkcje są ze sobą nierozzerwalnie powiązane w budynku szkoły, programie nauczania, osobie nauczyciela, administracji i innych kluczowych elementach konstytuujących szkoły, a zatem znajdujących odzwierciedlenie w ich budżetach.

Dodatkowe fundusze pozwoliły szkołom polepszyć sytuację przede wszystkim dzieci z bardziej majątnych rodzin, których „nieuprzywilejowanie” wynikało z obowiązku uczęszczania do szkoły wraz z biednymi. Co najwyżej kilka centów z każdego dolara przeznaczonego na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci ubogich rzeczywiście trafiło do nich za pośrednictwem szkolnego budżetu.

Prawdą może być też, że pieniądze zostały rozdysponowane nieumiejętnie. Jednak nawet największy brak umiejętności nie może równać

się z niekompetencją systemu szkolnictwa. Już sama struktura szkół uniemożliwia zwiększenie szans dzieci nieuprzywilejowanych. Specjalne programy nauczania, odrębne zajęcia lub większa ilość godzin lekcyjnych skutkują większą dyskryminacją przy wyższych kosztach.

Podatnicy nie przywykli jeszcze do spokojnego przyglądania się, jak trzy miliardy dolarów znikają z Departamentu Zdrowia, Oświaty i Opieki Społecznej (Department of Health, Education, And Welfare, HEW), jak gdyby był to Pentagon. Obecnej administracji wydaje się być może, że zdoła znieść gniew oświatowców. Amerykanie z klasy średniej nic nie tracą na likwidacji programu. Ubogim rodzicom wydaje się, że tracą, jednak jeszcze głośniejsze domagają się kontroli środków przeznaczonych na potrzeby ich dzieci. Logicznym sposobem na cięcia budżetowe oraz, jak należy mieć nadzieję, na zagwarantowanie korzyści jest system stypendiów, taki jak zaproponowany między innymi przez Milтона Friedmana. Środki kierowane byłyby do beneficjentów, co umożliwiłoby im wykupienie dowolnego rodzaju kształcenia wedle własnego uznania. Jeśli dotacje te przeznaczone byłyby tylko na kształcenie w ramach szkolnego programu nauczania, prowadziłoby to zapewne do sprawiedliwszego traktowania uczniów, choć nie zapewniłoby równości społecznej.

Należy jasno stwierdzić, że nawet w szkołach o wyrównanym poziomie nauczania dziecko ubogie rzadko ma szansę dorównać w nauce dzieciom z zamożnych rodzin. Nawet jeśli dzieci biedne uczęszczają do takich samych szkół i rozpoczynają naukę w tym samym wieku co uczniowie bogaci, umyka im większość szans edukacyjnych, którymi cieszą się zazwyczaj dzieci z klasy średniej. Te przywileje to rozmowy i książki z domowej biblioteki lub wyjazdy wakacyjne oraz inne postrzeganie samego siebie. Wpływają one na życie dzieci, które są nimi obdarzone zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Dlatego też ubogi uczeń pozostanie w tyle, jeśli będzie liczył, że dzięki szkole zdoła dokonać postępów w nauce. Biedni potrzebują środków finansowych, które zapewnią im możliwość nauki, a nie jedynie świadectwa ukończenia kursu mającego wyrównać ich domniemane, nieproporcjonalnie poważne braki.

Wszystko to sprawdza się zarówno w krajach ubogich, jak i bogatych, różnie się jednak przejawia. Unowocześnione ubóstwo w krajach biednych dotyka większej ilości ludzi w wyraźniejszy sposób, ale

także, przynajmniej do tej pory, bardziej powierzchownie. Dwie trzecie dzieci w Ameryce Łacińskiej opuszcza szkołę przed ukończeniem piątej klasy, jednak owi „desertores” nie znajdują się z tego powodu w tak złej sytuacji, w jakiej znaleźliby się, gdyby żyli w Stanach Zjednoczonych.

Niewiele krajów cierpi jeszcze z powodu klasycznego ubóstwa – stabilnego i mniej upośledzającego. Większość państw Ameryki Łacińskiej weszła już na drogę rozwoju gospodarczego i wyścigu konsumpcji, a tym samym tamtejsza bieda nabrała charakteru unowocześnionego – obywatele tych krajów nauczyli się myśleć jak bogaci, żyjąc biednie. Prawo nakłada na nich obowiązek szkolny przez okres od sześciu do dziesięciu lat. W Argentynie, Meksyku czy Brazylii przeciętny obywatel ocenia odpowiednią długość kształcenia według standardów północnoamerykańskich, nawet jeśli szansę na nie ma tylko ułamek społeczeństwa. Większość obywateli w tych krajach jest już zawładnięta przez szkołę, co oznacza, że kształcą się w poczuciu niższości wobec osób lepiej wykształconych. To fanatyczne poparcie szkół ze strony obywateli umożliwia ich podwójną eksploatację: poprzez powiększanie państwowych nakładów na kształcenie garstki osób oraz zwiększanie społecznej kontroli dzięki jej powszechnemu poparciu.

Co paradoksalne, wiara w absolutną konieczność powszechnego kształcenia jest najmocniejsza w tych krajach, w których najmniej ludzi uczęszcza lub będzie uczęszczać do szkoły. Większość rodziców i dzieci w Ameryce Łacińskiej próbuje zdobyć wykształcenie różnymi drogami. Narodowe fundusze inwestowane w szkoły i nauczycieli mogą być proporcjonalnie wyższe niż w zamożnych krajach, jednak inwestycje te zupełnie nie wystarczą, by skorzystała na nich większość mogąca uczęszczać do szkoły choćby przez cztery lata. Fidel Castro brzmi w swoich wypowiedziach, jak gdyby pragnął podążyć w kierunku odszkolenia, kiedy obiecuje, że do 1980 roku Kuba będzie mogła rozwiązać wszystkie uniwersytety, ponieważ całe życie na wyspie będzie miało walor doświadczenia edukacyjnego. Jednak w kwestii szkół podstawowych i średnich, podobnie jak we wszystkich innych krajach Ameryki Łacińskiej, na Kubie panuje przekonanie, że pokonanie trudności związanych z przejściem przez tak zwany wiek szkolny jest niekwestionowanym celem wszystkich ludzi, a ewentualne opóźnienia wynikają tylko z czasowego niedoboru środków.

Podobne rozczarowania związane ze wzmożonymi „zabiegami”, które już stosuje się w Stanach Zjednoczonych, a dopiero zapowiada w Ameryce Łacińskiej, wzajemnie się uzupełniają. Biedni z Północy padają ofiarą tej samej dwunastoletniej „terapii”, której brak utrzymuje biednych z Południa daleko w tyle. Ani w Ameryce Północnej, ani w Ameryce Łacińskiej biedni nie mogą liczyć w obowiązkowych szkołach na równe traktowanie. Jednak na obydwu kontynentach już samo istnienie szkoły zniechęca i uniemożliwia biednym wzięcie nauki we własne ręce. Na całym świecie szkoła wywiera na społeczeństwo wpływ antyświatowy – szkoła, która uchodzi za instytucję powołaną do szerzenia oświaty. Większość ludzi interpretuje klęski szkoły jako dowód na to, że kształcenie jest zadaniem bardzo kosztownym, niezwykle złożonym, ma zawsze tajemny charakter i często jest niemożliwe do zrealizowania.

Szkoła przechwytuje pieniądze, ludzi i dobrą wolę przeznaczone na kształcenie, a do tego zniechęca inne instytucje do realizowania zadań edukacyjnych. Praca, odpoczynek, polityka, życie miejskie, a nawet życie rodzinne są zależne od szkół, jeśli idzie o wymagane nawyki i wiedzę, zamiast same stać się ośrodkami kształcenia. Jednocześnie zarówno szkoły, jak i inne, zależne od nich instytucje tak wysoko cenią swoje usługi, że coraz mniej ludzi może sobie na nie pozwolić.

W Stanach Zjednoczonych koszty kształcenia *per capita* rosną niemal tak szybko jak koszty opieki medycznej. Udowodniono jednak, że wzmożona opieka zarówno lekarzy, jak i nauczycieli przynosi coraz gorsze rezultaty. Wydatki na opiekę zdrowotną obejmującą osoby starsze niż czterdzieści pięć lat wzrosły kilkakrotnie w ciągu ostatnich czterdziestu lat, dzięki czemu spodziewana długość życia człowieka wzrosła o 3%. Wzrost nakładów na szkolnictwo przyniósł jeszcze bardziej zaskakujące rezultaty. Gdyby było inaczej, prezydent Nixon nie posunąłby się tej wiosny do składania obietnic, że każde dziecko będzie miało „prawo do opanowania umiejętności czytania” przed ukończeniem szkoły.

W Stanach Zjednoczonych wprowadzenie tego, co oświatowcy nazywają „równym traktowaniem”, we wszystkich szkołach podstawowych i średnich kosztowałoby 80 miliardów dolarów rocznie. To ponad dwa razy więcej niż 36 miliardów dolarów wydawane obecnie. Z niezależnych kosztorysów przygotowanych przez Departament Zdrowia, Oświaty

i Opieki Społecznej oraz Uniwersytet Florydy wynika, że w 1974 roku suma ta wzrosnie do 107 miliardów dolarów w porównaniu z przewidywanymi obecnie wydatkami rządu 45 miliardów, przy czym przewidywania te nie biorą w ogóle pod uwagę ogromnych kosztów związanych z tym, co nazywamy wyższym wykształceniem, na które popyt rośnie jeszcze szybciej. Stany Zjednoczone, które w 1969 roku przeznaczyły prawie 80 miliardów dolarów na „obronność”, w tym obecność wojskową w Wietnamie, są najwyraźniej zbyt biedne, by zapewnić obywatelom równy dostęp do wykształcenia. Komisja prezydencka opracowująca raport o finansowaniu szkół nie powinna się zastanawiać, z czego pokrywać lub jak ciąć rosnące koszty, ale jak ich unikać.

Należy uznać równy dostęp do obowiązkowego kształcenia szkolnego za nieosiągalny, przynajmniej z przyczyn ekonomicznych. W Ameryce Łacińskiej na każdego absolwenta uczelni wyższej przeznaczają się od 25 do 1500 razy wyższą sumę ze środków publicznych niż na statystycznego obywatela (czyli w średnim przedziale, między najuboższymi i najzamożniejszymi). W Stanach Zjednoczonych ten rozryw jest mniejszy, ale dyskryminacja bardziej nasiloną. Najzamożniejsi rodzice, czyli około 10% ogółu, są w stanie zapewnić swoim dzieciom prywatne wykształcenie i pomóc im skorzystać z grantów od fundacji. Jednak oprócz tego otrzymują jeszcze dziesięciokrotnie więcej środków publicznych na głowę niż dzieci 10% najuboższych rodziców. Dzieje się tak głównie dlatego, że zamożniejsze dzieci uczą się w szkole dłużej, a rok kształcenia uniwersyteckiego jest nieporównywalnie droższy niż rok w szkole średniej, zaś większość prywatnych uniwersytetów otrzymuje przynajmniej niebezpośrednio pieniądze z podatków.

Obowiązek szkolny nieuchronnie pogłębia różnice społeczne oraz wtłacza narody świata w międzynarodowy system kastowy. Kraje podlegają zaszeregowaniu niczym kasty, których edukacyjna godność mierzona jest średnią długością kształcenia szkolnego obywateli, a wskaźnik ten jest ściśle związany z wysokością produktu narodowego brutto na głowę, tyle że jest znacznie bardziej dotkliwy.

Paradoksalność szkół widać na pierwszy rzut oka: zwiększenie nakładu środków wzmacnia ich destruktywne oddziaływanie w kraju i za granicą. Paradoks ten musi stać się tematem publicznej debaty. Obecnie panuje już powszechna zgoda co do faktu, że jeśli nie odwrócimy

trendów obecnych w produkcji dóbr materialnych, środowisko naturalne ulegnie wkrótce zniszczeniu za sprawą skażenia biochemicznego. Teraz na uznanie czeka także fakt, że życiu społecznemu i osobistemu w równym stopniu zagraża wirus HEW (Departament Zdrowia, Oświaty i Opieki Społecznej), czyli nieuchronny produkt uboczny przymusowej i konkurencyjnej konsumpcji dobrobytu.

Eskałacja szkolnictwa jest tak samo niszcząca jak eskałacja zbrojeń, ma jednak mniej oczywisty charakter. Wszędzie na świecie koszt wykształcenia szkolnego wzrasta szybciej niż ilość uczniów oraz PKB i nigdzie wydatki na szkoły nie dorównują oczekiwaniom rodziców, nauczycieli i uczniów. Taka sytuacja szkodzi wszędzie zarówno motywacji, jak i finansowaniu zakrojonych na szeroką skalę planów rozwoju kształcenia nieszkolnego. Stany Zjednoczone udowadniają światu, że żaden kraj nie może być wystarczająco bogaty, by pozwolić sobie na system szkolnictwa spełniający wymogi stworzone przez samo tylko swoje istnienie, ponieważ dobrze działający system szkolnictwa uczy rodziców i uczniów o nadrzędnej wartości swojego rozszerzenia, którego koszty rosną nieporównywalnie, gdy wzrasta popyt na wyższe wykształcenie, a jego podaż spada.

Zamiast uważać równy dostęp do szkolnictwa za czasowo nieosiągalny, należy raczej uznać, że jest on z zasady i z ekonomicznego punktu widzenia absurdalny, a dążenie do jego zapewnienia wyjaławia intelekt, pogłębia różnice społeczne i podważa wiarygodność lansującego je systemu politycznego. Ideologia obowiązku szkolnego nie uznaje ograniczeń logicznych. Biały Dom dał ostatnio dobry tego przykład. Dr Hutschnecker, „psychiatra”, który leczył Nixona, zanim temu udało się zgłosić swoją kandydaturę do fotela prezydenckiego, polecił prezydentowi, żeby wszystkie dzieci między szóstym a ósmym rokiem życia posłać na profesjonalne badania w celu odsiania tych przejawiających tendencje destruktywne i poddania ich obowiązkowej terapii. W uzasadnionych przypadkach wymagana byłoby ich reedukacja w specjalnych zakładach. Prezydent poddał memorandum inspirowane przez swojego lekarza pod ocenę Departamentu Zdrowia Oświaty i Opieki Społecznej. Prewencyjne obozy koncentracyjne dla przyszłych przestępców byłyby, w rzeczy samej, logicznym uzupełnieniem systemu szkolnego.

Równe szanse edukacyjne są istotnie celem zarówno pożądanym, jak możliwym do zrealizowania, jednak zrównanie ich z obowiązkiem szkolnym jest niczym pomylenie zbawienia z kościołem. Szkoła stała się globalną religią unowocześnionego proletariatu, która daje puste obietnice zbawienia biedocie ery technologicznej. Państwo przyjmuje ją, wciągając wszystkich obywateli w wielostopniowy program, którego realizację odmierzają kolejne dyplomy; przypomina to znane z zamierzonych czasów rytuały inicjacji lub nadawania wyższych godności kapłańskich. Nowoczesne państwo przyjęło na siebie obowiązek wykonywania wyroków swoich oświatowców rękami antywagorowych policjantów lub poprzez orędowanie o wymaganiach rynku pracy, podobnie jak królowie hiszpańscy przy pomocy konkwistadorów i inkwizycji szerzyli poglądy swoich nadwornych teologów.

Dwa stulecia temu Stany Zjednoczone przewodziły światowemu ruchowi na rzecz zniesienia monopolu jednego kościoła. Teraz potrzebujemy konstytucyjnego rozmontowania monopolu szkoły, a co za tym idzie, systemu, który na mocy prawa łączy uprzedzenia z dyskryminacją. Artykuł pierwszy aktu swobód obywatelskich nowoczesnego, humanistycznego społeczeństwa brzmiałby podobnie jak Pierwsza poprawka do Konstytucji Stanów Zjednoczonych: „Państwo nie będzie stanowiło żadnego prawa dotyczącego powołania systemu oświaty”. Nie będzie istniał żaden rytuał obowiązkowy dla wszystkich.

Aby skutecznie znieść ten monopol, potrzebujemy wprowadzenia zakazu dyskryminacji przy zatrudnianiu, głosowaniu w wyborach lub dostępie do ośrodków kształcenia, który nie może być uwarunkowany wcześniejszym uczestnictwem w jakimkolwiek programie nauczania.

Prawo to nie uniemożliwiłoby przeprowadzania testów kompetencji stosowanych na danym stanowisku czy funkcji, jednak położyłoby kres panującej obecnie absurdalnej dyskryminacji na korzyść tych, którzy nabywają umiejętności najwyższym nakładem środków publicznych lub, co równie prawdopodobne, mogą wylegitymować się dyplomem, który nie ma żadnego przełożenia na ich umiejętności lub pracę. Z psychologicznego punktu widzenia konstytucyjne zniesienie szkół może powieść się tylko wtedy, gdy ochronimy obywatela przed edukacyjną dyskwalifikacją wskutek najmniejszego potknięcia w karierze szkolnej.

Szkoła ani nie sprzyja nauce, ani nie wspiera sprawiedliwości, ponieważ oświatowcy usilnie utożsamiają wykształcenie z dyplomami. W szkole nauka i przypisywanie uczniom ról społecznych idą w parze. Jednak uczenie to tyle, co zdobywanie nowych umiejętności lub wiedzy, podczas gdy awans zależy od opinii w oczach innych. Nauka często bywa wynikiem kształcenia, jednak dotarcie kandydata do odpowiedniego szczebla kariery lub segmentu rynku pracy coraz bardziej zależy po prostu od ilości lat spędzonych w szkole.

Kształcenie polega na wyborze odpowiednich okoliczności sprzyjających nauce. Role przypisuje się, tworząc zestaw warunków, które kandydat musi spełnić, jeśli pragnie uzyskać odpowiedni stopień. W szkole role te związane są z kształceniem, ale nie uczeniem się. A to nie jest ani rozważne, ani wyzwalające. Nie widać w tym rozsądku, ponieważ role te nie zależą od talentu i kompetencji, lecz raczej od samego procesu, w którego toku uczeń ma nabyć daną umiejętność. Nie ma to nic wspólnego z wyzwoleniem czy oświatą, ponieważ wykształcenie szkolne zarezerwowane jest wyłącznie dla tych, których każdy poprzedni etap nauki został pozytywnie zweryfikowany przez przyjęte mechanizmy kontroli społecznej.

pozycję społeczną zawsze wyznaczał jakiś program. Czasem nawet jeszcze przed przyjściem człowieka na świat: karma decyduje do jakiej należy się kasty, a odpowiednie urodzenie gwarantuje przynależność do arystokracji. Taki program przyjmować mógł formę rytuału, kolejnych wtajemniczeń lub obejmować następujące po sobie wyczyny wojenne lub myśliwskie, a dalszy awans mógł się także dokonać na mocy książęcych łask. Powszechne szkolnictwo miało rozdzielić rolę społeczną od życia osobistego: miało zapewnić każdemu takie same szanse dotarcia do wymarzonego stanowiska. Nawet teraz wielu ludzi błędnie sądzi, że publiczne zaufanie do szkoły opiera się na jej istotnych osiągnięciach w dziedzinie nauczania. Jednak w miejsce zrównywania szans system szkolny zmonopolizował ich dystrybucję.

Aby zupełnie oderwać kompetencje od programów nauczania, należy sprawić, by dotychczasowe osiągnięcia w nauce stały się tematem tabu, o który się nie pyta, tak jak o poglądy polityczne, wyznanie, pochodzenie, orientację seksualną lub rasę. Zakaz dyskryminacji ze względu na zdobyte do tej pory wykształcenie nareszcie musi wejść w życie. Same

przepisy oczywiście nie powstrzymają uprzedzeń w stosunku do osób, które nie chodziły do szkoły – nie mają też na celu skłonienia kogokolwiek do poślubienia samouka – lecz mogą stawić opór nieuzasadnionej dyskryminacji.

Drugą wielką iluzją leżącą u podstaw system szkolnictwa jest przekonanie, że uczenie się jest wynikiem nauczania. Oczywiście nauczanie może w pewnych okolicznościach sprzyjać pewnym formom uczenia się, jednak większość ludzi zdobywa znakomitą część swojej wiedzy poza murami szkoły. W szkole zaś czyni to tylko dlatego, że staje się ona – jak ma to miejsce w niewielu zamożnych państwach – miejscem jego długoletniego zesłania.

Nauka przychodzi do nas od niechcenia, a nawet celowe uczenie się nie bywa wynikiem kształcenia według programu. Dzieci uczą się normalnie swojego pierwszego języka w życiu codziennym, choć robią większe postępy, jeśli rodzice zwracają na nie uwagę. Większość ludzi opanowuje drugi język w nietypowych okolicznościach życiowych, a nie dzięki systematycznemu nauczaniu. Dzieje się tak, gdy na przykład przeprowadzają się do swoich dziadków, podróżują lub zakochują się w obcokrajowcu. Biegłość w czytaniu także częściej bywa wynikiem tego rodzaju ponadprogramowych zajęć. Wiele osób czytających dużo i z przyjemnością uważa, że zawdzięczają to szkole, jednak kiedy ktoś poda to w wątpliwość, łatwo wyrzekają się swojego błędnego przekonania. Jednak fakt, że większość nauki nawet teraz wydaje się przychodzić od niechcenia i jako skutek uboczny innych rodzajów działalności nazywanych pracą lub wypoczynkiem, nie oznacza, że planowa nauka nie korzysta z planowego kształcenia i że obydwo tych rzeczy nie da się ulepszyć. Silnie zmotywowany uczeń, który stawia czoło zadaniu nabywania nowych i złożonych umiejętności, może zrobić wielkie postępy za sprawą metod kojarzących się obecnie ze staroświeckim belfrem, który dzięki nieustannym powtórkom wpajał umiejętność czytania czy znajomość hebrajskiego, katechizmu albo tabliczki mnożenia. W dzisiejszej szkole takie wkładanie do głowy jest rzadkie i nie cieszy się poważaniem, chociaż istnieje wiele umiejętności, które gorliwy uczeń o zdolnościach nieodbiegających od normy może opanować w ciągu kilku miesięcy dzięki nauce przebiegającej tradycyjnym trybem. Dotyczy to zarówno kodów, jak i ich odczytu, tak drugiego i trzeciego języka, jak

i czytania czy pisania, a także specjalnych języków, takich jak algebra, programowanie komputerowe, analiza chemiczna, a oprócz tego umiejętności manualnych, jak na przykład pisanie na klawiaturze, zegarmistrzostwo, hydraulika, instalacja przewodów czy naprawa telewizorów lub – z innej beczki – taniec, prowadzenie samochodu i nurkowanie.

W niektórych przypadkach przyjęcie na szkolenie w zakresie danej umiejętności zakłada już znajomość jakiejś innej, jednak z pewnością nie powinno zależeć od procesu, który zapewnił szkolonemu te wcześniejsze umiejętności. Naprawa telewizora wymaga umiejętności pisania i czytania oraz podstawowej wiedzy matematycznej; nurkowanie zakłada dobre umiejętności pływackie; zaś prowadzenie samochodu niewiele któregokolwiek.

Postęp w nabywaniu umiejętności jest wymierny. Optymalne ilości zasobów – takich jak czas i materiały – potrzebne statystycznemu i zmotywowanemu do nauki dorosłemu można łatwo oszacować. Koszt nauki drugiego zachodnioeuropejskiego języka (do osiągnięcia wysokiego poziomu jego znajomości) waha się od czterystu do sześciuset dolarów w Stanach Zjednoczonych, zaś języki orientalne mogą wymagać dwukrotnie dłuższego czasu nauki. Wciąż jest to jednak bardzo niewiele w porównaniu z kosztem dwunastu lat nauki w Nowym Jorku (co jest warunkiem przyjęcia pracownika do miejskiego przedsiębiorstwa oczyszczania), czyli prawie piętnastoma tysiącami dolarów. Nie ulega wątpliwości, że nie tylko nauczyciel, ale także drukarz i farmaceuta chronią swoje profesje, podtrzymując powszechne złudzenie, że ich wykształcenie kosztowało majątek.

To szkoły obecnie zagarniają większą część środków finansowych przeznaczonych na edukację. Uczenie się musztry, które kosztuje mniej niż porównywalne kształcenie, jest obecnie przywilejem osób wystarczająco zamożnych, by obejść przymus szkolny, oraz tych, których wojsko lub duża firma szkoli do służby. Pierwszym punktem programu systematycznego odszkolenia amerykańskiej oświaty byłoby ograniczenie środków na wykorzystanie tej właśnie metody. Jednak ostatecznie nie powinny istnieć żadne przeszkody powstrzymujące kogokolwiek w jakimkolwiek momencie jego życia przed wybraniem odpowiedniego dla siebie sposobu kształcenia w zakresie jednej z setek dających się określić umiejętności i opanowania jej na koszt państwa.

Już teraz należy rozpocząć przyznawanie ludziom, i to nie tylko ubogim, niezależnie od ich wieku kredytu edukacyjnego do wykorzystania w dowolnym ośrodku kształcenia. Moim zdaniem taki kredyt mógłby przyjąć formę edukacyjnego paszportu lub „edukacyjnej karty kredytowej”, którą każdy obywatel otrzymywałby przy urodzeniu. W celu uprzywilejowania biednych, którzy prawdopodobnie nie zużyliby swoich rocznych przydziałów w młodości, można by wprowadzić zasadę, że z biegiem czasu subwencje powiększałyby się o odsetki. Tego rodzaju kredyty zapewniłyby większości ludzi możliwość zdobycia najbardziej pożądanых umiejętności, w dogodny sposób, lepiej, szybciej, taniej i z mniejszą ilością niepożądanych skutków ubocznych niż w szkole.

Na potencjalnych nauczycieli fachu nigdy nie trzeba zbyt długo czekać, ponieważ z jednej strony popyt na daną umiejętność wzrasta wraz z jej rozpowszechnieniem w obrębie społeczności, zaś z drugiej człowiek parający się danym fachem może go także nauczać. Obecnie jednak osoby posiadające pożądaną umiejętność, których nabycie wymaga pomocy drugiego człowieka, niechętnie dzielą się z innymi swoją wiedzą. Uczą więc albo nauczyciele, którzy monopolizują uprawnienia, albo też związki stojące na straży interesów swojej branży. Ośrodki zawodowe, które klienci oceniali na podstawie osiągniętych wyników, a nie w kategoriach personelu czy stosowanej metody, stworzyłyby nowe miejsca pracy, często nawet dla osób uważanych dziś za niezdatne do niej. Właściwie nie ma powodu, dla którego takie ośrodki nie mogłyby istnieć przy samych miejscach pracy, gdzie pracodawca i jego pracownicy zapewniali by szkolenia i zajęcia dla tych, którzy zdecydowali się wykorzystać swój kredyt edukacyjny w taki właśnie sposób.

W 1956 roku pojawiła się potrzeba szybkiego nauczenia języka hiszpańskiego kilkuset nauczycieli, pracowników socjalnych i księży z archidiecezji nowojorskiej, aby mogli porozumiewać się z mieszkańcami Portoryko. Mój przyjaciel Gerry Morris ogłosił w hiszpańskojęzycznym radiu, że szuka mieszkańców Harlemu od urodzenia mówiących po hiszpańsku. Następnego dnia w kolejce do jego biura ustawiło się około dwustu nastolatków, z których wybrał ponad czterdziestu – wielu z nich wydalono wcześniej ze szkół. Następnie uczył ich, jak korzystać z podręcznika do nauki języka hiszpańskiego wydanego przez Amerykański Instytut Służby Zagranicznej (Foreign Service Institute,

FSI) i przeznaczonych dla dyplomowanych językoznawców. Po tygodniu zaś jego nauczyciele musieli radzić sobie sami – każdy miał pod swoją opieką czterech nowojorczyków pragnących nauczyć się hiszpańskiego. W ciągu sześciu miesięcy misja została pomyślnie zakończona. Kardynał Spellman mógł stwierdzić, że w każdej ze stu dwudziestu siedmiu parafii co najmniej trzy osoby potrafiły porozumiewać się po hiszpańsku. Podobnych rezultatów nie dałoby się osiągnąć poprzez jakikolwiek szkolny program.

Nauczycieli fachu ubywa za sprawą powszechnej wiary w wartość uprawnień. Certyfikaty są formą rynkowej manipulacji, dopuszczalną tylko dla umysłu, który sam jest już uszkolniony. Większość nauczycieli przedmiotów zawodowych i artystycznych jest mniej utalentowana, pomysłowa i komunikatywna niż najlepsi fachowcy w danej dziedzinie. Licealni nauczyciele hiszpańskiego lub francuskiego nie znają języka na tak wysokim poziomie, jaki mogliby reprezentować ich uczniowie po semestrze fachowo prowadzonych ćwiczeń. Wyniki eksperymentów przeprowadzonych przez Angela Quintero w Portoryko wskazują, że wielu nastolatków, dla których stworzy się odpowiednią zachętę, programy i dostęp do narzędzi, lepiej niż większość nauczycieli szkolnych wprowadza rówieśników w arkana nauki o roślinach, gwiazdach czy materii, jak również wyjaśnia, jak i dlaczego działa silnik czy radio.

Umiejętności można będzie zdobywać przy wielu różnych okazjach, jeśli tylko ich „rynek” zostanie otwarty. Będzie to zależało od znalezienia odpowiedniego nauczyciela dla wysoko zmotywowanego ucznia w celu rozpoczęcia procesu kształcenia dobrze przemyślanego i odbywającego się zgodnie z pozbawionym ograniczeń programem nauczania.

Wolne i konkurencyjne kształcenie praktyczne dla ortodoksyjnego oświatowca brzmi jak wywrotowe bluźnierstwo. W ten sposób zdobywanie umiejętności zostaje oderwane od „humanistycznego” kształcenia, które to dwie rzeczy są w szkołach ściśle połączone. Powstaje także zachęta do uczenia się bez widoków na dyplom i nauczania bez takowego dyplomu, ale za to w imię nieokreślonych celów.

Obecnie trwają rozważania nad propozycją, która na pierwszy rzut oka wydaje się bardzo sensowna. Została przygotowana przez Christophera Jencksa z Ośrodka Badań Polityki Publicznej (Center for the Study of Public Policy) i sfinansowana przez Biuro ds. Możliwości

Gospodarczych (Office of Economic Opportunity). Zakłada ona przekazanie rodzicom i uczniom edukacyjnych „przydziałów” lub zapomóg na pokrycie opłat za wybrane przez nich szkoły. Istotnie, tego rodzaju indywidualne dotacje mogłyby stać się ważnym krokiem we właściwym kierunku. Każdy obywatel musi mieć zagwarantowane prawo do równego przydziału środków oświatowych pochodzących z podatków, jak również prawo do ich skontrolowania i wytoczenia sprawy sądowej w przypadku odmowy przyznania. Jest to jedna z form, jakie przybierać może zabezpieczenie przed regresywnym opodatkowaniem.

Propozycja Jencksa wychodzi jednak od złowrogo brzmiącego stwierdzenia, że „konserwatyści, liberałowie i radykałowie skarżyli się przy takiej czy innej okazji, iż amerykański system edukacji nie dostarcza profesjonalnym oświatowcom wystarczającej motywacji, by zapewnić większości uczniów wysokiej jakości kształcenie”. Propozycja przemawia na swoją niekorzyść, wprowadzając zapomogi do wykorzystania tylko w edukacji szkolnej.

To jak dać kulawemu parę kul, zaznaczając jednak, że może ich używać, ale tylko kiedy będą miały związane końce. W swojej obecnej formie projekt wprowadzenia zapomóg jest na rękę nie tylko oświatowcom, ale także rasistom, rzecznikom szkół religijnych i innym zwolennikom podziałów społecznych. Edukacyjne przydziały ograniczone do wykorzystania w szkołach są jednak na rękę przede wszystkim pragnącym dalej żyć w społeczeństwie, w którym awans społeczny zależy nie od faktycznej wiedzy, ale od edukacyjnego rodowodu, który rzekomo pozwolił tę wiedzę zdobyć. Widoczne w debacie Jencksa o zmianach zasad finansowania edukacji faworyzowanie szkół może godzić w jedną z podstawowych zasad reformy oświaty: oddanie inicjatywy i powierzenie odpowiedzialności za naukę uczącemu się lub jego najbliższemu nauczycielowi.

Odszkolnienie społeczeństwa oznacza uznanie dwojakiej natury uczenia się. Sam tylko nacisk na wpajanie fachowych umiejętności prowadzić może do katastrofy. Równie wiele miejsca poświęcić należy innym formom nauki. Jeśli jednak szkoła to niezbyt dobre miejsce do zdobycia fachu, to co dopiero mówić o zapewnieniu odpowiedniej edukacji. Szkoła nie wywiązuje się z obydwu tych zadań po części dlatego, że nie

dokonyuje między nimi rozróżnienia. Szkoła wykształca umiejętności w sposób nieefektywny głównie dlatego, że operuje na bazie programu nauczania. Większość szkół nieodmiennie realizuje fragmenty programu służącego przyswojeniu danej umiejętności wraz z jakimiś innymi, nieistotnymi zadaniami. Poznanie historii wymaga postępów w matematyce, a obecność na zajęciach gwarantuje prawo do korzystania z boiska.

Szkołom jeszcze gorzej przychodzi wytworzenie odpowiedniego środowiska do swobodnego i odkrywczego wykorzystania nabytych umiejętności, któremu nadałem miano edukacji liberalnej³. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że szkoła ma charakter obowiązkowy i kształci dla samego kształcenia – proponuje przymusowy pobyt wśród nauczycieli, za który jedyną nagrodą jest wątpliwa przyjemność dalszego przebywania w ich towarzystwie. Tak jak nauka fachu musi wyzwolić się z więzów programu nauczania, tak edukacja liberalna winna zerwać z obowiązkową obecnością na zajęciach. Zarówno proces nauczania umiejętności, jak i wykształcanie pomysłowości i kreatywności mogą zostać wsparte instytucjonalnie, jednak są to kwestie o różnej, często sprzecznej naturze.

Większość fachowych umiejętności można przyswoić i wzmocnić ich poziomą drogą ćwiczeń, gdyż umiejętność oznacza opanowanie określonego, niezmiennego sposobu postępowania. Dlatego też taka nauka polegać może na tworzeniu sztucznych okoliczności, w których dana umiejętność będzie wykorzystywana. Jednak kształcenie w zakresie pomysłowego i twórczego wykorzystania umiejętności nie może ograniczać się do ćwiczeń. Wiedza taka może być wynikiem kształcenia, ale takiego, które nie ma nic wspólnego z wpajaniem. Sednem jest tu partnerska relacja między osobami, które mają już w rękach klucze otwierające drzwi do nagromadzonych przez społeczność zasobów wiedzy. Edukacja opiera się na krytycznym zmyśle tych wszystkich, którzy twórczo wykorzystują swoją pamięć. Polega na zaskakiwaniu niespodziewanymi pytaniami, które otwierają nowe drzwi przed pytającym i jego partnerem.

3 Illichowi nie chodzi o edukację liberalną w sensie liberalizmu ekonomicznego. Nawiązuje raczej do pojęcia „sztuk wyzwolonych” (*artes liberales*) i związanej z nimi tradycji (samo)kształcenia [przyj. red.].

Nauczyciel umiejętności fachowych tworzy takie okoliczności, w których uczeń może udzielać standardowych odpowiedzi. Edukacyjny przewodnik czy mistrz pomaga znaleźć odpowiednich partnerów do nauki. Dobiera osoby na podstawie nurtujących je pytań. Może co najwyżej pomóc uczniowi poprawnie sformułować swoje wątpliwości, gdyż tylko ich klarowny opis pozwoli na znalezienie odpowiedniej osoby pragnącej w tym samym momencie zgłębić to samo zagadnienie w tym samym kontekście.

Początkowo trudniej wyobrazić sobie dobór partnerów do nauki niż znalezienie nauczycieli lub partnerów do gry. Dzieje się tak ze względu na wpojony przez szkołę głęboki strach, którego efektem jest nadmierny krytycyzm. Nieoficjalna wymiana umiejętności – nawet niepotrzebnych – jest bardziej przewidywalna i dlatego nie wzbudza w nas takiego lęku jak nieograniczone możliwości spotykania się z ludźmi, którzy uważają w danym momencie te same zagadnienia za społecznie, intelektualnie i emocjonalnie istotne.

Brazylijski nauczyciel Paulo Freire miał okazję przekonać się o tym w praktyce. Odkrył, że każdy dorosły człowiek może nauczyć się czytać w ciągu czterdziestu godzin, jeśli pierwsze rozszyfrowane przez niego słowa mają ładunek polityczny. Freire poleca nauczycielom, by udali się do wsi i zidentyfikowali słowa odnoszące się do istotnych spraw bieżących, takich jak dostęp do studni lub odsetki od długów należnych „patronowi”. Wieczorami mieszkańcy wioski mają spotykać się w celu omówienia tych słów kluczy. Wtedy zaczynają zdawać sobie sprawę, że każde słowo pozostaje na tablicy, nawet gdy już wybrzmia. Litera wciąż otwiera rzeczywistość i sprawiają, że łatwiej ująć ją w formie zagadnienia. Nieraz widziałem, jak mieszkańcy wioski nabywali w takich okolicznościach świadomość społeczną oraz zapal do działań politycznych, kiedy tylko opanowali umiejętność czytania. Wydaje się, że w momencie, gdy opiszą rzeczywistość, potrafią ją wziąć we własne ręce.

Pamiętam człowieka, dla którego problemem była lekkość ołówków – trudnych do utrzymania w ręku, bo nie ważyły tyle, co łopata. Pamiętam także innego, który robił ze swoimi towarzyszami przystanek w drodze do pracy i pisał motyką na ziemi słowo, które następnie omawiali: „agua”. Od 1962 roku mój przyjaciel Freire musi się tułać z miejsca na

miejsce głównie dlatego, że odmawia prowadzenia sesji z wykorzystaniem słów wyselekcjonowanych przez państwowych nauczycieli, a nie pochodzących od samych uczestników zajęć.

Selekcja w celu dalszego kształcenia prowadzona wśród ludzi, których umysły zostały pomyślnie „uszkolnione”, to zupełnie inne zadanie. Takiej pomocy potrzebuje większość ludzi, nawet czytelników poważnych wydawnictw akademickich. Większość nie może i nie powinna gromadzić się na debacie dotyczącej sloganu, słowa czy obrazka. Ale idea jest ta sama: ludzie powinni mieć możliwość spotkania się w celu omówienia zagadnienia wybranego i zdefiniowanego z ich własnej inicjatywy. Twórcza, odkrywczą nauka wymaga kontaktów z osobami na tym samym poziomie, zaintrygowanymi równocześnie tymi samymi zagadnieniami. Wielkie uniwersytety starają się o taki dobór, zwiększając liczbę kursów, jednak z reguły im się to nie udaje ze względu na ograniczenia związane z programem nauczania, strukturą kursu i administracyjną biurokracją. W szkołach i na uniwersytetach większość środków przeznaczana jest na zapłacenie za czas i chęci ograniczonej liczby osób, które podejmują odgórnie ustalone kwestie w rytualnie określonym układzie. Najbardziej radykalną alternatywą dla szkoły byłaby sieć lub usługa dająca każdemu człowiekowi równą szansę na podzielenie się nurtującym go aktualnie problemem z innymi zainteresowanymi tym samym.

Pozwolę sobie zilustrować moje rozważania, opisując, jak dobór partnerów edukacyjnych mógłby przebiegać w Nowym Jorku. Każdy człowiek w dowolnym momencie i niskim kosztem mógłby zarejestrować w komputerze swój adres i numer telefonu oraz wskazać książkę, artykuł, film lub nagranie, o którym chciałby z kimś porozmawiać. W ciągu kilku dni otrzymałby pocztą listę osób, które w ostatnim czasie interesowały się tą samą rzeczą. Dzięki niej mógłby zadzwonić i umówić się na spotkanie z kimś, kogo znałby początkowo tylko i wyłącznie ze względu na wspólny przedmiot zainteresowań.

Dobór ludzi według zainteresowania konkretnym tytułem jest dziecinnie prosty. Umożliwia identyfikację tylko na podstawie wspólnej chęci omówienia dzieła kogoś trzeciego oraz pozostawia inicjatywę umówienia się na spotkanie zainteresowanym. Ten idealnie prosty projekt budzi zazwyczaj trzy zastrzeżenia. Omawiam je nie tylko w celu wyjaśnienia

teorii, którą chcę zilustrować przykładem, ale także, by zaznaczyć, jak silny opór występuje przeciwko odszkolnieniu edukacji i oderwaniu nauki od kontroli społecznej – a także dlatego, że mogą wskazać istniejące środki, które jednak nie znajdują w edukacji zastosowania.

Pierwsze zastrzeżenie brzmi: dlaczego dobór nie może opierać się na idei czy zagadnieniu? Z pewnością takie subiektywne kryteria dałoby się wprowadzić do systemu komputerowego. Partie polityczne, kościoły, zrzeszenia, kluby, ośrodki osiedlowe i specjalistyczne stowarzyszenia już teraz prowadzą w ten sposób własną działalność edukacyjną, funkcjonując w rezultacie na tej samej zasadzie co szkoły. Dobierają ludzi w celu zgłębienia pewnej tematyki podejmowanej w ramach kursów, seminariów i programów, w których odgórnie zawarto „wspólne zainteresowania”. Takie dopasowanie tematyczne ze swej natury umieszcza w centralnej pozycji nauczyciela, gdyż wymaga obecności kogoś obdarzonego posłuchem, kto wskaże uczestnikom punkt wyjścia do debaty.

W przeciwieństwie do tego, dobór oparty na książkach, filmach i tak dalej. w swoim najprostszym wydaniu pozostawia zgłaszającemu obowiązek wskazania konkretnego języka, warunków oraz ram, w których osadzony jest dany problem czy fakt. Pozwala także odnaleźć się nawzajem osobom, które taki punkt wyjścia akceptują. Dobieranie ludzi na przykład według hasła „rewolucja kulturalna” skutkuje zazwyczaj pomyłkami albo szerzeniem demagogii. Lecz dobór osób zainteresowanych wzajemnym wytłumaczeniem sobie konkretnego artykułu Mao, Marcusego, Freuda czy Goodmana to kontynuacja wielkiej tradycji sztuk wyzwolonych wiodącej od dialogów Platona, które zbudowane są wokół domniemych twierzeń Sokratesa, do komentarzy, którymi Tomasz z Akwinu opatrzył dzieła Piotra Lombarda. Idea doboru według tytułu jest więc radykalnie odmienna od teorii przyświecającej powstawaniu klubów „Wielkiej Literatury” i tym podobnych – zamiast polegać na wyborze dokonanym przez jakiegoś profesora z Chicago, partnerzy sami decydują, co chcą zgłębić.

Drugie zastrzeżenie: dlaczego identyfikacja osób szukających partnerów nie miałaby obejmować informacji o wieku, środowisku, światopoglądzie, kompetencji, doświadczeniu lub innych istotnych danych. I tu znówu – nie widzę żadnego powodu, dla którego takie dyskryminujące

ograniczenia nie mogłyby i nie powinny być uwzględnione przez uniwersytety, istniejące fizycznie i wirtualnie, które za podstawę organizacji zajęć uznają zainteresowania danym tytułem. Mógłbym wyobrazić sobie system organizacji spotkań zainteresowanych osób, na które przybywałby autor wybranej książki lub jego przedstawiciel, albo system gwarantujący wsparcie kompetentnego doradcy, bądź też wstęp tylko dla studentów jakiegoś wydziału lub uczniów szkół, lub dopuszczający tylko spotkania między ludźmi, którzy określili swoją szczególną postawę wobec omawianego tytułu. Każde z tych ograniczeń może zagwarantować osiągnięcie konkretnych celów edukacyjnych. Jednak obawiam się, że prawdziwą przyczyną ich wprowadzania jest zazwyczaj pogarda wynikająca z założenia, że ludzie są ignorantami: oświatowcy pragną unikać spotkań ignorantów z ignorantami dotyczących tekstu, którego ci nie rozumieją, omawianego tylko ze względu na zainteresowania.

Trzecie zastrzeżenie: dlaczego nie ułatwić spotkania osobom szukającym partnerów, oferując im miejsce, harmonogram, ochronę i opiekę. Tym właśnie zajmują się obecnie szkoły, które jednak, jak wszystkie wielkie biurokracje, są nieefektywne. Gdyby pozostawić inicjatywę spotkania samym chętnym, znacznie lepiej mogłyby się tym zająć organizacje nieuważane dotąd za oświatowe – restauracje, wydawnictwa, firmy telekomunikacyjne, domy towarowe, a nawet pociągi podmiejskie – które mogłyby promować swoje usługi, dostosowując się do potrzeb spotkań edukacyjnych.

W trakcie pierwszego spotkania, na przykład w kawiarni, partnerzy mogliby się odnaleźć, kładąc na swoim stoliku omawianą książkę. Ludzie podejmujący inicjatywę organizacji takich spotkań szybko nauczyłoby się, co proponować, by znaleźć odpowiednich rozmówców. Ryzyko, że debata na dowolnie wybrany temat z jednym lub kilkoma nieznanymi okaże się stratą czasu, rozczarowaniem czy przykrością, z całą pewnością nie dorównuje temu, które ponosi kandydat do college'u. Umówione za pośrednictwem komputera spotkanie w kawiarni przy Czwartej Alei w celu omówienia artykułu z prasy krajowej nie nakładałoby na uczestników obowiązku dotrzymania nowym znajomym towarzystwa dłużej, niż zajmuje wypicie filiżanki kawy. Nie byłoby także konieczności ponownego spotkania. Istnieje duża szansa, że

udałoby się w ten sposób rozjaśnić mroki życia w nowoczesnym mieście oraz zdobyć nowe znajomości, omówić samodzielnie wybrane zagadnienia i oddać się krytycznej lekturze. (Nie ulega wątpliwości, że rejestr osobistych lektur i spotkań mógłby wpaść w ręce FBI. Jednak w 1970 roku wywołane tym zmartwienie może wzbudzić jedynie śmiech wolnego człowieka, który i tak, chcąc nie chcąc, zaśmieca wścibskich agentów nieistotnymi informacjami).

Zarówno dzielenie się umiejętnościami, jak i dobór partnerów oparte są na założeniu, że edukacja dla wszystkich to edukacja prowadzona przez wszystkich. To nie chronienie się w murach wyspecjalizowanej instytucji, ale mobilizacja całej populacji może doprowadzić do rozkwitu kultury powszechnej. Ludzie są obecnie pozbawieni przez dyplomowanych nauczycieli prawa do wykorzystania własnych kompetencji w uczeniu i kształceniu. Kompetencję nauczycieli krępują zaś ograniczenia szkolne. A to, sięgając dalej, prowadzi w rezultacie do definitywnego rozdziału pracy od wypoczynku: zarówno widz, jak i pracownik muszą stawić się do pracy gotowi na dopasowanie się do przygotowanej dla nich rutyny. Przystosowane produkty, zalecenia i reklamy przygotowują człowieka do jego roli, tak jak formalna edukacja w szkołach. Radykalna alternatywa dla uszkolnionego społeczeństwa wymaga nie tylko nowych, formalnych mechanizmów formalnego nabywania umiejętności i ich wykorzystania w edukacji. Odszkolnienie społeczeństwa oznacza nowe podejście do wykształcenia zdobytego w nieformalny sposób i przy okazji robienia czegoś innego.

To przypadkowe wykształcenie nie może już powrócić do form, które nauka przybierała na wsi lub w średniowiecznym mieście. Tradycyjne społeczeństwo uporządkowane było raczej w koncentryczne kręgi znaczących struktur, podczas gdy człowiek nowoczesny zmuszony jest nauczyć się odnajdywania znaczenia w wielu strukturach, z którymi łączy go nikiel więzy. W wiosce język, architektura, praca, religia i życie rodzinne były spójne, wzajemnie się uzupełniały i wzmacniały. Wrośnięcie w jedną z tych sfer oznaczało automatyczne wejście w inne. Nawet nauka fachu była ubocznym produktem specjalistycznej działalności, takiej jak szewstwo lub śpiewanie psalmów. Jeśli nawet adept nie stał się mistrzem lub uczonym, wciąż wносił swój wkład w wytwarzanie obuwia lub nadawanie uroczystościom kościelnym dostojnej oprawy.

Kształcenie nie rywalizowało o czas z pracą ani wypoczynkiem. Prawie cała edukacja miała charakter złożony, ustawiczny i nieplanowany.

Współczesne społeczeństwo funkcjonuje według świadomie skonstruowanych planów, które muszą uwzględniać możliwość uczenia się. Specjalistyczne, pełnowymiarowe kształcenie w szkołach będzie stopniowo traciło swoją rangę, należy więc wskazać inne możliwości uczenia się i nauczania. Jakość usług edukacyjnych świadczonych przez wszystkie instytucje musi ponownie wzrosnąć. Tego rodzaju prognozy są jednak wielce niejednoznaczne. Przy braku choćby pozorów krytycznej niezależności oferowanych przynajmniej niektórym uczniom przez liberalne szkoły dla ludzi w nowoczesnym mieście oznaczać mogą one coraz silniejsze uzależnienie od procesu kształcenia totalnego i manipulacji.

Mogą jednak także doprowadzić do tego, że ludzie przestaną chować się za swoimi szkolnymi dyplomami i nabiorą wreszcie odwagi, by się „odszechknąć”, wziąć sprawy w swoje ręce i wywierać wpływ na instytucje. Aby tak się stało, musimy nauczyć się oceniać społeczną wartość pracy i wypoczynku w kategoriach oferowanych przez nie możliwości do nauki. Skuteczny udział w decydowaniu o sprawach ulicy, miejsca pracy, biblioteki, programu informacyjnego lub szpitala jest więc najlepszym sprawdzianem ich możliwości jako instytucji edukacyjnych.

Rozmawiałem niedawno z grupą gimnazjalistów sprzeciwiających się obowiązkowej promocji do kolejnej klasy. Ich hasło brzmiało „partycypacja, nie symulacja”. Ku ich rozczarowaniu, zostało to zrozumiane jako żądanie zmniejszenia ilości nauki, a nie jej zwiększenia. Przypomniało mi to sprzeciw Karola Marksa wobec fragmentu programu gotajskiego, który przed stu laty miał uwolnić dzieci od obowiązku pracy. Wystąpił on przeciwko temu wnioskowi w interesie edukacji młodych, która może odbywać się tylko poprzez pracę. Jeśli największą nagrodą za ludzką pracę ma być nauka oraz okazja do nauczania innych, to pedagogiczna alienacja nowoczesnego społeczeństwa jest jeszcze gorsza niż jego wyalienowanie ekonomiczne.

Główna przeszkoda na drodze do wypracowania przez społeczeństwo prawdziwych wartości edukacyjnych została trafnie opisana przez mojego czarnego przyjaciela z Chicago, który stwierdził, że nasza wyobraźnia została „uszkolniona”. Pozwalamy, by państwo zajmowało

się wykrywaniem powszechnych braków w edukacji i starało się im przeciwdziałać za pośrednictwem jednej wyspecjalizowanej agencji. Tak oto udziela się nam fałszywe przekonanie, że jesteśmy w stanie dokonać rozróżnienia między edukacją potrzebną i niepotrzebną, tak jak kiedyś decydowano na mocy prawa o tym, co jest *sacrum*, a co *profanum*.

Durkheim postrzegał takie dzielenie rzeczywistości społecznej na dwa światy za esencję formalnej religii. Udowadniał, że niektóre wyznania pozbawione są wymiaru nadnaturalnego i bogów, jednak każda religia dzieli świat na ludzi oraz rzeczy święte i świeckie. Opinie Durkheima odnieść można także do oświatowej socjologii edukacji, ponieważ szkoła wprowadza tak samo radykalny podział.

Społeczeństwo dzieli już sam obowiązek szkolny – niektóre etapy, procesy i działania są „akademickie” lub „pedagogiczne”, a inne nie. Szkolna moc dokonywania podziałów społecznych nie zna granic: edukacja przestaje mieć wiele wspólnego z prawdziwym życiem, a życie z edukacją.

Począwszy od Bonhoeffera, współcześni teologowie mówią o rozdźwięku między przekazem biblijnym a zinstytucjonalizowaną religią oraz o doświadczeniach, które chrześcijańska wolność i wiara mogą zaczerpnąć z sekularyzacji. Ich stwierdzenia dla wielu ludzi kościoła muszą brzmieć jak bluźnierstwo. Nie ulega wątpliwości, że odszkolnienie społeczeństwa jest dla edukacji korzystne, nawet jeśli dla wielu ludzi brzmi to jak zdrada ideałów oświecenia. Jednak samego oświecenia też jest w szkołach coraz mniej.

Laicyzacja wiary chrześcijańskiej zależy od poświęceń, na jakie gotowi są wierni związani z kościołem. Analogicznie, odszkolnienie edukacji zależy od inicjatywy ludzi wychowanych w szkole. Wymówka nie może być program nauczania, ponieważ każdy z nas jest osobiście odpowiedzialny za to, jak go wykształcono, nawet jeśli w jego mocy leży tylko przyjęcie tej odpowiedzialności i stanie się ostrzeżeniem dla innych.

2.
FENO-
MENO-
LOGIA
SZKOŁY

Niektóre słowa stają się tak pojemne, że tracą znaczenie, jak na przykład „szkoła” i „nauczanie”. Niczym ameba ściśle wypełniają najmniejszą nawet lukę w języku. ABM¹ będzie uczyć Rosjan, IBM murzyńskie dzieci, a wojsko staje się szkołą narodu.

Poszukiwanie edukacyjnej alternatywy należy więc rozpocząć od uzgodnienia, co mamy na myśli, mówiąc o „szkole”. Dokonać tego można na kilka sposobów. Na przykład wyliczając wszystkie ukryte funkcje sprawowane przez nowoczesny system szkolnictwa, takie jak nadzór, selekcja, indoktrynacja i uczenie. Można także przeprowadzić odpowiednią analizę w celu weryfikacji, które z tych funkcji są korzystne, a które szkodliwe dla nauczycieli, pracodawców, dzieci, rodziców czy rynku pracy. Inna możliwość to dokładne przyjrzenie się historii zachodniej kultury oraz analizom antropologicznym w celu zidentyfikowania instytucji odgrywających rolę podobną do szkół. Można wreszcie przywołać teorie wysuwane od czasów Komeniusza lub nawet Kwintyliana oraz zbadać, którym z nich odpowiada dzisiejszy system szkolnictwa. Jednak każda z tych metod wymagałaby uwzględnienia na początku pewnych założeń dotyczących relacji między szkołą i edukacją. Chcąc stworzyć język, którym możemy mówić o szkole bez ciągłych odniesień do edukacji, zdecydowałem się rozpocząć od czegoś, co można nazwać fenomenologią szkoły publicznej. Dla moich celów zdefiniuję „szkołę” jako przeznaczony dla pewnej grupy wiekowej i związany z osobą nauczyciela proces wymagający uczestnictwa w pełnym wymiarze godzin oraz istnienia obowiązkowego programu nauczania.

1. Wiek. Szkoła dobiera ludzi w grupy według wieku, a dobór ten opiera się na trzech niekwestionowanych przesłankach. Miejsce dzieci jest w szkole. Dzieci uczą się w szkole. Dzieci można uczyć tylko w szkole. Moim zdaniem przesłanki te należy poddać bardzo dokładnemu sprawdzeniu. Przyzwyczailiśmy się do dzieci. Zdecydowaliśmy, że powinny iść do szkoły, robić, co im się każe, oraz nie zarabiać i nie zakładać własnych rodzin. Oczekujemy, że będą znały swoje miejsce i zachowywały się jak dzieci. Sami także – z nostalgią lub żalem – wspominamy

¹ *Anti-ballistic Missile* (mowa o systemie pocisków antybalistycznych) [przyp. red.].

własne dzieciństwo. Oczekuje się od nas, że będziemy tolerować dziecięce zachowania u dzieci. Gatunek ludzki to gatunek zarazem przekłety i pobłogosławiony obowiązkiem opieki nad dziećmi. Zapominamy jednak, że nasze obecne pojęcie dzieciństwa ugruntowało się w Europie Zachodniej całkiem niedawno, a jeszcze później w obu Amerykach².

Dzieciństwo jako etap odrębny od niemowlęctwa, dorastania czy młodości było nieznanne w większości epok historycznych. Przez całe wieki rozwoju chrześcijaństwa nie potrafiono nawet uchwycić właściwych proporcji ciała dziecka. Artyści przedstawiali dzieciątko jako miniaturę dorosłego usadowioną na ramieniu matki. Dzieci pojawiły się w Europie wraz z zegarkami kieszonkowymi i renesansowymi lichwiarzami wyznania chrześcijańskiego. Jeszcze w ubiegłym stuleciu ani biedni, ani bogaci nie myśleli nawet o ubrankach dla dzieci, zabawach czy należytym dzieciom ochronie prawnej. Dzieciństwo było właściwe jedynie burżuazji. Dzieci robotnika, chłopca czy szlachcica ubrane były tak samo jak ich rodzice, bawili się jak rodzice i skazywane bywały na śmierć przez powieszenie tak samo jak ich ojcowie. Zmiana nastąpiła wraz z odkryciem dzieciństwa przez burżuazję. Tylko niektóre wyznania szanowały jeszcze przez jakiś czas godność i dojrzałość młodych. Aż do Soboru Watykańskiego II każdemu dziecku wpajano, że chrześcijanin osiąga moralny ogląd i wolność w wieku lat siedmiu i od tej pory jest zdolny popełniać grzechy, za które może być ukarany wiecznym potępieniem. Jednak około połowy stulecia rodzice z klasy średniej zaczęli chronić własne dzieci przed wpływem tej doktryny, a z czasem ich pogląd na dzieciństwo stał się dominującym nurtem w praktyce kościoła.

Do ubiegłego stulecia dzieci burżuazji były kształcone w domach przez korepetytorów lub w prywatnych szkołach. Dopiero nadejście ery przemysłowej umożliwiło rozpoczęcie masowej produkcji „dzieciństwa” i zaofiarowanie go masom. System szkolnictwa to zjawisko nowoczesne, podobnie jak dzieciństwo, które stwarza.

Ponieważ większość ludzi żyje obecnie poza ośrodkami przemysłu, dzieciństwo jest im obce. W Andach uprawiasz ziemię, gdy tylko

2 Podobne opowieści o nowoczesnym kapitalizmie i nowoczesnym dzieciństwie zawiera książka Philippe'a Ariesa *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (przetł. M. Ochab, Gdańsk 1995) [przyp. red.].

staniesz się „zdatny do pracy”. Wcześniej dogładasz owiec. Jeśli jesteś dobrze wykarmiony, powinieneś osiągnąć zdolność do pracy w wieku lat jedenastu, a w innym przypadku – dwunastu. Niedawno rozmawiałem ze stróżem nocnym Marcosem o jego jedenastoletnim synu, który pracuje w zakładzie fryzjerskim. Powiedziałem mu po hiszpańsku, że przecież jego syn to jeszcze „ninio”. Zaskoczony Marcos odparł ze szczerym uśmiechem: „Don Ivan, chyba masz rację”. Wtedy zdałem sobie sprawę, że zanim poczyniłem moją uwagę, ojciec myślał o młodym przede wszystkim jako o swoim „synu”, i poczułem się winny, że rozdzieliłem dwie rozsądne osoby ideą dzieciństwa. Oczywiście gdybym oznajmił mieszkańcowi nowojorskich slumsów, że jego pracujący syn to jeszcze „dziecko”, nie byłoby to dla niego żadnym zaskoczeniem, gdyż zdaje on sobie doskonale sprawę, że jedenastoletni chłopak ma prawo do dzieciństwa i boleje nad tym, że nie może mu go zapewnić. Syn Marcosa musiałby więc najpierw poznać ciężar tęsknoty za dzieciństwem, którego brak odczuwa syn nowojorczyka.

Większość ludzi na świecie nie chce zatem albo nie może zapewnić swojemu potomstwu nowoczesnego dzieciństwa. Jednak okazuje się, że dla wielu ludzi, którzy mieli dzieciństwo, było ono ciężarem. Wielu z nich zostało zwyczajnie zmuszonych, by przez nie przejść, choć wcale nie byli zadowoleni, odgrywając rolę dziecka. Dorastanie skazuje ludzi na wewnętrzne rozdarcie między samoświadomością a rolą narzuconą przez społeczeństwo, które samo jest właśnie w wieku szkolnym. Ani Stephen Dedalus, ani Alexander Portnoy nie cieszyli się dzieciństwem, podobnie jak zapewne niewielu z nas miło wspomina bycie traktowanym jak dziecko.

Gdyby nie istniały instytucje służące nauczaniu przeznaczone dla konkretnych grup wiekowych i o obowiązkowym charakterze, dzieciństwo wyszłoby z użycia. Młodzież z krajów zamożnych uwolniłaby się od jego destrukcyjnego wpływu, a biedne narody nie musiałyby już starać się dorównać dziecinnością bogatym. Gdyby społeczeństwo wyrosło wreszcie z wieku dziecięcego, stałoby się odpowiednim środowiskiem życia dla młodych ludzi. Panujący obecnie rozdział między dorosłym społeczeństwem, które uważa się za ludzkie, i środowiskiem szkolnym, które nie przystaje do rzeczywistości, nie może zostać utrzymany ani chwili dłużej.

Zniesienie szkół mogłoby także położyć kres dyskryminacji niemowląt, dorosłych i osób starszych na korzyść dzieci w okresie ich dorastania i młodości. Decyzja, na mocy której społeczeństwo przeznacza środki na kształcenie przede wszystkim tych obywateli, którzy wyrosli już z okresu niezwykłych zdolności do uczenia się typowych dla pierwszych czterech lat życia i nie wykazują nadzwyczajnej motywacji do nauki, wyda się z perspektywy czasu dziwaczna.

Mądrość instytucjonalna mówi, że dzieci potrzebują szkoły. Mądrość instytucjonalna mówi, że dzieci uczą się w szkole. Jednak mądrość instytucjonalna sama jest wytworem szkół, ponieważ zdrowy rozsądek podpowiada nam, że tylko dzieci można nauczać w szkole. Tylko dzięki segregacji ludzi według klucza związanego z dzieciństwem mogliśmy poddać ich władzy nauczyciela szkolnego.

2. Nauczyciele i uczniowie. Dzieci są z definicji uczniami. Potrzeba stworzenia dzieciństwu odpowiedniej oprawy tworzy rynek dla dyplomowanych nauczycieli. Szkoła jest instytucją opartą na aksjomacie: uczenie się jest rezultatem nauczania. Zaś mądrość instytucjonalna w dalszym ciągu zachowuje ten aksjomat w mocy, mimo że wiele świadczy przeciwko niemu.

Większości tego, co wiemy, nauczyliśmy się poza szkołą. Uczniowie najwięcej uczą się bez, a nawet na przekór swoim nauczycielom. A co najbardziej tragiczne, szkoła daje ciężką lekcję większości ludzi, nawet jeśli do niej nie chodzą.

Wszyscy uczymy się życia poza murami szkoły. Opanowujemy umiejętność mówienia, myślenia, kochania, odczuwania, zabawy, przeklinania, politykowania i pracy bez ingerencji nauczyciela. Zasada ta dotyczy nawet tych dzieci, które pozostają pod opieką nauczyciela dzień i noc. Sieroty, idioci i dzieci nauczycieli także uczą się większości rzeczy poza oficjalną edukacją. Starania nauczycieli o upowszechnianie nauki wśród biednych nie przyniosły spodziewanych rezultatów. Ubogim rodzicom pragnącym posłać dzieci do szkoły chodzi o wiedzę, ile ich kwalifikacje i zarobki. Zaś rodzice z klasy średniej oddają swoje dzieci pod opiekę nauczyciela, żeby nie nauczyły się rzeczy, których ulica uczy biednych. Wyniki badań oświatowych coraz częściej udowadniają, że dzieci uczą się większości tego, czego

rzekomo uczą ich nauczyciele, od rówieśników, z komiksów, na podstawie przypadkowych obserwacji, a przede wszystkim z samego uczestnictwa w szkolnym rytuale. Nauczyciele bardzo często nie dopuszczają do tak rozumianego uczenia się.

Półowa światowej populacji nigdy nie postawiła nogi w szkole. Nie ma żadnego kontaktu z nauczycielami i pozbawiona jest możliwości znalezienia się w zaszczytnym gronie wydalonych ze szkoły. Jednak całkiem dobrze rozumie ona szkolny przekaz – powinni „mieć szkołę”, a później jeszcze więcej i jeszcze więcej szkoły. Szkoła kształtuje w nich świadomość własnej niższości za pośrednictwem poborców podatkowych, który każą im za nią płacić, albo demagogów rozbudzających ich oczekiwania wobec niej lub nawet ich własnych dzieci, jeśli szkoła zdążyła je od siebie uzależnić. Biednych pozbawia się zatem szacunku do samych siebie, każąc im wyznawać wiarę, że zbawienie można osiągnąć tylko przez szkołę. Kościół daje przynajmniej możliwość żalu za grzechy w godzinie śmierci. Szkoła zaś oferuje im tylko oczekiwania (podrabiane nadzieje), że być może ich wnukom się uda. Te oczekiwania dotyczą oczywiście jeszcze większej ilości uczenia się w szkole, ale nie uczenia się od nauczycieli.

Uczniowie nigdy nie szanowali tego, czego się uczyli. Zarówno bystrzy, jak i tępi przechodzą przez szkołę dzięki wkuwaniu, czytaniu i sprytowi, pozwalającemu zdać egzaminy; są zmotywowani kijem albo marchewką pożądaną kariery.

Dorośli wspominają swoje szkolne lata z dużą dozą romantyzmu. Patrząc wstecz, przypisują naukę nauczycielowi, którego cierpliwość nauczyli się podziwiać. Jednak ci sami dorośli martwiliby się o zdrowie psychiczne dziecka, które od razu po szkole biegłoby do domu i opowiadało, czego nauczyło się od każdego z nauczycieli.

Szkoły tworzą miejsca pracy dla nauczycieli bez względu na to, czego uczą się od nich uczniowie.

3. Uczęszczanie w pełnym wymiarze godzin. Każdego miesiąca widzę kolejną listę wniosków składanych w AID³ przez którąś z amerykańskich

³ Chodzi prawdopodobnie o USAID – U.S. Agency for International Development (<http://www.usaid.gov/>) [przyp. red.].

branż i domagających się zastąpienia latynoamerykańskich „opiekunów klasowych” systemami dyscypliny, zarządca albo po prostu telewizją przemysłową. W Stanach Zjednoczonych coraz częściej pojmuje się nauczanie jako wspólne przedsięwzięcie badaczy oświaty, projektantów i specjalistów od technologii. Jednak bez względu na to, czy nauczycielem jest stary belfer, czy ekipa ludzi w białych kitlach i czy udaje im się przekazać treści wymienione w sylabusie, czy nie, zawód nauczyciela otacza aura świętości.

Niepewna przyszłość zawodu nauczyciela stanowi zagrożenie dla szkolnej klasy. Gdyby pracownicy sektora oświaty mieli wyspecjalizować się w promocji nauki, musieliby porzucić system każący im odbywać od siedmiuset pięćdziesięciu do tysiąca spotkań rocznie. Ale nauczyciele robią oczywiście o wiele więcej. Mądrość instytucjonalna podpowiada rodzicom, uczniom i oświatowcom, że nauczyciel, jeśli ma czegoś nauczyć, musi sprawować swoją władzę w świętej strefie. Dotyczy to nawet nauczycieli, których uczniowie przechodzą przez okres szkolny poza czterema ścianami klasy.

W naturze szkoły leży wymóg poświęcenia jej całego czasu i energii człowieka. To z kolei zmienia nauczyciela w opiekuna, duchownego i terapeutę.

W każdej z tych ról władza nauczyciela opiera się na czym innym. Nauczyciel jako opiekun jest jak mistrz ceremonii prowadzący swoich uczniów przez labirynt rytuałów. Decyduje, jakie prawidła zaobserwują uczniowie i zabiera ich w podróż przez kolejne szczeble życiowej inicjacji. W najlepszym razie tworzy odpowiednie środowisko do nabycia jakiejś umiejętności, podobnie jak czynią to od zawsze nauczyciele szkolni. Pozbawiony złudzeń co do możliwości zapewnienia im pogłębionej nauki, wpaja swoim uczniom rutynowe podstawy.

Nauczyciel jako moralista zastępuje rodziców, Boga albo państwo. Indoktrynuje uczniów, wskazując, co dobre, a co złe, nie tylko w obrębie szkoły, ale w całym społeczeństwie. Jest dla nich niczym rodzic, utwierdzając w ten sposób przekonanie, że wszyscy są dziećmi tego samego państwa.

Nauczyciel jako terapeuta czuje się władny zagłębiać się w prywatne życie ucznia, by pomóc mu dorosnąć jako człowiekowi. Jeśli funkcję tę

pełni opiekun lub nauczyciel, najczęściej będzie on wpajał uczniowi własną prawdę i poczucie tego, co dobre, a co złe.

Stwierdzenie, że nowoczesna szkoła może być fundamentem liberalnego społeczeństwa, jest cokolwiek paradoksalne⁴. Ideał wolności jednostki ginie w postępowaniu nauczyciela z uczniem. Łączenie przez nauczyciela szkolnego ról sędziego, ideologa i lekarza oznacza gwałcenie podstawowych zasad współżycia społecznego przez ten system, który powinien właśnie przygotowywać do życia. Nauczyciel skupiający tę potrójną władzę w swoim ręku przyczynia się znacznie bardziej do skrzywienia psychiki dziecka niż prawo, według którego należy ono do jakiejś prawnej lub ekonomicznej mniejszości albo ogranicza jego swobodę zgromadzeń i osiedlania się.

Nauczyciele to z pewnością niejedyni specjaliści od terapii. Psychiatrzy, doradcy szkolni i konsultanci rynku pracy, a nawet prawnicy pomagają swoim klientom podejmować decyzje, rozwijać osobowość i uczyć się. Ale zdrowy rozsądek podpowiada klientowi, że tacy fachowcy nie powinni mówić nikomu, co jest dobre, a co złe, czy też zmuszać kogokolwiek do pójścia za ich radą. Nauczyciele i duchowni to jedyni przedstawiciele zawodów, którzy czują się upoważnieni do wtrącania się w sprawy swoich klientów, prawiąc jednocześnie kania swojemu zniewolonemu audytorium.

Przed świeckim księdzem – nauczycielem – nie chroni dzieci Pierwsza ani Piąta poprawka do Konstytucji. Dziecko musi zmierzyć się z człowiekiem w niewidzialnej potrójnej koronie, która niczym papieska tiara jest symbolem potrójnej władzy skupionej w rękach jednej osoby. Nauczyciel przemawia do dziecka niczym pastor, prorok lub ksiądz – jest zarazem przewodnikiem, nauczycielem i szamanem odprawiającym święty rytuał. Rości sobie prawa jak średniowieczni papieże, jednak robi to w społeczeństwie opartym na gwarancji, że prawa te nigdy nie zostaną skupione w jednej, oficjalnej i obowiązkowej instytucji – kościele lub państwie.

Postrzeganie dzieci jako pełnoetatowych uczniów pozwala nauczycielowi na sprawowanie osobliwej władzy, która w mniejszym stopniu

4 Illich używa terminu „liberalne społeczeństwo” w sposób, w jaki funkcjonuje on w Stanach Zjednoczonych, gdzie używa się go podobnie do pojęcia „socjaldemokracji” w Europie. Nie chodzi więc tu o liberalizm ekonomiczny, ale o swobody obywatelskie [przyj. red.].

podlega konstytucyjnym czy obyczajowym ograniczeniom niż władza w rękach strażników innych enklaw społecznych. Młody wiek odbiera dzieciom ochronę, która jest czymś oczywistym w przypadku dorosłych przebywających w nowoczesnych miejscach azylu – szpitalach psychiatrycznych, klasztorach i więzieniach.

Pod władczym okiem nauczyciela kilka systemów wartości łączy się w jeden. Rozróżnienia między moralnością, legalnością i poczuciem własnej wartości zostają zatarte i w końcu wyeliminowane. Każdy przypadek złamania zasad ma zostać odebrany jako ciężkie przestępstwo. Winny ma wyraźnie odczuć, że złamał prawo, zachował się niemoralnie i zawiódł sam siebie. Uczniowi, który zręcznie uzyskuje pomoc na egzaminie, wmawia się, że jest zepsutym moralnie przestępcą i nie przedstawia żadnej wartości jako człowiek.

Szkolna lista obecności uniemożliwia dzieciom kontakt z życiem codziennym kultury Zachodu i zanurza je w prymitywnym, magicznym i śmiertelnie poważnym środowisku. Szkoła nie byłaby taką enklawą, gdzie prawa rządzące codzienną rzeczywistością ulegają zawieszeniu, gdyby nie skazywała młodych na długoletnie uwięzienie na świętym terytorium. Obowiązkowa obecność na zajęciach sprawia, że klasa staje się matnią, z której dziecko wychodzi od czasu do czasu w dni wolne od szkoły i po zakończeniu roku, by zostać następnie oddalonym do dorosłego życia. Gdyby nie szkoła, nie istniałoby ani powszechne przedłużone dzieciństwo, ani duszna atmosfera szkolnej klasy. Lecz szkoły, jako kanały przymusowej nauki, mogłyby istnieć bez każdej z tych rzeczy, co nadałoby im bardziej represyjny i destrukcyjny charakter od jakiegokolwiek znanej nam do tej pory instytucji. Aby zrozumieć, co oznacza odszkolnienie społeczeństwa, a nie tylko reforma systemu szkolnictwa, powinniśmy skupić się na ukrytym programie nauczania. Nie chodzi tu o ukryty program nauczania ulic getta, który stygmatyzuje biednych, i ukryty program nauczania pokoju zabaw, który faworyzuje bogatych. Należy raczej zwrócić uwagę na fakt, że ceremonia lub rytuał kształcenia szkolnego sam w sobie jest takim ukrytym programem nauczania i nawet najlepsi nauczyciele nie są w stanie całkowicie ochronić przed nim uczniów. Program ten nieuchronnie potęguje dyskryminację, której dopuszcza się społeczeństwo względem niektórych swoich członków, dodając do niej szereg uprzedzeń i poczucie winy. Innych zaś obdarza

przywilejami, dając im jednak możliwość znizenia się do poziomu wspólnoty. W zorientowanym na wzrost społeczeństwie konsumpcyjnym ten nam ukryty program pełni funkcję rytuału inicjacji zarówno dla biednych, jak i dla bogatych.

3.
RYTU-
ALIZA-
CJA
POSTĘPU



Absolwent uniwersytetu potrafi świadczyć określone usługi bogatym tego świata. Bez względu na poczucie solidarności z Trzecim Światem, każdy absolwent amerykańskiego college'u przechodzi edukację, której koszt pięciokrotnie przewyższa średni dochód całego życia połowy mieszkańców naszej planety¹. Studenta w Ameryce Łacińskiej wprowadza się w to tajemne bractwo, przeznaczając na jego edukację co najmniej trzysta pięćdziesiąt razy więcej środków publicznych niż na potrzeby innych obywateli o średnich dochodach. Z niewielkimi tylko wyjątkami, absolwent uniwersytetu z biednego kraju lepiej czuje się w towarzystwie północnoamerykańskich i europejskich kolegów niż swoich niewykształconych rodaków, a wszyscy studenci przechodzą akademicką obróbkę, dzięki której są szczęśliwi tylko w towarzystwie innych konsumentów produktów wytwarzanych przez edukacyjną maszynę.

Nowoczesny uniwersytet daje przywilej różnic w poglądach tylko tym, którzy zostali sprawdzeni i zakwalifikowani jako potencjalni bogacze lub ludzie władzy. Człowiek nie dostaje pieniędzy z podatków na zajęcia w czasie wolnym, w którym mógłby się kształcić. Nie dostaje też prawa do kształcenia innych, jeśli nie może się wylegitymować odpowiednim dyplomem. Szkoły dopuszczają do każdego kolejnego etapu tylko tych, którzy na niższych szczeblach dali się poznać jako dobra inwestycja w świetle obowiązującego porządku. Mając monopol zarówno na dystrybucję środków na naukę, jak i na powierzanie ról społecznych, uniwersytet przeciaga na swoją stronę odkrywców i potencjalnych dysydentów. Otrzymanie dyplomu nieodmiennie oznacza opatrzenie własnego życiorysu metką z ceną, której nie można zerwać. Dyplomowani absolwenci szkół wyższych odnajdują się tylko w świecie, który ometkowane ich umysły cenami, dając im w ten sposób władzę określenia poziomu społecznych oczekiwań. W każdym kraju poziom życia absolwenta uczelni wyższej tworzy standard dla wszystkich innych – każdy cywilizowany człowiek, bez względu na to, czy ma pracę, czy nie, aspiruje do stylu życia absolwentów wyższych uczelni.

¹ Obecnie średni koszt edukacji na tym poziomie w Stanach Zjednoczonych waha się od ok. 30 tys. dolarów w szkole publicznej do 100 tys. w prywatnej. Przeciętny reprezentant biedniejszej części planety, który zarabia poniżej 2 dolarów dziennie, musiałby pracować na taką sumę przez 50 do 150 lat [przyp. red.]

*W ten sposób uniwersytet może narzucać standardy konsumpcyjne w pracy i w domu i robi to w każdym zakątku świata i w każdym ustroju politycznym. Im mniej ludzi kończy szkoły wyższe w państwie, tym bardziej ich wyrafinowane żądania stanowią model dla reszty społeczeństwa. Rozziew między stylem konsumpcji absolwenta uniwersytetu i przeciętnego obywatela jest jeszcze większy w Rosji, Chinach i Algierii niż w Stanach Zjednoczonych. Samochody, podróże samolotem i magnetofony kasetowe w kraju socjalistycznym dzielą ludzi jeszcze bardziej, gdyż są osiągalne wyłącznie dzięki dyplomowi, a nie pieniądзом.

Uniwersytet posiadał zdolność ustanawiania celów konsumpcyjnych bardzo niedawno. W wielu krajach mocy tej nabrał dopiero w latach sześćdziesiątych, gdy rozwiewać się zaczęła iluzja równego dostępu do edukacji publicznej. Przedtem uniwersytet chronił wolność wypowiedzi jednostki, ale nie przekształcał automatycznie wiedzy w majątek. Średniowieczny uczony był najczęściej nędzarzem, a nawet żebrakiem. Idąc za głosem swojego powołania, średniowieczny adept nauki uczył się łaciny i stawał się dla społeczeństwa kimś z zewnątrz, wartym wzgardy, ale też szacunku zarówno chłopa, jak i księcia, mieszczanina i duchownego. Droga do nauki wiodła przez służbę, najlepiej w kościele. Dawny uniwersytet był wolną strefą odkryć i debat o ideach, nowych i starych. Profesorowie i studenci zbierali się na lekturę tekstów innych mistrzów, dawno już nieżyjących, a ożywające w ten sposób słowa umarłych stawiały błędy dnia dzisiejszego w innym świetle. Uniwersytet był więc wspólnotą akademickich poszukiwań i endemicznej wrzawy.

Na nowoczesnym multiwersytecie taka społeczność została zepchnięta na margines, gdzie spotyka się przygodnie w gabinecie profesora czy pokoju kapelana. Strukturalny cel nowoczesnego uniwersytetu ma niewiele wspólnego z tradycyjnie pojmowanym przedsięwzięciem naukowym. Od czasów Gutenberga sfera precyzyjnych dociekań krytycznych przeniosła się z krzesła na papier. Nowoczesny uniwersytet zaprzepaścił szansę na stworzenie prostego miejsca spotkań, które mają jednocześnie charakter autonomiczny i anarchiczny, przebiegają w skupieniu, lecz są niezaplanowane i żywiołowe. W zamian zdecydował się zarządzać procesem, którego wynikiem są tak zwane badania i kształcenie.

Od kiedy Rosjanie wystrzelili w kosmos sputnika, amerykańskie uniwersytety usiłują prześcignąć liczbą absolwentów uniwersytety radzieckie. Teraz natomiast Niemcy porzucają swoją akademicką tradycję i budują kampusy, by dorównać Amerykanom. W ciągu bieżącej dekady chcą zwiększyć wydatki na szkoły podstawowe i średnie z 14 do 59 miliardów marek oraz przynajmniej potroić finansowanie uczelni wyższych. Francuzi proponują podniesienie do 1980 roku wydatków na szkolnictwo do poziomu 10% PKB, zaś Fundacja Forda nakłania biedne kraje Ameryki Łacińskiej, aby zwiększyły ilości środków *per capita* przekazywanych „poważnym” absolwentom do poziomu typowego dla społeczeństw północnoamerykańskich. Studenci postrzegają studia jako inwestycję o najwyższej możliwej stopie zwrotu, a narody widzą w nich kluczowy czynnik rozwoju.

Uniwersytet zachował swój prestiż w oczach większości, której zależy przecież przede wszystkim na dyplomie wyższej uczelni, jednak od 1968 roku wyraźnie traci poważanie wśród własnych wyznawców. Studenci odmawiają uniwersyteckiego przygotowania do wojen, zanieczyszczania środowiska i reprodukcji uprzedzeń. Nauczyciele pomagają im kwestionować legitymację rządu do sprawowania władzy, jego politykę zagraniczną, edukację i amerykański sposób życia. Ludzie coraz liczniej porzucają świat stopni naukowych i przygotowują się do życia w kontrkulturze, poza społeczeństwem z dyplomami. Postępują niczym średniowieczni fraticelli czy alumbrosos za reformacji czy hipisi i wyrzutki społeczeństwa. Inni dostrzegają wyłączną władzę szkół nad środkami niezbędnymi do budowy kontrspołeczeństwa. Szukają wsparcia u siebie nawzajem, by móc żyć w prawdzie, poddając się jednocześnie akademickiemu rytuałowi. Tworzą tak zwane zarzewie herezji w obrębie hierarchii.

Jednak większa część populacji z trwogą patrzy na nowoczesną mistykę i heretyków. Zagrażają oni gospodarce konsumpcyjnej, demokratycznym przywilejom i wizerunkowi Ameryki w oczach jej obywateli. Nie znikną jednak tylko dlatego, że tego życzy sobie większość. Coraz mniej osób daje się przekupić dzięki cierpliwości establishmentu lub uwieść subtelnymi manipulacjami, jak na przykład przyznanie im katedry do wykładania ich własnych herezji. Dlatego coraz usilniej

poszukuje się środków, które pozwoliłyby na pozbycie się dysydentów albo zredukowanie znaczenia uniwersytetu, służącego im za ośrodek buntu.

Studenci i wykładowcy, którzy podważają słuszność uniwersytetu, płacąc za to wysoką osobistą cenę, z pewnością nie mają poczucia, że ustanawiają standardy konsumpcji lub współuczestniczą w systemie produkcji. Ci, którzy powołali takie grupy jak Committee of Concerned Asian Scholars lub North American Congress on Latin America (NACLA), najskuteczniej zmienili sposób, w jaki miliony młodych ludzi postrzegają rzeczywistość obcych krajów. Inni natomiast próbowali interpretować amerykańskie społeczeństwo w duchu marksizmu lub doprowadzili do rozkwitu komun. Ich osiągnięcia wzmacniają argument, że uniwersytet musi istnieć, by zagwarantować nieustającą krytykę społeczną.

Nie ulega wątpliwości, że obecnie uniwersytet stwarza wyjątkowe okoliczności pozwalające niektórym jego członkom krytykować ogół społeczeństwa. Daje czas, mobilność, dostęp do ludzi o podobnych zainteresowaniach i informacji, jak również swego rodzaju bezkarność – przywileje niedostępne w takim stopniu innym członkom społeczeństwa. Jednak uniwersytet gwarantuje tę wolność tylko tym, którzy zostali głęboko osadzeni w realiach społeczeństwa konsumpcji i przekonani o potrzebie jakiejś formy obowiązkowego szkolnictwa publicznego.

Dzisiejszy system szkolnictwa pełni potrójną funkcję podobną do potężnych ruchów religijnych w historii świata. Jest jednocześnie depozytariuszem mitu społecznego, instytucjonalizuje sprzeczności zawarte w tym micie oraz stanowi przestrzeń rytuału, który reprodukuje i ukrywa rozbieżności między mitem a rzeczywistością. Obecnie system szkolny, a zwłaszcza uniwersytet daje szerokie możliwości krytykowania mitu i buntu przeciwko jego instytucjonalnym wynaturzeniom. Jednak rytuał wymagający tolerowania podstawowych sprzeczności między mitem i instytucją nadal nie podlega kwestionowaniu, ponieważ ani krytyka ideologiczna, ani działalność społeczna nie są w stanie doprowadzić do powstania nowego społeczeństwa. Zmiany przynieść może nasze rozczarowanie i odejście od głównego społecznego rytuału, a także jego reforma.

Amerykański uniwersytet stał się ostatnim etapem najbardziej wszechogarniającego rytuału inicjacji, jaki kiedykolwiek istniał na świecie. Żadnemu społeczeństwu w historii nie udało się przetrwać bez rytuału lub mitu, jednak nasze jest pierwszym, które na potrzeby swojego mitu stworzyło tak nieciekawą, destruktywną i kosztowną rytuał inicjacji. Współczesna cywilizacja jest także pierwszą, która uznała racjonalizację swojego najważniejszego rytuału inicjacji w imię edukacji za konieczną. Nie możemy rozpocząć reformy edukacji, zanim nie zrozumiemy, że rytuał nauczania szkolnego nie prowadzi ani do nauki jednostki, ani równości społecznej. Nie wzniesiemy się ponad realia społeczeństwa konsumpcyjnego, zanim nie zrozumiemy, że obowiązkowe szkoły publiczne ponoszą odpowiedzialność za wytwarzanie takiego społeczeństwa, bez względu na to, czego się w nich naucza.

Zaproponowany przeze mnie projekt demitologizacji nie może ograniczać się do szkolnictwa wyższego. Każda próba reformowania uniwersytetu bez uwzględnienia systemu szkolnictwa, którego stanowi nieodłączną część, byłaby jak rewitalizacja ulic Nowego Jorku od drugiego piętra w górę. Większość prowadzonych obecnie reform na poziomie szkolnictwa wyższego przypomina budowę slumsów-drapa-czy chmur. Jedynie pokolenie wychowane bez obowiązku szkolnego będzie w stanie doprowadzić do odrodzenia uniwersytetu.

Mit zinstytucjonalizowanych wartości

Szkoła tworzy także „mit niekończącej się konsumpcji”. Ten nowoczesny mit oparty jest na przekonaniu, że każdy proces nieuchronnie prowadzi do powstania czegoś wartościowego, a zatem produkcja nieodzownie wytwarza popyt. Szkoła uczy nas, że uczenie się jest możliwe tylko dzięki kształceniu. Istnienie szkół wytwarza popyt na kształcenie. Skoro już wpojono nam potrzebę szkoły, w naszych relacjach z innymi wyspecjalizowanymi instytucjami także przyjmujemy rolę klienta. Zdyskredytowanie samouków, mężczyzn i kobiet, rzucanie podejrzeń na każdą działalność nieprofesjonalną. Szkoła wpaja nam, że wartościowa wiedza to efekt obecności na zajęciach; że wartość uczenia się wzrasta wraz z ilością przerobionego materiału; i wreszcie, że ową wartość można zmierzyć i udokumentować za pomocą ocen i dyplomów.

W rzeczywistości uczenie się jest tym rodzajem ludzkiej działalności, który wymaga najmniejszej ingerencji ze strony innych. Uczenie się to w niewielkiej tylko części wynik kształcenia, to raczej efekt nieskrępowanego uczestnictwa w życiu wypełnionego znaczeniami środowiska. Większość ludzi najlepiej uczy się „w praktyce”, a jednak szkoła każe im utożsamiać ich własny rozwój poznawczy z wymyślnymi planami i manipulacją.

Kiedy kobieta lub mężczyzna uwierzą w konieczność szkoły, stają się łatwym łupem dla innych instytucji. Młodych ludzi, których wyobraźnia została ukształtowana przez kształcenie na podstawie programu nauczania, łatwo poddać instytucjonalnym planom każdego innego rodzaju. „Kształcenie” zacieśnia horyzonty ich wyobraźni. Nie można ich zdradzić, lecz tylko oszukać, ponieważ nauczono ich, że powinni zastępować nadzieje oczekiwaniami. Inni ludzie nie będą mogli ich w żaden sposób zaskoczyć, ponieważ nauczono ich, czego mogą się spodziewać po każdym, kto został wykształcony tak samo jak oni. Ta zasada obowiązuje zarówno w przypadku innych osób, jak i maszyn.

Przerzucenie odpowiedzialności z siebie samego na instytucję prowadzi do społecznej regresji, zwłaszcza jeśli dokonano się pod przymusem. A zatem buntownicy przeciwko Alma Mater często „dostają się” w jej szeregi, zamiast zebrać się na odwagę i samemu zaproponować innym swoje nauki i przyjąć odpowiedzialność za wyniki. Można sobie przy tym wyobrazić nową historię Edypa – Edypa Nauczyciela, który „stwarza” swoją matkę, by płodzić z nią dzieci. Mężczyzna uzależniony od pobierania nauk upatruje bezpieczeństwa w kompulsywnym nauczaniu. Kobieta przekonana, że zdobyła swoją wiedzę w toku jakiegoś procesu, przekaże to przekonanie innym.

Mit pomiaru wartości

Wartości instytucjonalne wpajane nam przez szkołę mają charakter ilościowy. Szkoła wprowadza młodych ludzi w świat, w którym wszystko może zostać zmierzone, włączając w to ludzką wyobraźnię, a nawet samego człowieka.

Rozwoju osobistego nie da się jednak zmierzyć. Polega on na nabywaniu umiejętności wyrażenia sprzeciwu w zdyscyplinowany sposób i nie podlega pomiarowi według jakiegokolwiek skali, w odniesieniu do

programu nauczania czy też w porównaniu z osiągnięciami innych ludzi. Chodzi w nim o to, by wzorować się tylko na pomysłowych dążeniach innych i kroczyć ich śladami, a nie naśladować ich sposób chodzenia. Uczenie się, które cenię, to właśnie takie niemierzalne od-twarzanie.

Szkoła pozoruje rozbijanie nauki na pola przedmiotowe, aby uczniowie realizowali program nauczania skonstruowany z tych prefabrykowanych elementów, oraz poddaje ich osiągnięcia ocenie na skalę międzynarodową. Ludzie, którzy porównują własny rozwój osobisty z innymi, zaczynają mierzyć się cudzą miarą. Nie muszą już trafiać we własne miejsce, lecz wypełniać przypisane im luki i wciskać się w nisze, które nauczyli się wyszukiwać. W tym procesie wskazują też miejsca innym, dopóki wszyscy i wszystko nie będzie pasować.

Ludzie, którzy przeszli pełnowymiarowe kształcenie szkolne, pozwalają, by niemierzalne doświadczenia wymykały im się z rąk. W ich oczach wszystko, czego nie można zmierzyć, staje się drugorzędne i niebezpieczne. A przecież nie muszą być okradani z kreatywności. W toku kształcenia oduczili się „robić” swoje lub „być” sobą. Cenią tylko to, co zostało wykonane lub może zostać wykonane.

Ludzie, którym szkoła wpoili przekonanie, że wartości można produkować i mierzyć, zazwyczaj godzą się także na wszelkie inne rankingi. Istnieje skala, według której mierzy się rozwój narodów świata albo poziom inteligencji dzieci – nawet starania o pokój zmierzyć można według liczby ofiar wojennych. W uszkolnionym świecie droga do szczęścia usłana jest wskaźnikami konsumenckimi.

Mit grupowania wartości

Szkoły zajmują się sprzedażą programu nauczania, czyli zestawu dóbr stworzonego w ten sam sposób i mającego tę samą strukturę co inne przedmioty handlu. Opracowywanie programu nauczania w większości szkół zaczyna się od przeprowadzenia badań o rzekomo naukowym charakterze, na których podstawie inżynierowie oświatowi przewidują przyszły popyt i decydują, jakie narzędzia zastosować w procesie taśmowej produkcji. Wszystko to w ramach ograniczeń związanych z budżetem i tabu. Nauczyciel-dystrybutor dostarcza gotowy produkt uczniowi-konsumentowi, którego reakcja jest uważnie badana i rejestrowana w celu zdobycia danych do przygotowania następnego modelu, który

może być „pozbawiony stopni” lub „zaprojektowany przez uczniów”, jak również może opierać się na „nauczaniu drużynowym”, „pomocach wizualnych” lub „koncentrować się na konkretnym zagadnieniu”.

Wyprodukowany program nauczania wygląda jak każdy inny artykuł codziennego użytku. Jest zlepkiem zaplanowanych znaczeń, pakietem wartości, przedmiotem handlu, który dzięki swojemu „uśrednionemu urokowi” nadaje się na sprzedaż wystarczająco dużej grupie konsumentów, by produkcja była opłacalna. Uczniowie-konsumenci zostali nauczeni dostosowywania swoich pragnień do wartości rynkowych. Dlatego dręczy ich poczucie winy, jeśli nie postępują zgodnie z przewidywaniami sformułowanymi na podstawie badań konsumenckich, czyli nie starają się o stopnie i dyplomy, dzięki którym będą mogli należeć do wskazanej im grupy zawodowej.

Oświatowcy uzasadniają wzrost cen programów nauczania tym, że trudności w nauce rosną wraz z kosztem takich programów. Znajduje tu zastosowanie prawo Parkinsona, według którego praca zawsze zajmie cały czas przeznaczony do jej wykonania. Sprawdza się ono na wszystkich poziomach edukacji. Na przykład trudności w czytaniu stały się we francuskich szkołach istotną kwestią, dopiero gdy poziom wydatków *per capita* zbliżył się tam do poziomu amerykańskiego w roku 1950 – kiedy to trudności w czytaniu stały się ważnym problemem w szkołach amerykańskich.

W istocie, zdrowi uczniowie często wzmagają opór przed nauczaniem, gdy orientują się, że są manipulowani na szerszą skalę. Opór ten wynika nie tyle z autorytarnego charakteru szkoły publicznej ani uwodzicielskiego uroku niektórych wolnych szkół, ile z idei, na której opierają się wszystkie szkoły. Mianowicie takiej, że jeden człowiek może decydować o tym, czego i kiedy musi nauczyć się ktoś inny.

Mit samonapędzającego się postępu

Paradoksalnie, nawet jeśli uczenie się przynosi coraz słabsze rezultaty, wzrost kosztów kształcenia na głowę zwiększa wartość uczniów w ich własnych oczach, a także na rynku. Szkoła niemal wszystkimi sposobami popycha ucznia do konkurencyjnej, planowej konsumpcji, by następnie kazać mu piąć się coraz wyżej i wyżej. Wydatki ponoszone w celu przekonania ucznia, by pozostał w szkole, rosną lawinowo w miarę

osiągania przez niego coraz wyższych szczebli edukacji. Na samej górze przyjmują postać nowych stadionów piłkarskich, kaplic czy programów zwanych edukacją międzynarodową. Szkoła nie naucza niczego oprócz wartości eskalacji – wartości amerykańskiego sposobu postępowania.

Wojna w Wietnamie mieści się w panującej obecnie logice. Zwycięstwo odmierzane jest liczbą ludzi, których dosięgają tanie pociski dostarczane ogromnym kosztem – ten brutalny przelicznik jest bezwstydnie nazywany „liczbą ofiar śmiertelnych”. Tak jak biznes jest biznesem, czyli niekończącym się gromadzeniem pieniędzy, tak wojna polega na zabijaniu – niekończącym się gromadzeniu martwych ciał. W podobny sposób, edukacja polega na uszkolnieniu, a ten niekończący się proces mierzony jest w uczniogodzinach. Wszystkie te różnorodne działania są nieodwracalne i same znajdują dla siebie uzasadnienie. Według standardów gospodarczych kraj coraz bardziej się bogaci. Według standardów liczenia ofiar śmiertelnych naród będzie wygrywał swoją wojnę bez końca. A według standardów szkolnych ludzie są coraz lepiej wykształceni.

Szkoła wpaja ludziom głód stopniowego przyjmowania wykształcenia, jednak nawet jeśli ten głód prowadzi do ciągłej konsumpcji, nigdy nie budzi apetytu, by dowiedzieć się czegoś dla własnej satysfakcji. Każdy przedmiot zawiera wymóg konsumowania jednej „porcji” za drugą, a zeszlenczone opakowanie nie przyda się już konsumentowi w tym roku. Machinacje związane z podręcznikami szkolnymi odbywają się w oparciu o ten właśnie popyt. Oświatowi reformatorzy obiecują każdemu nowemu pokoleniu to, co najnowsze i najlepsze, a społeczeństwo podlega szkoleniu, w wyniku którego domaga się produktów z ich oferty. Zarówno człowiek wydalony ze szkoły, któremu nieustannie przypomina się, co stracił, jak i absolwent, któremu wpaja się poczucie niższości w stosunku do studentów z nowego chowu, dobrze wie, jakie miejsce zajmuje w rytuale rosnących rozczarowań. Wciąż także wspiera społeczeństwo, które pogłębiającą się przepaść frustracji nazywa eufemistycznie „rewolucją rosnących oczekiwań”.

Jednak rozwój rozumiany jako niekończąca się konsumpcja – wieczny postęp – nigdy nie doprowadzi do osiągnięcia dojrzałości. Poddanie się nieograniczonemu ilościowemu wzrostowi uniemożliwia naturalny rozwój.

Rytualna gra i nowa światowa religia

Wiek ukończenia szkoły w krajach rozwiniętych rośnie szybciej niż spodziewana długość życia. Za dziesięć lat te dwie krzywe przetrną się, co stworzy problem dla Jessiki Mitford i zawodowców zajmujących się problemem „wieku zakończenia edukacji”. Przywodzi mi to na myśl późne średniowiecze, gdy popyt na kościelne posługi wyszedł poza okres ludzkiego życia i stworzono „czyściec”, gdzie pod kontrolą papieża doprowadzano dusze do stanu, w którym mogły dostać się do spokoju wiecznego. Logiczną kontynuacją tego posunięcia było pojawienie się najpierw handlu odpustami, a następnie reformacji. Mit Niekończącej się Konsumpcji zastępuje obecnie wiarę w życie wieczne.

Arnold Toynbee wskazał, że schyłkowi wielkiej kultury towarzyszy zazwyczaj pojawienie się nowego Światowego Kościoła, który ofiarowuje nadzieję miejscowemu proletariatu, odpowiadając także na potrzeby nowej klasy wojowników. Wydaje się, że szkoła idealnie pasuje do roli Światowego Kościoła naszej upadającej kultury. Nie ma innej instytucji, która mogłaby skuteczniej zamknąć oczy swoich uczestników na ogromny rozróżnienie między normami społecznymi a rzeczywistością społeczną dzisiejszego świata. Jako instytucja świecka, naukowa i nieuznająca śmierci, szkoła świetnie wpasowuje się w nowoczesną postawę. Jej klasyczna, krytyczna warstwa nadaje jej pluralistyczny, a nawet antyreligijny wizerunek. Szkolny program nauczania zarówno określa, czym jest nauka, jak i sam stanowi rezultat tak zwanych badań naukowych. Nikt jednak nie kończy szkoły definitywnie – nigdy nie zamyka ona swoich drzwi przed kimkolwiek bez zaproponowania jeszcze jednej szansy w postaci zajęć wyrównawczych, edukacji dorosłych lub kształcenia ustawicznego.

Szkoła skutecznie stwarza i podtrzymuje mit społeczny, ponieważ przyjęła strukturę rytualnej gry awansów na kolejne szczeble. Wprowadzenie w ten hazardowy rytuał jest dużo ważniejsze niż to, czego i jak się naucza. To sama gra szkoli, zostaje we krwi i staje się nawykiem. Całe społeczeństwo zostaje wprowadzone w mit Niekończącej się Konsumpcji Usług. Odbyna się to na tak szeroką skalę, że „bezosobowe uczestnictwo” w niekończącym się rytuale wszędzie staje się przymusowe i kompulsywne. Szkoła lokuje rytualną rywalizację w rzeczywistości międzynarodowej gry, która zmusza zawodników do

obwiniania za wszystkie bolączki świata tych, którzy nie mogą lub nie chcą w nią grać. Szkoła to rytuał inicjacji, którym neofita rozpoczyna świątę wyścig postępującej konsumpcji. Rytuał prześlągnięcia bogów akupiających w swoich rękach przywileje i władzę, w którym pośrednikami między nimi a wiernymi są akademicy księża. Rytuał ekspiacji, w którym wyrzuceni ze szkoły zostają złożeni w ofierze jako kozły ofiarne zacofania.

Nawet ci, którzy spędzają w szkole jedynie kilka lat, a tacy ludzie stanowią przeważającą większość w Ameryce Łacińskiej, Azji i Afryce, uczą się poczucia winy z powodu zbyt niskiego poziomu konsumpcji kształcenia szkolnego. W Meksyku obowiązek szkolny obejmuje sześć klas, jednak wśród 30% najbiedniejszych nie więcej niż dwie trzecie dzieci trafia do pierwszej klasy szkoły. Jeśli tak się stanie, prawdopodobieństwo, że ukończą obowiązkową szóstą klasę, spada do 4%. Jeśli urodziły się w 30% populacji o średnich dochodach, ich szanse rosną do 12%. Nawet przy tym stanie rzeczy Meksyk i tak zapewnia obywatelom publiczną oświatę skuteczniej niż większość z dwudziestu pięciu innych krajów Ameryki Łacińskiej.

Wszystkie dzieci na całym świecie wiedzą, że otrzymały szansę, aczkolwiek nierówną, wygranej w przymusowej loterii, zaś rzekoma równość międzynarodowych standardów skutkuje tym, że oprócz biedy, cierpią także z powodu autodyskryminacji ze względu na nieukończenie szkoły. Wpojono im wiarę w rosnące oczekiwania i dano możliwość zracjonalizowania rosnącej frustracji poza szkołą poprzez zaakceptowanie faktu, że zostali pozbawieni łaski wykształcenia. Nie mają wstępu do nieba, ponieważ po chrzcie nie pojawili się w kościele. Obciążeni grzechem pierworodnym, zostają ochrzczeni w pierwszej klasie, lecz przechodzą gehennę (co po hebrajsku oznacza „slums”) z powodu swoich osobistych przewinień. Tak jak Max Weber śledził społeczne oddziaływanie wiary, w której zbawienie leży w zasięgu ludzi gromadzących majątek, tak my możemy obecnie obserwować, że łaskę otrzymują tylko ludzie gromadzący na swoim koncie kolejne szkolne lata.

Nadchodzące królestwo – uniwersalizacja oczekiwań

Szkoła łączy oczekiwania konsumenta, które wyraża on w formie swoich żądań, z wiarą producenta znajdującą odzwierciedlenie w rytuale.

Stanowi to liturgiczny wyraz ogólnoświatowego „kultu cargo”, będącego pozostałością kultów zalewających Melanezję w latach czterdziestych, kiedy to miejscowym wpajano wiarę, że jeśli przywdzieją czarny krawat na nagą tors, Jezus przybędzie na parowcu, wioząc dla każdego z nich lodówkę, parę spodni i maszynę do szycia.

Szkoła łączy dorastanie w upokarzającej zależności od mistrza z nabywaniem bezużytecznego poczucia wszechmocy, tak typowego dla wszystkich uczniów chcących wyjść na świat i zbawiać jego narody. Rytuał jest skrojony na miarę ciężkich warunków pracy klasy robotniczej, a jego celem jest celebrowanie mitu o ziemskim rajku niekończącej się konsumpcji, będącego jedyną nadzieją nieszczęśliwych i nędzarzy.

Epidemia niemożliwych do zaspokojenia oczekiwań wobec życia doczesnego miała już wcześniej miejsce w historii, zwłaszcza wśród podbitych i zmarginalizowanych grup we wszystkich kulturach. Żydzi w Imperium Rzymskim mieli swoich esseńczyków i żydowskich mesjaszy, chłopci pańszczyźniani za reformacji swojego Thomasa Münzera, a pozbawieni majątków Indianie od Paragwaju po Dakotę swoich taneczerzy, którzy podrywali z nóg całą społeczność. Owym ruchom religijnym nieodmiennie przewodził jakiś prorok, a swoje obietnice zachowywały one tylko dla garstki wybranych. Z drugiej jednak strony wpojone przez szkołę oczekiwanie na nadejście królestwa jest bezosobowe, a nie prorocze, oraz uniwersalne, a nie lokalne. Człowiek sam stworzył sobie własnego mesjasza i obiecuje nieskończone bogactwa nauki tym, którzy poddadzą się procesowi nieustającej budowy jego królestwa.

Nowa alienacja

Szkoła to nie tylko Nowa Światowa Religia. To także najszybciej rozwijający się na świecie rynek pracy. Wytwarzanie konsumentów stało się motorem gospodarki. Wraz z obniżeniem kosztów produkcji w krajach zamożnych, coraz więcej kapitału i pracy lokowanych jest w zakrojonym na szeroką skalę przedsięwzięciu związanym z przygotowaniem człowieka do zdyscyplinowanej konsumpcji. W ciągu ubiegłego dziesięciolecia bezpośrednie inwestycje kapitałowe w system szkolnictwa rosły szybciej nawet niż wydatki na obronność. Rozbrojenie przyspieszyłoby więc proces przejmowania przez przemysł wiedzy najważniejszej pozycji w gospodarce krajów świata. Szkoła daje nieograniczone

możliwości marnotrawstwa na mocy prawa, przynajmniej dopóki nikt nie dostrzeże jej destrukcyjnego wpływu, a koszt środków łagodzących ból stale rośnie.

Jeśli policzymy nauczycieli pracujących w pełnym wymiarze godzin oraz uczniów, którzy uczęszczają na zajęcia w pełnym wymiarze godzin, przekonamy się, że ta tak zwana nadbudowa stała się największym pracodawcą w społeczeństwie. W Stanach Zjednoczonych sześćdziesiąt dwa miliony ludzi związanych jest ze szkołami, a osiemdziesiąt milionów pracuje poza nimi. Często zapominają o tym neomarksistowskie analitycy, którzy twierdzą, że proces odszkolenia musi zostać odłożony na później lub ograniczony w swoim zasięgu, dopóki gospodarka i polityczna rewolucja nie rozwiąże innych problemów, tradycyjnie uważanych za bardziej palące. Strategię rewolucyjną będzie można wytyczyć w sposób realistyczny, tylko jeśli zaczniemy postrzegać szkołę jako przemysł. Dla Marksa koszt wytworzenia popytu na towary był niemal bez znaczenia. Dzisiaj większość pracy ludzkiej jest związana z wytwarzaniem popytu, który zaspokoić może przemysł robiący intensywny użytek z kapitałem. A szkoła ma w tym ogromny udział.

W tradycyjnym systemie alienacja wynikała bezpośrednio ze zmiany charakteru pracy na płatne zatrudnienie, które pozbawiało człowieka możliwości tworzenia i odnowy. Obecnie młodzi ludzie są od początku alienowani przez szkoły, które zamykają ich w izolacji, podczas gdy oni udają, że są jednocześnie wytwórcami i konsumentami własnej wiedzy, rozumianej jako towar handlowy trafiający na rynek w szkole. Szkoła sprawia, że alienacja staje się przygotowaniem do życia, co pozbawia edukację kontaktu z rzeczywistością, a pracę kreatywnego charakteru. Szkoła stanowi wstęp do alienującej instytucjonalizacji życia poprzez wpajanie ludziom potrzeby bycia uczonym. Ci, którzy dostaną taką lekcję, tracą motywację do rozwijania się w atmosferze niezależności, nie widzą powodu, by się stowarzyszać, i zamykają się na niespodzianki, jakie niesie im życie, jeśli nie zostało z góry opatrzone instytucjonalną definicją. Szkoła zaś, bezpośrednio lub pośrednio, zatrudnia znaczną część populacji. Zatrzymuje ona ludzi na całe życie albo kształtuje ich, by nadawali się do jakiejś innej instytucji.

Przemysł wiedzy jest Nowym Światowym Kościołem – zarówno dostawcą opium dla mas, jak i miejscem pracy przez coraz dłuższy

okres życia jednostki. Odszkolnienie leży zatem u podstaw każdego ruchu na rzecz wyzwolenia człowieka.

Rewolucyjny potencjał odszkolnienia

Szkoła nie jest oczywiście jedyną nowoczesną instytucją, której głównym celem jest kształtowanie sposobu, w jaki ludzie postrzegają rzeczywistość. Ukryty program nauczania życia rodzinnego, służby wojskowej, opieki zdrowotnej, tak zwanego zawodowstwa lub mediów odgrywa istotną rolę w instytucjonalnej manipulacji światopoglądem, językiem i żądaniami człowieka. Jednak szkoła zniewala mocniej i bardziej systematycznie, ponieważ tylko w jej przypadku główną funkcją jest formowanie krytycznego osądu. Co paradoksalne, szkoła próbuje pełnić tę funkcję, odgórnie regulując przebieg procesu nabywania wiedzy o nas samych, o innych i przyrodzie. Szkoła wywiera na nas tak osobisty wpływ, że nikt nie może upatrywać wyzwolenia od niej w czymś innym niż ona sama.

Wielu samozwańczych rewolucjonistów pada ofiarą szkoły. Nawet „wyzwolenie” postrzegają oni jako efekt procesu instytucjonalnego. Te iluzje rozwieją się, tylko jeśli wyzwolimy się od szkoły. Nie da się zaplanować, kiedy ktoś zda sobie sprawę, że większość uczenia się nie wymaga nauczania, ani zmanipulować go lub ją tak, aby to się stało. Każdy i każda z nas ponosi osobistą odpowiedzialność za własne odszkolnienie i tylko my sami możemy do niego doprowadzić. Nie istnieje wytłumaczenie dla niepowodzeń w wyzwolaniu się od uszkolnienia. Ludziom nie udawało się wyzwolić spod władzy królewskiej, dopóki przynajmniej niektórzy z nich nie odrzucili władzy oficjalnego kościoła. Tak samo ludzie nie będą mogli wyrwać się ze szponów szalejącej konsumpcji, dopóki nie wyzwolą się z mocy przymusowego szkolnictwa.

Każdy z nas ma swój udział w uszkolnieniu społeczeństwa, zarówno produkując, jak i konsumując. Przesadnie wierzymy, że dobra wiedza może i powinna zostać w nas samych wytworzona – i że sami możemy wytworzyć ją w innych. Nasze wysiłki na rzecz odejścia od koncepcji szkoły odsłonią w nas opór przed nieograniczoną konsumpcją oraz wszechogarniającym przekonaniem, że możemy manipulować innymi dla ich własnego dobra. Nikt nie jest w pełni bez winy, jeśli chodzi o eksploatację innych w toku kształcenia szkolnego.

Szkoła to zarówno największy, jak i najbardziej anonimowy pracodawca. W istocie, szkoła to najlepszy przykład nowego typu przedsiębiorstwa – następcą cechu, fabryki i korporacji. Do wielonarodowych korporacji, które zdominowały gospodarkę, dołączają teraz, a pewnego dnia być może je zastąpią, ponadnarodowe agencje usługowe. Owe przedsiębiorstwa oferują swoje usługi w taki sposób, by wszyscy odczuwali przymus korzystania z nich. Podlegają międzynarodowym standardom i zmieniają co jakiś czas wartość swoich usług we wszystkich krajach świata.

„Transport”, który odbywa się dzięki nowym samochodom i autostradom, służy instytucjonalnie uformowanej potrzebie komfortu, prędkości i posiadania gadżetów bez względu na to, czy środki jej realizacji produkowane są przez państwo, czy nie. Aparat „służby zdrowia” nadaje zdrowiu konkretną definicję bez względu na to, czy usługa jest opłacana z kasy państwowej, czy przez jednostkę. Wspinanie się po szczeblach edukacji w celu zdobycia dyplomu daje uczniowi miejsce na tej samej międzynarodowej piramidzie wykwalifikowanej siły roboczej bez względu na to, kto kieruje szkołą.

We wszystkich tych przypadkach zatrudnienie ma charakter ukrytej korzyści – kierowcę samochodu, pacjenta w szpitalu lub ucznia w szkolnej klasie należy obecnie postrzegać jako członka nowej klasy pracowników. Ruch wyzwolenia, który zaczyna się w szkole, a jednak opiera się na świadomości, którą nauczyciele i uczniowie mają w kwestii bycia jednocześnie wykorzystującymi i wykorzystywanymi, mógłby stanowić zapowiedź przyszłych strategii rewolucyjnych. Albowiem radykalny program odszkolnienia może przygotować młodzież do nowego rodzaju rewolucji, która jest niezbędną, jeśli mamy zakwestionować system społeczny oparty na przymusowym „zdrowiu”, „bogactwie” i „bezpieczeństwie”.

Niebezpiecznych konsekwencji buntu przeciwko szkole nie da się przewidzieć, a jednak nie są one tak przerażające jak ryzyko związane z rewolucją zapoczątkowaną w każdej innej dużej instytucji społecznej. Szkoła nie jest jeszcze tak dobrze przygotowana do stawienia oporu rewolucji jak państwo czy nawet wielka korporacja. Zrzucenie szkolnego jarzma może odbyć się bez rozlewu krwi. Broń antywagiarowego policjanta i jego sprzymierzeńców w sądach i biurach karier może

poważnie zranić pojedynczego buntownika, zwłaszcza ubogiego. Nie wystarczy jednak do powstrzymania masowego ruchu oporu.

Szkola stała się problemem społecznym. Odbiera ataki ze wszystkich stron, a obywatele i rządy na całym świecie wykładają pieniądze na poddawanie jej niekonwencjonalnym eksperymentom. Uciekają się do niestworzonych wskaźników statystycznych, by zachować wiarę i twarz. Nastawienie niektórych oświatowców bardzo przypomina atmosferę panującą wśród biskupów po Soborze Watykańskim. Programy nauczania tak zwanych wolnych szkół mają wiele wspólnego z liturgią folkowych lub rockowych koncertów-mszy. Żądania wysuwane przez licealistów w kwestii możliwości decydowania o wyborze nauczycieli są tak stanowcze jak wołanie parafian domagających się decydującego głosu w wyborze pastorów. Jednak społeczeństwo czeka na wiele poważniejszych zmian, jeśli decydująca mniejszość straci wiarę w kształcenie szkolne. Zagroziłoby to trwaniu nie tylko ustroju gospodarczego opartego na wytwarzaniu dóbr i popytu, ale także ustroju politycznego opartego na istnieniu państwa narodowego, do którego szkoła przygotowuje uczniów.

Możliwości działania są klarowne. Albo nadal będziemy wierzyć, że instytucjonalna nauka jest produktem, którego istnienie usprawiedliwia nieograniczone inwestycje, albo odkryjemy na nowo, że jeśli prawodawstwo, planowanie i inwestycje mają odgrywać jakąś rolę w edukacji formalnej, powinny służyć głównie znoszeniu barier uniemożliwiających naukę, która może być tylko działaniem osobistym.

Jeśli nie podamy w wątpliwość założenia, że wartościowa wiedza jest towarem handlowym, który w pewnych okolicznościach może zostać wmuszony konsumentowi, społeczeństwo w coraz większym stopniu podlegać będzie dominacji mrocznych pseudoszkół i totalitarnych menedżerów informacji. Pedagogiczni terapeuci będą jeszcze bardziej szprycować swoich uczniów, by lepiej ich uczyć, a uczniowie będą szprycować się sami, by odetchnąć od presji nauczycieli i wyścigu po dyplom. Coraz więcej biurokratów będzie podawać się za nauczycieli. Język człowieka szkoły już się zmienił pod wpływem języka reklamy. Obecnie i generał, i policjant próbują uszlachetnić swoje zawody, przywdziewając edukacyjną maskę. W uszkolnionym społeczeństwie działania wojenne i cywilne represje znajdują swoje oświatowe uzasadnienie.

Wojna pedagogiczna w stylu wojny w Wietnamie będzie w coraz większej mierze tłumaczona faktem, że jest jedynym sposobem na wpojenie ludziom nadrzędnej wartości niekończącego się postępu.

Represje będą odbierane jako działalność misjonarska prowadzona w celu przyspieszenia nadejścia mechanicznego mesjasza. Coraz więcej krajów będzie uciekać się do tortur pedagogicznych, już stosowanych w Brazylii i Grecji. Tortury te nie służą wydobyciu informacji czy zaspokojeniu sadystycznych żądz. Polegają na losowym zastosowaniu terroru w celu złamania sumienia całej populacji i uczynienia z niej plastycznego tworzywa poddawanego nauczaniu wynalezionemu przez technokratów. Całkowicie destrukcyjna i nieustannie rozwijająca się natura przymusowego kształcenia osiągnie w końcu swoją docelową formę, jeśli nadal będziemy zwlekać z wyzwoleniem się spod jarzma pedagogicznej pychy – naszego przekonania, że człowiek może zrobić coś, czego nie może nawet Bóg, czyli manipulować innymi w imię ich własnego zbawienia.

Wielu ludzi dopiero teraz dostrzega postępujące spustoszenie, na które obecne trendy w produkcji narażają środowisko naturalne. Lecz jednostki mają ograniczoną moc odwrócenia ich. Manipulowanie mężczyznami i kobietami, które ma swój początek w szkole, także dotarło już do punktu, w którym nie widać możliwości odwrotu, a większość ludzi wciąż nie zdaje sobie z tego sprawy. Nadal opowiadają się oni za reformą szkolną, tak jak Henry Ford II sprzedaje samochody szkolne dla środowiska.

Daniel Bell twierdzi, że naszą epokę charakteryzuje ogromny rozdziew między strukturami kulturowymi i społecznymi, z których pierwsze koncentrują się wokół nastrojów apokaliptycznych, drugie zaś wokół technokratycznych procesów decyzyjnych. Podobną sprzeczność odnajdujemy także w zachowaniu wielu reformatorów oświaty, którzy kompulsywnie potępiają niemal wszystko, co właściwe nowoczesnej szkole – a jednocześnie proponują nowe szkoły.

W swoim dziele *Struktura rewolucji naukowych* Thomas Kuhn stwierdził, że pojawienie się tego rodzaju dysonansu świadczy niezbicie o rychłym wyłonieniu się nowego paradygmatu poznawczego. Opowieści tych, którzy obserwowali swobodne spadanie, wrócili z drugiego końca świata lub posługiwali się nowoczesnym teleskopem, nie

pokrywały się z ptolemejskim oglądem rzeczywistości. Paradygmat newtonowski przyjął się dosyć szybko. Dysonans, w którym żyje dzisiaj wielu młodych, jest nie tyle poznawczy, ile aksjologiczny: dotyczy postaw, poczucia, jakie nie powinno być społeczeństwo, które są w stanie tolerować. Najbardziej zaskakujące jest w tym dysonansie jednak to, że toleruje go cała rzesza ludzi.

Zdolność do realizowania niekonsekwentnych celów wymaga wyjaśnienia. Według Maksa Gluckmana każde społeczeństwo jest wyposażone w procedury ukrywania wewnętrznych niekonsekwencji przed swoimi członkami. Jego zdaniem temu właśnie służy rytuał. Rytuały mają moc ukrywania przed ludźmi nawet rozbieżności i konfliktów między normami społecznymi a organizacją społeczną. Dopóki jednostka nie zdaje sobie dobrze sprawy z rytualnego charakteru inicjacji do sił kształtujących jej rzeczywistość, nie jest w stanie się wyłamać i stworzyć nowej rzeczywistości. Dopóki nie uświadomimy sobie istnienia rytuału kształtowania przez szkołę przyszłego konsumenta – głównego zasobu gospodarki – nie będziemy w stanie wyłamać się z obecnej gospodarki i stworzyć nowej.

**4.
SPEK-
TRUM
INSTYTU-
CJONALNE**

Większość utopijnych projektów i futurystycznych scenariuszy opiera się na zastosowaniu nowych i kosztownych technologii, które trzeba sprzedawać tak krajom bogatym, jak i biednym. Herman Kahn znalazł wyznawców w Wenezueli, Argentynie i Kolumbii. Narkotyczna wizja Sergia Bernandesa dla Brazylii na rok 2000 skrzy się większą ilością nowych maszyn, niż mają obecnie Stany Zjednoczone, dla których przestarzałe wyrzutnie raketowe, lotniska oraz miasta z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych staną się do tego czasu obciążeniem. Futuryści zainspirowani Buckminsterem Fullerem polegają na tańszych i bardziej egzotycznych urządzeniach. Liczą na przyjęcie się nowych, ale osiągalnych technologii, które pozwoliłyby nam robić więcej mniejszym kosztem – lekkich jednoszynowców zamiast ponaddziesięciotonowego transportu – oraz pozwolą miastom sięgać wzwyż zamiast rozlewać się po horyzont. Wszyscy dzisiejsi futuryści starają się sprawić, by to, co technicznie możliwe, stało się ekonomicznie osiągalne, nie chcąc jednak stawić czoła społecznym konsekwencjom, czyli wzmożonemu apetytowi wszystkich ludzi na dobra i usługi, które pozostaną przywilejem nielicznych.

Myślę, że dobra przyszłość zależy od świadomego wyboru życia poświęconego działaniu, a nie konsumpcji. Zależy od wypracowania stylu życia pozwalającego na spontaniczność i niezależność, ale także na utrzymywanie wzajemnych relacji z innymi, zamiast stylu życia, zgodnie z którym możemy jedynie tworzyć i niszczyć oraz produkować i konsumować – stylu życia będącego zaledwie przystankiem na drodze do wyczerpania zasobów środowiska i jego całkowitego skażenia. Przyszłość zależy w większym stopniu od postawienia na instytucje wspierające aktywne życie niż rozwijania nowych ideologii i technologii. Potrzebujemy zestawu kryteriów, dzięki którym będziemy w stanie rozpoznać, które instytucje wspierają rozwój osobisty, a nie uzależnienie. Niezbędna jest także wola inwestowania naszych zasobów technologicznych właśnie w takie instytucje.

Istnieją dwa radykalnie odmienne typy działalności instytucjonalnej i choć oba są reprezentowane przez nasze instytucje, to jeden z nich stał się tak charakterystyczny dla współczesności, że niemal ją określa. Proponuję nazwać ten dominujący typ instytucją manipulacyjną. Instytucje drugiego typu istnieją także, lecz są mniej stabilne, jak również skromniejsze i nie rzucają się tak w oczy. Jednak to one

stanowią dla mnie pożądany model na przyszłość. Nazywam je towarzyskimi i proponuję umieścić z lewej strony instytucjonalnego spektrum, zarówno by wykazać, że niektóre instytucje zajmują miejsce gdzieś pośrodku, jak i pokazać, jak instytucje istniejące od dawna mogą zmieniać barwy, gdy zamiast organizować produkcję zajmą się wspomaganiami działania.

Ogólnie rzecz biorąc, taki podział na lewą i prawą stronę służy określeniu ludzi i ich ideologii, ale nie instytucji naszego społeczeństwa i ich stylu. Taka kategoryzacja stosowana zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i grup ludzkich często bardziej podgrzewa emocje, niż wyjaśnia sytuację. Wykorzystanie tej znanej konwencji w nowy sposób może wzbudzić poważny sprzeciw, jednak ja robię to, by przenieść jałową debatę na żyzny grunt. Wykażę także, że ludzie lewej strony nie zawsze sprzeciwiają się instytucjom manipulacyjnym, które lokują po prawej stronie spektrum.

Prawa strona spektrum gromadzi najbardziej wpływowe instytucje nowoczesności. Przenieśli się tam stróże prawa, kiedy FBI i Pentagon przejęły jego egzekwowanie z rąk szeryfów. Nowoczesne działania wojenne stały się profesjonalnymi przedsięwzięciami, w których biznes polega na zabijaniu. Jest tak do tego stopnia, że ich wydajność mierzona jest liczbą ofiar śmiertelnych. Utrzymanie pokoju zależy od umiejętności przekonania przyjaciół i wrogów o nieograniczonej mocy uśmiercania, którą dysponuje naród. Nowoczesne pociski i broń chemiczna są tak skuteczne, że przy wartości kilku centów, jeśli zostaną dostarczone do wskazanego „odbiorcy”, niezawodnie zabiją go lub okaleczą. Lecz koszty takiej dostawy rosną w zawrotnym tempie – koszt pozbawienia życia jednego Wietnamczyka wzrósł z 360 tysięcy dolarów w 1967 roku do 450 tysięcy dolarów w 1969 roku. Tylko oszczędności poczynione dzięki samobójstwu całej rasy mogłyby uczynić nowoczesne działania wojenne opłacalnymi z ekonomicznego punktu widzenia. Efekt wojennego bumerangu jest coraz lepiej widoczny – im więcej zabitych Wietnamczyków, tym więcej wrogów przybywa Stanom Zjednoczonym na całym świecie i tym więcej Stany Zjednoczone muszą wydać na stworzenie kolejnej instytucji manipulacyjnej – cynicznie nazwanej „pacyfikacyjną” w imię daremnych wysiłków na rzecz złagodzenia skutków ubocznych wojny.

Na tym samym krańcu spektrum znajdujemy także instytucje społeczne specjalizujące się w manipulowaniu swoimi klientami. Niczym wojsko, wykazują tendencje do przynoszenia rezultatów przeciwnych własnym celom, gdy zakres ich działalności ulega rozszerzeniu. Te instytucje społeczne są równie nieproduktywne, jednak w mniej oczywisty sposób. Wiele z nich przyjmuje terapeutyczny i miłosierny wizerunek w celu zamaskowania paradoksalnego efektu ich działalności. Dla przykładu, więzienia jeszcze dwa wieki temu służyły zatrzymaniu ludzi, dopóki nie zostali skazani, okaleczeni, zabici lub wygnani, a czasem były umyślnie wykorzystywane jako forma tortury. Dopiero niedawno zaczęliśmy uważać, że zamykanie ludzi w klatkach będzie miało korzystny wpływ na ich charakter i postępowanie. Niektórzy już zaczynają zdawać sobie sprawę, że więzienie sprzyja przestępcom, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, a także często robi kryminalistów ze zwyczajnych nonkonformistów. Jednak o wiele mniej ludzi rozumie, że szpitale psychiatryczne, domy opieki i sierocińce działają w bardzo zbliżony sposób. Instytucje te sprawiają, że ich klienci postrzegają siebie jako osoby chore psychicznie, w starszym wieku lub porzucone przez rodziców i tworzą zarazem uzasadnienie dla istnienia całych grup zawodowych, tak jak więzienia dają zarobić strażnikom. Członkiem instytucji z tego krańca spektrum zostać można na dwa sposoby – obydwa przymusowe – a mianowicie wymuszone zaangażowanie lub obowiązkową służbę.

Na przeciwnym krańcu spektrum znajdują się instytucje, które wyróżniają możliwość ich spontanicznego wykorzystania – instytucje „towarzystwie”. Łączy telefoniczne, linie metra, poczta, bazy, giełdy nie wymagają ani agresywnej, ani łagodnej reklamy, by skłonić klientów do skorzystania z ich usług. Kanalizacja, wodociągi, parki i chodniki to instytucje używane przez człowieka bez konieczności wzbudzania w nim instytucjonalnego przekonania, że leży to w jego interesie. Oczywiście, wszystkie instytucje muszą działać według jakichś zasad. Jednak logika działania instytucji przeznaczonych do tego, żeby je używać, a nie wytwarzać coś przy ich pomocy opiera się na zupełnie innych zasadach niż instytucji manipulacyjnych. Zasady obowiązujące w tych pierwszych mają na celu głównie zapobieganie nadużyciom, które osłabiłyby ich powszechną dostępność. Chodniki nie mogą

być zatarasowane, przemysł musi korzystać z wody pitnej w ograniczonych ilościach, a gra w piłkę dozwolona jest tylko w niektórych miejscach w parku. Obecnie potrzebujemy regulacji, które ograniczą nadużywanie linii telefonicznych przez komputery, skrzynek pocztowych przez reklamodawców oraz zapobiegną zanieczyszczeniu systemów kanalizacyjnych odpadami przemysłowymi. Zasady obowiązujące w instytucjach towarzyskich ograniczają ich działalność. Jednak kiedy przenosimy się z towarzyskiego na manipulacyjny kraniec spektrum, instytucjonalne zasady zaczynają nakładać na nas obowiązek niechcianej konsumpcji lub uczestnictwa. Odmienne koszty pozyskiwania to tylko jedna z cech odróżniających instytucje towarzyskie od manipulacyjnych.

Na obydwu krańcach spektrum znajdujemy instytucje usługowe, jednak im bardziej na prawo, tym bardziej usługi mają charakter narzuconej manipulacji, a klient bardziej pada ofiarą reklamy, agresji, indoktrynacji, pozbawienia wolności lub elektrowstrząsów. Na lewym krańcu usługa polega na zwiększaniu możliwości w ramach formalnych ograniczeń, zaś klient zachowuje wolność. Instytucje prawego skrzydła często mają postać wysoce złożonych i kosztownych procesów produkcyjnych, gdzie większość wysiłków i kosztów pochłania przekonywanie konsumentów, że nie mogą żyć bez produktu lub usługi oferowanej przez daną instytucję. Natomiast instytucje lewego skrzydła przybierają raczej formę sieci wspomagających komunikację lub współpracę zainicjowaną przez klienta.

Manipulacyjne instytucje prawej strony spektrum „uzależniają” klientów społecznie lub psychologicznie. Uzależnienie społeczne – eskalacja – polega na przepisywaniu coraz większej ilości leku, jeśli mniejsze dawki nie przynoszą spodziewanych rezultatów. Uzależnienie psychiczne – przyzwyczajenie – zachodzi, gdy konsumenci uzależniają się od ciągłego zapotrzebowania na proces lub produkt. Dostępne na życzenie instytucje lewej strony wykazują skłonność do nakładania ograniczeń na siebie same. W przeciwieństwie do procesów produkcyjnych, w ramach których osiągnięcie satysfakcji zostaje związane z samym aktem konsumpcji, sieci te służą celom innym niż nakłonienie ludzi do ciągłego korzystania z nich. Podnosimy słuchawkę telefonu, kiedy chcemy coś komuś powiedzieć, a po skończonej rozmowie

się rozłączamy. Jeżeli nie jesteśmy nastolatkami, nie korzystamy z telefonu dla samej przyjemności mówienia do słuchawki. Jeśli telefon okaże się nieodpowiednim środkiem komunikacji, piszemy list lub odwiedzamy kogoś osobiście. Jak widać wyraźnie na przykładzie szkół, instytucje prawej strony spektrum zarówno nakłaniają do kompulsywnego korzystania ze swoich usług, jak i osłabiają możliwości osiągnięcia podobnych rezultatów alternatywne do tych, zdobywanych dzięki nim.

Po lewej stronie instytucjonalnego spektrum, lecz nie na samym jego końcu, znajdują się przedsiębiorstwa, które konkurują z innymi we własnej dziedzinie, ale nie zaangażowały się jeszcze w widoczny sposób w reklamę. Są to pralnie, małe piekarnie, salony fryzjerskie oraz – jeśli chodzi o przedstawicieli zawodów – niektórzy prawnicy i nauczyciele muzyki. Na lewo od centrum lokują się zatem samozatrudnieni, którzy nadali swojej działalności charakter instytucjonalny, ale nie reklamują jej, a klientów pozyskują poprzez kontakt osobisty oraz konkurowanie jakością usług.

Hotele i kawiarnie leżą nieco bliżej centrum. Wielkie sieci, jak na przykład Hilton, które wydają olbrzymie sumy na sprzedaż swojego wizerunku, często zachowują się jak instytucje prawej strony spektrum. Jednak Hilton czy Sheraton zazwyczaj nie oferują niczego więcej, a często nawet mniej niż niezależnie prowadzone miejsca noclegowe w podobnej cenie. Logo hotelu działa w zasadzie na podróżującego niczym drogowskaz. Mówi mu: „Zatrzymaj się, tu jest łóżko dla ciebie”, a nie: „Powinieneś wybrać łóżko hotelowe, a nie ławkę w parku!”.

Producenci artykułów codziennego użytku i najbardziej nietrwałych dóbr należą do środka naszego spektrum. Zaspokajają oni autentyczny popyt, a koszty produkcji i dystrybucji powiększają o każdą znośną dla rynku sumę przeznaczoną na reklamę czy wymyślne opakowanie. Im bardziej podstawowy produkt – dobro czy usługa – tym bardziej konkurencja skłania do ograniczania kosztów jego sprzedaży.

Większość wytwórców dóbr konsumpcyjnych przesunęło się daleko na prawo. Tak bezpośrednio, jak i pośrednio wytwarzają popyt na akcesoria, dzięki którym mogą podnieść ceny swoich produktów wysoko ponad koszty produkcji. General Motors i Ford zajmują się wytwarzaniem środków lokomocji, ale także, co ważniejsze, manipulują gustami społeczeństwa w taki sposób, że do przemieszczania się potrzebuje ono

prywatnego samochodu, a nie publicznego autobusu. Sprzedają pragnienie posiadania kontroli nad maszyną, pędzenia z zawrotną prędkością w luksusie i komforcie, oferując także fantazje na temat celu podróży. Jednak tak naprawdę nie zajmują się tylko sprzedażą bezużytecznie wielkich silników, zbędnych gadżetów czy nowych przyrządów, których instalacja została wymuszona na producentach przez Ralpa Nadera i innych przedstawicieli lobby ekologicznego. W cenie jest już oczywiście podrasowany silnik, klimatyzacja, pasy bezpieczeństwa i urządzenie kontrolujące emisję spalin. Zawiera ona jednak także inne koszty, o których kierowcy nie dowiadują się bezpośrednio, a mianowicie koszty reklamy i sprzedaży, paliwa, utrzymania i części zamiennych, ubezpieczenia, oprocentowania kredytu. A oprócz tego także koszty trudniejsze do oszacowania, związane ze stratą czasu, wybuchami wściekłości czy coraz mniejszą ilością powietrza zdatnego do oddychania w naszych zduszonych ruchem ulicznym miastach.

Szczególnie interesujące wnioski związane z naszym omówieniem społecznie użytecznych instytucji płyną z analizy systemu „publicznych” autostrad. Tworzy on istotną część całkowitego kosztu samochodów i zasługuje na dłuższą wzmiankę, ponieważ prowadzi bezpośrednio do prawicowej instytucji, która interesuje mnie najbardziej – szkoły.

Falszywe usługi komunalne

System autostrad to sieć służąca przemieszczaniu się na względnie dużych odległościach. Jako sieć wydaje się należeć do lewej strony instytucjonalnego spektrum. W tym miejscu należy jednak dokonać rozróżnienia, które wyjaśni zarówno naturę systemu autostrad, jak i prawdziwych usług komunalnych. Drogi, które można faktycznie wykorzystać w dowolnych celach, należą do sfery prawdziwych usług komunalnych. Superautostrady natomiast są strefami prywatnymi, których kosztem zostało częściowo obciążone całe społeczeństwo.

Systemy telefoniczny, pocztowy i drogowy są sieciami, z których żadna nie jest darmowa. Dostęp do telefonu ograniczają stawki za minutę rozmowy. Opłaty te są względnie niskie i mogłyby właściwie zostać zniesione bez zmiany natury samego systemu. Wykorzystanie telefonu nie jest bynajmniej ograniczone tym, co komunikujemy, chociaż najlepiej służy ludziom posługującym się zwięzłymi zdaniami

w języku zrozumiałym dla ich rozmówców, a tę umiejętność posiadają wszyscy pragnący korzystać z sieci. Poczta także jest zazwyczaj tania, chociaż korzystanie z jej systemu nieznacznie ogranicza cena długopisu i papieru, a w nieco większym stopniu brak umiejętności pisania. Jednak jeśli analfabeta ma krewnego lub znajomego, któremu może podyktować list, poczta jest do jego usług, podobnie jakby chciał przesłać komuś kasetę z nagraniem.

W przeciwieństwie do nich, system autostrad nie jest dostępny dla kogoś, kto dopiero uczy się jeździć. Podczas gdy sieci pocztowe i telefoniczne istnieją, by służyć tym, którzy chcą z nich korzystać, system autostrad działa głównie jako dodatek do prywatnego auta. Te pierwsze są więc prawdziwymi usługami komunalnymi, podczas gdy ten drugi jest publiczną usługą przeznaczoną dla posiadaczy samochodów, ciężarówek i autobusów. Usługi komunalne istnieją na potrzeby komunikacji międzyludzkiej, zaś autostrady, tak jak inne instytucje z prawej strony spektrum, istnieją na potrzeby samego produktu. Jak już zauważyliśmy, producenci samochodów wytwarzają równocześnie auta i popyt na nie. Podobnie zresztą jak popyt na wielopasmowe autostrady, mosty i pola naftowe. Na prywatnym samochodzie koncentrują się instytucje zgromadzone na prawym krańcu spektrum. Wysoki koszt każdego jego elementu podyktowany jest nadaniem podstawowemu produktowi skomplikowanej formy, zaś sprzedaż podstawowego produktu polega na uzależnieniu społeczeństwa od zakupu całego zestawu.

Zorganizowanie systemu autostrad według zasad prawdziwie publicznej usługi dyskryminowałoby tych, dla których największą wartością przemieszczania się są prędkość i komfort, a uprzywilejowałoby tych, którzy cenią płynność ruchu i dotarcie do celu. Na tym właśnie polega różnica między rozległą siecią całkowicie dostępną dla podróźnych, a siecią, która tylko uprzywilejowanym oferuje dostęp do stref prywatnych.

Przeniesienie nowoczesnej instytucji do kraju rozwijającego się to najlepszy sprawdzian jej jakości. W państwach ubogich po drogach jeździć mogą zazwyczaj tylko specjalne ciężarówki o wysokiej osi przewożące artykuły spożywcze, zwierzęta hodowlane i ludzi. Takie kraje powinny wykorzystywać swoje ograniczone środki do budowy pajęczej sieci szlaków komunikacyjnych obejmującej każdy region i ograniczyć

import samochodów do dwóch lub trzech bardzo wytrzymałych modeli, które dadzą sobie radę na drogach przy niskiej prędkości. Uprościłoby to utrzymanie pojazdów i dystrybucję części zamiennych, jak również pozwoliłoby na wykorzystanie samochodów przez cały czas oraz zapewniłoby maksymalną płynność ruchu i swobodę wyboru celu podróży wszystkim obywatelom. Wymagałoby to skonstruowania pojazdów wszechstronnego użytku, prostych jak model T, przy wykorzystaniu najnowocześniejszych na świecie stopów metali w celu zagwarantowania maksymalnej wytrzymałości, a także z wbudowanym ograniczeniem prędkości do dwudziestu pięciu kilometrów na godzinę i wystarczająco mocnych, by jeździć mogły nawet w najtrudniejszym terenie. W rzeczy samej, popyt na takie pojazdy należałoby wytworzyć sztucznie oraz prawdopodobnie obwarować rygorystycznymi przepisami. Jednak obecnie, gdziekolwiek taki popyt staje się przynajmniej lekko odczuwalny, szybko przeciwdziała mu reklama służąca powszechnej sprzedaży maszyn, dzięki którym wyciąga się od amerykańskich podatników pieniądze potrzebne na budowę superautostrad.

W celu „poprawienia” warunków transportu, wszystkie kraje – nawet najuboższe – planują obecnie budowę systemów autostrad przeznaczonych dla samochodów pasażerskich i szybkich ciężarówek, które umożliwiają świadomemu uroków prędkości niewielkiemu gronu producentów i konsumentów zajęcie miejsca wśród elity. Racjonalnym uzasadnieniem takiego podejścia jest często oszczędność najcenniejszego zasobu biednego kraju – czasu lekarza, inspektora szkolnego lub przedstawiciela administracji publicznej. Jednak ci ludzie w sposób oczywisty służą niemal wyłącznie tym, którzy dysponują samochodem lub mają nadzieję pewnego dnia wejść w jego posiadanie. Środki pochodzące z lokalnych podatków i nieznacznej międzynarodowej wymiany handlowej są marnotrawione na finansowanie fałszywych usług komunalnych.

„Nowoczesna” technologia przenoszona do biednych krajów mieści się w trzech pojemnych kategoriach: dóbr, wytwarzających je fabryk oraz instytucji usługowych – głównie szkół – które czynią z ludzi nowoczesnych wytwórców i konsumentów. Większość krajów przeznacza *gros* swoich środków budżetowych na szkoły. Ich absolwenci tworzą następnie popyt na inne usługi, takie jak dostarczanie energii dla przemysłu,

budowa autostrad, nowoczesnych szpitali i lotnisk. Te z kolei tworzą rynek dla dóbr wytwarzanych z myślą o krajach bogatych oraz, po jakimś czasie, konieczność importowania z tych krajów przestarzałych fabryk potrzebnych do wyprodukowania tych dóbr.

Ze wszystkich „fałszywych usług” szkoła jest najbardziej podstępna. System autostrad wytwarza tylko popyt na autostrady. Szkoły zaś tworzą popyt na cały zestaw nowoczesnych instytucji zgromadzonych na prawym krańcu spektrum. Człowiek, który kwestionuje potrzebę budowy autostrad, uchodzi za romantyka. Ktoś, kto podaje w wątpliwość zapotrzebowanie na szkołę, jest z miejsca atakowany jako pozbawiony serca lub imperialista.

Szkoły jako fałszywe usługi komunalne

Podobnie jak autostrady, szkoły na pierwszy rzut oka także wydają się dostępne dla wszystkich. Są jednak otwarte tylko dla tych, którzy nieustannie potwierdzają ich społeczną legitymację. Tak jak autostrady tworzą wrażenie, że należy pokrywać ich roczne koszty utrzymania, aby ludzie mogli się przemieszczać, tak szkoły uważa się za niezbędne do osiągnięcia kompetencji wymaganej w społeczeństwie opartym na nowoczesnych technologiach. Udowodniliśmy, że autostrady mają charakter fałszywych usług komunalnych ze względu na ich zależność od prywatnych samochodów. Szkoła również opiera się na błędnym założeniu, a mianowicie, że uczenie się jest wynikiem nauczania w ramach szkolnego programu.

Autostrady powstały w wyniku wypaczenia pragnienia i potrzeby mobilności oraz przekształcenia ich w popyt na prywatny samochód. Szkoły zaś wypaczają naturalną chęć rozwoju i nauki, zamieniając ją w popyt na kształcenie. Popyt na sztucznie wytworzoną dojrzałość jest dużo bardziej sprzeczny z działalnością podejmowaną z własnej inicjatywy niż popyt na wyprodukowane dobra. Szkoły nie tylko leżą na prawo od autostrad i samochodów – znajdują się niemal na krańcu instytucjonalnego spektrum, czyli tam, gdzie gromadzą się placówki zamknięte. Nawet ci, którzy w trakcie wojny przyczyniają się do wzrostu „liczby ofiar śmiertelnych”, zabijają tylko ciała. Jednak skłaniając ludzi do zrzeczenia się odpowiedzialności za ich własny rozwój, szkoła prowadzi wielu z nich do swego rodzaju duchowego samobójstwa.

Autostrady są częściowo finansowane przez tych, którzy z nich korzystają, ponieważ opłaty i podatki ze sprzedaży paliwa są pobierane tylko od kierowców. W przeciwieństwie do nich, szkoła jest idealnym przykładem systemu regresywnego opodatkowania, gdzie uprzywilejowany absolwent znajduje się na utrzymaniu całego płacącego społeczeństwa. Szkoła nakłada podatek pogłówny na promocję. Zbyt niski poziom konsumpcji systemu autostrad nie jest nawet w przybliżeniu tak kosztowny jak zbyt mała konsumpcja wykształcenia szkolnego. Człowiek bez samochodu w Los Angeles może być niemal unieruchomiony, jeśli jednak w jakiś sposób uda mu się dotrzeć do miejsca pracy, będzie w stanie zachować stanowisko. Wyrzucony ze szkoły nie ma alternatywnej drogi postępowania. Mieszkaniec przedmieść z nowym lincolnem i jego wiejski kuzyn, który jeździ poobijanym gruchotem, wykorzystują autostradę mniej więcej w ten sam sposób, nawet jeśli jeden samochód kosztuje trzydzieści razy więcej niż drugi. Wartość wykształcenia szkolnego człowieka jest funkcją liczby ukończonych klas i kosztu szkół, do których uczęszczał. Prawo nie wymaga od nikogo prowadzenia samochodu, lecz zmusza wszystkich do pójścia do szkoły.

Analiza instytucji według ich bieżącej pozycji w spektrum pozwala mi wyjaśnić, dlaczego uważam, że fundamentalna zmiana społeczna musi się rozpocząć od zmiany sposobu postrzegania instytucji. Dzięki niej mogę także wytłumaczyć, dlaczego droga do lepszej przyszłości wiedzie przez odnowę stylu działania instytucji.

W latach sześćdziesiątych wszystkie instytucje powstałe po rewolucji francuskiej jednocześnie osiągnęły wiek starczy. Systemy kształcenia publicznego ustanowione za czasów Jeffersona lub Atatürka, jak również te rozwinięte po drugiej wojnie światowej, stały się biurokratyczne, samousprawiedliwiające i manipulacyjne. To samo dotyczy systemów opieki społecznej, związków zawodowych, najważniejszych kościołów, dyplomacji, opieki nad osobami starszymi czy chowania zmarłych.

Dla przykładu, obecnie systemy szkolnictwa Kolumbii, Wielkiej Brytanii, ZSRR i Stanów Zjednoczonych bardziej przypominają sobie nawzajem, niż amerykańskie szkoły z końca lat dziewięćdziesiątych XIX wieku przypominały współczesne im szkoły w Rosji. Dzisiaj wszystkie szkoły są obowiązkowe, niekończące się i konkurencyjne. Ta sama zbieżność instytucjonalnego stylu dotyczy także służby zdrowia, handlu, admini-

strawiania kapitałem ludzkim i życia politycznego. Wszystkie te instytucjonalne procesy należą raczej do manipulacyjnego krańca spektrum.

Przyczyną fuzji światowych biurokracji jest właśnie ta instytucjonalna zbieżność. Styl, systemy rankingowe oraz wyposażenie (od podręczników do komputerów) podlegają tym samym standardom planowania w Kostaryce czy w Afganistanie co w Europie Zachodniej.

Owe biurokracje wszędzie zdają się spełniać to samo zadanie, czyli promowanie rozwoju instytucji z prawej strony spektrum. Ich celem jest wytwarzanie rzeczy, rytualnych zasad, jak również tworzenie – i przekształcanie – prawdy „kierowniczej”, ideologii czy dekrétów ustanawiających aktualną wartość, którą należy przypisywać ich produktowi. Technologia daje tym biurokracjom coraz większą moc oddziaływania na prawe skrzydło społeczeństwa. Lewe skrzydło zdaje się z kolei zanikać, ale nie dlatego, że technologia nie potrafi poszerzyć zakresu ludzkich działań i zapewnić czasu na zabawę własną wyobraźnią i osobistą kreatywnością, ale dlatego, że takie wykorzystanie technologii nie zwiększa władzy elity, która nią rozporządza. Naczelnik poczty nie ma kontroli nad sposobem korzystania z listów, tak jak operator centrali telefonicznej czy kierownik w Bell Telephone nie ma mocy powstrzymania zdrady małżeńskiej, morderstwa czy działalności wyrotowej zaplanowanej za pośrednictwem jego sieci.

Stawką w grze o wybór między instytucjonalną prawicą a lewicą jest sama natura ludzkiego życia. Człowiek musi wybrać, czy być bogatym w rzeczy, czy mieć swobodę korzystania z nich. Musi zdecydować się na jeden z odmiennych stylów życia i związany z nim schemat produkcji.

Już Arystoteles odkrył, że istnieje różnica między „tworzeniem” a „działaniem” – różnica tak ogromna, że w zasadzie jedno nigdy nie oznacza drugiego.

„Ani bowiem działanie nie jest tworzeniem, ani tworzenie działaniem. [...] umiejętność budowania domów jest jedną ze sztuk [...] – wynalazczym obmyślaniem [...] rzeczy, których źródło tkwi w wytwarzającym, a nie w wytworze. [...] Cel bowiem tworzenia leży poza tworzeniem, przy działaniu zaś inaczej: bo tu samo powodzenie w działaniu jest celem”¹.

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, w: tegoż, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, s. 196 (1140a).

Perfekcja w tworzeniu to sztuka, perfekcja w działaniu to cnota. Słowem, którego używał Arystoteles w odniesieniu do tworzenia, było *poesis*, zaś słowem oznaczającym działanie było *praxis*. Przesunięcie instytucji na prawo oznacza, że podlegają one restrukturyzacji w celu zwiększenia swojej zdolności „tworzenia”, zaś kiedy instytucja przesuwana się w lewo, jej struktura ulega zmianie, by umożliwić „działanie”, czyli *praxis*. Nowoczesna technologia umożliwiła człowiekowi powierzenie zadania „tworzenia” maszynom, dzięki czemu dostał więcej czasu na potencjalne „działanie”.

„Tworzenie” rzeczy potrzebnych do życia przestało zajmować człowiekowi czas. Bezrobocie jest skutkiem tego właśnie unowocześnienia – bezczynnością człowieka, który nie ma nic do „stworzenia” i który nie wie, co „robić”, czyli jak „działać”. Bezrobocie to smutna bezczynność człowieka, który w przeciwieństwie do Arystotelesa wierzy, że tworzenie rzeczy lub wykonywanie pracy jest cnotą, a bezczynność jest złą. Bezrobocie jest doświadczeniem człowieka, który podporządkował się etyce protestanckiej. Według Webera ludzie muszą odpoczywać, by móc pracować. Według Arystotelesa ludzie potrzebują pracy, by móc odpoczywać.

Technologia daje człowiekowi czas, który może on spędzić na tworzeniu lub działaniu. Cała kultura może obecnie dokonać wyboru między smutnym bezrobociem a radosnym odpoczynkiem. Zależy to tylko od tego, jaki instytucjonalny styl wybierze. Wybór ten byłby nie do pomyślenia w kulturze starożytnej, opartej albo na pracy chłopów w polu, albo na niewolnictwie. Dla człowieka ery postprzemysłowej stał się czymś nieuniknionym.

Jednym ze sposobów na wypełnienie dostępnego czasu jest stymulowanie zwiększonego popytu na dobra konsumpcyjne, a tym samym produkcję usług. To pierwsze jest cechą charakterystyczną gospodarki zapewniającej stale rozszerzający się wachlarz coraz nowszych rzeczy, które mogą zostać wytworzone, skonsumowane, wyrzucone lub poddane ponownej obróbce. To drugie oznacza bezowocne starania o „przemianę” cnotliwych działań w produkty instytucji „usługowych”. Prowadzi to do utożsamiania szkolnictwa z edukacją, opieki medycznej ze zdrowiem, oglądania telewizji z rozrywką, prędkości ze skutecznym przemieszczaniem się. Tę pierwszą możliwość określa się obecnie mianem rozwoju.

Radykalnie odmiennym sposobem wypełnienia dostępnego czasu jest posługiwanie się ograniczonym zakresem bardziej trwałych dóbr i zapewnienie dostępu do instytucji umożliwiających więcej pożądanych kontaktów międzyludzkich.

Gospodarka oparta na trwałych dobrach jest dokładnym przeciwieństwem gospodarki opartej na produktach o zaplanowanej żywotności. Gospodarka oparta na trwałych dobrach oznacza nałożenie ograniczeń na ich bilans. Dobra te muszą dawać największą możliwość „zrobienia” czegoś z nimi – muszą być to przedmioty przeznaczone do samodzielnych złożenia, samoobsługi, powtórnego wykorzystania i naprawy.

Dopełnieniem bilansu dóbr trwałych, naprawialnych i nadających się do powtórnego wykorzystania nie jest wzrost ilości usług wytwarzanych instytucjonalnie, ale raczej rama instytucjonalna, która nieustannie kształci w działaniu, uczestnictwie i samopomocy. Przejście naszego społeczeństwa od sytuacji dnia dzisiejszego – kiedy wszystkie instytucje ciążą ku postprzemysłowej biurokracji – do przyszłości związanej z postprzemysłową towarzyskością – gdzie intensywność działania przeważałaby nad produkcją – musi się rozpocząć od odnowy stylu działania instytucji usługowych – przede wszystkim zaś od odnowy edukacji. Dobra i osiągalna przyszłość zależy od tego, czy wykażemy wolę zainwestowania naszej wiedzy technologicznej w rozwój instytucji towarzyskich. W dziedzinie badań oświatowych oznacza to zadanie odwrócenia panujących tendencji.

5. LOGIKA ABSURDU*

* Treść tego rozdziału została po raz pierwszy zaprezentowana podczas spotkania American Educational Research Association w Nowym Jorku 6 lutego 1971 roku.

Jestem zdania, że obecny kryzys oświaty wymaga od nas przeglądu samej idei publicznie ordynowanej nauki, a nie metod wykorzystywanych w jej egzekwowaniu. Liczba osób, które straciły kontakt ze szkołami – zwłaszcza gimnazjalistów i nauczycieli szkół podstawowych – wskazuje na istnienie oddolnego zapotrzebowania na całkowicie nowy wizerunek zawodu. „Klasowy praktyk” uważający się za liberalnego nauczyciela jest narażony na coraz bardziej nasilone ataki z obu stron. Ruch wolnych szkół, który myli dyscyplinę z indoktrynacją, przyprawił mu gębę niszczycielskiego despoty. Oświatowy technolog nieodmiennie udowadnia, że nauczyciel nie ma umiejętności pomiaru i zmiany sposobu postępowania. A zatrudniająca go administracja szkolna każe mu kłaniać się zarówno przed Summerhillem, jak i Skinnerem, przez co rzeczą oczywistą staje się, że przymusowa nauka nie może mieć liberalnego charakteru. Nic więc dziwnego, że wskaźnik dezercji wśród nauczycieli jest wyższy niż wśród uczniów.

Przywiązanie Ameryki do obowiązkowej edukacji młodzieży okazuje się obecnie tak samo bezużyteczne jak udawane poświęcenie sprawie przymusowej demokratyzacji Wietnamczyków. Konwencjonalne szkoły w oczywisty sposób nie mogą wywiązać się z tego zadania. Ruch wolnych szkół przyciąga nowatorskich oświatowców, ale robi to w oparciu o konwencjonalną ideologię szkolnictwa. Zaś obietnice oświatowych technologów, że ich badania i rozwój – przy odpowiednim finansowaniu – mogą zaowocować jakimś innym ostatecznym rozwiązaniem problemu oporu młodzieży przed przymusową nauką, brzmią tak samo zuchwale i okazują się tak samo niedorzeczne jak analogiczne obietnice składane przez technologów wojskowych.

Krytyka amerykańskiego systemu szkolnictwa wysuwana przez behawiorystów wydaje się zupełnie odmienna od tej zgłaszanej przez ludzi wywodzących się ze środowiska radykalnych oświatowców. Behawiorysty stosują badania oświatowe do „indukcji autotelicznego kształcenia za pośrednictwem zindywidualizowanych pakietów naukowych”. Ich styl zderza się z nieopartym na przymusie dobieraniem młodzieży w liberalne komuny powołane pod nadzorem dorosłych. Jednak w perspektywie historycznej obydwie te postawy są po prostu współczesnymi manifestacjami pozornie sprzecznych, ale tak naprawdę uzupełniających się celów publicznego systemu szkolnictwa. Od początku XX wieku szkoły są

z jednej strony głównymi narzędziami kontroli społecznej, z drugiej zaś wolnej współpracy, a wszystko to w imię „dobrego społeczeństwa” rozumianego jako wysoko zorganizowana i działająca bez przeszkód struktura korporacyjna. Pod wpływem intensywnej urbanizacji dzieci stały się naturalnym zasobem do szkolnej obróbki i wtłaczania do przemysłowej maszyny. Postępowa polityka i kult wydajności zbiegły się ze sobą w toku rozwoju amerykańskiej szkoły publicznej¹. Powstanie doradztwa zawodowego i gimnazjów to dwa istotne skutki tego sposobu myślenia.

Wydaje się zatem, że próba wywołania określonych i mierzalnych zmian behawioralnych, za które odpowiedzialność ponosiłby ich twórca, to tylko jedna strona medalu, a drugą stroną jest pacyfikacja nowego pokolenia w obrębie specjalnie skonstruowanych enklaw, w których przekonywano by jego przedstawiciele o uwodzicielskim uroku świata marzeń ich rodziców. Spacyfikowani członkowie społeczeństwa zostali trafnie opisani przez Deweya, który pragnie, byśmy „każdą ze szkół uczynili społecznością w embrionalnym stadium rozwoju, której życie polegałoby na działaniach odzwierciedlających życie całego społeczeństwa oraz byłoby natchnione duchem sztuki, historii i nauki”. Patrząc z tej historycznej perspektywy, poważnym błędem byłoby postrzeganie trwającego obecnie trójstronnego konfliktu między szkolnym establishmentem, technologami oświaty i wolnymi szkołami jako preludium do edukacyjnej rewolucji. Odzwierciedla on raczej nasilenie starań o realizację starego marzenia, czyli ostatecznego uznania wartościowej nauki wyłącznie za wynik zawodowego nauczania. Większość zaproponowanych alternatywnych rozwiązań edukacyjnych służy celom stworzenia człowieka współpracy, którego indywidualne potrzeby zaspokajane są dzięki wyspecjalizowaniu w obrębie systemu amerykańskiego – chodzi tu więc o ulepszenie tego, co z braku trafniejszego sformułowania nazywam uszkolnionym społeczeństwem. Nawet pozornie radykalni krytycy systemu szkolnictwa odmawiają porzucenia swojego przekonania, że ponoszą wobec młodych, zwłaszcza ubogich, obowiązek wprowadzenia ich – czy to z miłości, czy ze strachu – w realia społeczeństwa, które

¹ Por. J. Spring, *Education and the Rise of the Corporate State*, „Cuaderno” 1971, no. 50 (Centro Intercultural de Documentacion, Cuernavaca).

wymaga specjalizacji w konkretnej dziedzinie zarówno od producentów, jak i konsumentów, jak również obowiązek wpajania im ideologii stawiającej wzrost gospodarczy na pierwszym miejscu.

Bunt ukrywa sprzeczności właściwe samej idei szkoły. Oficjalne przesłanie nauczycieli, technologiczni czarodzieje oraz oświatowy ruch wyzwolenia pogłębiają tylko przekonanie całego społeczeństwa o prawdziwości podstawowych aksjomatów uszkolnionego świata, na podobnej zasadzie jak wiele ruchów antywojennych czy protestacyjnych wzmacnia wiarę swoich członków – czarnych, kobiet, młodych czy biednych – że jedyną drogą do zwiększenia sprawiedliwości społecznej jest powiększanie produktu narodowego brutto.

Łatwo wyliczyć niektóre podstawowe założenia, które nie są obecnie podawane w wątpliwość. Po pierwsze, powszechna wiara, że zachowanie wyuczone pod okiem pedagoga ma wyjątkową wartość dla ucznia i przynosi szczególną korzyść społeczeństwu. Wynika to z przekonania, że człowiek nabiera społecznej natury w okresie dorastania, zaś może jej nabrać w pełni, tylko jeśli dorasta na łonie szkoły, którą jedni pragną uczynić bardziej pobłażliwą, inni zaś wypełnić gadżetami, a jeszcze inni pokryć barwami tradycji liberalnej. Istnieje wreszcie powszechne przekonanie, że młodzież jest psychicznie romantyczna i politycznie konserwatywna. W tej optyce zmiana społeczna jest skutkiem obciążenia młodych obowiązkiem jej przeprowadzenia, nastąpi jednak, pod warunkiem, że skończą oni szkołę. W społeczeństwie opartym na takich zasadach łatwo wzbudzić poczucie odpowiedzialności za edukowanie nowego pokolenia, a to nieuchronnie oznacza, że niektórzy mogą wyznaczać innym cele i oceniać ich realizację. We „fragmentie nieistniejącej chińskiej encyklopedii” Jorge Luis Borges stara się uświadomić skalę zamieszania, które nieuchronnie spowodowałyby tego rodzaju starania. Podaje, że zwierzęta dzielą się na następujące klasy: „(a) te należące do cesarza, (b) te zabalsamowane, (c) te udomowione, (d) prosięta, (e) syreny, (f) te bajeczne, (g) wędrowne psy, (h) te ujęte w niniejszym zestawieniu, (i) te, które doprowadzają się do szaleństwa, (j) te niepoliczalne, (k) te namalowane niezwykle cienkim pędzelkiem z wielbłądziego włosia, (l) i tym podobne, (m) te, które właśnie zbiły dzban, (n) te, które z oddali przypominają muchy”. Lecz taka taksonomia nie istnieje, chyba że ktoś stwierdzi, że może mu się

do czegoś przydać – w tym przypadku, wydaje mi się, że tym kimś był poborca podatkowy. Tylko dla niego taka taksonomia zwierząt miała sens, podobnie jak klasyfikacja celów edukacyjnych ma sens wyłącznie dla autorów opracowań naukowych.

Człowiek posługujący się tak nieodgadnioną logiką, który do tego ma prawo wyceniać zwierzęta, musiał wzbudzić w posiadającym je chłopie niemiłe poczucie niemocy. Z analogicznych względów uczniowie mają skłonność do paranoi, kiedy na poważnie podporządkowują się programowi nauczania. Nie ulega wątpliwości, że są jeszcze bardziej wystraszeni niż mój wymyślony chiński chłop, bo to ich cele życiowe, a nie żywy inwentarz, są poddawane zagadkowej klasyfikacji.

Fragment z Borgesa jest fascynujący, ponieważ odnosi się do logiki absurdu, która nadaje biurokracjom Kafki i Koestlera tak mroczny charakter, a jednocześnie czyni je tak podobnymi do naszego dzisiejszego życia. Logika absurdu hipnotyzuje wszystkich zaangażowanych w obojętnie korzystną i zdyscyplinowaną eksploatację. Jest ona wytworem biurokratycznego sposobu postępowania. Staje się także logiką, którą posługuje się społeczeństwo domagające się, żeby menedżerowie instytucji oświatowych ponosili publiczną odpowiedzialność za powodowane przez nich zmiany w zachowaniu swoich klientów. Uczniów, których da się skłonić do poważania oświatowych pakietów podstawianych im pod nos przez nauczycieli, porównać można do chińskiego chłopca, który potrafi odnaleźć się ze swoim stadem w realiach systemu podatkowego opisanego przez Borgesa.

Za życia poprzednich dwóch pokoleń w amerykańskiej kulturze triumfy zaczęła święcić terapia, zaś nauczyciele zaczęli być postrzegani jako terapeuci, których usług potrzebują wszyscy pragnący się cieszyć równością i wolnością, chociaż przynajmniej według zapisów Konstytucji mają do nich prawo od urodzenia. Następnym krokiem nauczycieli-terapeutów jest zaproponowanie zabiegów oświatowych trwających przez całe życie. Dużo dyskutuje się obecnie nad sposobem prowadzenia takiej terapii. Czy powinna polegać na kontynuacji zajęć szkolnych po osiągnięciu dorosłości? Mieć postać elektronicznej ekstazy? Czy może okresowych sesji wrażliwości? Wszyscy oświatowcy knują w celu otoczenia całej kultury czterema ścianami szkolnej klasy i zamiany jej w szkołę.

Pomijając retorykę i zgiełk, amerykańskie kontrowersje wokół przysięgi edukacji mają bardziej konserwatywny charakter niż dyskursy innych dziedzin polityki publicznej. Na przykład w sprawach zagranicznych zorganizowana mniejszość nieustannie przypomina nam, że Stany Zjednoczone muszą porzucić rolę światowego policjanta. Radykalni ekonomiści, a teraz nawet ich mniej radykalni nauczyciele, kwestionują wartość celu zapewnienia rozwoju wszystkim. Istnieją grupy lobbujące za uznaniem przeciwdziałania chorobom za ważniejsze niż leczenie oraz inne, przedkładające płynność ruchu drogowego nad prędkość przemieszczania się. Tylko na polu oświaty dosadne głosy domagające się radykalnego odszkolenia społeczeństwa pozostają w tak wielkim rozproszeniu. Brakuje trafnych argumentów i dojrzałego przywództwa na rzecz zniesienia wszystkich instytucji służących przymusowej nauce. Idea radykalnego odszkolenia społeczeństwa wciąż jest pozbawiona zaplecza. Można uznać to za szczególnie zaskakujące, skoro obserwujemy wzmaganie się oporu – choć chaotycznego – jaki osoby w wieku od dwunastu do siedemnastu lat wykazują przeciw wszystkim formom kształcenia zaplanowanego w systemie instytucjonalnym.

Oświatowi innowatorzy wciąż uważają, że instytucje edukacyjne funkcjonują jak lejki, przez które wlewa się stworzone przez nich programy nauczania. Dla mojego wyводу nie ma znaczenia, czy te lejki przyjmują postać szkolnej klasy, odbiornika telewizyjnego czy „strefy wyzwolonej”. Nie jest także istotne, czy dostarczane pakiety oświatowe są bogate, czy biedne, gorące czy zimne, precyzyjne i mierzalne (jak Math III), czy wymykające się szacunkom (jak wrażliwość). Liczy się tylko założenie, że uczenie się jest wynikiem instytucjonalnego procesu zarządzanego przez oświatowca. Dopóki nadal będziemy mieli do czynienia z relacją na linii dostawca-konsument, badania oświatowe sprowadzać się będą do wyjaśniania nieznanego przez nieznanne i polegać na zbieraniu naukowych dowodów potwierdzających zapotrzebowanie na jeszcze więcej pakietów oświatowych i ich niezwykle precyzyjne dostarczanie do klienta indywidualnego. Podobnie jak pewien nurt nauk społecznych potrafi uzasadnić potrzebę organizowania większej ilości operacji wojskowych.

Rewolucja oświatowa zależy od przemian dwojakiego rodzaju, a mianowicie nadania nowego kierunku badaniom i zrozumienia na nowo oświatowego stylu wyłaniającej się kontrkultury.

Badania operacyjne prowadzi się obecnie w celu optymalizacji wydajności dziedzicznej ramy instytucjonalnej, która jednak sama nigdy nie podlega zakwestionowaniu. Struktura syntaktyczna tej ramy przypomina lejek do wlewania pakietów oświatowych, zaś jej syntaktyczną alternatywą jest sieć lub pajęczyna edukacyjna służąca autonomicznemu docieraniu do źródeł informacji pod osobistą kontrolą każdego uczącego się. Obecne badania operacyjne zupełnie pomijają tę alternatywną strukturę instytucji oświatowych. Gdyby się nią zajęły, mielibyśmy do czynienia z nową rewolucją naukową.

Ślepa plamka badań oświatowych odzwierciedla kulturowe uprzedzenia społeczeństwa, które rozwój technologiczny pomyliło z technokratyczną kontrolą. Dla technokraty wartość środowiska wzrasta, gdy można zaprogramować więcej interakcji między danym człowiekiem a jego otoczeniem. W takim świecie decyzje odpowiednie dla obserwatora lub planisty stają się wyborami podejmowanymi przez obserwowanego – tak zwanego beneficjenta. Wolność ulega zredukowaniu do możliwości wyboru między pakietami dóbr.

Powstająca kontrkultura wierzy w przewagę semantycznej treści nad wydajnością rozszerzonej i usztywnionej składni. Przedkłada bogactwo konotacji nad moc produkcji dobrobytu, którą posiada składnia. Bardziej ceni nieprzewidywalny efekt kontaktów podejmowanych z własnej woli niż potwierdzoną dyplomem jakość profesjonalnego kształcenia. Ów zwrot w stronę osobistego zaskoczenia i odejście od instytucjonalnie budowanych wartości będzie wywierał niszczący wpływ na obowiązujący porządek, dopóki nie oddzielimy rosnącej dostępności ułatwiających kontakt narzędzi technologicznych od wzmożonej kontroli technokraty nad tym, co dzieje się, kiedy dojdzie do spotkania.

Nasze obecne instytucje edukacyjne służą celom nauczycieli. Potrzebujemy relacji, których struktura pozwoli każdemu na określenie się poprzez uczenie się i wniesienie wkładu w uczenie się innych.

**6.
SIECI
UCZENIA
SIĘ**

W poprzednim rozdziale omówiłem najważniejsze powody do narzekania na szkoły, znajdujące odzwierciedlenie na przykład w opublikowanym niedawno raporcie Carnegie Commission – uczniowie szkolni podporządkowują się wykwalifikowanym nauczycielom, aby samemu otrzymać kwalifikacje, a obydwie grupy za swoją obopólną frustrację winią niedobór zasobów – finansowych, czasowych czy lokalowych.

Tego rodzaju krytyka skłania wielu ludzi do zastanowienia się, czy możliwe jest wymyślenie innego stylu uczenia się. Co paradoksalne, ci sami ludzie zapytani, gdzie zdobyli swoją wiedzę, z miejsca przyznają, że stało się to raczej poza szkołą niż w niej. Zaczerpnęli wiedzę faktograficzną oraz zrozumienie zasad rządzących życiem i pracą z przyjaźni lub miłości, oglądania telewizji, czytania, od rówieśników lub wdając się w uliczną bójkę. Mogli także uczyć się dzięki rytuałowi przygotowującemu do wstąpienia do ulicznego gangu lub rozpoczynając leczenie szpitalne, w czasie stażu w redakcji gazety, w sklepie hydraulicznym lub w firmie ubezpieczeniowej. Alternatywą dla zależności od szkoły nie jest przeznaczanie środków publicznych na nowe urządzenia, które „sprawią”, że ludzie będą się uczyć. Jest nią raczej opracowanie nowego stylu relacji oświatowych między człowiekiem a jego otoczeniem. Aby ten nowy styl zdobył popularność, równolegle zmienić się musi postawa w stosunku do dorastania, do dostępnych narzędzi naukowych, a także do jakości i struktury życia codziennego.

Zmianę postaw już da się zaobserwować. Dumna zależność od szkół zniknęła. W przemyśle wiedzy wzrasta opór konsumentów. Wielu uczniów, nauczycieli, podatników, pracodawców, ekonomistów i policjantów wolałoby nie być już dłużej zależnymi od szkół. Ich frustracja nie prowadzi do kształtowania nowych instytucji, ponieważ brakuje im nie tylko wyobraźni, ale często także odpowiedniego języka oraz oświeconego zainteresowania samymi sobą. Nie są w stanie wyobrazić sobie odszkolnionego społeczeństwa albo instytucji oświatowych w społeczeństwie, które zniosło szkołę. W tym rozdziale zamierzam udowodnić, że odwrotność szkoły jest możliwa – że możemy polegać na nauce z własnej motywacji zamiast na zatrudnianiu nauczycieli, by przekupić lub przymusić ucznia do znalezienia czasu i chęci na naukę – że możemy zapewnić uczącemu się nowego rodzaju łączność ze światem, zamiast nadal wlewać w niego programy nauczania

poprzez osobę nauczyciela. Omówię tutaj niektóre ogólne cechy odróżniające szkolnictwo od uczenia się i wskażę cztery główne kategorie instytucji oświatowych, które mogą przyciągnąć nie tylko wiele jednostek, ale także już istniejące grupy interesów.

Sprzeciw: komu służą mosty donikąd?

Mamy nawyk postrzegania szkoły jako zmiennej i zależnej od polityki oraz gospodarki. Jeśli uda nam się zmienić styl przywództwa politycznego lub wypromować interesy tej czy innej klasy, albo zmienić charakter własności środków produkcji z prywatnego na publiczny, zakładamy, że zmianie ulegnie także system szkolnictwa. Jednak zaproponowane przeze mnie instytucje oświatowe służyć mają społeczeństwu, którego jeszcze nie ma, chociaż sama obecna frustracja związana ze szkołami ma już potencjalnie dużą moc zainicjowania zmian na rzecz nowego układu społecznego. Oczywisty sprzeciw wobec takiego podejścia brzmi: dlaczego zużywać energię na budowanie mostów donikąd, zmieniając najpierw szkoły, a nie system polityczny i gospodarczy?

Ten sprzeciw nie bierze jednak pod uwagę, jaką fundamentalną wagę ma polityczna i gospodarcza natura samego systemu szkolnictwa i polityczny potencjał każdego skutecznie rzuconego mu wyzwania.

W ogólnej perspektywie, szkoły przestały być zależne od ideologii wyznawanej przez jakikolwiek rząd czy organizację rynkową. Inne podstawowe instytucje – jak rodzina, partia, kościół czy prasa – mogą wyglądać różnie w różnych krajach, jednak system szkolnictwa wszędzie ma taką samą strukturę, a jego ukryty program nauczania wszędzie odnosi taki sam skutek. Nieodmiennie kształtuje konsumenta przedkładającego instytucjonalne dobra handlowe nad niefachową pomoc sąsiedzką.

Ukryty program nauczania szkolnictwa wszędzie wpaja obywatelowi mit, że biurokracje podparte wiedzą naukową są wydajne i życiowe. Ten sam program wszędzie wpaja uczniowi mit, że wzmoczona produkcja zapewnia lepsze życie. I wszędzie rozwija w nim nawyk bezcelowej konsumpcji usług oraz ich alienującej produkcji, jak również tolerancję na zależność instytucjonalną oraz poważanie dla instytucjonalnych rankingów. W ten sposób ukryty program nauczania bez względu na obowiązującą ideologię działa wbrew wysiłkom nauczycieli.

Innymi słowy, szkoły są zasadniczo podobne we wszystkich krajach – faszystowskich, demokratycznych, socjalistycznych, dużych, małych, bogatych czy biednych. Niezmienny charakter systemu szkolnictwa utrzymujący się pomimo ogromnego zróżnicowania poszczególnych mitologii świadczy o głębokim i ogólnoswiatowym zakorzenieniu mitu, trybu produkcji i metod kontroli społecznej.

W obliczu takiego charakteru szkół przekonanie o ich zmienności to czysta iluzja. Oznacza to, że płonne są także nadzieje na fundamentalną przemianę systemu szkolnictwa na skutek zmiany społecznej lub gospodarczej o konwencjonalnym przebiegu. Co więcej, iluzja ta zapewnia szkole – organowi reprodukcyjnemu społeczeństwa konsumpcji – prawie całkowitą bezkarność.

Ważny jest tu przykład Chin. Przez trzy tysiąclecia Chiny chroniły szkolnictwo wyższe poprzez całkowite rozdzielenie procesu uczenia się od przywilejów otrzymywanych po przejściu mandaryńskich egzaminów. Pragnąc stać się światową potęgą i nowoczesnym państwem, Chiny musiały przyjąć międzynarodowy styl szkolnictwa. Czas pokaże, czy Wielka Rewolucja Kulturalna okaże się pierwszą pomyślną próbą odszkolnienia instytucji społecznych.

Nawet częściowe powoływanie nowych agencji oświatowych będących przeciwieństwem szkoły byłoby uderzeniem w czuły punkt tej panoszącej się instytucji tworzonej przez państwo we wszystkich krajach. Program polityczny, który nie opowiada się wyraźnie za potrzebą odszkolnienia społeczeństwa, jest pozbawiony rewolucyjnego charakteru. Jest za to demagogiczny i sprowadza się do wołania o więcej tego, co już mamy. Każdy znaczący program polityczny lat siedemdziesiątych należy oceniać właśnie pod tym kątem, a mianowicie, jak jasno wskazuje na potrzebę odszkolnienia – i jak jasno przedstawia drogę do osiągnięcia wysokiej jakości oświaty przez społeczeństwo, do którego utworzenia zmierza.

Walka ze zdominowaniem przez światowy rynek i wielką politykę może okazać się ponad siły ubogich społeczności i krajów, jednak ich słabość to kolejny powód, by uznać istotne znaczenie wyzwolenia każdego społeczeństwa poprzez gruntowną przemianę jego oświatowej struktury. A ta przemiana znajduje się w zasięgu możliwości wszystkich społeczeństw.

Cechy ogólne nowych instytucji edukacji formalnej

Dobremu systemowi oświaty przyswiecać powinny trzy cele. Powinien zapewniać wszystkim chętnym do uczenia się dostęp do istniejących zasobów w każdym momencie ich życia. Powinien wspomagać wszystkich chcących dzielić się swoją wiedzą w znalezieniu tych, którzy pragną się od nich uczyć. I wreszcie, powinien zapewniać wszystkim, którzy chcą dokonać publicznej prezentacji zajmującego ich zagadnienia, możliwość podzielenia się ze światem swoimi dociekaniem. Taki system wymagałby objęcia oświaty gwarancjami konstytucyjnymi. Uczniów nie powinno się zmuszać do podporządkowania się obowiązkowemu programowi nauczania lub dyskryminować ich, jeśli nie zdobyli świadectwa czy dyplomu. Społeczeństwa nie powinno się także przymuszać do finansowania za pośrednictwem regresywnego opodatkowania ogromnej rzeszy zawodowych oświatowców i wielkiej ilości budynków szkolnych. Albowiem tak naprawdę ograniczają one szanse ludzi na przyuczenie się do wykonywania usług, które chcą zaoferować na rynku. Nowoczesne technologie powinny zaś gwarantować powszechną wolność słowa, wolność zgromadzeń oraz wolność prasy, a zatem pełnię walorów edukacyjnych.

Szkoły oparte są na założeniu, że we wszystkim na świecie tkwi jakiś sekret, jakoś życia zależy od poznania tego sekretu, sekrety poznać można tylko w ustalonej kolejności, a odpowiednio odsłonić mogą je tylko nauczyciele. Jednostka o uszkolnionym umyśle wyobraża sobie świat jako piramidę tajemnych pakietów edukacyjnych dostępnych tylko dla upoważnionych. Nowe instytucje oświatowe zburzyłyby tę piramidę. Ich celem byłoby ułatwienie uczącemu się dostępu – spojrzenia na pomieszczenie kontrolne lub parlament przez okno, jeśli nie można się tam dostać przez drzwi. Co więcej, nowe instytucje powinny mieć postać kanałów nauczania, do których uczący się mieliby dostęp bez referencji lub rodowodu – przestrzeni publicznych, w których rówieśnicy i starsi spoza ich bezpośredniego otoczenia stali się nagle dostępni.

Uważam, że wystarczą nie więcej niż cztery, a może nawet trzy różne oświatowe „kanały” lub sposoby prowadzenia wymiany naukowej, aby zapewnić ludziom dostęp do zasobów potrzebnych do wartościowej nauki. Dziecko dorasta w świecie przedmiotów, otoczone ludźmi

śluzącymi za wzorzec posiadanych umiejętności i wyznawanych wartości. Natrafia na rówieśników, którzy skłaniają je do wyrażania sprzeciwu, współzawodnictwa, współpracy i wykazywania zrozumienia. A jeśli dziecko ma szczęście, konfrontuje się lub jest krytykowane przez doświadczonego dorosłego, któremu naprawdę na nim zależy. Przedmioty, wzorce, rówieśnicy i starsi to cztery potrzebne źródła, a zapewnienie wszystkim wolnego dostępu do tych źródeł wymaga innego układu organizacyjnego w przypadku każdego z nich.

Posłużę się sformułowaniem „sieć możliwości” lub „sieć” w odniesieniu do konkretnych metod udostępniania każdemu z nas czterech typów zasobów oświatowych. Słowo „sieć” znajduje się w powszechnym użyciu, najczęściej jednak, niestety, w znaczeniu kanałów przeznaczonych wyłącznie do przekazywania materiału wyselekcjonowanego przez innych ludzi w celach indoktrynacji, kształcenia i rozrywki. Może jednak także odnosić się do łączności telefonicznej lub pocztowej, która przysługuje jednostkom chcącym się ze sobą komunikować. Wolalbym, żebyśmy takie sieciowe struktury wzajemnego dostępu określali innym słowem, które mniej kojarzyłoby się z pułapką – słowem mniej zdegradowanym przez obecne użycie i lepiej wyrażającym brak aspektów prawnych, organizacyjnych i technicznych takich sieci. Nie znajdując jednak takiego określenia, postaram się powrócić do tego, które jest dostępne, i używać go jako synonimu „sieci edukacyjnej”.

Potrzebujemy nowych sieci, dostępnych wszystkim od zaraz i zaprojektowanych tak, by promować równe szanse na uczenie się i nauczanie.

Dla przykładu, telewizor i magnetofon kasetowy działają dzięki technologiom o podobnym stopniu zaawansowania. Wszystkie kraje Ameryki Łacińskiej wprowadzają obecnie telewizję. W Boliwii rząd wspomógł finansowo stację telewizyjną powstałą sześć lat wcześniej w kraju, w którym na cztery miliony mieszkańców przypada nie więcej niż siedem tysięcy odbiorników. Środki finansowe przeznaczone na rozwój telewizji w całej Ameryce Łacińskiej mogłyby zapewnić co piątemu dorosłemu człowiekowi magnetofon kasetowy. Co więcej, pieniądze te wystarczyłyby do stworzenia niemal nieograniczonej biblioteki nagranych taśm, możliwych do pobrania w punktach dostępu nawet na odległych terenach wiejskich, jak również umożliwiłyby zakup ogromnego zapasu czystych taśm.

Owa sieć magnetofonów kasetowych miałaby oczywiście zgoła odmienny charakter od istniejącej obecnie sieci telewizyjnej, ponieważ dawałaby możliwość wolnego wyrażania myśli – zarówno piśmienni, jak i analfabeci mogą nagrywać, przechowywać, rozsyłać i powtarzać swoje wiadomości. Zamiast tego obecne inwestycje w telewizję zapewniają biurom, politykom i oświatowcom władzę spryskiwania całego kontynentu instytucjonalnie wytworzonymi programami, które oni – lub sponsorzy – uważają za dobre dla ludzi lub przez nich pożądane.

Technologia może sprzyjać albo niezależności i uczeniu się, albo biurokracji i kształceniu.

Cztery sieci

Plany nowych instytucji edukacyjnych nie powinny uwzględniać celów administracyjnych dyrektora lub prezesa, celów nauczania wyznaczonych przez specjalistę od oświaty, czy celów naukowych jakiegokolwiek hipotetycznej grupy ludzi. Nie powinniśmy zaczynać od pytania: „Czego ktoś powinien się uczyć?”, lecz: „Do jakich przedmiotów i ludzi uczący się mogliby chcieć dotrzeć, aby móc się uczyć?”.

Jeśli pragniemy się czegoś nauczyć, wiemy, że potrzebujemy zarówno informacji, jak i krytycznej oceny sposobu ich wykorzystania pochodzącej od kogoś innego. Informacje mogą być przechowywane przez przedmioty i ludzi. W dobrym systemie oświaty przedmioty powinny być dostępne na jedno skinienie uczącego się, podczas gdy dostęp do informatorów wymagałby jeszcze zgody innych. Krytyka pochodzić może nadto z dwóch stron – od nowicjuszy lub starszych – a więc od współuczących się, których główne zainteresowania pokrywają się z naszymi, albo od tych, którzy gotowi są podzielić się z nami swoim doświadczeniem. Nowicjuszami mogą być znajomi, z którymi można podyskutować, uczestnicy zabawnych i przyjemnych (albo nużących) spotkań czytelniczych, towarzysze spaceru, przeciwnicy w jakiegokolwiek grze. Starsi mogą doradzać w kwestii wyboru umiejętności do nauczania się, metody oraz odpowiedzieć, czyjego towarzystwa powinniśmy w danym momencie szukać. Mogą wskazać uczniom kwestie godne poruszenia lub wykazać nieprawdziwość wniosków, do których dochodzą. Takich źródeł mamy wiele. Lecz nie są one zwyczajowo postrzegane jako oświatowe, a dostęp do nich w celach naukowych

jest trudny, zwłaszcza dla biednych. Musimy opracować nowe struktury relacji, których celem będzie ułatwienie dostępu do tych zasobów każdemu, kto pragnie do nich dotrzeć w celach edukacyjnych. Ustanowienie takich sieciowych struktur wymaga ustaleń administracyjnych, technologicznych, a zwłaszcza prawnych.

Zasobom edukacyjnym nadaje się zazwyczaj nazwy według celów programowych oświatowców. Ja natomiast proponuję odwrócenie sytuacji poprzez nazwanie czterech różnych podejść pozwalających uczniom uzyskać dostęp do każdego źródła, które pomóc im może w określeniu i osiągnięciu ich własnych celów:

1. *Usługi odsyłania do przedmiotów przydatnych podczas uczenia się* – ułatwiające dostęp do rzeczy i procesów używanych w formalnej nauce. Niektóre z tych przedmiotów służyć mogą wyłącznie tym celom i być przechowywane w bibliotekach, agencjach wynajmu, laboratoriach lub przestrzeniach takich jak muzea czy teatry; inne zaś mogą znajdować się w codziennym użytku w fabrykach, na lotniskach lub na farmach, ale być udostępniane uczącym się w trakcie praktyk zawodowych lub w czasie wolnym.
2. *Wymiana umiejętności* – pozwala ludziom wskazać swoje umiejętności, określić warunki, pod jakimi chcieliby służyć jako wzorzec dla innych osób chcących osiągnąć te umiejętności, oraz podać adres, pod którym można ich zastać.
3. *Dobór nowicjuszy* – sieć komunikacyjna pozwalająca ludziom opisać działalność naukową, w którą chcieliby się zaangażować, w nadziei znalezienia partnera do wspólnych dociekań.
4. *Usługi odsyłania do ogółu oświatowców* – katalog zawierający adresy i notki informacyjne profesjonalistów, paraprofesjonalistów i wolnych strzelców, jak również warunki dostępu do ich usług. Jak zostanie to pokazane później, oświatowcy ci mogą być wybrani na podstawie wyników sondaży lub drogą konsultacji wśród ich dotychczasowych klientów.

Usługi odsyłania do przedmiotów przydatnych podczas uczenia się

Przedmioty to podstawa nauki. Jakość otoczenia i jego związek z ludźmi decyduje o tym, jak wiele nauczą się oni przez przypadek. Formalna

nauka oznacza z jednej strony utrudniony dostęp do przedmiotów codziennego użytku, zaś z drugiej strony łatwy i niezawodny dostęp do przedmiotów wytworzonych specjalnie na potrzeby edukacyjne. Nie każdy może na przykład używać lub rozmontować jakąś maszynę we własnym garażu. Każdy ma za to prawo używać liczydeł, komputera, książki, ogrodu botanicznego lub maszyny wycofanej z produkcji i pozostawionej do dyspozycji studentów.

Obecnie koncentrujemy się na bardzo nierównym dostępie bogatych i biednych dzieci do przedmiotów i możliwości czerpania z nich nauki. Zatem OEO i inne tego rodzaju agencje starają się wyrównywać szanse, dostarczając więcej sprzętu oświatowego biednym. Patrząc z bardziej skrajnego punktu widzenia, należałoby uznać, że w mieście zarówno bogaci, jak i biedni są sztucznie oddzieleni od większości otaczających ich przedmiotów. Dzieci urodzone w erze plastiku i ekspertów od zwiększania wydajności muszą pokonać dwie bariery stojące na drodze do zrozumienia otaczającego świata – pierwsza z nich związana jest z przedmiotami, druga zaś z instytucjami. Wzornictwo przemysłowe tworzy świat przedmiotów niepozwalających zgłębić swojej natury, a szkoły zabierają uczniom dostęp do przedmiotów w ich naturalnym otoczeniu.

Po krótkiej wizycie w Nowym Jorku pewna kobieta z meksykańskiej wioski powiedziała mi, że była pod wrażeniem faktu, że towary w sklepach były tak „wypomadowane”. Zrozumiałem, że chodzi jej o to, że produkty „mówią” do kupujących o pokusach, a nie o własnej naturze. Przemysł otoczył ludzi artefaktami, których mechanizm działania znany jest tylko specjalistom. Zniechęca to laika do dociekania, co sprawia, że zegar tyka, telefon dzwoni, a elektryczna maszyna do pisania pozwala pisać. Odbiera on ostrzeżenie, że przy takiej próbie rzecz łatwo może się zepsuć. Można mu wyjaśnić, dzięki czemu działa radio tranzystorowe, ale nie może dowiedzieć się tego sam. Taka sytuacja prowadzi do powstania społeczeństwa pozbawionego pomysłowości, w którym ekspertom coraz łatwiej ukryć się za specjalistyczną wiedzą i uniknąć oceny.

Środowisko stworzone przez człowieka stało się dla niego tak nieprzeniknione jak przyroda dla ludzi pierwotnych. Materiały edukacyjne zostały jednocześnie zmonopolizowane przez szkołę. Przemysł

wiedzy kosztownie opakował proste przedmioty. Stały się specjalistycznymi narzędziami dla zawodowych oświatowców, a ich cena została sztucznie nadmuchana poprzez powierzenie im roli stymulowania środowisk albo nauczycieli.

Nauczyciel jest zazdrosny o podręcznik, który określa mianem swojego zawodowego narzędzia. Uczeń może zniechęcić laboratorium, ponieważ utożsamia je z nauką w szkole. Administrator uzasadnia surowe zasady panujące w bibliotece koniecznością ochrony kosztownej własności publicznej przed tymi, dla których byłaby ona przedmiotem zabawy, a nie nauki. W takiej atmosferze uczeń zazwyczaj korzysta z mapy, laboratorium, encyklopedii czy mikroskopu tylko w rzadkich momentach, kiedy wymaga tego od niego program nauczania. Nawet wielcy klasycy kojarzą się z nauką na „drugim roku”, zamiast powodować znaczące przemiany w życiu człowieka. Szkoła wyjmuje rzeczy z codziennego użytku i nazywa je narzędziami edukacyjnymi.

Odszkolnienie wymaga odwrócenia obydwu tych tendencji. Należy szeroko udostępnić środowisko fizyczne, a materiały naukowe zredukowane do roli narzędzi edukacyjnych powinny służyć wszystkim do uczenia się we własnym zakresie. Korzystanie z rzeczy tylko w ramach programu nauczania może przynieść gorszy skutek niż zwyczajne wyjęcie ich ze środowiska. Może zepsuć nastawienie uczniów.

Dobrym przykładem są gry. Nie mam tu na myśli „gier” prowadzonych na lekcjach wychowania fizycznego (jak piłka nożna czy koszykówka), które szkoły wykorzystują do podniesienia swoich dochodów i prestiżu oraz wiele w nie inwestują. Szkolni sportowcy dobrze wiedzą, że te przedsięwzięcia przyjmują postać niemal wojennych rozgrywek, odbierając im radość z uprawiania sportu, oraz są wykorzystywane do wzmacniania konkurencyjnej natury szkoły¹. Myślę raczej o grach edukacyjnych, które potrafią zapewnić jedyną w swoim rodzaju możliwość zgłębienia systemów formalnych. Teoria mnogości, językoznawstwo, rachunek zdań, geometria, fizyka, a nawet chemia odsłaniają

¹ Wychowanie fizyczne ma w Stanach Zjednoczonych zupełnie inny charakter niż w Polsce. Szkolne drużyny sportowe, zwłaszcza na poziomie uniwersyteckim, działają na zasadach paraprofesjonalnych – mają komercyjnych sponsorów, uczestniczą w rozgrywkach półzawodowych lig – a ich funkcjonowanie ma istotny aspekt ekonomiczny, polegający również na promowaniu marki szkoły i przyciąganiu do niej młodzieży [przyj. red.].

swoje tajemnice przy niewielkim wysiłku grających w gry. Mój przyjaciel udał się na meksykański targ z grą zwaną Woof 'n' Proof polegającą na rzucie kostką opatrzoną dwunastoma symbolami logicznymi. Pokazywał dzieciom dwie lub trzy kombinacje tworzące poprawnie sformułowane zdania i w ciągu pierwszej godziny niektóre z dzieci wydedukowały, na czym polega zasada. W ciągu kilku godzin zabawy w przeprowadzanie formalnych dowodów logicznych niektóre dzieci mogły wprowadzić swoich kolegów w podstawowe zasady rachunku zdań. Inne po prostu odchodziły.

W rzeczy samej, dla niektórych dzieci takie gry są szczególną formą nieskrępowanego uczenia się, gdyż dzięki nim przekonują się, że systemy formalne są oparte na zamiennych aksjomatach, a operacje myślowe mają naturę gry. Gry są także proste, tanie i – bardzo często – mogą zostać zorganizowane przez samych graczy. Jeśli pojawiają się poza kontekstem programu nauczania, umożliwiają wskazanie i rozwijanie niezwykłego talentu. Szkolny psycholog orzekłby zapewne, że osobom obdarzonym takim talentem zagraża społeczność, choroba lub brak równowagi psychicznej. Gry przyjmujące postać międzyszkolnych rozgrywek nie tylko przestają się kojarzyć z odpoczynkiem, ale także powodują przemianę radosnej zabawy we współzawodnicstwo, a brak abstrakcyjnego myślenia w oznakę niższości. Ćwiczenia, które dla ludzi o pewnym charakterze są wyzwoleniem, przez innych są odbierane jako uciążliwe ograniczenie.

Sprawowanie przez szkołę kontroli nad narzędziami oświatowymi przynosi jeszcze jeden skutek – niewyobrażalnie podnosi cenę tanich materiałów. Dzieje się tak, ponieważ używa się ich tylko w wyznaczonych godzinach, a za ich zakup, przechowywanie i wykorzystanie płaci się zawodowcom. Potem zaś uczniowie wyładowują na nich swoją wściekłość na szkołę i sprzęt trzeba kupować od nowa.

Niedotykalności narzędzi edukacyjnych towarzyszy tajemniczy charakter współczesnych odpadków. W latach trzydziestych każdy szanujący się chłopak wiedział, jak naprawić automobil. Obecnie zaś producenci samochodów mnożą skomplikowane instalacje, a instrukcje obsługi powierzają tylko wykwalifikowanym mechanikom. Kiedyś stare radio zawierało wystarczająco dużo zwojów i kondensatorów, by zbudować przekaźnik, który sprawiłby, że wszystkie radia w okolicy

odpowiedziałyby wyciem. Radia tranzystorowe są łatwo przenośne, jednak nikt nie ośmiela się ich rozmontować. Zmiana tego stanu rzeczy w krajach wysoko uprzemysłowionych będzie niezwykle trudna, jednak przynajmniej w Trzecim Świecie musimy starać się o uwypuklenie wartości oświatowej przedmiotów codziennego użytku.

Niech następujący przykład posłuży za ilustrację. 10 milionów dolarów umożliwiłoby połączenie 45 tysięcy wiosek w kraju takim jak Peru pajęczą siecią ścieżek szerokości około dwóch metrów i utrzymanie ich oraz zakup 200 tysięcy trzykołowych „mechanicznych osiołków” – średnio po pięć na każdą wioskę. Niewiele biednych krajów tej wielkości przeznacza rocznie mniej na samochody i drogi, które są na razie zarezerwowane głównie dla bogatych i ich pracowników, podczas gdy biedni nadal tkwią w swoich wioskach. Każdy z tych prostych, ale wytrzymałych pojazdów kosztowałby 125 dolarów – z czego połowa przeznaczona byłaby na przeniesienie napędu i sześciokonny silnik. „Osiołek” osiągałby prędkość około 25 kilometrów na godzinę i mógłby przewozić ładunki o wadze około 450 kilogramów (czyli właściwie wszystko oprócz pni drzew czy stalowych belek, które byłyby przewożone innymi środkami transportu).

Taki system transportu jest w oczywisty sposób politycznie atrakcyjny dla mieszkańców wsi. Jednak tak samo oczywista jest przyczyna, dla której ludzie władzy – a zatem posiadacze samochodów – nie są zainteresowani przeznaczaniem środków finansowych na szlaki komunikacyjne i wypełnianie dróg silnikowymi „osiołkami”. System ten mógłby znaleźć powszechne zastosowanie, tylko jeśli przywódcy kraju ograniczyliby dozwoloną prędkość na całym jego obszarze do, powiedzmy, czterdziestu kilometrów na godzinę i przystosowali do tego instytucje publiczne. Model nie mógłby działać, gdyby został pomyślany wyłącznie jako prowizoryczne rozwiązanie zastępcze.

Nie ma tu miejsca na szczegółowe omówienie politycznej, społecznej, ekonomicznej, finansowej i technicznej realizowalności tego modelu. Chciałbym tylko wskazać, że rozważania o edukacji mogą mieć pierwszorzędne znaczenie przy wyborze alternatywy dla kosztownego systemu transportu. Podnosząc koszt jednego „osiołka” o 20%, można by wyprodukować wszystkie jego części w taki sposób, by w miarę możliwości każdy przyszły właściciel mógł w miesiąc lub dwa złożyć

i zrozumieć sposób działania maszyny, a następnie sam ją naprawiać. Ten dodatkowy koszt pozwoliłby także na zdecentralizowanie produkcji i przeniesienie jej do fabryk rozsianych po całym kraju. Dodatkowe korzyści płynęłyby nie tylko z włączenia w proces budowy maszyny kosztów uczenia się. Co ważniejsze, trwały silnik, który praktycznie każdy mógłby naprawić i posłużyć się nim także do napędzania pługu lub pompy, przyniósłby dużo więcej korzyści oświatowych niż silniki samochodowe o niemożliwej do zrozumienia konstrukcji popularne w krajach rozwiniętych.

Niezgłębione stały się nie tylko odpady, ale także rzekomo publiczne przestrzenie nowoczesnego miasta. W amerykańskim społeczeństwie dzieci są pozbawione dostępu do większości przedmiotów i miejsc, ponieważ te są prywatne. Jednak nawet w społeczeństwach, które zadeklarowały zniesienie własności prywatnej, dzieci trzyma się z daleka od tych samych miejsc i rzeczy, ponieważ uważa się je za domenę zawodowców i potencjalne zagrożenie dla niewtajemniczonych. Za życia naszego pokolenia stacja przeładunkowa kolei stała się niemal tak samo niedostępna jak komenda straży pożarnej. Jednak przy niewielkiej dozie pomysłowości zapewnienie w takich miejscach bezpieczeństwa nie powinno być trudne. Odszkolnienie oświatowych artefaktów będzie wymagało zagwarantowania powszechnego dostępu do nich i uznania ich wartości edukacyjnej. Z pewnością niektórzy pracownicy nie będą zadowoleni z panoszących się wokół nich uczniów, jednak korzyści oświatowe zrównoważą tę niedogodność.

Manhattan mógłby zostać objęty zakazem ruchu kołowego, chociaż jeszcze pięć lat temu byłoby to nie do pomyślenia. Teraz zaś niektóre nowojorskie ulice są zamykane o nieparzystych godzinach, a ta tendencja prawdopodobnie się utrzyma. W istocie, większość przecznic powinno się zamknąć dla ruchu kołowego, zaś parkowanie powinno być zabronione wszędzie. W mieście otwartym materiały naukowe zamknięte obecnie w magazynach i laboratoriach mogłyby być rozpowszechniane w niezależnie prowadzonych punktach dostępu, które dzieci i dorośli mogliby odwiedzać, nie narażając się na przejechanie przez samochód.

Gdyby cele nauki zostały wyzwolone spod władzy szkół i nauczycieli szkolnych, rynek nauki byłby dużo bardziej urozmaicony, a definicja

„artefaktów oświatowych” uległaby znacznemu rozszerzeniu. Mogłyby to być sklepy z narzędziami, biblioteki, laboratoria i salony gier. Laboratoria fotograficzne i drukarnie umożliwiłyby rozkwit lokalnej prasy. Niektóre centra nauki mogłyby posiadać kabiny do przeglądania materiałów filmowych, inne zaś oferować sprzęt biurowy do wykorzystania i naprawy. W każdym z nich stałaby szafa grająca lub odtwarzacz grający muzykę klasyczną, folklorystyczne pieśni rozmaitych narodów albo jazz. Kluby filmowe rywalizowałyby ze sobą nawzajem, a także z telewizją komercyjną. Punkty dostępu w muzeach tworzyłyby sieć obiegu dzieł sztuki – starych i nowych, oryginałów i reprodukcji – zarządzaną być może przez różne muzea miejskie.

Personel odpowiedzialny za funkcjonowanie tej sieci pracowałby bardziej w charakterze kustoszy, przewodników muzealnych czy informatorów bibliotecznych niż nauczycieli. Punkt nauki biologii na rogu mógłby odsyłać klientów do kolekcji muszli w muzeum lub wskazać godzinę następnego seansu filmów przyrodniczych w konkretnej kabine wideo. Mógłby oferować poradniki dotyczące zwalczania szkodników, odpowiedniej diety czy zapobiegania chorobom. Mógłby także odsyłać potrzebujących rady do ludzi bardziej doświadczonych, którzy mogliby jej udzielić.

Sieć „przedmiotów oświatowych” może być finansowana na dwa sposoby. Można by określić maksymalny budżet na ten cel i ustalić, że cała sieć będzie otwarta dla wszystkich odwiedzających w rozsądnych godzinach. Inny sposób to zapewnienie obywatelom przydziałów do konkretnych grup wiekowych, które umożliwiłyby dostęp do rzadkich i kosztownych materiałów, podczas gdy prostsze materiały pozostawałyby w wolnym dostępie.

Znajdowanie środków na materiały stworzone specjalnie na potrzeby oświaty to tylko jeden – być może najmniej kosztowny – aspekt budowania świata edukacji. Fundusze przeznaczone obecnie na zakup świętych parafernaliów rytuału szkolnego mogłyby zostać uwolnione i zapewnić każdemu obywatelowi większy dostęp do prawdziwego miejskiego życia. Ludzie zatrudniający dzieci między ósmym a czternastym rokiem życia na kilka godzin dziennie przy ludzkich warunkach pracy mogliby otrzymać specjalne ulgi podatkowe. Powinniśmy powrócić do tradycji bar micwy lub potwierdzenia. Chcę przez to powiedzieć, że musimy

najpierw ograniczyć, a następnie wyeliminować ubezwłasnowolnienie młodych i pozwolić dwunastoletniemu chłopcu stać się człowiekiem w pełni odpowiedzialnym za swoje uczestnictwo w życiu społeczności. Wielu ludzi w „wieku szkolnym” wie więcej o swojej okolicy niż pracownicy społeczni czy radni. Oczywiście dzieci zadają także bardziej kłopotliwe pytania i proponują rozwiązania zagrażające biurokracji. Powinniśmy pozwolić im być dorosłymi, aby mogli wykazać się swoją wiedzą i dociekliwością w pracy na rzecz rządów ogółu.

Do niedawna uważano naukę w szkole za mniej niebezpieczną niż staż zawodowy w policji, straży pożarnej czy przemyśle rozrywkowym. Usprawiedliwiano szkoły, sądząc, że zapewniają młodzieży ochronę. Widzimy jednak, jak ten argument upada. Odwiedziłem ostatnio kościół metodystów w Harlemie okupowany przez uzbrojoną grupę nazywaną Młodymi Bogami w proteście przeciwko śmierci Julia Rodana – młodego Portorykańczyka, którego znaleziono powieszzonego w więziennej celi. Znałem przywódców tej grupy, ponieważ spędzili semestr w Cuernavace. Kiedy zapytałem, dlaczego nie ma z nimi Juana, jednego z członków grupy, odpowiedzieli mi, że „wrócił do heroiny i na uniwersytet stanowy”.

Możemy wykorzystać planowanie, ulgi i prawodawstwo, by wyzwolić potencjał oświatowy w ramach wielkich inwestycji w zakłady przemysłowe i wyposażenie. Pełny dostęp do przedmiotów w edukacji nie będzie możliwy, dopóki pozwalamy przedsiębiorstwom łączyć należne jednostkom prawo do prywatności z siłą ekonomiczną zdobytą dzięki milionom klientów oraz tysiącom pracowników, udziałowców i dostawców. Wiedza, procesy produkcyjne i sprzęt tego świata zamknięte są przeważnie w czterech ścianach przedsiębiorstw, z dala od klientów, pracowników i udziałowców, jak również ogółu społeczeństwa, którego prawa i infrastruktura pozwalają tym przedsiębiorstwom funkcjonować. Pieniądze wydawane obecnie w krajach kapitalistycznych na reklamę mogłyby zostać przeznaczone na prowadzenie działalności oświatowej w i przez General Electric, telewizję NBC czy browar Budweiser. Oznacza to, że powinniśmy zreorganizować zakłady i biura, aby ludzie mogli swobodnie obserwować ich codzienne działanie i się uczyć. Możliwe jest także znalezienie sposobu, by wynagradzać firmy za naukę, którą oferują.

Pod płaszczykiem bezpieczeństwa narodowego zabronić można dostępu do jeszcze bardziej wartościowych przedmiotów i danych – nawet wykwalifikowanym naukowcom. Do niedawna nauka była jedynym forum funkcjonującym jak marzenie anarchisty. Każdy człowiek zdolny do prowadzenia badań miał mniej więcej taki sam dostęp do narzędzi i możliwość bycia wysłuchanym przez innych zainteresowanych tematem. Obecnie zaś biurokracja i działalność organizacyjna często uniemożliwiają publiczny dostęp do nauki. W istocie dawna międzynarodowa sieć wymiany naukowej stała się domeną rywalizacji między drużynami. Członkowie oraz artefakty społeczności naukowej zostały zamknięte w ramach narodowych i korporacyjnych programów zorientowanych na praktyczne osiągnięcia, co przyczyniło się do radykalnego zubożenia ludzi wspierających te narody i korporacje.

W świecie kontrolowanym i należącym do narodów oraz korporacji możliwy jest jedynie ograniczony dostęp do narzędzi edukacyjnych. Jednak szerokie udostępnienie tych narzędzi i dzielenie się nimi w celach edukacyjnych może nas oświecić i dać możliwość przedarcia się przez bariery polityczne. Szkoły publiczne odbierają kontrolę nad wykorzystaniem przedmiotów w edukacji jednostkom i powierzają ją profesjonalistom. Instytucja działająca na odmiennych zasadach niż szkoła mogłaby przywrócić ludziom prawo do korzystania z tych przedmiotów. Pełne zniesienie prywatnej i korporacyjnej kontroli nad edukacyjnym charakterem „rzeczy” może doprowadzić do wyłonienia się prawdziwie publicznego rodzaju własności.

Wymiana umiejętności

Nauczyciel gry na gitarze, w przeciwieństwie do samej gitary, nie może znaleźć się w zbiorach muzealnych, stanowić własności ogółu ani zostać wypożyczony z oświatowego magazynu. Nauczyciele fachu należą do innej klasy źródeł uczenia się niż przedmioty potrzebne do nabycia umiejętności. Nie znaczy to, że są w każdym przypadku niezbędni. Wypożyczyć można nie tylko gitarę, ale także taśmę z lekcjami gry oraz ilustrowaną książkę z chwytami gitarowymi i samemu nauczyć się grać. W rzeczy samej taki układ ma swoje zalety, na przykład jeśli dostępne taśmy są lepsze niż nauczyciele wokół nas, czas na naukę gry

mamy tylko późno w nocy, nasze ulubione kawałki są w kraju zupełnie nieznane lub jeśli jesteśmy nieśmiali i wolimy „rzeźbić” na gitarze w samotności.

Nauczyciele fachu muszą być zarejestrowani i dostępni w inny sposób niż przedmioty. Użytkownik może – lub mógłby – mieć rzeczy na jedno skinienie, podczas gdy człowiek formalnie staje się źródłem umiejętności, tylko jeśli wyrazi na to zgodę. Ma także prawo wskazywania czasu, miejsca i metody nauki.

Nauczyciela umiejętności należy także odróżnić od nowicjusza. Osoby na podobnym poziomie pragnące razem zgłębiać dane zagadnienie rozpoczynają od wspólnych zainteresowań i zdolności. Spotykają się, by ćwiczyć i poprawiać poziom swoich umiejętności – koszykówki, tańca, budowy obozowiska lub debaty o nadchodzących wyborach. Jednak przekazanie umiejętności zależy od skontaktowania kogoś, kto ją posiada, z kimś, kto chciałby ją zdobyć.

„Wzorzec umiejętności” to osoba, która ma umiejętność i pragnie uczyć jej w praktyce. Demonstracja praktyczna często jest niezbędna dla potencjalnego ucznia. Nowoczesna technologia pozwala zarejestrować taką demonstrację na taśmie, filmie lub w formie graficznej. Należy jednak mieć nadzieję, że popyt na osobistą demonstrację nie osłabnie, zwłaszcza w dziedzinie sprawności komunikacyjnych. W centrum w Cuernavace około dziesięciu tysięcy dorosłych nauczyło się języka hiszpańskiego. Zazwyczaj były to wysoko zmotywowane jednostki pragnące nabyć umiejętność posługiwania się drugim językiem niemal równą tym, dla których jest on językiem ojczystym. Jeśli pozwolić im na wybór między starannie zaplanowanym kształceniem w ośrodku językowym a sesjami ćwiczeniowymi przeprowadzanymi według określonego planu z udziałem dwóch innych uczniów i ojczystego użytkownika języka, większość wybierze to drugie rozwiązanie.

W przypadku większości popularnych umiejętności, osoba demonstrująca jest jedynym osobowym źródłem wiedzy, jakiego potrzebujemy. Mówienie, prowadzenie samochodu, gotowanie czy posługiwanie się środkami przekazu odbywa się często niemal bez świadomości formalnego kształcenia w danym zakresie, zwłaszcza po naszym pierwszym kontakcie z danym zagadnieniem. Nie widzę powodu, dla którego innych złożonych umiejętności, takich jak mechaniczne aspekty

chirurgii, gra na skrzypcach, czytanie czy korzystanie z folderów i katalogów, nie można by uczyć w ten sam sposób.

Wysoko zmotywowany uczeń, który nie działa pod presją, często nie potrzebuje nikogo innego niż osoby, która zademonstruje na zawołanie swoją umiejętność. Żądanie, żeby ludzie posiadający daną umiejętność poprzekli dzielenie się nią zdobyciem dyplomu nauczyciela, wynika albo z przekonania, że ludzie uczą się rzeczy, których nie chcą umieć, albo że wszyscy ludzie – nawet osoby z niepełnosprawnościami – uczą się pewnych rzeczy w określonym momencie swojego życia i w przewidzianych okolicznościach.

Umiejętności są deficytowym towarem na rynku edukacyjnym ze względu na instytucjonalny wymóg, żeby demonstrować je mogli tylko ci, którzy zostali obdarzeni zaufaniem społeczeństwa potwierdzonym otrzymaniem dyplomu. Pragniemy, żeby ludzie dzielący się swoimi umiejętnościami potrafili także zdiagnozować trudności w nauce i zmotywować innych do kształcenia się. Wymagamy zatem, by byli nauczycielami. Osób chętnych do demonstrowania umiejętności nie zabraknie, jeśli tylko przestaniemy dostrzegać ich wyłącznie w gronie zawodowych nauczycieli.

W szkołach dla arystokracji można zrozumieć żądanie rodziców, by osoba przekazująca umiejętność była zarazem nauczycielem, nawet jeśli na dłuższą metę jest to nie do obronienia. Jednak pragnienie większości rodziców, by znaleźć Arystotelesa dla ich małego Aleksandra jest w oczywisty sposób pozbawione sensu. Ludzi potrafiących zarówno zainspirować uczniów, jak i zademonstrować technikę jest tak niewiele i tak trudno ich znaleźć, że nawet książęta częściej otrzymują sofistę niż prawdziwego filozofa.

Popyt na rzadkie umiejętności może zostać szybko zaspokojony, nawet jeśli tylko niewiele osób je posiada. Tacy ludzie powinni być łatwo dostępni. W latach czterdziestych fachowcy naprawiający radia – a większość z nich nie miała w tym zawodzie żadnego wykształcenia – zaczynali pojawiać się w południowoamerykańskim interiorze nie później niż dwa lata po samych radiach. Pozostali tam, dopóki nie usunęły ich z rynku radia tranzystorowe – tanie i niemożliwe do samodzielnego naprawienia. Obecnie politechnikom często nie udaje się nauczyć studentów tego, co fachowcy od równie przydatnych,

bardziej wytrzymałych odbiorników radiowych mogli robić bez przygotowania.

Różne grupy interesów starają się powstrzymać ludzi od dzielenia się umiejętnościami. Człowiek mający fach w ręku czerpie korzyści z jego rzadkości, a nie popularyzacji. Nauczyciel specjalizujący się w przekazywaniu umiejętności korzysta z niechęci rzemieślnika do stworzenia swojego własnego warsztatu dla adeptów zawodu. Społeczeństwo jest poddawane indoktrynacji, by utrzymać je w przekonaniu, że umiejętności są cenne i niezawodne, tylko jeśli stanowią wynik formalnego kształcenia szkolnego. Rynek pracy polega na utrudnianiu dostępu do umiejętności poprzez delegalizację ich niepowołanego użycia i przekazywania lub poprzez wytworzenie przedmiotów, które mogą być obsługiwane i naprawiane tylko przez ludzi mających dostęp do rzadkich narzędzi lub informacji.

W ten sposób szkoły sprawiają, że coraz mniej jest osób obdarzonych konkretnymi umiejętnościami. Dobrym przykładem jest tu spadek liczby pielęgniarek w Stanach Zjednoczonych, związany z nagłym rozwojem czteroletnich programów licencjackich w pielęgniarstwie. Kobiety z biedniejszych rodzin, które wcześniej zapisywały się na dwu- lub trzyletni program, muszą teraz porzucić myśl o zawodzie pielęgniarki.

Wymogi dotyczące dyplomów nauczycielskich to jeszcze jeden sposób na utrzymanie obecnych niedoborów. Wykwalifikowanych pielęgniarek nie brakowałoby, gdyby zachęcano je do uczenia innych pielęgniarek i zatrudniano na podstawie sprawdzenia umiejętności wykonywania zastrzyku, wypełnienia raportu o stanie zdrowia i podania leku. Dyplomy ograniczają wolną edukację poprzez zastąpienie prawa każdej jednostki do dzielenia się własną wiedzą w przywilej nauczania, którym cieszą się tylko pracownicy szkoły. W celu zagwarantowania dostępu do efektywnej wymiany umiejętności potrzebujemy ustawodawstwa, które upowszechni wolność nauczania. Prawo do nauczania czegokolwiek powinno być chronione na mocy zasady wolności słowa. Wraz ze zniesieniem ograniczeń w nauczaniu znikną także ograniczenia możliwości uczenia się.

Nauczyciel fachu potrzebuje jakiejś zachęty, by świadczyć usługi swojemu uczniowi. Istnieją co najmniej dwa proste sposoby, w jakie środki publiczne mogłyby trafiać do nauczycieli bez dyplomów. Jeden

z nich to instytucjonalizacja wymiany umiejętności poprzez utworzenie wolnych centrów umiejętności otwartych dla wszystkich. Takie centra mogłyby i powinny powstawać w rejonach uprzemysłowionych i koncentrować się przynajmniej na umiejętnościach niezbędnych do podjęcia jakiejś pracy. Chodzi więc o czytanie, maszynopisanie, księgowość, języki obce, programowanie komputerowe czy operacje liczbowe, posługiwanie się specjalistycznymi kodami, jak na przykład język obwodów elektrycznych, obsługa maszyn, i tak dalej. Inne podejście polegałoby na stworzeniu dla niektórych grup ludzi specjalnej waluty oświatowej, którą mogliby płacić za dostęp do centrów umiejętności, gdzie inni klienci musieliby wnieść normalną opłatę pieniężną.

Bardziej radykalnym sposobem byłoby powołanie „banku” wymiany umiejętności. Każdy obywatel otrzymywałby kredyt uprawniający do nabycia najbardziej podstawowych umiejętności. Dalsze kredyty przysługiwałyby tym, którzy zarobili je, dzieląc się umiejętnościami w oficjalnym centrum lub prywatnie – w domu albo na placu zabaw. Tylko ci, którzy uczyliby innych przez dany okres, mogliby żądać takiego samego czasu od bardziej zaawansowanych nauczycieli. Pozwoliliby to na wypromowanie zupełnie nowego rodzaju elity: ludzi, którzy zarobili na swoją edukację, dzieląc się wiedzą.

Czy rodzice powinni mieć prawo do zarobienia kredytu dla swoich dzieci? Ponieważ takie rozwiązanie nadal dawałoby przewagę klasom uprzywilejowanym, szanse wyrównać mógłby większy kredyt dla ludzi w gorszej sytuacji życiowej. Wymiana umiejętności zależałaby od istnienia wolnych i niedrogich agencji wspomagających przekazywanie informacji. Mogłyby one także świadczyć dodatkowe usługi, jak na przykład sprawdzać i potwierdzać poziom umiejętności. Mogłyby się także przyczynić do zniesienia starego ustawodawstwa i powstrzymania praktyk monopolistycznych.

Wolność powszechnej wymiany umiejętności musi zostać zagwarantowana przez prawo, które zezwalałoby na ich przekazywanie na podstawie sprawdzenia poziomu ich opanowania, a nie edukacyjnego rodowodu. Takie gwarancje wymagają publicznej kontroli nad testami stosowanymi do przyznawania ludziom odpowiednich kwalifikacji na rynku pracy. W innym przypadku możliwe byłoby potajemne przywrócenie złożonych testów stosowanych w samym miejscu pracy, co służyłoby społecznej

dyskryminacji. Obiektywizacje sprawdzianów umiejętności przeprowadzić można na wiele sposobów, na przykład stosując do tego celu tylko wskazane maszyny lub systemy. Test sprawności maszynopisania (mierzonej według prędkości, liczby błędów i umiejętności pracy z dyktafonem), umiejętności obsługi systemu księgowego, dźwigu hydraulicznego, prowadzenia samochodu, programowania w języku COBOL, i tak dalej, mogą bardzo łatwo stać się o wiele bardziej obiektywne.

W ten sposób sprawdzać można poziom opanowania wielu umiejętności praktycznych. Test aktualnego poziomu umiejętności jest dużo bardziej użyteczny w zarządzaniu kapitałem ludzkim niż informacja, że dwadzieścia lat wcześniej dany człowiek zadowolił swojego nauczyciela, opanowując program nauczania w zakresie maszynopisania, stenografii i księgowości. Podać w wątpliwość można oczywiście samą potrzebę oficjalnego testowania umiejętności. Osobiście uważam, że człowieka można lepiej ochronić przed wyrządzeniem jego reputacji niezasłużonej krzywdy, poddając testy kompetencji kontroli, a nie całkowicie je znosząc.

Dobór partnerów do uczenia się

W najgorszym przypadku szkoły gromadzą uczniów w jednym pomieszczeniu i poddają ich tej samej sekwencji zabiegów związanych z matematyką, wiedzą obywatelską i ortografią. W najlepszym zaś pozwalają każdemu uczniowi wybrać jeden z ograniczonej liczby kursów. W obydwu sytuacjach grupy rówieśników organizują się wokół celów zdefiniowanych przez nauczycieli. Pożądanym systemem edukacyjnym pozwoliłby każdemu określić we własnym zakresie, do jakiej działalności szuka partnerów.

Szkoła daje dzieciom okazje do wyrwania się z domu i poznania nowych przyjaciół. Wpaja im jednak także przekonanie, że powinny wybierać swoich przyjaciół spośród tych, z którymi znaleźli się w jednej grupie. Zachęcanie młodych od najwcześniejszych lat do spotykania, oceniania i wyszukiwania innych zapewniłoby im trwające całe życie zainteresowanie poszukiwaniem nowych partnerów do nowych przedsięwzięć.

Dobry szachista zawsze cieszy się ze znalezienia godnego partnera do gry, a jeden nowicjusz ze znalezienia drugiego. Służą temu kluby zainteresowań. Ludzie chcący omówić konkretne książki lub artykuły

byliby prawdopodobnie skłonni zapłacić, by znaleźć partnerów do dyskusji. Ludzie chcący grać w gry, jeździć na wycieczki, budować akwaria lub skonstruować motorower gotowi są przebyć spore odległości, by znaleźć partnerów, co jest dla nich najlepszą nagrodą za ich wysiłki. Dobre szkoły starają się wyzwoić wspólne zainteresowania uczniów uczestniczących w tym samym programie. Przeciwnieństwem szkoły byłaby instytucja zwiększająca szanse osób dzielących w danym momencie to samo zainteresowanie na kontakt – bez względu na to, czy łączy je coś jeszcze.

Nauczanie fachu nie przynosi takich samych korzyści dla obydwu stron, jakie daje dobór partnerów. Jak już wskazałem, nauczyciel umiejętności musi zazwyczaj otrzymać jakąś zachętę oprócz satysfakcji z nauczania. Przekazywanie umiejętności to kwestia ciągłych ćwiczeń, budzących największą niechęć wśród uczniów, którzy najbardziej ich potrzebują. By wymiana umiejętności mogła funkcjonować, wymaga pieniędzy, kredytu lub innej materialnej zachęty, nawet jeśli miałyby opierać się na własnej walucie. System doboru partnerów nie wymaga takiej zachęty, lecz tylko sieci komunikacyjnej.

Taśmy, systemy odtwarzania informacji, programy naukowe oraz powielanie kształtów i dźwięków często ograniczają potrzebę odwoływania się do nauczycieli, zwiększając ich wydajność i liczbę umiejętności możliwych do nabycia przez całe życie. Oprócz tego istnieje jednak również wzmoczona potrzeba spotykania ludzi zainteresowanych cieszeniem się nowo nabytymi umiejętnościami. Uczennica, która przed wakacjami nauczyła się greki, pragnie w tym właśnie języku omawiać po powrocie sytuację polityczną Krety. Meksykanin w Nowym Jorku chce odnaleźć innych czytelników gazety „Siempre” lub najpopularniejszego komiksu „Los Agachados”. Ktoś inny pragnie znaleźć znajomych, którzy tak jak on chcieliby zgłębić swoje zainteresowanie Jamesem Baldwinem lub Bolíwarem.

Sieci doboru partnerów działałyby w bardzo prosty sposób. Użytkownik podawałby swoje nazwisko i adres oraz opisywał działalność, do której poszukuje partnera. Komputer odsyłałby mu nazwiska i adresy wszystkich, którzy zostawili takie samo zapytanie. Jest rzeczą zadziwiającą, że tak prosty mechanizm nigdy nie znalazł zastosowania na szerszą skalę w wartościowej społecznie działalności.

W najprostszej formie takiej sieci komputer mógłby odesłać odpowiedź pocztą. Natomiast w wielkich miastach specjalne terminale mogłyby udzielać jej natychmiast. Jedynym sposobem na znalezienie czyjegoś nazwiska i adresu byłoby wyliczenie umiejętności, do których nauki poszukujemy partnera. Tożsamość ludzi korzystających z systemu byłaby zatem znana tylko nowicюзom dzielącym ich zainteresowania.

Uzupełnieniem komputera mogłaby być sieć tablic ogłoszeniowych i anonsów prasowych, zawierających rodzaje działalności, do których komputer nie zdołał znaleźć odpowiedniej pary. Nie istniałaby potrzeba podawania żadnych danych osobowych. Zainteresowani czytelnicy wprowadziliby następnie swoje nazwiska do systemu. Otrzymująca publiczne wsparcie sieć doboru partnerów może być jedynym sposobem na zagwarantowanie prawa do wolnych zgromadzeń i skłaniania ludzi do egzekwowania tej najbardziej podstawowej swobody obywatelskiej.

Prawo do wolnych zgromadzeń zyskało uznanie polityczne i kulturową akceptację. Nadszedł czas, by zrozumieć, że jest ono ograniczane przez prawa nakładające na nas przymus uczestnictwa w niektórych formach zgromadzeń. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku instytucji, które rekrutują swoich uczestników według wieku, klasy lub płci i każą im poświęcać mnóstwo swojego czasu. Wojsko to tylko jeden przykład. Innym, nawet bardziej oburzającym, jest szkoła.

Odszkolnienie oznacza pozbawienie jednego człowieka możliwości zmuszenia innego do uczestnictwa w spotkaniu. Oznacza ono także uznanie prawa każdego człowieka, w jakimkolwiek wieku i jakiegokolwiek płci, do zwołania zebrania. Prawo to zostało drastycznie ograniczone przez instytucjonalizację spotkań. Słowo „zebranie” pierwotnie odnosiło się do rezultatu zwołania go przez jednostkę. Obecnie oznacza instytucjonalny produkt działania jakiejś agencji.

Umiejętność pozyskiwania klientów przez instytucje usługowe przerosła już dalece zdolność człowieka do wyrażenia głośno swojej opinii niezależnie od instytucjonalnych mediów, które udzielają jednostkom odpowiedzi, tylko jeśli mają w zanadrzu coś do sprzedania. Dzięki infrastrukturze doboru nowicюзy ludzie powinni mieć możliwość tak łatwego zwołania zebrania, jak łatwo wezwać mieszkańców na radę za pomocą wiejskiego dzwonu. Z pewnością służyć mogłyby do

tego budynki dawnych szkół, których raczej nie da się przystosować do innych celów.

System szkolnictwa może wkrótce zostać dotknięty tym samym problemem, któremu czoła stawić musiały kościoły, a mianowicie, co zrobić z nadwyżką przestrzeni opuszczonej wskutek odejścia wiernych. Sprzedaż budynku szkolnego jest tak samo trudna jak sprzedanie świątyni. Jednym ze sposobów na zapewnienie ich ciągłego wykorzystania byłoby przekazanie ich okolicznym mieszkańcom. Każdy mógłby określić, czym i kiedy zajmowałby się w klasie, a tablica ogłoszeniowa informowałaby o dostępnych programach zainteresowanych. Wstęp na „zajęcia” byłby wolny lub opłacany edukacyjnymi kuponami. „Nauczyciel” mógłby nawet otrzymywać zapłatę w wysokości zależnej od liczby uczniów, których udałoby mu się przyciągnąć na całe dwugodzinne spotkanie. Uważam, że taki system promowałby młodych liderów i wspaniałych oświatowców. Ta sama zasada może obowiązywać w szkolnictwie wyższym. Studenci otrzymywaliby edukacyjne kupony uprawniające ich do dziesięciu godzin prywatnych konsultacji rocznie z nauczycielem własnego wyboru. Zaś pozostała część nauki opierałaby się na badaniach w bibliotece, sieci doboru nowicюзy i stażach zawodowych.

Musimy oczywiście przyznać, że takie publiczne mechanizmy doboru mogłyby być wykorzystywane do popełniania nadużyć i w niemoralnych celach, podobnie jak telefon i poczta. Zatem tak jak w ich przypadku musi istnieć jakaś ochrona. W innym miejscu zaproponowałem system doboru zezwalający na publikację tylko istotnych informacji o poruszonym zagadnieniu oraz nazwiska i adresu zapytującego. Byłby on więc praktycznie całkowicie zabezpieczony przed nadużyciami. W innych wersjach pozwalałby na wskazanie książki, filmu, programu telewizyjnego lub innej rzeczy wziętej ze specjalnego katalogu. Troska o bezpieczeństwo systemu nie powinna odwracać naszej uwagi od płynących z niego korzyści.

Ludzie podzielający moją troskę o wolność słowa i swobodę zgromadzeń mogą stwierdzić, że dobór partnerów to sztuczne łączenie ludzi, do tego nie bardzo przydatne ubogim, którzy najbardziej go potrzebują. Niektórych bardzo łatwo zdenerwować, proponując spontaniczne spotkania niezwiązane z życiem miejscowej społeczności. Inni nie zareagują najlepiej na użycie komputera do sortowania i dobierania

zainteresowań skatalogowanych, ponieważ uważają, że ludzi nie należy łączyć w tak bezosobowy sposób. Według nich wspólne zgłębianie zainteresowań musi być zakorzenione na wielu poziomach wspólnego doświadczenia i z tego doświadczenia wyrastać, jak ma to miejsce na przykład w przypadku instytucji sąsiedzkich.

Rozumiem te głosy sprzeciwu, jednak nie uważam ich za trafne. Przede wszystkim powrót do życia sąsiedzkiego jako podstawowej areny twórczej ekspresji może przeciwdziałać przywróceniu sąsiedztwom charakteru jednostek politycznych. Stawianie wymagań tylko społeczności sąsiedzkiej może, w rzeczywistości, zredukować istotny wyzwalający aspekt życia miejskiego – możliwość uczestniczenia jednocześnie w kilku uczących się grupach. Oprócz tego ludzie, którzy nigdy nie mieszkali razem we wspólnocie terytorialnej, mogą czasem mieć o wiele więcej wspólnych doświadczeń niż ci znający się od dzieciństwa. Wielkie religie zawsze uznawały wagę odległych spotkań, zaś wierni zawsze odnajdywali w nich wolność. Świadomość tę odzwierciedlają pielgrzymki, monastycyzm oraz wzajemne wspieranie się świątyń i sanktuariów. Dobór nowicjuszy może znacząco pomóc wyjść na światło dzienne wielu potencjalnym społecznościom miejskim.

Lokalne społeczności są cenne. Zanikają jednak, gdyż ludzie coraz bardziej pozwalają instytucjom usługowym wybierać dla nich krąg znajomych. Milton Kotler w swojej niedawnej książce pokazuje, jak imperializm „centrum miasta” pozbawia przedmieścia ich politycznego znaczenia. Protekcyjnistyczne starania o przywrócenie sąsiedztwu roli jednostki kulturowej wspierają tylko ten właśnie biurokratyczny imperializm. Dobór partnerów, który nie ma nic wspólnego z wyjmowaniem ludzi z ich lokalnego kontekstu i zmuszaniem ich do uczestnictwa w abstrakcyjnych grupach, powinien pobudzać odnowę życia lokalnego w miastach, gdzie najbardziej go brakuje. Jeśli człowiek odzyska inicjatywę wciągnięcia innych do sensownej rozmowy, nie będzie chciał już żyć na uboczu, odgradzony od innych formalnym protokołem lub etykietą obyczajową przedmieścia. Przekonawszy się, że robienie czegoś razem zależy tylko od chęci, ludzie mogą nawet zacząć starać się o otwarcie swoich lokalnych społeczności na twórczą debatę polityczną.

Należy zauważyć, że życie w mieście staje się niezwykle kosztowne, gdyż jego mieszkańcy zostali nauczeni, że tylko złożone usługi

instytucjonalne mogą zaspokoić ich potrzeby. Nawet utrzymanie się na niskim poziomie jest bardzo kosztowne. Dobór według zainteresowań mógłby być pierwszym krokiem do przełamania zależności obywateli od biurokratycznych usług miejskich.

Byłby także zasadniczym krokiem do stworzenia nowych sposobów wzbudzania publicznego zaufania. W uszkolnionym społeczeństwie przyzwyczailiśmy się polegać na tym, że oświatowcy fachowo oceniają rezultaty własnej pracy, by wskazać, komu można, a komu nie należy ufać. Chodzimy do lekarzy, prawników i psychologów, ponieważ ufamy, że każdy, kto przeszedł wymaganą ilość specjalistycznej „obróbki” edukacyjnej, zasługuje na nasze zaufanie.

W odszkolnionym społeczeństwie fachowcy nie mogliby już zabiegać o zaufanie klientów na podstawie świadectwa zrealizowania programu nauczania lub zachować swojej pozycji, po prostu odsyłając klientów do innych fachowców, którzy aprobują ich wykształcenie. Zamiast pokładać wiarę w fachowcach, każdy potencjalny klient powinien mieć nieustającą możliwość poradzenia się innych klientów danego fachowca odnośnie do ich satysfakcji z jego usług – za pośrednictwem niezależnej sieci, którą można łatwo stworzyć przy użyciu komputera, czy na jeden z wielu innych sposobów. Takie sieci mogłyby pełnić funkcje publicznie użyteczne, umożliwiając uczniom znalezienie odpowiedniego nauczyciela, a pacjentom wybór lekarza.

Profesjonalni oświatowcy

Skoro przed obywatelami otworzą się nowe możliwości wyboru i nowe szanse na naukę, wzrosnąć powinna także ich wola znalezienia mistrzów. Możemy oczekiwać, że jeszcze głębiej doświadczą zarówno własnej niezależności, jak i potrzeby uzyskania wskazówek. Gdy wyzwolą się spod jarzma manipulacji, powinni nauczyć się czerpać korzyści z doświadczenia, którego inni nabrali w swoim życiu. Odszkolnienie edukacji powinno wzmóc – a nie zahamować – popyt na ludzi z wiedzą praktyczną, którzy chcieliby wspierać partnera w jego edukacyjnej przygodzie. Gdy mistrzowie w swoich dziedzinach nie będą już wymagać, by uznawano ich za ekspertów lub wzorce umiejętności, stwierdzenie, że to oni wiedzą najwięcej, zacznie brzmieć prawdziwie.

Wraz ze wzmożonym popytem na mistrzów, wzrośnie zapewne także ich podaź. Gdy znikną nauczyciele, powstaną odpowiednie warunki, w których niezależni oświatowcy będą mogli realizować swoje powołanie. Brzmi to niemal jak sprzeczność, gdyż obecnie szkoły i nauczyciele w znacznym stopniu się uzupełniają. Jednak takie właśnie rezultaty przyniosłoby wprowadzenie w życie trzech omówionych wcześniej pomysłów na kształcenie. Tego też wymagałoby ich pełne wykorzystanie, ponieważ rodzice i inni „naturalni oświatowcy” potrzebują wskazówek, indywidualni uczniowie potrzebują pomocy, a sieci potrzebują ludzi do ich obsługi.

Rodzice potrzebują wskazówek w skierowaniu swoich dzieci na drogę prowadzącą do odpowiedzialnej edukacyjnej niezależności. Uczniowie potrzebują kogoś doświadczonego, gdy zdarzy im się wpłynąć na mieliznę. Te dwie potrzeby mają zupełnie odmienny charakter. Pierwsza to potrzeba pedagogiki, druga zaś to potrzeba intelektualnego przewodnictwa we wszystkich innych dziedzinach wiedzy. Pierwsza wymaga wiedzy o procesie uczenia się człowieka i źródłach informacji, druga zaś mądrości opartej na doświadczeniu w danej sferze. Obydwa rodzaje doświadczenia są niezbędne, jeśli edukacyjne przedsięwzięcie ma przynieść oczekiwane rezultaty. Szkoła scala te funkcje w jedną i sprawia, że niezależne wypełnianie którejkolwiek z nich jawi się przynajmniej jako podejrzane, jeśli nie naganne.

Należy tu wymienić trzy typy szczególnych kompetencji oświatowych. Po pierwsze, tworzenie i prowadzenie wspomnianych już rodzajów wymian lub sieci oświatowych. Po drugie, informowanie uczniów i rodziców o sposobie posługiwania się tymi sieciami. Po trzecie zaś, odgrywanie roli *primus inter pares* przy podejmowaniu niełatwych eskapad intelektualnych. Tylko pierwsze dwa można uznać za domenę konkretnej profesji – administratora oświaty lub doradcy pedagogicznego. Zaprojektowanie i powołanie opisanych przeze mnie sieci nie wymagałoby uczestnictwa wielu ludzi, jednak musieliby to być ludzie dogłębnie rozumiejący edukację i administrację, ale na sposób zupełnie odmienny, a nawet sprzeczny z rozumieniem szkolnym.

Chociaż zawód niezależnego oświatowca byłby atrakcyjny dla wielu ludzi wykluczonych przez szkoły, wykluczałby także wielu, których szkoła przyjmuje. Ustanowienie i obsługa sieci edukacyjnych wymagałyby pracy projektantów i administratorów, jednak nie tak wielu

I nie takiego rodzaju jak administracja szkolna. Utrzymanie dyscypliny wśród uczniów, relacje publiczne, nabór, nadzór i zwalnianie nauczycieli nie istniałyby w opisywanych przeze mnie sieciach ani nie miałyby żadnego odpowiednika. Podobnie jak przygotowywanie programu nauczania, zakup podręczników, utrzymanie terenu szkoły i infrastruktury czy organizacja międzyszkolnych zawodów lekkoatletycznych. W spisie działań sieci edukacyjnych nie figuruje także opieka nad dziećmi, planowanie zajęć i prowadzenie dzienników, które zabierają obecnie nauczycielom tak wiele czasu. Zamiast tego obsługa sieci uczenia się wymagałaby niektórych umiejętności i nastawienia oczekiwane obecnie od personelu muzeum, biblioteki, biura pośrednictwa pracy czy restauracji.

Administratorom oświaty zależy obecnie na kontrolowaniu nauczycieli i uczniów w imię satysfakcji innych – członków rad, ciał ustawodawczych i zespołów kierowniczych. Twórcy i administratorzy sieci musieliby wykazać się ogromnym talentem schodzenia z drogi i usuwania przeszkód przed ludźmi, wspomaganie organizacji spotkań uczniów z fachowcami i mistrzami oraz ułatwiania im dotarcia do przedmiotów oświatowych. Wiele osób uprawiających zawód nauczyciela ma autorytaryzm we krwi i nie mogłoby podjąć się tego zadania. Organizacja wymiany oświatowej oznaczałaby ułatwianie ludziom – zwłaszcza młodym – dążenia do realizacji celów, które mogą być sprzeczne z ideałami przewodnika umożliwiającego ich realizację.

Gdyby takie sieci powstały, każdy uczeń mógłby podążać swoją własną edukacyjną ścieżką, a całość dopiero z perspektywy czasu nabrałaby znamion ustalonego programu. Mądry uczeń co jakiś czas pragnąłby skontaktować się z fachowcem w sprawie pomocy w wyznaczeniu sobie nowego celu, rozwiania napotkanych wątpliwości czy wyboru odpowiedniej metody. Nawet teraz większość z nas przyzna, że tego rodzaju doradztwo to najważniejsze, co otrzymali od nauczycieli, nieważne, czy stało się to podczas przypadkowego spotkania, czy umówionej lekcji. W odszkolnionym świecie pedagogzy stałby się samodzielni i mogliby zająć się tym, co dziś nieudolnie pozorują sfrustrowani nauczyciele.

Podczas gdy głównym zadaniem administratorów sieci byłoby budowanie i utrzymanie dróg dostępu do źródeł, pedagog pomagaliby

uczniowi odnaleźć ścieżkę, która najszybciej doprowadzi go do celu. Gdyby na przykład ktoś pragnął nauczyć się mówionego kantońskiego od chińskiego sąsiada, pomoc pedagoga polegałaby na ocenie ich umiejętności oraz pomocy w wyborze podręcznika i metod odpowiednich do ich zdolności, charakteru i czasu przeznaczanego na naukę. Pedagog mógłby doradzić przyszłemu mechanikowi lotniczemu, gdzie trafić na najlepszy staż. Mógłby polecić odpowiednie książki komuś pragnącemu znaleźć ambitnych rozmówców do debaty o historii Afryki. Podobnie jak administrator sieci, doradca pedagogiczny uważałby się za oświatowca z zawodu. Dostęp do obydwu byłby możliwy dzięki bonom edukacyjnym.

Rola oświatowego inicjatora lub lidera, mistrza czy „prawdziwego” przywódcy jest nieco mniej uchwytana niż rola zawodowego administratora lub pedagoga. Dzieje się tak, ponieważ bardzo trudno zdefiniować przywództwo. W praktyce jednostka jest liderem, gdy inni podążają za jej inicjatywą i poświęcają własną pracę na rzecz jej postępowych odkryć. Często łączy się to z proroczą wizją dotyczącą całkowicie nowych standardów, które zmienią w „dobre” to, co „złe” – rzecz w dzisiejszym świecie całkiem zrozumiała. W społeczeństwie szanującym prawo do zwoływania zgromadzeń w ramach doboru nowicjuszy, zdolność podjęcia inicjatywy oświatowej w konkretnej dziedzinie byłaby tak powszechna jak dostęp do samej nauki. Ale oczywiście istnieje ogromna różnica między zwołaniem przez kogoś owocnego zebrania w celu omówienia niniejszej książki a wskazaniem, jak systematycznie zgłębiać wnioski z niego płynące.

Pełnienie funkcji przywódcy nie zależy także od tego, czy ktoś ma rację. Jak wskazuje Thomas Kuhn, z powodu nieustannej zmiany paradygmatów większości znamienitych przywódców można będzie z perspektywy czasu odmówić racji bytu. Przywództwo intelektualne zależy od wyższej dyscypliny intelektualnej i wyobraźni, jak również woli połączenia własnych wysiłków z pracą innych. Uczeń może na przykład myśleć, że istnieje analogia między amerykańskim ruchem na rzecz zniesienia niewolnictwa lub rewolucją kubańską a tym, co dzieje się w Harlemie. Oświatowiec-historyk pomoże mu dostrzec błędy zawarte w tej analogii. Może wrócić pamięcią do swoich pierwszych lat w zawodzie historyka. Może zaprosić ucznia do uczestnictwa we własnych

badaniach. W obydwu przypadkach wykształci swojego ucznia w sztuce krytyki, co w szkole zdarza się niezmiernie rzadko i czego nie można dostać za pieniądze lub inną formę zapłaty.

Relacja mistrza i ucznia nie ogranicza się do dyscypliny intelektualnej. Znajduje swój odpowiednik w sztuce, fizyce, religii, psychoanalizie i pedagogice. Jest obecna w górskiej wspinaczce, obróbce srebra, polityce, budowie mebli i zarządzaniu personelem. We wszystkich relacjach mistrz–uczeń obie strony mają świadomość, że ich relacja ma dosłownie bezcenny charakter i że korzyści z niej są obopólne.

Różnego rodzaju szarlatani, demagodzy, misjonarze, przekupni mistrzowie i kapłani dopuszczający się symonii, oszuści, cudotwórcy i mesjasze udowodnili, że są zdolni odgrywać rolę przywódców, co ukazuje niebezpieczeństwa każdej zależności ucznia od mistrza. Różne społeczeństwa przedsięwzięły różne środki, by bronić się przed fałszywymi nauczycielami. Hindusi polegali na przynależności do kasty, Żydzi z Europy Wschodniej na duchowych naukach rabinów, rozwinięte chrześcijaństwo na modelu klasztornej życia w cnocie, a w innych okresach na porządku hierarchicznym. Nasze społeczeństwo polega na świadectwie szkolnym. Wątpliwe jest, by dawało ono lepszy osąd, jednak nawet jeśli stwierdzimy, że tak jest, musimy uznać, że robi to kosztem niemal całkowitego zaniku osobistej opieki naukowej.

W praktyce rozróżnienie między nauczycielem fachu a oświatowym liderem zawsze będzie nieprecyzyjne i nic nie stoi na przeszkodzie, żeby „mistrzami” stali się niektórzy nauczyciele fachu przybliżający uczniom swoją gałąź wiedzy.

Z drugiej strony, cechą prawdziwej relacji mistrz–uczeń jest jej bezcenny charakter. Arystoteles mówi o niej jako o moralnym typie przyjaźni. „Jeśli przyjaźń ma charakter zobowiązania moralnego, to nie formuluje się wyraźnie żadnych warunków, lecz to, co się w niej ofiaruje jako dar czy jako cokolwiek innego, ofiarowuje się przyjacielowi jako takiemu”².

Tomasz z Akwinu opisuje ten sposób nauczania jako niewątpliwą akt miłości i miłosierdzia. Ten sposób nauczania jest nieodmiennie luksusem dla nauczyciela i formą odpoczynku (po grecku, *schole*) dla

² Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., s. 256 (1162b).

niego i jego ucznia – działalnością istotną dla obu, pozbawioną ukrytego celu.

Nawet w naszym społeczeństwie jest rzeczą oczywistą, że prawdziwe przywództwo intelektualne zależy od chęci podjęcia się tego zadania przez ludzi uzdolnionych, jednak obecnie nie może się to stać oficjalną zasadą. Musimy najpierw stworzyć społeczeństwo, w którym akty osobistej aktywności odzyskają wyższą wartość niż wytwarzanie rzeczy i manipulowanie ludźmi. W logice takiego społeczeństwa docieklive, pomysłowe i kreatywne nauczanie zaliczałoby się do najbardziej pożądanых form relaksującego „bezrobocia”. Nie musimy jednak czekać, aż ta utopia nadejdzie. Nawet teraz jednym z najistotniejszych aspektów odszkolnienia i stworzenia infrastruktury doboru byłaby inicjatywa, którą mogliby podjąć „mistrzowie” w celu zgromadzenia uzdolnionych uczniów. Jak już zobaczyliśmy, mogłoby to także dać potencjalnym uczniom szerokie możliwości dzielenia się informacjami lub wyboru mistrza.

Szkoły nie są jedynymi instytucjami, które wykrzywiają zawody, łącząc role w pakiety. Szpitale sprawiają, że opieka medyczna w domu jest coraz trudniejsza, twierdząc następnie, że hospitalizacja to dla chorych przywilej. Jednocześnie uprawnienia lekarza i jego zdolność do pracy w coraz większym stopniu zależą od jego związków ze szpitalem, nawet jeśli w dalszym ciągu jest od niego mniej zależny niż nauczyciele od szkół. To samo można by powiedzieć o sędach, które szczerze wypełniają swoje kalendarze kolejnymi sprawami do ceremonialnego rozstrzygnięcia, opóźniając tym samym wymierzanie sprawiedliwości. Albo o kościołach, którym udaje się zmienić powołanie w niewolniczą pracę. W każdym przypadku rezultatem jest mniejsza dostępność usług w wyższej cenie oraz większy zysk dla mniej kompetentnych przedstawicieli zawodu.

Tak długo jak stare zawody będą miały monopol na wyższe zarobki i prestiż, trudno będzie je zreformować. Z profesją nauczyciela szkolnego może być łatwiej i to nie tylko dlatego, że ma ona świeższy rodowód. Przedstawiciele zawodu oświatowca domagają się obecnie powszechnego monopolu i żądają wyłącznej kompetencji w kształceniu nie tylko własnych adeptów, ale także nowicjuszy w innych zawodach. Nadmierna ekspansywność ściąga na nich zagrożenie ze

strony przedstawicieli każdej innej profesji, chcących odzyskać prawo do nauczania. Nauczyciele szkolni są przeważnie źle opłacani i sfrustrowani ścisłą kontrolą, jaką sprawuje nad nimi system szkolny. Najbardziej przedsiębiorczy i utalentowani z nich mogą prawdopodobnie zapewnić sobie lepszą pracę, więcej niezależności, a nawet większe dochody, stając się wzorami umiejętności, administratorami sieci czy wyspecjalizowanymi doradcami.

Co więcej, łatwiej jest przełamać zależność ucznia szkolnego od dyplomowanego nauczyciela niż naszą zależność od innych fachowców, na przykład pacjenta w szpitalu od lekarza. Gdyby skończyć z przyrusem szkolnym, nauczyciele odnajdujący satysfakcję w sprawowaniu władzy pedagogicznej w klasie gromadziliby wokół siebie tylko uczniów akceptujących ich styl. Zniesienie naszej obecnej struktury zawodowej można by zacząć od usunięcia z niej zawodu nauczyciela.

Zniesienie szkół nastąpi nieuchronnie – i to szybciej, niż nam się wydaje. Nie można czekać już ani chwili dłużej. Niemal nie istnieje także potrzeba jego nasilonego promowania, ponieważ ma już ono miejsce. Warto starać się nadać mu właściwy kierunek, ponieważ może potoczyć się dwiema całkowicie różnymi drogami.

Pierwszą byłoby rozszerzenie mandatu pedagoga i jego wzmoczonej kontroli nad społeczeństwem nawet poza murami szkoły. Nawet przy najlepszych intencjach i przy prostym rozwinięciu retoryki używanej obecnie w szkołach kryzys szkolnictwa może dać oświatowcom powód do wykorzystania wszystkich sieci współczesnego społeczeństwa do wpajania nam ich własnego przekazu – dla naszego dobra. Odszkolnienie, którego nie da się zatrzymać, może oznaczać nastanie „nowego wspaniałego świata” rządzonego przez działających w dobrych zamiarach administratorów programowego kształcenia.

Z drugiej jednak strony, jeśli rząd, pracodawcy, podatnicy, oświeceni pedagodzy i administratorzy szkół zdadzą sobie sprawę, że nauczanie na podstawie programu szkolnego i zakończone zdobyciem świadectwa stało się szkodliwe, szeroka rzesza ludzi może otrzymać niezwykłą szansę. Chodzi tu mianowicie o zachowanie swobody równego dostępu do narzędzi nauki oraz dzielenia się z innymi tym, co wiemy i w co wierzymy. To jednak wymagałoby wyznaczenia celów edukacyjnej rewolucji:

1. Uwolnienie dostępu do przedmiotów poprzez zniesienie kontroli sprawowanej obecnie przez ludzi i instytucje nad wartościami oświatowymi tych przedmiotów.
2. Zapewnienie wolnej wymiany umiejętności poprzez zagwarantowanie wolności ich nauczania lub demonstrowania na żądanie.
3. Uwolnienie krytycznych i twórczych zasobów ludzkich poprzez przywrócenie jednostkom prawa do zwoływania i odbywania zebrań, co obecnie jest w ogromnym stopniu zmonopolizowane przez instytucje przemawiające rzekomo głosem ludzi.
4. Uwolnienie jednostki od obowiązku dostosowania swoich oczekiwań do wymagań uznanych profesji poprzez zapewnienie jej możliwość uczenia się z doświadczeń innych i obdarzenia zaufaniem nauczyciela, przewodnika, doradcy czy uzdrowiciela własnego wyboru. Odszkolnienie społeczeństwa nieuchronnie zatrze rozróżnienie między gospodarką, edukacją i polityką, na którym opiera się obecnie stabilność narodów i światowego porządku.

Przeгляд instytucji edukacyjnych prowadzi do analizy naszego pojęcia o człowieku. Istota, której szkoły potrzebują jako klienta, nie ma ani autonomii, ani motywacji, by sama się rozwijać. Powszechne szkolnictwo możemy zatem uznać za kulminację przedsięwzięcia prometejskiego, mówiąc zarazem o alternatywie w postaci świata skrojonego na miarę człowieka epimetejskiego. Możemy udowodnić, że alternatywą dla scholastycznych lejków na wiedzę jest świat uzyskujący przejrzystość dzięki prawdziwym sieciom komunikacyjnym. Możemy także z dużą dokładnością stwierdzić, jak te sieci mogłyby działać. Mimo to powrotu epimetejskiej natury człowieka możemy jedynie oczekiwać, nie potrafiąc go jednak zaplanować ani spowodować.

7.

**ODRODZENIE
CZŁOWIEKA
EPIME-
TEJSKIEGO**

Nasze społeczeństwo przypomina coś, co widziałem kiedyś w sklepie z zabawkami w Nowym Jorku. Była to metalowa szkatułka, która za naciśnięciem guzika otwierała się gwałtownie, ukazując mechaniczną dłoń. Chromowane palce sięgały do wieka, ściągały je w dół i zamykały szkatułkę od środka. Widziałem pudełko, więc oczekiwałem, że można będzie coś z niego wyciągnąć, a jednak wszystkim, co zawierało, był mechanizm do zamykania wieka. Ten gadżet stanowi przeciwieństwo puszek Pandory.

Pierwotnie Pandora – Dająca Wszystko – była ziemską boginią w prehistorycznej, matriarchalnej Grecji. Dopuszczała ona, żeby wszystkie zarazy wydostały się z jej amfory (*pythos*), zamykając jednak wieko przed nadzieją. Historia nowoczesnego człowieka zaczyna się wraz z mitem Pandory, a kończy na samozamykającej się szkatułce. To historia prometejskiego przedsięwzięcia polegającego na stworzeniu instytucji mających powstrzymać szalejące zarazy. To historia zanikającej nadziei i rosnących oczekiwań.

Aby zrozumieć, co to znaczy, musimy na nowo odkryć rozróżnienie między nadzieją i oczekiwaniami. Nadzieja, w swoim głównym znaczeniu, to wiara w dobro natury, podczas gdy oczekiwania, w znaczeniu, którym się tu posługuję, oznaczają dążenie do rezultatów, które są zaplanowane i kontrolowane przez człowieka. Nadzieja skupia pragnienie na osobie, od której oczekujemy podarku. Oczekiwania oznaczają liczenie na satysfakcję z przewidywalnego procesu, który określi, czego mamy prawo się domagać. Obecnie etos prometejski przyćmił nadzieję. Przetrwanie rasy ludzkiej zależy od odkrycia jej na nowo jako siły społecznej.

Pandora została zesłana na Ziemię z puszką zawierającą wszystkie zarazy, a z rzeczy dobrych jedynie nadzieję. Człowiek pierwotny żył w świecie nadziei. Chcąc przetrwać, polegał na szczodrości natury, darach od bogów i instynktach swojego plemienia. Grecy klasycy jako pierwsi zastąpili nadzieję oczekiwaniami. W ich wersji mitu o Pandora, uwolniła ona zarówno zło, jak i dobro. Pamiętali ją jednak głównie ze względu na zarazy, które na nich spuściła. A co najważniejsze, zapomnieli, że Dająca Wszystko jest także depozytariuszką nadziei.

Grecy opowiadali historię dwóch braci, Prometeusza i Epimeteusza. Pierwszy ostrzegł drugiego, by zostawił Pandorę w spokoju. Epimeteusz

poślubił ją jednak. W klasycznej grece imię „Epimetheus”, oznaczające „spojrzenie wstecz”, zmieniło znaczenie na „nudny” lub „głupi”. Gdy Hezjod opowiedział tę historię w jej klasycznej formie, Grecy byli już ludem moralnie i mizoginicznie patriarchalnym, który panikował na myśl o pierwszej kobiecie. Zbudowali racjonalne i autorytarne społeczeństwo. Skonstruowali instytucje, za pośrednictwem których planowali stawić czoła szalejącym zarazom. Nabrali świadomości swojej mocy kształtowania świata i korzystania z jego usług, których nauczyli się także od niego oczekiwać. Chcieli, aby ich spuścizna kształtowała ich własne potrzeby oraz przyszłe dążenia ich dzieci. Aby dać przykład swojemu potomstwu, stali się prawodawcami, architektami, autorami, twórcami konstytucji, miast i dzieł sztuki. Dla człowieka pierwotnego wprowadzenie jednostek w tradycję społeczeństwa polegało na mitycznym uczestnictwie w świętych rytuałach, lecz Grecy klasyczni za prawdziwych ludzi uważali tylko tych obywateli, którzy poddali się *paideia* (edukacji) w instytucjach założonych przez ich przodków.

Rozwój mitu odzwierciedla przejście od świata, w którym interpretowano marzenia sennie, do świata, w którym przemawiała wyrocznia. Od niepamiętnych czasów bogini Ziemia była czczona na zboczach masywu Parnas, znajdującego się w centrum i pępku Ziemi. Tamże w Delfach (od *deiphys* – łono) spała Gaja, siostra Chaosu i Erosa. Jej syn, smok Python, strzegł jej światła księżyca i słodkich snów, dopóki Apollin, bóg Słońca, architekt Troi, nie nadciągnął ze wschodu, nie poćwiartował smoka i nie objął jaskini Gai w posiadanie. Jego kapłani przejęli także jej świątynię. Zatrudnili miejscową dziewczycę, posadzili ją na trójnogu na dymiącym pępku ziemi i uśpili ją oparami. Następnie spisali słowa, którymi przemówiła podczas ekstazy w heksametrach samospelniających się przepowiedni. Ludzie z całego Peloponezu przybywali do sanktuarium Apollina ze swoimi problemami. Z wyrocznią konsultowano decyzje społeczne, takie jak zwalczanie plag czy epidemii głodu, wyboru właściwej konstytucji dla Sparty lub korzystnych lokalizacji dla miast, z których później rozwinęły się Bizancjum i Chalcedon. Symbolem Apollina stała się strzała, która nigdy nie błądzi, a wszystko, co z nim związane, stało się celowe i użyteczne.

Platon, opisując w *Państwie*, jak powinien wyglądać idealny świat, wspomina o zakazaniu muzyki ludowej. Tylko harfa i lira Apollina

byłyby dopuszczone w miastach, gdyż wyłącznie one wydają „głos człowieka, który ma siłę i czegoś chce, w szczególności czy w nieszczęśliwości, głos rozważliwej i męstwa”¹.

Mieszkańcy miasta panikowali na dźwięk fletni Pana, wiedząc, że ma ona moc wzbudzania instynktów.

„[...] lira i gitara, [...] te przydadzą się w mieście. A znowu na wsi przydałaby się pastuchom jakaś pozytywka [fletnia Pana]”².

Człowiek przyjął odpowiedzialność za prawa, według których chciał żyć oraz za przemianę środowiska na swój wzór i podobieństwo. Pierwotne wprowadzenie przez Matkę Ziemię w mityczne życie zostało przekształcone w edukację (*paideia*) obywatela, który najlepiej czuje się na forum.

Według ludzi pierwotnych światem rządziło przeznaczenie, fakt i konieczność. Kradnąc ogień bogom, Prometeusz zmienił fakty w problemy, zakwestionował konieczność i pokonał przeznaczenie. Człowiek klasyczny stworzył cywilizowany kontekst dla ludzkiej perspektywy. Był świadom, że mógł sprzeciwić się przeznaczeniu-naturze-środowisku, ale tylko na własne ryzyko. Człowiek współczesny idzie dalej – stara się stworzyć świat taki jak on sam i zbudować środowisko stworzone całkowicie przez niego samego. Następnie zaś odkrywa, że może tego dokonać tylko pod warunkiem, że cały czas będzie się odpowiednio zmieniał. Musimy zdać sobie sprawę, że gra toczy się o samego człowieka.

Dzisiejsze życie w Nowym Jorku daje bardzo szczególny ogląd tego, co jest i tego, co może być, a bez tego oglądu życie w tym mieście nie jest możliwe. Dziecko na ulicach Nowego Jorku nigdy nie dotyka niczego, co nie zostało naukowo opracowane, skonstruowane, zaplanowane i sprzedane. Nawet drzewa znajdują się tam na mocy decyzji Wydziału Zieleni Miejskiej. Żarty, które dziecko słyszy w telewizji, zostały wymyślone wysokim kosztem. Śmieci, którymi bawi się na ulicach Harlemu, to zniszczone opakowania po produktach przeznaczonych dla kogoś innego. Nawet pragnienia i nadzieje kształtowane są instytucjonalnie. Władza i przemoc mają charakter zorganizowany i są sprawnie zarządzane na linii gangi – policja. Samo uczenie

¹ Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Warszawa 1990, s. 156 (399a-b).

² Tamże, s. 157 (399d).

się określone zostało jako konsumpcja informacji, będąca rezultatem przebadanych, zaplanowanych i wypromowanych programów nauczania. Cokolwiek dobrego z tego wychodzi, zawsze jest produktem jakiejś wyspecjalizowanej instytucji. Byłoby absurdalne domagać się rzeczy, której instytucje nie są w stanie wyprodukować. Dziecko miasta nie może oczekiwać niczego, co znajduje się poza zasięgiem rozwoju procesu instytucjonalnego. Nawet jego fantazję pobudza się, by tworzyć naukową fikcję. Nieplanowanego poetyckiego zaskoczenia doświadczyć może tylko poprzez kontakt z „brudem”, gafą lub porażką. Skórka pomarańczy w rymsztoku, kałuża na ulicy, zakłócenie porządku lub programu albo zepsucie maszyny to jedyne możliwe punkty wyjścia do twórczej swobody. „Wygłupianie się” to jedyna dostępna poezja.

Ponieważ nie istnieje nic pożądanego, co nie zostałyby zaplanowane, dziecko miasta szybko zdaje sobie sprawę, że zawsze będziemy w stanie zaprojektować instytucję na każde nasze żądanie. Moc procesu tworzenia wartości uważa za pewnik. Obojętne, czy celem jest spotkanie znajomego, zintegrowanie sąsiedztwa czy nabycie umiejętności czytania, zawsze zostanie on sformułowany w taki sposób, że jego osiągnięcie można szczegółowo zaprojektować. Człowiek wiedzący, że potrzebne rzeczy nie wychodzą z produkcji, szybko zaczyna oczekiwać, że nie produkowanego nie wychodzi z użycia. Jeśli możemy zaprojektować pojazd księżycowy, to samo dotyczy zapotrzebowania na wycieczki na Księżyc. Czymś wyrotowym jest niepójście tam, gdzie pójść można. Pokazałoby to przecież, jak szalone jest postępowanie według zasady, że każda spełniona potrzeba pociąga za sobą odkrycie jeszcze większej niespełnionej potrzeby. Taki wniosek zatrzymałby zatem postęp. Nieprodukowanie tego, co wyprodukować można, udowodniłoby, że „rosnące oczekiwanie” to eufemistyczne określenie pogłębiania się przepaści frustracji, które jest motorem społeczeństwa zbudowanego na współprodukcji usług i wzmożonym popycie.

Stan umysłu nowoczesnych mieszkańców miasta pojawia się w mitycznej tradycji tylko jako piekło. Syzyf, który na jakiś czas przykuł Tanatosa (śmierć), musiał za karę wtaczać ciężki kamień na szczyt w piekle, a kamień zawsze wyslizgiwał się mu niemal u samego celu. Tantal, który został zaproszony przez bogów do wspólnego posiłku i korzystając z okazji, wykradł sekret przygotowania leczącej z wszelkich

chorób i dającej nieśmiertelność ambrozji, cierpi wieczny głód i pragnienie, stojąc w rzece pełnej cofającej się przed nim wody, w cieniu drzew owocowych, uchylających przed nim swoje gałęzie. Świat rosnących żądań jest nie tylko zły – nie jest niczym innym jak piekłem.

Człowiek zdobył frustrującą moc domagania się wszystkiego, ponieważ nie jest w stanie wyobrazić sobie niczego, czego nie mogłaby dla niego zrobić instytucja. Otoczony narzędziami wszechstronnego użytku, człowiek został zredukowany do roli narzędzia swoich narzędzi. Każda z instytucji powstałych, by odpędzić jakąś pierwotną zarazę, stała się dla człowieka samozamykającą się trumną. Człowiek został uwięziony w pudełkach, które wytwarza, by zamknąć zło oswobodzone przez Pandorę. Zaslonienie rzeczywistości smogiem wytworzonym przez nasze narzędzia ograniczyło nas samych. Całkiem niespodziewanie znaleźliśmy się w mroku naszej własnej pułapki.

Rzeczywistość zaczęła zależeć od ludzkich decyzji. Ten sam prezydent, który zarządził nieskuteczną inwazję na Kambodżę, mógł równie dobrze zarządzić skuteczne wykorzystanie energii atomowej. „Czerwony przycisk” może teraz zniszczyć pępek świata. Człowiek może sprawić, że Chaos przerośnie Erosa i Gaję. Nowa ludzka moc uderzenia w pępek Ziemi nieustannie przypomina, że nasze instytucje nie tylko wyznaczają własne cele, ale mogą także położyć kres samym sobie i nam. Absurdalność nowoczesnych instytucji widać wyraźnie na przykładzie wojska. Nowoczesne uzbrojenie może służyć obronie wolności, cywilizacji i życia, tylko zmiatając je z powierzchni ziemi. W wojskowym żargonie bezpieczeństwo oznacza zdolność zniszczenia Ziemi.

Absurd leżący u podstaw cywilnych instytucji jest równie widoczny. Nie istnieje guzik uruchamiający nagle ich niszczycielską siłę, jednak one wcale go nie potrzebują. Ich dłoń już trzyma w żelaznym uścisku wieko świata. Tworzą popyt szybciej, niż mogą stworzyć satysfakcję, zaś w procesie starań o zaspokojenie wygenerowanych przez siebie potrzeb, konsumują Ziemię. Sprawdza się to w przypadku rolnictwa i wytwórstwa, ale także w medycynie czy edukacji. Nowoczesne rolnictwo zatrzuwa i wyjaławia glebę. „Zielona rewolucja” może dzięki nowym nasionom potroić wydajność z hektara – ale tylko przy odpowiednio większym użyciu nawozu, środków przeciw szkodnikom, wody i energii. Ta produkcja, tak jak wytwarzanie wszystkich innych dóbr,



zatrują ocean i atmosferę oraz zużywa nieodnawialne zasoby. Jeśli spalanie będzie zwiększać się w obecnym tempie, wkrótce zużywać będziemy tlen z atmosfery szybciej, niż przybywać będzie nowego. Nie mamy podstaw wierzyć, że rozszczepienie atomu czy fuzja jądrowa mogą zastąpić spalanie bez takich samych albo większych zagrożeń. Medycy zastąpili akuszerki i obiecali uczynić człowieka kimś innym – genetycznie zaprogramowanym, farmakologicznie posłodzonym i bardziej podatnym na przewlekłe choroby. Współczesny ideał to świat panhigieniczny – świat, w którym wszystkie kontakty międzyludzkie oraz między ludźmi a otaczającą ich rzeczywistością są wynikiem planu i manipulacji. Szkoła stała się planowym procesem, który kształtuje człowieka na potrzeby planowego świata oraz głównym narzędziem uwięzienia człowieka w pułapce, którą sobie sam zbudował. Ma ona rzekomo przygotowywać każdego człowieka na odpowiedni poziom uczestnictwa w tej światowej grze. Nieubłaganie wychowujemy, leczymy, produkujemy i szkolimy świat, dopóki nie przestanie istnieć.

Instytucja wojska jest absurdalna w oczywisty sposób. Absurdalności instytucji cywilnych trudniej jednak stawić czoła. Jest to tym bardziej przerażające, ponieważ działają one nieubłaganie. Wiemy, którego guzika nie należy naciskać, by nie spowodować atomowego holokautu. Żaden przycisk nie zatrzyma jednak ekologicznego Armagedonu.

W antyku klasycznym człowiek odkrył, że może kształtować świat według własnych pomysłów, stwierdzając zarazem, że świat ten nieuchronnie odznaczał się niepewnością, dramatyzmem i komizmem. Instytucje demokratyczne ewoluowały, a człowiek został uznany przez nie za godnego zaufania. Oczekiwania wobec prowadzonych procesów i wiara pokładana w ludzką naturę utrzymywały się nawzajem w równowadze. Rozwinęły się tradycyjne zawody, a wraz z nimi instytucje potrzebne do ich uprawiania.

Całkiem niepostrzeżenie, zależność od dobrej woli człowieka została zastąpiona ufnością w procesy instytucjonalne. Świat stracił swój ludzki wymiar i nabrał z powrotem rzeczowej konieczności i nieodwracalności charakterystycznej dla czasów pierwotnych. Lecz podczas gdy barbarzyński chaos ustawicznie porządkowano w imię tajemniczych, antropomorficznych bogów, dzisiejszy świat wygląda tak, jak wygląda,

tylko dlatego, że ludzie takim go stworzyli. Człowiek stał się zabawką w rękach naukowców, inżynierów i planistów.

Obserwujemy przejawy tej logiki w nas samych i w innych. Znam meksykańską wioskę, przez którą przejeżdża dziennie nie więcej niż tuzin samochodów. Jeden z jej mieszkańców grał w domino na nowo utwardzonej nawierzchni drogi przed swoim domem. Prawdopodobnie siadywał tam i bawił się od najmłodszych lat. Nagle nadciągnął jakiś samochód i zabił go. Turysta, który opowiedział mi tę historię, był wielce zmartwiony, a jednak stwierdził: „Ten człowiek sam się o to prosił”.

Na pierwszy rzut oka spostrzeżenie turysty nie różni się od stwierdzenia jakiegoś pierwotnego mieszkańca buszu opowiadającego, że jego pobratymiec naruszył świętości i dlatego umarł. Jednak obydwa komentarze nie oznaczają tego samego. Człowiek pierwotny obwinia jakąś fantastyczną i milczącą istotę wyższą, podczas gdy turysta jest przepełniony lękiem przed nieubłaganą logiką maszyny. Człowiek pierwotny nie uważa, że ponosi jakąś odpowiedzialność. Czuje ją natomiast turysta, chociaż pragnie ją z siebie zrzucić. Ani człowiek pierwotny, ani turysta nie postępują według klasycznego modelu dramatu, tragedii czy też logiki osobistego zaangażowania i buntu. Człowiek pierwotny nie posiadał jeszcze ich świadomości, turysta natomiast już ją stracił. Opowieści o Buszmenie i o Amerykaninie wskazują na działanie bezwładnych, nieludzkich sił. Żaden z nich nie doświadcza tragicznego buntu. Dla tego pierwszego wydarzenie jest zgodne z prawami magii, zaś dla tego drugiego z prawami nauki. Amerykanin uważa, że wypadek związany jest z kłętą praw mechaniki, które według niego rządzą zjawiskami fizycznymi, społecznymi i psychologicznymi.

Nastrój w roku 1971 sprzyja znaczącej zmianie kierunku w poszukiwaniu drogi do przyszłości wypełnionej nadzieją. Cele instytucjonalne nieustannie kłócą się z instytucjonalnymi produktami. Program zwalczania ubóstwa powiększa grono biednych, wojna w Azji skutkuje wzmocnieniem Wietkongu, wsparcie techniczne wzmacnia niedorozwój. Kliniki kontroli urodzeń zwiększają wskaźniki przeżywalności niemowląt i powiększają populację; szkoły wyrzucają coraz więcej ludzi; a zakaz obejmujący jakiś typ zanieczyszczeń powoduje zazwyczaj wzmożoną emisję innych.

Konsumenci muszą przyjąć do wiadomości, że im więcej mogą kupić, tym więcej rozczarowań muszą przełknąć. Do niedawna wydawało się logiczne, że winą za tę istną pandemię niepowodzeń obciążyć można podążanie odkryć naukowych za popytem albo na technologie, albo na działalność wrogów etnicznych, ideologicznych lub klasowych. Oczekiwania zarówno wobec nauki, jak i wobec wojny, że zakończy wszystkie inne wojny, nie zostały spełnione.

Doświadczony konsument nie może już naiwnie polegać na magicznych technologiach. Zbyt wielu ludzi miało złe doświadczenia z neurotycznymi komputerami, zakażeniami w szpitalu i korkami powstającymi, gdziekolwiek pojawia się jakiś ruch – na drodze, w powietrzu, na łączach telefonicznych. Jeszcze dziesięć lat temu spodziewaliśmy się poprawy warunków życia dzięki wzmoczeniu odkryć naukowych. Teraz naukowcami straszy się dzieci. Zdjęcia z Księżyca stanowią fascynujący dowód, że błędy operatorów złożonych systemów mogą zostać niemal całkowicie wyeliminowane. Jednak nie koi to naszych lęków, że niezdolność człowieka do konsumowania według wskazanego mu sposobu może wyrwać się spod kontroli.

Społeczny reformator nie może już także powrócić do założeń obowiązujących w latach czterdziestych. Zniknęła nadzieja, że sama obfitość dóbr rozwiąże problem ich nierównej dystrybucji. Koszty wytworzenia minimum zaspokajającego nowoczesne gusta poszybowały w górę, a gusta owe stają się nowoczesne, gdy przestają być pożądane, zanim jeszcze dadzą nam satysfakcję.

Ograniczenia zasobów Ziemi stały się oczywiste. Żaden przełom w nauce czy technologii nie może zapewnić każdemu człowiekowi na świecie towarów i usług dostępnych obecnie osobom biednym w bogatych krajach. Konieczne byłoby na przykładu stukrotne zwiększenie wydobycia żelaza, cyny, miedzi i ołowiu, nawet jeśli mielibyśmy zrealizować taki cel za pomocą „najlżejszej” alternatywnej technologii.

Wreszcie nauczyciele, lekarze i pracownicy społeczni zdają sobie sprawę, że ich odmienne usługi mają przynajmniej jedną cechę wspólną. Tworzą dalsze zapotrzebowanie na oferowane przez siebie zabiegi instytucjonalne szybciej, niż mogą je zaspokoić dzięki swoim usługom.

To już tylko jakiś fragment, ale cała logika konwencjonalnej mądrości staje się podejrzana. Nawet prawidła ekonomii wydają się nie działać

poza obszarami społecznymi i geograficznymi o określonych parametrach, gdzie skupia się większość kapitału. Pieniądze są w istocie najtańszą walutą, ale tylko w gospodarce nastawionej na pomiar wydajności w kategoriach finansowych. Zarówno rozmaite kraje kapitalistyczne, jak i komunistyczne uparcie mierzą wydajność według wskaźnika kosztów i zysków wyrażonych w dolarach. Kapitalizm szczyci się wyższym standardem życia. Komunizm chwali się wyższym wskaźnikiem wzrostu, co ma być oznaką jego ostatecznego triumfu³. Jednak w obydwu ideologiach całkowity koszt poprawy wydajności wzrasta w postępie geometrycznym. Największe instytucje konkurują najzacieklej o zasoby, których nie mogą przechowywać w magazynach – powietrze, ocean, cisza, światło słoneczne i zdrowie. Zwracają uwagę ogółu na niedobór tych zasobów tylko wtedy, gdy ich degradacja jest niemal nieodwracalna. Przyroda wszędzie staje się trująca, społeczeństwo nieludzkie, życie wewnętrzne ulega zakłóceniu, a osobiste powołanie zostaje zdławione.

Społeczeństwo poddane instytucjonalizacji wartości utożsamia produkcję dóbr i usług z zapotrzebowaniem na nie. Koszt edukacji, która wytwarza w nas potrzebę na określone produkty, jest zawarty w ich cenie. Szkoła jest agencją reklamową, która ma nas przekonywać, że potrzebujemy społeczeństwa takiego, jakie jest. W takim społeczeństwie wartości krańcowe nieustannie przekraczają same siebie. Zmusza to garstkę największych konsumentów do rywalizacji o władzę uszczuplania zasobów naszej planety, napełniania własnych opasłych brzuchów, dyscyplinowania mniejszych konsumentów i pozbawiania możliwości działania tych, którzy z radością radzą sobie dzięki temu, co mają. Dlatego też etos nienasyceńca leży u podstaw fizycznego rabunku, społecznej polaryzacji i psychologicznej bierności.

Wraz z instytucjonalizacją wartości w ramach planowych i wytwarzanych procesów członkowie nowoczesnego społeczeństwa zaczynają wierzyć, że dobre życie zależy od posiadania instytucji określających wartości, w których potrzebę one same i społeczeństwo wierzą.

3 W czasach, gdy Illich pisał swoją książkę, niska efektywność gospodarek zwanych komunistycznymi nie była bynajmniej czymś oczywistym. Jeszcze Nixon brał całkiem na poważnie groźby Chruszczowa, że ZSRR wyprzedzi niebawem USA w rozwoju gospodarczym. Dopiero za czasów Breżniewa, pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku, słabość gospodarek Bloku Sowieckiego stała się niepowątpiewalnym faktem [przyj. red.].

Wartość instytucji można zdefiniować jako stopień ich oddziaływania. Odpowiadająca jej wartość człowieka mierzona jest według jego zdolności do konsumowania i degradacji tego instytucjonalnego oddziaływania oraz tworzenia w ten sposób jeszcze większego popytu. Wartość zinstytucjonalizowanego człowieka zależy od tego, czy potrafi funkcjonować niczym spalarnia. By oddać to obrazowo – stał się on idolem pracy własnych rąk. Człowiek postrzega siebie obecnie jako wielki piec, w którym spalaniu ulegają wartości wytworzone jego narzędziami. A jego możliwości są nieograniczone. Robi to, co Prometeusz, jednak w ekstremalnym wydaniu.

Wyczerpywanie i zatrucie zasobów ziemskich to przede wszystkim wynik skrzywienia sposobu, w jaki człowiek postrzega siebie samego oraz regresu jego świadomości. Niektórzy chcieliby mówić o mutacji zbiorowej świadomości prowadzącej do poczęcia człowieka jako organizmu zależnego nie tylko od natury i innych jednostek, lecz raczej od instytucji. Owa instytucjonalizacja podstawowych wartości, owa wiara, że planowany proces doprowadzi ostatecznie do rezultatów pożądanych przez odbiorcę, oraz ów konsumencki etos leżą u podstaw prometejskiego błędu w naszym rozumowaniu.

Powodzenie starań o odnalezienie nowego rodzaju równowagi w środowisku globalnym zależy od deinstytucjonalizacji wartości.

Podejrzanie, że strukturalnie coś jest nie tak z wizją *homo faber*, jest powszechne wśród wyłaniającej się mniejszości w krajach kapitalistycznych, komunistycznych i „rozwijających się”. Jest ono cechą wspólną nowej elity. Należą do niej ludzie wszystkich klas, grup majątkowych, wyznań i cywilizacji. Stali się nieufni wobec mitów większości – naukowych utopii, ideologicznego diabolizmu i dążeń do przynajmniej w jakimś stopniu równej dystrybucji dóbr i usług. Z większością dzielą poczucie uwięzienia, a także świadomość, że większość nowych strategii politycznych przyjętych drogą szerokiego kompromisu nieuchronnie prowadzi do rezultatów radykalnie odmiennych od wyznaczonych celów. Jednak podczas gdy prometejska większość niedoszłych kosmonautów wciąż unika kwestii strukturalnych, coraz liczniejsza mniejszość jest szalenie krytyczna w stosunku do naukowego *deus ex machina*, ideologicznych panaceów oraz polowania na diabły i czarownice. Mniejszość zaczyna wyrażać swoje podejrzenie, że nasze

nieustanne rozczarowania przywiązują nas do współczesnych instytucji, tak jak łańcuchy przykuły Prometeusza do skały. Pełne nadziei zaufanie i klasyczna ironia (*eironeia*) muszą się sprzysiąc, by ujawnić prometejski błąd w rozumowaniu.

Prometeusz zazwyczaj oznacza „proroctwo”, a czasem nawet „ten, który porusza Gwiazdę Północy”. Sprytem pozbawił bogów monopolu na ogień, nauczył ludzi wykorzystywać go do kucia żelaza i stał się bogiem technologów, skutym żelaznymi łańcuchami.

Pytię z Delf zastępuje obecnie komputer, którego duch unosi się nad stanowiskami pracy i kartami do podbijania godzin. Heksametry proctw ustąpiły miejsca kodom szesnastkowym. Człowiek-sternik oddał ster cybernetycznej maszynie. Powstaje maszyna ostateczna, zdolna kierować naszym przeznaczeniem. Dzieci fantazjują o opuszczeniu własnymi statkami kosmicznymi planety przeżywającej swój schyłek.

Przyjmując perspektywę człowieka stąpającego po Księżycu, Prometeusz mógłby uznać jasnoblękitną Gaję za planetę Nadziei i Arkę Gatunku Ludzkiego. Jednak poczucie skończoności Ziemi i nostalgia mogą skłonić człowieka do zwrócenia się do jego brata Epimeteusza i ożenienia Ziemi z Pandorą.

W tym miejscu grecki mit zmienia się w pełne nadziei proroctwo. Synem Prometeusza był Deukalion, sternik Arki, który tak jak Noe pokonał potop, by stać się ojcem nowego gatunku ludzkiego stworzonego przez niego na Ziemi z Pyrią, córką Epimeteusza i Pandory. Zaczynamy więc postrzegać Pythos, który Pandora zabrała bogom jako odwrotność Puszkii – jako nasze Naczynie lub Arkę.

Musimy teraz nazwać tych, którzy cenią wartości wyżej niż oczekiwania. Musimy nazwać tych, którzy kochają ludzi bardziej niż produkty. Musimy nazwać tych, którzy wierzą, że:

Nie ma pod słońcem ludzi nieciekawych.

Jak dzieje planet są ich losy, sprawy.

Każda planeta jest osobna, inna.

I nie ma drugiej, co ją przypomina.

Musimy nazwać tych kochających ziemię, na której każdy może spotkać drugą osobę.

A jeśli żył ktoś niezauważenie
i miał tę niezauważalność w cenie,
to niepozorność ta zaciekaiała
i spośród innych już go wyróżniała.

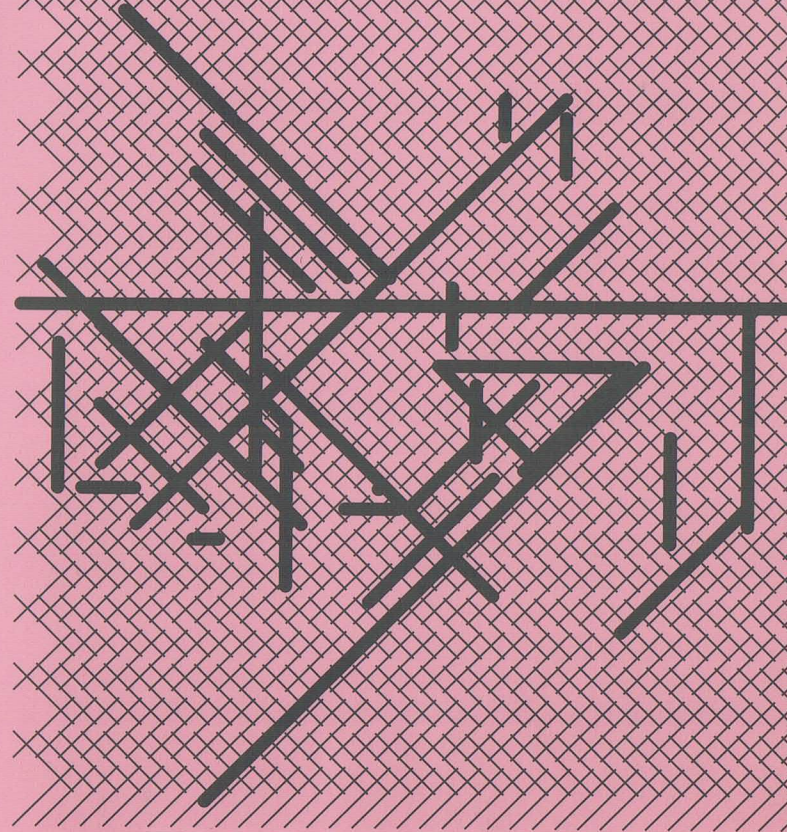
Musimy nazwać tych, którzy współpracują z ich prometejskim bratem,
podtrzymując palenisko i kując żelazo, lecz robią to, by móc lepiej
służyć i troszczyć się oraz czekać na drugiego człowieka, wiedząc, że

Każdy ma skryty świat prywatny, własny.
Bywa w tym świecie jakiś moment jasny.
Bywa w tym świecie jakaś straszna chwila,
lecz to już wiedzy naszej się uchyla⁴.

Proponuję nadać tym pełnym nadziei braciom i siostram miano czło-
wieka epimetejskiego.

4 Fragment wiersza Jewgienija Jewtuszenki *Ljudiej nieintieriesnych w mirie niet...* w przekładzie Witolda Dąbrowskiego (cyt. za: I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, przeł. F. Ciemna, przedmową opatrzył B. Suchodolski, Warszawa 1976, s. 186-187).

ODSZKOLNIĆ SPOŁECZEŃSTWO



IVAN ILLICH



zmiana

