

**JAN
MASSSCHELEIN
MAARTEN
SIMONS**

Szkoła jako czas wolny



Podstawa wydania:
Jan Masschelein, Maarten Simons, *Defence of school, a public issue*, z niderlandzkiego przełożył Jack McMartin, Leuven 2013.

Tłumaczył z angielskiego Maciej Łagodziński.
Zredagowała Jagoda Dolińska

Logo zaprojektowała Kaisu Almonkari.
Złamał Andrzej Grzybowski.

© for this edition by Oficyna Wydawnicza
Bractwa Trojka, 2020.

ISBN 978-83-66114-14-2



Seria Tikn
www.tikn.pl
fb.com/SeriaTikn

Bractwo Trojka
ul. Fredry 5/3A
61-701 Poznań
www.bractwotrojka.pl



JAN MASSCHELEIN MAARTEN SIMONS

Szkoła jako czas wolny

Σχολή (*scholè*): czas wolny, odpoczynek, odroczenie, nauka, dyskusja, klasa, szkoła, budynek szkolny.

Badanie uniwersum szkoły może się nam z początku wydać dziwnym zadaniem. Czy to nie oczywistość, że szkoła jest instytucją edukacyjną stworzoną przez społeczeństwo po to, by zapoznać dzieci ze światem i je w niego wprowadzać? I czy nie jest jasne, że usiłuje wyposażać dzieci w wiedzę i zdolności swoiste dla danego zawodu, kultury czy społeczeństwa? Wyposażanie to przebiega w specyficzny sposób: grupowo, z nauczycielem w centralnym punkcie sali, w oparciu

o zasady dyscypliny i posłuszeństwa. Szkoła jest zatem miejscem, gdzie młodzi ludzie otrzymują (podług konkretnej metody) wszystko, czego należy się nauczyć, by odnaleźć się w społeczeństwie. Czy nie jest rzeczą oczywistą, że uczenie się przebiega w szkole? Że istota szkoły to *inicjowanie* do wiedzy i umiejętności, oraz *socjalizowanie* młodzieży do uczestnictwa w kulturze danego społeczeństwa? Czy podobne mechanizmy inicjacji i socjalizacji nie występują w ten lub inny sposób u wszystkich ludów i w każdej kulturze? Czy szkoła nie jest więc po prostu najbardziej ekonomiczną kolektywną formą zdobywania rzeczy koniecznych dla społeczeństwa, które osiągnęło pewien poziom złożoności?

Tak w każdym razie prezentują się powszechne i popularne przekonania na temat tego, czym szkoła jest i czym się zajmuje. Formułując stanowisko przeciwne, koniecznie należy wykazać, że szkoła jest szczególnym (politycznym) wynalazkiem greckiej *polis*, i że jej pojawienie się w ówczesnej postaci było naruszeniem przywilejów arystokratycznych i militarnych elit antycznej Hellady. W greckiej szkole już nie czyjeś pochodzenie, rasa czy „natura” miały decydować o przynależności do grupy dobrych i mądrych: dobro i mądrość zostały oddzielone od pochodzenia, rasy i natury. Grecka szkoła „uniczyniła” archaiczny

związek łączący cechy osobiste (takie jak rasa, natura, pochodzenie itd.) z listą akceptowalnych odpowiadających im zawodów (praca na roli, handel i usługi, nauka i praktyka). Oczywiście od samego początku miało miejsce ileś operacji mających na celu przywrócenie dawnych układów i przywilejów, ochronę hierarchii i systemu klasyfikacji, jednak fundamentalny, a dla nas istotny akt, który „stanowi szkołę”, polega na zawieszeniu tak zwanego naturalnego porządku nierówności. Innymi słowy szkoła wprowadziła *czas wolny*, to znaczy czas nieproduktywny, dla tych, którym z racji na urodzenie i miejsce w społeczeństwie (ich „pozycję”) prawnie on nie przysługiwał. Czy jeszcze inaczej — osiągnięciem szkoły było ustanowienie czasu i przestrzeni oderwanych od przestrzeni i czasu zarówno wspólnoty politycznej (*polis*), jak i domostwa (*oikos*). Czas ten był też egalitarny, w związku z tym wynalezienie szkoły można opisać jako demokratyzację *czasu wolnego*¹.

Właśnie z uwagi na demokratyzację i egalitarność uprzywilejowana elita traktowała szkołę z ogromną pogardą i niechęcią. Dla elit — czy też dla tych, którzy chętnie pozwoliliby nierównej organizacji społecznej trwać pod auspicjami „naturalnego porządku rzeczy” — demokratyzacja wolnego czasu była solą w oku. Z tej przyczyny korzenie w greckiej starożytności ma nie tylko szkoła, ale

i swego rodzaju nienawiść do niej, a przynajmniej trwała chęć, aby ją poskromić, to jest ograniczyć jej potencjalnie innowacyjny, a nawet rewolucyjny charakter. Innymi słowy: nawet dzisiaj są tacy, którzy próbują umieścić szkołę jako „czas wolny” w patowej sytuacji pomiędzy rodziną z jednej strony, a — z drugiej — społeczeństwem i rządem. Wiele osób twierdzi na przykład, że szkoła jako instytucja powinna być przedłużeniem rodziny, to jest powinna zapewniać wtórne „środowisko wychowawcze”, uzupełniające dla tego, które stanowi rodzina. Kolejny sposób na okiełznanie szkoły ma w założeniu, że musi ona być użyteczna dla społeczeństwa, merytokratyczna w swoim procesie selekcyjnym, i tym sposobem wzmacniać rynek pracy oraz dostarczać dobrych obywateli. W efekcie często zdarzało się i wciąż się zdarza — do czego jeszcze wkrótce wrócimy — że to, co zasadniczo szkolne, często zostaje ze szkoły kompletnie wyrugowane. W istocie długie dzieje szkoły odczytać można jako historię wciąż ponawianych prób ograbienia jej ze szkolnego charakteru, to jest wysiłków „odszkolnienia” szkoły — sięgających w czasie znacznie dalej, niż może się wydawać samozwańcym *deschoolers* lat 70. XX wieku². Te przypuszczane na szkołę ataki mają na celu uczynienie z zapewnianego przez nią wolnego czasu czegoś na powrót produktywnego, a tym samym

zatrzymania jej demokratyzującej i równościowej funkcji. Chcemy podkreślić, że owych okiełzanych wersji szkoły (szkoła jako przedłużenie rodziny czy szkoła produktywna, arystokratyczna lub merytokratyczna) nie należy mylić z tym, na czym rzeczywiście polega bycie w szkole: z czasem wolnym. To, co nazywamy dzisiaj „szkołą”, naprawdę jest szkołą (w pełni lub częściowo) „odszkolnioną”. Pragniemy zastrzec pojęcie szkoły dla konkretnej wynalazionej formy czasu wolnego czy bezproduktywnego, nieokreślonego, do którego normalnie nie ma się poza szkołą dostępu. Czas „poza” — w domu, na rynku pracy — był i jest, często i na różne sposoby, zajęty. Przez wolny czas nie mamy na myśli relaksowania się, jak przyjęło się go współcześnie rozumieć. Już sam czas relaksu zostaje przekształcony w czas produktywny i staje się surowcem w swojej własnej sferze ekonomicznej. Tym sposobem odpoczynek bardzo często postrzega się jako coś użytecznego, ponieważ odnawia on naszą energię lub pozwala podjąć się czynności, które prowadzą do zdobycia nowych kompetencji. Znamienne, że przemysł rekreacyjny jest jednym z najpotężniejszych sektorów gospodarki.

Z jednej strony szkoła w konkretny sposób materializuje i uprzestrzenia czas oddzielający uczniów od sfery (nierównego) porządku społecznego (porządku rodzinnego, ale i porządku całego społeczeństwa) i wynosi ich ponad niego,

ku luksusowi czasu egalitarnego. To grecka szkoła nadała temu czasowi konkretną formę. Oznacza to, że taka właśnie postać czasu wolnego — a nie, na przykład, przekaz wiedzy czy rozwój zdolności — pozwala uczniom zostać wyniesionymi poza swoją pozycję społeczną. Właśnie forma szkolna daje młodym ludziom możliwość odcięcia się od zajętego czasu właściwego domostwu czy *oikos* (oiko-nomii) oraz państwu/miastu czy *polis* (poli-tyki). Szkoła zapewnia format (to znaczy szczególne złożenie czasu, przestrzeni i materii tworzące to, co szkolne) dla czasu-uwolnionego, a ci, którzy w tym czasie przebywają, dosłownie przekraczają społeczny (ekonomiczny i polityczny) porządek i związane z nim (nierówne) pozycje. Ta forma wolnego czasu łączy szkołę wolnych Ateńczyków z różnymi szkolnymi instytucjami naszych czasów (koledżami, gimnazjami, technikami, szkołami zawodowymi, podstawowymi itd.). [...] Nie będziemy omawiać przebogatej historii form szkoły w ogólności, a zamiast tego skupimy się na niektórych spośród jej cech i na ich działaniu. Naszym zamiarem nie jest zaprojektowanie szkoły doskonałej, ale próba ukazania, co czyni szkołę — szkołą, a tym samym odróżnia ją od innych naukowych (czy socjalizujących, inicjujących) środowisk. Powtórzmy: celem nie jest chronienie starej instytucji, ale uformowanie fundamentu dla szkoły przyszłości.

Zawieszenie

(lub stan uwolnienia, odłączenia, wzięcia w nawias)

Dzwoni budzik, zegar zaczyna tykać. Szybka miska płatków, plecak w dłoń. Czas od teraz do dzwonka szkolnego jest szczelnie wypełniony: zatrzaśnięcie drzwi, sprintem do przystanku autobusowego na ostatnią chwilę, ściśnięci, liczenie przystanków, wysiadamy, cisza przed burzą, spotkanie z przyjaciółmi, zwalniamy kroku, została minuta. Szkoła jako próg nowego świata. Tu nie biega się po korytarzach. Chwilowa cisza. Klasa nie jest miejscem cichym; jest miejscem, które się ucisza, któremu mówi się, by się uciszyło. O tym przypomina nam dzwonek, a skrzeczący głos pana Smitha, nauczyciela matematyki, przychodzi z pomocą tym, którzy mają krótką pamięć. Czyli nam wszystkim. Lekcja zaczyna się od niepoważnej anegdoty, jak zawsze. Tym razem o jakimś matematycznym geniuszu. Jakby próbował złagodzić szok czekający nas, gdy na tablicy pojawi się funkcja sześcienna. Szczerze — trik czy nie — daje radę. Pozwalam sobie odpłynąć w jego matematyczny wszechświat, niby wędrowiec w kraju pełnym obcych, którzy aż

proszą, by ich poznać. Drugie równanie na tablicy. Ćwiczenie. Dostajemy czas na wykonanie go samodzielnie. Ktoś wzdycha, wszyscy biorą się do roboty, czas dobiega końca, ktoś ma chęć poprosić o więcej, dostajemy dodatkowy czas. Skończyłem, rozglądam się po klasie i zastanawiam, czy pan Smith w domu też zgrywa nauczyciela. Jego biedne dzieci, biedna żona. Myślicie, że ma też prawdziwą pracę? Koniec czasu.

Co nam przywodzi na myśl pierwszy dzień szkoły? Rodzice niechętnie zabierają swoje dzieci do szkoły, kręcą się tu i tam przez tę dodatkową chwilę, upewniając się, że wszystko w porządku; wreszcie puszczają je wolno. Młode opuszczają rodzinne gniazdo. Przekraczają pewien próg, a przekroczenie to postrzega się dziś powszechnie jako przeżycie niemal traumatyczne. Stąd postulat, by ten próg utrzymać na jak najniższym poziomie. Ale czy to czasem nie właśnie istnienie tego progu pozwala puścić dzieci wolno, co z kolei umożliwia młodym ludziom wkroczenie do innego świata, w którym mogą przestać być „synem” lub „córka”? Jak inaczej mieliby opuścić rodzinę, dom? Mówiąc prościej: oznacza to, że szkoła daje szansę (tymczasowo, na krótką chwilę) pozostawić

przeszłość i rodzinny kontekst za sobą, stać się uczniem takim, jak wszystkie inne i wszyscy inni. Weźmy, na przykład, szkołę szpitalną, która daje dzieciom wytchnienie, jakkolwiek krótkotrwałe, od roli chorego pacjenta. Nauczyciele z tego typu placówek zaświadczać, że działają one aż do ostatniego dnia, nawet w przypadkach, gdy pacjenci są śmiertelnie chorzy. Takie szkoły mają transformujący charakter: „Tam, na zewnątrz, są pacjentami, tu — uczniami. Niech «bycie chorym» zostanie na zewnątrz.”³ Szkoła stwarza czas, w którym konieczne i rutynowe sprawy codzienności dziecka — w tym przypadku sprawy choroby — można pozostawić za sobą.

Podobne zawieszenie tyczy się zarówno nauczyciela, jak i przedmiotu. Nauczanie nie jest do końca poważnym zajęciem. Nauczyciel do pewnego stopnia znajduje się poza społeczeństwem, a raczej jest kimś, kto pracuje w nieproduktywnym, a przynajmniej niebezpośrednio produktywnym świecie. Wiele z tego, czego się przeważnie wymaga od wykwalifikowanych pracowników — w kwestiach produktywności, odpowiedzialności i, rzecz jasna, czasu wakacji — nie dotyczy nauczycieli. Można powiedzieć, że bycie nauczycielem zakłada pewną wyjątkowość czy nietykliwość. Nauczyciele nie pracują w rytm produktywnego świata; w tym samym stopniu i nauczanie w szkole, wiedza i umiejętności nie

mają ze światem jasnego związku — wynikają z niego, ale się z nim nie zbiegają. Z chwilą, gdy wiedza i umiejętności zostają wprowadzone do programu szkolnego, stają się *materiałem* (*subject matter*) i w pewnym stopniu odrywają się od sfery codziennego użytku. Można, rzecz jasna, poruszyć kwestię samego zastosowania wiedzy i umiejętności, lecz jedynie po tym, jak te elementy zostaną już przedstawione w formie materiału. Wiedza i umiejętności zostają w ten sposób uwolnione, to jest odłączone od konwencjonalnego, społecznego użycia przypisanego im jako właściwe. W tym sensie materiał zawsze składa się z wydzielonej wiedzy i umiejętności. Inaczej mówiąc: materiał omawiany w szkole nie jest już „w rękach” żadnej konkretnej grupy społecznej ani generacji i nie ma mowy o przywłaszczeniu; materiał został wyłączony — wyzwolony — z normalnego obiegu.

Powyższe przykłady prowadzą nas do wyodrębnienia pierwszej cechy szkolnej sfery: stworzenie szkoły pociąga za sobą zawieszenie. Gdy do tego zawieszenia dochodzi, wymogi, zadania i role regulujące konkretne miejsca i przestrzenie, takie jak dom rodzinny, praca, klub sportowy, pub czy szpital tracą swoje zastosowanie. Nie wiąże się to wszak z rozpadem tych aspektów. Zawieszenie — jak je tutaj rozumiemy — oznacza (tymczasowe) unieczynnienie czegoś, inaczej mówiąc: wyłączenie tego z produkcji, uwolnienie, wyniesienie poza

normalny kontekst. To akt deprivatyzacji, to jest, deapropriacji. W szkole czasu nie poświęca się produkowaniu, inwestowaniu, kwestii funkcjonalności czy relaksowi. Przeciwnie, tego typu „czasy” zostają porzucone. W zasadzie można powiedzieć, że czas szkolny to czas uwolniony i nie-produktywny.

Nie mamy przez to na myśli, że opisane wyżej zawieszenie miałyby działać obecnie w edukacji. Wydaje się, że jest raczej przeciwnie. Weźmy na przykład nieustające dążenie do tego, by ucznia zespoić z jego społecznym i kulturowym pochodzeniem, czy też naciski na kształcenie nauczycieli wedle formatu „prawdziwego profesjonalisty”, wyczulonego na wymogi produkcji i nastawionego na to, by uczynić materiał bardziej (ekonomicznie) stosownym. Trend ten może brać się z lęku przed zawieszeniem i można postrzegać go jako próbę okiełznania szkolnego czasu.

Jesteśmy zdania, że bardzo konkretny *format* szkoły może pełnić istotną funkcję umożliwiającą odrzucenie ciężaru porządku społecznego — to znaczy umożliwiającą zawieszenie — celem stworzenia *wolnego czasu*. Szczególne formy klasy i placu zabaw dają — co najmniej — możliwość dosłownego odgródnienia się od czasu i przestrzeni domu, społeczeństwa i rynku pracy, razem z obowiązującymi w nich prawami. Osiągnąć ten efekt można nie tylko poprzez formę, w której utrzymana jest przestrzeń klasy (obecność biurka,

tablicy, układ ławek sprzyjający bezpośredniej interakcji itd.), lecz i innymi sposobami i przy użyciu rozmaitych narzędzi.

W tej kwestii szczególnie pouczająca jest książka Daniela Pennaca *Chagrin d'école* („Szkolny smutek”). Pennac zwraca uwagę na to zawieszenie, pisząc, że nauczyciel/ka (przynajmniej o tyle, o ile skutecznie „pracuje” w klasie) wciąga uczniów w *czas terażniejszy*, to jest w ‘tu i teraz’.⁴ *Chagrin d'école* to powieść relacjonująca niekończące się pasmo nieszczęść, których Pennac doświadczył jako uczeń rozczarowany, zdemotywowany i ogólnie rzecz biorąc trudny. Opowieść ta przeplata się z opisem jego (udanej) kariery nauczyciela francuskiego na przedmieściach, gdzie nieprzerwanie napotykał uczniów podobnych do tego, którym sam kiedyś był. Jego relacja mieści niezwykle wnikliwe obserwacje w kwestii cechującej szkołę i nauczycieli zdolności „wyzwolenia” ucznia, to jest pozwolenia mu na odłączenie się od przeszłości (która obciąża go i określa w kategoriach [braku] umiejętności/uzdolnienia) i przyszłości (nieistniejącej albo zdeterminowanej), a przez to tymczasowego wyłączenia „efektu” tychże. Szkoła i nauczyciel umożliwiają młodym ludziom dokonanie auto-refleksji w oderwaniu od kontekstu (pochodzenia, inteligencji, uzdolnień itd.), który łączy ich z konkretnym miejscem (specjalna ścieżka nauczania, kształcenie wyrównawcze). Pennac daje temu

wyraz, wskazując, że obowiązkiem nauczyciela jest zagwarantować, by na każdej lekcji „odezwał się budzik”, który skutecznie wyrwie uczniów ze stanu, który nazywa „myśleniem iluzorycznym” — czyli z takiego myślenia, które „zamyka ich w więzieniu bajek” i zakorzenia w ich umysłach myśli o własnej niekompetencji: „Nic nie potrafię”, „To wszystko na nic”, „Po co w ogóle próbować?”. Głos tego budzika rozpędza też bajki przeciwnej treści: „Muszę to zrobić”, „Tak być musi”, „Taki mój talent”, „To do mnie pasuje”...

Być może na tym właśnie polega uczenie: na pozbywaniu się iluzorycznych myśli, staraniu, by każda lekcja była pobudką. Zdają sobie, rzecz jasna, sprawę, że to stwierdzenie może budzić rozdrażnienie u nauczycieli obciążonych prowadzeniem najtrudniejszych klas w *banlieues*. Prawda, że takie sformułowania mogą w rzeczy samej sprawiać wrażenie błahych z socjologicznego, politycznego, ekonomicznego, rodzinnego czy kulturowego punktu widzenia... A jednak owe myśli iluzoryczne grają rolę, której nie należy lekceważyć, gdy idzie o upór nieuka w tym, jak pozostaje on zagrzebany gdzieś na dnie własnego istnienia. Tak się dzieje od zawsze i niezależnie od pochodzenia danej osoby.⁵

Nasi „źli uczniowie”, ci skazani na to, że nic z nich *nie będzie*, nigdy nie przychodzą do szkoły sami. Do klasy wkracza coś w rodzaju cebuli z kilku warstw szkolnego smutku — lęków, obaw, żalów, złości, niezadowolenia, wścieklej rezygnacji — narosłych wokół wstydlivej przeszłości, złowróźbnej teraźniejszości, przekłetej przyszłości. Oto oni: ich ciała w procesie *stawania się*, rodziny niosą w plecakach. Lekcja nie może się naprawdę rozpocząć, dopóki nie zdejmie się tego ciężaru, nie obierze cebuli. Trudno to wyjaśnić, ale często wystarczy jedno spojrzenie, przyjazna uwaga, jasne, stanowcze słowo od uważnego dorosłego, by rozwiązać te smutki, rozjaśnić umysły i spokojnie wprowadzić dzieci w *czas teraźniejszy w trybie oznajmującym*. Korzyści są naturalnie tymczasowe; poza klasą cebula obrośnie na powrót warstwami, a jutro będziemy musieli zacząć od nowa. Ale właśnie na tym polega nauczanie: na zaczynaniu od początku raz po raz, aż osiągniemy krytyczny moment, gdy nauczyciel może zniknąć.⁶

Szkoła jest więc czasem i przestrzenią, w których uczniowie mogą wyzbyć się wszelkich socjologicznych, ekonomicznych, rodzinnych i kulturowych zasad i oczekiwań. Innymi słowy, nadanie szkole formy — tworzenie szkoły — polega na swego rodzaju zawieszeniu wagi tych reguł. Na przykład na zawieszeniu reguł, które dyktują czy objaśniają powód, dla którego ktoś — wraz z całą swoją rodziną czy grupą — plasuje się na danym szczeblu drabiny społecznej. Albo zawieszeniu zasady orzekającej, że dzieci z mieszkań komunalnych lub z pewnych środowisk nie interesują się matematyką, czy też że uczniów szkół zawodowych odpycha malarstwo, a synowie przemysłowców woleliby nie uczyć się gotować. Chcemy zaznaczyć, że to dzięki temu zawieszeniu dzieci mogą przeistoczyć się w uczniów, dorośli w nauczycieli, a społecznie istotne wiedza i umiejętności — w materiał szkolny. Właśnie owo zawieszenie i owo *stworzenie* wolnego czasu od początku przepełniają równością zadanie szkolne. Nie oznacza to, że uważamy szkołę za organizację, której zadaniem jest zagwarantowanie, by wraz z zakończeniem procesu każdy osiągnął tę samą wiedzę i te same umiejętności czy żeby wszyscy zdobyli całą potrzebną im wiedzę i wszystkie umiejętności. Szkoła stwarza równość dokładnie o tyle, o ile tworzy czas wolny, to jest na ile udaje jej się tymczasowo zawiesić czy

odroczyć przeszłość czy przyszłość, czyni przez to wyłom w czasie linearnym, czasie przyczyny i skutku: „Tym jesteś, więc tym być musisz”, „Będzie ci to w życiu potrzebne, więc to właściwy wybór i odpowiedni dla ciebie przedmiot”. Przełamanie tego czasu i tej logiki sprowadza się do następującego mechanizmu: szkoła wciąga młodych ludzi w czas terazniejszy (to, co Pennac nazywa „czasem terazniejszym w trybie oznajmującym”) i uwalnia ich zarówno od możliwego ciężaru ich własnej przeszłości, jak i potencjalnej presji wyznaczonej (lub z góry zaprzepaszczonej) przyszłości.

Szkoła jako *zawieszenie* oznacza nie tylko chwilowe wstrzymanie (przeszłego i przyszłego) czasu, ale i usunięcie oczekiwań, wymogów, ról i obowiązków związanych z daną przestrzenią pozaszkolną. Pod tym względem przestrzeń szkolna jest otwarta i nieokreślona; nie odnosi się do miejsca przejścia czy zmiany (z przeszłości w przyszłość) ani inicjacji czy socjalizacji (z domu do społeczeństwa). Powinniśmy ją raczej postrzegać w kategoriach czystego środka czy medium. Szkoła to środek bez celu, wehikuł bez określonego miejsca przeznaczenia. Wyobraźmy sobie pływaka próbującego przemierzyć szeroką rzekę. Może się wydawać, że usiłuje zwyczajnie przepłynąć z jednego brzegu na drugi (z ziemi ignorancji — do ziemi wiedzy). W tym ujęciu jednak sama rzeka nic by nie znaczyła,

byłaby środkiem bez wymiaru, pustą przestrzenią; płynąć nią to jakby lecieć w powietrzu. Pływak w końcu dotrze oczywiście na drugą stronę, ważniejsza jednak jest przestrzeń pomiędzy brzegami — środek — miejsce wiodące we wszystkie kierunki. Tego typu wspólny grunt (*middle ground*) nie ma kierunku ani celu, ale umożliwia wszystkie kierunki i cele. Być może ‘szkoła’ to inne słowo określające tego typu wspólny grunt, gdzie nauczyciele wciągają młodzież w terazniejszość.

Profanacja
(udostępnianie czegoś, stawanie się dobrem publicznym lub wspólnym)

Silniki i na wpół rozebrane samochody wystawione niczym w muzeum, ale to nie muzeum samochodów, ale pracownia, atelier. Trochę jak warsztat, ale bez uciążliwych i niecierpliwych klientów. Te części nie mają właściciela, są dostępne, należą do wszystkich. Nie ma tu najnowszych modeli i silników — liczy się istota. Składanie i rozbiorka w najczystszej formie, do tego konserwacja i małe naprawy. Nie rozmawiamy o cenie. Nie teraz, nie tutaj. Wszystko należy wykonać właściwie, z dbałością o szczegóły,

wiedzą ekspercką i rzetelnym zrozumieniem, nie mechanicznym, ale zrozumieniem mechaniki oraz elektroniki. Tylko rozebrany silnik zdaje się dawać takie zrozumienie, jak nagi model, przy którym nauczyciel zbiera swoich uczniów. Jakby nie mógł się doczekać, by go studiowano, podziwiano, ale i starannie rozkładano i ostrożnie odbudowywano. Nie tyle nauczyciel, co sam silnik stawia wymagania w kwestii umiejętności; trochę tak, jakby wystawione silniki poświęcały siebie na rzecz doskonalenia tych sprawności. Znajdując czas, poświęcając czas — a nauczyciel dopilnowuje, by uczniowie go wykorzystali na ćwiczenie oczu, rąk i umysłów. Wprawna ręka, doświadczone oko, skupiony umysł — mechanika sprowadza się do dotyku. W sam raz, ale szczęśliwie nie do końca. Bo w przeciwnym razie nie byłoby czasu na naukę i ćwiczenia, a przez to i czasu na błędy i nowe zrozumienie.

Prosty przykład: tablica, biurko. Oczywiście dla wielu osób stanowią one artefakty zasadnicze w klasycznej edukacji: są jak broń do dyscyplinowania młodych ludzi, architektura w służbie czystego przekazu wiedzy, symbole nauczycielstwa autorytarnego. Bez wątpienia często właśnie tym są, tak działają. Ale czy nie świadczą też o tym,

czym jest typowa szkoła? Tablica otwiera świat przed uczniami, którzy siedzą dosłownie przed nią; nauczyciel swoim głosem, gestami i obecnością przywołuje w klasie coś z zewnętrznego świata. Coś nie tylko pouczającego, ale i ożywiającego, opowiedzianego w taki sposób, że uczeń nie może się oprzeć, by nie słuchać i się nie przyglądać. Oto dość rzadkie, lecz zawsze magiczne momenty, gdy uczniowie i nauczyciele dają się ponieść swojemu materiałowi, który, przez sam fakt, że się o nim wypowiadamy, nabiera własnego głosu. Oznacza to po pierwsze, że społeczeństwo do pewnego stopnia zostaje zatrzymane na zewnątrz — drzwi klasy się zamykają, a nauczyciel prosi o ciszę i uwagę.⁷ Po drugie, coś z zewnątrz zostaje wpuszczone do środka: wykres na tablicy, książka na ławce, słowa odczytane na głos. Uczniowie są wyciągnięci ze swojego świata i wprowadzeni do nowego. Tym sposobem dochodzi z jednej strony do zawieszenia, to jest, unieczynnienia, uwolnienia; z drugiej zaś ma miejsce pozytywny ruch: szkoła jako czas terazniejszy i przestrzeń wspólna, miejsce i czas dla możliwości i wolności. Proponujemy nazwać to zjawisko *profanacją*⁸.

Sprofanowany czas lub sprofanowane miejsce, ale i sprofanowane rzeczy, odnoszą się do tego, co oderwano od zwyczajnego użycia, pozbawiono świętości lub konkretnego znaczenia; a zatem

oznaczają coś w świecie zarówno dostępnego dla wszystkich, jak i podlegającego (re)apropriacyjnemu znaczeniu. Coś, w ogólnym (nie religijnym) sensie, co zbezczeszczone i ekspropriowano; innymi słowy coś, co uczyniono publicznym. Na przykład wiedzę, ale i umiejętności, które pełnią konkretną funkcję społeczną, uwalnia się i czyni dostępnymi w użytku publicznym. Materiał szkolny ma dokładnie taki profanacyjny charakter; sposoby, w jakie starsze pokolenie wykorzystywało wiedzę i umiejętności w czasie produktywnym, są aktywnie zawieszane, ale materiał *nie został jeszcze* zawłaszczony przez reprezentantów młodszego pokolenia. Ważne, że to publiczne rzeczy właśnie — które, jako publiczne, są dostępne dla wolnego i odkrywczego zastosowania — dają młodemu pokoleniu możliwość doświadczenia samych siebie jako *nowe* pokolenie. Typowe szkolne doświadczenie — doświadczenie, które umożliwia szkoła — to właśnie konfrontacja z rzeczami publicznymi udostępnionymi do wolnego i odkrywczego użytku. Taką rzeczą jest w zasadzie dowód matematyczny, wyjęty ze świata i zapisany na tablicy, widoczny dla wszystkich; albo też podręcznik położony na ławce. Tablica i ławka nie są w pierwszej kolejności narzędziami służącymi do dyscyplinowania młodych ludzi, jak się to utrzymuje w myśl konwencjonalnej krytyki.

Sprawiają, że rzeczy mogą stać się sobą — odebrane i uwolnione od zwyczajnego użycia, a przez to publicznie dostępne. Z tej przyczyny szkoła zawsze kulturykuje wiedzę dla samej wiedzy, i to właśnie nazywamy *nauką*. Język matematyki osiąga samodzielność — jego społeczne osadzenie zostaje zawieszane — a przez to staje się przedmiotem nauki. Analogicznie rozwijanie umiejętności dla samych umiejętności moglibyśmy nazwać *ćwiczeniem*. W tym przypadku szkoła to czas i miejsce na naukę i ćwiczenie — szkolne aktywności, które oto same w sobie mogą nabrać znaczenia i wartości. Nie oznacza to jednak, że szkoła, niby jakaś wieża z kości słoniowej albo wyspa, stanowi czasoprzestrzeń poza społeczeństwem. Szkoła zajmuje się tym, co zakorzenione w społeczeństwie, w codzienności, lecz odmienione drogą prostych wzniosłych aktów (tymczasowego) zawieszenia i profanacji. Skupiamy się na matematyce dla samej matematyki, na języku dla języka, gotowaniu dla gotowania, stolarstwie dla stolarstwa. W ten sposób oblicza się średnią; w ten sposób odmienia się czasowniki angielskie; tak robi się zupę albo drzwi. Wszystko to jednak wydarza się w odezwaniu od wyznaczonego natychmiastowego celu. Przykłady natychmiastowych celów byłyby takie: ta średnia musi dać temu klientowi ogłęd projektowanego oprocentowania; użyj poprawnej angielszczyzny, by sformułować listownie skargę

do najemcy twojego mieszkania; tę zupełną należy zanieść do stolika numer 7; te drzwi należy zamontować w domu na Baldwin Street. Podobne aspekty tych rzeczy z pewnością można poruszyć w czasie lekcji, ale i to w formie ćwiczenia i nauki. W każdym razie przy zdobywaniu umiejętności, wiedzy, rozumowaniu i wykonywaniu zadań (aktywnie) zawieszają się ekonomię właściwą dla nich w „normalnym” czasie.

Warto zwrócić uwagę — na to często wskazuje Pennac — iż tworzeniu czasu szkolnego (czasu wolnego) towarzyszy fakt, że w szkole zawsze zajmujemy się *czymś*. Pisze, że szkoła nie polega na odpowiadaniu na indywidualne potrzeby; ta kwestia pozostaje poza materiałem. Chodzi w niej raczej o nadążanie za biegiem lekcji, radzenie sobie z *czymś*, bycie obecnym podczas *czegoś*. Zdaniem francuskiego autora trzeba nam ograniczyć przedmiot naszej uwagi do materiału i reguł gry narzuconych nam przez ćwiczenie owego omawianego materiału. Tym sposobem elementy ze społeczeństwa *zostają wprowadzone do gry* albo *stają się zabawą*. Znajduje tu odniesienie jedno z łacińskich słów określających „szkołę”, *ludus*, które ma w sobie również znaczenia „gry” lub „zabawy”. W pewnym sensie szkoła istotnie jest *placem zabaw* dla społeczeństwa. Zajmuje się wprowadzaniem rzeczy do *gry* lub obracaniem ich w *zabawę*. Nie oznacza to, że szkoła nie jest poważna albo że nie ma w niej

zasad. Przeciwnie: wynika z tego, że jej powaga i jej zasady nie wywodzą się już z porządku społecznego i nie są kwestią wagi prawa, lecz zamiast tego są atrybutami czegoś, co należy do samego świata — tekstu, wyrażenia matematycznego czy czynności takiej jak szlifowanie bądź szycie — i co jest w taki czy inny sposób wartościowe. W rezultacie badanie tekstu wymaga ustanowienia pewnych reguł gry oraz dyscypliny, podobnie jak pisanie lub stolarstwo. Ważne, że to właśnie obrócenie czegoś w zabawę czyni to coś dostępnym dla wolnego i twórczego użycia. Przedmiot zostaje uwolniony i wyłożony na stół; coś (tekst, działanie) zostaje przedłożone, a jednocześnie odrywa się od swojej funkcji i znaczenia w porządku społecznym, jawi się teraz samo w sobie, jako przedmiot nauki lub ćwiczeń, niezależnie od swojego właściwego użycia (w domu czy w społeczeństwie, poza szkołą). Gdy coś się staje przedmiotem nauki albo ćwiczeń, to oznacza, że domaga się naszej uwagi; zaprasza nas do podjęcia badań i interakcji niezależnie od możliwego wykorzystania.

To, że szkoła jest placem zabaw dla społeczeństwa, widać najlepiej w miejscach, gdzie coś ze świata pracy pojawia się bez bezpośredniego związku z produkcją. Widzimy to na przykład w szkołach zawodowych i technikach: praca nad mechanizmem silnika, budowanie ramy okiennej. Czynności te są cenne, ale nie stanowią

bezpośredniej funkcji produktywności: samochodu nie trzeba oddać do użytku; okna nie trzeba sprzedać. Szkoła to miejsce, gdzie praca „nie jest prawdziwa”. Oznacza to, że przeistoczona jest w ćwiczenie, które, jak w przypadku *gry*, wykonuje się dla samego ćwiczenia, choć wciąż wymaga to dyscypliny. Dzisiaj, rzecz jasna — gdy normą stały się przestrzenie hiperrealistyczne, a nowym kierunkiem dla szkoły okrzyknięto edukację opartą na kompetencjach — to, co wydarza się w szkole, często nazywane jest „nieprawdziwym” albo „nierealistycznym”. Temu z kolei towarzyszy nieraz dodatkowa krytyka, w myśl której lepiej wyuczyć się fachu poza szkołą. Słyszemy: potrzeba nie uczniów, ale praktykantów. Nauka zawodu potrzebuje bezpośredniego i bliskiego związku z rzeczywistą produkcją wymaganą w zawodzie. Dla nas jednak między uczniami a stażystami istnieje znacząca różnica — forma szkolna robi *coś*, przez co umożliwia naukę i ćwiczenie. Szkoła nie jest koszarami dla praktykantów, ale miejscem, gdzie coś — tekst, silnik, konkretna metoda ciesielska — autentycznie oddziela się od właściwego zastosowania, a przez to odrywa od funkcji i znaczenia łączących je z domem lub społeczeństwem. Wprowadzenie czegoś do gry, *przekształcenie w materiał*, jest niezbywalnie konieczne, aby zgłębić coś jako przedmiot ćwiczeń i nauki.

Przypisy:

¹ W tym kontekście warto wspomnieć, że Izokrates, który odegrał istotną dla tego odkrycia rolę, miał ofiarować „podarunek czasu” sztuce retoryki właściwej praktykom polityki i prawodawstwa: „Z dala od sali sądowej i zgromadzenia powszechnego retoryki nie ograniczało już poczucie pośpiechu, a wobec jego braku nie musiano już poświęcać jego artystycznej spójności w imię przygodnych oczekiwań potrzeb klienta.” *Speaking for the Polis. Isocrates' Rhetorical Education*, Columbia University of South Carolina Press, s. 70.

² Mowa o nurcie zapoczątkowanym przez Ivana Illicha. Zwolennicy „odszkolnienia” (czy descholaryzacji) społeczeństwa uważali szkołę w jej zinstytucjonalizowanej formie za specyficzny wynalazek społeczeństw zindustrializowanych, którego zadaniem jest reprodukcja ich ideologii. Z tej przyczyny postrzegali szkołę jako niemożliwą do uratowania środkami reformy i jedyną szansę dla przyszłości nauczania upatrywali w jej całkowitym zniesieniu – przyp. tłum.

³ „Trwanie w normalności: oto co daje tym dzieciom siłę”, De Morgen, 10 września 2011, s. 6 (tłum. za J. McMartin).

⁴ Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Editions Gallimard, 2007.

⁵Tamże, ss. 171-172.

⁶Tamże, s. 68.

⁷Goele Cornelissen, „The Public Role of Teaching. To keep the door closed”, w: Jan Masschelein, Maarten Simons (red.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, Oxford 2010, ss. 15-30.

⁸W „edukacyjny” sposób wykorzystujemy pojęcia rozwinięte „filozoficznie” przez Agambena: Giorgio Agamben, *Profanacje*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006.

O serii Tikn

Słowo „tikkun” w tradycji kabalistycznej oznacza naprawę – naprawę świata. A świat naprawiony, jak opisują go kabaliści, bardzo przypomina świat z anarchistycznego marzenia: ustaje tu wszelka władza, prawo zostaje pozbawione jakiegokolwiek treści.

Naprawa wymaga nie tyle zniszczenia zła, ile poszukiwania i chronienia tego, co w tym świecie może przynieść ocalenie. Kabaliści mówią o iskrach boskiego światła, które już tu są, trzeba je tylko odnaleźć i uwolnić. Gilles Deleuze będzie pisał o „wspólnocie odkrywców” przepelnionej „wiarą, a raczej zaufaniem – nie wiarą w inny świat, lecz zaufaniem do tego świata”. Naprawa dokonać się może tylko wewnątrz tego świata i tylko naszymi rękami.

Wiara w świat nie ma nic wspólnego z zadowolonym zadowoleniem. W 2000 roku francuski kolektyw Tiqqun wskazywał, że jedyną drogą wyjścia z nocy, jaka pochłania dziś nasze myślenie, jest porzucenie twierdzy tożsamości, odkrycie, że wszystko,

czym jesteśmy, pozostaje ostatecznie nie nasze, obce, tymczasowo używane. W miejsce przywiązania do spektaklu polskości, europejskości, Polski Walczącej czy kariery senior managera – potrzebujemy odwagi błędzenia, wędrowania, migrowania. Tym, co łączy nas z innymi jest właśnie wspólne doświadczenie istot, które dziwią się samym sobie.

W wędrowce ku wspólnocie z innymi mogą nas wspomóc książki, które pozwalają dostrzec coś nieznanego, myśleć inaczej niż dotąd. Dla grupy Tiqqun jedną z takich książek była *Wspólnota, która nadchodzi* Giorgio Agambena. W 2001 roku, jedenaście lat po wydaniu tej książki, Agamben dodał do niej część zatytułowaną „Tiqqun de la noche”. To znak sympatii dla francuskiego kolektywu, ale nocny tikkun to także praktyka czytania przez noc święta Szawuot tekstów, które pomagają naprawić świat.

W języku jidysz, języku Żydów Europy Wschodniej, słowo „tikkun” brzmiało „tikn”. Nie jest chyba przypadkiem, że w początkach XX wieku w naszej części świata anarchizm zyskał właśnie wśród Żydów szczególnie silny odzew. Michael Löwy twierdził, że ideały wolnościowe łączy z koncepcją tikn szczególny związek – powinowactwo z wyborem.

Seria Tikn powstaje we współpracy z Oficyną Wydawniczą Bractwa Trojka. Wydajemy teksty, których autorki i autorzy nie zawsze deklarowali się jako „anarchiści”, a jednak wiązało ich

z anarchistycznym ideałem takie właśnie powinowactwo. Chcemy, by te teksty stały się szeroko dostępne, chcemy uwolnić je od akademickiej powagi i przywrócić powszechnemu użyciu. Wierzymy, że te małe i tanie książeczki, które łatwo można nosić ze sobą, pomogą naprawiać świat.

Anna Blumsztajn
Jagoda Dolińska
Andrzej Grzybowski
Magdalena Kowalska
Piotr Laskowski
Maciej Łagodziński
Sebastian Matuszewski

Serdecznie dziękujemy wszystkim, dzięki wsparciu których możliwe było wydanie tej książeczki. Pomogły i pomogli nam: pięć osób o nieznanym nam imieniu, Łucja, Mikołaj Starzyński, Maja, Marlon, Jędrzej Wijas, Grażyna Monika Olszewska.

Bardzo zależy nam na tym, żeby książeczki „Tikn” były jak najszerzej dostępne. Cena, jaką proponujemy, jest ceną minimalną, toteż dla przetrwania i rozwoju serii potrzebna jest twoja pomoc. Jeśli możesz zapłacić więcej niż 5 zł i masz ochotę wesprzeć serię, wejdź na stronę www.tikn.pl

Nakład 600 egzemplarzy.

Wkład książki został wydrukowany na papierze Ecco-book 70g/m².

Okładka książki została wydrukowana na papierze kreda 2U 250g/m².

Przy składzie użyto czcionek

Adobe Garamond Pro, Roboto, Facile Sans, Athelas.

Druk ukończono w sierpniu 2020 w drukarni „Moś i Łuczak” w Poznaniu.

Wszelkie uwagi prosimy przysyłać na adres seria.tikn@gmail.com



Cena: 5 zł