

maja dobiasz-krysiak: czy wysłałabym dziecko do szkoły waldorfskiej?

malakulturawspolczesna.org/2019/06/03/maja-dobiasz-krysiak-czy-wyslalabym-dziecko-do-szkoly-waldorfskiej

malakulturawspolczesna

3 czerwca 2019



Jestem antropolożką kultury i od kilku lat prowadzę badania nad społecznym ruchem edukacyjnym w czasach przełomu demokratycznego w Polsce, koncentrując się na przykładzie alternatywy, jaką stanowi szkoła waldorfska. Za cezurę moich badań przyjmuję lata 1984-1999, czyli od końca stanu wojennego do pierwszej poprzelomowej reformy edukacji – powstania gimnazjów. Aby uchwycić specyfikę badanego ruchu, posługuję się metodami etnograficznymi. Odwiedzam szkoły, obserwuję lekcje, rozmawiam z założycielami i założycielkami pierwszej polskiej szkoły waldorfskiej, stanowiącej moje studium przypadku. Do tego prowadzę kwerendy archiwalne i biblioteczne. Wreszcie, interpretuję materiał w świetle literatury antropologicznej. Moja perspektywa wykracza jednak poza antropologię edukacji. Staram się patrzeć na szkołę jako na laboratorium zmiany społecznej, odzwierciedlające wartości, nadzieje i kulturową specyfikę doby przełomu demokratycznego w naszym kraju. To w dużej mierze antropologia kultury w czasie „chaosu kulturowego”, czyli w momencie przejściowym, charakteryzującym się niedostatkiem struktur normatywnych i okresowym powrotem do elementów kultury tradycyjnej, używając terminologii Elżbiety Tarkowskiej [Tarkowska 1993: 34]. Szkoła w moim ujęciu nie jest tylko polem obserwacji reform edukacyjnych, ale przede wszystkim przemian kulturowych i społecznych. Skupienie się na szkole będącej specyficzną (bo jednak alternatywną w stosunku do szkoły publicznej), ale też bardzo

typową (bo skupiającą jak w soczewce cechy czasu chaosu kulturowego) odsłoną przełomu w polskiej edukacji daje mi możliwość odniesienia się do konkretnego przypadku. Pozwala na dokonanie pogłębionej analizy współtworzących go środowisk i zjawisk wywołanych upadkiem Żelaznej Kurtyny, a wyrastających z ruchów kontrkulturowych.

Tak zazwyczaj mówię i piszę o swoich badaniach nad szkołą. Nie zmienia to faktu, że często po konferencyjnych wystąpieniach podchodzą do mnie osoby, które w cieniu kuluarów objawiają swoją pozaakademicką, rodzicielską tożsamość i pytają: „Czy wysłałabyś swoje dziecko do szkoły waldorfskiej?”.



Szkola Waldorfska w Bielsku-Białej. Fot. Maja Dobiasz-Krysiak

To pytanie nie jest niewinne. Skrywają się w nim nie tylko słabości polskich nauk społecznych, ale także dylematy polskiej klasy średniej w dobie kolejnego kryzysu kultury, który, jak zauważają badacze w materiałach powstałych po Kongresie Kultury w 2016 roku, wpływa również na słabość dotychczasowych autorytetów [Bendyk 2016]. To pytanie, za którym stoi przekonanie, że praca badaczy społecznych czy kulturoznawców to nieco udramatyzowane zgłębianie własnego hobby, rozumianego jako ubrane w naukowe kategorie propagowanie dobrej literatury, sztuki, a więc i szkoły. Można wyczuć w nim cień nadziei, że poza antropologiczną refleksją nad stanem kultury i edukacji, badania nad szkołą alternatywną mają zdroworozsądkowy, pedagogiczny wymiar i dadzą odpowiedź na pytanie „jaka szkoła jest dobra?”. Autorytet oparty na doświadczeniu badawczym, poparty moim domniemanym autorytetem rodzica, ma być czymś w rodzaju kierunkowskazu dla inteligentnych rodziców na edukacyjnych rozdrożach. W konferencyjnych kuluarach argumenty, iż szkoła to teren moich badań etnograficznych, a nie osobistego

zaangażowania, stają się bezzasadne. Gdy przychodzi do rozważań nad szkołą, do której posyłamy własne dzieci, zawsze wygrywa praktycyzm. A to pewnie dlatego, iż w przeciwieństwie do bycia naukowcem, bycie rodzicem to element tożsamości pierwotnej.

Kiedy w obliczu ostatnich nauczycielskich strajków opinię publiczną zainteresowała szkoła, pytań jeszcze przybyło, a konferencyjne rozmowy kulturalowe zaczęły odsłaniać szkolne wybory rodziców-akademików. Na stan polskiej edukacji większość z ich potomków może patrzeć z bezpiecznego oddalenia wygodnej ławki w szkole społecznej lub prywatnej. Spotykają tam zazwyczaj dzieci osób z podobnym kapitałem kulturowym, uczą ich nauczyciele powszechnie uznawani za „lepszych”, bo lepiej opłacani i w wielu kwestiach, jak organizacja programu szkoły, niezależni od publicznego systemu edukacji. Deklaratywnym głosem poparcia dla nauczycielskiego strajku towarzyszą nadzieje, że nie wpłynie on na egzaminy i matury, od których zależy nowy rocznik studentów, a więc dydaktyczne pensa akademików. Dopiero na tym poziomie dostrzegalny zdaje się strajkowy „efekt motyla”. A przecież to tylko jedna z warstw szkolnego palimpsestu. Poziom szkół podstawowych i średnich, a więc obecne tam treści nauczania i wychowania, edukacja obywatelska i rozwój krytycznego myślenia wpływają na poziom refleksji w szkołach wyższych.

Zazwyczaj niechętnie odpowiadam na tytułowe pytanie. Przede wszystkim dlatego, że jako osoba bezdzietna mogę odnieść się do niego jedynie teoretycznie, bez należnego moim interlokutorom ładunku emocjonalnego. Do tego szkołę badam z perspektywy antropologicznej, nie pedagogicznej, i to jeszcze w ujęciu niemal historycznym. Jednak, gdy nauczyciele strajkują, chcę zabrać głos w debacie o współczesnej szkole i podjąć próbę refleksji nad tym, jaką lekcję możemy wyciągnąć z doświadczeń szkół wyobraźni (jak nazywane były szkoły waldorfskie ze względu na ich alternatywność, a także zwrot na kreatywności mającej wyzwalać wyobraźnię) [Doktór 1998] doby jednego z najważniejszych kryzysów kultury ostatnich lat – przełomu demokratycznego.

Szkoła w kategoriach antropologicznych

W popularnej narracji szkoła waldorfska to miejsce bez ocen, drugoroczności, gdzie dzieci prowadzone są przez jednego nauczyciela, a przedmioty skupione są w trwających kilka tygodni blokach. W programie szkół waldorfskich jest duży udział zajęć artystycznych, bardzo często organizowane są święta, których celem jest aktualizowanie szkolnej społeczności, a rodzice ściśle współpracują z nauczycielami. To, co odróżnia szkołę waldorfską od innych społecznych placówek edukacyjnych doby przełomu demokratycznego to także budowa systemu pedagogicznego opartego na ezoterycznej filozofii zwanej antropozofią. Jej twórca – austriacki filozof i reformator społeczny Rudolf Steiner (1861-1925) to postać niejednoznaczna. Powołana przez niego doktryna ezoteryczna stała się podstawą filozoficzną szkół waldorfskich oraz innych dziedzin życia. Z antropozoficznych inspiracji powstała farmacja i medycyna antropozoficzna, rolnictwo biodynamiczne, różne dyscypliny sztuki i architektury organicznej. Inspirowany antropozofią styl życia stanowi rodzaj alternatywnej kultury obecnej głównie w krajach Europy Zachodniej, a od lat 90. XX w. również w Europie Wschodniej i Środkowej. Ezoteryczne inspiracje pedagogiczne, naukowo nieweryfikowalne, oparte na metodach

poznania sprzeciwiających się współczesnej racjonalności, są dla zanurzonych w katolickiej duchowości Polaków dużo mniej akceptowalne niż choćby dla Niemców, z ich tradycją romantyczną, która w większej mierze czerpała z zachodniej myśli ezoterycznej niż polska, odnosząca się do soteriologicznej, chrześcijańskiej tradycji. Antropozoficzne podstawy filozoficzne można uznać za myślenie z pola społecznych utopii, które mogłoby być zaliczone przez Jerzego Szackiego do utopii eskapistycznych oscylujących między utopiami miejsca, a dążących do utopii ładu wiecznego [Szacki 1980].

Twórcy polskich szkół społecznych, które powstały w latach 80. i 90. XX wieku, odwoływali się do tradycji Nowego Wychowania, czyli ruchu pedagogicznych reform sprzed II Wojny Światowej, z którego wyrasta pedagogika Steinera. Równolegle rodziły się nowe nurty na przecięciu edukacji i psychologii jak polska socjoterapia, które opierały się na rodzimych koncepcjach wyrastających z psychologii humanistycznej i zorganizowanych wokół idei samorealizacji [Starczewska 1979]. Warto tu podać za przykład jungowskie inspiracje twórcy koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, psychologa humanistycznego mającego wpływ na polską kulturę alternatywną i edukację społeczną. Polskie projekty wychowawcze czasów transformacji ustrojowej zazwyczaj są zbieżne z waldorfskimi koncepcjami pedagogicznymi. Wszystkie wyrastają z niezadowolenia ze kształtu szkoły i kultury głównego nurtu i są wyrazem silnej potrzeby humanistycznych reform szkolnych. W polskich warunkach przedwojenne teorie Steinera, pierwotnie inspirowane ezoteryką, szybko zaczęły nasycać się kontrkulturowymi treściami, które odpowiadały albo rodzicom uczennic i uczniów szkół waldorfskich, albo nauczycielom.

Szkoła waldorfska to wyrastająca z kultury fin de siècle'u edukacyjna alternatywa importowana z niemieckiego kręgu kulturowego. W Polsce w rozwijana była latach 80. i 90. XX wieku wraz z okolooprzełomową, wyrastającą z chaosu kulturowego światopoglądową odwilżą, charakteryzującą się m.in. zwrotem ku New Age. W moich badaniach patrzę na przedmiot badań przez dwa interpretacyjne filtry: podstawowych antropologicznych kategorii oraz globalnych, polskich odczytań tej szkoły w dobie transformacji. Szkoła waldorfska to zatem miejsc alternatywnej conceptualizacji czasu i przestrzeni, *sacrumi profanum*, a także odmiennego sposobu rozumienia wspólnoty czy mitów ją scalających. Układa się to w nową wizję rzeczywistości społecznej testowanej w szkole-laboratorium.

Waldorfski czas jest cykliczny. Życie szkoły toczy się w rytmie pór roku, świąt szkolnych i religijnych aktualizujących wspólnotę rodziców, uczniów i nauczycieli. Szkoła pełna jest bezpośrednich odniesień do *sacrum*. Widać je w formach i treściach nauczania (wszechobecne modlitwy, wiersze, pieśni odnoszące się do tego, co transcendentne wplecione w przebieg z pozoru świeckich lekcji), a także w architekturze, która staje się środkiem wyrazu sakralnej mocy – *numinosum*, poprzez dobór kolorów, materiałów, grę światła [Otto 1993]. W szkołach waldorfskich – zarówno w budownictwie, jak i na zajęciach warsztatowych (prace w drewnie i metalu, prace ręczne) wykorzystuje się materiały organiczne, które ulegają przekształceniom pod wpływem czynników atmosferycznych, zmieniają się i przechodzą metamorfozę jak żywe organizmy. To

architektura zmysłów, która nie ma obietnicą nieśmiertelności jak współczesne budynki ze szkła i nierdzewnej stali, ale odwołuje się do dotyku i węchu, wchodząc z człowiekiem w relację [Pallasmaa 2012]. Wyrazicielką *numinosum* być też sztuka, Schillerowskie narzędzie pozaintelektualnego poznania, stanowiące przeciwwagę dla rozwoju intelektualnego, a także budujące atmosferę odpowiednią dla klasowej orientacji szkoły. Do kwestii klasowych powrócę w dalszej części tekstu. Szkolna wspólnota bez pionowej hierarchii, więc zarządzana przez kolegium nauczycieli i samorząd rodziców, pozbawiona dyrekcji, ma być zorganizowana w modelu *Gemeinschaft* [Tönnies 2008], na wzór przedindustrialnej, samowystarczalnej wspólnoty wiejskiej, która wytwarza przedmioty codziennego użytku i jest ekologiczna. Włączenie rodziców do współdecydowania o szkole to nie tylko wyraz dbałości o utrzymanie przychylności donatorów w pozbawionej państwowych dotacji placówce. Obecność rodzicielskiego nadzoru ma spełniać funkcję regulującą, podobnie jak występy sceniczne, święta, podczas których dzieci prezentują się pod okiem członków wspólnoty, a także wszechobecne *sacrum* oraz wyrażająca *numinosum* estetyka. Wymienione elementy szkolnej codzienności tworzą bardzo istotne narzędzia kontroli w szkole bez ocen liczbowych, stanowiących tradycyjną formę nadzoru.

Laboratorium i inkubator

Przyglądając się sposobowi organizacji szkoły waldorfskiej, da się zaryzykować twierdzenie, że jest on „antropologiczny”. Można sobie wyobrazić, że gdyby antropolodzy kultury zakładali swoją własną szkołę, byłaby ona zbudowana z podobnych ideowo cegieł. Mawia się, że to animacja kultury jest stosowaną antropologią kulturową. Ta praktyczna perspektywa powstała w Polsce w tym samym okresie co szkoły społeczne – w czasie przełomu demokratycznego. Animacja kultury odwołuje się do etosu kontrkultury i została pomyślana jako sposób realizacji misji inteligencji po 1989 roku. Przeciwstawia się traktowaniu kultury jako narzędzia stratyfikacji społecznej. Przydaje antropologiczną perspektywę działaniom lokalnych społeczności, doszukuje się w nich sprawstwa, uprawomocnia ich praktyki kulturowe. Animacja odwołuje się do podobnych humanistycznych wartości, co szkoła waldorfska. Wśród nich wyróżniają się: orientacja na wspólnotę i szukanie w niej znaturalizowanych sposobów kontroli społecznej, np. *sacrum*; skupienie się na przejawach ludzkiej aktywności i twórczości; współdecydowanie o rzeczywistości społecznej; budowanie relacji międzyludzkich poprzez święto; zorientowanie na czas cykliczny aktualizujący wspólnotę; funkcjonowanie we własnej, wynalezionej przez siebie kulturze. A to wszystko w duchu obywatelskiego zaangażowania i edukacji obywatelskiej.

Animacja kultury i szkoła waldorfska są sobie ideowo bliskie. Rozbieżności pojawiają się jednak na poziomie praktycznej realizacji działań edukacyjnych i animacyjnych. Animacja ma na celu budowanie relacji między różnymi grupami, przełamuje dychotomię obywatel-swoj, animator-społeczność [Godlewski 2002] i nie odnosi się do metafory społeczności jako wyabstrahowanego laboratorium. Co innego szkoły społeczne, które miały być wylęgarniami nowych środowisk i wizji jednostki. Już w latach 20. XX wieku szkoła waldorfska wyrastała z inteligenckich mód ezoterycznych. W czasach przełomu

demokratycznego wpisywała się w nieco kontrkulturową orientację nowej klasy średniej wywodzącej się z przedprzełomowej inteligencji. Jej celem nie było jednak budowanie mostów, ale budowanie silnej tożsamości tworzącej ją wspólnoty.

Szkoły takie jak waldorfska pełniły rolę inkubatora nowych klas społecznych, wyrastających ze środowisk PRL-owskiej inteligencji – intelektualistów, artystów, humanistów. Środowisko zgromadzone wokół szkoły waldorfskiej dokonywało mimikry kultury Zachodu, wiążącej się z przystosowaniem niemieckiego typu szkoły do polskich warunków. Jak pisze Magda Szcześniak, rozważając za Homim K. Bhabhą sposoby dostosowywania się jednej kultury do innej i wprowadzając pojęcie kulturowej mimikry, jest to przedsięwzięcie zawsze niepełne, nadmiarowe bądź niedoskonałe [Szcześniak 2016: 48]. W naśladowaniu mimikra pozostawia poczucie nieprzystawalności. W przypadku szkoły waldorfskiej, polska mimikra zachodniej pedagogiki konfrontowana była od czasu do czasu z międzynarodowym środowiskiem waldorfskim, które pełniąc rolę kulturowego asesora, oceniało jej trafność. W latach 90, powstał w Stuttgardzie związek IAO Waldorf (Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa) mający na celu kontrolę jakości nowopowstających szkół waldorfskich a wschodzie. Poprzez wizytacje i szkolenia zapewniano przepływ wzorców i treści kulturowych jak najbardziej spójnych z zachodnim oryginałem. Tylko te wschodnie szkoły, które upodabniały się do szkół zachodnich mogły zostać wpisane na światową listę, a tym samym potwierdzić swoją autentyczność. Utrzymywanie międzynarodowych relacji między polskimi a zagranicznymi pedagogami waldorfskimi i rodzicami współtworzącymi polskie szkoły, dawało dostęp do atrakcyjnych, zachodnich treści kulturowych i zakładało lokalny kulturowy awans. W Polsce polegało to nie tylko na wyjazdach na Zachód, ale również na wchodzeniu w relacje mentoringu z zachodnimi pedagogami waldorfskimi (głównie z Holandii) przyjeżdżającymi do Polski. Angażowali się oni w pomoc finansową i pisali na łamach zachodniej waldorfskiej prasy prośby o dofinansowanie wschodnich inicjatyw edukacyjnych (szkół, przedszkoli, kursów nauczycielskich), naznaczone normotwórczym, rodzącym nierówności spojrzeniem. Polskie placówki waldorfskie są w tych artykułach przedstawiane jako zgrzebne, infrastruktura – niewystarczająca, a Polscy pedagodzy pełni werwy, ale naznaczeni słomianym zapalem.

Między laboratorium zmiany społecznej a systemem edukacji

Zbierane przeze mnie narracje rodziców zakładających warszawską szkołę waldorfską w 1992 roku, wyrażają zadowolenie z jej klasowego usytuowania. Funkcjonowanie w inteligenckim, międzynarodowym środowisku, we wspólnocie szkolnej zorganizowanej na wzór *Gemeinschaft*rozbudzało nadzieje na powstanie nowego, lepszego świata poza socjalizmem i kapitalizmem. Świata zbudowanego wokół humanistycznych wartości, opartego na szacunku i tolerancji, a przede wszystkim położonego z dala od oceniającego (nie tylko dzieci, również rodziców, ich styl życia i wychowania) i normotwórczego systemu szkolnego, utożsamianego przez rodziców niemal jednoznacznie z residuum PRL w III RP. Opowieści o zmianie szkoły i ucieczce z ujednociającej i opresyjnej instytucji, jaką jawiła się szkoła publiczna, to często historie

kulturowej emancypacji, która dawała możliwość realizacji własnych wzorców kulturowych oraz społecznego zaangażowania wiążanego z misją inteligencji, a nawet z poczuciem przynależności do wspólnoty europejskiej [Ziemska 2000: 111].

Zakładanie szkół-laboratoriów, w prawie oświatowym uznanych za eksperymenty pedagogiczne, było odpowiedzią na problemy społeczne doby systemowej transformacji, zwanej przez Elżbietę Tarkowską czasem „chaosu kulturowego”. To moment kryzysu legitymizacji i regulacji normatywnej, wyzwalaający tradycyjne sposoby myślenia, powodujący zawężenie czasu społecznego oraz zwrot ku: naturze i znaturalizowanym sposobom współżycia społecznego (rodziny, małym grupom społecznym), renaturalizacji spożycia, *sacrum*. Chaos kulturowy to czas wzrostu emocjonalności, porzucania autorytetów oraz tymczasowego zawieszenia racjonalności [Tarkowska 1993]. Chaos to kryzys, który potrzebny jest, by dokonała się transformacja. To warunek konieczny, by zaszły społeczne zmiany. Szkolne alternatywy były wyrazem światopoglądowego pluralizmu, sposobem na dojście do głosu i realizację własnych sposobów uczestnictwa w kulturze przez grupy stanowiące w PRL-owskich autonarracjach środowiska inteligenckie czy kontrkulturowe, więc mniejszościowe. Pluralizm ten rozumiany był jako podstawa funkcjonowania systemu demokratycznego.

Moi rozmówcy – nauczyciele, rodzice uczniów i absolwenci pierwszej szkoły waldorfskiej w Polsce, w udzielanych mi wywiadach etnograficznych rysują jasną opozycję między stylem życia realizowanym w edukacyjnym laboratorium a opresyjnym systemem szkolnym sprzed trzydziestu lat, będącym residuum Polski Ludowej. Trzydzieści lat później pojawiają się jednak nowe pytania i wyzwania społeczne, a także nowe kryzysy, na które odpowiedzieć ma szkoła. Dziś, kiedy znów można zauważyć znamiona kulturowego chaosu, gdy wzrasta społeczna polaryzacja, debatą publiczną rządzą emocje, a nauczyciele wychodzą na ulicę, pojawia się ważne pytanie o rolę szkoły we współczesnej polskiej kulturze. Po co nam szkoła? Czy ma być placówką umożliwiającą wyrównywanie szans edukacyjnych wszystkich obywateli? Miejscem testów przygotowujących do sprawnego podbicia rynku pracy? Torem przeszkód pozwalającym na selekcję nowych elit? Główna opozycja między laboratorium a systemem edukacji rysuje się na poziomie celów szkolnych, a więc też celów społecznych. Laboratorium stoi po stronie samorealizacji, tworzenia i wzmacniania zbiorowości będącej miejscem eksperymentów społecznych i edukacyjnych, a system szkolny – dyscyplinowania, wyrównywania i unifikacji, budowania hierarchicznej organizacji szkoły odpowiadającej na potrzeby publiczne i zapotrzebowania rynku pracy. Twórcy szkoły waldorfskiej sprzeciwiali się neoliberalnej wizji szkoły. Ich koncepcja odrzucała metaforę szkoły jako fabryki urabiającej przyszłych pracowników, na rzecz metafor szkoły jako rodziny i wspólnoty. Choć pierwsza szkoła waldorfska powstała przy fabryce cygar i skierowana do dzieci robotników, szybko jej struktura społeczna uległa diametralnej zmianie. Wiele eksperymentów edukacyjnych nurtu Nowego Wychowania, jak choćby pedagogika Janusza Korczaka miało swój początek w domach dziecka, przytułkach, internatach – w skupiskach dzieci z klas niższych, bądź w miejscach o ograniczonym dozorze

rodzicielskim. Gdy jednak działały z powodzeniem, jak szkoła waldorfska, szybko stawały się atrakcyjne dla członków klas wyższych, doceniających nieszablonowość myśli ich założycieli i poszukujących nowych, lepszych szkół dla swoich dzieci.



Kącik Przedszkola Króla Maciusia przy Szkole Waldorfskiej im. Janusza Korczaka w Krakowie. Fot. Maja Dobiasz-Krysiak

Czas inkluzji

Kiedy w konferencyjnych kuluarach odpowiadam przecząco na tytułowe pytanie, zazwyczaj pojawiają się głosy konsternacji. Przecież wypowiadam się jako osoba, która zajmuje się szkolnictwem społecznym, animacją kultury i edukacją obywatelską. Do tego często podkreślam swoje własne uwikłanie we wszystkie poprzelomowe reformy edukacyjne (przeszłam gimnazjum, trzyletnie liceum, nową maturę, tzw. system boloński, reformę Gowina) i to w pierwszym roczniku. W końcu ktoś nie wytrzymuje i zabiera głos w obronie przyszłych uczniów, twierdząc, że przecież nie wszystkie dzieci sobie poradzą w publicznej szkole. Oczywiście, że nie wszystkie, ale dzieci z inteligentnych domów raczej poradzą sobie z realizacją programu szkolnego. Z badań Przemysława Sadury przyglądającego się relacjom szkoły, państwa i klas społecznych jasno wynika, że dzieci z klas wyższych reprodukują style edukacyjne swoich rodziców. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem prawdopodobnie same je zdobędą [Sadura 2018]. Socjalizacja rodzinna do danego stylu edukacyjnego jest w obliczu tych badań silniejsza niż poziom szkolnej edukacji, a środowisko szkolne nie ma tu decydującego znaczenia. Co innego jest więc przedmiotem obaw i powodem krytyki szkoły publicznej ze strony rodziców z klas wyższych.

Pewne strukturalne podobieństwa wskazują, że dziś, tak jak i trzydzieści lat temu, przeżywamy chaos kulturowy, który wyrażany jest w społecznych reakcjach na światowe kryzysy: migracyjny i polityczny, a także poprzez silną polaryzację. Odpowiedzią na to przesilenie, jak pisze Tarkowska, ma być zawężenie czasu i przestrzeni społecznej [Tarkowska 1993: 90] poprzez zwrot ku wspólnotocie, który wyraża się także w myśleniu o społecznym laboratorium jako miejscu eksperymentów pomagających przekraczać kryzys wyobraźni i wymyślać nowe wspaniałe światy. Zagroženiem dla laboratorium jest jednak brak inkluzji. A to właśnie włączanie, budowanie międzyklasowych relacji, tworzenie przestrzeni wymiany między różnymi grupami, klasami, czy mówiąc językiem transformacyjnych ideologów animacji kultury – Krzysztofa Czyżewskiego oraz Grzegorza Godlewskiego – budowanie mostów [Czyżewski 2017] między różnymi plemionami [Godlewski 2002], jest dziś w moim przekonaniu podstawowym zadaniem szkoły. Zresztą język ten został już zaktualizowany w nowszych definicjach koncepcji uczestnictwa w kulturze, które podkreślają wagę relacyjności – budowania połączeń między ludźmi, różnymi jednostkami i grupami, a otaczającą ich rzeczywistością społeczną, fizyczną i kulturową [Krajewski 2014: 155-156].

Nie chcę przeceniać znaczenia kategorii klasy społecznej dla refleksji nad szkołą. Przez lata się nią nie posługiwałam, przynależała w moim odczuciu do świata socjologów. Jednak ostatnie wydarzenia pokazują, jak bardzo jest wciąż operacyjna. Strajk nauczycieli ma przede wszystkim wymiar ekonomiczny i polityczny, ale dostrzegalny jest też jego wymiar klasowy. Przeciwnicy strajku z klas ludowych zarzucają pedagogom niewspółmierność ich oczekiwań do innych zalet ich pracy, wśród których wymieniają m.in. stałość zatrudnienia i zarobków oraz benefity społeczne. Zdradzają tym samym swoje oczekiwania polegające na zapewnieniu minimum bytowego, a nie na realizacji ambicji zawodowych takich, jak awans. Walka toczy się głównie w mediach społecznościowych, w internetowych komentarzach i memach, które analizuję w artykule do nauczycielskiej gazety „Dyrektor szkoły” [Dobiasz-Krysiak 2019]. Wśród zwolenników strajku pojawiają się głosy z żalem przyznające, że zarobki nauczycieli są niższe niż zarobki kasjerów – zawodu będącego synonimem niższej pozycji klasowej. Nie strajkują nauczyciele ze szkół społecznych gdzie posyłają dziś swoje dzieci członkowie klas wyższych.

Każdy kryzys ma swoje zadania. Punktem zapalnym dzisiejszego kryzysu są relacje między klasami społecznymi. Pojawiają się więc pytania, czy szkoła rozumiana jako lokalne centrum może być miejscem spotkania i wymiany dla ludzi z różnym zapleczem społecznym, kulturowym, a więc i klasowym. Czy szkoła może stać się podstawową instytucją społecznej inkluzji, która jawi się dziś jako jeden z najważniejszych celów społecznych?

Czas laboratoriów już minął. Warto dziś obrać edukację włączającą za główny cel szkoły. Jeśli mamy wynieść jakąś lekcję ze szkół kultury ostatniego kryzysu, to niech brzmi ona następująco: nie budujmy murów, nie wieszajmy kurtyn. Wzmacniajmy wspólnotę, ale dbajmy też o relacje z innymi. Przebijajmy medialne i realne bańki, które przez ostatnie trzydzieści lat służyły nam do samookreślenia się w poprzelomowej

rzeczywistości. Nie poprzestawajmy na pozornych działaniach pomocowych, czy budzących proste samozadowolenie incydentalnych kontaktach z innym. Budowanie inkluzywnej szkoły (będącej w wymiarze mikro odbiciem rzeczywistości społecznej), która pozwala różnym grupom i klasom społecznym na równoprawne, aktywne współtworzenie zasad i norm w niej obowiązujących, to zadanie niemal utopijne, jednak nie niemożliwe. Doświadczenia przełomu demokratycznego każą nam skupić się na współdziałaniu i przyjrzeć się na nowo animacji kultury. To perspektywa, która przełamuje kolonialne sposoby myślenia i sięga po proste antropologiczne narzędzia, podstawowe kulturowe kategorie pozwalające na poszerzanie jednostkowego doświadczenia: święto, podróż, testowanie nowych rozwiązań na scenie, stymulację wyobraźni przez twórczość. Kto wie, może to pozwoli znaleźć nowe drogi wyjścia z (edukacyjnego) kryzysu.

Bibliografia:

Edwin Bendyk, oprac. *Jak jest. Mapa kultury w Polsce*, http://www.kongreskultury2016.pl/wp-content/uploads/2016/10/Diagnoza_Synteza-1.pdf, [dostęp: 30.04.2019].

Krzysztof Czyżewski, *Małe centrum świata. Zapiski praktyka idei*, Wydawnictwo „Pogranicze”, Sejny – Krasnogruda 2017.

M. Dobiasz-Krysiak, *Krytyczna analiza informacji*, „Dyrektor Szkoły” 2019/6, s. 54.

Tadeusz Doktor, *Szkoły wyobraźni*, „3 oko. Biuletyn psychotronika”, nr od 6 (54) do 8 (56), Warszawa 1998.

Grzegorz Godlewski, *Animacja i antropologiąw: Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowicz, Instytut Kultury Polskiej, Warszawa 2002.

Marek Krajewski, *Uczestnictwo w kulturze[w:] Edukacja kulturowa. Podręcznik*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2014, s. 155-156.

Rudolf Otto, *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, Wydawnictwo KR, Wrocław 1993.

Juhani Pallasmaa, *Oczy skóry. Architektura i zmysły*, Instytut Architektury, Kraków 2012.

Przemysław Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.

Krystyna Starczewska, *Człowiek samorealizujący się*, Problemy samorealizacji człowieka. Studium o wychowaniu, Zeszyt nr 1, Warszawskie Centrum Studenckiego Ruchu Naukowego, Warszawa 1979.

Magda Szcześniak, *Normy widzialności. Tożsamość w czasach transformacji*, Fundacja Bęc Zmiana, Instytut Kultury Polskiej, Warszawa 2016, s. 48.

Elżbieta Tarkowska, *Próby – Chaos kulturowy*[w:] Kulturowy wymiar przemian społecznych, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, IFIS PAN, Warszawa 1993, s. 34.

Elżbieta Tarkowska, *Temporalny wymiar przemian zachodzących w Polsce*, [w:] Kulturowy wymiar przemian społecznych, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, IFIS PAN, Warszawa 1993, s. 90.

Ferdinand Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa 2008.

Maria Ziemska, *Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2000, red. M. Ziemska, s. 111.

Maja Dobiasz-Krysiak – antropolożka kultury i edukatorka kulturowa. Napisała pracę doktorską w Instytucie Kultury Polskiej UW o edukacyjnym ruchu społecznym w czasach przełomu demokratycznego na przykładzie szkoły waldorfskiej. Ekspertka Mazowieckiego Programu Edukacji Kulturalnej, koordynatorka i autorka programów edukacyjnych w Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Maja Dobiasz, *Siłownia, mecz i pianino, czyli o edukacji nieformalnej, DIY i animacji kultury*, Etnografia/Animacja/Sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego, red. Tomasz Rakowski, Warszawa 2013, NCK, s.138-149.

Maja Dobiasz, *Przybornik animatora kultury. Lokalne projekty twórcze*, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej 2014.

Maja Dobiasz, *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2014.

Maja Dobiasz, „*Społeczność defaworyzowana*” i „*strażnicy folkloru*”? *Antropologia współczesności w działaniu w Załawie i Cukrówce*, „mała kultura współczesna”, numer 4/2015 „Wieś”, 30.04.2015.

Maja Dobiasz, *Kuźnia kreatywności czy przystań outsiderów? O szkołach waldorfskich*, Komentarz do tematu tygodnia, Kultura Liberalna, 2015.

Maja Dobiasz-Krysiak, *Cykl, suwak i dobra praktyka. O etnoanimacyjnych badaniach w działaniu*, Kultura Współczesna nr 5/2016 – Diagnostyka w kulturze – Diagnostowanie kultury, czy diagnostyka w kulturze?, s. 85-99.

Maja Dobiasz, *Gospodarze i wędrowcy. Kolonie artystyczne w Karkonoszach między communitas a strukturą*, Kultura małych i średnich miast. Otwarta Grupa Robocza, Impart, Wrocław 2017, s. 233-246.

fotografia tytułowa: Barek w Wolnej Szkole Waldorfskiej na ul. Zawilej w Krakowie. Fot.
Maja Dobiasz-Krysiak