

IDEA SUMMERHILL

Jest to opowieść o nowoczesnej szkole Summerhill. Summerhill została założona w 1921 roku. Znajduje się w mieście Leiston w hrabstwie Suffolk, prawie sto mil od Londynu. Parę słów o uczniach. Niektóre dzieci przybywają do Summerhill, gdy mają pięć lat, inne, gdy mają już piętnaście. Na ogół zostają tu do czasu, aż skończą szesnaście lat. Zwykle przebywa tu około dwudziestu pięciu chłopców i dwudziestu dziewcząt.

Uczniowie podzieleni są na trzy grupy: najmłodszych w wieku od pięciu do siedmiu lat, średnich od ośmiu do dziesięciu i najstarszych - od jedenastu do piętnastu lat.

Mamy zwykle dość dużo dzieci z innych krajów. W tej chwili (1968) przebywa tu dwójka ze Skandynawii oraz grupa (44) ze Stanów Zjednoczonych.

Każda grupa wiekowa mieszka razem z opiekunką. Średniaki śpią w kamiennym budynku, seniorzy w drewnianych chatkach. Tylko jedno czy dwoje starszych ma pokój wyłącznie dla siebie. Chłopcy mieszkają po dwóch, trzech lub czterech. Dziewczęta tak samo. Pokoje dzieci nie są kontrolowane, nikt też za nich nie sprząta. Mają pełną swobodę. Nikt im nic mówi, w co mają się ubrać, wkładają więc na siebie, co chcą i kiedy chcą. Gazety nazywają nas „Szkołą „jak-się-komu-podoba” i dają do zrozumienia, że jest to zbiorowisko rozwyzdzonych prymitywów, bez żadnych zasad i manier.

Dlatego też, napisanie ucziwej historii Summerhill wydaje mi się konieczne. Naturalnie będę stronniczy; tym niemniej spróbuje pokazać zarówno wady Summerhill jak i jej zalety. O wartości szkoły niech świadczą zdrowe, wolne dzieci, których życie nie zostało skażone strachem i nienawiścią

Bez wątpienia szkoła zmuszająca aktywne dzieci do siedzenia w ławkach i uczenia się nieprzydatnych w większości przedmiotów jest złą szkołą. Jest ona dobra jedynie dla tych, którzy w nią wierzą, dla tych nietwórczych obywateli, którzy chcą mieć potulne, nietwórcze dzieci, pasujące do cywilizacji, w której miarę sukcesu stanowi pieniądź.

Summerhill była na początku szkołą eksperymentalną. Teraz jest pogładową, ponieważ pokazuje, że wolność przynosi efekty, (gdy moja pierwsza żona i ja zakładaliśmy tę szkołę przyświecał nam jeden główny cel: **dopasować szkołę do dziecka**, zamiast dopasowywać dziecko do szkoły).

Przez wiele lat uczyłem w zwykłych szkołach. Znałem dobrze ten drugi sposób i wiedziałem, że jest zupełnie do niczego. A zły był dlatego, że opierał się na dorosłym rozumieniu tego, jakie powinno być dziecko i jak to dziecko powinno się uczyć. Ten drugi sposób pochodził z czasów, gdy psychologia była jeszcze nauką nieznaną. Wzięliśmy się więc za stworzenie szkoły, w której pozwoliliśmy dzieciom na wolność bycia sobą. Aby to zrobić musieliśmy wyrzec się wszelkiej dyscypliny, wszelkiego pouczenia, sugerowania, wszelkich instrukcji oraz wskazań moralnych i religijnych. Nazywano nas odważnymi, lecz nic wymagało to odwagi, a jedynie głębokiej wiary w dziecko jako istotę dobrą. Przez ponad czterdzieści lat ta wiara nigdy się w nas nie zachwiała; przeciwnie uległa bezwzględnemu wzmocnieniu. Wyznaję pogląd, że dziecko ma wrodzoną mądrość i poczucie, realizmu, jeżeli zostawi się je w spokoju, bez jakichkolwiek sugestii ze strony dorosłych, rozwinię się na tyle, na ile jest w stanie się rozwinąć. Logicznie rzecz biorąc, Summerhill jest miejscem, gdzie ludzie mający wrodzone możliwości i pragnienie zostania uczonymi zrealizują je; podczas gdy ci, którzy nadają się tylko do zamiatania ulic, będą to robić. Jak dotychczas naszej szkoły nie opuścił jeszcze ani jeden zamiatacz. Nie piszę tego ze snobizmu, bo wolałbym raczej ujrzeć, jak opuszcza nas szczęśliwy zamiatacz ulic niż znerwicowany uczoney.

Jaka jest Summerhill? Więc, po pierwsze, zajęcia nie są tu obowiązkowe. Dzieci mogą chodzić na lekcje albo nie — całymi latami, jeśli tak chcą. Oczywiście jest plan -- lecz tylko dla nauczycieli.

Dzieci mają zajęcia zwykle w grupach wiekowych, ale czasami także w zespołach zainteresowań. Nie mamy nowych metod nauczania, ponieważ nie uważamy, żeby nauczanie jako takie miało jakieś szczególne znaczenie. Czy dana szkoła wypracowała specjalną metodę zapoznawania z dzieleniem, jest bez znaczenia, ponieważ dzielenie jest nieważne dla wszystkich z wyjątkiem tych, którzy chcą się go nauczyć. A dziecko, które chce się nauczyć dzielenia, nauczy się go, niezależnie od sposobu, w jaki to będzie robione.

Dzieci, które przybywają do Summerhill jako przedszkolaki, chodzą na zajęcia od początku swojego pobytu w szkole; lecz uczniowie z innych szkół oświadczają, że już nigdy więcej nie pójdą na żadną przebrzydłą lekcję. Bawią się, jeżdżą na rowerach i przeszkadzają innym, ale unikają nauki. Czasem trwa to miesiącami. Czas „powrotu do zdrowia” jest proporcjonalny do nienawiści, jakiej dostarczyła im ich ostatnia szkoła. Naszym rekordowym przypadkiem była dziewczyna z klasztoru, która objęła się przez trzy lata. Przeciętny czas „zdrowienia” z awersji do lekcji wynosi trzy miesiące.

Ludzie, którym obce jest tego rodzaju pojmowanie wolności, będą się zastanawiać, cóż to za dom wariatów, w którym dzieci bawią się przez cały dzień, jeśli tylko chcą. Niejeden dorosły powie: „Gdyby mnie posłano do takiej szkoły, nigdy nic kiwnąłbym nawet palcem”. Inni mówią: „Takie dzieci będą się czuły bardzo upośledzone, gdy przyjdzie im konkurować z tymi, których zmuszono do nauki”.

Przypominam sobie Jacka, który opuścił szkołę, gdy miał siedemnaście lat, ponieważ chciał iść do fabryki budowy maszyn. Pewnego dnia dyrektor wezwał go do siebie.

— Ty jesteś tym młodzieńcem z Summerhill --- powiedział. — Ciekawi mnie, co myślisz o tego rodzaju

wykształceniu teraz, gdy spotykasz się z chłopakami z tradycyjnych szkół. Przypuśćmy, że miałbyś wybrać jeszcze raz, poszedłbyś wtedy do Eton czy do Summerhill?

- Och, oczywiście że do Summerhill -- odparł Jack.

- Ale co takiego daje Summerhill czego nie dają inne szkoły?

Jack podrapał się w głowę.

- Czy ja wiem - powiedział powoli - Sądzę, że daje poczucie całkowitej wiary w siebie.

- Tak – odrzekł dyrektor z poważną miną - zauważyłem to, gdy wszedłeś do pokoju.

- O rany! - roześmiał się Jack - Przykro mi jeżeli zrobiłem na panu takie wrażenie.

- Podobało mi się to - stwierdził dyrektor - zwykle ludzie, których wzywani do siebie, denerwują się i wyglądają nieswojo. Ty wszedłeś jak partner. Przy okazji, mówiłeś, że na jaki wydział chciałbyś się przenieść?

Ta historyjka pokazuje, że nauczanie jako takie nie jest tak ważne jak osobowość i charakter. Jack oblał egzaminy na uniwersytet, ponieważ nie cierpiał uczyć się z książek. Lecz jego niedostatek wiedzy na temat „Esejów” Lamb’a czy francuskiego nie upośledził go życiowo. Jest teraz doskonałym inżynierem.

Tym niemniej jest w Summerhill sporo nauki. Być może grupa naszych dwunastolatków nie mogłaby konkurować z klasą równolatków pod względem kaligrafii, ortografii czy ułamków. Lecz w egzaminach wymagających oryginalności nasze dzieci pobili by resztę na głowę.

W tej szkole nie ma klasówek, ale czasami ja przeprowadzam egzamin dla zabawy. Na jednym z nich pytałem, gdzie są: Madryt, Czwartkowa Wyspa, wczoraj, miłość, demokracja, nienawiść, mój kieszonkowy śrubokręt (niestety, nie usłyszałem pomocnej odpowiedzi); kazałem przetłumaczyć monolog Hamleta „być-albo-nie być” na summerhilski.

Te pytania oczywiście wcale nic mają być poważne, a dzieci bardzo je lubią. Nowo przyjęci, jako całość, nie dorównują poziomem odpowiedzi uczniom, którzy już zaaklimatyzowali się w szkole, i to nie z powodu mniejszych możliwości intelektualnych, a raczej dlatego, że tak już przyzwyczaili się do pracy traktowanej rutynowo i poważnie, że jakiegokolwiek lekkie podejście wprawia ich w zakłopotanie.

Tak wygląda zabawowa strona naszego nauczania. Na wszystkich lekcjach pracuje się bardzo dużo. Jeżeli z jakiegoś powodu nauczyciel nic może odbyć lekcji w umówionym dniu, uczniowie są na ogół bardzo rozczarowani.

David, dziewięcioletni chłopiec, musiał być odizolowany od reszty dzieci z powodu koklusu. Bardzo płakał. „Opuszczę lekcję geografii u Rogera”, protestował. David był w szkole praktycznie od urodzenia i miał swoje zdecydowane i bezdyskusyjne poglądy na temat konieczności udzielania mu lekcji. Jest teraz profesorem matematyki na Uniwersytecie Londyńskim.

Kilka lat temu ktoś na Ogólnym Spotkaniu Szkoły (na którym wszystkie obowiązujące w szkole z reguły są poddawane pod głosowanie, a każdy uczeń i każda osoba personelu ma jeden głos) zaproponował, aby ukarać pewnego winowajcę zakazem chodzenia na lekcje przez tydzień. Reszta dzieci zaprotestowała, ponieważ ich zdaniem taka kara byłaby nazbyt surowa.

Mój personel i ja serdecznie nie lubimy wszelakich egzaminów. Dla nas to zhora. Nie możemy jednak odmówić uczenia dzieci wymaganych przedmiotów.

Dlatego też dopóki istnieć będą egzaminy wstępne na uniwersytet, będziemy musieli im się podporządkować. A nauczyciele Summerhill mają zawsze kwalifikacje do uczenia na wymaganym poziomie.

Nic oznacza to wcale, że wiele dzieci chce zdawać te egzaminy; zdają je tylko ci, którzy idą na uniwersytet. Na ogół nie sprawia im to specjalnych trudności. Zwykle zaczynają poważnie przygotowywać się do egzaminów jako czternastolatki i wykonują całą pracę w ciągu około trzech lat. Oczywiście, że nie zawsze zdają za pierwszym razem. Ważniejsze jest to, że próbują ponownie.

Możliwe, że Summerhill jest najszczęśliwszą szkołą na świecie. Nie ma u nas wagarowiczów i rzadkie są przypadki tęsknoty za domem. Nieczęsto zdarzają się bójkі. Klótnie, tak, oczywiście, ale tylko sporadycznie walki na pięści, jakie my toczyliśmy jako chłopcy. Rzadko kiedy słyszę płacz dziecka, bowiem wolne dzieci mają do uzewnętrznienia znacznie mniej nienawiści niż te sterroryzowane. Nienawiść rodzi nienawiść, a miłość rodzi miłość. Miłość oznacza akceptację dzieci i jest konieczna w każdej szkole. Nie można być po stronie dzieci, jeżeli się je karze i wrzeszczy na nie. Summerhill jest szkołą, w której dziecko wie, że jest akceptowane.

Zauważcie proszę, że nie jesteśmy pozbawieni ludzkich słabości. Pewnej wiosny spędziłem tydzień na sadzeniu ziemniaków, więc kiedy odkryłem w czerwcu, że ktoś wyrwał osiem roślin, zrobiłem wielką awanturę. Jest jednak istotna różnica między moją awanturą a tą, którą zrobiłby jakiś autokrata. Moja awantura była o ziemniaki, natomiast awantura autokratycznego osobnika nie obyłaby się bez wciągania w to wszystko problemów moralnych — dobra i zła. Ja nie mówiłem, że kradzież moich kartofli była czymś złym; nie robiłem z tego sprawy dobra i zła — to była sprawa „moich kartofli”. One były *moje* i należało zostawić je w spokoju. Mam nadzieję, że wystarczająco jasno pokazałem tę różnicę.

Spróbuję powiedzieć to inaczej. Dla dzieci nie jestem autorytetem, którego trzeba się bać. Jestem im równy, a cały raban, który robię wokół moich ziemniaków, nic ma dla nich większego znaczenia niż awantura, jaką mógłby zrobić o przebitą dętkę rowerową któryś z chłopców. Zupełnie bezpiecznie można awanturować się z dziećmi, jeżeli wszyscy są sobie równi.

Teraz niejedyn powie: „To banialuki. Nie może być równości. Neill jest szefem, jest większy i mądrzejszy”. To rzeczywiście prawda. Jestem szefem i jeżeli dom zacząłby się palić, dzieci przybiegłyby do mnie. Wiedzą, że jestem większy i bardziej wykształcony, ale to nic ma znaczenia, gdy spotykam się z nimi na ich własnym gruncie, na — że tak powiem - grządcie ziemniaków. Gdy Hilly, lat pięć, powiedział mi, że bym wyszedł z jego przyjęcia urodzinowego, bo nie byłem zaproszony, wyszedłem natychmiast i bez wahania — tak, jak Hilly wychodzi z mojego pokoju, gdy nic chcę jego towarzystwa. (...)

W Summerhill wszyscy mają równe prawa. Nikomu nie wolno chodzić po moim fortepianie, a mnie nie wolno pożyczać roweru chłopca bez jego pozwolenia. Na Ogólnym Spotkaniu Szkoły głos sześciolatniego dziecka ma taką samą wagę jak mój. Ależ, mówią ci zorientowani, to oczywiste, że w praktyce głosy dorosłych mają znacznie. Czyż sześciolatnie dziecko nie czeka, żeby zobaczyć jak wy głosujecie, zanim podniesie rękę? Chciałbym, żeby czasami tak było, jako że zbyt wiele moich propozycji nie przechodzi. Niełatwo jest wpłynąć na wolne dzieci; dzieje się tak dlatego, że nie odczuwają strachu. Naprawdę, brak strachu jest najlepszą rzeczą, jaka może przydarzyć się dziecku.

Nasze dzieci nie boją się nas, dorosłych. Jedną z reguł szkoły jest nakaz ciszy po dwudziestej drugiej na górnym korytarzu. Pewnej nocy, około jedenastej, wojna na poduszki trwała w najlepsze, więc odszedłem od biurka, przy którym pisałem, żeby zaprotestować przeciw hałasowi. Gdy szedłem na górę, usłyszałem tupot stóp, a korytarz był cichy i pusty. Nagle ktoś powiedział rozczarowanym głosem: „Ach, to tylko Neill” i zabawa natychmiast rozpoczęła się na nowo. Gdy wytłumaczyłem, że próbuję pisać książkę tam, na dole, okazali troskę i zgodzili się przestać. Wcześniej rozbiegli się przypuszczając, że to nocny dyżurny (jeden z chłopców w ich wieku) był na ich tropie.

Podkreślam znaczenie tego, że dzieci nie odczuwają strachu przed dorosłymi. Dziewięcioletnie dziecko przyjdzie do mnie i powie, że wybiło okno piłką. Mówi mi o tym, bo nie boi się, że wywoła gniew czy moralne oburzenie. Być może będzie musiało zapłacić za to okno, ale nie musi obawiać się ani kazań ani kary. (...)

Dzieci nawiązują kontakt z nieznanymi dużo łatwiej, gdy strach jest im obcy. Angielska rezerwa jest, w gruncie rzeczy, strachem; dlatego właśnie najbogatsi są najbardziej powściągliwi. To, że dzieci z Summerhill tak wyjątkowo przyjaźnie odnoszą się do gości i nieznanymi, jest powodem do dumy dla mnie i moich pracowników.

Musimy jednak przyznać, że wielu naszych gości to ludzie dla dzieci interesujący. Najbardziej nie lubianym gościem jest nauczyciel, który chce oglądać ich rysunki i prace pisemne. Najgorzej witany jest ten, kto ma coś ciekawego do opowiedzenia — o przygodach i podróżach, a najlepiej o lataniu. Natychmiast otaczają boksera czy dobrego tenisistę, ale recytujący teorię są zostawiani samemu sobie.

Goście najczęściej zwracają uwagę na to, że nie można odróżnić, kto tu jest uczniem, a kto pracownikiem. To prawda. Poczucie jedności jest tak silne, jeżeli w pełni akceptuje się dzieci. Nie ma szacunku dla nauczyciela jako takiego. Nauczyciele i uczniowie jedzą to samo i muszą przestrzegać tych samych praw społeczności. Dzieci czułyby się dotknięte, gdyby personelowi przyznano jakieś specjalne przywileje.

Kiedy raz w tygodniu prowadziłem wykłady z psychologii dla pracowników, szemrali, że to nie w porządku. Zmieniłem to i wykłady są otwarte dla każdego powyżej dwunastu lat. W każdy wtorkowy wieczór mój pokój wypełnia się tryskającymi entuzjazmem młodymi ludźmi, którzy nie tylko słuchają, ale także swobodnie wygłaszają swoje opinie. Wśród tematów, które interesowały młodzież, były takie jak: kompleks niższości, psychologia kradzieży, psychologia gangstera, psychologia humoru, dlaczego człowiek się moralizuje, masturbacja, psychologia tłumu. Jest chyba oczywiste, że dzieci te pójdą w życie z rozległą, klarowną wiedzą o sobie i innych.

Nasi goście najczęściej zadają takie oto pytanie: „Czy dziecko nie zwróci się przeciwko szkole i nie obwini jej o to, że nie zmuszała go do nauki arytmetyki czy muzyki?”. Odpowiedź na to jest następująca: ani młody Freddy Beethoven ani młody Tommy Einstein nie zgodzą się, by trzymać ich z dala od tego, co ich naprawdę zajmuje.

Zadaniem dziecka jest żyć własnym życiem — a nie życiem, które wydaje się najwłaściwsze jego pełnym niepokojem rodzicom, ani też życiem zgodnym z celem pedagoga, któremu wdaje się, że wie co jest najlepsze. Całe to wtrącanie się i kierowanie ze strony dorosłych stwarza jedynie pokolenie robotów.

Nic można skłonić dzieci do uczenia się muzyki czy czegośkolwiek innego nic przemieniając ich, do pewnego stopnia, w bezwolnych dorosłych. Kształtuje się ich wówczas na akceptantów *status quo* — dobra to rzecz dla społeczeństwa potrzebującego ludzi, którzy będą posłusznie siedzieć przy ponurych biurkach, stać za ladą, mechanicznie łapać ranny pociąg do pracy — krótko mówiąc, dla społeczeństwa, które niesie na swoich sfatygowanych barkach pełen strachu szary człowieczek śmiertelnie przerażony konformistą.

PRZYJRZYJMY SIĘ SUMMERHILL

Opiszę teraz typowy dzień w Summerhill. Śniadanie trwa od 8.15 do 9. Personel i uczniowie sami je noszą z kuchni do jadalni. Łóżka powinny być pościelone do 9.30, o której to godzinie zaczynają się lekcje.

Na początku każdego semestru wywiesza się plan zajęć. I tak, Derek w laboratorium może mieć pierwszą lekcję w poniedziałek, drugą we wtorek, itd. Ja mam podobny harmonogram nauczania angielskiego i matematyki, Maurice geografii i historii. Młodsze dzieci (w wieku od siedmiu do dziewięciu lat) zwykle spędzają większość

przedpołudnia ze swoją nauczycielką, ale chodzą też do pracowni biologicznej czy plastycznej.

Żaden uczeń nie jest zmuszany do uczęszczania na lekcje. Gdy jednak Jimmy przychodzi na angielski w poniedziałek, a potem nie pojawia się aż do piątku następnego tygodnia, inni całkiem słusznie protestują, że opóźnia on prace i mogą go wyrzucić za wstrzymywanie Tempa.

Lekcje trwają do trzynastej, ale przedszkolaki i młodsze dzieci jedzą lunch o 12.30. Musimy jeść na dwie zmiany. Personel i seniorzy mają lunch o 13.10.

Popołudnia są całkowicie wolne. Nic wiem, co oni wszyscy wtedy robią. Ja pracuję w ogrodzie i rzadko zdarza mi się zauważyć dzieci w pobliżu. Widuję, jak młodszy bawią się w gangsterów. Niektórzy ze starszych chłopców zajmują się silnikami, radiami, rysowaniem i malowaniem. Przy ładnej pogodzie grają w różne gry. Niektórzy majstrują w warsztacie, gdzie naprawiają rowery, robią łódki czy pistolety.

Podwieczorek podaje się o szesnastej. O siedemnastej zaczynają się rozmaite zajęcia. Maluchy chcą, żeby im czytać. Średnia grupa lubi malowanie, wycinanie w linoleum, roboty w skórze lub wyplatanie koszyków w pracowni plastycznej. Pracownia garncarska jest zwykle pełna i faktycznie wydaje się być ulubionym miejscem o każdej porze. Najstarsza grupa pracuje od piątej. Warsztat stolarski i metalurgiczny są pełne co dzień.

W poniedziałkowe wieczory uczniowie chodzą do kina na koszt rodziców. Program zmienia się w czwartek, więc ci, którzy mają pieniądze, idą tam znowu.

We wtorki personel i seniorzy słuchają mojego wykładu z psychologii. W tym samym czasie młodsze dzieci uczestniczą w różnych grupach czytelniczych. Środowy wieczór przeznaczony jest na potańcówki. Mamy wielką stertę płyt, z których wybieramy muzykę. Wszystkie dzieci są dobrymi tancerzami, a niektórzy goście mówią, że czują się gorsi tańcząc z nimi. W czwartki nie dzieje się nic specjalnego. Seniorzy idą do kina w Leiston lub Aldeburgh. Piątek jest zarezerwowany na jakieś specjalne wydarzenia, jak na przykład próba teatralna. Sobotni wieczór jest dla nas najważniejszy, ponieważ wtedy odbywa się Ogólne Spotkanie Szkoły. Po spotkaniu zwykle są tańce. Niedzielnego wieczoru jest w zimie wieczorem teatralnym.

Nie ma planu zajęć dla prac ręcznych. Nie ma ustalonych lekcji z zakresu pracy w drewnie. Dzieci robią to, co chcą. A prawie zawsze chcą robić pistolet lub strzelbę, łódkę albo latawca. Nie są zbyt zainteresowane starannym łączeniem „na czopy”; nawet starsi chłopcy omijają trudniejsze stolarstwo. Nieliczni interesują się moim własnym hobby — kuciem w mosiądzu - ponieważ nie można wykazać się zbytnią fantazją robiąc mosiężną misę.

W pogodny dzień nie widać na ogół chłopców - gangsterów z Summerhill. Gdzieś w zakamarkach są całkowicie pochłonięci dokonywaniem bohaterских czynów. Natomiast spotyka się dziewczynki. Przebywają zwykle w pobliżu domu, nigdy zbyt daleko od dorosłych. Pracownia plastyczna jest często pełna dziewczyn, które malują i robią świetne rzeczy z materiałów. Ogólnie rzecz biorąc uważam jednak, że mali chłopcy są bardziej twórczy; mnie przynajmniej nigdy nie zdarza się usłyszeć, żeby chłopiec narzekał, że się nudzi, bo nie wie, co robić, podczas gdy czasami słyszę, jak mówią tak dziewczynki. Możliwe, że uważam chłopców za bardziej twórczych dlatego, że szkoła jest chyba lepiej wyposażona pod kątem realizacji ich potrzeb. Dziesięcioletnie lub starsze dziewczynki mają niewiele pożytku z warsztatów do prac w metalu czy drewnie. Nie odczuwają potrzeby grzebania w silnikach, nie pociąga ich także elektryka czy radio. Zajmują się pracami plastycznymi, takimi jak garncarstwo, wycinanie w linoleum, malowanie oraz szycie, lecz niektórym to nie wystarcza. Chłopcy gotują równie chętnie jak dziewczynki. Bez względu na płeć dzieci piszą i wystawiają, własne sztuki, do których same robią kostiumy i dekoracje. Zazwyczaj aktorstwo uczniów stoi na wysokim poziomie, ponieważ ich gra jest szczerą i bezpretensjonalną.

Laboratorium chemiczne odwiedzane bywa równie często przez wszystkich. Warsztat jest chyba jedynym miejscem nieatrakcyjnym dla dziewczynek powyżej dziewięciu lat. Poza tym są one mniej aktywne na spotkaniach szkoły i nie mam na to gotowego wyjaśnienia.

Jeszcze kilka lat temu dziewczęta na ogół późno przychodziły do Summerhill; przyjmowaliśmy dużo takich, którym nie powiodło się w żeńskich szkołach prywatnych lub klasztornych. Nigdy nie uważam takiego dziecka za rzeczywisty podmiot wolnego kształcenia. Dziewczyny, które przychodziły do nas tak późno, miały zazwyczaj rodziców, którzy nie rozumieli znaczenia wolności, ponieważ gdyby było inaczej, ich dzieci nie stawałyby się trudne. Gdy tutaj w Summerhill, dziewczyna zostawała wyleczona z jakiejś swojej słabości, rodzice przenosili ją błyskawicznie do „przyzwoitej szkoły, gdzie zdobędzie wykształcenie”. Ale w ostatnich latach przychodzi do nas coraz więcej dziewczynek z domów, które wierzą w Summerhill. Tworzą one wspaniałą grupę, pełną energii, oryginalności i inicjatywy.

Zdarzało nam się, że dziewczynki opuszczały szkołę z powodów finansowych. Czasem wtedy, gdy ich bracia przebywali w drogich szkołach prywatnych. Stara tradycja robienia z syna ważnej osoby w rodzinie zanika bardzo powoli. Traciliśmy zarówno chłopców jak i dziewczynki z powodu zaborczej zazdrości rodziców, którzy obawiali się, że ich dzieci mogłyby przenieść na szkołę lojalność odczuwaną w stosunku do domu.

Summerhill musiała zawsze dokładać starań, żeby się utrzymać. Nieliczni rodzice mają niezbędną wiarę i cierpliwość, żeby posyłać dziecko do szkoły, w której można się bawić zamiast uczyć. Na ogół drżą na myśl, że w wieku 21 lat ich syn może nie być w stanie zarobić na swoje utrzymanie.

Obecnie uczniowie Summerhill są głównie dziećmi rodziców, którzy chcą wychowywać je bez restrykcyjnej dyscypliny. Jest to nadzwyczaj pomyślna sytuacja, jako że dawniej trafiał tu, na przykład, syn jakiegoś zawziętego osobnika, który z rozpaczą przysyłał do mnie swojego potomka. Tacy rodzice nic przejawiali najmniejszego zainteresowania swobodą dla dzieci i musieli skrycie uważać nas za grupę obłąkanych dziwaków. Bardzo trudno było im cokolwiek wytłumaczyć.

Przypominam sobie, na przykład, pewnego wojskowego gentlemiana, który zastanawiał się nad umieszczeniem w szkole swojego dziecka.

- Miejsce wydaje się w porządku — powiedział, — ale mam pewną obawę. Mój syn może nauczyć się tutaj onanizować. Zapytałem go, dlaczego się tego obawia.

— Mogłoby mu to bardzo zaszkodzić — odrzekł.

— Ale przecież nie zaszkodziło to ani panu ani mnie prawda? — odparłem uprzejmie. Odjechał pośpiesznie wraz ze swoją pociechą.

Była także pewna bogata matka, która po godzinie zadawania mi pytań, zwróciła się do swojego męża:

- Nie mogę się zdecydować, czy przysłać tutaj Marjorie, czy nie.

- Niech się pani nie trudzi - powiedziałem. — Podjąłem decyzję za panią. Nie przyjmę jej.

Musiałem wytłumaczyć, o co mi chodziło.

- Tak naprawdę to pani nie wierzy w wolność --stwierdziłem. Gdyby Marjorie przyszła do tej szkoły, musiałbym zmarnować połowę życia na tłumaczenie pani, o co w tym wszystkim chodzi, a ostatecznie i tak bym pani nie przekonał. Wynik byłby katastrofalny dla Marjorie, ponieważ miałyby nieustanne wątpliwości: kto ma rację, dom czy szkoła.

Idealnymi rodzicami są ci, którzy przychodzą i mówią: „Summerhill to miejsce dla naszych dzieci; żadna inna szkoła nie wchodzi w rachubę”.

Gdy otwieraliśmy szkołę, trudności były szczególnie poważne. Mogliśmy przyjmować dzieci tylko z warstwy wyższej i średniej, żeby związać koniec z końcem. Nie wspierał nas żaden bogaty człowiek. W początkowym okresie pewien dobroczyńca, który życzył sobie pozostać anonimowym, pomógł nam przebrnąć przez niejedyn trudny moment; później jeden z rodziców sprawiał szkole hojne prezenty — nową kuchnię, radio, nowe skrzydło do domku, nowy warsztat. Był on idealnym dobroczyńcą, ponieważ nic stawiał żadnych warunków i nic prosił o nic w zamian. „Summerhill dała Jimmiemu takie wykształcenie, jakiego dla niego chciałem”, powiedział po prostu, jako że James Shand był prawdziwym wyznawcą idei wolności dla dzieci.

Nigdy jednak nie byliśmy w stanie przyjmować dzieci ludzi bardzo biednych. Szkoda, że tak się stało, ponieważ musieliśmy ograniczać nasze badania tylko do dzieci warstwy średniej. A czasami trudno dostrzec prawdziwą naturę, gdy jest ona ukryta za zbyt dużą ilością pieniędzy i drogim ubraniem. Jeżeli dziewczyna wie, że w chwili ukończenia 21 roku życia wejdzie w posiadanie znacznej sumy, wtedy niełatwo studiować jej dziecięcą psychikę. Na szczęście jednak większość z obecnych i byłych uczniów Summerhill nie była zepsuta przez bogactwo; każdy z nich wiedział, że musi zarobić na siebie, gdy opuści szkołę.

Mamy w Summerhill pokojówki z miasta, które są u nas cały dzień, ale śpią we własnych domach. Są to młode dziewczyny, które pracują ciężko i dobrze. W swobodnej atmosferze, gdzie nikt nimi nie dyryguje, wykonują swoje zadania lepiej niż pokojówki, które spełniają czyjeś polecenia. To pod każdym względem wspaniałe dziewczyny. Zawsze zawstydział mnie fakt, że musiały one ciężko pracować, ponieważ urodziły się biedne, podczas gdy miałem w szkole zepsute dziewczyny z zamożnych domów, którym nic chciało się pościelić łóżka. Chociaż muszę wyznać, że sam tego nie cierpiałem. Moje nieudolne wykręty, że mam lak wiele innych rzeczy do zrobienia, nic wywarły wrażenia na dzieciach. Wyśmiały moją obronę, że nie można wymagać od generała, by zbierał śmieci. Podkreślałem niejednokrotnie, że dorośli w Summerhill nie są wzorami wszelkich cnót. Tak jak wszyscy, jesteśmy tylko ludźmi i nasze słabości często kłócą się z naszymi teoriami. W przeciętnym domu, gdy dziecko stłucze talerz, matka lub ojciec robią awanturę, — przy czym talerz staje się ważniejszy niż dziecko. W Summerhill, gdy pokojówka czy dziecko upuści całą stertę talerzy, ani ja ani moja żona nie mówimy nie. Wypadki się zdarzają. Natomiast, gdy dziecko pożyczy książkę i zostawi ją na deszczu, moja żona złości się, ponieważ książki wiele dla niej znaczą. W takim wypadku jestem osobiście obojętny, ponieważ książki mają dla mnie niewielką wartość. Z drugiej jednak strony, moja żona wydaje się nieco zdziwiona, gdy ja robię awanturę o zniszczone dłuto. Ja przykładam dużą wagę do narzędzi, które dla niej mają niewielkie znaczenie. Nasze życie w Summerhill polega na ciągłym dawaniu. Goście męczą nas bardziej niż dzieci, ponieważ oni także chcą czegoś od nas. Być może chlubniej jest dawać niż brać, ale z całą pewnością jest to bardziej wyczerpujące.

Nasze sobotnie Ogólne Spotkania niestety pokazują konflikt między dziećmi a dorosłymi. Jest to zupełnie naturalne, ponieważ wymaganie od wszystkich żyjących w społeczności ludzi w różnym wieku wszelakich poświęceń na rzecz dzieci oznaczałoby doszczętne ich zepsucie. Dorośli narzekają, gdy grupa starszych dzieci nie daje im zasnąć śmiejąc się i rozmawiając, gdy wszyscy poszli już spać. Harry skarży się, że spędził godzinę na przygotowywaniu płyty do drzwi frontowych, poszedł na lunch, a po powrocie stwierdził, że Hilly zrobił z niej półkę. Ja zgłaszam pretensje w stosunku do chłopców, którzy pożyczali mój ekwipunek wojskowy i nie oddali. Moja żona awanturuje się, ponieważ trójka młodszych dzieci przyszła do niej po kolacji mówiąc, że jest

głodna; dostały chleba z dżemem, którego kawałki następnego ranka znaleziono w hallu. Peter ze smutkiem, że jakaś banda obrzucała się jego cenną gliną w pracowni garncarskiej, I tak oto wyglądają zmagania między dorosłym punktem widzenia, a młodzieńczym brakiem świadomości. Lecz ta walka nigdy nie przeradza się w pretensje do poszczególnych osób; uczucie żalu w stosunku do jednostki nic występuje. Konflikty sprawiają, że Summerhill żyje. Ciągłe coś się tu dzieje i w ciągu roku nie zdarza się ani jeden nudny dzień.

Personel, na szczęście, nie jest zbyt zaborczy, chociaż przyznaję, że dotyka mnie osobiście, gdy kupię sobie puszkę specjalnej farby w cenie trzy funty za galon, a następnie stwierdzam, że jakaś dziewczynka zużyła ten cenny materiał na pomalowanie starego łóżka. Jestem zaborczy, gdy chodzi o mój samochód, moją maszynę do pisania i moje narzędzia, ale nigdy, gdy chodzi o ludzi. Gdy jest się zaborczym w stosunku do ludzi, nie powinno się być dyrektorem szkoły. Zużywanie i niszczenie materiałów w Summerhill jest procesem na naturalnym. Można by temu zaradzić jedynie przez wprowadzenie strachu. Natomiast w żaden sposób nie da się zaradzić zużyciu i zniszczeniu sił psychicznych. Pięćdziesiąt razy dziennie otwierają się drzwi do mojego pokoju i dziecko pyta: „Czy jest dzisiaj kino?“, „Dlaczego ja nie mam P.L. (prywatnych lekcji)“, „Widziałeś Pam?“. „Gdzie jest lina?“. To wszystko mieści się w ramach mojej codziennej pracy i nie odczuwam wtedy żadnego napięcia, mimo że nic mamy żadnego prywatnego życia. Częściowo dzieje się tak dlatego, że dom z dorosłego punktu widzenia nic najlepiej nadaje się na szkołę, ponieważ dzieci mieszkają i uczą się w pomieszczeniach znajdujących się nad naszymi pokojami. Pod koniec semestru oboje z żoną jesteśmy porządnie zmęczeni.

Godnym zauważenia jest fakt, że członkowie personelu rzadko się denerwują. Mówi to również dużo o nich samych, jak i o dzieciach. Naprawdę są to dzieci, z którymi wspaniale się mieszka, a okazji do zdenerwowania jest bardzo niewiele. Jeżeli dziecko może akceptować samo siebie, na ogół rzadko bywa niezdane. Nic bawi je wyprowadzanie dorosłych z równowagi. Mieliliśmy kiedyś nauczycielkę, która była nadmiernie wrażliwa na krytykę, a dziewczynki pokpiwały sobie z niej. Nic drażniły nikogo innego z personelu, ponieważ nikt inny by nie zareagował. Można drażnić tylko tych ludzi, którzy są poważni. Czy dzieci z Summerhill przejawiają agresywność zwyczajnych dzieci? Cóż, każde dziecko musi jej mieć w sobie trochę, żeby przejść przez życie. Ta nadmierna agresja, którą obserwuje się u dzieci pozbawionych wolności, jest przesadnym protestem przeciw nienawiści, którą im okazywano. W Summerhill żadne dziecko nie czuje się nienawidzone przez dorosłych. Nasze agresywne dzieci nieodmiennie pochodzą z domów, w których nie okazywano im miłości i zrozumienia. Gdy byłem chłopcem w wiejskiej szkole, rozbite nosy zdarzały się co najmniej raz w tygodniu. Agresja pchająca do bójk jest nienawiścią; a młodzi ludzie przepelnieni tym uczuciem muszą się bić. Gdy dzieci przebywają w atmosferze wolnej od nienawiści, wtedy jej nie przejawiają.

Freudowskie podkreślanie roli agresji wynika, jak sądzę, z badania domów i szkół *takimi jakimi są*. Nie można studiować psiej psychologii obserwując psa myśliwskiego na uwięzi. Nie można też dogmatycznie teoretyzować na temat psychologii człowieka, gdy ludzkość jest na bardzo mocnym łańcuchu — ukształtowanym przez pokolenia nastawione wrogo do życia. Stwierdzam, że w wolnej atmosferze Summerhill agresja absolutnie nie występuje w sile choćby zbliżonej do tej, w której pojawia się w zwyczajnych szkołach. Jednakże wolność w Summerhill nie oznacza bynajmniej rezygnacji ze zdrowego rozsądku. Podejmujemy wszelkie kroki zapewniające dzieciom bezpieczeństwo. Wolno im pływać tylko wtedy, gdy na każdą szóstkę przypada jeden ratownik; żadne dziecko poniżej jedenastego roku życia nie może samo jeździć na rowerze po ulicy. Te zasady zostały ustalone przez dzieci i przegłosowane na Ogólnym Spotkaniu Szkoły. Nie ma za to żadnych zakazów dotyczących wspinania się na drzewa. To część życiowej edukacji, a zabranianie wszystkich niebezpiecznych przedsięwzięć zrobiłoby z dziecka tchórza. Zabraniają wspinania się na dachy; zakazane są także wiatróvky oraz inna broń, która mogłaby kogoś zranić. Zawsze jestem pełen niepokoju, gdy dzieci ogarnia szal walki na drewniane miecze. Wymagam, by końcówki były osłonięte gumą lub materiałem, ale mimo to jestem zawsze szczerze zadowolony, gdy szaleństwo przemija. Niełatwo jest oddzielić uzasadnioną ostrożność od niepokoju.

Nigdy nic miałem w szkole pupilów. Oczywiście zawsze lubiłem niektóre dzieci bardziej niż inne, ale udało mi się tego nie okazywać. Możliwe, że sukces Summerhill wynikał częściowo z faktu, że dzieci czują się jednakowo i z szacunkiem traktowane. Obawiałbym się, w jakiegokolwiek szkole, sentymentalnego stosunku do uczniów; jak łatwo przecież widzieć łabędzie w gęsiach, a Picassa w dziecku, które chłapie farbą po papierze.

W większości szkół, w których uczyłem, pokój nauczycielski był małym piekłem intryg, nienawiści i zazdrości. Nasz pokój nauczycielski jest radosnym miejscem. Nie ma tu złośliwości tak często spotykanych gdzie indziej. W atmosferze Summerhill dorośli stają się pełni takiej samej radości i dobrej woli, jak uczniowie. Zdarza się, że nowy członek personelu reaguje na swobodę podobnie jak dziecko: chodzi nie ogolony, zbyt długo leży rano w łóżku, łamie nawet szkolne reguły. Na szczęście, odreagowanie kompleksów zajmuje dorosłym znacznie mniej czasu niż dzieciom.

W co drugi niedzielny wieczór opowiadani młodszym dzieciom historie o ich własnych przygodach. Robię to od lat. Zabieram je do najdalszej Afryki, na dno morza i ponad chmury. Pewnego wieczoru opowiedziałem, jak to było, gdy umarłem, a Summerhill została przejęta przez surowego człowieka nazwiskiem Prostack. Zarządził on, że lekcje są obowiązkowe. A za powiedzenie „psiakość” groziła chłosta. Opowiadałem, jak wszyscy potulnie spełniali jego rozkazy.

Te małe dzieci w wieku od 3 do 8 lat wściekły się na mnie. „To nieprawda. Wszyscy uciekliśmy. Zabiliśmy go

młotkiem. Myślisz, że znieśliśmy takiego faceta?"

W końcu stwierdziłem, że mogę ich zadowolić jedynie wracając do życia i wykopując pana Prostaka frontowymi drzwiami. Dzieci, o których mówię, były małe i w większości nie znały surowej szkoły, a ich wybuch wściekłości był spontaniczny i naturalny. Świat, w którym dyrektor szkoły nie był po ich stronach, wydawał im się przerażający i nic do pomysłenia - nic tylko z powodu przebywania w Summerhill, ale też ze względu na dom, w którym mama i tata także byli po ich stronach.

Pewien amerykański gość, profesor psychologii, skrytykował naszą szkołę stwierdzając, że jest ona wyizolowaną wyspą nie będącą częścią większej społeczności. Moja odpowiedź była następująca: Co stałoby się, gdybym założył szkołę w małym miasteczku i próbował sprawić, by była częścią jego społeczności? Na stu rodziców, jaki procent zaaprobowałby swobodę dzieci w chodzeniu na lekcje? .Ile wielu zaakceptowałoby prawo dziecka do masturbacji? Od samego początku musiałbym iść na kompromis z tym, co uważam za prawdę. Summerhill jest wyspą. Musi być wyspą, ponieważ rodzice tych dzieci mieszkają w miastach odległych od siebie, w różnych krajach. Skoro niemożliwe jest zebranie wszystkich rodziców w jednym mieście hrabstwa Suffolk, Summerhill nie może być częścią kulturalnego, ekonomicznego i społecznego życia Leiston. Chciałbym jednak dodać, że dla Leiston szkoła nie jest wyspą. Mamy wiele kontaktów z miejscowymi ludźmi, a nasz wzajemny stosunek jest przyjazny i życzliwy. Zasadniczo jednak nie jesteśmy częścią tej społeczności. Nigdy nie przyszłoby mi do głowy prosić redaktora miejscowej gazety o wydrukowanie artykułu o sukcesach moich byłych uczniów.

Gramy w różne gry z miejscowymi dziećmi, ale nasze cele edukacyjne są bardzo od siebie odległe. Nie należąc do żadnego wyznania, nie mamy związku z religijnymi grupami w mieście. Gdyby Summerhill była częścią miejscowej społeczności, zostałaby zobligowana do zapewnienia swoim uczniom nauki religii.

Nie mogę oprzeć się wrażeniu, że mój amerykański przyjaciel nic uświadamiał sobie w pełni, co znaczyła jego krytyka. Przyjmuję, że znaczyła ona: Neill tylko buntuje się przeciw społeczeństwu; jego system nie może zrobić nic, aby połączyć społeczeństwo w harmonijną całość, nie zlikwiduje przepaści między psychologią dziecka a społeczną ignorancją na ten temat, między życiem i antyzyciem, szkołą a domem. Odpowiadam więc, że nie zajmuję się nawracaniem społeczeństwa: mogę jedynie przekonywać je, że konieczne jest, by wyzbyło się swojej nienawiści, represyjności i mistycyzmu. Chociaż mówię i piszę, co myślę o społeczeństwie, to gdybym spróbował reformować je czynnie, społeczeństwo zabiłoby mnie jako jednostkę niebezpieczną dla otoczenia. Gdybym, na przykład, spróbował stworzyć społeczność, w której nastolatki mogłyby swobodnie uprawiać życie seksualne, zostałbym zrujnowany, jeśli nie uwięziony, jako deprawator młodzieży. Nienawidząc kompromisów, muszę jednak iść na ugodę w tej kwestii, zdając sobie sprawę z tego, że moim najważniejszym zadaniem nie jest reformowanie społeczeństwa, lecz zapewnienie szczęścia tym nielicznym dzieciom.

KSZTAŁCENIE W SUMMERHILL A KSZTAŁCENIE STANDARDOWE

Uważam, że celem życia jest szczęście, a to oznacza sprecyzowanie zainteresowań. Wychowanie powinno być przygotowaniem do życia. Nasza kultura nie jest szczególnie udana. Nasze kształcenie, polityka i ekonomia prowadzi, do wojny. Nasza medycyna nie zwalczyła chorób. Nasza religia nie zniszczyła lichwy i rozboju. Humanitaryzm, którym się szczycimy, ciągle pozwala opinii publicznej na akceptację tak barbarzyńskiego sportu, jakim jest polowanie. Postęp naszego wieku to postęp techniki — w radiu i telewizji, elektronice, w odrzutowcach. Grożą nam nowe wojny światowe, bowiem świadomość społeczna świata jest nadal prymitywna.

Jeśli akurat mamy ochotę na dociekania, zadajmy kilka kłopotliwych pytań. Dlaczego człowiek, jak się wydaje, zapada na wiele więcej chorób niż zwierzęta? Dlaczego nienawidzi i zabija na wojnie, a zwierzęta nie? Dlaczego wzrasta liczba zachorowań na raka? Dlaczego jest tak wiele samobójstw? Tak wiele niepoczytalnych zbrodni na ile seksualnym? Skąd się bierze nienawiść, antysemityzm i linczowanie Murzynów? Skąd obmowa i złośliwość? Dlaczego żarty na temat seksu są nieprzyzwoicie pożądlive? Dlaczego być bękartem to wstyd? Dlaczego trwają, religie, które dawno temu zatraciły miłość, nadzieję i miłosierdzie? Dlaczego, po tysiącokroć dlaczego, nasza cywilizacja jest tak chełpliwa i wyniosła?

Zadaję te pytania, ponieważ jestem z zawodu nauczycielem, kimś kto ma do czynienia z młodzieżą. Zadaję takie pytania, ponieważ te, które często zadają nauczyciele, są nieważne, i dotyczą przedmiotów szkolnych. Pytam, jakich u licha pożytek może przynieść z dyskusji o francuskim, historii starożytnej czy o czymś tam jeszcze, skoro te przedmioty nie mają ani odrobiny znaczenia wobec znacznie ważniejszego pytania o naturalne spełnienie życia — o wewnętrzne szczęście człowieka.

Ile w naszym kształceniu jest prawdziwego działania, prawdziwej samorealizacji? Prace ręczne są zbyt często robieniem poduszki do szpilek pod okiem eksperta. Nawet system Montessori, znany jako system sterowanej zabawy, jest sztucznym sposobem skłonienia dziecka do nauczenia się czegoś przez działanie. Nie ma w nim nic twórczego.

W domu dziecko jest wiecznie uczone. Niemal w każdym domu znajdzie się przynajmniej jeden niedorośli dorosły, który rzuci się pokazać Tommiemu, jak działa jego nowa kolejka. Zawsze znajdzie się ktoś, kto podniesie dziecko na krzesło, gdy chce ono obejrzeć coś na ścianie. Za każdym razem, gdy pokazujemy

Tommiemu. jak działa jego nowa kolejka, kradniemy mu radość życia radość odkrywania radość z pokonania przeszkody. Gorzej! Sprawiamy, że to dziecko zaczyna wierzyć, że jest gorsze i zależne od czyjejs pomocy. Rodzice bardzo powoli uświadamiają sobie, jak nieważna jest edukacyjna funkcja szkoły. Dzieci, podobnie jak dorośli, uczą się tego, czego chcą się nauczyć. Wszelkie nagradzanie, stopnie i egzaminy sprawiają, że właściwy rozwój osobowości staje się drugoplanowy. Tylko ludzie drobiazgowi utrzymują, że uczenie się z książek jest kształceniem.

Książki w szkole są najmniej ważne. Tym, czego potrzebuje każde dziecko, jest: pisanie, czytanie i arytmetyka: resztę powinny stanowić narzędzia, glina, sport, teatr, farba i swoboda.

Większość pracy szkolnej wykonywanej przez nastolatki jest zwyczajną stratą czasu, energii i cierpliwości. Okrada to młodzież z jej prawa do zabawy i jeszcze raz zabawy; wsadza stare głowy na młode ramiona.

Gdy mam wykłady dla słuchaczy studiów nauczycielskich, bywam często zaszokowany niedorosłością tych młodzieńców i pańienek wypchanych beużyteczną wiedzą. Wiedzą dużo, błyszczą dialektyką, cytują klasyków ale pod względem poglądów na życie wielu z nich to niemowlęta. Ponieważ nauczono ich wiedzieć, a nie pozwolono im czuć. Ci studenci są zyczliwi, mili, chętni, ale czegoś im brak — czynnika emocjonalnego, siły podporządkowującej myślenie odczuwaniu. Mówię do nich o Świecie, który utracił i którego nadal im brakuje. Ich podręczniki nic zajmują się natura człowieka, ani miłością, ani wolnością ani samookreśleniem. I tak trwa ten system, nastawiony jedynie na standardy książkowego uczenia się ~ wciάζ oddzielając głowę od serca.

Najwyższy czas zakwestionować szkolne pojmowanie pracy. Przyjmuje się za pewnik, że każde dziecko powinno uczyć się matematyki, historii, geografii, trochę nauk ścisłych, nieco sztuki i z pewnością literatury. Pora byśmy w końcu zrozumieli, że przeciętne małe dziecko nie jest zbyt zainteresowane żadnym z tych przedmiotów.

Udowadniani to w przypadku każdego nowego ucznia. Gdy dowiaduje się, że nauka nie jest obowiązkowa, każdy wykrzykuje: „Hurra! Nie doczekacie się, żebym zajmował się nudną arytmetyką czy czymś takim!”.

Nie gardluję przeciw nauczaniu. Ale uczenie powinno następować po zabawie. I nic należy go umyślnie przyprowadzać zabawą po to, by było strawne. Uczenie się jest ważne, lecz nie dla wszystkich. Niżyński nie potrafił zdać egzaminów szkolnych w St. Petersburgu, a bez nich nie mógł wstąpić do państwowego baletu. *On* po prostu nie był w stanie uczyć się szkolnych przedmiotów - myślami przebywał gdzie indziej, .tak mówi jego biografia - sfalszowano dla niego egzamin, dając mu pytania wraz z odpowiedziami. Jakaż by to była strata dla świata, gdyby Niżyński musiał naprawdę zdawać te egzaminy! Jednostki twórcze uczą się tego, czego chcą się nauczyć po to, żeby mieć narzędzia potrzebne ich oryginalności i geniuszowi. Nie wiemy, jak wiele niszczy my kładąc nacisk na naukę.

Pewna dziewczyna płakała co noc z powodu geometrii, jej matka chciała, żeby poszła na uniwersytet, a ona miała artystyczną duszę. Byłem zachwycony słysząc, że po raz siódmy oblała egzamin wstępny do college'u. Być może matka pozwoli jej teraz iść na scenę i zrealizować pragnienia.

Jakiś czas temu spotkałem w Kopenhadze 14-letnią dziewczynę, która spędziła trzy lata w Summerhill i mówiła doskonale po angielsku.

— Przypuszczam, że z angielskiego jesteś najlepsza w klasie — powiedziałem. Skrzywiła się ze smutkiem.

— Nie, jestem najgorsza, bo nie znam angielskiej gramatyki.

Ten przykład jest moim zdaniem najlepszym chyba komentarzem na temat tego, co dorośli uważają za wykształcenie.

Obojętni studenci, którzy pod naciskiem dyscypliny przebrną jakoś przez studia zostając nauczycielami bez wyobraźni, miernymi lekarzami czy niekompetentnymi prawnikami, byłiby może dobrymi mechanikami czy świetnymi murarzami lub doskonałymi policjantami.

Stwierdziliśmy, że chłopiec, który nie umie lub nie chce nauczyć się czytać aż do wieku, powiedzmy, 15 lat, ma na ogół pociąg do mechaniki i zostaje później dobrym inżynierem czy elektrykiem. Nie ośmieliłbym się budować teorii na temat dziewcząt, które nigdy nie chodzą na lekcje, zwłaszcza matematyki czy fizyki. Często spędzają one dużo czasu na robótkach, a niektóre zajmują się potem w życiu krawiectwem czy projektowaniem odzieży. Naprawdę absurdalny jest program, który zmusza przyszłą krawcową do uczenia się równań kwadratowych czy prawa Boyle'a.

Caldwell Cook napisał książkę zatytułowaną „The Play Way” („Poprzez zabawę”), w której opisuje, jak uczył angielskiego za pomocą zabawy. Jest to fascynująca książka, pełna nowych pomysłów, a mimo to sądzę, że chodzi jedynie o nowy sposób na poparcie teorii głoszącej, że najważniejsze jest uczenie. Cook utrzymywał, że jest ono tak ważne, iż tę pigułkę należy osłodzić zabawą. Ten właśnie pogląd, że o ile dziecko nie uczy się czegoś, to marnuje czas, jest przekleństwem, które zaślepia tysiące nauczycieli i większość inspektorów szkolnych. Pięćdziesiąt lat temu obowiązywało hasło: „Ucz przez działanie”. Dzisiaj hasło brzmi: „Ucz przez zabawę”. W ten sposób wykorzystuje się zabawę wyłącznie jako środek do osiągnięcia jakiegoś zbożnego, ale naprawdę nie wiem jakiego, celu.

Jeżeli nauczyciel widząc dzieci bawiące się błotem wykorzystuje tę miłą chwilę do rozprawiania o erozji brzegów rzeki, to do czego zmierza? Które dziecko to obchodzi? Wielu tak zwanych pedagogów uważa, że nieważne co dziecko umie, dopóki uczy się je czegośkolwiek. I rzeczywiście, w szkołach — kombinatach

dających masową produkcję — cóż pozostaje nauczycielowi innego, jak tylko uwierzyć, że nauczanie jako takie jest najważniejsze ze wszystkiego?

Wygłaszając wykłady dla nauczycieli, zaczynam od stwierdzenia, że nie będę mówił o przedmiotach szkolnych, dyscyplinie czy lekcjach. Przez godzinę moja publiczność słucha w głębokiej ciszy, po czym, po szczerym aplauzie, gdy przewodniczący oświadcza, że jestem gotowy do odpowiadania na pytania, co najmniej trzy czwarte pytań dotyczy przedmiotów szkolnych i nauczania.

Nie mówię tego z poczuciem wyższości. Mówię to ze smutkiem, aby uwidocznic, jak ściany klasy i podobne do więzień budynki ograniczają poglądy nauczyciela i nie pozwalają mu dostrzec prawdziwych zasad kształcenia. Jego praca koncentruje się na tym co powyżej szyi dziecka, a więc siłą rzeczy, najistotniejsza, emocjonalna część jest mu nieznaną.

Chciałbym, aby młodszy nauczyciele byli bardziej buntowniczo nastawieni. Wyższe wykształcenie i stopnie naukowe nie ma ją najmniejszego znaczenia przy stawianiu czoła złu społecznemu. Uczony neurotyk nie jest wcale inny niż neurotyk niewykształcony.

We wszystkich krajach, kapitalistycznych, socjalistycznych czy komunistycznych, buduje się wyszukane szkoły dla kształcenia młodych. Ale wszystkie te cudowne laboratoria czy pracownie w żaden sposób nie pomagają Johnowi, Piotrowi czy Iwanowi w przezwyciężeniu szkód emocjonalnych i zła społecznego spowodowanego presją wywieraną na niego przez rodziców, nauczycieli oraz, ograniczający charakter naszej cywilizacji.

DALSZE LOSY ABSOLWENTÓW SUMMERHILL

Rodzicielski lęk o przyszłość źle rokuje W sprawie zdrowia dzieci. Ten lęk, co najdziwniejsze, objawia się w pragnieniu, żeby dzieci nauczyły się więcej niż Mi rodzice, tego typu ludzie nie zadowolili się tym, by pozwolić Williamowi nauczyć się czytać wtedy, gdy on zechce, lecz nerwowo boi się, że Willie będzie życiowym nieudacznikiem, o ile się go nie popędzi. Tacy rodzice nie potrafią poczekać, aż dziecko zrobi coś w swoim własnym tempie. Pytają: „Jeżeli mój syn nie umie czytać mając dwanaście lat, jakie ma szansę na życiowy sukces? Jeżeli nie potrafi zdać egzaminów wstępnych na uczelnię w wieku osiemnastu lat, cóż mu pozostaje poza pracą niewykwalifikowana?”. Ja nauczyłem się czekać i patrzeć jak dziecko robi małe postępy lub nie robi ich wcale. Nic wątpię nigdy, że w końcu, jeżeli nie będzie mu się naprzykrzać czy szkodzić, powiedzie mu się w życiu.

Kołtun, oczywiście, powie: „Hm, więc dla ciebie być kierowcą ciężarówki jest sukcesem życiowym!”. Moim własnym kryterium sukcesu jest zdolność do tego, by pracować z radością i żyć z pozytywnym nastawieniem do świata Zgodnie z tą definicją większości uczniów Summerhill powiodło się w życiu.

Tom przyszedł do Summerhill, gdy miał 5 lat. Opuścił szkołę w wieku 17 lat i przez wszystkie te lata nie poszedł na ani jedną lekcję. Większość czasu spędzał w warsztacie. Matka i ojciec trzęśli się ze strachu o jego przyszłość. On nigdy nie przejawiał żadnej chęci do nauki i czytania. A jednak pewnego wieczoru, gdy miał 9 lat, zastałem go w łóżku czytającego „Davida Copperfielda”.

— Cóż to - powiedziałem — kto nauczył cię czytać?

— Sam się nauczyłem.

Kilka lat później przyszedł do mnie i zapytał:

- Jak się dodaje połowę i dwie, piąte? - powiedziałem mu. Spytałem, czy chciałby wiedzieć coś jeszcze.

- Nie, dziękuję — odrzekł.

Jeszcze później rozpoczął pracę w studiu filmowym jako pomocnik kamerzysty. Gdy uczył się zawodu, zdarzyło mi się spotkać jego szefa na przyjęciu, więc spytałem, jak Tom daje sobie radę, „Najlepszy chłopak, jakiego mieliśmy kiedykolwiek”, powiedział pracodawca. „On nigdy nie chodzi — on biegnie. A w weekendy to prawdziwe z nim utrapienie, bo przez te dwa dni nic da się go utrzymać z dala od studia”.

Był też Jack, chłopiec, który nie mógł nauczyć się czytać. Nikt nie był w stanie mu pomóc. Nawet gdy prosił o lekcję, jakaś ukryta przeszkoda nie pozwalała mu odróżnić „b” od „p”, „l” od „k”. Opuścił szkołę w wieku 17 lat, nie umiejąc czytać. Obecnie Jack specjalizuje się w produkcji narzędzi. Uwielbia rozmawiać o pracy w metalu. Umie teraz czytać, lecz o ile mi wiadomo, czyta głównie artykuły z zakresu mechaniki — a czasami też prace z dziedziny psychologii. Nie przypuszczam, żeby kiedykolwiek zdarzyło mu się przeczytać powieść, a mimo to mówi doskonałym, gramatycznym angielskim i jego wiedza ogólna jest znakomita. Pewien amerykański gość, który nie miał pojęcia o tej historii, powiedział do mnie: „Ależ ten Jack jest niesamowicie bystry!”.

Dianę była miłą dziewczynką, która chodziła na lekcje bez zbytniego zainteresowania. Nie miała głowy do nauki. Przez długi czas zastanawiałem się, co też ona będzie robić w życiu. Gdy opuściła szkołę mając 16 lat, każdy inspektor szkolny oceniłby ją jako słabo wykształconą dziewczynę. Obecnie Dianę prezentuje nowy rodzaj kuchni w Londynie. Jest wybitnym fachowcem w swojej pracy; a co najważniejsze, jest w niej szczęśliwa.

Jedną z firm wymagała, by jej pracownicy mieli za sobą zdany przynajmniej standardowy egzamin wstępny do college'u. Napisałem do dyrektora firmy w sprawie Roberta: „Ten chłopiec nie zdał żadnego egzaminu, ponieważ nie ma akademickiego umysłu. Ma natomiast charakter”. Robert dostał tę pracę.

Winifreda, trzynastolatka, nowa uczennica, powiedziała mi, że nienawidzi wszystkich szkolnych przedmiotów i krzyczała z radości, gdy dowiedziała się, że może robić dokładnie to, na co ma ochotę.

— Nie musisz nawet przychodzić do szkoły, jeśli nie chcesz — powiedziałem.

Zajęła się więc przyjemnym spędzaniem czasu, i bawiła się dobrze — kilka tygodni. Potem zauważyłem, że się nudzi.

— Naucz mnie czegoś — rzekła do mnie któregoś dnia. — Nudzę się jak mops.

- W porządku — odparłem wesoło. — Czego chcesz się nauczyć?

— Nie wiem — odpowiedziała.

— Ja też nie wiem — odrzekłem na to i odszedłem. Minęło parę miesięcy. Przyszła do mnie znowu.

— Zamierzam zdać egzaminy do college'u — powiedziała — i chcę, żebyś mnie uczył.

Codziennie rano solidnie pracowała ze mną i innymi nauczycielami. Zwierzyła mi się, że przedmioty szkolne nie bardzo ją interesują, natomiast cel, który zamierza osiągnąć — tak. Winifreda odnalazła się, gdy pozwolono jej być sobą.

Ciekawe, że wolne dzieci wykazują zainteresowanie matematyką. Znajdują przyjemność w geografii i historii. Wybierają z proponowanych im przedmiotów tylko te, które je interesują. Wolne dzieci poświęcają większość czasu pracom w drewnie czy metalu, malowaniu, czytaniu beletrystyki, aktorstwu, odgrywaniu fantazji, słuchaniu jazzu.

Tom, ośmiolatek, stale otwierał moje drzwi i pytał: „A tak przy okazji, co mam teraz robić?”. Nikt nic mówił mu, czym ma się zająć. Sześć miesięcy później, jeżeli chciało się znaleźć Toma, szło się do jego pokoju. Zawsze można było go tam zastać, tonącego w papierach. Spędzał całe godziny na robieniu map. Pewnego razu profesor z Uniwersytetu Wiedeńskiego odwiedził Summerhill. Natknął się na Tonię i zadawał mu wiele pytań. Później przyszedł do mnie i powiedział: „Próbowałem przepytac tego chłopca z geografii, ale on mówił o miejscach, o których ja nigdy nie słyszałem”.

Muszę jednak wspomnieć także o naszych niepowodzeniach. Piętnastoletnia Szwedka, Barbel, była z nami blisko rok. Przez cały ten czas nie znalazła żadnego zajęcia, które by ją zainteresowało. Przyszła do Summerhill za późno. Przez dziesięć lat jej życia nauczyciele decydowali za nią. Gdy znalazła się w Summerhill, straciła już wszelką inicjatywę. Nudziła się. Na szczęście, była bogata i czekało ją życie damy.

Miałem też dwie Jugosłowianki, siostry w wieku jedenastu i czternastu lat. Szkoła nie zainteresowała ich. Większość czasu spędzały na wygłaszaniu po chorwacku niegrzecznych uwag na mój temat, które tłumaczył mi pewien niezyciwy znajomy. Jakikolwiek powodzenie byłoby cudem w tym wypadku, ponieważ nasza jedyną wspólną mową była sztuka i muzyka. Byłem bardzo zadowolony, gdy matka przyjechała je odebrać.

W miarę upływu lat zaobserwowaliśmy, że chłopcy z Summerhill, którzy zamierzają zająć się mechaniką, nie zadają sobie trudu zdawania matury. Idą od razu do ośrodków praktycznej nauki zawodu. Na ogół chcą zobaczyć świat, zanim zaborą się poważnie do studiowania. Jeden z takich chłopców opłynął glob jako steward na statku. Dwóch innych zajęło się uprawą kawy w Kenii. Jeden pojechał do Australii, a jeden nawet do odległej Gwinyi Brytyjskiej.

Derrick Boyd jest typowym niespokojnym duchem, wyzwolonym przez swobodne kształcenie. Przyszedł do Summerhill, gdy miał osiem lat, a opuścił szkołę po zdaniu egzaminów wstępnych na uniwersytet jako osiemnastolatek. Chciał być lekarzem, lecz jego ojca nic było wówczas stać na opłacenie studiów. Derrick wymyślił więc, że czas oczekiwania spędzi na zwiedzaniu świata. Pojechał do londyńskich doków i stracił dwa dni na szukaniu jakiegokolwiek pracy, choćby palacza. Powiedziano mu, że zbyt wielu jest bezrobotnych wśród prawdziwych marynarzy, więc smutny wrócił do domu.

Niedługo potem dowiedział się od jednego ze szkolnych kolegów, że pewna angielska dama w Hiszpanii szuka kierowcy. Derrick skwapliwie skorzystał z tej szansy, pojechał do Hiszpanii, zbudował czy przebudował tej pani dom, obwioził ją po całej Europie, a potem poszedł na uniwersytet. Dama ta postanowiła pomóc mu opłacić studia. Po dwóch latach poprosiła, aby wziął rok urlopu, zawiózł ją do Kenii i zbudował jej tam dom. Derrick ukończył studia medyczne w Capelown.

Urszula Makuchowska -Dzikiewicz

AKTOR CZY WIDZ - SCENY Z ŻYCIA SZKOŁY

Przed ASSA (...)

No właśnie, porozmawiamy teraz o nadziejach, wyobrażeniach, o tym wszystkim, co miało wpływ na decyzję o innym (tak przynajmniej deklarowanym przez założycieli szkoły) modelu edukacji.

Sięgnijmy do źródeł, którymi będą autentycznie wypowiedzi uczniów - kandydatów do szkoły, zawarte w podaniach. Oczekiwania względem nowej szkoły były różne, nie sposób cytować tu wszystkich - dlatego będzie to próba reprezentacji tych głosów, które pojawiały się najczęściej. I jeszcze jedno. Lektura podań bywa najczęściej czynnością mało zajmującą. Z reguły dokumenty te zawierają kilka typowych informacji ujętych

w urzędowy pancerz. Przekonamy się zaraz, że w przypadku podań do szkoły -zajęcie takie bywa pasjonujące. Jedno z pierwszych podań, które wpłynęło do dyrekcji szkoły, opatrzone jest niecodziennym nagłówkiem.

"Proszę grono nauczycielskie oraz cała Społeczność Waszej Szkoły o przyjęcie mnie i zaakceptowanie jako jednej z Was. O szkołach tego typu dowiedziałam się niedawno. Słyszałam wiele dobrych opinii o atmosferze, jak i metodach pracy z młodzieżą. Jest to dla mnie duża szansa i pragnienie godnego wchodzenia w dorosłe życie, opartego na wzajemnym poszanowaniu, życzliwości i zrozumieniu. Z tym wszystkim w czasie dotychczasowej edukacji nie miałam okazji się zetknąć. Dlatego proszę: otwórzcie przede mną szansę bezstresowego zdobywania wiedzy w sympatycznej i milej atmosferze".

"Dużo słyszałam o Autorskiej Szkole Samorozwoju. Sposoby nauczania jakie zostały wprowadzone do tej szkoły, zafascynowały mnie. Jest to wspaniałe móc uczęszczać do takiej szkoły, gdzie nie kierują Tobą ani nauczyciele, ani rodzice, gdzie młody człowiek może sam sobie wybrać, co chce robić. Jest to szkołą bezstresowa, bez ocen, kar i nagród. Nareszcie uczeń i nauczyciel są traktowani na jednym poziomie. Nie ma uczniów lepszych i gorszych. Każdy może rozwijać się w wybranym kierunku (...). Jest to bardzo niezwykła i zadziwiająca szkoła".

Zarzuty pod adresem typowej szkoły czasami przybierają zdecydowany i ostry w swojej formie charakter. Czego ów protest dotyczy? Jaka jest płaszczyzna wzajemnego porozumienia, gdzie przebiega granica między : co dobre, co wzbogaca jednostkę a tym, co wewnątrznie „kaleczy”? Czy są to określone, stałe punkty, które można zbadać i wyznaczyć? *„Nie chcę chodzić do szkoły tradycyjnej. Jest ona dyktatorem, który swoich poddanych, czyli »uczniów« urabia na jednolitą masę, tłumi swoich poddanych, czyli pozbawia wolności indywidualnej i uniemożliwia branie właściwych, tj. naturalnych środków obronnych (...)”.*

„Zawsze bardzo chciałam, aby takie szkoły powstały, które nie będą więzieniem dla uczniów, będą drugim domem, do którego chętnie się wraca. Myślę, że dla ludzi rozsądnych niepotrzebne jest poganianie do nauki ze z nauczycieli i rodziców. W szkołach, które do tej pory istniały i nadal istnieją, nauczyciele przybierają postać treserów, którzy za wszelką cenę gonią nas do nauki. W szkołach tych nie ma prawie w ogóle rozrywek, są tylko kary i pogroźki, których uczniowie starają się unikać. Nauczyciele nie starają się nam pomóc, tylko nas przygnębiają. I dlatego idąc do tej szkoły (do ASSA-przyp. U. D.), pragnę poznać całkiem odmienny świat ucznia, w którym nauczyciele nie będą nas poganiać do książek, będziemy to robić sami i to z wielką przyjemnością”.

Motywy wciąż powracającym, niemalże we wszystkich podaniach jest: „serdeczna atmosfera i przyjazny stosunek do uczniów. Daje to poczucie więzi i bezpieczeństwa we wspólnej pracy. W takich warunkach przebywanie w szkole jest przyjemnością, a nie męką i rygiorem”.

„Najważniejszą dla mnie rzeczą w szkole - pisze jeden z uczniów - jest indywidualne podejście do każdego ucznia, którego traktuje się jak partnera, czego nie znalazłem w szkole, do której uczęszczałem”.

„Zanoszę marzyłem sobie o szkole, w której każdy uczeń mógłby wypowiedzieć się na dany temat, nie obawiając się złej oceny nauczyciela (...). Chcę być traktowany jak uczeń, a nie na zasadzie: z nauczycielem nie wygrasz.”

Przytoczone wypowiedzi mogą sugerować, że badani podejmowali te decyzje jednostronnie, przyglądając się tylko wybranym aspektom ASSA. Byłby to jednak wniosek zbyt pochopny. W rzeczywistości dla wielu młodych ludzi decyzja o podjęciu nauki w ASSA - poprzedzona była długim namysłem, w horyzoncie którego pojawiło się istotne pytanie jednego z uczestników tej edukacji: „Czy ASSA nie okaleczy młodzieży, pozbawiając ją umiejętności życia wśród ludzi i ich szkolnych problemów?”

„Decyzja o wyborze tej szkoły nie była dla mnie łatwa. Wynikała z przemyśleń wynoszonych ze spotkań przygotowawczych organizowanych przez Dyrekcję ASSA oraz doświadczeń koleżanek i kolegów będących uczniami średnich szkół państwowych. Pragnę uniknąć niepotrzebnych stresów, których oni doznają...”

Z podań dowiadujemy się, że wybór tej szkoły uzgodniony był i żywo dyskutowany w najbliższym gronie rodzinnym.

„...do tej szkoły zachęcili mnie moi rodzice, twierdząc, że gdyby w ich czasach istniała taka możliwość nauki, z pewnością by z niej skorzystali...”

A oto co pisze jedna z matek na podaniu z prośbą o przyjęcie do szkoły jej syna:

„Z wielką radością akceptuję decyzję mojego syna, wierząc głęboko w to, że będąc w ASSA, wyzwoli się z kompleksów, uwierzy w swoje możliwości oraz wyleczy się z nerwicy i fobii szkolnej”.

Rozważania o nowej szkole i te niełatwe dla wielu decyzje wypełniła świadomość znacznie trudniejszej, bo samodzielnej drogi odkrywania, doświadczenia i zdobywania wiedzy.

„Program ASSA jest szalenie ryzykowny, a zarazem ciekawy i obiecujący. Jest on przede wszystkim diametralnie różny od starych i nieprzystających do rzeczywistości programów obowiązujących w normalnych liceach ogólnokształcących. Wiem, że nauka tutaj jest o wiele trudniejsza, ponieważ wymaga samodyscypliny...”

„...zdaję sobie sprawę, że jest to trudna szkoła, która nie wymagając, wymaga ode mnie więcej pracy niż szkoła tradycyjna. Pracy z książką i nade wszystko pracy nad sobą. Zobaczmy, może się uda”.

„...taki system nauki, jaki proponuje ta szkoła, odpowiada mi w pełni. Jestem głęboko przekonany, że będę

potrafił pracować samodzielnie, choć zdaję sobie sprawę, jaki obowiązek biorę na siebie".

Chęć sprawdzenia siebie i swoich umiejętności oraz wewnętrznych sił, dla bardzo wielu uczniów stanowiła jeden z najistotniejszych elementów „rozpoznania” siebie:

„...chcę tu zdecydowanie podjąć naukę, chcę sprawdzić i ocenić samą siebie. Wiem, że jestem w stanie narzucić sobie odpowiednie tempo pracy. Oczekujecie wywiązania się z mojej strony ze wszystkich powierzonych mi zadań”.

„...chcę, aby ta szkoła stała się dla mnie próbą samego siebie, wiem, że wymaga ona wiele samodyscypliny, chyba więc warto spróbować”.

„ta szkoła daje mi szansę wolności i niezależności, a jednocześnie składa na moje barki odpowiedzialność za samą siebie, za moje wykształcenie, za to, co sobą reprezentuję”.

Liczną grupę wśród młodzieży stanowili (od początku istnienia po dzień dzisiejszy) uczniowie, którzy posiadali już status ucznia szkoły średniej.

„ASSA jest moją jedyną nadzieją na skończenie szkoły średniej. Będzie moją czwartą szkołą średnią”.

„Próbowałem szczęścia w różnych szkołach, zaliczyłem kilka ogólniaków i postanowiłem zacząć od początku. Dlaczego? Myślę że obecny system edukacji bardziej mnie przytłacza niż rozwija...”

„Z poprzednich szkół byłem najczęściej wywalany za nieobecności. Nauka nie stanowi dla mnie problemu, potrafię i lubię uczyć się sam, niekoniecznie będąc na zajęciach — chyba stąd wziął się mój pomysł na „ASSA”.

Warto zaznaczyć, że w podaniach do szkoły motyw nieobowiązkowego uczestnictwa w zajęciach szkolnych pojawiał się dość często, przy czym podyktowany był różnymi względami. ASSA stała się pewną koniecznością i zarazem możliwością ukończenia szkoły średniej, np. dla młodzieży zajmującej się wyczynowo sportem, muzyką, a także tych, którzy ze względów zdrowotnych (długotrwałe pobyty w szpitalach, sanatoriach) nie byli w stanie regularnie uczęszczać do szkoły.

Przenosząc się z innych szkół średnich, niektórzy uczniowie wyrażali nadzieję na wyrównanie braków w nauce, możliwość pracy w indywidualnym tempie:

„Do dziś nie mogę sobie poradzić z różnymi zagadnieniami (...). Wasza szkoła spełniła moje dotychczasowe wyobrażenia o szkole nowoczesnej, czyli takiej, która pomogłaby mi się odnaleźć jako uczniowi, który przestanie gonić resztę klasy, a będzie mógł dojść do odpowiedniego poziomu i zacząć piąć się w górę”.

Deklarowanym najczęściej powodem, motywem, dla którego młodzież zdecydowała o takiej formie edukacji - była chęć samorozwoju, poszerzenie własnych zainteresowań, możliwość kontaktu z nauczycielem, który potrafi przybliżyć, zainteresować i przekazać wiadomości z określonej dziedziny.

„Wybrałem tę szkołę, ponieważ zawsze marzyłem, by uczęszczać do szkoły, w której ma się nieograniczone pole działania i poznawania. Myślę, że będę mógł rozwijać swoje dotychczasowe zainteresowania: historia, geografia, okręty wojenne, folklor Indii i literatura. Myślę, że uda mi się znaleźć swoje miejsce w szkole...”

„Nudzi mnie szkolna sztafeta, narzucanie przedmiotów, które mnie nie interesują. Chcę uczyć się z własnej woli, chcę mieć czas na rozwijanie własnych zainteresowań, a mam ich sporo (języki obce, śpiew w chórze, uczestniczę w zajęciach grupy pantomimicznej) ”.

„To fantastycznie, że to ja będę decydować o tym czego, kiedy i jak chcę się uczyć. Dzięki ASSA będę mógł poszerzyć swoje wiadomości z informatyki, fotografii i języków, które trochę opanowałem w poprzednich szkołach ”.

Jednym z podstawowych założeń szkoły jest wspomaganie samorozwoju. Jak interpretują to kandydaci do ASSA?

„Mam nadzieję, że Wasza szkoła w praktyce realizuje zawartą w swej nazwie ideę samorozwoju, poprzez podkreślenie i zwiększanie wartości jednostki. Popieram stosowną przez Was zasadę antypedagogiki, stanowi ona bowiem wyzwanie dla skostniałych i w efekcie destrukcyjnych skutków pedagogicznej »rewaloryzacji« osobowości młodego człowieka (...). Uszanowanie indywidualności i partnerstwa jest najlepszym drogowskazem dla adaptacji tej najstarszej szkoły, jaką jest życie”.

„ASSA daje możliwość samorozwoju w dowolnie wybranym kierunku: prawo całkowitej autonomii. Samostanowienie niezależnie od zewnętrznych norm, innych niż własne sumienie, czyni człowieka zdrowym psychicznie...”

Należy również wspomnieć, że byli i tacy, dla których możliwość podjęcia nauki w szkole średniej bez konieczności złożenia egzaminu wstępnego zdecydowała w głównej mierze o wyborze ASSA. Ci z reguły podkreślali, że najbardziej odpowiada im system polegający na zniesieniu ocen szkolnych. Jakie były jeszcze inne powody zachęcające młodych ludzi do nietypowej szkoły? Pisze jedna z dziewcząt:

„Proszę o przyjęcie do szkoły motywuję tym, że lubię zadawać szereg kłopotliwych pytań i mam nadzieję, że w tej szkole zostaną one potraktowane z powagą oraz uzyskam na nie odpowiedzi”.

Analizując powyższe dokumenty, można by zaznaczyć poszczególne obszary rzeczywistości edukacyjnej, o których młodzież sądzi, iż poruszanie się w nich uczyni życie szkolne ciekawszym, bogatszym w przeżycia tak osobiste, jak i intelektualne. Wymieniając obszary „wspólnego przebywania”, młodzież wskazywała na następujące motywy podjęcia nauki w ASSA:

- bezstresowość wyrażająca się brakiem przymusu, zewnętrznych rygorów, partnerską relacją nauczyciel - uczeń,
- samorozwój, samostanowienie o sobie i własna odpowiedzialność, możliwość sprawdzenia siebie,
- specyficzny system nauczania: wybór zajęć, wykładowcy, rozplanowanie pracy wg własnych potrzeb i możliwości, program minimum bądź poszerzony w zależności od indywidualnych zainteresowań,
- negatywne doświadczenie z byłych szkół, problemy z frekwencją szkolną i nauką, konflikty z nauczycielami, zły stan zdrowia,
- przygotowanie do dojrzałego życia, chęć poznania ludzi interesujących,
- możliwość pełnego uczestnictwa w życiu szkoły,
- zdobycie wykształcenia średniego i uzyskanie świadectwa dojrzałości.

Część II: W ASSA

Ani uczenie się, ani nauczanie nie są tylko celowym działaniem i nigdy nie mogą być one w pełni kontrolowane. Są one, jeżeli w ogóle można je zdefiniować, ciągłym społecznym oddziaływaniem między jednostkami, które same są produktem oddziaływań z otaczającym je światem.

J. WANKOWSKI

(...) Przyjrzyjmy się obecnie różnym formom porozumiewania się (w szerokim tego słowa znaczeniu), funkcjonującym w ASSA. Jak widzą, i w jaki sposób interpretują to jej uczestnicy? Ponownie będę przywoływała ich wypowiedzi.

„W końcowym okresie uczenia się w ASSA bardzo identyfikowałam się z tą szkołą. Uważałam, że to ja jestem ASSA, opierałam to na przekonaniu, że szkoła ta pokazuje, co w sobie każdy zawiera, czy li ASSA nie jest czymś – jakąś instytucją, jest tylko możliwością dla realizacji czegoś z siebie. Tak naprawdę ASSA tworzyła się wówczas, kiedy ludzie realizowali coś z siebie, za jej pośrednictwem.

Dla mnie szkoła ta jest poznawaniem nauki i pracę nad jej zrozumieniem. ASSA - to też niepewność przyszłości, nieznaną własnych możliwości, obawa przed porażką” (studentka).

ASSA- to ja. Bardzo wiele takich opinii usłyszałam od swoich rozmówców. Utożsamili się ze szkołą przede wszystkim ci, którzy wspólnie z dorosłymi tworzyli tę szkołę. Bardzo pięknie i ciepło wspominają te chwile, radość tworzenia, budowanie wszystkiego od podstaw musiało być udziałem wszystkich zainteresowanych:

„Była w nas energia niebywała, świadomość tego, że jesteśmy uczniami innej szkoły, to wszystko dodawało nam skrzydeł odwagi, to naprawdę niezapomniane przeżycie”.

„Assowska bohema” - tak określa nastrój tych dni jeden z jej uczestników - to długie, niekończące się nocne rozmowy o tym, co ma być i co już się wydarzyło. Ale byli i tacy, którzy zapamiętali z tych czasów brak organizacji, „jakiś chaos”, kłopoty z dojazdami w różne części miasta, gdzie rozlokowane były miejsca ich spotkań. Zdarzało się też, że lekcje odbywały się u nauczyciela w domu i te godziny uczniowie wspominają z sympatią.

„Co za ulga być uczniem takiej szkoły - wspomina jedna z uczennic - żadnego stresu przed poniedziałkiem. Ja, która wciąż opuszczałam lekcje, wagarowałam ile się dało, wymyślałam wszystko - aby tylko nie pójść do budy - ja nagle stałam się jakby nie tą samą osobą”.

„Bardzo często symulowałam, nie cierpiałam szkoły, do której chodziłam, byłam bardzo nieśmiała i zastraszona. W ASSA - podkreślałam - nie opuściłam celowo ani jednej godziny, po prostu szkoda mi było”.

Chodziłam na zajęcia, choć wcale nie musiałam - zdanie takie pojawiało się bardzo często. Wypowiadali je ci, którzy przyszli do ASSA po coś więcej niż to, co im oferowała dotychczas szkoła, ci, którzy mieli własne zainteresowania i mogli je tu zrealizować.

Wszyscy moi rozmówcy zgodnie dokonywali podziału uczniów swojej szkoły na tych, którzy wiedzą, co chcą osiągnąć i po co tu przyszli, jak i tych, którzy przychodzą pod szkołę czy bywają jedynie na korytarzach (korytarzowcy) — ci chcą mieć status ucznia szkoły średniej, ale tak naprawdę nic w niej nie robią.

„Najbardziej przekonało mnie to do szkoły, że nie nudziłem się na lekcjach, przychodziłem tu z przyjemnością, a nie ze strachem, że dziś nic nie umiem. Tu niczego się nie bałem, byłem odprężony i śmiały w zadawaniu pytań, tego czego nie rozumiałem, naprawdę się uczyłem”.

„Moje poprzednie szkoły wspominam jako koszmar. Na początku zawsze było niezłe, a potem tylko strach i ucieczka. Pamiętam, że wszyscy w klasie (w ogólniaku) stawialiśmy bierny opór, wszyscy siedzieliśmy cicho i na lekcjach nie sprzeciwialiśmy się, za to na przerwach gadaliśmy do woli o tym, co wtedy chcieliśmy powiedzieć. W ASSA tego strachu, takiego uczucia nigdy nie zaznałam, szybko zaliczyłam matematykę (z którą miałam wciąż problemy) i mogłam zająć się moim ulubionym przedmiotem”.

W ujęciu tradycyjnym szkoła służy przekazywaniu tego, co ludzkość wypracowała, jest środkiem umożliwiającym transmisję kultury. Krytycy szkoły podkreślają, że jest one strażnikiem zastanych wartości, standardów i struktur odchodzącego pokolenia.

Dlatego częściej uważamy, że szkoła tylko przekazuje wiadomości, kształtuje nasz obraz rzeczywistości, tak

jakbyśmy byli jedynie biernymi odbiorcami, przysłowiowymi „szufladkami”, które należy wypełnić, uporządkować i zamknąć. Do takiej właśnie tradycji jesteśmy przywiązani. Dlatego zdarza się, że młodzi ludzie z konieczności wysłuchują tego, co starsi mają im do zakomunikowania - po czym bez wahania odrzucają to jako kolejną lekcję fizycznie zaliczoną.

Jak wobec tego mają się pytania, hasła, apele, którymi przesiąknięte są współczesne teorie pedagogiczne - wychowywać, kształcić jednostkę twórczą, innowacyjną, gotową każdorazowo do zmiany, jaką niesie rzeczywistość?

Mówiąc o zadaniach szkoły, mamy na myśli nie tylko jej funkcje dydaktyczne - to czego uczeń się nauczył, z czego można go pytać, wymieniając wiedzę na ocenę. Szkoła to miejsce, w którym my dorośli możemy wspierać (jakże często w wypowiedziach moich rozmówców padały zarzuty: nikt mnie nie wspierał psychicznie!), pomagać młodym ludziom, co wcale nie oznacza, że mamy prawo (jako światlejsi, doświadczeni) mówić i robić coś w ich imieniu. O takiej pomocy „narzucającej” możemy powiedzieć, że z czasem przyniesie tym, którym pomagamy - stan wyuczony bezradności. „Nie ma żadnej pewności, że narzuceni »pomagacze« będą życzliwi, kompetentni i bezinteresowni, czy ich pomoc będzie rzeczywiście pomocą, a nie przerodzi się w wyzysk, dominację i tyranię”. Nie chcę być tuzie zrozumiana: nie twierdzę, że taka pomoc jest obecna w każdym działaniu nauczyciela. Zarazem wierzę, że najczęściej intencje są dobre, wypływają z rzeczywistej chęci, potrzeby udzielenia przestrogi, rady z doświadczenia, jakie my dorośli mamy już za sobą.

„Co mi się najbardziej podobało w szkole? To, że nie traktowano nas jak dzieci, W normalnej szkole nic, tylko ciągle upominanie: tego nie rób, to możesz, to powinieneś, to musisz. Ciągłe jak dzieci prowadzone za rączki do celu. Tu byłem partnerem - spróbuj, jeśli chcesz, jeśli możesz - ale pamiętaj, to twój wybór i twoja cena, jaką za to zapłacisz”.

„Najbardziej wartościowe dla mnie w szkole było zaufanie, jakim nas obdarowano na starcie, danie wolnej ręki, a w razie niepewności, niewiary w siebie — pomoc ze strony nauczycieli, którzy potrafili dowartościować, uwierzyć w naszą siłę”.

„Tak naprawdę to była to bardzo trudna szkoła. Zostaliśmy rzućni na głęboką wodę. Musisz sobie poradzić sam - to było hasło. W normalnej szkole uczeń musi kombinować, żeby jakoś przeżyć, tu nic nie musisz udawać, nie chcesz, to nie rób, twoja wola - ale wielu się na tym przejechało”.

Zastanawiając się nad różnymi formami pomocy zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela, R. Kwaśnica pisze: „Obserwując, w jaki sposób mi pomagasz, dowiaduję się od ciebie, jak należy traktować drugiego człowieka, dalej zaś dowiaduję się także tego, jakie prawa należy sobie przyznać, pomagając innym, czy i w jakim stopniu prawa te przysługują również osobie, której pomagasz, a w końcu dowiaduję się, chociaż nie jest to łatwo uchwytne, jakimi wartościami się kierujesz i jaki jest twój światopogląd”.

Moralny zakres i problem pomocy, który jest udziałem myślenia każdego człowieka odwołuje się do praw autonomii drugiego, do tej perspektywy, w której każdy działa, kształtuje rzeczywistość według własnego zamysłu i woli.(...)

W takim duchu o swoich możliwościach wyboru mówili uczniowie ASSA:

„ASSA była naprawdę inną szkołą, co wcale nie znaczy, że dla ucznia łatwiejszą, dziś wiem to lepiej, niż wtedy. Dlaczego? Uczeń w normalnej szkole wie i czuje to, że rozporządzają nim nauczyciele, cały czas nami kierują i mówią nam, co mamy robić...”.

„W szkole tej znalazłam swoje miejsce, ja ta niepokorna wobec przymusu. Przez 9 lat musiałam robić to, na co mieli ochotę nauczyciele. Byłam tym zmęczona. W młodszych klasach to chyba nawet uwierzyłam nauczycielom, że nic nie jesteśmy warci, nic nie potrafimy, tylko trzeba nas tasować, ustawiać. Ciągłe miałam wrażenie, że ja to nie ja, że wciąż ktoś za mną stoi (...). Tu odkryłam, że można być sobą i przekonałam się, że za własnym ja - kryje się mocna praca i moja odpowiedzialność”.(...)

Nauczyciel — to słowo przesądza o tym, jak uczniowie ASSA doświadczyli tej szkoły. To, co mówili o swoich nauczycielach, jak ich zapamiętali, posłużyć może jako zachęta, motywacja do wyboru tej szczególnej profesji i namysł dla tych, którzy są (starają się być) nauczycielami.

„Do dziś utrzymuję kontakt z moją nauczycielką, ona jest trochę mną, I moim wewnętrznym głosem, kiedy coś robię, myślę jakby ona to oceniła. Ona mnie rozumiała, nie potrzebowała o nic pytać, a wiedziała wiele, mam ją i to jest najważniejsze”.

„Zawsze będę wspominał nauczycieli z ASSA, byli naprawdę inni niż w poprzedniej szkole. Tu byli zawsze na nasze zawołanie, wiedzieliśmy, czuliśmy, że możemy zawsze na nich liczyć, czułem też, że nauczyciel jest mi starszym kolegą, a nie tak jak w poprzedniej szkole, gdzie tylko musieliśmy jakoś kombinować, żeby było dobrze”.

„Tu była większa mobilizacja nauczycieli. Nauczyciel wiedział, że przychodząc tutaj może nie mieć uczniów, musiał się zatem dobrze sprzedawać, a np. w takim zwykłym LO, co nie powie i tak musi być wysłuchany i on o tym wie! Taka przewaga daje zawsze nauczycielowi satysfakcję, władzę - a tu skoro uczniowie przychodzą do nauczyciela, tzn. że chcą, a to stwarza zupełnie inną atmosferę, nikt niczego nie udaje!”.

Nauczyciele to byli nasi przyjaciele - takie słowa słyszałam najczęściej, ale i też młodzi ludzie mocno podkreślali, że nie wszyscy uczniowie to doceniali i szanowali. Te układy życzliwe, partnerskie wykorzystano

wielu, a jeden z nich tak to określił: „Dziś tego żałuję, kilku lat straconych, bo właściwie kogo oszukiwałem?”. Zwyczaj mówienia nauczycielom po imieniu jako jedna z cech wyraźnie odróżniających od innej szkoły, przyjęty został poprzez młodych ludzi z wielką aprobatą - choć nie upowszechnił się w całości. Jedna z uczennic wyraziła to tak:

„Mówienie po imieniu to wielka frajda, ale to też inaczej zobowiązuje mnie jako uczennicę, głupio po prostu kolegę oszukać, nie mówiliśmy na »ty« - zwykłym belfrom; była u nas taka jedna i co się okazało? Dziewięćdziesiąt procent uczniów uciekło od niej do innego nauczyciela...”.

Jak uczniowie spostrzegali, oceniali odmiennie assowskich nauczycieli?

„Nauczyciele w ASSA mieli inne zachowanie, normalne liceum narzuca pewien schemat swoim pracownikom - muszą być tacy, jaka szkoła (inaczej mają problemy). Myślę, że od tych nauczycieli więcej wymagano - więcej pracowali, urozmaicali, dużo czasu spędzali z uczniami”.

Gdy staraliśmy się o uchwycenie istoty tego, czy i dlaczego nauczyciele ASSA są inni, to uczniowie odpowiadając twierdząco, wymieniali oprócz zasygnalizowanych wcześniej cech (życzliwość, partnerstwo, psychiczne wsparcie), sposób przedstawiania nauczycielskiej wiedzy.

„Nauczyciele byli świetni, przekazywali nam całą swoją wiedzę, byli otwarci na nasze poglądy i spojrzenia, nie bali się żadnej konfrontacji z nami, jaki nauczyciel miałby odwagę przyznać się do tego, że podczas dyskusji z młodzieżą zmienił swoją tezę, że zdołaliśmy go przekonać”.

„Trafiłam na nauczyciela, który stał się dla mnie autorytetem w danej dziedzinie (wcześniej nie miałam autorytetów). Po zajęciach z tym człowiekiem nie odrywałam się od książek, cały czas czegoś w nich szukałam, znajdowałam i znowu szukałam. To było wspaniałe przeżycie i w stu procentach twórcze”.

Przekonanie uczniów o tym, że tak niewiele dzieje się w szkole lub na lekcji z ich inicjatywy, że wciąż jest aktualny pogląd że „nie konsultuje się z gliną, jakim to ona chce być garnkiem” - należy wciąż do rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli szkoła jest dla ucznia - zastanawiają się sami zainteresowani - to dlaczego wszystko w niej dzieje się tak, jak chcą tego dorośli?

„Naprawdę dobrze wspominam naukę w ASSA. Tu wszystko układało się w jedno, mam na myśli przedmioty, takie jak polski, historia, filozofia i zajęcia z teatru. Kiedyś były to dla mnie przedmioty zupełnie niepowiązane ze sobą. Owszem wiązało je np. hasło »starożytność«, »średniowiecze«, a tak naprawdę mało kto u miał to połączyć, zobaczyć jakąś spójność, chodziło głównie o to, aby coś zakuć na stopień, mieć to z głowy”.

„To były szczególne zajęcia, bardzo lubię polski, więc chodziłam do różnych polonistów, każdy z nich inaczej prowadził tę samą sprawę (np. lekturę), każdy inaczej opowiadał, polski to była i historia, i filozofia, i sztuka życia, polonistka niczego nam nie narzucała, byliśmy znakomicie przygotowani do matury”.

„Oglądaliśmy film, potem dyskusja, takiej nie było w poprzedniej szkole, tam ważny był nauczyciel i jego zakreślone pole, byliśmy wciąż na nie naprowadzani, komu chciało się tak dyskutować, a zresztą to żadne dyskusje, to zaprogramowana rozmowa, reżyserka nauczyciela”.

Jak można nam wciąż narzucać, jak mamy myśleć, jak odczytać utwór, jakie wnioski z tego wyciągnąć? - podnosili wciąż owo zagadnienie uczniowie. (...)

„To wręcz śmieszne i nie do przyjęcia, by ktoś' na siłę starał się wpoić mi swoje przemyślenia wobec lektury, każdy przecież z nas czuje inaczej.”(...)

Nauczyciele i uczniowie połączeni są systemem wzajemnego porozumiewania się, zatem przyjęta, preferowana przez nauczyciela rola „przekaznika” czy „interpretatora” wiedzy uświadamia uczniowi czy wręcz narzuca odpowiednią grę. Nauczyciel nie ma dobrze napisanego scenariusza, lecz ma stałą widownię (ta, w odróżnieniu od teatralnej - niekoniecznie zjawia się tu dobrowolnie), publiczność, którą jeśli chce zafascynować swoją rolą, musi jakoś „odgadnąć”, musi błyskawicznie zareagować na to, co odbiorcy czują, mówią, robią.

Wiedza - pojęcie, mające w sobie wciąż tę samą jaśniejącą moc. Obdarzeni nią ludzie, niezależnie od zewnętrznych, materialnych wymiarów, wyrastają ponad przeciętność.

Gdybyśmy próbowali odgadnąć, czym jest dla nauczyciela jego wiedza (pojmowana tu w sposób instrumentalny), odpowiedź brzmiałaby mniej więcej tak: wiedza nauczyciela to kapitał zakładowy, podstawa uprawnień do tytułu eksperta. Na co dzień czują to uczniowie, interpretując tak:

„W szkole jest mniej więcej tak, że każdy nauczyciel interesuje się tylko własnym przedmiotem i ten jest najważniejszy. Nauczyciele od przedmiotów ścisłych w szkole cenią się najbardziej, takiemu się wydaje, że jak wie więcej od ucznia, to jest jego królem i panem. Spotkałem takich, co z góry przyjmują, że nauczyciel najlepiej wie i tylko jemu należy się najwyższa ocena”.

„Nauczyciele robią wokół siebie i swoich przedmiotów (szczególnie tych ważnych) jakąś tajemnicę, starają się pokazać, że uczeń nigdy mu nie dorówna w dziedzinie, która jest akurat jego domeną, a przecież w szkole jest przedmiotów kilkanaście”.

Mamy świadomość, że odpytywanie, stopnie, sprawdziany - to wszystko środki, które sprzyjają utrzymaniu pewnej władzy, kontroli nad uczniami. One są instrumentami, które umożliwiają nagradzanie tego rodzaju wiedzy, jaką dany nauczyciel aprobuje.(...) Ocenianie w szkole przypisane jest głównie funkcji nauczyciela, o tym, że trudne to i niewdzięczne zadanie wiedzą też uczniowie. Widać to szczególnie w momencie, gdy przychodzi im oceniać samych siebie. Fakt rzetelnego samoocenia znanym jest wielu pedagogom, którzy

umożliwiają swoim wychowankom ten rodzaj zadania.

Przypatrzmy się teraz, jak rzeczywistość zjawisko oceniania funkcjonowało w szkole.

„W szkole (tradycyjnej - przyp. U. D.) uczyłem się na stopień, tak na pokaz dla nauczyciela i mamy. Ze szkoły, z której trafiłem do ASSA mam bardzo źle wspomnienia, a tym, co szczególnie zapamiętałem, było to, że nie liczy się uczeń, ważna jest tylko średnia z ocen, jakby tylko ona przedstawiała cała osobę ucznia (...). WASSA zobaczyłem, że ocena jest potrzebna - ale tak dla mnie, dla sprawdzenia swoich wiadomości i wtedy ona naprawdę dla mnie wiele znaczyła”.

„Nie lubiłam nauczyciela od wychowania fizycznego, nigdy też nie byłam zbyt sprawna fizycznie i mało chodziłam na te zajęcia, po prostu ich nie lubiłam, dlatego też sama siebie oceniałam na mierny i taką też mam ocenę w indeksie”.

„Stopnie są z reguły czynnikiem stresującym i dlatego uczeń się ich boi, ale według mnie powinny być, np. nasza polonistka (w ASSA - przyp. U. D.) oceniała pisemne prace, wystawiała stopnie - ale my czuliśmy, że te oceny miały nam pomóc, a nie nas zgnębić. W tym wypadku stopnie były czynnikiem mobilizującym”.

„W ASSA bardzo dobra ocena z przedmiotu, który lubiłem najbardziej, była dla mnie prawdziwą nagrodą, wiedziałem, że ja ją naprawdę wypracowałem, ale nie w tym sensie, że przedmiot zakulem i popisałem się recytacją, ja rzeczywiście do tego sam dochodziłem”.

Analizując wypowiedzi moich rozmówców, nasuwa mi się takie spostrzeżenie: w większości przypadków młodzież odrzuca ocenianie, nie tylko dlatego, że niesie za sobą stresy, akceptację bądź odrzucenie przez nauczyciela. Szkolne, tradycyjne ocenianie nastawione głównie na efekt końcowy, przeszkadza w dzieleniu się wiedzą, przekreśla dialog. Z drugiej strony są i tacy uczniowie, którzy przyznają, że choć nie lubią stopni, to jednak powinny one w szkole być, gdyż stanowią dla samego zainteresowanego pewien miernik jego wiadomości, mogą być czynnikiem mobilizującym i nagrodą dla ucznia.

Wszyscy zgodnie podkreślali, że najtrudniejszą i jednocześnie najbardziej odpowiedzialną formą oceniania jest samoocena, pod warunkiem, że zadanie to podejmuje się ze świadomością i odpowiedzialnością.

Myślą przewodnią tej części wyboru było porozumiewanie się. Gdybyśmy próbowali zdefiniować owo zjawisko, to przyjmujemy tezę, że o istocie porozumiewania się w ASSA decyduje stosunek nauczyciela do uczniów, oparty na zaufaniu, życzliwości i odpowiedzialności.

Bliskie i serdeczne relacje z nauczycielem, sposób przedstawiania wiedzy - poprzez dzielenie się, oferowanie - jako możliwości własnego wyboru i świadomość odpowiedzialności za siebie - służy dobremu porozumiewaniu się, sprawia jednocześnie, że młodzi ludzie postrzegają tę szkołę jako zdecydowanie trudniejszą, ale i też umożliwiającą rozwój własnej osobowości.(...)

Myślę, że nam wszystkim, uczestnikom dramatu (nie tylko edukacyjnego), potrzebne jest odnawianie znaczeń,

Część III: Po ASSA

Oto stajemy chyba przed najtrudniejszym problemem. Co dała ASSA swoim uczniom i absolwentom? Jak i czy rzeczywistość ich odmieniła? Czy spełniła uczniowskie marzenia? Zauważmy, jest to przeformułowanie tradycyjnego pytania odnośnie podstawowej funkcji szkoły- czego szkoła nauczyła? Współcześnie, gdy głównym kryterium działania jest efektywność, wydajność, zyski, to w świetle tak pojętej rzeczywistości, istotnym staje się pytanie, ilu absolwentów szkoła „wyprodukowała”. Twarde dane w postaci tabel i procentów określających wskaźnik liczby studentów (im znaczniejszy, tym lepsza szkoła), stają się najbardziej wiarygodnymi, interesującymi i pożądanymi informacjami.

Wbrew temu wyczajowi, który nakazuje owo „pragmatyczne” spojrzenie na edukację, absolwenci ASSA postrzegają to zjawisko inaczej. Wiedza, którą wynieśli ze szkoły, to nie tylko ta tradycyjna - zawarta w książkach i podręcznikach, ale przede wszystkim wiedza w szkole życia. Tak określali i oceniali to, czego rzeczywistość w szkole doświadczyli, a co stało się wyznacznikiem, wspornikiem ich dojrzałości:

„Sukces w normalnej szkole to np. olimpijczyk, a tu sukcesem jest, że uczę się sam dla siebie tego, co jest mi potrzebne, ważne dla mnie, a nie dla idei, że robię to z radością, że uczę się świata i siebie. Skąd się wzięło w ludzkim przekonaniu, że im więcej się »wkuje«, tym lepiej. Tu uczę się życia takim, jakie ono jest, tu ważny jest człowiek, co się z nim dzieje i to chyba najważniejsze”.

„ASSA to szkoła życia, a nie tylko etap edukacji między nauczaniem podstawowym a studiami akademickimi. Tu nauczyłam się, co znaczy być samodzielną, poznałam siebie, rozczarowałam się co do niektórych swoich możliwości (o czym wcześniej nie miałam pojęcia). Myślę, że nauczyłam się też podejmować ważne decyzje, nie tylko związane z moją edukacją, ASSA - to przygotowanie, wprowadzenie do dorosłego życia”.

„Co ASSA we mnie najlepszego zostawiła - to umiejętność pracy samodzielnej, lepsze poznanie siebie i rozumienie świata, tego nie można nauczyć się w normalnej szkole, tam przecież zawsze jest obowiązujący schemat, tam się trzeba po prostu dostosować”.

Czy ci, którzy próbowali zmierzyć się z własnymi siłami, słabościami, samodyscyplina wyszli zwycięsko z tej próby PASSA-to test własnej osobowości - mówili podkreślając, że dla niektórych uczniów tej szkoły, idea pracy samodzielnej, własnej odpowiedzialności, zupełnie nie przystaje do ich możliwości. Zastanawiając się nad

tym, dlaczego tak się dzieje, kto może być uczestnikiem tej formy edukacji, moi rozmówcy bez wahania odpowiadali: do ASSA trzeba dojrzeć, dorosnąć, trzeba być świadomym tego, czego się naprawdę poszukuje i co jest dla nas najważniejsze.

Uczniowie twierdzili, że potrzebne im były wcześniejsze złe, smutne doświadczenia związane ze szkołą, aby teraz z pewnej perspektywy umieć ocenić, czym może być edukacja.

Szkoła dała dużo temu, kto chciał z niej wziąć - mówili - ale nieprawdą jest, że każdy się w niej odnajdzie.

„Dla mnie ta szkoła była kompletnym niewypałem, byłem świadomy, że nic nie zrobiłem, nie chodziłem na zajęcia, a rodzice placili (...), potrzebowałem, żeby ktoś' się mną zajął, zmarnowałem półtora roku. Dla kogo jest ta szkoła? Dla najlepszych, którzy naprawdę wiedzą, czego chcą i potrafią to zrealizować w rzeczywistości, dla tych szkoła się sprawdza, ale uważani, że takie szkoły powinny być”.

Trzeba mieć własną osobowość, żeby się tu nie zgubić i przebić - mawiali. Jedni wskazywali, że to ich właśnie wyróżnia. Inni twierdzili, że nie można tak traktować wszystkich, pewna kontrola, a nawet współpraca rodzice - szkoła byłaby wskazana przynajmniej w tym pierwszym, najtrudniejszym dla nich okresie.

Uczniowie szczególnie podkreślali, że zbyt duża liczba uczestników tej edukacji zniszczy ideę szkoły, to, co naprawdę w niej wartościowe:

„Nie chcemy tego, aby każdy mógł być uczniem naszej szkoły, potrzebna jest selekcja, przecież nie jest tak, że wszyscy nadają się do liceum”.

Czym (w doświadczeniu) była dla nich idea samorozwoju?

„Przyjmijmy taką tezę - samorozwój istnieje, ale nie każdy zdolny jest, przy pomocy tylko siebie samego - dojsć tam, gdzie chce, samorozwój to głównie samodyscyplina, zewnętrznie odrzucona w podstawówce”.

„Samorozwój? -Ja zawsze rozwijałem się sam, nie potrzebowałem do tego szkoły, ani jej pomocy (...), myślę, że wielu w ASSA tak naprawdę nie wiedziało co z tym począć”.

Kiedy zastanawialiśmy się wspólnie, czy młodzież assowska jest inna, czy coś ją wyróżnia, najczęściej słyszałam, że w większości przypadków młodzież jest tu inna, bardziej dojrzała do życia, samodzielna, odpowiedzialna za siebie. Uczniowie ASSA szybko nawiązują kontakt (doświadczyłam tego jako badacz), chętnie dzielą się swoimi przeżyciami, potrafią krytycznie ocenić siebie i otoczenie. Bezpośrednie, życzliwe kontakty z nauczycielami sprawiły, że czuli się prawdziwymi partnerami rozmowy. Podkreślali, że szkoła nauczyła ich cenić swoje stanowisko w danej sprawie, nie bać się mówić we własnym imieniu:

„Dawniej przed ojcem czułem strach, a teraz dzięki ASSA zrozumiałem, że dziecko wcale nie musi być gorsze od dorosłego, to poprawiło moje samopoczucie i stosunki z ojcem ”.

„Nie boję się dorosłych, umiem się do nich odezwać, już nie przeraża mnie myśl, że mam z czymś się do nich zwrócić (...), tu się tego nauczyłam...”.

Nauczyciele z nami byli, byliśmy dla nich partnerami - to stwierdzenie przewijało się wciąż w opiniach uczniów, entuzjastów szkoły. Przyznawali to również i ci, którzy nie odnaleźli się w takiej formie edukacji, dla których szkoła stała się jedynie przystankiem w dalszej podróży.

„Nauczyciele nie tylko nas uczyli, ale wysłuchiwali nas, czasem tylko tego trzeba, oni z nami byli. Myślę, że inną, taką specjalną metodą była dyskusja, ale nie taka jałowa jak w normalnej szkole, gdzie z góry wiadomo -jak trzeba mówić, tu można było się spierać, to było naprawdę coś żywego i niepowtarzalnego ”.

„Nikt mi do tej pory tak nie przedstawił swojej wiedzy (...), nasze długie dyskusje, liczy ł się każdy głos, czułem się potrzebny. Nauczyciele byli elastyczni, wcale nie było tak, jak do tej pory, że tylko oni mają rację, bo wiedzą wszystko z góry i to najlepiej” (...)

Warto na zakończenie zwrócić uwagę na to, czym dla młodzieży tej szkoły był sukces i jakie były porażki.

Dla wielu z nich największym osiągnięciem była matura, sukcesem jest również umiejętność kierowania sobą i podejmowania decyzji.

„Sukcesem, nagrodą dla mnie było to, że jestem uczennicą tej szkoły”.

„Największy sukces to zdana matura, gdyż do niej prowadziła żmudna i uciążliwa praca. Można powiedzieć, że właściwie się sprawdziłam, potrafiłam się zmobilizować, zadbać o to, żeby się nauczyć— to było moim prawdziwym sukcesem ”.

„Dzięki byciu w ASSA odkryłam własne możliwości i ograniczenia, stałam się chyba bardziej otwarta do ludzi (...), mój sukces? Umieć być wymagająca wobec siebie i nie deprecjonować się”.

„Porażki nie miałem, to banie się w normalnej szkole, a tu tego nie ma, porażka - to jak zaliczy się przedmiot później”.

„Porażką było to, że nie zrealizowałam do końca własnych pragnień związanych, np. z wycieczkami, nie uczestniczyłam w zajęciach wyjazdowych, zbyt mocno poświęcałam się nauce”.

„Moja porażka to fakt, że nie sprawdziłem się w tej szkole (...), ale nie tylko siebie za to winię”.

Godny odnotowania jest fakt, że wszyscy uczniowie zgodnie podkreślali, że ze zjawiskiem, takim jak kara w ogóle się w szkole nie spotkali:

„Nie było kar w ASSA. Karą dla mnie było poczucie, że się nie nauczyłam, nie włożyłam tyle pracy, żeby zrozumieć i sama przez to zaprzeczam dalsze możliwości życiowe”. (...)

Zastanawiając się nad tym, w jaki sposób ASSA zaistniała w życiu jej uczestników, czym dla nich była,

przywołam najpierw refleksje G. Herlinga-Grudzińskiego o tym, co się nam zdarza: „Bywają zdarzenia, które przepływają obok nas, przyciągając naszą uwagę, lecz nie wciągając nas bezpośrednio w mechanizm swego dziania się, jakby nie posiadały dostatecznego styku z głębszymi pokładami naszej wrażliwości (...). Bywają zaangażowania pośrednie, takie w których dystans zewnętrzny waha się ciągle i co jakiś czas przestaje być dystansem, aby przybrać formę większego lub mniejszego uczestnictwa (...). I wreszcie przytrafia się, choć rzadko, poczucie silnej przynależności do zdarzenia...”

A oto, obrazujące złożoność takiego „dziania się”, wypowiedzi uczniów:

„ASSA - to ja, zawsze utożsamiałem się z tą szkołą, moją szkołą”.

„ASSA - to my, tam zostawiłyśmy część siebie”.

„ASSA mam w środku, w sercu, to trudno powiedzieć, to trzeba przeżyć”.

To tylko niektóre opinie, bywają też inne:

„ASSA - to moja złudna nadzieja na lepszą szkołę”.

„Była to szkoła bliska ideału, ale na początku, gdy wszystko się tworzyło”. (...)