

SZKOŁA MA WYCHOWYWAĆ POPRZEZ RZETELNE UCZENIE

Z Michałem Bobrzyńskim
rozmawia Patrycja Mikulska

Patrycja Mikulska: Od ponad czterdziestu lat pracuje Pan z młodzieżą: najpierw jako instruktor harcerski, wychowawca, nauczyciel, potem jako twórca i dyrektor prywatnej szkoły. Jakie były początki Pana pracy pedagogicznej? Co Pana inspirowało?

Michał Bobrzyński: Na początku było harcerstwo. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych było ono dla mnie formą samorealizacji społecznej – o zawodowej samorealizacji trudno było wówczas mówić – pewną dojrzałą już konwencją mojego istnienia w społeczeństwie. Przechodziłem od zabawy w harcerstwo do harcerstwa postrzeganego jako – nie chciałbym, żeby zabrzmiało to patetycznie – służba; stopniowo stawało się ono dla mnie obszarem, w którym wiedziałem, że coś mogę zrobić. Gdybym miał poszukać ilustracji przybliżającej tamten etap mojego zainteresowania harcerstwem, to wskazałbym na pieśń harcerską, której refren brzmi: „...iż będziem krzesać polską dolę na twardym młodych dusz cokole”. Usłyszałem tę ładną, chociaż nieco egzaltowaną pieśń w młodości i bardzo mnie ona zainspirowała. To realne „krzesanie doli” wydawało mi się bardziej pociągające niż robienie tak zwanej kariery. Harcerstwo pomogło mi znaleźć miejsce w życiu społecznym również w tym sensie, że to praca zawodowa zawsze szukała mnie, a nie ja pracy: tak było w szkole podstawowej numer 29 i w technikum we Włodawie, i w szkole dla dzieci głuchoniemych, a także w przypadku zajęć, które prowadziłem na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Za każdym razem szukano harcerza, instruktora, który na jakimś obszarze albo bezpośrednio zajmie się dziećmi lub młodzieżą, albo – tak było, jak sądzę, na KUL-u – zainspiruje przyszłych adeptów sztuki wychowania czy dydaktyki do tego rodzaju działań.

Ponieważ harcerstwo było dla mnie drogą samorealizacji, kiedy w miejscu pracy pojawiał się konflikt między sztuką wychowywania a obowiązkiem „czynownika”, funkcjonariusza zakładu wychowawczego, wybierałem sztukę wychowania i... odchodziłem. Nie były to jednak odejścia negatywne, gdyż decyzję podejmowałem wówczas, gdy czułem, że w tym miejscu pracy nic już więcej nie

zrobię. Długo nie potrafiłem tego nazwać, ale wydaje mi się, że chodziło o proporcję między tym, co daję, a tym, co biorę. Uświadomiłem to sobie, gdy po czterech latach pracy odchodziłem ze szkoły dla dzieci głuchoniemych. Była to przede wszystkim praca z dziećmi słyszącymi, które się wychowywały i kształtowały poprzez służbę na rzecz dzieci głuchych. Po czterech latach okazało się, że przy dzieciach głuchych ja sam głuchnę – głuchnę psychicznie, nie rozwijam się, że dziecko już mnie nie mobilizuje i nie staje się moim partnerem, lecz pozostaje tylko biorcą, wysysającym siły. W tym momencie, dosłownie z dnia na dzień, zrezygnowałem z pracy i zacząłem szukać jakiegoś nowego miejsca.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych mogłem tylko marzyć o pracy w szkole prywatnej – wówczas było to po prostu niemożliwe. Moja krótka, roczna obecność wśród księży marianów nie wynikała tylko – i nie przede wszystkim – z wielkiej fascynacji wychowawczymi inicjatywami księdza Olgierda Nasalskiego, który zaprowadził mnie na szlaki tatrzańskie i nauczył tam odmawiać różaniec. Pociągało mnie to, że marianie prowadzili szkoły, na przykład tę na warszawskich Bielanach, do której przed wojną uczęszczał mój tato. Muszę powiedzieć, że legenda szkoły bielańskiej, legenda szkoły w Chyrowie (prowadzonej przez ojców jezuitów) oraz opowieści o lwowskim Korpusie Kadetów, który ukończył mój wuj, powodowały, że w latach komunistycznych wizja edukacji niezależnej od ideologii nie była mi obca. Z pewną zazdrością słuchałem o Niższym Seminarium Duchownym Księży Franciszkanów, a sam miałem być uczniem liceum biskupiego w Lublinie; ostatecznie wybrałem inną szkołę, a rok później liceum biskupie rozwiązano.

Harcerstwo tworzone przeze mnie trochę odbiegało od PRL-owskich standardów – ogromna to zasługa doktora Adama Stanowskiego. Na początku mojej drogi akademickiej (która zresztą też była nietypowa – najpierw skończyłem studium nauczycielskie, następnie znalazłem pracę i dopiero, gdy miałem się z czego utrzymać, zająłem się studiami, nie obciążając rodziny) doktor Stanowski przyszedł do mnie i powiedział: „Słuchaj, zapisuję swoich synów do ciebie”. Odparłem: „Przecież to jest komunistyczne harcerstwo, które ja już właśnie porzucam”. Na to doktor Stanowski: „Harcerstwo będzie takie, jakie wy stworzycie”. I tak mnie uratował dla harcerstwa. Natomiast przyjście tych „KUL-owskich” dzieci okazało się decydujące dla fenomenu harcerstwa spod znaku Zawiszy – prywatnego harcerstwa w kraju komunistycznym. Było ono prywatne nie tylko z mojego punktu widzenia, lecz powszechnie tak właśnie je postrzegano. Przy tworzeniu „Zawiszy” oczywiście otrzymywałem z różnych stron bodźce. Muszę tu wspomnieć druhnę Danusię Magierską, panią Halinę Zamajską-Szałkiewiczową i jej córkę Isię – Isi właściwie nie poznałem osobiście, natomiast ogromnie ważny stał się dla mnie spadek po niej, czyli książki harcerskie, które dostałem poprzez druhnę Magierską. Oczywiście była również moja wychowawczyni, druhna Gosia Szewczyk, która zostawiła mnie na drugi rok w tej samej klasie, bo zagubiłem się w harcerskiej przygodzie i za-

niedbałem naukę. Podczas roku szkolnego już w marcu podjęła decyzję, że nie będzie dawać mi kolejnej szansy. Powiedziała, że muszę się uczyć jak człowiek, a nie jak turysta, i to też było bardzo harcerskie. Miałem zakończyć rok porządnie, nie tylko formalnie uzyskać świadectwo. Bardzo to było wychowawcze i myślę, że ten gest do dzisiaj inspiruje mnie w mojej szkole. Przecież zwykle wychowawca w marcu dopiero zaczyna walczyć o swojego dwójjarza, a pani Szewczyk uznała, że jeśli do marca zabałaganiałem sprawę, to trzeba klasę powtórzyć. Mogłem organizować biwaki, natomiast nauką miałem się zająć porządnie od września następnego roku.

Kolejną inspirację zyskałem dzięki wspomnianemu już tu księdzu Nasalskiemu. Odkryciem było dla mnie to, że w lesie, „na kamieniu” można odprawić Mszę Świętą. Był to okres Soboru, Msza jeszcze łacińska, recytowana, ale z Komunią Świętą i ze świadomym przeżywaniem własnego chrześcijaństwa. Zanim ksiądz Franciszek Blachnicki stał się tak znany, my już wędrowaliśmy po Tatrach, uciekając przed milicją i przeżywając właśnie taką cudowną Mszę odprawianą gdzieś tam, na Równi Waksmundzkiej czy na Rusinowej Polanie – właśnie na polanie, na Gęsiej Szyi, wysoko nad Wiktorówkami. Byłem tam kimś ważnym, kwatermistrzem, chodziłem po chleb – do wojska, do straży granicznej, która nad nami sprawowała cichą opiekę na przekór milicji, która nas ściagała. Warto by kiedyś oddzielnie opisać działalność księdza Nasalskiego, żeby ukazać ethos wychowawcy młodzieży...

Nie mogąc mieć własnej szkoły, miałem własne harcerstwo, czyli własną „firmę” wychowawczą, w której pracowałem z młodymi ludźmi, nie pobierając, oczywiście, żadnej pensji. Gdzieś jednak musiałem zarabiać: często, tak jak w okresie studiów, siedłem na szóstą rano czy na ósmą wieczorem do pracy, do jakiegoś zakładu wychowawczego czy – żeby było śmieszniej – do świetlicy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, gdzie pełniłem funkcję wychowawcy. I tak było do początku stanu wojennego. W okresie stanu wojennego niezależny charakter mojego harcerstwa pogłębił się dzięki pomocy księdza biskupa Bolesława Pylaka, który pozwolił mi kontynuować działalność pod patronatem Kościoła, a także dzięki nieżyjącemu już księdzu Mieczysławowi Bochyńskiemu, który przez całe lata nas „przechował” w kurii.

P. M.: Pańska szkoła powstawała w czasie, gdy pojawiła się możliwość zakładania szkół prywatnych i społecznych. Stworzono ich wtedy wiele. Dlaczego sądził Pan, że potrzebna jest jeszcze jedna i co miało ją wyróżniać?

M. B.: Powstanie u schyłku komunizmu Społecznych Towarzystw Oświatowych (STO) i pierwszych szkół społecznych było dla mnie wielkim przeżyciem. Ogromnym bodźcem było też powstanie Liceum imienia Stefana Batoryego w Lublinie oraz Społecznego Liceum Ogólnokształcącego imienia Piotra Jerzego Frassatiego w Niedrzwicy Kościelnej. Nota bene, Frassati w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku był dla ludzi młodych sztandarym bohaterem. Dzieci tamtych młodych ludzi były – jeszcze przed beatyfika-

cją Frassatiego – wychowywane w jego kulcie. Ja także wyrosłem w tej tradycji. Muszę powiedzieć, że bardzo inspirowała mnie pewna rzecz, którą zapamiętałem z dzieciństwa: mama mi opowiadała, że Frassati wstawał rano, zbierał grupę kolegów pod hasłem wyjścia w góry, a prowadził ich najpierw na Mszę Świętą; dopiero potem szli w Alpy. Gdy w latach głębokiego komunizmu po raz pierwszy dostałem „władzę” – było to w roku 1965, kiedy po raz pierwszy, jeszcze jako licealista, poprowadziłem samodzielnie rajd harcerski – oczywiście zrobiłem to samo: podprowadziłem młodych pod kościół. Nie byłem jednak tak odważny jak Frassati – powiedziałem tylko: „Właśnie jest Boże Ciało. Ja idę na Mszę, a wy róbcie, co chcecie”. We trzech poszliśmy, a dwudziestu zostało na zewnątrz – ale takie były czasy.

Wróćmy do pierwszych szkół... Aby mieć coś własnego, całkiem świadomie zrezygnowałem z drogi akademickiej. Pamiętam moje dyskusje z Adamem Stanowskim, z moimi przełożonymi, z panią profesor Hanną Dylągową i z panem profesorem Jerzym Kłoczowskim – mówiłem wtedy, że nie czuję się dobrze w roli naukowca, natomiast spełniałem się w roli wykładowcy. W tym samym czasie narodził się pomysł powołania przy kurii biskupiej ośrodka wychowawczego, w pewnym stopniu wzorowanego na Kopiej Górze i na Diakonii księdza Blachnickiego. Niestety, kilka miesięcy później tragicznie zginął patron tego pomysłu, ksiądz Bochyński. Opuściłem już uniwersytet, poświęcając wszystko dla przyszłej pracy w ośrodku. Po śmierci księdza Bochyńskiego nikt już nie podjął tego pomysłu.

Gdy zaczęły powstawać prywatne szkoły, od razu wiedziałem, że jest to dla mnie jakaś droga. Prawie dwa lata trwało samo tylko myślenie. Jak zwykle czyn przyszedł nagle. Z grupą młodych ludzi wracałem z kursu harcerskiego. Byli smutni, że muszą na parę miesięcy się rozstać i przerwać harcerską przygodę, bo są w ósmej klasie i czeka ich egzamin do liceum. Zaproponowałem im, aby utworzyli własną, autorską klasę. A to, że klasa ta stała się szkołą, zawdzięcza pani Annie Radziwiłł (sprawującej urząd podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej w rządzie Tadeusza Mazowieckiego), którą spotkałem na korytarzu Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zналиśmy się z Rady Prymasowskiej, na której obrady Katolicki Uniwersytet Lubelski czasem mnie wysyłał. Kiedy Anna Radziwiłł dowiedziała się, z czym przyjechałem, stwierdziła: „Absolutnie, żadna klasa, rób szkołę”. Szkoła powstała właśnie w ten sposób: siedzieliśmy z panią podsekretarz stanu na parapecie na korytarzu ministerstwa i ona przekonywała mnie, żeby stworzyć szkołę, a nie klasę. Później otworzyła drzwi do jakiegoś urzędnika i powiedziała: „Panie dyrektorze, proszę wypisać tu panu dyrektorowi...”. To, że spotkałem na korytarzu panią minister, to zwykły przypadek – albo Opatrzność. Pojechałem do Warszawy na rozmowę. Zgodę na prowadzenie prywatnej szkoły wydawało wówczas ministerstwo. Wracałem do Lublina z „bumagą” dla kuratora oświaty – pisemną zgodą ministerstwa na założenie szkoły.

Szkoła powstała w ramach Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza”. Zostałem zainspirowany przez kolegów z Polskiej Organizacji Harcerskiej (POH) – istniejącej w latach 1985-1998 organizacji, która powstała na fali odnowy. W tym samym czasie istniał Związek Harcerstwa Polskiego – postkomunistyczny, „przechwycony” i nie oddany, Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej (ZHR), który powstał w burzach pomiędzy prawym a lewym skrzydłem opozycji harcerskiej oraz „Zawisza”, czyli ten ruch, który dane mi było zainspirować, czy wręcz założyć. Polska Organizacja Harcerska była pierwszym harcerskim organizatorem szkoły prywatnej (szkoła ta powstała w Koninie). Szybciutko do nich pojechałem. Bardzo mi się spodobał ich pomysł założenia szkoły, sama praktyka szkolna – mniej. Pomyślałem wtedy, że stworzę szkołę harcerską dla harcerzy, a także dla instruktorów, bo zawsze odczuwaliśmy w harcerstwie brak kadr. Wizja była taka: po pierwsze, będziemy uczyć po harcersku – wyobrażałem sobie klasy pod namiotami, w lesie. Kadrze, która często rozpraszała się po różnych „firmach”, chciałem zaproponować takie właśnie skromne miejsce pracy. Nic z tego jednak nie wyszło. Dlaczego tak szalenie trudno zrobić harcerską szkołę? Dlatego, że harcerze od niej uciekają. Mam taką teorię „trójkąta”, zgodnie z którą harcerstwo i szkoła muszą być czymś odrębnym: nawet jeśli harcerstwo działa w szkole, młody człowiek powinien postrzegać je jako odrębne. Dom, harcerstwo i szkoła są trzema wierzchołkami trójkąta, które powinny współpracować ze sobą w taki sposób, żeby młodemu człowiekowi się zdawało, że to są trzy odrębne światy.

Harcerstwo, w którym bardzo silny jest motyw indywidualizacji, dało mi inspirację metodyczną. Wbrew pozorom harcerstwo oparte na systemie małych grup – na zastępach, jest bardzo wyraziście systemem indywidualnego wychowywania młodego człowieka. W mojej szkole staramy się wypracować takie właśnie podejście do ucznia i do sprawy niesienia pomocy. Tutaj znów pojawia się ethos służby – to znaczy, że nie można odmówić komuś, kto się znajduje w potrzebie. Dlatego trudno jest mi powiedzieć uczniowi, który przychodzi do szkoły: „Ty się nie nadajesz”. Inna sprawa, jeśli uczeń ten nie sprawdza się później w pracy...

P. M.: Nie udało się utworzyć szkoły dla harcerzy. Jacy uczniowie zgłosili się do pierwszej klasy?

M. B.: Nie udało się, bo harcerzy do szkoły zgłosiło się dziesięciu, a z dziesięcioma szkoły nie udałooby się utrzymać. Na szczęście zgłosiło się jeszcze trzydziestu chłopców i już z czterdziestoma szkołę można było założyć. Najpierw była tylko pierwsza klasa, potem dwie: sześćdziesięciu-osiemdziesięciu uczniów, czyli normalny układ, po dwie klasy na dwóch poziomach. Zdarzały się kryzysy, jeden mniejszy, drugi większy, między innymi wówczas, gdy powstało trzyletnie liceum, a szkoła liczyła tylko trzydziestu uczniów.

Jakie dzieci przychodziły? Niestety, zupełnie inne niż myślałem. Wydawało mi się, że w szkole prywatnej (nie lubię nazwy „społeczna”, bo jest to tworzenie

nowej, niepotrzebnej kategorii: są szkoły publiczne i niepubliczne; publiczne, czyli gminne czy, jak się dawniej mówiło, państwowe, i szkoły niepubliczne, czyli tworzone prywatnie przez stowarzyszenia, kościoły czy poszczególnych ludzi) rodzic, który płaci za naukę dziecka, wie, po co je posyła do takiej szkoły, wie, za co płaci i wie, czego oczekuje od szkoły. Oczywiście, liczyłem się z tym, że niekiedy mniej grzeczne dziecko może być „skazane” przez ojca na taką szkołę, ale oczekiwałem wówczas dobrej współpracy z domem. Często jednak tak nie było. W ogóle nie byłem przygotowany na kryzys, na problem wychowawczy, jakiego doświadczyłem w szkole. Dlaczego? Dlatego, że poza krótkim okresem na początku mojej pracy nauczycielskiej, gdy może raz czy drugi nastąpiło spięcie między mną a uczniami, pracowałem bezkonfliktowo, pracowałem niejako w swoim świecie, zaczynałem i kończyłem lekcję, a po lekcjach szedłem z własną drużyną harcerską „w krzaki”. Nie miałem okazji spotkać się z poważniejszym problemem. Nie doświadczałem konfliktów, natomiast przez ponad dwadzieścia lat, przez całe lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte, spotykałem cudownych młodych ludzi, wybrane dzieci, które przychodziły do drużyny harcerskiej i angażowały się w jej działania. I tak postrzegałem całą młodzież. Nagle zdarzyłem się z zupełnie inną rzeczywistością. Okazało się nawet, że ci idealni harcerze, których pamiętałem z obozów, z rajdów, z pielgrzymek, w życiu szkolnym są zupełnie inni. A to ściągają, a to oszukują, a to nie odrobią lekcji – po co więc było prawo harcerskie, to wszystko, co tak pięknie deklarowali i w ramach harcerskiej pracy praktycznie realizowali? Na podwórku harcerskim funkcjonowali bez zarzutu. Nagle zobaczyłem ich z zupełnie innej perspektywy. Przyszło też wielu nie-harcerzy – oni uratowali szkołę od strony bytowej, ale niektórzy z nich w innym wymiarze bardzo nas obciążyli.

Muszę powiedzieć, że w ciągu szesnastu lat istnienia szkoły dopuściliśmy do matury tylko trzydzieści procent uczniów – jest to chyba jeden z najwyższych odsiewów w Polsce. Łatwo było zostać przyjętym – i to mogło przekazywać błędną sugestię. Chociaż łatwo przyjmowałem, oczekiwałem od uczniów rzetelnej pracy – procent dopuszczonych do matury świadczy o tym, że wymagania są całkiem realne. To, co inne szkoły robią w momencie selekcji na wstępie, ja robiłem w trakcie nauki ucznia w szkole. Nie neguję potrzeby odsiewu przy przyjęciu. Wiem, ile sobie zaszkodziłem „dawaniem szansy”. Jest to kolejne pytanie, na które należało znaleźć odpowiedź: jak „dawać szansę”, żeby nie obniżać jakości kształcenia? Myślę, że w tej chwili, po szesnastu latach, znaleźliśmy ją. Dlaczego dopiero teraz? Dlatego, że trudno się było wyzwolić od stereotypów myślowych: czasem wręcz odczuwałem nacisk współpracowników, żeby zachować zastane rozwiązania, a czasem ulegaliśmy im mimowolnie. Przykładem może być dziennik w dotychczasowej formie, dokumentujący pracę z klasą, ale nie z uczniem, czy system klasowo-lekcyjny, który uważam za anachronizm i z którego w szkole zrezygnowałem. Rzeczą, którą początkowo udało mi się wprowadzić, ale której nie udało się utrzymać, była szkoła jednorodna, to znaczy niekoedukacyjna.

P. M.: Dlaczego Pańska szkoła miała nie być koedukacyjna?

M. B.: To bardzo proste. Wszystkie porządne szkoły były jednorodne. Jeszcze ja chodziłem do męskiej szkoły. Koedukacja była dobra dla podstawówek albo dla szkół „drugiego rzutu”. Liceum Staszica czy liceum Zamoyskiego w Lublinie, warszawski Rejtan – wszystkie liczące się szkoły były jednorodne. Oczywiście nie liceum imienia Czartoryskiego w Puławach, bo to była szkoła powiatowa w małym powiecie i tam musiała być koedukacja. „Chyrów” – tylko męski, „Bielany” – tylko męskie, „biskupiak” lubelski – tylko męski. „Unia” oraz szkoła Wacławy Arciszowej – tylko żeńskie. I to było wyraziste. Pomyślałem, że licząca się szkoła, która ma ambicje wychowawcze, musi być albo męska albo żeńska. Podtrzymuję to do tej pory. Nie rozumiałem ojców jezuitów, gdy utworzyli szkołę w Gdyni jako szkołę koedukacyjną, czy mojego kolegi, księdza Krzysztofa Targońskiego, który podjął się dzieła odtworzenia „biskupia” i utworzył szkołę koedukacyjną. Uważam, że była to wielka zdrada ideałów. Podobnie oceniam decyzję władz oświatowych o przekształceniu „Staszica” i „Zamoyskiego” w szkoły koedukacyjne. Tymczasem warszawskie Gimnazjum i Liceum Prymasowskie to szkoły męskie, a szereg szkół prowadzonych przez zakony to szkoły żeńskie.

Prawdziwa koedukacja ma miejsce w rodzinie: rodzina w ten sposób wychowuje dla rodziny – przez relacje koedukacyjne. Koedukacja szkolna była natomiast instrumentem narzuconym dla rozbicia tradycji. W harcerstwie wymuszono ją, chociaż początkowo, i w Anglii, i w Polsce, istniały dwa odrębne nurty harcerstwa – męski i żeński. Nie chodzi o to, czy koedukację narzucili komuniści, czy nurty liberalne w wychowaniu – w każdym razie uważam ją za deformację wychowania. Jest to wyraźnie widoczne w praktyce: zastępy harcerskie działają dobrze tylko wtedy, gdy są jednorodne.

P. M.: Odrzucił Pan system klasowo-lekcyjny. Od jakich innych stereotypów Pan odszedł i czym je zastąpił?

M. B.: Co do systemu klasowo-lekcyjnego – można o nim dyskutować, ale wydaje mi się, że trudno jest w nim traktować ucznia w pełni podmiotowo. Przy dobrym nauczycielu jest to świetny system, bo nauczyciel może zainspirować, ukierunkować ucznia. Ja jednak pozostawałem pod wpływem idei doktora Stanowskiego, także pod wpływem myśli profesor Heleny Radlińskiej i całego tego nurtu, który stawiał na samokształcenie. Wspomnę tutaj o książce Bohdana Cywińskiego *Rodowody niepokornych*: zainteresowało mnie to, jak młodzi ludzie potrafili w czasie „nocy apuchtinowskiej” spontanicznie podjąć wysiłek samokształcenia i jak dzięki nim powstała polska elita, polska inteligencja – właśnie w buncie przeciwko naciskowi rusyfikującej szkoły czasów po powstaniu styczniowym.

Do mojej szkoły przychodziło wielu uczniów potrzebujących pomocy (jak się później okazało, część z nich nie bardzo chciała pomoc przyjąć), a my nie wypracowaliśmy jeszcze techniki pracy z nimi. Okazało się, że było to skutkiem

trzymywania się zastanych rozwiązań. Przykładem może być dziennik lekcyjny. Wprowadziliśmy system indywidualnego nauczania, a jednocześnie nadal prowadziliśmy dziennik, który nas ograniczał. Trzeba było wreszcie złamać tę konwencję i stworzyć dziennik odpowiadający indywidualnemu prowadzeniu ucznia. Obecnie mamy trzyletni indywidualny dziennik dla każdego ucznia, odrębny do każdego przedmiotu. Na końcu indywidualne dzienniki zszywamy razem i powstaje księga ucznia.

Jak powiedziałem, duża część problemów w funkcjonowaniu szkoły miała swoje źródło w trzymaniu się przez nas stereotypów, które były tworzone w innych warunkach, nie dla maleńkich szkół niepublicznych, na poły nieformalnych – w sensie relacji wewnętrznych, rodzących się spontanicznie. W trzydziestoosobowej, czterdziestoosobowej czy stuosobowej szkole relacje nie mogą przecież wyglądać tak samo, jak w tysiącosobowej instytucji, gdzie dyrektor jest właściwie wizytatorem, wychowawca natomiast urzędnikiem – nawet jeśli pracuje z wielkim zaangażowaniem i poświęceniem wychowawczym, jego pozycja jest inna. Tam są zarządzenia dyrektora, które się wyklada w księdze zarządzeń w pokoju nauczycielskim i ogłasza w klasach. Natomiast tutaj, gdzie w każdej chwili można do mnie zapukać, wejść, zapytać, gdzie się wszyscy znają, relacje są zupełnie inne. Takie szkoły były przed wojną. Na przykład w Puławach była taka szkoła dla gospodyń wiejskich, prowadzona przez panią Szalkiewiczową, do której uczęszczało kilkadziesiąt dziewcząt. I tam była podobna atmosfera, jak u nas: atmosfera małej, kameralnej szkółki. Trzeba zdecydować, co się chce tworzyć. Czasami wolałbym przyjąć za wzór „Chyrów” – wielką szkołę, prowadzoną kiedyś przez ojców jezuitów (w budynkach tej szkoły mieszczą się obecnie koszary); bardzo dobrze czułbym się też w takiej szkole, jaką był lubelski „biskupiak”, z jego ogromnym gmachem – niestety, nie było mi dane się w nim uczyć. Odnalazłem się natomiast w szkole harcerskiej – i w sensie ducha, i w sensie budowanych w niej relacji.

Próba tworzenia w takiej maleńkiej szkole struktur wzorowanych na instytucjonalnej, formalnej, zhierarchizowanej szkole publicznej jest z góry skazana na niepowodzenie. Powiem wręcz: po co miałby uczeń przyjść do mojej szkoły, gdyby była taka sama, jak szkoła publiczna? Natomiast poszukiwanie innej konwencji, aczkolwiek trudne, okazuje się bardzo inspirujące. Dopiero teraz, kiedy zdobyliśmy się na odwagę odejścia od stylu szkoły publicznej, widzimy, jak łatwo rozwiązywać pewne problemy; łatwiej też teraz pracować z młodymi ludźmi. Stawiamy im wymagania, oni je podejmują i funkcjonowanie szkoły zaczyna przypominać grę: głównym instrumentem pedagogicznym staje się gra, a więc coś, w co trzeba się zaangażować, co trzeba podjąć i co należy realizować według pewnych reguł, które są przyjmowane, a nie narzucane. Istnieje różnica między grą na boisku, gdzie każdy sam przestrzega reguł, a koszarami wojskowymi, gdzie reguły są narzucane. Moim zdaniem system klasowo-lekcyjny jest dzieckiem oświeceniowego podejścia do człowieka, do grupy, do społeczeń-

stwa, podejścia tych reprezentantów oświeconej monarchii absolutnej, którzy usiłowali edukować swoich głupiutkich poddanych, a oni dzięki temu mieli być lepsi i podobno szczęśliwsi.

Odejście od systemu klasowo-lekcyjnego ma na celu zbudowanie innej relacji nauczyciel-uczeń; relacji, w której rzeczywiście poważnie potraktowane zostanie inspirowanie wysiłku samokształceniowego: uczeń się uczy, a nie – jest uczony. I to taki uczeń, jakiego nam Opatrzność daje, czyli niekoniecznie wybierany w superkonkursach. Już dzisiaj widzimy, że to się sprawdza prawie z każdym dzieckiem. Natomiast w przypadkach, w których się nie sprawdza, obnaża realne problemy, które trzeba rozwiązać. Unikamy w ten sposób niebezpieczeństwa pozornego wykształcenia absolwentów. Jeżeli uczeń nie opanuje materiału, wówczas nie jest promowany. Nie promujemy grupy, promujemy poszczególnych uczniów. Nie ma też u nas zwykłego kalendarza roku szkolnego, ani dzwonka, ani godzin lekcyjnych, z wyjątkiem lektoratów języków obcych.

Mam na przykład ucznia, który pięć minut się zastanawia – to nie jest żart – ile jest sto razy dziesięć. I nie chodzi o to, że z każdej innej szkoły by go wyrzucili, ale o to, co powoduje takie trudności. Nie jest to dziecko upośledzone. W jego przypadku indywidualizacja kształcenia jest nieodzowna. Jeśli on się uczy dwa razy wolniej, to musi mieć dwa razy więcej czasu na opanowanie materiału. Na tym polega istota systemu kształcenia indywidualnego: należy uszanować ucznia takim, jakim on jest, mobilizować go do rozwoju, ale z tego miejsca, w którym on się znajduje, a nie z jakiejś abstrakcyjnej pozycji wyznaczonej przez nieprzystający do rzeczywistości wzorzec licealisty czy gimnazjalisty. Jeżeli mój uczeń czuje się dobrym uczniem i jest dobrym uczniem, i sam prosi o zwolnienie tempa, to ja muszę złamać stereotyp. I czynię to, dając mu promocję nie teraz, ale za pół roku. I chociaż pojawi się przede mną problem – Główny Urząd Statystyczny zażąda bowiem sprawozdania według swojego schematu – ja powinienem uszanować ucznia na przekór wszystkim sprawozdaniom i rubrykom. Uczeń ma być sobą, jeśli będzie pracował swoim tempem, to opanuje całą wiedzę; a jeśli spróbuję go dopasować do odgórnie narzuconych ram, to obaj poniesiemy klęskę – ja jako nauczyciel, on jako uczeń.

Kolejny nonsens to powtarzanie tej samej klasy. Po co ktoś, kto nie został promowany dlatego, że nie opanował dwóch tematów z matematyki, ma powtarzać polski, historię i geografię? Z drugiej strony, można machnąć ręką i promować go bez tych dwóch tematów. Ale dlaczego, skoro on może tematy te opanować? Niech zrobi to w swoim czasie, inaczej go skrzywdzimy.

Jeżeli uczeń nie może opanować materiału, powstaje pytanie: dlaczego? Oczywiście, gdybyśmy uczyli dziecko od pierwszej klasy szkoły podstawowej, moglibyśmy mieć pretensje tylko do siebie. Dzisiaj trafiamy na przypadki, w których gimnazjalista nie potrafi pomnożyć sto razy dziesięć lub zupełnie nie czyta ze zrozumieniem. Z tego wynika tylko jeden wniosek: trzeba dać mu

czas, żeby nadrobił zaległości. Obecnie, gdy przyjmujemy do liceum, określamy, jaki poziom wiedzy reprezentuje uczeń w zakresie poszczególnych dziedzin. Ci spośród naszych gimnazjalistów, których rodzice sami zadeklarowali, że ich dzieci mają kłopoty z materiałem na przykład z matematyki, zaczną w liceum matematykę od tego miejsca, w którym kończy się ich wiedza, a jeżeli trzeba będzie przedłużyć im okres nauki o rok, pół roku – to im przedłużymy. To znaczy: dodamy im tematy wstępne, których z różnych powodów nie opamiętali. Nas powody te nie interesują. Chcemy natomiast, aby uczeń rzeczywiście potrafił wykonać to, co jest opisane w programie.

Jest taka słynna wypowiedź na temat bitwy pod Sadową: mówi się, że wygrał ją nie pruski żołnierz, lecz pruski nauczyciel. Dlaczego? Bo ten pruski nauczyciel wytresował pruskiego żołnierza. Dzisiaj nadszedł czas zbierania owoców osiemnastowiecznego pomysłu na nowoczesną szkołę, budowaną na gruzach szkoły jezuickiej, w imperiach oświeconych, gdzie była klasa, gdzie był reżim, gdzie realizowano plan służący państwu urzędniczemu i militarnemu – takiemu jak Prusy, później kaiserowskie Niemcy. Ale tam człowiek się nie liczył, był wpasowany w system. Szkoła pruska mogła dobrze uczyć, ale tylko przyszłego żołnierza i urzędnika, nie mogła natomiast formować i kształtować człowieka. Ktoś może powie, że wtedy wyrosły tysiące wartościowych ludzi... Tak, wyrosły. W czasach komunizmu też wyrosły tysiące wartościowych ludzi, w czasach apuchtinowskich, o których pisze Cywiński, kształtowała się cudowna polska inteligencja, ale ona wyrosła wbrew szkole, a nie dzięki niej.

P. M.: W jaki sposób należy budować autorytet szkoły i nauczyciela?

M. B.: Ja mam z tym kłopot. Moja duża łatwość nawiązywania nieformalnego kontaktu z młodzieżą, zdecydowanie nie sprzyja budowaniu tradycyjnie pojętego autorytetu nauczyciela. A taki autorytet jest potrzebny. Myślę, że moja postawa jest negatywnym skutkiem mojego „harcerzowania”. Kiedy po studium nauczycielskim, czyli w bardzo młodym wieku, zostałem nauczycielem, po kilku miesiącach zdarzyło się coś, co sprawiło, że byłem z siebie bardzo dumny i nawet wyśmiewałem moją dyrektorkę – wtedy mówiło się „kierowniczkę”. Dlaczego? Na radę pedagogiczną wpadł chłopczyk i zawołał: „Jest Michał?” – tak na całą salę. Podbiegł do mnie: „Słuchaj, bo jest taka sprawa...”. Poruszona pani dyrektor powiedziała: „Panie Michale, pan nam podważa autorytet”.

Wtedy zdawało mi się, że mam rację, teraz wiem, że to ona miała rację. Dawno od tego odszedłem, ale muszę przyznać, że moi dawni uczniowie z pierwszego i drugiego rocznika zwracają się do mnie po imieniu. W harcerstwie może to być połączone z szacunkiem. W tej chwili jeszcze – to jest sympatycznie śmieszne – kilku habilitujących się doktorów mówi do mnie „Wodzu”. Tak zostali wychowani. Młody człowiek czegoś takiego potrzebuje – chce uznawać autorytet, a zarazem być z nim po imieniu.

P. M.: Czy w swojej szkole stosuje Pan kary wobec uczniów?

M. B.: Uważam, że młody człowiek ma „prawo do kary”. Znalazłem to sformułowanie najpierw u Zofii Kossak-Szczuckiej, a następnie u ojca Jacka Woronieckiego¹, który wśród uszczegółowień praw człowieka wyróżnia prawo do kary. Nikt nie napisał nic lepszego na temat kary niż ojciec Woroniecki, który zresztą bronił stosowania kary cielesnej w ramach rodziny. A my dzisiaj boimy się karać. Dla mnie wychowawca, który łamie to dziecięce prawo do kary, a więc również prawo wychowanka do uzyskania wyrazistego i jednoznacznego komunikatu o swoim zachowaniu, dopuszcza się wobec młodego człowieka nie tylko zaniedbania, ale wręcz przestępstwa.

P. M.: W statucie szkoły napisał Pan, że nauczyciel powinien przyjmować postawę partnerską i empatyczną. Co znaczy tutaj partnerstwo? Jaka jest rola nauczyciela?

M. B.: Partnerstwo rozumiem w taki sposób: obie strony – uczeń i nauczyciel – szanują wzajemnie swoją podmiotowość, czyli żaden z nich nie jest dla drugiego środkiem do osiągnięcia partykularnych celów, nie jest przedmiotem manipulacji. Nauczyciel powinien widzieć w uczniu partnera i czuć się kimś, kto ucznia inspirowa i wspomaga. Z mojego doświadczenia wynika, że wielką trudność sprawia nauczycielom unikanie popisywania się wiedzą – biologiczną, matematyczną, historyczną... Zadanie nauczyciela nie polega na tym, żeby zafascynować młodych swoim wykładem – jeżeli tak się dzieje, mamy do czynienia z popisem – lecz na tym, aby ich zainspirować, ukierunkować i im samym pomóc podjąć i rozwiązać problem.

Niekiedy odwołuję się do przykładu konkretnej sytuacji: w gimnazjum chłopiec ma problem z zaliczeniem działu poświęconego procentom. Młody człowiek ma trudności dlatego, że jeszcze się nie uczy. Jest w pierwszej klasie gimnazjum, w związku z tym jeszcze się nie nauczył uczyć. Mówię mu: „Słuchaj, otwórz książkę”. Otwiera. „Przeczytaj pierwsze zdanie pierwszego akapitu”... Książka jest adresowana do ucznia, napisana jako list do niego. Uczniowi warto uświadomić, że autor książki zwraca się do niego, do ucznia, a nie tylko opisuje abstrakcyjne prawidłowości. „Co autor tobie przekazał?” – pytam. „No... no tego, że procenty to tego, że...”. Takim bełkotem nie wyrazi nic. Mówię: „Zapisz na środku kartki pierwsze zdanie z podręcznika z tego rozdziału, przepisz. Uważaj, to jest odpowiedź na pewne pytanie. A teraz na górze napisz pytanie, żeby to zdanie było odpowiedzią na to pytanie. A teraz odczytaj pytanie”. „Co to jest procent?” – czyta uczeń. „Odczytaj odpowiedź” – proponuję. „Procent jest to jedna setna część całości”. Problem polega na tym, że my nie uczymy uczniów uczyć się, docierać do książki. Uczeń musi zdobyć umiejętność aktyw-

¹ „W środowiskach harcerskich, gdy są prowadzone dobrze, można też zaobserwować, że młodzież samorzutnie ustanawia sobie kary i poddaje się im bez sprzeciwu, widząc w nich zabezpieczenie porządku w swym życiu organizacyjnym”. J. Woroniecki OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, *Etyka szczegółowa*, cz. 2, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986, s. 390n. Por. tamże, s. 374-392.

nego słuchania, aktywnego czytania – on musi tworzyć, a nie biernie powtarzać za nauczycielem jak za panią matką.

Żyjemy teraz w mojej szkole fascynacją matematyką. Dlaczego? Wcześniej nie wierzyliśmy, że jest to przedmiot, w którym można uruchomić samokształcenie. Okazuje się, że można. My po prostu mamy społeczeństwo niemyślące matematycznie. Jest tak dlatego, że w ogóle nie uczymy czytać tekstu matematycznego. Nauczyciel matematyki bierze sobie za punkt honoru, żeby jego uczniowie rozwiązywali różne, łatwiejsze i trudniejsze zadania. W związku z tym pokazuje uczniom sposób rozwiązania zadania, czyli pewną sztamkę, którą uczeń przenosi na kolejne zadania: zdolny uczeń zrobi to szybko i rzeczywiście opanuje matematykę. Nie na tym jednak polega uczenie tego przedmiotu. Nie stawiamy sobie za cel tego, żeby zdolny uczeń opanował umiejętność rozwiązywania zadań, a niezdolny – pozostał ignorantem. Dążymy do tego, żeby każdy, kto się mieści w pewnej normie, był w stanie zrozumieć tekst matematyczny. Jeżeli uczeń może przeczytać definicję i zrozumieć, co to jest szerokość geograficzna, powinien również zrozumieć rozdział z matematyki i poprzez analizę przykładu dojść do umiejętności rozwiązywania pewnych konkretnych problemów.

W Polsce program szkolny jest zbyt abstrakcyjny. Jakże inaczej został on ujęty w Stanach Zjednoczonych. Krytykujemy Amerykanów i jesteśmy bardzo dumni, że uczymy lepiej, niż oni, ale obecnie to amerykańscy uczeni otrzymują nagrody Nobla, a nie my. To, że mają oni więcej pieniędzy na laboratoria, jest sprawą drugorzędną. Rzecz w tym, że my nie uczymy twórczości. My uczymy wiedzy – oni twórczości. Trzeba uczyć poszukiwania, odkrywania, tworzenia.

Ciągle mam też duże zastrzeżenia do naszych własnych instrumentów dydaktycznych. Gdy zaczniemy je analizować, każdy może mi wytknąć, że pozostają one nadal w konflikcie z tym, co deklarujemy. Chociaż odeszliśmy już od systemu klasowego, nie dominuje u nas jeszcze inspirowanie poszukiwania, docierania, lecz jednak pewien encyklopedyzm. Myślę, że potrzebujemy patrzenia zdroworozsądkowego i nie powinniśmy popadać w przesadę: uczeń musi opanować pojęcia, żeby mógł szukać, żeby miał narzędzia. Daleki jestem od popierania szkoły w stylu pana Rousseau...

P. M.: W dyskusjach o systemie szkolnictwa powraca pytanie dotyczące roli szkoły: czy jej zadaniem jest uczyć, czy wychowywać?

M. B.: Takie rozróżnianie zawsze mnie drażniło. Jedni mówili, że szkoła powinna wychowywać, drudzy, że powinna uczyć. Uważam, że jest to niewłaściwe podejście do problemu. Szkoła ma wychowywać poprzez rzetelne uczenie. Szkoła dobrze wypełnia swoją funkcję wychowawczą, gdy solidnie uczy, gdy wymaga spełnienia obowiązku, a to zakłada i rzetelność, i uczciwość – czyli wychowanie.