

SZKOŁA WSPÓŁDZIAŁANIA. ETNOGRAFIA PROJEKTU EDUKACYJNEGO W SZKOLE ZAWODOWEJ W ROTTERDAMIE

Waldemar Rapior

Jakiej szkoły potrzebujemy dla naszych dzieci [por. Sadura and Cieplak]? Szkoły partnerskiej? Partnerskie modele edukacji, odpowiadające na zapotrzebowanie rynku i biznesu, są realizowane dziś w postaci projektów [Robinson and Aronica]. Te ostatnie stały się obecnie powszechnym narzędziem pracy na każdym szczeblu kształcenia. Włączenie elastycznej struktury projektu w hierarchiczną strukturę szkoły, jak pokażę, nie jest zadaniem łatwym. Ponadto projekt jest schematem i ramą organizacyjną, która formatuje relacje międzyludzkie, co również stanowi barierę dla otwartej i równej współpracy partnerów posiadających różne kompetencje (w przypadku, który opiszę, zespołu złożonego z profesjonalnych artystów, inżynierów, badaczy społecznych z nauczycielami i uczniami w różnym wieku i często z negatywnym nastawieniem do szkoły).

W artykule korzystam z badań etnograficznych, które przeprowadziłem na potrzeby mojego doktoratu. Ryzykując zarzut zbytnej impresyjności tekstu bądź krytyki w stylu Pierre'a Bourdieu [12] – „celem socjologii nie jest dawać cokolwiek do zobaczenia ani do odczucia, lecz konstruować systemy relacji inteligibilnych zdolne do wyjaśnienia danych zmysłowych” – opiszę napięcia między projektem, procesem grupowym a oczekiwanymi rezultatami. Moim celem nie jest przedstawienie monografii konkretnego projektu, lecz napięcie między współpracującymi ze sobą różnymi podmiotami i strukturalnymi uwarunkowaniami tworzącymi i przestrzeń tej współpracy. Decyduję się na taki ruch z dwóch powodów. Pierwszy jest pragmatyczny. Artykuł ma ograni-

czoną objętość, siłą rzeczy nie można w nim przedstawić wszystkiego – założeń metodologicznych [zob. Rapior], niuansów teoretycznych i gęstego opisu. Pozostaje mi odesłać czytelnika do mojej pracy doktorskiej, w której szerzej zajmuję się relacją teorii do empirii. Drugi powód jest merytoryczny. Twierdzę, że nauka za wiele miejsca poświęca spekulacji. Nie ma wątpliwości, że uniwersytet to domena myśli – przywołany cytat Bourdieu jasno to obrazuje. Dla socjologa ważna jest jednak również wyobraźnia socjologiczna, czyli widzenie biografii pojedynczego człowieka w nurcie szerszych trendów historii, czy empatia, która jest narzędziem rozumienia, a nie wyjaśnienia zachowań ludzi. Pisanie tekstu etnograficznego na podstawie własnych doświadczeń terenowych jest próbą zachowania kontaktu z rzeczywistością, wynaleźnia słów dla wiedzy, która tym słowem często umyka. Jak pisał Tomasz Rakowski: „sztuka prowadzenia etnografii może więc, poprzez przywracanie znaczenia realnym ludziom, ludzkim doświadczeniom, burzyć pewną retoryczną magiczność opisów, słów, wyobrażeń” [21]. Rakowski przyznaje, że tak konstruowana komunikacja może stwarzać trudności; jej plusem jest to, że jest „wrażna”, niejako „wycyszczona”¹.

¹ Zgadzam się z Bourdieu, że analiza naukowa nie redukuje doświadczenia (np. literackiego), nie niszczy go, lecz dodaje mu intensywności. Studium przypadku i jego obrazowy opis również dodają doświadczeniu intensywności, nie tyle poprzez pokazanie „systemu relacji” jako połączonych ze sobą pojęć i tez, ile ich „pracy” w konkretnym miejscu. Świat społeczny bowiem nieustannie „pracuje” – ludzkie działania wytwarzają hierarchie, podtrzymują systemy władzy, budują przestrzenie emancypacji. Na temat „działaniowej” koncepcji społeczeństwa zob. [Sztompka].

W artykule opisuję działania różnych podmiotów zaangażowanych w testowanie nowych form edukacyjnych. Wszyscy, łącznie z uczniami, którzy często traktowali uczestnictwo w projekcie jako odskocznnię od szkolnej rutyny, mieli jeden cel: sukces projektu. Jednak niemal każda ze stron inaczej ten sukces rozumiała. Co więcej, szkoła i projekt (choć jej dedykowany) rządzą się innymi regułami, a ich zderzenie kształtowały napięcia między ludźmi. Przedstawiamy tu propozycję partnerskiej edukacji szkolnej, która z jednej strony nie jest oparta na stabilnej hierarchii pozycji, a z drugiej – nie jest załączkiem pajdokracji rozumianej jako przestrzeń niezależności od przełożonych, oddzielenia świata dorosłych od świata młodzieży. Propozycja partnerskiej edukacji, którą tu prezentuję, realizuje postulat edukacji dla pokoju – upodmiotowienia uczniów i nauczycieli oraz budowania zgody ze świadomością, że czasami wymaga pojawienia się konfliktu między stronami.

W latach 2012–2013 uczestniczyłem w projekcie „Mediawerf” realizowanym przez holenderską organizację Patchingzone. Jego celem było zbudowanie w szkole zawodowej Zadkine pracowni, w której młodzież mogłaby prowadzić projekty – rozumiane zgodnie z pragmatyczną aktywizującą metodą nauczania [Kilpatrick] wymagającą twórczego eksperymentowania i samodzielnego rozwiązywania problemów – wraz z zewnętrznymi partnerami: firmami, przedsiębiorstwami, instytucjami kultury. Jednocześnie przy pomocy dwóch kolektywów artystycznych, Blast Theory (BT) z Wielkiej Brytanii oraz Translokal z Finlandii, Patchingzone realizował pierwszy projekt w rodzącej się pracowni – „Are You For Real?”². Uczniowie w wieku od 15 do 23 lat wspólnie z zespołem pięciu osób (artystów, inżynierów, socjologów), którego byłem częścią, mieli stworzyć grę na bazie technologii mobilnych i performansu BT *I Hide You*. Jeden z pracowników partnera, miejskiej instytucji kultury Kosmopolis, powiedział mi, że projekt ten wpisuje się w politykę miasta Rotterdam: miał on łączyć południową jego część (znajduje się w niej port, mieszkają tam głównie rodziny robotników i emigrantów) z północną (dzielnica biurów, butików i wieżowców), dzieli je ramię deltowe Renu – Nowa Moza. Symboliczne związanie obu części miasta odbyło się dzięki ustawieniu w bibliotece publicznej usytuowanej na północy stanowisk komputerowych umożliwiających połączenie się on-line ze smartfonami graczy – uczniów – przemierzających się po placach i ulicach części południowej [*Real Projects*]. Przez cały rok szkolny 2012/2013 przygotowaliśmy tę grę

z młodzieżą z dwóch kierunków – ICT (*information and communication technologies*) i HT (*human technology*).

Szkoła traktowała projekt „Mediawerf” jako możliwość zaproponowania uczniom ciekawej oferty. Ken Robinson przekonywał, że szkoły dające pierwszeństwo technice i praktycznym programom „przechodzą na model nauczania opierając[y] się na projektach”, a także „skupiają się na rozwijaniu niedocenianych umiejętności, jak rozwiązywanie problemów i komunikacja, oraz dają nauczycielom znacznie więcej swobody, nadal rozliczając się z wyników” [Robinson i Aronica loc. 4572]. W praktyce jest to zmiana z edukacji opartej na testach na edukację opartą na projektach.

Holandia jest krajem podążającym za tym trendem. Peter Criellaard, menedżer wspomnianej szkoły, wyjaśnił mi:

„Kilka lat temu zmienił się system edukacji. Przed zmianą w scenariuszu edukacyjnym nauczyciel był najważniejszy – uczeń przychodził do szkoły, siadał, a nauczyciel podejmował decyzje. To bardzo jednokierunkowe spojrzenie i bardzo nieskuteczne. Z badań wynikało, że w ten sposób można przekazać jedynie 10% wiedzy. Inne badania wykazały, że jeśli uczeń będzie znajdował rozwiązania w praktyce, wówczas zapamięta aż 80–90% wiedzy. W Holandii nazywamy to «*competency-based learning*». [...] Główną częścią edukacji jest realizacja prawdziwych projektów. Nauczyciel wspiera młodzież w drażliwych i trudnych momentach ich realizacji. Wszyscy nasi uczniowie mają też obowiązkowe kursy matematyki i języków.

Staramy się przetłumaczyć wiedzę [kognitywną] na działanie, praktyczne radzenie sobie z problemami. Bolączką każdego niemal systemu edukacji było to, że uczniowie zdobywali wiedzę, ale nie potrafili jej przełożyć na konkretne rozwiązania. Zwłaszcza działań kreatywnych nie możesz nauczyć się z książki – uczysz się ich poprzez działanie. Dlatego realizujemy projekty – uczniowie muszą pokazać, że potrafią przełożyć wiedzę na praktyczne rozwiązania. W Holandii MBO (*Management by Objectives*) to podstawa nauczania.

[...] W takim systemie nauczyciel nie musi wiedzieć wszystkiego, zwłaszcza że [...] potrzebuje wiedzy płynącej z doświadczenia, a tej nauczycielom często brakuje. Nauczyciele nie powinni udawać, że znają odpowiedzi na wszystkie pytania, [...] nie narzucają też uczniom, jaką wiedzę powinni opanować. Na przykład, jeśli w projekcie potrzebujesz podstaw matematyki, uczniowie będą zainteresowani, aby się jej nauczyć w celu rozwiązania problemu. W tradycyjnym systemie edukacji uczniowie nie wiedzą, jak korzystać z wiedzy. Gdy chodziłem do

² <http://areyouforreal.patchingzone.net/>.

szkoły, mówiono mi – «ucz się, a potem zobaczysz, do czego ci się ta wiedza przyda». Nigdy nie wiedziałem, po co się czegoś uczyć. Dziś uczniowie także chcą wiedzieć, po co się czegoś uczą” [Rapior].

Edukacja oparta na projektach wpisuje się w narrację „kreatokratyczną” (*Creatocratic*) [Švarc]: w latach 70. i 80. XX stulecia klasyczna idea zawodu (np. prawnik, lekarz) została zastąpiona modelem pracownika wiedzy; na przełomie wieku XX i XXI ideę ekonomii wiedzy wyparł paradygmat „kreatokratyczny” – charakteryzuje go globalny przemysł kulturalny, usługi i kreatywne sektory z takimi zawodami jak zarządzanie, konsultacja, usługi osobiste, *entertainment*, *software design* na czele. Badania empiryczne nie dostarczają poparcia dla tezy, że praca kreatywna jest antidotum na bezrobocie w UE³, jednak Peter Criellaard implicite powoływał się na narrację „kreatokratyczną”, gdy uzasadniał konieczność zastąpienia paradygmatu „testowego” paradygmatem „projektowym”:

„W Chinach kamerę można zmontować za 20\$, a w Holandii będzie to kosztowało 500\$. Natomiast kreatywnymi rozwiązaniami będziemy musieli się zająć my, na przykład będziemy musieli wiedzieć, jak regulować jakość powietrza, jak tworzyć skuteczne systemy klimatyzacji. W tym celu trzeba będzie połączyć różne informacje: na przykład kiedy ktoś bierze prysznic albo dlaczego z niego nie korzysta, by się umyć, co mu w tym przeszkadza – musimy nauczyć uczniów radzenia sobie z takimi problemami” [Rapior].

Na pytanie, dlaczego Vesna, wrażliwa nauczycielka i opiekunka grupy HT, nie jest zatrudniona w pełnym wymiarze godzin, Criellaard nie odpowiada. Narracja to za mało. Potrzebne są zmiany systemowe (które odpowiednia narracja może motywować), ale także – na co nasz zespół miał wpływ – istotne są oddolne praktyki, codzienne interakcje z uczniami, a one pozostają w tej szkole w paradygmacie edukacji masowej, testowej. „Muszę zrobić tak, by każdy ze studentów w końcu doszedł do założonego poziomu” – wypowiadając te słowa, Vesna rysuje na kartce formatu A5 kilka pnących się w górę strzałek różnej długości (przedstawiają one studentów

absorbujących materiał – jedni robią to szybciej, inni wolniej) oraz jedną poziomą linię – to limit wiedzy, którą każdy z uczniów powinien przyswoić.

Uczniom i nauczycielom trudno się porozumieć. Dung, jeden z uczniów, opowiada: „Byłem w biurze [odseparowanej przestrzeni w pracowni «Mediawerf»]. Nie wiedziałem, że mamy zrobić *storyboard* [scenopis obrazkowy do minifilmu, który mają nakręcić uczniowie]. Pojawiła się Vesna i poprosiła, by pokazać jej *storyboard*. Powiedziałem, że nie mam. Ona na to: «Jeśli zaraz [nie przyjdiesz do nas] i nie będziesz pracować, wpisuję ci nieobecność»” [Rapior]. Dung twierdzi, że to nie fair, bo przecież był na zajęciach, ale po prostu nie wiedział, że ma zrobić *storyboard*. Vesna uważa, że nieobecność należy się Dungowi, gdyż nie pracował nad ćwiczeniem i nie pofatygował się, aby sprawdzić, jakie jest zadanie do wykonania.

Vesna założyła z góry, że chłopak robił to, co zwykle robią uczniowie, gdy nie patrzy im się na ręce – obijał się. Nic w tym dziwnego, bo Vesna dysponuje wieloma dowodami, że tak właśnie jest (do szkoły Zadkine uczęszczają głównie chłopcy z tzw. rodzin z problemami, którzy nie zawsze mają chęć, a często nikt z rodziny ich nie zachęca do zaangażowania się w lekcje). Zresztą sam Dung, samodzielny i inteligentny chłopak, to potwierdza: „Jeśli dasz uczniom za dużo wolności, to potem wszyscy robią, co chcą, czyli siedzą przed komputerem i surfują w necie”.

Nauczyciele przestrzegają nas, zespół projektowy, przed uczniami – ich przestrogi reprodukują zasady standaryzowanej edukacji, w której, by czegoś nauczyć, konieczne jest utrzymanie dyscypliny w klasie⁴. Brak koncentracji uczniów na lekcjach przypisuje się nie wadliwie skonstruowanym formom nauczania, lecz charakterowi uczniów. Nauczyciele ci, mówiąc za Lakoffem, przyjmują konserwatywne stanowisko w kwestii edukacji: różnice w zdolnościach i talentach to fakt empiryczny; rolą szkoły jest zdyscyplinowanie tych, którzy ich nie mają, by byli użyteczni dla społeczeństwa. Nauczyciele ci mówią, że uczniowie czują się zagubieni w pracy z nimi i że chcieliby otrzymywać jasne polecenia. Dają nam rady: „Musicie ich zmusić do działania; jeśli nie chcą pracować – wyrzucić ich za drzwi”. Uważają, że można zmotywować uczniów tylko sankcjami. W ten sposób szkoła reprodukuje hierarchiczny podział na zarządzających i rządzonych. Uczniowie stosują taktyki

³ Socjolożka Jadranka Švarc twierdzi, że iluzję opinii publicznej o tym, iż żyjemy w świecie wiedzy i kreatywności, kształtują statystyki i akcje organizacji takich jak OECD czy Komisja Europejska, które zwykle podkreślają wzrost poziomu edukacji oraz przejście z pracy wykonywanej przez pracowników o niskich kompetencjach do pracy wykonywanej przez ludzi z wysokimi kompetencjami. Jednakże nie potwierdzają tego badania empiryczne, z których wynika, że najliczniejsze miejsca pracy w UE to praca niewymagająca specjalistycznych, wysokich kwalifikacji i niskopłatna. Według Švarc tylko 5,7% całkowitego zatrudnienia to zawody produkcji high-tech, a *knowledge intensive activities* (KIA) – zawody ograniczone do sektora biznesu z wykluczeniem pracy publicznego sektora, takie jak usługi non-profit – stanowią tylko 13,4% zatrudnionych.

⁴ Mówiąc słowami Marka Krajewskiego, standardowa edukacja szkolna polega na „kreowaniu charakterystycznego dla nowoczesności habitusu: dostosowania ciała do codzienności zorganizowanej wokół mechanicznego czasu, silnej współzależności z innymi, biurokratycznych hierarchii, umiejętności samokontroli” [Krajewski].

oporu wobec nauczycielskiej kontroli. Przykładowo inny bystry uczeń, Jordi, opowiada mi o nauczycielu, z którym jego grupa wciąż się kłóciła: „Był gruby, a zajęcia odbywały się na ostatnim piętrze budynku, więc blokowaliśmy windę, aby wdrapywał się na czwarte piętro!”

Nasz zespół partnersko podchodzi do kontaktu ucznia z nauczycielem. Mimo to, pod wpływem budynku szkolnego, w którym znajduje się pracownia „Mediawerf”, harmonogramu lekcji, w który wpisujemy nasze zajęcia – projekt staje się częścią reżimu szkolnego; zaczynamy prowadzić lekcje, a przez to odtwarzamy podziały – płciowe, klasowe – generowane przez szkołę⁵. Kristina, która facylituje naszą pracę, przypomina nam: „Nie jesteście nauczycielami, nie chcemy nimi być – nie będziecie dobrymi nauczycielami”. Zaczynamy więc odłączać projekt od zasad organizujących szkołę i wprowadzać własne reguły pracy z uczniami – szukamy takich procedur, które w miejsce hierarchii i podziałów wprowadzą wzajemność i współpracę. Z jednej strony podkreślamy, że jesteśmy zewnętrzną organizacją (w ten sposób chcieliśmy symulować warunki kontaktu z potencjalnym prawdziwym pracodawcą uczniów), z drugiej – wprowadziliśmy więcej swobody, zabawy.

Uczymy się kontaktu z uczniami *in situ*. „Podpatrujcie – radzi Kristina – ludzi, którzy pracują z młodzieżą. Oni, chcąc nie chcąc, wypracowali różne metody pracy z nimi, warto korzystać z ich doświadczenia. Stwórzcie atmosferę obecności, niech uczniowie wiedzą, że jesteście.

Spójrzcie na Vesnę, ona wcale nie mówi głośno, ale za to, gdy chce coś powiedzieć, staje wyprostowana, pierś do przodu, podnosi palec wskazujący prawej ręki i czeka. Dzieciaki widzą, że chce coś powiedzieć. Konsekwentnie stoi i powstrzymuje się przed mówieniem; wypowiada jakieś dźwięki, półsłówka, ale nie mówi. Czekają, aż będzie mogła mówić – czeka, aż się uspokoją. Po pierwsze więc – stojcie. Po drugie, możecie poruszać się po sali, przemieszczajcie się po niej, by uczniowie widzieli, że nie ma jasnego podziału na przestrzeń «waszą» i «ich». Po trzecie, niech ktoś z was idzie na koniec sali, niech patrzy, co mają na monitorach” [Rapior].

Kristina proponuje „gry i zabawy”, które wzmacniają atmosferę obecności i wzajemnej uważności: „Ustawiacie ich w kółko, niech siadają po turecku na przykład na kocach; wyciągasz kartkę i podajesz ją pierwszemu lepszemu dzieciakowi. Niech odczyta słowo

na kartce i niech referuje przez trzy minuty o tym słowie, na stojąco, przed wszystkimi. Dobrze, aby się rozruszali. Ruch fizyczny dobrze wpływa na koncentrację i na szare komórki. Niech wejdą na krzesło, a potem niech skoczą. I tyle. Prosta zabawa – i nie jest niebezpieczna. A dziś wszystko jest pod dyktando przepisów bezpieczeństwa. A my możemy to robić. Nie jesteśmy nauczycielami, możemy pozwalać im wchodzić na krzesła”.

Kończy wypowiedź jasnym rozdzieleniem roli nauczyciela i realizatora projektu: ci drudzy mogą pozwolić sobie na więcej, nie muszą przejmować się restrykcyjnymi przepisami szkolnymi, tym, że „wyłączają na dywaniku u dyrektora”. „Na przykład nie musicie się bać używać niecenzuralnych słów (np. *motherfucker*) – zobaczycie, jak im [uczniom] szczęki opadną”, mówi [Rapior].

Przełamywanie instytucjonalnych i obyczajowych zasad szkolnych nie jest łatwe. Nie przeszkadza nam, że Nienke, osoba prowadząca warsztaty filmowe z uczniami w projekcie „Mediawerf”, pali papierosy przed szkołą z dwójką uczniów. Dyskutujemy o sposobie prowadzenia zajęć; w pewnym momencie Nienke, nieco rozdrażniona tym, że w klasie szkolnej panuje chaos, pyta Dunga i Jordiego: „Czy miałam krzyknąć: *do it now, you son of a bitch* (zrób to natychmiast, sukinyńcu)?”. Dung odpowiada: „Tak, tak właśnie trzeba było krzyknąć” [Rapior]. Nienke robi wielkie oczy. Ale dla nas zarówno rada Kristiny, jak i Dunga i Jordiego jest orzeźwiająca. Mówi nam: nie bawimy się tu w szkołę, ale realizujemy wspólnie i na poważnie prawdziwy projekt. Nigdy nie posunęliśmy się do tego, aby przeklinać w obecności uczniów; odebraliśmy tę radę symbolicznie (zwłaszcza że zarówno dla uczniów, jak i dla nas angielski nie jest językiem macierzystym⁶) – była to dla nas zachęta, aby stosować ironię, przekupstwo (mówiąc bardziej neutralnie: negocjacje) albo cierpliwie tłumaczyć uczniom ich rolę w projekcie. Przykładowo, Ida w zamian za skupienie się na filmowaniu pozwala uczniom wdrapywać się na stoły i krzesła, by mogli z góry kręcić na wideo klasę szkolną (warunkiem jest to, że wszyscy biorący udział w tej akcji uważają na siebie). Victor gra z nimi w tenisa stołowego po każdym dobrze wykonanym zadaniu. Na wyglupy uczniów reagujemy krótkim, czasem ironicznym żartem, szybko zmieniamy temat i robimy swoje. Uczymy się, że

⁵ Dla wielu badaczy szkoła jest „maszyną sortującą” reprodukującą kategorie (płeć, klasę społeczną) odpowiedzialne za podtrzymywanie nierówności społecznych [zob. Domina et al.].

⁶ Rozmawiamy po angielsku (jest to część procesu edukacyjnego – uczniowie używają języka w kontekście). Mówienie po angielsku przychodzi niektórym uczniom z trudem, część z nich używa sformułowań zastyszanych w filmach. Dzięki temu, że język angielski nie jest naszym językiem macierzystym, staje się on narzędziem nie tylko komunikacji, ale też motywacji albo budowania więzi między nami i uczniami. Przykładowo, uczniowie, ucząc nas języka holenderskiego, czują, że nie tylko my jesteśmy „nauczycielami”, ale też oni.

edukacja dla pokoju nie polega na wyznaczaniu jasnej i stabilnej hierarchii ani na byciu miłym bądź na dobrym wychowaniu (bo przecież warunki bycia dobrze wychowanym określają „ci na górze”), lecz na traktowaniu uczniów poważnie – nie jak dzieci, ale współpracowników, od których się wiele uczymy. Mówiąc inaczej, słuchamy ich, ale bez naiwnej wiary, że jako słabsi mają zawsze rację; uznajemy ich sprawczy potencjał, ale bez przyzwolenia na to, żeby robili, co chcą. Symboliczne *motherfucker* oznacza z jednej strony naszą niezgodę na to, by podporządkować uczniów hierarchii szkolnej (uczniowie i tak się przeciw temu buntują), a z drugiej – odrzucenie poglądu, że edukacja powinna prowadzić do stworzenia warunków autonomii i niezależności od dorosłych.

To, że nie jesteśmy częścią szkolnej biurokracji, ale projektu, pozwala nam na większą swobodę w obchodzeniu się z obyczajami szkolnymi. Jednakże schemat projektowy stawia nam pewne wymogi (cel, harmonogram, określony z góry rezultat itd.), które stanowią ramę bądź granicę pracy z uczniami. Projekt to też pewien reżim.

Victor (artysta i inżynier w projekcie „Mediawerf”): „Zastanawiam się, czy możemy nazwać nasz projekt edukacyjnym? Wydaje mi się, że nie, bo to, co tu robimy, bardziej jest produkcją, jesteśmy nastawieni na produkt [czyli rezultat projektu], a nie na edukację – przekazujemy uczniom wiedzę, ale tylko po to, aby coś dla nas konkretnego zrobili”.

Ja: „Ale tak działa większość firm, robisz zadania, a my mamy zadbać, by uczniowie czuli się, jakby uczestniczyli w prawdziwej firmie, a nie w klasie szkolnej. Może to po prostu inny typ edukacji?”

Victor: „Dla mnie mówienie o edukacji zaczyna się wtedy, gdy widzę, że ktoś staje się bardziej krytyczny, bardziej samodzielny, bardziej niezależny” [Rapior].

Dla Victora edukacja to nie uczenie, jak być „dobrym” (w sensie: uległym i bezkrytycznym) pracownikiem, lecz wychowanie samodzielnych i odpowiedzialnych ludzi. Kati, artystka w projekcie „Mediawerf”, pyta, czy chcemy, aby gra, którą mamy przygotować z uczniami, była zrobiona profesjonalnie, czy by grę przygotowali uczniowie. Ujmując to inaczej, Kati pyta, czy chcemy uznać potencjał sprawczy uczniów za cenę zgodnego z wymogami projektu produktu końcowego. Victor i Kati twierdzą: „O wiele łatwiej byłoby, gdyby nie ta gra” – gra, czyli cel projektu, a więc produkt, który powinien sprostać, jak powiedział Chris, „oczekiwaniom naszych partnerów”. Kati twierdzi, że bez gry, czyli rezultatu projektu, „można byłoby zrobić o wiele ciekawsze zajęcia [...], moglibyśmy stworzyć je na podstawie tego, co mówią uczniowie,

co lubią, w czym są dobrzy, co potrafią robić, czym się interesują”. Kati opowiada się za tym, aby grę przygotowali uczniowie zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, choć wie, że w takim przypadku nie spełni ona „oczekiwań partnerów” [Rapior].

Między naszym zespołem a menedżerami projektu „Mediawerf” pojawia się potencjalny konflikt. Ktoś z nich twierdzi, że nasz zespół nie może zmienić celów projektu. Jeśli zapisano w dokumencie projektowym, że realizujemy grę, musimy to zrobić. Osoba ta mówi: „Nie jesteście właścicielami projektu”. Victor uważa, że cel projektu powoduje, iż skupiamy się na przystosowaniu uczniów do wymogów współczesnej gospodarki, jak wspominałem wcześniej – gospodarki kreatywnej. Jedną z jej cech jest ciągła partycypacja, nieustanna aktywność, umiejętność realizacji projektów i przeskakiwania z projektu do projektu [por. Jensen et al.].

Victor: „Czytałem kilka rzeczy o idei *participatory design* (projektowanie partycypacyjne) [projekt Patchingzone wpisuje się w tę ideę]”. Kumpel przesłał mi kilka PDF-ów. I wiesz co? Wszystkie były krytyczne”.

Kati: „Co to jest *participatory design*?”

Victor: „To jest tak, że uważa się, iż dziś żyjemy w demokratycznym społeczeństwie, co oznacza, że każdy ma prawo się wypowiedzieć, że każdy ma coś do zaoferowania, że każdy może coś dodać od siebie do jakiegoś procesu albo produktu. Dlatego wciąga się wszystkich ludzi do procesu projektowania jakichś rzeczy, a potem nic z tego nie wychodzi, bo nikt nie robi tego dobrze albo nie wiadomo, kto ma co robić. I to jest też jeden z wymogów naszego projektu – mamy nauczyć uczniów pracy w środowisku *participatory design*” [Rapior].

Dyskutujemy o uczniach, szkole, nauczycielach i projekcie z jego menedżerami. Wspólne negocjacje przeformułują przewidywany w dokumentach projektowych rezultat. Cel jako idea – gra – pozostaje. To, jak ma ona ostatecznie wyglądać, będzie jednak efektem spontanicznych działań, improwizacji i współpracy z uczniami. Ralph, menedżer projektu, ujmuje to tak:

„[W przedsiębiorstwie] mamy jakiś cel, do którego dążymy, ale mamy też zadania do wykonania, które prowadzą do tych celów. Jeśli mamy wyznaczone cele i środki, wiemy, jakie są nam potrzebne kompetencje, zatrudniamy osoby o określonych umiejętnościach, mające zrealizować określone zadania. W przypadku procesu *patching* mamy cele, ale nie mamy zadań. Trzeba

⁷ W takim podejściu trzy strony projektowania wnoszą do procesu współpracy wiedzę: użytkownik – doświadczenie i uczucia związane z produktem, badacz – narzędzia umożliwiające użytkownikowi swobodną wypowiedź, a projektant zachęca do ekspresji pomysłów i spisuje koncept.

je wypracować wspólnie i to jest najbardziej kreatywna część, bo szukając drogi do celu, używamy wyobraźni, szukamy, zderzamy różne punkty widzenia. Ale chodzi też o to, aby pokazać światu zewnętrznemu, że mamy jakieś cele i że chcemy je w jakiś sposób zrealizować, że do czegoś zmierzamy. To coś innego niż realizacja projektów, gdzie są cele i środki – wiemy, co i jak chcemy zrobić” [Rapior].

Potraktowanie projektu jako procesu otwiera dodatkowe możliwości partnerskiej współpracy uczniów z zespołem projektowym – „gry i zabawy”, do których zachęca nas Kristina, nie pełni już tylko funkcji rozładowania napięć w relacji między nami a uczniami, ale zaczynają prowadzić do realizacji celu projektu. Przyjęcie, że projekt jest procesem i metodą pracy z ludźmi, a nie ramą, systemem czy formą organizacyjną, stoi w sprzeczności z mainstreamem zarządzania, gdzie projekt ma z góry określony efekt, początek i koniec, a powód jego rozpoczęcia zawsze warunkowany jest przez jakiś problem, brak, niezgodność. Projekty to struktury temporalne, a nie ciągłe – po ich zakończeniu można wrócić do normalnego trybu pracy.

Projekty rozumiane jako proces/metoda, a nie forma organizacyjna mogą być narzędziem eksperymentowania i wypracowywania nowych praktyk edukacyjnych, ale nie środkiem prowadzącym do zmiany społecznej. Dopiero trwałe ustabilizowanie nowych praktyk w strukturze szkoły, także za pomocą projektów, może się przyczynić do znaczących przekształceń historycznych uwarunkowań. Dlatego Ralph podkreśla, że istotne jest połączenie działań oddolnych (wspólnotowo wypracowywanych nowych mikropraktyk) z działaniami odgórnymi (marketingiem, komunikacją zewnętrzną i lobbieniem)⁸. Oczywiście ważne są proporcje – te drugie nie powinny przysłańać tych pierwszych. Istotna jest ciągłość, a nie epizodyczność przekształcania testowej edukacji szkolnej.

Łączenie praktyk odgórnych (narracja wspierająca nowe formy edukacji; systemowe włączanie płaskiej struktury projektowej w hierarchiczną strukturę szkoły; przekonująca komunikacja złożonych, często paradoksalnych i spontanicznych mikropraktyk światu zewnętrznemu) z oddolnymi (współpraca między uczniami, nauczycielami, zespołem projektowym; wspólnotowe negocjowanie i przeformułowanie celów, kiedy wymagają tego okoliczności) okazało się działaniem chaotycznym, wymagającym poświęcenia uwagi różnym perspekty-

wom. Artyści inaczej podchodzili do projektu niż jego menedżerowie albo menedżerowie szkoły. Kluczową zasadą umożliwiającą porozumienie się wielu osobom mającym różną moc sprawczą była zasada symetrii. Nie została ona wypowiedziana wprost, działała niejako w tle. Zgodnie z zasadą symetrii „wszystkie strony sporu, bez znaczenia, czy udało się im przekonać innych aktorów do własnego punktu widzenia, czy też nie, czy bronią purytańskich reguł, czy są skrajnie postępowe – mają być traktowane jednakowo ze względu na wiarę co do ich wspólnej zdolności ustanawiania i obrony moralnych praw” [Dromi and Illouz 177]. Zmianę w edukacji wprowadza się bowiem często przy aplauzie emocji i niejasno zarysowanego sporu. Istotne jest więc wytworzenie warunków dla bezpiecznej niezgody między partnerami [Rapior 176-193].

Opisałem różne napięcia, jakie pojawiły się w projekcie „Mediawerf”. Można zapytać, czy warto realizować takie projekty, skoro prócz pewnych nadziei przynoszą koszyk trudności. Poszukiwanie nowych form edukacji oparte jest na „niewiarygodnym wręcz założeniu, że każda umiejętność, którą może nabyć (opanować, wyćwiczyć) *pewna* jednostka, jest *dostępna* wszystkim” [Brandom 145]. Jak pisał dalej Brandom: „Świętego Augustyna trapiło pytanie, czy mnich może zrozumieć sens tekstu bez wypowiedzania go na głos i słuchania poszczególnych słów (kwestię tę rozważał podczas trzydniowej wyprawy na mule). Zdolnością, która predestynowała Samuela Pepysa do objęcia stanowiska sekretarza administracji, było opanowanie arytmetyki niezbędnej w amerykańskiej księgowości. Dziś przyjmujemy, że każdego nieomal można nauczyć cichej lektury czy sumowania długich kolumn liczb” [142].

Przyjmując takie założenie, odrzucamy to, że obecne praktyki nauczania są „rzeczą daną i raz na zawsze ustaloną” [145]. Wciąż jednak istnieją lub pojawiają się nowe umiejętności, dla których nie posiadamy reżimu treningowego, by wypracować ze zdolności podstawowych umiejętność docelową. Wówczas opieramy się na ogólnikowej heurystyce, metodzie prób i błędów. Jedną z umiejętności, dla której nie wypracowaliśmy pełnego algorytmu pedagogicznego, jest wychowanie wolnych, samodzielnych, odpowiedzialnych ludzi. Być może nauki tych umiejętności nie uda się doprowadzić do postaci reguł umożliwiających w prosty sposób ocenę ucznia. Ćwiczenie sprawczości, wolności i odpowiedzialności na razie ma charakter teoretycznie chaotyczny, w praktyce jest on jednak możliwy do opanowania. Błędy, a czasami przykre konsekwencje są częścią procesu uczenia sprawczości.

⁸ Łączenie powtarzanego jak refren przez animatorów kultury *bottom-up* z mantrą urzędników *top-down* jest ważne, ponieważ edukacja odbywa się w bezpośredniej interakcji z uczniami, a zarazem uniwersalistyczne prawo wymaga wsparcia społecznego i publicznego.

Jeśli chcemy bardziej sprawiedliwego świata, musimy inwestować w edukację, testować różne partnerskie rozwiązania, opisywać, co i jak kształtuje działania ludzi na podstawowym poziomie – bezpośredniej interakcji między zaangażowanymi stronami. Od tego warto zacząć z prostego powodu: decyzje związane z edukacją, niezależnie na jakim szczeblu, przekładają się na kontakt z uczniem, a gęstych opisów tego kontaktu wciąż mamy niewiele.

Zmiana sposobu nauczania w przedsięwzięciu, w którym uczestniczyłem, nie tyle dotyczyła przejścia

ze szkolnego reżimu do projektowego, a następnie do procesualnego, czyli „włożenia” uczniów w założony format, ile otwartej debaty między wszystkimi partnerami oraz testowania różnych reguł skutecznej i sprawiedliwej edukacji. Testowanie reguł można porównać do procesu definiowania problemu, a nie jego rozwiązywania, i właśnie ono było momentem wychowania do sprawczości: zamiast przestrzegać reguł gry (szkolnych, projektowych, procesu) – tworzyliśmy je wspólnie z uczniami i gotowymi do debaty nad nimi decydentami projektu. •

LISTA PRAC CYTOWANYCH

Bourdieu, Pierre. *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Translated by Andrzej Zawadzki, Universitas, 2007.

Brandom, Robert. *Między mówieniem a działaniem*. Translated by Marcin Gokieli, PWN, 2012.

Domina, Thurston, et al. “Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines”. *Annual Reviews*, vol. 43, 2017, pp. 311-330.

Dromi, Shai M., and Eva Illouz. “Odzyskiwanie moralności. Socjologia pragmatyczna i literaturoznawstwo”. Translated by Michał Wróblewski and Jarosław Płuciennik, *Teksty Drugie*, no. 6, 2012, pp. 167-187.

Jensen, Anders Fogh, et al. “The Projectification of Everything. Projects as Human Condition”. *Management Journal*, vol. 47, no. 3, 2016, pp. 21-34.

Kilpatrick, William H. *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University, 1929.

Krajewski, Marek. *Dzwonek*, mps, 2018.

Lakoff, George. *Nie myśl o słoniu. Jak język kształtuje politykę*. Translated by Anna Ewa Nita and Jacek Wasilewski, Oficyna Wydawnicza ŁÓŚGRAF, 2011.

Rakowski, Tomasz. “Etnografia przedtekstowa. Fenomenologiczne korzenie interpretacji antropologicznej”. *Teksty Drugie*, no. 1, 2018, pp. 16-39.

Rapior, Waldemar. *Życie w projekcie. Projekt jako narzędzie przekształcania świata i rama instytucjonalna rzeczywistości społecznej*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Rafała Drozdowskiego i obroniona w Instytucie Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2017.

Real Projects for Real People. Vol. 3. Edited by Anne Nigten, *The Patching Zone*, 2013, <https://www.patchingzone.net/processpatching/publications/books/163-real-projects-for-real-people-volume-3>.

Robinson, Ken, and Lou Aronica. *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Translated by Aleksander Baj, plik MOBI, Element, 2015.

Sadura, Przemysław, and Anna Cieplak. “Chcemy szkoły życia, nie przeżycia”. *Krytyka Polityczna*, 3 maja 2018, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/spiecie-edukacja-krytyka-polityczna/>.

Švarc, Jadranka. “The knowledge worker is dead: What about professions?”. *Current Sociology*, vol. 64, no. 3, 2016, pp. 392-410. Sztompka, Piotr. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, 2002.

ABSTRACT

THE ART OF COOPERATION. ETHNOGRAPHY OF AN EDUCATIONAL PROJECT AT A VOCATIONAL SCHOOL IN ROTTERDAM

Waldemar Rapior

Educational system bringing up responsible, in-control and free people is possible not through using a ready-made set of exercises and tests in school, but by creating conditions for cooperation between various partners: students, teachers, headmasters, artists, engineers, project managers. To create conditions for such education, one needs the trial and error method, and not a deductively developed system. New forms of school education are now proposed as a project. School is a bureaucratic structure, a hierarchical one, whereas a project is flexible. The educational project described in the article, was carried out by artists, experimenting engineers, social scientists, who stressed educational practices aimed at increasing the students' agency.

Key words: non-hierarchical school, educational project, school ethnography, student-teacher-artist interaction, civilisational process, agency