



**Magda Karkowska**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-8769-840X

## **Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego, czy odszkolnić edukację – o książce Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha**

Książka zatytułowana „Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego” autorstwa Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha (2021) otwiera serię wydawniczą „Drogowskazy w edukacji”, której celem jest „przywrócenie prawa do wolności (w) edukacji jako warunku *sine qua non* i gwaranta najwyższej jej jakości, bo powiązanej z poczuciem sprawstwa i odpowiedzialności oraz rzeczywistej partycypacji nauczycieli, uczniów i rodziców jako wspólnoty (...)” (Śliwerski, 2021, s. 3).

Publikacja, której poświęcony jest artykuł, składa się z dwóch integralnie powiązanych z sobą części: „Od zniewolenia do edukacji w wolności” i „Powrót do źródeł”. Każda z części obejmuje trzy rozdziały. Autor części pierwszej, Bogusław Śliwerski, od wielu lat walczy o szersze spojrzenie na edukację – wprowadzenie w życie takiej szkoły, w której:

- edukacja jest procesem wzbogacającym poznawczo, ale też społecznie i emocjonalnie, a nie czymś, co dzieciom się „robi” wbrew ich woli, nierzadko z naruszeniem ich podmiotowości i wolności;
- klasa jest miejscem przyjaznym dziecku, respektującym jego prawa i prawidłowości rozwojowe;
- nauczyciel jest przewodnikiem po świecie wiedzy, rzecznikiem praw i spraw dziecka, kimś kto czuje się za niego odpowiedzialny i przez co staje się autorytetem w procesie wychowania (Śliwerski, 2002).

Niestety, każdy, kto zna szkołę z perspektywy ucznia czy nauczyciela, szybko zyskuje świadomość faktu, że jest to walka, która od ponad ćwierćwiecza prowadzi co prawda do powstawania „wysp oporu edukacyjnego”

(Śliwerski, 1993), zarazem nie owocując trwałą zmianą postaw i przekonań tych, którzy najsilniej są zaangażowani w proces koordynowania, planowania i realizowania procesu edukacji.

Inspiracją do powstania omawianej publikacji były czynione przez lata analizy i obserwacje, prowadzące do konkluzji, by zacząć analizować procesy oświatowe z perspektywy oka, ręki i umysłu nauczyciela, które to Jan Henryk Pestalozzi (Kurdybacha, 1965, s. 235) jako pierwszy desygnował na kluczowe w procesie edukacji.

Autorom chodzi nie o to by: „wzywać do nieposłuszeństwa wobec obecnie funkcjonujących szkolnych i akademickich zwyczajów” (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 342), ale by wyjść z klatki, w której zamyka schematyczna edukacja. Przechodząc z klasy do klasy czy rozpoczynając edukację w kolejnej szkole, uczeń zmienia jedynie kolory i rozmiar owej klatki, nie zmienia się jednak sam fakt pozostawania w niej. W klatce znajdują się zarówno uczniowskie myśli, jak emocje i wiedza. Klatka w postaci systemu klasowo-lekcyjnego zniewala, ogranicza i pozbawia wpływu na proces zdobywania wiedzy, nie rozwija samodzielności, nie stymuluje ciekawości i chęci odkrywania co w późniejszej perspektywie prowadzi do wyuczonej bezradności.

Czy zatem szkoły trzeba zlikwidować za czym opowiadał się Ivan Illich czy może „wymyśleć na nowo”, jak twierdzi von Hentig (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 22)?

Być może owo wymyślanie na nowo doprowadzi do „odmiejszczenia” szkoły, uwolnienia edukacji z klasy, z ławek, z wciąż tego samego budynku, który okazuje się być nie tyle świątynią kultury i wiedzy, co „sortownią” dzieci, windą wynoszącą wysoko tych lepszych i trzymającą w zawieszeniu „gorszych”, którzy mieli mniej szczęścia i nie urodzili się w rodzinie inteligentnej.

O nieefektywności szkoły decyduje zatem tytułowy system klasowo-lekcyjny. Dlaczego? Przecież analizując prace dydaktyków można pomyśleć, że to nie tylko dobre rozwiązanie, ale że nic lepszego w masowej edukacji zaproponować nie sposób.

Nie zapominajmy, że krytykowany system nie tylko porządkuje i pozwala precyzyjnie zaplanować proces kształcenia, ale i sekwencjonuje naturalne zainteresowanie ucznia poruszonymi zagadnieniami, każąc cyklicznie do nich powracać na lekcjach różnych przedmiotów i na różnym poziomie złożoności. Drugie podejście da się obronić, bo uczeń w III klasie szkoły podstawowej nie jest w stanie zrozumieć mechanizmów fotosyntezy i lepiej, żeby dowiedział się, że w procesie odżywiania roślin kluczową rolę odgrywają

woda i światło słoneczne niż od razu analizował istotę i sekwencję przemian biochemicznych w cyklu Krebsa. Szukając odpowiedzi na pytanie, dlaczego o owym odżywianiu roślin mowa jest po kolei na lekcji biologii, geografii oraz chemii zauważymy, że takie postępowanie bywa nużące, nie uwzględnia różnic indywidualnych i lekceważy potencjał rozwojowy uczniów. Nadaje ono procesowi uczenia się, który ma przecież indywidualny charakter i także tempo, sztuczne i zbiorowe ramy. Zatem, jak trafnie zauważa Autor pierwszej części książki, nie może być efektywne.

Błąd systemu klasowo-lekcyjnego tkwi zarówno w sztucznych cezurach czasowych, w przerywaniu zainteresowania ucznia określoną aktywnością, jak i w „rozczłonkowaniu” wiedzy za pomocą lekcji z wielu przedmiotów, a to zaprzecza istocie starogreckiego *skholè*, słowa oznaczającego miejsce spokoju, wolności, odpoczynku i tajemniczego uroku, oddania się czynnościom sprawiającym radość (Śliwerski i Paluch 2021, s. 37).

Krytyka wspomnianych czynności nie jest zagadnieniem nowym, w pierwszej części książki odnajdujemy niezwykle trafne odwołania do prac Nawroczyńskiego czy Dobrowolskiego, którzy to uczeni już w okresie międzywojennym uważali taką organizację kształcenia za przeżytek.

System klasowo-lekcyjny uwzględnia pomieszczenia w jakich odbywają się lekcje, architekturę szkoły i klasy, będące synonimem zamknięcia i ograniczenia uczniów w przestrzeni pomieszczeń szkolnych (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 47).

Na kwestię wielowymiarowości przestrzeni szkolnej zwracali wcześniej uwagę tacy badacze jak Aleksander Nalaskowski (2002) czy Maria Dudzikowa (2002), koncentrując swoje dociekania wokół antropologicznych i etnopedagogicznych aspektów przestrzeni szkoły. Nie chodzi o to, by zaprzeczać specyfice szkolnych budynków, ani o to, by dzieci uczyły się na boisku czy szkolnym korytarzu, ale o to, by wiedząc, że frontalny układ ławek nie sprzyja aktywnemu udziałowi w zdobywaniu wiedzy, a podwójny wymiar przestrzeni – podział na to co formalne i nieformalne, publiczne i prywatne nie podnosi podmiotowości uczniów – zamiast kultywować jej niezmienną, próbować z przestrzenią pracować, zachęcać uczniów do zagospodarowania pomieszczeń, zgodnie z ich potrzebami i bieżącymi pomysłami. Nie chodzi tu jedynie czy przede wszystkim o zmianę ustawienia ławek, ale o to by zahamować reprodukcję zewnątrzsterowności, by nie godzić się na uprzedmiotowienie, zezwalając na to, by szkoła była miejscem kontroli (umysłu) i zniewolenia.

Ilekcroć nadarza się okazja, by zaprezentować uczniom coś ciekawego, warto opuścić klasę, bowiem samo niezmienną miejsce uczenia się

i przypisany jej w systemie klasowo-lekcyjnym, 45-minutowy czas trwania lekcji eliminują możliwość uelastycznienia edukacji, otwarcia na nowe treści i wyzwania. Przecież wyjście poza mury szkoły było główną ideą pragmatyków, wpisuje się również w idee *flexischoolingu* – edukacji w naturalnym środowisku dostarczającej nie tylko cennych obserwacji, ale i praktycznych umiejętności. Niestety, inicjatywy takie zostały w polskiej szkole odsunięte na dalszy plan, zaniebane na rzecz realizacji treści merytorycznie uzasadnionych obecnością w programie nauczania – kwestii nie zawsze przydatnych, ale „obowiązkowych”, „ważnych” i za takie uznawanych przez nauczycieli będących (nie) refleksyjnymi praktykami.

Katalog cech sprzyjających nieefektywności systemu klasowo-lekcyjnego uzupełnia autorytarne podejście nauczyciela, przeciwstawiające uczniowską wolę i chęć uczenia się przymusowi uczęszczania do szkoły. Kluczowym elementem okazuje się w tym przypadku rozróżnienie między przymusem a przemocą. Ten pierwszy jest mechanizmem instytucjonalnym, przejawiającym się w odgórnie wywieranej presji realizacji obowiązku szkolnego. Przemoc z kolei ma charakter osobowy, a nierzadko zmienia się w opresję sprzyjającą toksyczności relacji i reprodukowaniu w edukacji hierarchii, blokad a także elementów totalnych (Goffman, 1975, s. 150). Totalność szkoły pozostaje, co prawda, cechą dyskusyjną, bowiem posługując się goffmanowską koncepcją instytucji totalnych zauważymy, że nie wszystkie ich cechy można szkole przypisać, zarazem jednak, jak wskazują Autorzy etnopedagogicznych analiz środowiska szkolnego (m.in. Dudzikowa, 2001; Kruszewski, 1987; Karkowska i Czarnecka, 2000) – określenie „instytucja totalna” w odniesieniu do szkoły nie jest nieadekwatne, w jej murach dochodzi bowiem do kształtowania tożsamości w wyniku procedur hierarchizacji, repartycji i urzędowania (Ostrowicka, 2013, s. 49-73), przy czym procesy te mają bezpośredni związek nie tylko z masowością szkoły, ale i z organizacją procesu kształcenia.

Szerzej analizując tę problematykę wraz z Autorem pierwszej części książki zatytułowanej „Uwolnić szkołę (...)” dostrzeżemy, jak niezwykle trafna jest dokonana przezeń diagnoza niepowodzeń systemu klasowo-lekcyjnego – totalność szkoły i jej skostnienie, masowe warunki edukacji rodzą patologiczne zjawiska, wpływając na realizację podstawowych funkcji szkoły – rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej (Śliwerski i Paluch, 2021, s. 52), co następnie znajduje swój wyraz w segregowaniu uczniów, nieprzejrzystych procedurach rekrutacji (przydzielanie do określonej klasy), różnicowaniach socjalizacyjnych i osobowościowych, które stanowią owej segregacji podstawę i ewidentnie szkodzą uczniom, pogłębiając podziały

i skutki procesu reprodukcji kulturowej, której tak wiele miejsca w swych analizach poświęcili P. Bourdieu i J. C. Passeron (Bourdieu i Passeron, 1990).

W ostatnich słowach pierwszej części opracowania Autor podkreśla, że choć szkoła, poprzez sam fakt bycia częścią konkretnego społeczeństwa, a także ze względu na specyfikę swoich zadań (przekazywanie wartości), zawsze jest w jakimś stopniu uwikłana ideologicznie, to zarazem powinna w swym działaniu sytuować się ponad polityką, a tworzący ją ludzie nie mogą ulegać trendom czy modom lansowanym przez rządzących. Zamiast bycia kartą przetargową w rękach polityków, szkoła powinna zgodnie z refleksją personalistów uczyć dialogu, wspierać samoświadomość, intencjonalność, prawo wyboru, ukazywać jak być Osobą, twórcą siebie samego kultywującym swoją niepowtarzalność.

Tak się jednak nie dzieje. Czy tylko dlatego, że w szkole wciąż każdy każdemu coś każe, z czegoś rozlicza? Nie tylko.

Jak wspomniałam wcześniej, najważniejszym ogniwem życia szkolnego pozostaje klasa – dlatego tak istotne jest uwzględnienie nie tylko przestrzeni w sensie architektonicznym, ale i jej klimatu, kultury, komunikacji w jej obrębie. Klasa jest nie tylko pomieszczeniem, ale przede wszystkim wspólnotą uczniów i nauczycieli, grupą w sensie antropologicznym. Stąd regularnie podejmowane badania etnograficzne, ujawniające wielopłaszczyznowość zjawisk społecznych w jej łonie. Przytaczane przez B. Śliwerskiego etnograficzne badania przestrzeni szkoły (Strzemieczny, 1990; Mieszalski, 1990; Czarnecka i Karkowska, 2000) ukazują tę właśnie wielowymiarowość, będącą zaprzeczeniem schematyzmu, powtarzalności, rutyny. Ale dostrzec ją i wykorzystać z pożytkiem dla edukacji może tylko taki nauczyciel, który nie odtwarza, a tworzy, który nie obawia się innowacji i alternatyw, który potrafi w codziennych dydaktycznych i wychowawczych działaniach przełamywać schematy, być sprawczy i twórczy, nie waha się odejść od narzuconych z góry, systemowych rygorów. Idzie za uczniem, a nie za rozporządzeniem. Takie podejście oznacza też głębokie zmiany w zakresie realizacji podstaw programowych oraz modyfikację sposobów oceniania.

W rozdziale trzecim części pierwszej Autor przypomina pierwsze inicjatywy edukacji w klasach autorskich wprowadzane przez grupę nauczycielek w jednej z łódzkich szkół podstawowych. Niestety, mimo spektakularnych efektów, eksperymentalny program nauczania początkowego musiał zostać przerwany, ponieważ... nie dorosło do jego realizacji środowisko edukacyjne. Mimo zmian politycznych i społecznych, jakie nastąpiły po 1989 roku, twórcze i innowacyjne działania nauczycielek stały się zarzewiem antagonizmów, porównywania, niszczenia zawodowego tych, którzy próbowali zrobić

z dziećmi coś niepowtarzalnego, wyjątkowego i niezwykle korzystnego dla ich rozwoju – zarówno poznawczego, jak i społecznego.

Polska szkoła wraz z systemem klasowo-lekcyjnym jest więc nie tylko skostniała, schematyczna i konserwatywna, ale bywa też miejscem bardzo toksycznym. Takim, w którym pamięta się błędy, potknięcia, a zapomina o sukcesach i eliminuje nonkonformistów, a także tych, którzy chcą więcej, albo inaczej niż ogół. Nawet wówczas, gdy to więcej/inaczej jest powiązane z widocznymi korzyściami dla uczniów i ich rodziców.

Z tego powodu podejmowane oddolnie inicjatywy edukacyjne prowadzą do powstania nielicznych „wysp edukacyjnego oporu” (Śliwerski, 1993), nie stają się jednak na stałe ośrodkami edukacji w wolności, nie promują konstruktywistycznego podejścia do edukacji, wzmacniają podmiotowość i rozwijającą samoświadomość uczniów.

Kolejnym, identyfikowanym przez Autorów czynnikiem przeciwdziałającym poprawie sytuacji w szkołach są centralistyczne reformy, które jedynie markują zmiany, a których skutkiem częściej bywa chaos i dezorganizacja niż odczuwalna poprawa warunków kształcenia.

Identyfikacja ta, wskazanie czynników, które prowadzą do dekonstruowania szkoły zarówno od wewnątrz (niechęć do zmian, przywiązanie do systemu szkolno-klasowego, brak twórczych i innowacyjnych zachowań), jak i z zewnątrz (ideologizowanie szkoły, źle przeprowadzane reformy edukacyjne), czyni rozważania podjęte na kartach książki zatytułowanej: „Uwolnić szkołę (...)” istotnym głosem w dyskusji dotyczącej kondycji polskiej szkoły. Są one też zachętą, by próbować, zachowując indywidualizm i nie próbując nikogo naśladować, szukać własnych rozwiązań, dróg i sposobów działania. By samemu zaprojektować alternatywę dla własnej szkoły, uruchomić proces deskolaryzacji we własnym doświadczeniu i emocjach. Pamiętając, że nauczanie jest interakcją, ale i egzystencjalnym spotkaniem, sposobem bycia, a nie tylko czynnością.

Istotnym walorem książki jest brak pouczeń, recept czy prób normatywizowania poruszanych zagadnień. Autorzy stawiają istotne poznawcze pytania: Jakie czynniki blokują możliwości uwolnienia własnych, twórczych inicjatyw u nauczycieli i innych podmiotów zaangażowanych w działanie szkoły? Czy głównym źródłem emancypacji jest środowisko rodzinne? Gdzie zaczyna się inicjatywa uwalniania szkoły?

Czytelnik staje także przed pytaniem o to, jakie czynniki, zachowania, postawy są w trudnych warunkach źle reformowanej szkoły stymulatorami aktywności, ciekawości i otwartości – przymiotów niezbędnych, aby poznać samego siebie i świat i aby do tego poznawania zachęcać? Chodzi wszak

o to, by wartościowymi inicjatywami inspirować nie tylko innych nauczycieli, uczniów czy rodziców, ale i studentów kierunków pedagogicznych.

W drugiej części książki, której Autorem jest Michał Paluch poprzez filozoficzne nawiązania i odniesienia napotykaemy liczne inspiracje dotyczące kluczowych cech nauczania, wychowania i samej osoby nauczyciela, jako koordynatora tych procesów. Mowa m.in. o:

- istocie nauczania (od starożytnych Greków, Rzymian czy pierwszych chrześcijan poprzez współczesną psychologię i literaturę (Fromm, Tokarczuk). Każdy znajdzie dla siebie coś, co go poruszy, o czymś przypomni, stworzy odniesienie do własnych przeżyć czy wspomnień, nawiąże do obecnej praktyki;
- relacyjności wychowania i edukacji i ich wzajemnych odniesieniach, wewnętrznym przenikaniu;
- kluczowych pojęciach pozostających w spektrum nauczycielskich działań i dążeń i różnicach między nimi, by wspomnieć chociażby poznanie analizowane w wielu kontekstach, czy spotkanie (i napotkanie);
- duchowości i wolności nauczyciela analizowanej przez pryzmat refleksji filozofów i pedagogów – Józefa Tischnera, Karola Wojtyły, Janusza Korczaka i Sergiusza Hessena;
- próbie przybliżenia pedagogicznych kontekstów pojęcia „dewiacja”.

Nawet jeżeli prywatna i zawodowa codzienność nauczycieli nie pozwalała na systematyczne studiowanie filozoficznych tekstów, z pewnością zapoczątkowane w ten sposób rozważania i refleksja prowadzi do podnoszenia poziomu nauczycielskiej samoświadomości i sprawstwa (w miejsce technicznej sprawności), oddziaływać bezpośrednio na rozwinięcie kompetencji moralnych i kreatywnych na tyle głębokich by w nauczycielskiej codzienności stawać się Osobą. To nie tylko ważne inspiracje do samorozwoju, swoista introdukcja do rozpoczęcia dialogu z samym sobą, ale i wezwanie by tworzyć nie tylko wiedzę, ale i samego siebie, nieustająco dążąc do pełni Człowieczeństwa.

Recenzowaną książkę spośród wielu innych, poświęconych analizie szkoły i jej ideologicznym uwikłaniom wyróżnia: wieloaspektowość analizy poruszanych zagadnień – odwołania do tego, co „stare” w myśleniu pedagogicznym i tego, co nowe, łączenie klasyki z awangardą edukacyjną, głęboka refleksja nad tym, co w wychowaniu najistotniejsze, esencjonalizm wyrażający się w oparciu refleksji o konkretne fakty i zjawiska, bez dygresji, uciekania od istoty problemów, rozważań o niczym, a także nadzieja i wiara

w możliwość zmiany, będącej efektem przemian ogólnospołecznych i cywilizacyjnych, ale przede wszystkim własnych potrzeb, poczucia nieadekwatności, dążenia do samorealizacji i transcendencji, które to postawy cechują wszelkie profesjonalne działania.

### **Bibliografia:**

- Bourdieu, P, Passeron, J. C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: PWN.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako „miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia”*. *Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Goffman, E. (1975). *Charakterystyka instytucji totalnych* W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Karkowska, M, Czarnecka, W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kruszewski, K. (1987). *Zrozumieć szkołę*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Kurdybacha, Ł. (1965). *Historia wychowania*. Warszawa: PWN.
- Leppert, R. (2021). *Z Prof. dr hab. Bogusławem Śliwerskim i dr Michałem Paluchem o książce „Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego”*. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=licqPOTiJiI&t=3564s>, dostęp: 20.10.2021 r.
- Mieszalski, S. (1990). *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu uczniów i nauczyciela w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nalaskowski, A. (2002). *Miejsca i przestrzenie szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowicka, H. (2013). *Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży*. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2, 49-73.
- Strzemieczny, J. (2000). *Reakcje uczniów na sposób prowadzenia lekcji*, praca doktorska. Warszawa: UW.
- Śliwerski, B, Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2002). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.