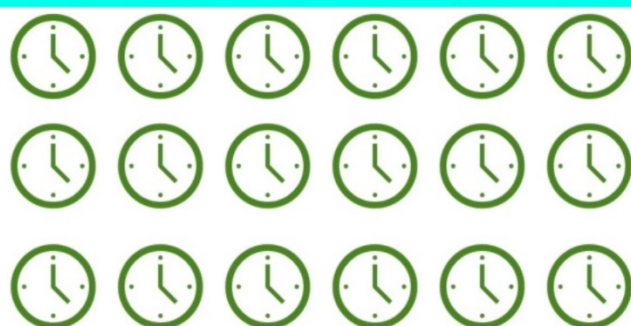


*Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski*

**Dlaczego polskie szkoły publiczne  
nie są miejscami przyszłości  
w świecie teraźniejszości?**



**Bogusław Śliwerski**

Dlaczego polskie szkoły publiczne  
nie są miejscami przyszłości w świecie teraźniejszości?

**Redakcja techniczna:**

Dorota Ceran

Tomasz Misiak

**Projekt okładki (cyklu):**

Dorota Ceran

© ŁÓDZKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI  
I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO 2020

WYDAWNICTWO I PRACOWNIA POLIGRAFICZNA  
ŁÓDZKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI  
I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO  
90-142 Łódź, ul. Kopcińskiego 29  
tel. (42) 678 33 78, fax. (42) 678 07 98  
e-mail: kontakt@lcdnikp.elodz.edu.pl  
[www.wckp.lodz.pl](http://www.wckp.lodz.pl)

<sup>1</sup>Nie podejmowałbym tego zagadnienia, gdybym był przekonany, że rozwój polskiej edukacji zmierza w dobrym kierunku. Niestety, już nawet najlepsi nauczyciele, najbardziej oddani kształceniu dzieci i/lub młodzieży mają poczucie straconych kilkudziesięciu lat. Nie ze względu na ich kontakt i pracę z uczniami, ale niemoc wobec pseudoreform, których naczelnym celem jest kreowanie przez kolejnych ministrów samych siebie i partii władzy kosztem zaniedbywania rozwoju młodych pokoleń. Zadajemy sobie wciąż to samo pytanie – jak to jest możliwe, że tak bardzo pragnęliśmy w latach 80.XX w. innej szkoły, innego państwa, innej edukacji, a wciąż nie przekroczyliśmy punktu zerowego, jaki zapowiadał przełom 1989 r. Zacznę zatem od dłuższego cytatu artykułu polonistki, która znakomicie oddaje prawdę o czasach transformacji:

*Od ponad trzydziestu lat jestem nauczycielką języka polskiego, z czego większość spędziłam w jednej szkole, w małomiejskim liceum. Nie bez znaczenia jest to, że pracę rozpoczęłam w 1989 roku i dobrze pamiętam atmosferę tego czasu, której dominującym rysem była „radość z odzyskanego śmietnika”, a z nią też energia i poczucie sprawczości, mimo że nie było łatwo. Zarobki były rozpaczliwie niskie, wyposażenie – archaiczne, duża część kadry w pierwszym miejscu pracy – bez przygotowania pedagogicznego. A jednak szkoła, ta pierwsza, a po trzech latach kolejna, w mojej ocenie dużo lepiej przystawała do rzeczywistości niż szkoła współczesna, gdyż „uczyła się”, ewoluowała i starała się, żeby jej świat nie uciekł. Siłę napędową tej krótkotrwałej zmiany stanowili twórczy, wolni i odpowiedzialni nauczyciele (...)*

*Jaskrawym świadectwem lekceważenia edukacji w Polsce jest (...) skrajna niestabilność systemu, która wynika z postępującego upolitycznienia form życia*

---

<sup>1</sup> Reprint referatu wygłoszonego na Międzynarodowej Konferencji PLACE IN SPACE - SUBJECT OF REFLECTION AND AREA OF EDUCATIONAL ACTIVITIES w dn.19 listopada 2020 r. w Akademii Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

*Jaskrawym świadectwem*

*lekceważenia edukacji*

*w Polsce jest*

*skrajna niestabilność systemu.*

*społecznego. Inaczej, niż jest to w krajach sukcesu edukacyjnego i najbardziej wyrównanych szans, kolejne ekipy rządzące traktują oświatę jako wdzięczne narzędzie manifestowania swojej sprawczości i dowodzenia, że obietnice wyborcze zostały dotrzymane, nawet jeżeli były zbędne lub szkodliwe – jak ostatnia fatalna w skutkach deforma. Politycy maniakalnie wtrącają się do tego, jakie lektury uczniowie mają czytać, oraz, szczególnie w ostatnim okresie, kształtują podstawy programowe i plany nauczania na zamówienie partyjne. W cyklach około pięcioletnich polską szkołą miotają akcje i reakcje wywołane zmianami ekip rządzących (twarzami polityki odwetu pozostaną Łybacka i Zalewska), a jeśli już któraś trwa dłużej, to popełnia błędy zmuszające do odsunięcia zaplanowanych zmian (perypetie z tak zwaną nową maturą) albo wycofania się z nich rakiem (likwidacja liceów profilowanych, rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej w wieku sześciu lat).*

*Tak więc trzydzieści lat przepracowałam w firmie, która nigdy nie wyszła z fazy reorganizacji, i właśnie wyszła życiodajna studnia, z której czerpałam siły, by to dalej znosić. Myślę, że w mojej sytuacji jest wielu nauczycieli w Polsce. Ich marzenia o uprawianiu pięknego i ważnego zawodu przerodziły się w gorzką świadomość zmarnowanego życia. Wymyślona przez polityków, oparta na koncepcjach pedagogicznych rodem z XIX wieku, w strukturze rodem z epoki stalinowskiej, współczesna polska szkoła nie pomaga młodym ludziom odnaleźć się w nowych warunkach, systemowo pogłębia nierówności w dostępie do wiedzy, wyklucza i stygmatyzuje. (Szeja 2020).*

### **Kto jest sprawcą tego stanu rzeczy? Dlaczego w Polsce nie nastąpiła zmiana?**

To rzeczywiście jest zdumiewające, że mimo znanych nam już od prawie 90 lat pozytywnych doświadczeń nauczycieli nurtu pedagogiki reformy, którzy w swoich alternatywnych podejściach do edukacji odstępowali od systemu

*Kto jest sprawcą tego stanu rzeczy?*

*Dlaczego w Polsce nie nastąpiła  
zmiana?*

klasowo-lekcyjnego, a także mimo wiedzy współczesnych pedagogów o dynamicznym i powszechnym porzucaniu dydaktyki behawioralnej, pedagogii przemocy, ograniczania aktywności i kierowanego samokształcenia uczniów w cywilizowanych, demokratycznych i rozwiniętych gospodarczo krajach świata, w których rozwijana jest dydaktyka kognitywistyczna i konstruktywistyczna, nadal w Polsce reprodukuje się rozwiązania z przełomu XIX i XX w.

Etatystyczna strategia reformowania oświaty istniała w PRL i świetnie się rozwija w III RP. Nie można zatem nie dostrzegać jej toksycznego wymiaru dla procesu kształcenia i wychowania. Ten totalitarny, centralistyczny system zarządzania i nadzoru oświaty sprowadza się do narzucania przez władze państwowe (decydentów politycznych, partyjnych, ideologicznych, biurokratycznych) często z udziałem powołanych i finansowanych przez nie ekspertów określonej koncepcji zmian, które służyć miały wąsko pojmowanym interesom państwa lub grup rządzących. Strategia taka ma cele, nie zawsze jawne dla społeczeństwa, o charakterze gospodarczym (przystosowanie kadr do nowych technologii [...]), *ideologiczne (uniformizacja myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego, które lepiej widzi słuszną drogę niż społeczeństwo skolatanie wpływem „obcych” koncepcji świata) i polityczne (umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny obywateli wobec władzy (...)). Etatystyczna, odgórnie zaprojektowana i realizowana reforma przybiera charakter epidemii sterowanej: przez oświeconych władców, przez oświeconych lub przez władców* (Kwieciński 1982, s. 122). Ten typ odgórnego reformowania oświaty nie służy celom artykułowanym przez społeczeństwo czy przez klientów edukacji (uczniów lub/i ich rodziców), blokując i kanalizując takie aspiracje oraz dążenia społeczne.

Minęło trzydzieści lat transformacji, w trakcie których postkomunistyczna lewica z czasów 1993-1997 rozpoczęła proces niszczenia innowatyki



pedagogicznej w szkolnictwie już objętym nadzorem samorządów, by kolejne władze pod zarządem AWS, a następnie znowu lewicy, prawicy, liberałów i ponownego powrotu do władzy prawicy mogły całkowicie zablokować ruch nowatorstwa pedagogicznego, w tym zniszczenia kapitału twórczego nauczycieli. Na początku zmiany ustrojowej w naszym kraju 1989/1990 forsowana była – jakże słusznie – idea transformatywnego intelektualisty. Nie tylko oddolny ruch nauczycielskich innowacji i eksperymentów dydaktycznych z lat 1990-1997 oraz koniecznej a rzeczywistej decentralizacji oświaty został stłumiony przez urzędników resortu edukacji i kolejne formacje rządzące, ale też w sposób niewytłumaczalny nastąpiła fala totalnego dezawuowania przez rządzących naukowców różnych dziedzin (Kwieciński 2000, 2007, Przyszczypkowski 2012, Śliwerski 2009, 2018, 2020). Być może dlatego, że niektórzy uczeni zaczęli wykorzystywać odzyskaną w 1989 r. wolność do bycia – zamiast transformatywnym intelektualistą - transformatywnym propagandzistą, na rzecz forsowania partyjnego czy związkowego interesu partii władzy oraz odpowiadającej jej ideologii politycznej.

Mimo odmiennego ustroju politycznego na plan dalszy schodzą ponadczasowe, uniwersalne idee czy wartości *paidei*, jakimi są Prawda, Dobro i Piękno. Ekspert od badań porównawczych szkolnictwa na świecie – Sergiusz Hessen sformułował w jednej ze swoich rozpraw dwie wyraźnie odmienne strategie prowadzenia polityki oświatowej, zarządzania szkolnictwem w różnych krajach na świecie: albo jest to strategia pragmatyczna, albo światopoglądowa. Istnieje zatem ścisły związek między prawem a tym, jak mogą funkcjonować szkoły oraz do czego są zobowiązane dzieci w wieku obowiązku szkolnego. *Zasada obowiązku szkolnego wymaga, istotnie, nietylko samoistnej działalności państwa w kierunku zakładania i utrzymywania szkół i związanych z nimi instytucyj, nietylko okazywania szerokiej pomocy finansowej szkołom prywatnym, ile że one uwalniają państwo od części obarczających je obowiązków, - zasada*

*ta wymaga czegoś więcej: kontroli państwa nad całym nauczaniem szkolnym wogóle. Zobowiązując do nauki szkolnej, państwo musi z natury rzeczy określić, co rozumie przez szkołę, t. zn. postawić szkole określone wymagania, przy których spełnieniu uznaje ją za szkołę, i pilnować, aby szkoła te wymagania spełniała (Hessen 1931, s. 189).*

Szkoła państwowa, finansowana i tym samym ściśle nadzorowana przez rząd szkoła publiczna podlega zasadzie absolutyzmu władzy. *W tym charakterze nie może posiadać własnego życia, lecz jest tylko mechanicznym narzędziem w rękach państwa, dążącego za jej pośrednictwem do własnych celów. Nie tylko zakłada ją zewnętrzna wola państwa, lecz sama istnieje dla państwa i zarządzana jest również zewnętrznie, nie przez własną, lecz obcą wolę państwową. Stąd centralistyczno-biurokratyczny charakter zarządu szkoły, czego skutkiem jest jej ostateczne zmechanizowanie (Hessen 1931, s. 190).* Służy temu utrzymywanie systemu klasowo-lekcyjnego przez polityków postsocjalistycznych koalicji partyjnych, którzy zinternalizowali obowiązującą w minionym ustroju ideę socjalizmu prawnego charakteryzującą się rozszerzeniem i pogłębieniem idei państwa prawa przez zaprzeczenie jej.

Tak w Polsce Ludowej, jak i w III RP konstruowanie prawa oświatowego nie wyszło poza wąsko pojęty pozytywizm prawa, które (...) *nie jest niczym innym jak przejawem woli państwa (Hessen 2003, s. 21).* Ma ono bowiem służyć władzy do panowania nad podmiotami edukacji szkolnej, do ich ujarznienia, by nie były one pewne jutra, natomiast skrywały pod prawnym patosem oszczędzanie i maksymalizowanie bierności z powierzchowną, deklaratywną możliwością podejmowania zmian w wyznaczonych przez władze ramach. Wzmacnia tę tendencję konserwatyzm, który neguje samodzielność i autonomię prawa. Jak pisał Hessen:

*Konserwatyzm podporządkowuje prawo dobru całości, przy czym za nosiciela owego dobra uznaje państwo, w prawie widząc zwykłe narzędzie*

Szkola państwowa,  
finansowana i tym samym  
ściśle nadzorowana przez rząd  
szkola publiczna  
podlega zasadzie absolutyzmu władzy.

*państwa i wyraz jego woli. Negacja prawa przez konserwatyzm ma więc jedynie charakter względny: prawo jako zwykle narzędzie, instrument w rękach państwa jest przezeń uznawane. Podporządkowując prawo państwu, jako nosicielowi Dobra, konserwatyzm przypisuje Dobru określoną historyczną treść, narodową lub religijną, gdyż tylko taka ma charakter historycznej obiektywności wyróżniającej Dobro konserwatyizmu. Dobro konserwatyizmu jest więc Dobrem państwa, a nie każdej z osobna jednostki. Poszczególne jednostki mają wobec niego wyłącznie obowiązki, ale nie mają praw. W stosunku do niego są zwykłymi środkami, pozbawionymi samoistnej wartości (Hessen 2003, s. 91). System szkolny musi być zatem podporządkowany Dobru konserwatyizmu jako środek do realizowania jego celów.*

Przede wszystkim system klasowo-lekcyjny nie tylko sam jest nośnikiem ukrytego programu szkoły (Janowski 1989), ale też sam generuje procesy negatywnego oporu i drugiego życia szkoły, które znajduje (...) *swój wyraz w rozmaitych formach maskowania się uczniów, uprawiania „partyzantki”, „schodzenia do podziemia”, tworzenia nieformalnych sieci (typu amoralny familiaryzm) „jak się nie dać złapać... kamerze/ochroniarzom/policjantom/straży”. Pomysłowość uczniów w tym względzie jest duża (Dudzikowa 2007, s. 54).*

Psycholog Józef Koziński miał absolutnie rację, że w Polsce nic nie zmieni się w edukacji szkolnej, dopóki nie umrą zwolennicy systemu klasowo-lekcyjnego. Przez szkołę przelewa się NiL, czyli zjawisko nudy i lęku. Nudy dla uczniów uzdolnionych, a lęku dla tych, którym szkoła nie pomaga w ich rozwoju, tylko ustawicznie doświadczają pretensji, że czegoś jeszcze lub znowu nie umieją. Podobnie pisze o tym Krzysztof Konarzewski: *Kredowy pył pokrywa izbę patyną powagi i nudy. Cała ta scenografia od pierwszego dnia nauki przekonuje dziecko, iż „klasa” to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby można było się poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że każdy pracuje z osobna nad*

*tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel* (Konarzewski 2004, s. 142). System klasowo-lekcyjny jest nie tylko nieadekwatny do radykalnego przesunięcia socjalizacyjnego w XXI w., otwartego globalnego dostępu do wiedzy, akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży, ale także sprzeczny z istniejącą już pod ponad trzydziestu lat wiedzą psychologiczną i dydaktyczną na temat efektywności kształcenia oraz z weryfikowanymi na co dzień rozwiązaniami w praktyce konstruktywistycznej edukacji.

Można zapytać, czyja jest tak naprawdę szkoła? Dla kogo jest on stworzona – dla państwa (władzy), Kościoła czy może dla dzieci i młodzieży, by realizować ich prawo do wykształcenia adekwatnego do ich potrzeb, zainteresowań i aspiracji edukacyjnych? A może szkoła jest dla rodziców, żeby nie musieli zajmować się edukacją własnych dzieci i ich wychowywaniem? I druga kwestia, to gdzie można uczyć się wchodząc w trzecią dekadę XXI wieku?

### **I. Czy polska szkoła jest publiczna?**

Zdaniem Sergiusza Hessena, jeśli szkoła ma służyć rozwojowi naszych dzieci, to (...) *nie może być posłuszna prawom państwa, które ma przekształcić. Powinna korzystać z autonomii nawet większej, niż ta, z której korzystają dzisiaj uniwersytety, pod wieloma względami zależne jeszcze od państwa* (Hessen 1931, s. 192). Szkoła nie może odrzucać idei swojej autonomii i zasady wolności, by pochłanianie jej przez państwo nie eliminowało tego, co jest najważniejsze w kształceniu i wychowywaniu młodych pokoleń, a mianowicie promieniowania na uczniów profesjonalnie przygotowanych do pracy z nimi wolnych nauczycieli.

Podobnie eksponowali zasadę wolności pedagodzy nowego wychowania II RP, że przywołam tylko Janusza Korczaka: *Swoboda, zda mi się, oznacza posiadanie: rozporządzanie swoją osobą. W wolności mamy pierwiastek woli, więc czynu zrodzonego z dążenia* (Korczak 1984, s. 125). Nauczyciel, który nie rozporządza sobą, autonomicznie nie stanowi o tym, w jakich warunkach

i z zastosowaniem jakich metod oraz środków ma wspomagać rozwój dziecka, pomagać mu w odkrywaniu własnego człowieczeństwa, w rozwoju własnej tożsamości osobowej, staje się narzędziem w rękach władzy, grając z dziećmi „falszowanymi kartami”. *Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdankach* (tamże, s. 1287).

Szkoły stały się dla polityków sprawujących władzę w państwie przestrzenią do formowania osobowości młodych pokoleń z zastosowaniem mechanizmów nadzorowania i karania, kontrolowania ich i posługiwania się nimi dla szczytnych celów przez repartycję jednostek w przestrzeni. Jak pisał Foucault: *Dyscyplina wymaga czasem klauzury, wyznaczenia specjalnego miejsca, wydzielonego i zamkniętego. Miejsca chronionego przez dyscyplinarną monotonię* (Foucault 1993, s. 168). Dopiero w drugiej połowie XX w. rozpoczął się proces humanizowania pobytu uczniów w szkole by nie była „więzieniem”, doceniając jej rolę w kształceniu i wychowywaniu młodych pokoleń, a zarazem systematycznie odstępując od kar fizycznych. Zmianie zaczął ulegać system kar cielesnych, które zastąpiły kary psychiczne, przekształcając rolę nauczyciela z nadzorcy na egzaminatora, aktora, facylitatora, animatora, tutora itp.

## II. Gdzie dziecko musi a gdzie może się uczyć?

Pytanie, gdzie można się uczyć w naszym systemie szkolnym, musimy - ze względu na powszechny obowiązek szkolny – zastąpić innym, a mianowicie gdzie większość dzieci musi się uczyć. Zanim nastąpiła pandemia koronawirusa, niemalże dla wszystkich oczywistą odpowiedzią na to pytanie, byłoby wskazanie na szkołę, jej totalizująca architekturę, a w niej na klasę szkolną. Wyróżnia się dwa modele architektury szkolnej **1) modernistyczny**, gdzie budynek szkolny jest na planie koncentrycznym typu *panopticon*, tzn. że wewnętrzny obszar stanowią rozwiązania jedno- lub dwutraktowe, z możliwością wprowadzenia stanowisk niewidzialnych dla dzieci i ich wychowawców obserwatorów oraz

gdzie nadzór, wizualna kontrola i wiedza stanowią mają podstawę relacji międzyludzkich, w tym stosunków władzy. Szkołę o modernistycznej architekturze, także w jej relacjach ze środowiskiem naturalnym, cechuje porządek, ład w przestrzeni, uniformizm środków i form zabudowy np. naturę więzi się na ścianie w postaci malowidła bądź otacza ją betonem czy asfaltem (Büchel, Grüter, 1992). Ten rodzaj sztucznego ładu w środowisku nie ma inspirującego i motywującego wpływu na osobowość dzieci, wytwarzając u nich nudę i działając na nie deprymująco. Architektura szkoły tego typu strukturalizuje przestrzeń uniformistycznie.

Według tego modelu zbudowane są wszystkie publiczne szkoły w Polsce. Doskonale nadają się do dyscyplinowania uczniów i nauczycieli w tym szczególnie rozwiązanie architektoniczne, jakim jest cela-izba/klasa szkolna, a więc mała przestrzennie komórka, zamknięta, w której można panować nad ciałami i psychiką uczniów oraz nauczycieli. Przestrzeń klasy szkolnej musi być użyteczna także do tych funkcji, aczkolwiek uczniowie mają się w niej uczyć w warunkach ograniczających ich niepożądaną aktywność. Repartycja uczniów w szkole została połączona z interwałami czasowymi utrwalając system klasowo-lekcyjny. W ustanowionym w przestrzeni miejscu i w tym samym czasie, w ustalonym przez nauczyciela rytmie, z odpowiednimi interwałami na zmianę miejsc czy nauczycieli wszyscy uczniowie mają uczyć się pod jego kontrolą.

2) **model ponowoczesny** jest otwarty na zmieniające się technologie, multimedialne środki komunikacji społecznej. Cechuje się otwarciem wewnętrznego terytorium na kontakty bezpośrednie między uczniami różnych grup wiekowych, o różnym poziomie kompetencji, ale jest też otwartą przestrzenią na możliwość jednostki do ukrycia się w niej, odizolowania, by można było chwilowo zadbać o własne potrzeby bezpieczeństwa, dystansu czy medytacji. Dzięki architektonicznie stworzonym możliwościom do rozproszenia jednostka nie musi już być w szkole dla wszystkich "widzialna", gdyż to ona



przejmuje na siebie odpowiedzialność za czas, tempo, miejsce i sposób realizowanych zadań edukacyjnych. W takiej placówce edukacyjnej obszarem wolności indywidualnej staje się sfera prywatności, prawo do wyizolowania się przed “okiem władzy”, uczenia się w klimacie i miejscach bezpiecznych dla siebie.

Przykładem dostosowania rozwiązań architektonicznych w duchu edukacji postmodernistycznej jest projekt Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, w którym wykorzystano przestrzeń w sposób wielofunkcyjny do realizacji różnych celów edukacyjnych. Zaproponowano w niej m.in. przestrzenie wielotraktowe i wielowarstwowe w przekroju pionowym, dzięki czemu miały się w niej znaleźć strefy do zajęć głośnych, cichych i buforowych tj. rozgraniczających część głośną i cichą. Zamiast klas lekcyjnych, zaproponowano zróżnicowane co do wielkości przestrzenie dydaktyczne w zależności od aktualnych potrzeb dydaktycznych, a to dzięki zastosowaniu mobilnych przegród tj. dających się łatwo rozsuwać lub zsuwać ścianek. Przestrzeń dydaktyczna miała być w niej wypełniana światłem naturalnym o równomiernym rozłożeniu jego natężenia w polach pracy (Łukaszewicz 1978).

Architektura szkolna nowego typu strukturalizuje przestrzeń pluralistycznie, zachęcając zarazem do innowacji, ciągłego wręcz eksperymentowania, do otwartości sytuacji i zadań edukacyjnych. Przenikanie się różnych typów pomieszczeń nie jest zaledwie dodatkiem, ale stanowi konstytutywny element procesu uczenia się. Tak rozumiana architektura dla potrzeb edukacji nie zacierá różnic, wielości, godzi się na współistnienie w jej przestrzeni rozmaitych możliwości, wykazując zarazem skromność i pokorę wobec wielkości tego, co ludzkie. W ostatnich latach funkcjonalistyczny paradygmat budowli szkolnych wzbogacany jest o nadawanie im funkcjom estetycznego prymatu i powrotu do natury. Miejsce (...) *jest uporządkowaną strukturą znaczeń. Mówiąc inaczej »miejsca nie są neutralnymi i obiektywnymi*



*segmentami przestrzeni fizycznej, lecz terenem specyficznie ludzkiego zaangażowania». (...) Miejsca są darem, azyłem zwłaszcza na trudny czas, są źródłem sensu (Kwiatkowska 2001, s. 64).*

Kategoria pojęciowa - **miejsce** wpisała się już we współczesną polską myśl pedagogiczną za sprawą studiów teoretycznych m.in. Marii Mendel (Mendel 2018) i Małgorzaty Piaseckiej (Piasecka 2018). Pedagogika miejsca jest perspektywą teoretyczną badań m.in. nad edukacją, w ramach których można opisać i wyjaśniać dialektyczną relację "człowiek–przestrzeń/miejsce" jako w określonym stopniu i zakresie znaczącą dla jego procesu uczenia się i rozwoju. Wyniki badań psychologicznych niosą z sobą wiedzę o relacyjnym charakterze miejsca jako przestrzeni do biernego czy aktywnego przebywania w nim w określonym okresie czasu, a który to związek ma swoje różne następstwa dla każdej osoby w nim obecnej. Jest to o tyle istotne, że systematyczne przebywanie, w tym uczenie się w tym samym miejscu, jakim jest w przeważającej mierze izba lekcyjna (...) *polega na czasowych i fragmentarycznych zmianach struktury przez powstawanie (...) nowych połączeń odruchowych, zapewniających jej skuteczne zachowanie się w określonych sytuacjach. W ten sposób przeszłość pozostawia w człowieku bądź ślady trwałe w postaci jego struktury trwałej, bądź ślady czasowe w postaci powiązań fragmentarycznych. Kształtowanie się zarówno struktury całościowej, jak i jej zmian fragmentarycznych dokonuje się przez proces selekcji, przez eliminację jednostek, które nie zdołały się przystosować i przez eliminację połączeń, które okazały się bezużyteczne* (Tomaszewski 1984, s. 14-15). Miejsce uczniowskiej aktywności w klasie szkolnej wiąże się zarazem z obecnymi w niej rzeczami, przedmiotami, a nie tylko osobami, toteż pedagogika miejsca może poszerzać wgląd w sytuacje uwzględniając także wyniki badań prowadzonych w ramach pedagogiki rzeczy (Chutorański, Makowska 2019).

Nadal jednak przestrzeń i miejsce uczenia się dzieci są jeszcze we wszystkich szkołach publicznych w Polsce (sieci inkarceralnej) miejscem obserwacji i formacji „skazanych” na edukację oraz ustawicznego ich dyscyplinowania, sprawowania władzy normalizującej przez tego, który (...) *jedną ręką przygarnia to, co zdaje się odpychać drugą* (Foucault 1993, s. 364). Nauczyciele też podlegają inkarceralizacji w wyniku sprawowania nad nimi przez władze państwowe nadzoru pedagogicznego. W latach 2006 r. resort edukacji w Polsce zachęcał do instalowania w drzwiach czy ścianach zewnętrznych klas szkolnych luster weneckich, by można było zgodnie z ideą panoptyzmu swobodnie kontrolować formy aktywności nauczyciela i uczniów samemu będąc dla nich niewidocznym. Wprowadzano do szkół monitoring częściowo pod pozorem troski o bezpieczeństwo uczniów, o panowanie nad przemocą, falą, przestępczością szkolną, ale przy okazji także po to, by móc nadzorować i karać.

Jak pisała o tym Maria Dudzikowa: *Warto poświęcić więcej uwagi monitoringowi, bowiem władza sprawowana nad uczniami – nie jest tu manifestacją siły: czarne uniformy, kajdanki, pies; ale jest dyskretnie ukryta za „wszechwiedzającym” okiem kamery. Ponieważ uczniowie (a także nauczyciele) nigdy nie wiedzą, kiedy są **rzeczywiście** (pod)oglądani, dlatego „wszechwiedzące oko” (dyrektora, jego zastępcy bądź kogoś wyznaczonego do **śledzenia** uczestników życia szkolnego) zostaje **zinternalizowane w psychikę** rozwijającej się osoby ucznia* (Dudzikowa 2004, s. 77; podkreśl. autorki).

Zalety wykorzystywania panoptikonowej infrastruktury do dyscyplinowania przez władze w każdym społeczeństwie mają przede wszystkim dla rządzących i sprawujących nadzór zaletę odpowiadającą trzem kryteriom: *Uczyni sprawowanie władzy możliwie najmniej kosztownym (**ekonomicznie** – dzięki niskim wydatkom, z jakimi się wiąże; **politycznie** – dzięki dyskrecji, niewielkiemu uzewnętrznieniu, względnej niejawności i słabemu oporowi, jaki*

*Gdzie dziecko musi  
a gdzie może się uczyć?*

wzbudza); sprawi, że **społeczne** skutki władzy osiągną maksimum natężenia i możliwie największy zasięg, bez niepowodzeń i luk; na koniec powiąże ten „**ekonomiczny**” przyrost władzy z wydajnością aparatów, wewnątrz których się ją sprawuje (pedagogicznych, wojskowych, przemysłowych czy medycznych, bez różnicy), krótko mówiąc - zwiększy podatność i przydatność wszystkich elementów systemu (Foucault 1993, s. 262).

Etatystyczna polityka utrzymuje centralistyczny nadzór pedagogiczny, wzmacniając prawnie możliwość dyscyplinowania nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, co stawia ich w jawnej konfrontacji z własnym profesjonalizmem oraz sumieniem. Nowelizowana w 2019 r. przez posłów Zjednoczonej Prawicy Ustawa Karta Nauczyciela nie tylko operuje językiem penitencjarnym, charakterystycznym dla zakładów karnych, skoro stwierdza się w niej *explicite* podleganie przez nauczycieli reżimowi Karty Nauczyciela (w swej istocie reżimowi władzy ją stanowiącej), ale także poszerzyła katalog dyscyplinowania nauczycieli w ich pedagogicznej pracy. Wydzielono w tym dokumencie prawnym rozdział 10 poświęcony odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli zaostrzając ją m.in. w odniesieniu do czynów polegających z jednej strony na niezapewnieniu uczniom bezpieczeństwa, naruszeniu nietykalności cielesnej lub godności osobistej, co jest warunkiem ochrony praw dziecka w szkole, z drugiej zaś strony utrzymano pręgierz nad nauczycielami w przypadku zaistnienia uchybienia przeciwko porządkowi pracy. Ustawa ich nie definiuje, tylko odsyła do Kodeksu Pracy (Ustawa Karta Nauczyciela 2019). Tym samym, nauczyciel naruszający obowiązujący w szkolnictwie publicznym system klasowo-lekcyjny może być pociągnięty do odpowiedzialności karnej. Czy zatem opłaca się interesowanie przez nauczycieli jakąkolwiek zmianą tego ładu organizacyjnego, ale i politycznego, skoro w przypisanej im przestrzeni szkolnej mają nie tylko kształcić i wychowywać swoich uczniów, ale także ich indoktrynować osuwając

z różnego rodzaju przemocą jako czymś naturalnym, oczywistym, niezastąpionym.

### **Gorset systemu klasowo-lekcyjnego**

System klasowo-lekcyjny jest w 2020 r. inwariantem publicznego systemu szkolnego, a w swej istocie częściowo państwowego systemu szkolnego, od którego nie ma odstępstw. To on określa i wyznacza warunki pracy nauczycieli oraz uczenia się dzieci i młodzieży, określa warunki brzegowe, granice, których nikomu przekroczyć nie wolno. Tym samym wszystkie koncepcje pedagogiczne, jakimi by nie były, muszą spełniać jeden podstawowy wymóg bez względu na to, jakie są ich założenia dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne, a mianowicie mieścić się w ramach systemu klasowo-lekcyjnego. Odchylenia od tego systemu są możliwe jedynie wówczas, kiedy go nie eliminują, nie dekonstruują, nie pozbawiają kluczowych zasad. Właśnie po to stworzono system nadzoru, żeby nie dopuścić do zmiany kontekstu nadrzędnego, jakim jest nie tylko system klasowo-lekcyjny, ale może nim być także dodatkowo ideologia edukacji i jej komponenty.

Zmiany są możliwe pod warunkiem, że pochodzą z samego systemu, a więc z wnętrza szkoły i jej podmiotów czy organów. Te jednak mogą owe zmiany projektować w ramach nienaruszalności systemu klasowo-lekcyjnego. *Efektom zmiany innowacyjnej jest udoskonalenie funkcjonowania podsystemu lub struktury w części bądź całości, bez zmiany zastanej koncepcji pedagogicznej lub z jej cząstkową modyfikacją* (Radzewicz 1983, s. 157). Innymi słowy dyrektor szkoły czy nauczyciel-innowator może projektować wydłużenie lub skrócenie czasu lekcji, ale ta musi się odbyć w klasie rozumianej jako miejsce/przestrzeń i jednorodna grupa uczniów.

Tego typu rozwiązanie zaproponowało Ministerstwo Edukacji Narodowej w okresie pandemii, by skrócić czas przebywania dzieci w tym samym

pomieszczeniu z 45 minut do 30, aby można było ją częściej wietrzyć a uczniom pozwolić na częstsze zabiegi higieniczne. To prawda, że nie wszystkie lekcje muszą odbywać się w (tej samej) klasie szkolnej, gdyż stosuje się w edukacji zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, ale stanowią one doraźne i jedynie subsystemowe rozwiązanie w ramach systemu klasowo-lekcyjnego. Całościowa zmiana mikro i mezosystemu wychowawczego czy dydaktycznego w szkolnictwie publicznym jest możliwa tylko i wyłącznie w wyniku jej legitymizacji na poziomie makrosystemowym, a więc centrum władztwa pedagogicznego w kraju.

Przeprowadzone pod moim kierunkiem przez Magdę Karkowską etnopedagogiczne badania przemocy w klasie szkolnej w jednym z publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi (Karkowska, Czarnecka 1993), dotyczyły postrzegania przez uczniów klasy szkolnej i lekcji jako przestrzeni fizycznej i psychicznej. Po 27 latach od ich przeprowadzenia można stwierdzić, że w polskim szkolnictwie niewiele się zmieniło. Nadal bowiem obowiązuje podział przestrzeni w klasie szkolnej na dwie strefy, z których tylko nauczycielowi wolno przekraczać uczniowski, czyli „obcy” teren. Uczniowskie „mapy klasy” wraz z ich interpretacją odbiciem w świadomości młodzieży ukrytego dla nauczycieli „wycinka” z naturalnego życia tego, co młodzież szkolna naprawdę przeżywała, czego doświadczała w czasie lekcji. Dla wszystkich uczniów podział na obie strefy miał miejsce. Jedni akcentowali wywoływany w tej przestrzeni poziom emocji lub wyobrażeń własnych wobec nauczycielki i tego, co ma miejsce w klasie, a więc różnego rodzaju zachodzący między nimi dystans:

- a) **przestrzenny** – trzyczęściowa aranżacja klasy, w której miejsca uczniów są oddzielone niewidocznym „murem” lub „drutem kolczastym” (odległość) od terenu nauczycielki. Także usytuowanie uczniów w ławkach, rzędach jest świadectwem poziomu ich relacji z nauczycielem (pierwsze ławki oraz ostatnie w trzecim rzędzie – „kujony”, „najlepsi”, zaś środkowy pas jest

„terenem neutralnym”); brak bezpośredniego i swobodnego dostępu do środków dydaktycznych np. map, słowników, instrumentów itp.

- b) **przedmiotowy** np. inne pomoce dydaktyczne ma nauczycielka a inne uczniowie; ciasne ustawienie ławek utrudniające poruszanie się w klasie;
- c) **psychiczny**, depersonalizacja uczniów przez przymus, posłuszeństwo, nakaz milczenia, ciszy, reagowania za przyzwoleniem nauczycielki, publicznego odpytywania przez tablicą, panowanie nauczycielki nad czasem, aktywnością uczniów lub pożądanego atakowania jej przez uczniów (np. uczniowie symbolizowani jako „czołgi” w gotowości do niszczenia nauczyciela jako wroga w ”pancernym aucie”). Klasa jest tu „polem bitwy”;
- d) **symboliczny** – otwarty dziennik na biurku nauczycielki; tablica – jako „strefa zagrożenia”, a mimika, rzekomy uśmiech na twarzy nauczycielki (...) *nie wróży nic dobrego* (tamże, s. 118);
- e) **społeczny** – oznakowanie ławek tzw. „kujonów”, którzy są wykluczani przez większość uczniów z klasy;
- f) **działaniowy** - w przypadku uczniów: nudzenie się, pozorowanie koncentracji, chowanie się przed nauczycielką, lekceważenie jej lub inwersja, zabawa na całego w ostatnich ławkach - ożywiona konwersacja, wymiana między uczniami korespondencji, lekceważenie poleceń nauczycielki; w przypadku nauczycielki – statyka postawy, bierność, brak komunikacji dwukierunkowej, dialogu; swoboda przemieszczania się po klasie.

Badania potwierdzają to, co rok wcześniej zdiagnozował w ośmioletnich szkołach podstawowych Zbigniew Kwieciński analizując wartość rozwojową 45–minutowej jednostki lekcyjnej, a mianowicie, że jest ona dla uczniów stratą czasu. *Na podstawie tego badania okazało się, że 24,4 min. (z każdych 45 min.) przeciętnej lekcji stanowi czas jakkolwiek zorganizowany przez nauczycieli, lecz tylko 5,5 min. przeciętnej lekcji można uznać za czas tak wykorzystany przez nauczycieli, że jest on pożyteczny dla rozwoju młodzieży* (Kwieciński 1992, s. 94).



Badania socjologa edukacji dotyczyły uczniów szkół podstawowych, ale młodzież szkół średnich w badaniu jakościowym wcale nie wyrażała zachwytu nad wartością uczęszczania do szkoły. Jak stwierdził jeden z badanych przez Magdę Karkowską: *Nie pamiętam, ale to chyba Kundera powiedział, że życie jest gdzie indziej* (Karkowska, Czarnecka 1993, s. 102). Inny uczeń natomiast podzielił się przy swoim rysunku refleksją (...) *że nauka i zdobywanie merytorycznych wiadomości nie jest w tej klasie sprawą pierwszorzędną wagi* (tamże, s. 112).

Końcowy wniosek M. Karkowskiej z badań był pesymistyczny, skoro na postawione pytanie, czy istnieje możliwość zmiany tej sytuacji? Odpowiedziała: *Szkoły jednakże bronią się z reguły przed modyfikacjami, m.in. przed zatrudnianiem osób, które mogłyby usprawnić ich działanie, poprawić interakcje między uczniami i nauczycielami, pracować z nimi i dla nich. Nic nie wskazuje na to, aby współczesna „chora” szkoła zmierzała w kierunku edukacji podmiotowej, aby wielostronnie przygotowywała młodych ludzi do życia* (Tamże, s. 139).

## **Podsumowanie**

Po trzydziestu latach transformacji ustrojowej, dla oświaty absolutnie niewiele znaczącej, bo podtrzymującej ustrojowe, a więc i prawne oraz polityczne władztwo każdej formacji rządzącej nad oświatą, kolejne pseudoreformy są pozorem zmian w wykonaniu tak lewicy (postkomunistycznej), liberałów, jak i prawicy. W zdecydowanej większości nawet najbardziej otwarte na krytykę media nie dopuszczają do świadomości publicznej owego zafałszowania z włączeniem w to edukacji, bo nie upublicznia się rozwiązań, jakie mają miejsce w krajach znacznie starszej i rozwiniętej już demokracji w Zachodniej Europie czy USA. W Polsce ma być tak, jak zawsze było, z niewielką estetyką czy dekoracyjnością nowych technologii, środków dydaktycznych. W końcu wszyscy chodzili do szkoły tradycyjnej, z modelem



transmisji kulturowej (ideologicznej, doktrynalnej), adaptacyjnej, instrumentalnej, ale już nie emancypacyjnej, nie alternatywnej wobec powyższej.

Okres pandemii odsłonił głęboki kryzys w polskim szkolnictwie, którego sprawcami są przede wszystkim rządzący, niekompetentni, pełni frazesów i arogancji wobec świata nauki, a zarazem zastraszający nauczycieli w ich próbach wyjścia poza systemowe rozwiązania, gdyż skutkują one dyscyplinarnymi sankcjami. Doczekaliśmy się czasów, w których bycie nauczycielem oznacza rezygnację z profesjonalizmu, własnego wykształcenia na rzecz uległości, posłuszeństwa, bezkrytycznego realizowania dyrektyw centralnej władzy oraz potwierdzanie ukończeniem jedynie słusznych i uznawanych przez nią szkoleń czy programów studiów. Nic dziwnego, że obserwując te same wydarzenia w klasie szkolnej, możemy dostrzec coś zupełnie innego w zależności od tego, jaki reprezentujemy paradygmat pedagogiczny, a jeszcze ściślej dydaktyczny.

Rację ma Dorota Klus-Stańska pisząc: *Jeśli przelamiemy nasze potoczne myślenie, w którym szkoła jest dość „oczywista”, i spróbujemy przekroczyć horyzont wyobrażenia innej szkoły, to uda się nam zobaczyć zupełnie odmienne modele ustaleń tego, czym jest dydaktyka jako nauka, na czym polega nauczanie i jaki ma związek z uczeniem się, jak powstaje wiedza w umyśle, jakie są skutki edukacji szkolnej itd.* (Klus-Stańska 2018, s. 43). Otóż dydaktyka wprawdzie jest paradygmatyczna, ale monocentryczna ideologicznie władza żąda od nauczycieli bezwzględnego podporządkowania się jej interesom, co jest możliwe przede wszystkim w paradygmacie dydaktyki adaptacyjnej, instrumentalnej. Nauczyciele mogą mieć wiedzę naukową o wieloparadygmatyczności dydaktyki, ale skazani są na dydaktykę instrukcyjną, światopoglądowo (ideologicznie) normatywną.

## Wnioski

Reforma kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach publicznych będzie możliwa wówczas, kiedy zaistnieją następujące zmiany:

1. Polityczne odstępianie od polityki etatystycznego władztwa (nadzoru pedagogicznego) charakterystycznego dla państw totalitarnych.
2. Wprowadzanie zmian w polityce oświatowej z udziałem i poszanowaniem przez rządzących ekspertów, naukowców (pedagogów, psychologów, biomedyków, socjologów i architektów) w ramach Krajowej Rady Edukacji powołanej przez Sejm lub Senat RP
3. Odejście od systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz edukacji konstruktywistycznej, co wymaga zarazem systematycznego przekształcania architektury szkolnej na adekwatną do współczesnej wiedzy o czynnikach warunkujących efektywność uczenia się i kształcenia.

Tu już nie chodzi o przekonywanie polityków do odstąpienia od władztwa politycznego i światopoglądowego nad szkolnictwem z nonsensownym przekonaniem, że dzięki temu nadal będzie można wykorzystywać je do własnego panowania politycznego w kraju. Jeśli tak sądzą, to wydarzenia kontestacji młodzieży jesienią 2020 r. są oddolnie społecznym przekazem, że te czasy już się kończą i dłużej nie ma sensu ich utrzymywanie. Szkolnictwo publiczne nie może być częścią partyjnych interesów którejkolwiek formacji politycznej, gdyż *Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie* (Zamoyski).

## **Bibliografia:**

Büchel H.P. Grüter J.P. (1992). *Natur um Schulhaus*, Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Verlag Sauerländer.

Chutorański M. Makowska A. (2019) (red.). *Rzeczy – kultura – edukacja*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.

Dudzikowa M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: GWP.

Foucault M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. i postłowie Tadeusz Komendant, Warszawa: Aletheia-Spacja.

Hessen S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibliografią polską uzupełnił Dr Adam Zieleńczyk, Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Hessen S. (2003). *Państwo prawa i socjalizm*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył Sławomir Mazurek, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Karkowska M., Czarna W. (1993). *Przemoc w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: WN PWN.

Konarzewski K. (2004). *Uczeń. W: Sztuka nauczania. Szkoła*, red. Krzysztof Konarzewski, Warszawa: WN PWN.

Korczak J. (1984). *Jak kochać dziecko*, W: Janusz Korczak. *Pisma wybrane, wprowadzenie i wybór Aleksander Lewin*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Kwiatkowska H. (2001). Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne, W: Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia, red. Aleksander Nalaskowski, Krzysztof Rubacha, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Kwieciński Z. (1982). *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Zeszyt 135.

Kwieciński Z. (1992). Socjopatologia edukacji, Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”.

Kwieciński Z. (2000). Tropy-ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Kwieciński Z. (2007). Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.

Łukaszewicz R. (1978) (red.). Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Mendel M. (2018). Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła. Gdańsk: Katedra.

Piasecka M. (2018). *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Przyszczykowski K. (2012). Polityczność (w)edukacji. Studia Psychologia i Pedagogika nr 179, Poznań: WN UAM.

Radziewicz J. (1983). Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych, Warszawa: WSiP.

Szeja M. (2020). Polska oświata kroczy drogą donikąd, w: <https://magazynkontakt.pl/polska-oswiata-kroczy-droga-donikad/> [odczyt dn. 14.11.2020].

Śliwerski B. (2009). Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Śliwerski B. (2018). Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2020). (Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Tomaszewski T. (1984). Ślady i wzorce, Warszawa: WSiP.

Ustawa Karta Nauczyciela (2019). Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19, za: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2> [odczyt: dnia 10.11.2020].

Zamoyski Jan, [https://pl.wikiquote.org/wiki/Jan\\_Zamoyski](https://pl.wikiquote.org/wiki/Jan_Zamoyski) [odczyt dn. 8.11.2020]