



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVI (1/2022)

nadesłany: 17.11.2021 r. – przyjęty: 10.12.2021 r.

Bogusław ŚLIWERSKI*

Polityczne uwarunkowania trwania systemu klasowo-lekcyjnego w szkolnictwie publicznym

Political conditions of duration classroom system in public education

Abstrakt

Cel. Przedmiotem analizy jest panujący we współczesnej Polsce centralistyczny system zarządzania, nadzoru i reformowania edukacji szkolnej. Autor wskazuje na kwestię pozorowania przez rządy lat 1993-2020 procesów decentralizacji, demokratyzacji kształcenia dzieci i młodzieży w szkolnictwie publicznym. Uniemożliwia to rezygnację nauczycieli z edukacji behawioralnej, doktrynalnej, zamkniętej na rzecz dydaktyki konstruktywistycznej, otwartej i zmieniającej system klasowo-lekcyjnego gorsetu.

Materiały i metody. Przedmiotem analizy strategii reform oświatowych jest polityka szkolna władz państwowych Polski po 1989 r. z punktu widzenia dysonansu między roszczeniami opozycji z ruchu społecznego „Solidarność” a dokonaną transformacją systemu szkolnego w wolnej III RP. Głównym problemem badawczym jest dociekanie powodów, dla których nadal obowiązuje w tej polityce system klasowo-lekcyjny z XVII wieku.

Wnioski. Polityka władz oświatowych po 1989 r. dowodzi pozbawionej naukowej racji reprodukcji nie tylko centralizmu oświatowego, ale i pozbawiania młodych pokoleń szans na jakość kształcenia adekwatną do wyzwań XXI wieku oraz stanu wiedzy o zróżnicowanych paradygmatach w dydaktyce szkolnej.

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, system klasowo-lekcyjny, szkolnictwo publiczne, dydaktyka, przemoc szkolna.

* e-mail: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

Zakład Pedagogiki Porównawczej, Katedra Teorii Wychowania, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Pomorska 46/48, 90-225 Łódź, Polska.

Department of Comparative Pedagogy, Department of Educational Theory, Faculty of Educational Sciences, University of Łódź, Pomorska 46/48, 90-225 Łódź, Poland.

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Abstract

Aim. The subject of the analysis is the centralized system of managing, supervising, and reforming school education prevailing in contemporary Poland. The author points out the issue of simulating the processes of decentralization and democratization of the education of children and adolescents in public education by the governments of the years 1993-2020. This disempowers teachers to forsake behavioral, doctrinal, closed education, in favor of open, constructivist didactics which changes the restrictive class-lesson system.

Materials and methods. The subject of the analysis of educational reform strategies is the school policy of the Polish state authorities after 1989 in the context of the discrepancy between the claims of the oppositional social movement „Solidarity” and the prevailing transformed school system in the period of the Third Polish Republic. The main research question is why the 17th-century class-lesson system still prevails.

Conclusion. The policy of the educational authorities after 1989 led not only to the restoration of educational centralism, which was not based on scientific evidence but also deprived the younger generations of opportunities for quality education adequate to the challenges of the 21st century and the state of knowledge of different paradigms in school didactics.

Keywords: educational policy, class-lesson system, public education, didactics, school violence.

Wydawałoby się, że wraz z upadkiem ustroju socjalistycznego i zapowiedzią budowania państwa demokratycznego, utrwaloną później w Konstytucji III RP, nastąpiło przejście od centralizmu do demokracji, do samorządnej Polski, a więc że doszło do stanu suwerenności państwa zarówno w stosunkach międzynarodowych, jak i w relacjach jego władz z własnym społeczeństwem. Nic bardziej mylnego. Upadek bloku państw socjalistycznych zbiegł się z falą globalizacji i neoliberalizacji w krajach Europy Zachodniej. Ten przestrzenny fenomen prowadził od przekształcania antagonistycznych czy izolacyjnych relacji międzynarodowych wobec tych państw do włączenia ich do grona państw demokratycznych, otwartych.

Trudne początki transformacji ustrojowej

Tuż po obradach Okrągłego Stołu nasz kraj nie odzyskał jeszcze w pełni własnej suwerenności, bowiem na naszym terytorium wciąż stacjonowały wojska radzieckie, które opuściły kraj dopiero z końcem 1993 r. Polska transformacja rozwijała się na fundamentach grupowego procesu przekształcania – pod koniec lat 80. XX wieku – władzy politycznej rządu komunistycznego w sprywatyzowaną władzę ekonomiczną, która wytworzyła nową nomenklaturę uprzywilejowanych grup, także w edukacji i szkolnictwie wyższym. Zachowały w nich swoje wpływy osoby z dawnych warstw uprzywilejowanych (Kieżun, 2013, s. 205). Polskie władze oświato-

we w 1989 r. przyjęły neoliberalną zasadę dostosowywania systemu edukacyjnego do wyzwań gospodarki rynkowej. Na początku zmiany ustrojowej w naszym kraju (1989/1990) słusznie była forsowana idea nauczyciela szkoły publicznej jako transformatywnego intelektualisty.

Po pierwszej dekadzie przemian gospodarczych, kiedy pojawiła się konieczność zmierzenia się z procesami integracyjnymi, w tym z wejściem do Unii Europejskiej (2004 r.), Polska włączyła się w rywalizację o władzę na poziomie globalnym. Niestety, zaczęto wykorzystywać odzyskaną w 1989 r. wolność do forsowania partyjnego czy związkowego interesu partii władzy oraz odpowiadającej jej ideologii politycznej, a w tle także ideologii edukacyjnej. Najpierw rozpoczął się proces tłumienia przez urzędników resortu edukacji i kolejne formacje rządzące oddolnego ruchu nauczycielskich innowacji i eksperymentów dydaktycznych z lat 1990-1997 oraz odstępowanie od koniecznej decentralizacji oświaty. Towarzyszyła temu w sposób niewytłumaczalny fala totalnego dezawuowania naukowców różnych dziedzin przez kolejne formacje rządowe (Kwieciński, 2000, 2007; Przyszczypkowski, 2012; Śliwerski, 2009, 2018, 2020). Ten stan rzeczy potwierdzają badania makropolityki oświatowej, które wpisują się w interdyscyplinarne dociekanie prawdy o jej prowadzeniu przez kolejne rządy od 1993 r., niezależnie od tego, na jakich źródłach doktrynalnych budowały one swoją ścieżkę dojścia do władzy (Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015).

Jeszcze mieliśmy nadzieję, że w perspektywie ustrojowej, a więc tworzącej się w duchu idei państwa prawnego oraz sprawiedliwości społecznej demokracji, takie sfery publiczne jak oświata, zdrowie obywateli, kultura i bezpieczeństwo będą w Rzeczypospolitej realizowane zgodnie z pojmowaniem polityki jako racjonalnej troski o dobro wspólne, co oznacza, że znajdą się poza obszarem walki stronnictw politycznych zawłaszczających te sfery życia publicznego dla własnych celów. Niestety, tak się nie stało. Okazało się, że można zmieniać doktrynę polityczną i prawną ustroju oraz istotę, sens, znaczenie pojęć *polityka* i *funkcje kształcenia*. Polskie rządy stosują dogmatyczne stanowisko w zakresie zarządzania makropolitycznego i sprawowania nadzoru nad szkolnictwem i nauczycielstwem. Czynią to wbrew sformułowanym w deklaracjach politycznych i raportach oświatowych stanowiskom o rzekomej decentralizacji i samorządności szkolnictwa publicznego.

Ustrój szkolny jest połowicznie zdecentralizowany, w wyniku scedowania na samorządy obowiązku ponoszenia odpowiedzialności za infrastrukturę szkolną i zatrudnianie kadr kierowniczych (Śliwerski, 2013). W stosunku do sytuacji ustrojowej i nadzorczej w PRL zmienił się tym samym jedynie podmiot prowadzący placówki oświatowe. Rzeczywiście są nim samorządy terytorialne, ale o przyznawaniu im środków finansowych na działalność własną decyduje większość parlamentarna, która jest od 1993 r. poza kontrolą publiczną. Także środowisko nauczycielskie jest

dalej upaństwowione pod pozorem stwarzanej mu autonomii zawodowej, gdyż zarówno o płacach, jak i o awansie zawodowym rozstrzyga władza centralna wraz z równie scentralizowanymi nauczycielskim związkami zawodowymi.

Złamanie ustrojowej zasady subsydiarności państwa

Wraz z pierwszą reformą ustrojową w 1999 r., polityka oświatowa III RP stała się czynnikiem prowadzącym do zacierania granic między systemami szkolnymi państw najwyżej rozwiniętych gospodarczo i należących do OECD, a tym samym prowadziła do wzrostu różnic społecznych, pojawienia się fragmentacji lojalności i ekskluzji zmarginalizowanych grup społecznych (Czaputowicz, 2013, s. 307). Państwo polskie zlekceważyło zasadę subsydiarności w edukacji, zgodnie z którą decyzje dotyczące edukacji miały być podejmowane przez autonomiczne organy uspołecznienia szkoły, które są najbliższe ucznióm, ich rodziców i nauczycieli. „Państwo powinno wykonywać jedynie te zadania, z których nie mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne, a instytucja ponadnarodowa – tylko te zadania, których nie mogą skutecznie wykonywać państwa” (Czaputowicz, 2013, s. 391).

W świetle analiz makropolitycznych Polskiej Akademii Nauk kraj nasz jest – mimo przemian społeczno-gospodarczych i politycznych – nadal państwem niedemokratycznym, w którym polityka władz ma charakter *stricte* etatystyczny. Stało się zatem zupełnie odwrotnie niż oczekiwało tego społeczeństwo. Ministerstwo Edukacji Narodowej przejęło pełen wpływ na procesy kształcenia i wychowywania w szkołach (rezygnując z tego ostatniego), organizacji roku szkolnego, strukturę ustroju szkolnego oraz jego sieć, w związku z czym z każdym rokiem ulegał zmniejszaniu kapitał społeczny. Subsydiarność (...) „ma dwa oblicza. Zakłada powstrzymanie interwencji wyższego poziomu i pozostawienie sprawy do rozstrzygnięcia przez instytucję właściwą, a zarazem zakłada interwencję w przypadku tych, którzy są w potrzebie. Subsydiarność negatywna odnosi się do ograniczeń kompetencji większej jednostki na korzyść mniejszej, natomiast subsydiarność pozytywna odnosi się do obowiązku interwencji większej jednostki w celu ochrony i umocnienia ludzkiej godności” (Czaputowicz, 2013, s. 392).

Wskazując na toksyczny charakter centralizacji szkolnictwa w III RP musimy zmierzyć się z fenomenem suwerenności, skoro on sam w sobie zawiera proces redukcowania u osób mocy (prawa) samostanowienia na rzecz przejmowania go przez państwo reprezentowane przez jego władze. Dochodzi bowiem do konfliktu między suwerennością państwa w stosunku do obywateli, których sprawczość ograniczana jest przez prawo, potęgę władzy, zobowiązania wobec państwa i jego legitymizację.

„Suwerenność jest antropocentryczna w tym sensie, że stanowi produkt człowieka i właściwa jest tylko ludziom” (Czaputowicz, 2013, s. 15). Władze oświatowe realizują suwerenność jako rodzaj władztwa na poziomie panowania, rządzenia i zarządzania.

Panowanie oznacza władzę zwierzchnią ministra edukacji nad całym systemem oświatowym „i określa, jakim wartościom i interesom powinno ono służyć. Rządzenie dotyczy urzeczywistniania uznanych wartości i interesów przez organy wykonawcze władzy, zaś zarządzanie polega na bezpośrednim organizowaniu działania zgodnie z wolą władczą” (Czaputowicz, 2013, s. 24). Im większy zakres suwerenności ma władza centralna, tym niższy jest poziom suwerenności podmiotów edukacji, jeśli te nie mają możliwości realnego wpływu na stanowienie norm czy rozwiązywanie kluczowych problemów. „Suwerenność jest rezultatem dynamicznego procesu wzajemnego tworzenia się prawa i polityki i lokuje się na granicy między nimi” (Czaputowicz, 2013, s. 27). Z powyższego wynika, że jest ona cechą stopniowalną, a jej zakres jest uzależniony właśnie od gotowości władzy do decentracji swoich uprawnień na podległe jej podmioty (osoby i instytucje). „Suwerenność jest wiązką kompetencji, która zmniejsza się lub zwiększa w zależności od decyzji suwerena” (Czaputowicz, 2013, s. 38-39).

Z perspektywy czasu transformacji znacznie lepiej widać, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki której możliwe staje się pozorowanie przechodzenia systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość zachowania autorytarnego władztwa. Jeśli Ministerstwo Edukacji i Nauki chce dzierżyć władzę w systemie zero-jedynkowym, a więc niepodzielnie, to będzie pozorować jej podzielność w ramach ustanawianych przez siebie zasad. Zarządzanie oświatą jest zatem ściśle powiązane „z ideą partiokracji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym” (Kieżun, 2013, s. 329), ogólnonarodowym i ogólnospołecznym.

Centralistyczny system zarządzania szkolną edukacją

Każdy system totalny, a takim jest także centralistyczny system szkolny, a w nim system klasowo-lekcyjny, ma charakter toksyczny, bowiem toczy go choroba moralna, zarażając podmioty edukacyjne czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania norm społeczno-etycznych oraz do autonomicznego rozwoju osobowego. System taki nosi w sobie zarzewie moralnego zła, przy

równoczesnym intencjonalnym dążeniu do dobra. 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, a więc decydentów politycznych, partyjnych, ideologicznych, biurokratycznych, często z udziałem powołanych i finansowanych przez rządy posłusznych im ekspertów w ramach określonej koncepcji zmian, do realizacji wąsko pojmowanych interesów państwa i rządzących.

Niniejsza strategia ma – zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego – nie zawsze jawne dla społeczeństwa cele o charakterze gospodarczym w zakresie przystosowania kadr do nowych technologii, w wymiarze ideologicznym mające sprzyjać uniformizacji myślenia obywateli, większemu ich uzależnieniu od centrum dyspozycyjnego, które lepiej widzi słuszną drogę niż społeczeństwo skołatanie wpływem „obcych” koncepcji świata oraz – w wymiarze politycznym – polegające na umocnieniu 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, 2014, s. 8). Ten typ odgórnego reformowania oświaty nie służy celom artykułowanym przez społeczeństwo czy klientów edukacji (uczniów lub/i ich rodziców), blokując i kanalizując aspiracje oraz dążenia społeczne.

Ze względu zatem na swoje biurokratycznie i jurydycznie konstruowane właściwości system wprowadzania zmian w edukacji szkolnej w strategii *top-down* wywiera szkodliwy wpływ na wszystkie podmioty edukacyjne, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania. Proces „zatrucia” polega na „zasiewaniu” w osobach mentalnych i emocjonalnych ziaren: strachu, poczucia winy, uzależnienia, poczucia znieważenia, naruszenia godności czy obniżenia własnej wartości. To także tłumienie, zaniedbywanie potrzeb, aspiracji i zainteresowań edukacyjnych. Toksykacja przy tym może być bierna lub czynna, świadoma lub nieświadoma, werbalna lub niewerbalna. Dotychczasowe rozwiązania nie sprzyjają realizacji dobra etycznego, a wręcz wprost przeciwnie – naruszają je czy wręcz wchodzą z nim w konflikt i faktycznie sprzyjają celom dokładnie przeciwnym, bowiem „[...] pod hasłem rozwoju – blokują go, pod hasłem uczenia – oduczają, pod hasłem moralności – demoralizują, chcąc uczyć jednego – *de facto* uczą czegoś zupełnie innego, a czasami zabijają samą chęć do uczenia się czegokolwiek” (Kwieciński, 1992, s. 49).

Podczas XVIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie prezydent Lech Kaczyński zwrócił uwagę na niepokojące i wciąż dające o sobie znać zjawisko niechęci do polityki historycznej:

Potrzeba transformacji, jej kształt może być dyskusyjny, ale potrzeba była zupełnie oczywista: potrzeba spojrzenia w przyszłość. To spowodowało, że niektórzy uznali, że nadmierne myślenie o historii, a tym bardziej tak zwana polityka historyczna, to rzecz co najmniej niepożądana. Był strach przed nacjonalizmem, w szczególności w endeckim wydaniu; strach, który – nie kryję – w jakimś zakresie podzielałem. Był strach przed ksenofobią i to też była przyczyna, choć nieuzasadniona, ale subiektywnie niektórzy mogli ją przeżywać (Kaczyński, 2010, s.16-17).

Politycy sprawujący władzę w III RP wciąż bronią siebie i centralistycznie zarządzanej oświaty oraz nadzorowanego przez nich szkolnictwa, które w formie kształcenia klasowo-lekcyjnego jest już zbędne, gdyż podtrzymuje w XXI wieku dziewiętnastowieczny model edukacji. Innowacje w procesie kształcenia i uczenia się od dawna generowane są poza resortami edukacji, który resztką etatystycznego władztwa usiłuje jeszcze dowiedzieć, że ma coś sensownego do powiedzenia w tym zakresie. Od trzydziestu lat nie odnotowano żadnej reformy w samym Ministerstwie Edukacji Narodowej, które funkcjonuje tak samo, jak w okresie minionego reżimu państwa totalitarnego. To centrum z pełną już arogancją narzuca całemu systemowi edukacyjnemu rozwiązania, które zaprzeczają nie tylko państwu demokratycznemu, ale przede wszystkim fundamentalnej wiedzy z psychologii rozwoju dzieci i młodzieży oraz z nauk pedagogicznych, w tym, szczególnie, z dydaktyki.

Wybitny badacz ustrojów szkolnych w państwach totalitarnych Sergiusz Hessen tak pisał w 1931 r. o potrzebie wolności w edukacji i dla edukacji, jeśli chcemy budować ustrój demokratyczny w państwie:

Dla nowego poglądu demokratycznego wolność osoby nie tylko jest dana, lecz również zadana, jest nie gotowym faktem, lecz procesem, znajdującym się w nieustannym ruchu, jest twórczą siłą, która może zarówno rosnąć jak i wyrodnieć. Istota wolności polega nie na oderwanym i jednakim dla wszystkich zakresie działania samowolnego, lecz na zdolności samopotwierzenia osobowości, jako możliwego ośrodka twórczości. Dlatego stałym, „nieprzenikalnym” rdzeniem wolności jest nie pewna raz na zawsze zakreślona dziedzina, lecz własna wartość osobnika, jego właściwość pozostawiania celem samym przez się, a nie tylko narzędziem cudzej woli (Hessen, 1931, s. 186).

Nauczyciele w gorsecie politycznego nadzoru

Od prawie dziewięćdziesięciu lat kolejne pokolenia polskich nauczycieli znają pozytywną wartość rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, jakie wniosła do re-

formowania edukacji pedagogika reformy. Wielu nowatorów odstępowało w swoich alternatywnych podejściach do kształcenia od systemu klasowo-lekcyjnego, od dydaktyki behawioralnej, pedagogii przemocy, ograniczania aktywności i kierowanego samokształcenia uczniów w cywilizowanych, demokratycznych i rozwiniętych gospodarczo krajach świata, by wprowadzać do szkół publicznych dydaktykę kognitywistyczną i konstruktywistyczną. W zdecydowanej jednak większości polskich szkół publicznych nadal reprodukuje się rozwiązania z przełomu XIX i XX w.

Minęło trzydzieści lat transformacji, w których trakcie postkomunistyczna lewica z lat 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 ponownie prawicy mogły całkowicie zablokować ruch nowatorstwa pedagogicznego, w tym zniszczenie kapitału twórczego nauczycieli. Nie tylko został utrzymany etatystyczną polityką centralistyczny nadzór pedagogiczny, ale także wzmocniono prawnie możliwość dyscyplinowania 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 podleganie przez nauczycieli reżimowi *Karty Nauczyciela* (w swej istocie dominacji władzy ją stanowiącej), ale także poszerzyła katalog dyscyplinowania nauczycieli w ich pracy pedagogicznej.

Wydzielono w tym dokumencie prawnym rozdział 10, poświęcony odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli. Z jednej strony zaostrzono ją m.in. w odniesieniu do czynów polegających na niezapewnieniu uczniom bezpieczeństwa, naruszeniu nietykalności cielesnej lub godności osobistej, co jest warunkiem ochrony praw dziecka w szkole, z drugiej zaś strony utrzymano pęgierz 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, aby nauczyciele byli zainteresowani 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 oswajając z różnego rodzaju przemocą jako czymś naturalnym, oczywistym, niezastąpionym?

Wraz centralistycznym zarządzaniem edukacją odtwarza się szeroko rozumiana przemoc, pogarda dla jednostki ludzkiej oraz głęboko humanistycznych racji i wartości. Toksyczny system oświatowy krzywdzi podmioty edukacji – nauczycieli, uczniów i/lub ich rodziców w wyniku przekroczenia obowiązujących praw i lekceważenia uniwersalnych wartości, a przez to narusza ich ludzką godność. System

ten cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia, gdyż upowszechnia on i wdraża uczniów i/lub nauczycieli do negatywnych postaw i/lub zachowań, wyrządzając swoim uczestnikom co najmniej jeden z rodzajów szkód: moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych.

Nauczyciel, który nie widzi niczego pięknego ani wspaniałego w swoim przedmiocie:

[...] nie może wzbudzić w innych głębokiego przejęcia się tym przedmiotem. Nauczyciel, który nie chce czy nie może pozwolić działać własnej intuicji, nie będzie miał prawdopodobnie dobrych wyników w rozbudzeniu intuicji u swoich uczniów. Obawa, aby nie dać się złapać na błędzie, nie czyni nauczyciela idealnym wzorem śmiałego myślenia. Jeśli nauczyciel nie chce zaryzykować niepewnej hipotezy, dlaczego miałby to zrobić uczeń? Aby przekazywać wiedzę i dawać przykład opanowania materiału, nauczyciel musi mieć wolny czas i na nauczanie, i na uczenie się. [...] Nauczyciel jest także bezpośrednim symbolem osobowym procesu kształcenia, postacią, z którą uczniowie mogą się identyfikować i porównywać. (Bruner, 1964, s. 92-93).

O konieczności szturmu na system klasowo-lekcyjny Johanesa Sturma

Zastanawiające jest, ile jeszcze musi powstać w Polsce raportów i ekspertyz na temat nieefektywności kształcenia w powyższych uwarunkowaniach, ile jeszcze musi pojawić się rozpraw naukowych, artykułów czy felietonów, jak dalece ma wzrastać wskaźnik odpadu szkolnego i strat szkolnych, by politycy zrozumieli wreszcie, że system klasowo-lekcyjny, który tak dobrze sprawdzał się przez ponad pięć wieków, powinien przejść już w XXI w. na tzw. emeryturę pomostową. Częściowo może być jeszcze podtrzymywany w szkolnictwie publicznym i niepublicznym, ale w jego miejsce powinna pojawiać się edukacja otwarta, konstruktywistyczna, która będzie bazować na dydaktyce i psychologii różnic indywidualnych. Nie przeczę, że omawiany system sprawdzał się w procesie koniecznego i wartościowego upowszechniania edukacji dzięki finansowaniu oraz organizowaniu go przez władze państwowe. Istotnie, tego typu rozwiązanie służyło walce z ciemnotą, analfabetyzmem oraz czyniło edukację dostępną dla osób wszystkich stanów i warstw społecznych.

Jednak w XXI wieku, który jest wiekiem otwartych zasobów edukacyjnych, zróżnicowanych źródeł wiedzy, coraz wyższego poziomu scholaryzacji rodziców dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu, dzieci, których rodzice urodzili się już w wolnej Polsce i wraz z nią przechodzili transformację gospodarczą zgodnie z zasadami wolnego rynku, a zarazem przechodzili przez socjalizację socjo-

-ekonomiczną i społeczno-kulturową, zmuszanie ich w homogenicznych wiekowo grupach do uczenia się w zamkniętej przestrzeni klasy szkolnej, przy zachowaniu tego samego rytmu i czasu uczenia się z podziałem na przedmioty, jest desocjalizacją i przeciwnskuteczną edukacją, jest niszczeniem kapitału kulturowego w zakresie zdolności do uczenia się młodych ludzi przychodzących do kolejnego typu szkół.. Nadal nie dostrzega się tego, że oni potrafią i mogą uczyć się inaczej, poza systemem klasowo-lekcyjnym, w innym tempie niż pozostali ich rówieśnicy, w różnego rodzaju relacjach społecznych (samodzielnie, w parach, w małych grupach społecznych, ale i w dużej zbiorowości), no i przede wszystkim nie w sposób dyrektywny, podający, jednokierunkowy i selekcyjny (segregacyjny).

Zamykamy uczniów w izbach lekcyjnych nawet nie zastanawiając się nad tym, że nie tylko to rozwiązanie nie służy optymalnemu wspomaganium ich rozwoju (Śliwerski, Paluch, 2021). Podobnie rządowe ustawienia w niej ławek/stolików ogranicza jakość uczenia się, gdyż proces ten – podobnie jak integralnie pojmowany rozwój ontologiczny jednostek – nie jest warunkowany jedną czy nawet kilkoma zmiennymi. Wartość i efektywność uczenia się mogą „[...] zależeć od pory dnia, liczebności grupy, typu i treści lekcji, nastawień uczniów i nauczyciela” (Nalaskowski, 2002, s. 51). Może zależeć od dziesiątek innych jeszcze czynników intra- i interpersonalnych, kulturowych, mentalnych, prawnych i politycznych, które rzutują na większe czy mniejsze osiągnięcia szkolne uczniów oraz otwartość nauczycieli na zmianę.

Trafna jest analogia panoptycznie konstruowanej szkoły do szpitala, skoro obie instytucje stają się urządzeniami dyscyplinarnymi, za którymi kryją się nuda i lęk, wykluczanie i selekcjonowanie lub strach przed śmiercią i odtrąceniem.

To główny efekt Panoptykonu: wzbudzić w uwięzionym świadome i trwale przeświadczenie o widzialności, które daje gwarancję automatycznego funkcjonowania władzy. Spowodować, by nadzór był nieprzerwanie skuteczny, nawet jeśli będzie nieciągły w działaniu; by doskonałość władzy czyniła zbędnym jego stałe nadzorowanie; by ten architektoniczny aparat stał się mechanizmem do tworzenia i podtrzymywania zależności od władzy niezależnie od tego, kto ją sprawuje [...] (Foucault, 1993, s. 241-242).

Zakończenie

Rządzący doskonale zdają sobie sprawę z tego, że uwolnienie państwowego nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem oraz wzmocnienie autonomii dyrektorów szkół publicznych, nauczycieli i uczniów oraz ich rodziców pozbawi ich władztwa i korzyści, jakie płyną z tego tytułu. Tym samym to społeczeństwo musi oddolnie

upomnieć się o to, o co pokolenie pierwszej fali „Solidarności” walczyło z totalitarną władzą PRL. Przypomnę zatem w tym miejscu, że w dniu 7 listopada 1980 r. Roman Lewtak reprezentujący Międzyzakładowy Komitet Strajkowy w Stoczni Gdańskiej, Komitet Założycielski NSZZ „Solidarność” w Gdańsku podpisał wraz z ówczesnym ministrem Oświaty i Wychowania, profesorem pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego Krzysztofem Kruszewskim *Protokół ustaleń w sprawie postulatów nauczycieli i placówek oświatowo-wychowawczych*. Jeden ze 143 postulatów, którego nie zrealizowała NSZZ „Solidarność” w latach 1993-2020, brzmiał:

Postulat Nr. 3

Uważamy za niezbędne dać większą autonomię szkole, pozwolić Radom Pedagogicznym decydować o realizacji podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych, obchodów rocznicowych, uroczystości i imprez, co sprzyjać powinno uniknięciu szablonowości i formalizmu w pracy wychowawczej szkoły.

Stanowisko Ministerstwa Oświaty i Wychowania (MOiW):

MOiW będzie dążyć do stałego doskonalenia pracy szkoły, zwiększania autonomii i umacniania rad pedagogicznych w planowaniu i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do marca 1981 roku opracowany zostanie przy współdziałaniu nauczycielskich związków zawodowych w tym także NSZZ „Solidarność” projekt nowego regulaminu rady pedagogicznej. Zakłada się, że rada pedagogiczna będzie upoważniona do podejmowania wiążących dla dyrektora szkoły uchwał we wszystkich sprawach związanych z działalnością szkoły.

Powinno to przyczynić się do zwiększenia autonomii rady pedagogicznej w zakresie decydowania o sposobach i metodach realizacji całokształtu statutowych zadań szkoły, w tym także jej celów dydaktyczno-wychowawczych określonych odpowiednimi Ustawami Sejmu PRL i programami nauczania poszczególnych przedmiotów. Zwiększona autonomia szkoły powinna sprzyjać pożądanym zmianom w relacji szkoła-nadzór pedagogiczny oraz rada pedagogiczna – młodzież (Protokół ustaleń, 1980, s. 3).

Jak widać, w sytuacji wciąż panujących w Polsce A.D. 2020 ograniczeń ustrojowych w odniesieniu do systemu oświatowego, ignorancji polityków i nadzorujących szkolnictwo „[...] Polsce nic bardziej nie jest potrzebne, jak rzesza sprawców racjonalnych i prospołecznych, innowacyjnych i odpowiedzialnych. Strategiczny cel – kształcić sprawców, to nie jest tylko kosmetyczna zmiana, to jest mała rewolucja w najważniejszej dziedzinie działalności ludzkiej, jaką jest szkoła” (Kozielecki, 1998, s. 104). Czy rzeczywiście musimy czekać na to, że w Polsce nic nie zmieni się w edukacji szkolnej, dopóki nie umrą zwolennicy systemu klasowo-lekcyjnego (jak pisał psycholog Józef Kozielecki)?

Bibliografia

- Bruner, J. S. (1964). *Proces kształcenia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Czaputowicz, J. (2013). *Suverenność*. Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać: Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia-Spacja.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Kieżun, W. (2013). *Patologia transformacji*. Warszawa: Poltext sp. z o.o.
- Kaczyński, L. (2010). Wystąpienie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Aleksandra Kaczyńskiego, wygłoszone 17 września 2009 roku w Olsztynie. W: J. Górniewicz (red.), *Gdy gaśnie pamięć ludzka, dalej mówią kamienie... Lech Kaczyński, Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie* (ss. 5-7). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kozielecki, J. (1998). Listy o edukacji. *Forum Oświatowe*, 2 (19), 103-106.
- 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.
- Kwieciński, Z. (2014). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. *Studia Edukacyjne*, 2014 (30), 7-37.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Protokół ustaleń w sprawie postulatów nauczycieli i pracowników placówek oświatowo-wychowawczych złożonych w Międzyzakładowym Komitecie Strajkowym w Stoczni Gdańskiej oraz w terminie późniejszym w Komitecie Założycielskim NSZZ „Solidarność” w Gdańsku (1980)* (kopia, archiwum autora). M. Martyś, A. Zielińska, J. Bandurski (protokolanci).
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji: Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- 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.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa Karta Nauczyciela (2019). Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19. Pobrane z: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>.