

„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać trzy kwadransy?”

z Marią Czerepaniak-Walczak, profesor pedagogiki, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki US, rozmawia Sławomir Iwasiów

„Nasza rozmowa o szkolnej edukacji odbywa się w bardzo ważnym czasie: pokojową nagrodę Nobla otrzymują dwie osoby – Malala Yousafzai i Kailash Satyarthi – które swoim życiem zaświadczyły o znaczeniu edukacji dla wszystkich, walczą o prawo dzieci do wiedzy. 17-letnia Malala na wieść o nagrodzie – dowiedziała się o niej na lekcji chemii – stwierdziła: *This is not the end*. Ta nagroda niesie w sobie nadzieję, ale też wyzwania, wobec jakich stoi edukacja, jej organizatorzy i uczestnicy”.

Na czym polega przekazywanie wiedzy?

Wiedzy nie można przekazywać. Zdaję sobie sprawę z tego, że takie wyrażenie jest zakorzenione w mowie potocznej, ale także w szkolnym żargonie: dobry nauczyciel to ten, który dobrze przekazuje wiedzę. Jednakże, jeżeli przyjmujemy stanowisko, że wiedza jest zawsze czyjaś, znajduje się w czyimś umyśle, to możemy jedynie pokazywać ją innym w naszych zachowaniach, dzielić się nią z innymi, tak samo jak wszystkim, co do nas należy. Dotyczy to zarówno wiedzy potocznej, jak i naukowej. W klasie szkolnej wiedzą mogą się dzielić wszyscy. Dzielenie się to jednak nie to samo, co obdarowywanie. Trzeba więc pamiętać o trudnościach wyni-

kających z ujęcia wiedzy jako przedmiotu/obiektu przekazywanego, dawanego innym – możemy przecież kogoś obdarować czymś, czego inni nie chcą, a wręcz będzie to dla nich źródłem problemów. Jeśli przyjmujemy takie stanowisko, to wtedy wyrażenie „przekazywanie wiedzy” uznamy jako głęboko nieuzasadnione.

Ponadto, pozostając przy tym potocznym wyrażeniu, jako utrwalonym w języku, narażeni jesteśmy na „głuchy telefon”. Zwłaszcza gdy „przekazywanie wiedzy” łączymy wyłącznie z osobą nauczyciela. To zjawisko przejawia się na różne sposoby. Po pierwsze, lokujemy – zgodnie z koncepcją edukacji bankowej Paulo Freirego – w cudzych umysłach, traktowanych jako konta bankowe, coś, co sami posiadamy, wiemy i znamy, i co uważamy za wartościowe. Te wartości mogą być jednakowoż zupełnie oderwane od doświadczeń życiowych osoby, z którą wchodzimy w interakcje poznawcze. Ponadto „przekazujemy” to, co usłyszeliśmy, zapamiętaliśmy i czemu nadajemy własne, najbliższe nam znaczenie. Chyba że bezrefleksyjnie, bezkrytycznie odtwarzamy cudze myśli zadane przez programy kształcenia lub autorów podręczników i nauczycieli. Na przykład: „homologia z dwugałęzistymi parapodiami wieloszczetów”. Pamięta pan takie wyrażenie?

Nie. To cytat z książki do biologii?

Tak. Jestem przekonana, że na konkretnej lekcji musiał pan się nauczyć tej formułki na pamięć. Czy ona do czegoś służy? Wystarczy przyjrzeć się bliżej szkolnym podręcznikom, żeby skonstatować, jak obco brzmiące i w gruncie rzeczy mało przydatne informacje zawierają. To nawet nie jest wiedza, to są dane niezwiązane z jakimkolwiek życiowym doświadczeniem. Między innymi podejście konstruktywistyczne mierzy się z tymi

problemami. Konstruktivism to tworzenie własnej wiedzy. Ta wiedza nie jest jednakowoż zawieszona w próżni. Jest własnością podmiotu, osoby uczącej się. Wzrasta jak wieża z klocków. Psychologiczne przesłanki takiego podejścia do wiedzy znajdziemy w pracach Jeana Piageta, który powiadał, że to właśnie w naszym umyśle są konstruowane twory, na bazie których „nadbudowywana” zostaje wiedza. Istotne w pedagogice jest uwzględnianie doświadczenia pochodzącego ze świata uczących się osób. I świadomie unikam słowa „dziecko”, ponieważ każdy z nas, niezależnie od etapu życia, na jakim się znajduje, uczy się nowych rzeczy. Dorota Klus-Stańska, autorka książki *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, ma rację, gdy twierdzi, że nasza szkoła, mimo deklarowania podejścia konstruktivistycznego i uczenia przez doświadczenie, ciągle tkwi w okowach behawioryzmu. Nie uwzględnia znaczenia i możliwości uczenia się w interakcjach z rówieśnikami.

Z czego to wynika? Dlaczego behawioryzm dominuje w pedagogice, a przede wszystkim w szkolnej praktyce, mimo innych propozycji teoretycznych oraz praktyk nauczania i wychowywania?

To konsekwencja myślenia o edukacji i wpisania szkoły w określoną ideę funkcjonowania społeczeństwa. Proszę nie zapominać, że szkoła, jako nowoczesna instytucja, jest elementem systemu, a zatem ma do spełnienia określone funkcje użyteczne dla społeczeństwa. Te funkcje wynikają z praw, jakimi rządzi się ów system, krótko rzecz ujmując – z określonej ideologii. Szkoła staje się instrumentem politycznym i dlatego, między innymi, trudno wyobrazić sobie sytuację odpolitycznienia szkoły. Nie można przecież, tak po prostu, zlikwidować Ministerstwa Edukacji Narodowej, a jeśli ta likwidacja miałaby nastąpić, to jako wynik decyzji politycznych, ideologicznych. To zamknięte koło.

A dlaczego behawioryzm tak świetnie się trzyma w polskiej szkole? Wynika to, jak powiedziałam, z założeń systemowych. Znacznie łatwiej bowiem sterować ludźmi niż stworzyć im warunki do doświadczania świata, szanując przy tym prawo do popełniania błędów. W podejściu konstruktivistycznym każdy błąd jest wkalkulowany w proces edukacyjny. Twórca, zabierając się do tworzenia dzieła – literackiego, naukowego, plastycznego, nie zna przecież efektu końcowego, nie może go znać. Popęlnia po drodze błędy. Natomiast nauczyciel, w podejściu behawioralnym, z góry wie, jaki efekt chce osiągnąć.

Tak się przecież pracuje zarówno w szkołach, jak i na uczelniach. Układając programy nauczania i lekcje, właściwie niezależnie od etapu czy poziomu edukacji, z reguły zakłada się konkretne efekty kształcenia.

I to jest, w dużej mierze, defekt systemu edukacji. Widać go wyraźnie na przykładzie behawioryzmu, który z góry określa, jaki efekt zostanie osiągnięty na drodze konkretnych działań. To sprzeczne z logiką humanistyczną. W podejściu behawioralnym przyjmuje się milcząco, że wszyscy są jednakowi – nie tylko posiadają takie same żołądki, ale również takie same umysły. Oczywiście, z punktu widzenia władzy, taka organizacja jest idealna, ponieważ wszystko musi być z góry zaplanowane, nie występują nieprzewidziane sytuacje, a nad ładem czuwają komórki państwowe odpowiedzialne za kontrolę. Tak manifestujący się brak zaufania wobec potencjału człowieka ma swoje źródła, w dużym stopniu, w autorytaryzmie władzy.

Niektórzy mają problemy z zaakceptowaniem nowych teorii. Najbardziej jaskrawym przykładem jest pewnie gender, choć także kognitywistyka, która mogłaby się pojawić w zestawie nowych trendów w humanistyce i pedagogice, również pod wieloma względami jest rewolucyjna.

To są dwa odrębne zagadnienia. Potraktujmy je jednak łącznie jako *novum*, które może rewolucjonizować praktykę szkolną. Zaczniemy od odniesienia się do teorii. Z punktu widzenia władzy teorie mogą powstawać, nie ma ku temu przeszkód. Mogą one być przedmiotem akademickich dyskusji, a czasami też komentarzy w mediach. Mogą także oddziaływać na instytucjonalną edukację, być podstawą funkcjonowania eksperymentalnych szkół. Jednakże uznawalność kształcenia w tych alternatywnych nurtach i placówkach jest uzależniona od wypełniania określonych zobowiązań wobec państwa. Szkoły i uczelnie niepubliczne, funkcjonujące według autorskich, alternatywnych koncepcji, zobowiązane są do spełniania administracyjnie zdefiniowanych warunków. Uznawanie wydawanych świadectw oraz dyplomów uzależnione jest od tego, czy podstawa programowa i efekty kształcenia są w należyтым stopniu realizowane.

Warto postawić w związku z tym pytanie: kto zdecydował, że człowiek, będąc w określonym wieku, powinien znajdować się w ściśle zdefiniowanej przestrzeni? Wdrażanie określonych założeń wynika z potrzeby zachowania ładu społecznego, porządku. Proszę zwrócić uwagę, jak intensywna dyskusja toczyła się i wciąż toczy się wokół wcześniejszej edukacji najmłodszych dzieci. Sama jestem przykła-

dem takiego sześciolatka w szkole. Nie zaszkodziło mi to. Własną córkę i wszystkie dzieci w rodzinie też w ten sposób „zniewoliłam”. Jednocześnie zdaję sobie sprawę z tego, i chcę to podkreślić, że nie każde dziecko jest w takim samym stopniu gotowe do wypełniania szkolnych zadań. Takie myślenie, że wszyscy jesteśmy jednakowi i funkcjonujemy według określonych mechanizmów, jest przydatne tym, którzy sprawują kontrolę. Jeżeli dodamy do tego obrazu wszechobecne systemy nadzoru, kamery śledzące każdy krok, to otrzymamy obraz szkoły i edukacji jako Foucaultowski *panoptikon*.

Wracając zatem do pańskiego pytania o mocną pozycję idei behawioralnych, to mają się one dobrze za sprawą konieczności utrzymywania ładu społecznego. Szkolne uczenie się zamienia się w tresurę wdrażającą do przewidywalnych i pożądanych zachowań.

Jakie teorie, z ostatnich lat, wymieniłaby pani profesor jako dominujące, ważne, takie, o których powinniśmy wiedzieć więcej?

Z mojego punktu widzenia trudną do przeoczenia inspiracją dla pedagogiki są krytyczne teorie społeczne, sięgające korzeniami do filozoficznych dokonań Szkoły Frankfurckiej. To, co praktykują pedagodzy krytyczni – na przykład badanie mechanizmów społecznej niesubordynacji – jest ważne dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej i praktyki szkolnej. To wszelkie przejawy tak zwanej pedagogiki oporu mają dzisiaj, czy może powinny mieć, większy wpływ na praktykę szkolną.

Między innymi koncepcja gender wywodzi się z pedagogiki oporu, ponieważ demaskuje wszelkie formy opresji. Gender, jak i inne pedagogiki emancypacyjne, są także opozycyjne wobec podejścia behawioralnego, będącego narzędziem przymusu. I to nawet niekoniecznie w znaczeniu, jakie temu terminowi nadaje Pierre Bourdieu, który twierdzi, że szkoła jest instrumentem przemocy symbolicznej, ale ze względu na całą swoją organizację. Człowiek w określonym wieku musi znajdować się w określonym miejscu i czasie – to jest opresja. Ja to nazywam „gettami klasowo-lekcyjnymi”. Administracyjnie, niezależnie od kondycji intelektualnej i zainteresowań uczących się, tworzone są klasy szkolne, które mają swoje tygodniowe i roczne plany pracy.

W pedagogice Marii Montessori nie ma podziału na klasy, nie ma także podziału na czterdziestopięciominutowe lekcje. Właśnie – kto powiedział, że lekcja powinna trwać akurat trzy kwadransy? Tak przejawia się Foucaultowska biopolityka: przemocą wobec ludzkiego ciała. W znanym nam dobrze systemie edukacji uszkodzone anioły chodzą do szko-

ły, czyli byty obdarzone rozumem, ale pozbawione wolnej woli i ciała. A zatem to jest jakaś alternatywa – szkoła Montessori. Należy jednak zauważyć, że tylko w niektórych krajach szkoły Montessoriańskie mają uprawnienia szkół publicznych – tak jest na przykład w Holandii, a także w Szwajcarii, gdzie, nawiasem mówiąc, nie ma obowiązku szkolnego. U nas funkcjonowanie takiej szkoły wymaga dopasowania się do wymogów formalnych. Pewnym wyjściem z tej sytuacji jest łączenie idei Montessoriańskiej z praktyką edukacji domowej (*homeschoolingu*), która jest już realizowana w Polsce od 2009 roku.

Dość często pytam studentów: kto lubi się uczyć? Podnosi się w grupie część rąk. A kto lubi chodzić do szkoły? Niewiele osób. Wniosek jest mniej więcej taki – uczenie się nie jest tożsame z chodzeniem do szkoły.

Czyli zdobywanie wiedzy nie jest tożsame z siedzeniem na lekcji i słuchaniem nauczyciela?

Tak, dobrze pan to sformułował. Czasem rodzice z niepokojem mówią: „Mojemu dziecku w szkole najbardziej podobają się przerwy”. Wtedy odpowiadam, że powinni być szczęśliwi, a nie strapieni, ponieważ ich syn czy córka chodzą do dobrej szkoły, która na przerwach daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa i możliwość poznawania świata i siebie, interakcji międzyludzkich, uczenia się nowych rzeczy, ale też po prostu zapewnia im trochę przyjemności wynikającej ze swobody. A to jest podstawą tworzenia własnej, podmiotowej wiedzy, która wprawdzie też jest „wiedzą szkolną”, ale kształtowaną poprzez ukryte programy, a nie oficjalne, formalne realizowanie podstawy programowej.

Czyli nie trzeba siedzieć w szkole, żeby się czegoś nauczyć?

Moje głębokie przekonanie co do wychowania i kształcenia zawiera się w takim stanowisku: trzeba zadbać o odpowiednie warunki do doświadczania siebie, stworzyć środowisko uczenia się. Przy czym „uczeniem się” można nazwać zarówno naukę tabliczki mnożenia, jak i obsługę nowego sprzętu, naukę porozumiewania się w różnych językach albo poznawanie zasad kontaktów między ludźmi. Już Rousseau pisał w *Emilu*, że zaczynamy uczyć się, zaczynając żyć. Wszystkiego się uczymy, a to, czego i jak się uczymy, jest konsekwencją cech środowiska, w którym przebywamy. Amerykański coach – bardzo modna współcześnie funkcja – Jim Rohn mówi, że jesteśmy średnią pięciu osób, z którymi spędzamy najwięcej czasu. A w pewnym wieku, w wieku obowiązku szkolnego i obo-

wiązku nauki, najwięcej czasu spędzamy w rówieśnikami. I to od nich uczymy się najwięcej.

Wróćmy jeszcze na moment do tych czterdziestu pięciu minut lekcji. W szkołach Waldorfskich czy szkołach Montessoriańskich nie ma takiego podziału czasowego. Uczniowie, wypełniając swoje zadania, wchodzą w interakcje z rówieśnikami. W codziennej praktyce szkolnej mamy pewien problem, żeby się przestawić na tego rodzaju myślenie. Bardzo silne jest przywiązanie do tradycji. Zaproponowałam w jednej ze szkół gminnych naszego województwa, w której dzieci dowożone są z dużej odległości na lekcje, żeby zaczynać naukę o dziewiątej rano i kończyć nieco później po południu. Dyrektor wyraził zainteresowanie, ponieważ to ma sens – dziecko zaczyna funkcjonować sprawnie dopiero około godziny dziewiątej, a nie o siódmej rano. Mimo to przedstawiciele grona nauczycielskiego stwierdzili, że nie da się wprowadzić takiej zmiany, ponieważ dzieci zbyt późno wrócą do domu i nie będą miały kiedy odrabiać lekcji. Jaki z tego wniosek? Ważniejsze są zadania domowe, a nie to, że dzieci w dobrej kondycji i dobrym zdrowiu będą spędzać czas w szkole. I to nie jest tylko przypadłość tej konkretnej placówki, nawet nie szkoły jako instytucji, ale problem pewnego rytuału społecznego, który, w tym wypadku, nakazuje dzieciom rano chodzić do szkoły, a po południu odrabiać lekcje.

Prowadzi pani badania za granicą. Jakie są pani wnioski z obserwacji szkolnictwa w innych kulturach?

Byłam przez dwa miesiące w Kaszmirze. To region Indii o tyle specyficzny, że zamieszkały w dużej części przez muzułmanów, co ma wpływ na obyczajowość i ład społeczno-kulturowy. Struktura systemu oświatowego jest tam kalką systemu brytyjskiego. Edukacja zaczyna się od trzeciego roku życia i przebiega takimi samymi etapami jak w szkołach brytyjskich. Językiem wykładowym w szkołach jest angielski, a zatem już te trzylatki rysują alfabet łaciński od lewej do prawej strony. W tym samym czasie uczą się także alfabetu urdu, który pisze się od prawej do lewej. W szkole mówią po angielsku, w domu – w języku kaszmiri. Mimo że angielszczyzna jest językiem wykładowym, to niewiele osób posługuje się nią sprawnie w życiu codziennym. Zadawałam sobie w związku z tym pytanie: jak się te dzieci czują, w sensie kulturowym? Jak radzą sobie z tym niedopasowaniem edukacji do realiów życia?

Do jakiego wzoru szkoły powinniśmy dążyć?

Pamięta pan *Antka*? Ten fragment, kiedy bohater uczył się liter? W Kaszmirze miałam wrażenie, że to właśnie jest szkoła, do której chodził Antek. Jestem przekonana, że takie same placówki, osadzone w mentalności i organizacji XIX-wiecznej, wciąż funkcjonują w naszej kulturze. Od tego wzorca trzeba uciekać jak najdalej.

Znam też przypadki zupełnie odwrotne, na przykład szkół skandynawskich, gdzie dzieciom daje się wolność w doświadczaniu i poznawaniu świata. Obserwowałam edukację w Norwegii, na kole podbiegunowym. Pewnego dnia byłam na hospicji. W szkole już od progu pachniało grzybami. Zapach dochodził z trzeciej klasy szkoły podstawowej. Uczniowie stali wokół dużego palnika, ustawionego w bezpiecznym miejscu, a na tym palniku patelnie ze smażącymi się grzybami. Nauczycielka wyjaśniła, że rano poszli do lasu i pod jej czujnym okiem nazbierali grzybów, a potem przebrali je, umyli i przygotowali sobie na lunch. Cała aktywność poznawcza skupiła się tego dnia wokół wszystkiego, co może być związane z grzybami. To było nazywanie, pisanie, rysowanie, liczenie i tak dalej. W tej szkole dużo się dzieje, dzieci mają dostęp do internetu, dobrze wyposażoną bibliotekę do dyspozycji, a przy tym dostają wolność w poznawaniu rzeczywistości, jakiej mogą im poznać rówieśnicy z innych krajów.

A jakie płyną z tego wnioski dla nas? Dla systemu edukacji? Dopóki nie znajdziemy innego instrumentu politycznego, pełniącego funkcje dzisiejszej oświaty w tym sensie, w jakim nadała jej kształt filozofia XIX wieku, dopóty szkoła, jaką znamy, będzie miała się dobrze. Oznacza to, że szkolna wiedza konstruowana w umysłach uczących się będzie oderwana od życia, a sentencja Seneki *Non scholae, sed vitae discimus*, pozostanie postulatem. Praktyką wszak jest *Non vitae, sed scholae discimus*, a konkretnie dla wyników testów i rankingów. A to wymaga tresury, a nie krytycznego, refleksyjnego konstruowania wiedzy osobistej.

Na zakończenie postawię panu pytanie z testu dla gimnazjalisty: kim dla księcia Józefa Poniatowskiego był Stanisław August Poniatowski? Wszyscy to wiedzą, prawda? Odpowiedź ucznia w teście, że był wujem, nie została zaliczona. Reakcja nie była adekwatna do bodźca. Zostawmy czytelnikom namysł nad tym, dlaczego.

Dziękuję za rozmowę.