

## *A może dotychczasowe drogi edukacji są błędem?*

A co, jeśli dotychczasowe drogi edukacji „są błędem lub iluzją?”<sup>1</sup>, pyta w „Gawędach Mateusza” Celestyn Freinet. Droga edukacji ma „swoje własne, stuletnie, ustalone szlaki, które sławni uczeni i administratorzy nazywają drogami prawdy ...”<sup>2</sup> Te „drogi prawdy” od stuleci poddają rewizji kolejni reformatorzy edukacji, pedagodzy, psychologowie, a w ostatnich dwudziestu latach dołączyli do nich zainteresowani problemami edukacji i wychowania neurobiolodzy. Skąd bierze się niezwykła trwałość tradycyjnego modelu szkoły, dlaczego zasady, na których go zbudowano, uznajemy za niepodważalne? Dlaczego alternatywne rozwiązania nigdy nie weszły do głównego nurtu edukacji? Dlaczego tak wiele osób wierzy, że dzieci, aby się uczyć, muszą być nauczane? Dlaczego uznaliśmy sformalizowany i zbiurokratyzowany model prowadzenia wszystkich dzieci jedną, z góry wyznaczoną drogą, za jedyny możliwy sposób zorganizowania szkolnej nauki? Dlaczego nie widzimy, że efektem pozbawienia uczniów swobody działania, spontaniczności i twórczej ekspresji, jest blokowanie ich rozwoju i pozbawianie szkoły życia i atrakcyjności? Dlaczego tak wiele osób uważa, że nauka nie może być radosnym doświadczeniem? Dlaczego nie dziwimy się, że dzieci na pytanie „Co było dziś w szkole?” najczęściej odpowiadają „Nic”. Dlaczego nie reagujemy, gdy mówią, że w szkole jest nudno, że boją się ciągłych sprawdzianów i kontroli, że cierpią, że szkoły nie lubią? W ostatnim czasie doszły jeszcze dramatyczne informacje o liczbie dzieci cierpiących na depresję i syndrom wypalenia<sup>3</sup>, o dzieciach, które się okaleczają i podejmują – często skuteczne - próby samobójcze. Dlaczego godzimy się na to, by szkoły funkcjonowały jak najgorszy typ korporacji, w których liczą się tylko wyniki i które zupełnie straciły z oczu CZŁOWIEKA? Dlaczego daliśmy sobie wmówić, że nie ma alternatywy dla obecnego modelu? Co jeszcze musi się stać, byśmy otworzyli oczy i uznali, że szkoła może i *powinna* wyglądać i funkcjonować inaczej niż ta, do której sami chodziliśmy, i do której chodzili nasi rodzice, dziadkowie i pradziadkowie.

Może z dzieci wcale nie trzeba robić uczniów? Może nie musimy ich ukrzesławiać i zmuszać do rezygnacji z ich rozwojowych potrzeb, np. z potrzeby ruchu czy sprawstwa? Może powinniśmy pozwolić im na podążanie za tym, co je interesuje i co *im* w sercu gra? „Przymus działa paraliżująco” napisał Freinet w Niezmiennej prawdzie nr 6<sup>4</sup>. „Każdy woli

---

<sup>1</sup> Freinet Celestyn, Gawędy Mateusza, tłum. Halina Semenowicz, Warszawa, 1993, str. 5.

<sup>2</sup> Freinet Celestyn, Gawędy Mateusza

<sup>3</sup> Schulte-Markwort, Michael, Wypalone dzieci, Słupsk, 2017

<sup>4</sup> Freinet Celestyn, Niezmienne prawdy pedagogiczne, opracowanie i tłumaczenie Halina Semenowicz i Aleksander Lewin, Otwock 1993, str.11.

sam wybrać sobie pracę, nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie”. To Niezmienna prawda nr 7. W „Niezmiennych prawdach pedagogicznych” Freinet wyraził to, co postulowało i wprowadzało w życie również wielu innych reformatorów edukacji. Dlaczego wciąż im nie wierzymy? Dlaczego pomysły Friedricha Froebela, Rudolfa Steinera, Marii Montessori, Celestyna Freineta, Helen Parkhurst czy Alexandra Sutherlanda Neilla nigdy nie zostały włączone do głównego nurtu edukacji? Dlaczego wciąż dominują metody podawcze, a nauczyciele są zmuszani do realizowania przeładowanych, niemających związku z realnym życiem, podstaw programowych? Dlaczego w szkołach jest coraz więcej kontroli i pomiaru, a coraz mniej czasu na naukę i samodzielne odkrywanie świata? Dlaczego nie ma w nich radości i spontaniczności, które towarzyszą aktywności wymagającym kreatywnego i autonomicznego działania? Dlaczego zgadzamy się na to, by życie całych rodzin do późnych godzin wieczornych kręciło się wokół szkoły? I ostatnie pytanie, komu taki model szkoły służy? Kto jest jego beneficjentem?

To decyzja nas dorosłych, na ile stresu chcemy narazić nasze dzieci<sup>5</sup>, to decyzja nas dorosłych, jakim środowiskiem edukacyjnym będą szkoły. To my możemy wybrać, czy – jak mówił Celestyn Freinet – szkoły powinny przypominać „świątynie czy plac budowy”<sup>6</sup>. To my decydujemy, czy chcemy w szkołach więcej dopaminy, czy kortyzolu<sup>7</sup>. Ta książka ma pokazać, jaką drogę wybrali reformatorzy edukacji i jak ich wybory wyglądają w świetle dzisiejszej wiedzy o mózgu i procesach uczenia się. Może ta wiedza pozwoli nam zdecydować, jak powinny wyglądać i funkcjonować szkoły, do których jako rodzice będziemy chcieli wysyłać nasze dzieci i w których jako nauczyciele będziemy chcieli pracować. Zmiana jest możliwa, tylko musimy – jak mówił Celestyn Freinet - odejść od szolarstwa<sup>8</sup>, którego efektem u tak wielu młodych ludzi jest brak wiary w siebie i poczucia sprawstwa.

---

<sup>5</sup> Schulte-Markwort, Michael, Wypalone dzieci, Słupsk, 2017, str 141.

<sup>6</sup> Freinet Celestyn, Gawędy Mateusza, tłum. Halina Semenowicz, Otwock. Warszawa, 1993, str. 75.

<sup>7</sup> Hasło „Więcej dopaminy, mniej kortyzolu” dobrze brzmi i niesie z sobą jasny przekaz, jednak jak każde hasło nieco upraszcza rzeczywisty obraz. W przebiegu reakcji stresowej też bowiem występuje wysoka aktywność neuronów dopaminergicznych. W bardzo nasilonym stresie zaburza ona funkcjonowanie kory przedczołowej odpowiedzialnej m.in. za procesy uwagi i pamięci operacyjnej. Rozregulowanie układu dopaminergicznego pod wpływem stresu może być czynnikiem wywołującym choroby psychiczne, np. depresję. Tak więc nie można powiedzieć, że im więcej dopaminy, tym lepiej. Nie można też powiedzieć, że uwalnianie w mózgu niedużych dawek kortyzolu ma negatywne skutki. Jednak można powiedzieć, że długoterminowe utrzymywanie się wysokiego poziomu kortyzolu, negatywnie wpływa na mózg, może trwale uszkodzić hipokamp i zaburza wyższe procesy poznawcze.

<sup>8</sup> To pojęcie wprowadził Celestyn Freinet. Niezmiennie prawdy pedagogiczne, Otwock, 1993, str. 14.

***„Od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego.”***

***Janusz Korczak „Prawo dziecka do szacunku”***

Największą przeszkodą w reformowaniu szkoły jest to, że stoi na nieprzystającym do naszych czasów, pochodzącym sprzed dwustu lat fundamencie. Nic nie da odmalowanie ścian nową, kolorową farbą i wstawienie nowych mebli. Problemów dzisiejszej edukacji nie usuną żadne powierzchowne zmiany, ułożenie starych elementów w inny sposób, ani wyposażenie klas w cyfrowe gadżety, problem leży bowiem dużo głębiej. Cała struktura szkoły oparta jest bowiem na starym i zmurszałym fundamencie, to on jest przyczyną nieprzystosowania szkół do wymogów świata, w którym żyjemy. Szkoła, jaką znamy powstała na potrzeby świata, którego już nie ma. Dlatego tak nieskuteczne były dotychczasowe, powierzchowne próby zmian. Jak daleko sięgnąć pamięcią, szkoły wciąż były i są reformowane, a pruski system wciąż ma się dobrze. Warto zastanowić się, dlaczego tak jest i co zrobić, by celem szkoły naprawdę, a nie tylko w warstwie deklaracji, było dobro uczniów. Żeby to było możliwe, najpierw musimy pożegnać się z wygodnymi iluzjami i przestać się oszukiwać. Szkoła nie cieszy się dziś dobrą opinią. Nie służy ani dzieciom, ani nauczycielom, ani rodzicom. Może jeszcze dodać – choć to już inny temat – że nie służy też gospodarce, której rozwój zależy od innowacyjności.

Wszystkie dotychczasowe reformy systemu edukacji miały kierunek odgórny. Może przyszedł już czas na oddolne zmiany? Ludzie naprawdę angażują się jedynie w to, na co mają wpływ i w co wierzą. Jednak oddolny kierunek zmian wymaga autonomii, poczucia sprawstwa i wiary w siebie, czyli tego, co szkoła konsekwentnie i w systemowy sposób wygasza.

Celem tej książki jest pokazanie, jak system edukacji chcieli zmieniać wybrani przez nas reformatorzy edukacji, jakie były ich cele i jaką filozofią się kierowali. Wszyscy oni koncentrowali się na tworzeniu środowiska, umożliwiającego indywidualny rozwój każdego dziecka. Każdy proponował nieco inne rodzaje aktywności i stymulacji, ale nikt nie koncentrował się na tym, co stało się osią dzisiejszej szkoły, czyli na kontroli i pomiarze dydaktycznym. Dla wszystkich było oczywiste, że dzieci chcą się uczyć, że nie trzeba ich do niczego zmuszać, wystarczy stworzyć odpowiednie środowisko i stawiać przed nimi wyzwania, a wtedy w każdym dziecku budzi się wewnętrzna motywacja. Pruski system idzie

inną drogą. Szkół opartych na tym modelu nie interesują ani potrzeby, ani zainteresowania dzieci. Dlatego nie przywiązują wagi do jakości środowiska, w jakim zachodzi proces uczenia się. Wygaszając motywację wewnętrzną i zastępując ją zewnętrzną, koncentrują się na ocenach, świadectwach i testach, a to wymaga ciągłej presji. Joachim Bauer nazywa takie podejście pedagogiką hydrauliczną<sup>9</sup>. Ludzie, którzy nigdy nie doświadczyli radości, jaką daje rozwój i odkrywanie świata, są przekonani, że człowiek uczy się tylko wtedy, gdy jest nauczany i że do nauki trzeba go zmusić za pomocą systemu nagród i kar. Akceptujemy model oparty na ciągłej presji, bo jesteśmy przekonani, że lepiej wiemy, czego dziecko będzie kiedyś potrzebowało. Naszym celem jest przecież jego dobro. „Znamy drogi do pomyślności, dajemy wskazówki i rady. Rozwijamy zalety, tłumimy wady. Kierujemy, poprawiamy, zaprawiamy. Ono nic – wszystko my. Rozkazujemy i żądamy posłuchu. Moralnie i prawnie odpowiedzialni, wiedząc i przewidując, jesteśmy jedynymi sędziami czynów, ruchów, myśli, zamierzeń dziecka. Wydajemy zlecenia, czuwamy nad spełnieniem, zależnie od woli i zrozumienia – Nasze dzieci, nasza własność – wara.”<sup>10</sup> Na takim podejściu do dziecka oparty jest pruski model edukacji.

Nurty kontestujące systemowe, pruskie szkolnictwo oparte są na szacunku dla dziecka i jego autonomii. Nauczyciele szukający nowych rozwiązań i pracujący w oparciu o pedagogiki alternatywne skupiają się na planowaniu atrakcyjnych dla uczniów zajęć, które umożliwią aktywne poznawanie świata, podczas gdy na nauczycieli w szkołach systemowych wywierane są naciski, by coraz więcej czasu przeznaczali na różne formy pomiaru dydaktycznego. Celem przedstawionych w tej książce reformatorów było zmniejszenie szkolnej presji i stawianie przed dziećmi bardziej ambitnych wyzwań, jakie stanowią zadania wymagające kreatywności i autonomii, podczas gdy w szkołach systemowych wyzwania są coraz mniejsze (dominują typowe dla kultury testów zamknięte zadania receptywne i reproduktywne, wymagające stosowania podanych schematów i mające jedną dobrą odpowiedź<sup>11</sup>), a presja coraz większa.<sup>12</sup> Gdy można zapowiedzieć kolejny test, który w

---

<sup>9</sup> Bauer Joachim, *Co z tą szkołą?*, Słupsk, 2015, str. 39.

<sup>10</sup> Korczak Janusz, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa, 2012, str. 10.

<sup>11</sup> Łatwo ulec wrażeniu, że wiele dzieci ma dziś w szkole problemy, ponieważ materiał jest zbyt trudny. Jednak praktyka pokazuje, że problemy wielu uczniów znikają, gdy zadaniem uczniów nie jest reprodukcja podanych treści, ale samodzielne odkrywanie, eksperymentowanie połączone z twórczą i autonomiczną aktywnością.

<sup>12</sup> Na przykład Maria Montessori uczyła czterolatki pisać i czytać, a Celestyn Freinet wprowadził swobodne pisanie własnych tekstów. Dzieci, mogą uzupełniać luki w zeszytach ćwiczeń lub łączyć wybrane elementy, ale mogą również pisać własne teksty bez wskazówek nauczyciela. Różnica polega nie tylko na trudności zadania, ale również w podejściu do błędów. Większe wyzwania, idą w parze z przyzwoleniem na robienie błędów, bo ten, kto się uczy, musi je popełniać. Minimalizowaniu wymagań i oczekiwaniu od dzieci jedynie reprodukcji wiedzy, towarzyszy często oczekiwanie bezbłędności.

przekonaniu wielu osób zmusi uczniów do nauki, nie trzeba dbać o to, by na lekcji było ciekawie, nie trzeba brać pod uwagę uczniowskich zainteresowań i fascynacji.

Marzena Żylińska

„W stronę kultury uczenia się – wprowadzenie”

Rozdział „Nurtów edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się”

pod. red. M. Żylińskiej