

PRZECIWI DEHUMANIZACJI SZKOŁY. ZAPIS DYSKUSJI  
PANELOWEJ<sup>1</sup> (IX OGÓLNOPOLSKI ZJAZD PEDAGOGICZNY,  
SEKCJA IX: SZKOŁA I WYCHOWANIE KU ŻYCIU  
WARTOŚCIOWEMU, MODERATOR: MARIA DUDZIKOWA,  
BIAŁYSTOK 22.10.2016)

**Prof. Maria Dudzikowa:** Na początek przedstawię uczestników naszego panelu. Są wśród nas ludzie nauki i praktyki. Jest z nami prof. Beata Przyborowska, pedagog, prorektor w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Obok mnie siedzi prof. Zenon Gajdzica, pedagog specjalny, dziekan na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim, Wydział w Cieszynie. Obok profesora zaś dr Radosław Nawrocki specjalista polityki oświatowej, prodziekan na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu. Warto zauważyć, że prof. Gajdzica i dr Nawrocki oraz ja – jesteśmy członkami Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Na sali widzę przewodniczącego tegoż komitetu, profesora Bogusława Śliwerskiego, którego serdecznie witamy, mamy więc znaczną reprezentację Komitetu. Szczególnie zaś witam w naszym panelu dwie reprezentantki praktyki: panią mgr Ewę Mieczajko, nauczycielkę publicznego gimnazjum nr 17 w Białymstoku oraz uczennicę trzeciej klasy II LO w Białymstoku, Kasię Kuźmę.

Przypadł mi zaszczyt kierowania panelem rozpoczynającym obrady w naszej, czyli IX Sekcji Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Tytuł panelu sformułowaliśmy krótko i dobitnie: *Przeciw dehumanizacji szkoły*. Zwróćmy uwagę na dwa słowa kluczowe i ukryte w nich założenia i sensy:

- diagnoza „**dehumanizacja szkoły**”, a więc zjawiska i procesy związane z jej odczłowieczeniem, utratą cech ludzkich, depersonalizacją oraz
- przyimek przyłączający nazwę stanu rzeczy, na który się dana osoba nie zgadza – a mianowicie „**przeciw**” (Słownik PWN).

A więc **przeciw** szkole **zdepersonalizowanej!** No bo jakich doświadczeń doznaje uczeń, uczestnik odczłowieczonej kultury szkoły (a doświadczenie, jak przyjmujemy za psychologią poznawczą, jest materiałem rozwojowym)? Ku jakiemu życiu zostaje przysposobiony? Z wyposażeniem w jakie wartości idzie w świat? Choć dalecy jesteśmy od poglądu przeceniającego wpływ szkoły na rozwijającą się jednostkę i obca jest nam „pedagogia pychy” (Ivan Illich), to

---

<sup>1</sup> Zaadaptowany do druku zapis dyskusji panelowej (transkrypcja mgr Iwona Murawska z Wydziału Nauk Pedagogicznych, Katedra Pedagogiki Szkolnej UMK w Toruniu).

twierdzimy, że szkoła poprzez swoją kulturę, doświadczanie przez ucznia jej przejawów, wprowadza go w świat wartości. Podzielamy niepokój Ireny Wojnar wyrażony w niedawno opublikowanej książce pt. *Humanistyczne przesłanki niepokoju* (2016)<sup>2</sup>. Profesor swoją pracę dedykuje: *Tym wszystkim, którzy nie boją się milczenia i zadumy* (s. 7), albowiem (s. 9) „*humanistyczny niepokój*” *ma przyczynić się do ruchu myśli... i (dalej cytuję...) wzmacniania dążenia do naprawy tego, co możliwe, choć trudne, rozpoczynając od samych siebie* (s. 14). Ja natomiast, jeśli mi wolno, moderowany przez siebie panel dedykuję tym wszystkim, którzy myśląc **nie boją się mówić**, a nawet, jeśli trzeba... **krzyczeć głośno i działać**, i jeżeli nie zespołowo, to nawet w pojedynkę, **na rzecz tej idei**.

W naszym panelu podejmiemy trzy problemy związane ze sobą i stanowiące o trzech jego częściach, aczkolwiek o mało ostrych granicach. Wymienię je, abyśmy mieli ogłód całego pola problemowego, choć przystępując do kolejnej rundy, będę każdy z problemów przywoływać osobno.

**(1) Na czym polega dehumanizacja szkoły? W czym się przejawia? W jakich jej segmentach? Kogo dotyczy i jakie są jej przyczyny i skutki?**  
**(2) W czym się przejawia kultura szkoły zhumanizowanej? Dlaczego powinna być ideą ciągle doskonaloną?** **(3) Jakie warunki zewnętrzne i wewnętrzne są niezbędne do zaistnienia i rozwijania takiego modelu?**

Przechodzimy zatem do pierwszej rundy. Powtarzam pytania. *Na czym polega dehumanizacja szkoły? W czym się przejawia? W jakich jej segmentach? Kogo dotyczy i jakie są jej przyczyny i skutki?*

Zastanawiając się nad wprowadzeniem, miałam dwie drogi kompozycyjne.

Pierwsza, z której zrezygnowałam, a która jest typowa, polegałaby na przywołaniu oficjalnych źródeł, jak na przykład raportów czy opracowań, choć warto je studiować. Polecam szczególnie raporty Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej – wcześniejszy pt. *Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona*, a przede wszystkim nowy pt. *Ostatni dzwonek* (red. Marta Rawłuszko, Magdalena Chustecka, Elżbieta Kielak, Warszawa 2016) zawierający opis ponad 70 przypadków szkolnej dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami, które odnotowały media regionalne w ubiegłym roku. Zastanawiające są prezentowane w nich stanowiska władz oświatowych różnego szczebla (mogłyby być przedmiotem naszej oddzielnej dyskusji) – najważniejsze dla nich były tu akty prawne i reakcje typu: *jeszcze jeden monitoring, jeszcze więcej policjantów i ochroniarzy*. A w szkole działy się rzeczy przerażające, w następstwie których pojawiły się próby samobójstw uczniów, czasami, niestety, skuteczne. Można byłoby też odwołać się do lektur takich publikacji, jak *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych* (red. Marek Drogosz, Mirosław Kofta 2012, Warszawa), a także zajrzeć do znakomitego zbioru pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (2015, Kraków). Są tam m.in.

<sup>2</sup> Jej recenzję autorstwa Andrzeja Ciążeli zamieszczamy w niniejszym numerze „Rocznika Pedagogicznego” – przyp. red.

teksty Bogusława Śliwerskiego i Radosława Nawrockiego, dzisiejszego panelisty, a także i mój.

Wybrałam wszakże inną, bardziej ryzykowną drogę, wprowadzającą w nasz panel ukierunkowany tytułem *Przeciw dehumanizacji szkoły*. Otóż pozwolę sobie państwu przeczytać wiersz napisany przez czternastoletniego chłopca, Petera Lomasa (1973), na krótko przed popełnieniem samobójstwa. Utwór ten znalazłam przed laty na łamach „Literatury na Świecie” (niestety, nie pamiętam tłumacza i dokładnego źródła) i wielokrotnie analizowałam na zajęciach ze studentami pedagogiki, wywołując poruszenie niewygodnymi pytaniami (także o ich doświadczenia i przeżycia szkolne). Jego interpretacji poświęcam spory fragment książki, nad którą pracuję aktualnie.

Wiersz nosi tytuł *Zawsze* (pozwolę sobie stanąć ze względu na szacunek dla kilkunastoletniego autora):

Zawsze chciał wszystko wyjaśnić, ale nikt na to nie zważał.  
Więc rysował.  
Czasem po prostu rysował, lecz nie było to nic określonego.  
Chciał to wyrzeźbić w kamieniu czy wypisać na niebie.  
Leżał na trawie patrząc w niebo i tylko niebo i to,  
co się w nim działo. Domagały się wyrazu.

Wkrótce potem narysował obrazek. Był to piękny obrazek.  
Trzymał go pod swoją poduszką i nie pokazywał nikomu.

Oglądał go każdej nocy i rozmyślał.  
A kiedy było ciemno i zamknął już oczy.  
Widział go nadal.  
Był w nim cały on i kochał ten obrazek.

Kiedy poszedł do szkoły wziął go ze sobą.  
Nie po to, żeby pokazywać komukolwiek,  
ale żeby mieć go ze sobą, jak przyjaciela.

Dziwnie było w tej szkole. Siedział w brązowej, kanciastej ławce,  
takiej samej jak inne kanciaste ławki, i marzył, że będzie czerwona.  
Sala szkolna była brązowa i kwadratowa, taka sama jak inne sale.  
Szczelna, przytłaczająca. I nieprzytulna.

Nie znosił trzymania ołówka i kredy  
z nieruchomą ręką, ze stopami rozstawionymi płasko na podłodze,  
w bezruchu, podczas gdy nauczycielka nie spuszczała z niego  
wzroku.

Nauczycielka podeszła do niego i zwróciła się, powiedziała,  
żeby nosił krawat jak inni chłopcy.  
Odpowiedział, że nie lubi krawatów.  
Ona stwierdziła, że to nie ma nic do rzeczy.

Potem rysowali. Rysował wszystko na żółto.  
Gdyż tak właśnie jawił mu się poranek. Było to piękne.  
Nauczycielka podeszła, uśmiechnęła się, co to ma być? Zapytała.  
Dlaczego nie narysujesz czegoś takiego jak Ken, czy to nie piękne?

Wkrótce potem matka kupiła mu krawat.  
I odtąd jak wszyscy inni rysował już tylko samoloty i rakiety.  
I wyrzucił swój dawny obrazek.  
A kiedy leżał samotnie, patrząc w niebo,  
było ogromnie błękitne i pełne przeróżnych rzeczy.  
Lecz jego już nie było. Był wewnątrz brązowy i kanciasty.  
A jego ręce stały się sztywne.  
Był taki sam jak wszyscy inni.

To wszystko w nim, co domagało się wyrazu,  
już go nie potrzebowało.  
Przestało kusić. Było zmiażdżone, sztywne,  
jak wszystko inne.

No cóż... przerwijmy ciszę. Zwracam się do panelistów z prośbą o refleksję. Nie chodzi o melancholijną zadumę nad czterdziestoletnim autorem tego przejmującego wiersza, ale po pierwsze o wskazanie cech odhumanizowanej szkoły czy odhumanizowanej edukacji, i po drugie, zdiagnozowanie jej przyczyn i skutków. Kto z Państwa zabrałby teraz głos?

**Prof. Beata Przyborowska:** Odnoszę wrażenie, że przytoczony wiersz niestety ma charakter ponadczasowy. Odpowiadając na pierwsze postawione przez Panią Profesor pytanie, uważam, że jedną z przyczyn dehumanizacji szkoły jest depersonalizacja, a w efekcie bezgłos uczniów. Ponadto szkoła zatrzymała się na pewnym etapie rozwoju. Chociaż ma rozwijać ucznia, sama się nie rozwija. Zaskakująca jest inercja szkoły, ciągły jej opór wobec zmian, odporność na sprawdzone propozycje edukacji alternatywnej, z których mogłaby korzystać w gotowej postaci. Jest to szkoła, która moim zdaniem jest aksjologicznie podzielona, tzn. funkcjonują w niej różne grupy społeczne: nauczycieli, uczniów, administracji, które różni system wartości i sposób ich rozumienia. Zastanawia mnie, czy przypadkiem inercja szkoły i jej niechęć wobec zmian nie wynika z tego, że jest ciągle przedmiotem zmian, jest wręcz „zalewana” innowacjami. Być może inercja jest mechanizmem obronnym szkoły na ciągłe „majstrowanie” przy niej, ale bez niej. To nawet mogłaby być pozytywna konkluzja, że szkoła wytworzyła pewien bardzo sztywny system zachowań, który pozwala jej jakoś

funkcjonować w tej bardzo zmiennej rzeczywistości. I ostatnia refleksja. Szkoła, i to wynika bezpośrednio z wiersza, jest nastawiona przede wszystkim na świat zewnętrzny, tak jakby uczeń nie miał wnętrza. W szkole nie pyta się ucznia o to, co czuje, o czym marzy, co lubi. Uczeń ma odtwarzać, ma realizować pewien standard. Jest traktowany jako efekt czy raczej produkt pewnej taśmy produkcyjnej. Szkoła zatrzymała się na etapie adekwatnym dla społeczeństwa industrialnego, kiedy była potrzeba „wyprodukowania” pewnych standardowych efektów edukacji. Aktualnie ten model szkoły właściwie jest podtrzymywany przez system testów, różnych rankingów, które nijak mają się do tego, jak uczniowie rzeczywiście funkcjonują w szkole.

**Prof. Zenon Gajdzica:** Jeżeli Pani Profesor pozwoli, to odniosę się do dwóch kwestii. Otóż tak jak Pani Profesor wspominała, jestem pedagogiem specjalnym i znacznie łatwiej jest mi mówić o szkolnictwie specjalnym oraz o różnych formach włączania i integracji uczniów z niepełnosprawnościami. Ponieważ mechanizmy, które funkcjonują w szkolnictwie ogólnym przenoszą się na kształcenie specjalne, zacznę od spostrzeżenia ogólnego. Otóż w moim przekonaniu problemem jest generalne uprzedmiotowienie szkoły przez wszystkie możliwe szczeble władzy. Patrząc na funkcjonowanie tych szkół, w których prowadzę badania, utwierdzam się w przekonaniu, że ich podstawowym problemem jest utrata lub przynajmniej ograniczenie im możliwości wyborów, zawężenie pola działania przez poszczególne szczeble władzy – począwszy od ministerstwa edukacji, a skończywszy na jednostkach samorządu terytorialnego, przez kuratoria oświaty. Taki obraz sytuacji wyłania się z opinii nauczycieli, z którymi spotykam się na co dzień. Często bywa tak, że informacje, które otrzymują dyrektorzy, bywają sprzeczne, co jest jednym z mechanizmów uprzedmiotowiających. Funkcjonowanie szkoły z jednej strony ograniczane jest przez założenia ekonomiczne związane z obniżeniem kosztów funkcjonowania szkoły, z drugiej zaś – wobec szkół oczekuje się podnoszenia jakości, zwłaszcza w zakresie efektywności kształcenia, co naturalnie wymaga także inwestycji w bazę, dodatkowe zajęcia oraz kwalifikacje nauczycieli. W tym kontekście przypomina mi się wypowiedź jednego z dyrektorów, który kiedyś stwierdził, że zawsze myślał, iż głównym celem szkoły jest dobre kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia, ale teraz utwierdza się w przekonaniu, że głównym zadaniem szkoły jest... **oszczędzanie**. Oszczędzanie to wymusza wiele ubezwłasnowolniających decyzji. To uprzedmiotowienie szkoły dyrektor przenosi na nauczycieli, dalej gruntuje się ono w relacjach wewnątrz grona nauczycielskiego. Z kolei nauczyciele uprzedmiotowienie przenoszą na uczniów. To zaś w sposób szczególny dotyka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ organizacja ich edukacji wymaga szczególnej podmiotowości oddziaływań.

Chciałbym powiedzieć o drugiej kwestii, oczywiście związanej z poprzednią. Mianowicie, patrząc z punktu widzenia kultury szkoły i humanizacji szkoły, to oczywiście niezwykłą jej wartością jest różnorodność. O tej wartości wiele razy mówiliśmy w różnych kontekstach. Jest ona szczególnie ważna ze względu na pewną nieróżnorodność wykazywaną przez uczniów z orzeczoną potrzebą

kształcenia specjalnego, czyli uczniów z niepełnosprawnościami. Niestety, przeciętna szkoła – nawet ta włączająca – ukierunkowana jest na uniformację. Ujednolicenie to dotyka wszystkich uczniów, ale szczególnie tych nieprzeciętnych, innych, często określanych mianem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich możliwości oraz potrzeby wymykają się poza margines przeciętności, a proces ich ujednolicania jest jednym ze wskaźników dehumanizacji ukonstytuowanej na odbieraniu unikatowości. Problemem, który dotyczy dehumanizacji jest także neofityzm dopasowania. Pozornie powinno ono sprzyjać różnicowaniu, w praktyce jednak wtłacza uczniów z niepełnosprawnością w przygotowane przez akty prawne ramy zmieniające humanizm w humanitaryzm. Ten zaś w praktyce generuje zbędne wsparcie, konsekwentnie ograniczając ich indywidualność.

**Mgr Ewa Mieczejko:** Ja akurat pracuję z uczniami, wśród których są zarówno ci w normie intelektualnej (choć mi się nie podoba to słowo), jak i ci, którzy tej normy nie uzyskują, nie posiadają. Najgorsze jest to, że ja jako nauczyciel, tak jak i mój uczeń, cały czas jestem takim „produktem rzucanym na różną półkę”... Ministerstwo mi mówi, że na coraz wyższą półkę... Ja się boję teraz, że to już będzie taka wysoka półka, że jak my wszyscy spadniemy razem z tej półki, to się po prostu nie pozbieramy. Dlaczego to mówię? Czemu się niepokoję? Czuję się strasznie taka: pod dyktando *masz zrobić to, masz zrobić to, masz zrobić to, tak...*, czyli masz zrobić w tym terminie, bo jak nie zrobisz w tym terminie, *to jest u dyrektora taka książeczka, że tam jest zapisane, że nie zrobiłaś*. Ja potem to przenoszę na ucznia, *ty masz się nauczyć, ty masz być świetnie przygotowany, bo są tak zwane kontrole zewnętrzne, „jest literka”*. Czyli ja nie jestem człowiekiem w tej szkole, a jestem kim? Nie wiem. Być może potem będę „literką”, którą szkoła otrzymuje. Jak w tej rzeczywistości znajdzie się uczeń? Odczuwam polaryzację: świetni–najgorsi. I ci „najgorsi” w świetle obecnych zmian (pomimo tego, że wcale nie czują się subiektywnie najgorszymi), skazani są na niepowodzenia w szkole. No bo, czy sfrustrowany nauczyciel jest w stanie uczyć i wychowywać ucznia, w dobrych, pięknych słowach? Sądzę, że to prowadzi do tego, że pojawiają się ludzie potrzebni i ludzie zbędni. Uczeń potrzebny to jest ten, który zapewni mi sukces. Czyli ja nie będę tworzyła z niego człowieka, tylko „maszynę do sukcesu”. Szkoła nie staje się tak naprawdę miejscem bycia, tylko transferem. Ja mam potem naprawdę takie straszne rozterki, jak spotykam swoich dawnych uczniów [przepraszam, tu jest uczennica Kasia, którą uczyłam w gimnazjum, ale jest teraz w liceum, ale nie tylko ona]. Jednakowoż to jest piękne, że to człowieczeństwo nadal jest i że ja mogę je tworzyć, i że mogę je nadal pielęgnować, bo moi dawni uczniowie przychodzą, nadal utrzymujemy kontakt. To jest jednak straszne, że niektórzy zostali przeniesieni do innej „ligi”, za różne pieniądze, w zależności do jakich szkół potem pójdą. Ich losy są zatem zależne od tej polaryzacji społeczeństwa: bogaci, biedni. Bogaci dadzą sobie radę, a biedni pójdą do tych szkół, które być może nie zapewnią im rozwoju. Słyszę od takiego ucznia, że on nadal jest „produktem” swojej szkoły; nikt go nie zapyta, jak się w niej czuje, czy jest po prostu szczę-

śliwy, straszą go tylko testami i maturą. Niestety, ja też się czułam jako „produkt” studiów. Zostałam rzucona, dosłownie rzucona, tak naprawdę jak produkt, który widział tylko, że jego przeznaczeniem jest zostać odpowiednio sformatowanym nauczycielem. Ale dzięki refleksji, która z czasem się pojawiła (być może dlatego, że jestem przede wszystkim człowiekiem) nie boję się mówić teraz, nie boję się myśleć samodzielnie. I mam nadzieję, że nie będę się bała, pomimo tego wszystkiego, co się wokół dzieje, przekazywać te wartości, bronić tego, co nazywa się właśnie człowieczeństwem.

**Katarzyna Kuźma (uczennica III klasy liceum):** No to teraz na mnie kolej. Ponieważ jest to jedno z moich pierwszych takich większych wystąpień, będę posiłkowała się notatkami. Mam nadzieję, że to nie będzie dla Państwa stanowiło problemu. Będę starała się też mówić o swoich emocjach, czego oczekuję od szkoły zhumanizowanej, ale na początku jak ja odbieram tę szkołę, nieestetycznie zdehumanizowaną. W naszym świetle, z perspektywy uczniów, odbieramy dehumanizację jako brak akceptacji, odrzucanie naszych, często bardzo oryginalnych, nietypowych idei i pomysłów. Nieporozumienia, które powstają między nami a nauczycielami, często wynikają z braku doświadczenia, którego nieestetycznie jako młodzi ludzie jeszcze nie posiadamy. Jesteśmy poddawani wielu schematom, bardzo wielu schematom, jednym z nich jest np. matura. Wymaga się od nas zdania matury na najwyższym poziomie. Najlepiej, żeby maturę zdało 100%, bo musimy być najdoskonalsi. Tymczasem okazuje się, że matura może być zwykłą loterią, *trafię na pytanie, na które będę znała odpowiedź, a może okaże się, że tej odpowiedzi jednak nie znam, bo klucz jej nie zaakceptuje, a może jednak ja wiem więcej na ten temat, ale klucz nie wie, klucz tego nie zaakceptuje*. Tworzy się wyścig szczurów, każdy chce być najlepszy... Nie odczuwam integracji w klasie, słyszę też od kolegów i koleżanek z innych klas, że są odtrąceni przez rówieśników z powodu inności, różnic, jakie występują między uczniami i uczennicami.

Jeszcze jedno słowo *a propos* wiersza, który przeczytała Pani Profesor. Była w nim mowa o chłopcu, który rysował. Akurat ostatnio słyszałam o pewnej sytuacji. Chcę ją przywołać. Otóż brat mojej koleżanki był w przedszkolu i Pani poprosiła, żeby dzieci pomalowały kolorowanek – psa. I zaznaczyła, żeby nie wychodziły za linię, aby się postarały. Jasio wykonał zadanie, ale „wyszedł” za linię”, kilka kreseczek zrobił. No i Pani pyta: *Jasiu dlaczego wyszedłeś za linię? Prosiłam, aby było starannie*, a Jasio na to, bardzo pewny siebie, równie inteligentny odpowiada – *ale proszę pani, czy Pani kiedykolwiek widziała psa, który ma gładką sierść?* [śmiej]. I właśnie, no w tym momencie, często już od najmłodszych lat, eliminujemy takie kreatywne myślenie, ponieważ wszystko musi być dokładnie, do wzoru, a jak ktoś chce ponad to, zostaje stłumiony.

**Dr Radosław Nawrocki:** Postaram się potraktować mój głos w tej części jako podsumowujący, próbując jednocześnie dodać coś do tego, co zostało powiedziane. Oczywiście, zgadzam się z większością też sformułowanych przez moich przedmówców. Szczególnie ciekawa i zaskakująca jest ta, którą postawiła prof. Przyborowska. Mam na myśli opis mechanizmu obronnego, jaki wytwor-

rzyła szkoła w reakcji na ciągłe, nieprzewidywalne, polityczne zmiany w systemie edukacji. Ten mechanizm obronny wymaga namysłu i rozwinięcia. Mam nadzieję, że będzie ku temu okazja. Póki co, należy zastanowić się nad przyczyną rozbieżności istniejącą pomiędzy wiedzą pozwalającą zarysować zhumanizowaną wizję szkoły, a ciągłym wspieraniem, odtwarzaniem zgoła odmiennej, zdehumanizowanej właśnie, perspektywy instytucji edukacyjnej. Dlaczego i w jaki sposób podtrzymujemy, odtwarzamy ten krytykowany przez nas model szkoły? Pierwszy zasadniczy powód wiąże się z kształtem uprawianej polityki oświatowej, bowiem to ona wyznacza ramy, w jakich szkoła funkcjonuje. Podstawowy problem, jaki zauważa się w działaniach wszystkich rządzących obozów po 1989 roku, polega na tym, że polityka szkołę instrumentalizuje. Edukacja traktowana jest jako narzędzie, którego można użyć w celu załatwiania partykularnych celów politycznych. To niesie ze sobą dwie poważne konsekwencje.

Po pierwsze szkoła traci swoją autonomię. Jej funkcjonowanie oddala się od zaplecza merytorycznego, naukowego, a zbliża do bieguna politycznego rozumianego w sposób wąsko partyjny. W tym kontekście szkoła, ulegając naciskom i nakazom politycznym, generuje cały szereg działań pozornych.

Druga konsekwencja wiąże się z brakiem zaufania i niechęcią do polityki w ogóle. To z kolei oddala nas od dobrze pojętych działań politycznych czynionych na rzecz edukacji.

Kolejnym aspektem, o jakim należy wspomnieć, próbując wyjaśnić swoisty konserwatyzm szkoły, jest kontekst kulturowy. Wydaje mi się, że w obrębie kultury pedagogicznej, w jakiej funkcjonujemy jako społeczeństwo, bardzo trudno jest pomyśleć szkołę jako instytucję niezdehumanizowaną. Jedną z grup, która tej trudności doświadcza są nauczyciele. Szkoła zdehumanizowana, o której my tutaj mówimy, w pewnym stopniu podtrzymywana jest przez samych nauczycieli. Przykładów znamy wiele. Podajmy choć jeden z nich: w edukacji wczesnoszkolnej istnieje możliwość niestawiania ocen, a jednak to czynimy, bo tak jest łatwiej, czytelniej. Rodzice również z powodu tej czytelności działań podejmowanych w szkole godzą się na takie warunki gry. Szkoła humanistyczna jest w pewnym sensie trudniejsza do zbudowania, bo taki model szkoły wymaga tego, o czym już dziś była mowa, ażebyśmy stali się ludźmi, a nie wypełniali tylko nadane nam role. Wechodzenie w role zawsze spłaszcza naszą egzystencję w szkole, zubaża jej kulturę. Wypełnianie ról jest jednak zadaniem łatwiejszym, bezpieczniejszym zarówno dla nauczyciela, rodzica, jak i ucznia.

Wydaje mi się, że dominujący dziś paradygmat rynkowy, neoliberalny, organizujący edukację na każdym szczeblu silnie „ustawia” warunki budowania tego pola, kształtuje naszą wyobraźnię dotyczącą szkoły. Neoliberalny styl myślenia o szkole uległ swoistej naturalizacji, zdominował i zabetonował wiele pól organizujących edukację. Paradygmat ten określa również nasze myślenie i wyobrażenie tego, czym w ogóle jest rozwój, co to znaczy się kształcić? Trudno nam się odnaleźć w sytuacji odmiennej od tej, do której się przyzwyczailiśmy. W związku z tym czujemy się zagubieni w szkole, w której nie ma tradycyjnie rozumianego oceniania, odchodzi się od edukacji zorientowanej na program na



rzecz edukacji skoncentrowanej na rozwoju itd. Mamy kłopot z przededefiniowaniem takich terminów jak *edukacja*, *szkoła*. W rezultacie podtrzymujemy model szkoły, który jest splotem dziewiętnastowiecznego modelu fabrycznego, o czym mówiła prof. Przyborowska, z tym rozumianym rynkowo, zorientowanym na wąsko zdefiniowaną efektywność. Twierdzę, że mamy ogromną trudność z przekroczeniem tych wyobrażeń i recepcją innej wizji szkoły w zakresie każdego jej segmentu. Wchodzimy w role, oczekujemy czytelnych, skodyfikowanych wyników i tym samym w jakimś sensie przyczyniamy się do tego procesu dehumanizacji. Winy nie ponoszą zatem tylko sami politycy, którzy serwują nam takie warunki gry, my te warunki gry w jakimś sensie podtrzymujemy. Czynimy to rzecz jasna w różnym zakresie, w mniej lub bardziej oczywisty i świadomy sposób, w zależności od tego, kto jaką ma wiedzę i kapitał kulturowy pozwalający przekroczyć te bariery myślenia o szkole. Sądzę jednak, że jest to problem szalenie trudny do przekroczenia, bo wymaga to nie tylko decyzji administracyjnych czy politycznych, ale również bogatego, złożonego procesu przekazywania w kulturze nowego myślenia o edukacji czy szkole.

**Prof. Maria Dudzikowa:** Dziękuję bardzo, przechodzimy zatem do drugiej rundy, wtrącając wszakże najpierw, że w panelu miał uczestniczyć przedstawiciel rodziców, prezes zarządu fundacji „Rodzice Szkole” pan Wojciech Starzyński, ale odwołał swój udział w ostatnim momencie, a szkoda, bo współpracuje on z „Ruchem rodziców”. Pozwólcie mi zatem na osobistą refleksję, jako matki, która w przeciwieństwie do wspomnianej w wierszu, nie kupiła swojemu synowi symbolicznego „krawatu” na polecenie szkoły.

Rzecz dotyczyła rysunku, podobnie jak w owym wierszu czternastolatka. Otóż kiedy mój syn, Szymon (jest teraz chirurgiem w Szwecji) był w trzeciej klasie szkoły podstawowej, dzieci musiały narysować podczas lekcji obrazek pt. „Moja mama”. I wszystkie, z wyjątkiem mojego synka (a miał wtedy 8, blisko 9 lat) starały się realistycznie ten wizerunek przedstawić: mama z piękną fryzurą, ...ładna sukienka albo fartuch z guzikami, eleganckie buty albo kapcie, torbka albo siatka z zakupami. A mój syn, jak wynikało z jego relacji oraz interpretacji rysunku, który mi pokazał, chciał na nim wyrazić... moją istotę. Mam ten rysunek przed oczami, choć minęło wiele, wiele lat: oto nad linią przecinającą w poprzek kartkę – unosiła się nieco, narysowana za pomocą kilku kresek biegnąca postać – jedna noga w powietrzu, druga dotykała owej kreski; w jednej ręce książki, druga wyciągnięta w przestrzeni, z narysowanymi kołami obrazującymi ruch. Na głowie zaś, narysowane było... śmigło od samolotu, wszakże zamiast śruby... widniał koń. Pod koniec lekcji rysunki wszystkich dzieci z wyjątkiem Szymona zostały przypięte na tablicy. Wrócił ze szkoły przygnębiony, najpierw nie podejmował ze mną rozmowy na pytanie o powód smutnej miny, dopiero po jakimś czasie rozchmurzył się i wyciągając z plecaka ów rysunek powiedział: „Zobacz, to ciebie narysowałem, ale Pani w klasie powiedziała: *coś takiego, taka mama, wstydziłbyś się, zawsze musisz się wyglupiać* i nie pozwoliła powiesić mego obrazka na tablicy, a jak chciałem jej wytłumaczyć, to odeszła do innych dzieci”. Zachęcony przeze mnie wyjaśnił, co oznacza jego obrazek,

mówiąc mniej więcej tak: „Ty nosisz zawsze książki, zawsze się spieszysz, chciałabyś pędzić jak samolot, ale czasem jak ten koń człapiesz, bo tyle masz obowiązków”. Pogratulowałam synkowi trafności spostrzeżeń i oryginalności środków wyrazu i powiesiłam ten piękny, metaforyczny rysunek na widocznym miejscu, nad pianinem, ale nie na długo. Przyszedł kolega z tej samej klasy i mówi do Szymona: „*Ty to powiesiłeś? Taki obrazek? Taka mama?*”. Powstał dylemat. Szymon po wyjściu kolegi zdjął obrazek i pyta: *to co ja mam teraz zrobić? Inną Ciebie narysować?* Odpowiedziałam zdecydowanym przeczeniem, tłumacząc że cokolwiek się będzie działo w szkole, w domu powinien mówić i robić to, co czuje. Rysunek zaś oboje schowaliśmy uroczyście do teczki z pamiętkami rodzinnymi. Rozmawiałam później z tą nauczycielką i wychowawczynią. Udało się ją przekonać, dlaczego wsłuchiwanie się w głosy uczniów (wrażone także rysunkiem) są podstawą budowania prorozwojowej dla nich kultury szkoły.

Tą moją osobistą wypowiedzią rozpoczęliśmy **drugą** rundę naszego panelu. Przypomnijmy problem, który ją konstytuuje: **W czym się przejawia kultura szkoły zhumanizowanej, dlaczego powinna być ideą ciągle doskonałą?**

Zwróćcie Państwo uwagę na trzy kluczowe słowa: *z h u m a n i z o w a n a* czyli chodzi o jakiś model; *ciągle d o s k o n a l o n y*, czyli: proces, dynamika, i wreszcie – pojęcie *k u l t u r a s z k o ł y*. Trzeba je sobie uzmysłowić. Tytułem wprowadzenia zajrzemy do znakomitej książki *Humanizm, dobra niewidzialne* (Toruń – Kraków 2011) hiszpańskiego teologa, profesora Juan Luis Lorda będącej zapisem zajęć ze studentami architektury w Nawarze. Profesor mówił (s. 33):

**Humanizm nie jest zbiorem recept, lecz pewnym ideałem wychowawczym.** To, że nie jest zbyt precyzyjny albo nie poddaje się wszystkim wymogom metody naukowej, nie oznacza, że traci cokolwiek ze swej wartości. Kropla mądrości jest cenniejsza od całego oceanu statystyk. Ale nie ma potrzeby rywalizowania z naukami pozytywnymi czy deprecjonowania statystyk. One także mają prawo do istnienia, a mądrość polega na zachowaniu porządku i równowagi.

Humanizm to „*uprawianie człowieczeństwa*” dowodzi cytowany autor (s. 13). Na myśl przychodzi mi książka profesor Barbary Skargi „*Człowiek to nie jest piękne zwierzę*” (Kraków 2007, s. 237–242), która wyjaśnia, dlaczego „być człowiekiem jest bardzo trudno” i zachęca, by kultura szkoły oparta była na przyzwoitości, rozumianej jako „psychologiczno-moralne podejście do innego” czy też jako „charakterystyczna cecha relacji międzyludzkich” – przejawiająca się w „życzliwości i otwarciu ku innemu”. Budowanie kultury szkoły zhumanizowanej jest rzeczą skomplikowaną. Sięgnę jeszcze do niewielkiej książeczki, sprzed 10 lat, która ma wartość już historyczną *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu* (oprac. K. Chmielewska Wrocław, 2006). Zawiera głosy z dyskusji

panelowej pod takim właśnie tytułem prowadzonej przez prof. Elżbietę Sarnowską-Temierusz (IBL PAN). Między innymi Anna Radziwiłł (była wiceminister edukacji po roku 1989), określając istotę edukacji humanistycznej w swojej wypowiedzi kładzie nacisk na pojęcie „bycie świadomym”: *Edukacja humanistyczna pomaga właśnie bardziej świadomie być, to jej podstawowy cel, pomagać, by człowiek był w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Bardziej świadomym członkiem wspólnoty narodowej, kulturowej, ludzkiej* (s. 58). Warto także raz jeszcze przywołać Irenę Wojnar, która w eseju *Humanistyczna orientacja edukacji – wyzwania i zobowiązania* (zamieszczonym w cytowanej już książce, s. 133), opowiadając się za pedagogiką „integralną” wskazuje na potrzebę zrównoważonego rozwoju człowieka, *który miałby jednocześnie >wiedzieć – rozumieć – współdziałać – tworzyć < czyli > być <*.

To właśnie powinno wyznaczać kulturę szkoły, jako że kulturę stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie (uczniów, nauczycieli, i innych pracowników szkoły oraz rodziców) interpretujących swoje doświadczenia i nadających im sens. Swój niewątpliwý udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym. Tymczasem na szkołę coraz częściej patrzy się jak na firmę i organizację usługową. Perspektywa marketingowa zdominowała zarówno kursy, szkolenia dla dyrektorów placówek edukacyjnych, jak i literaturę adresowaną do środowisk szkolnych. Do szkół wkracza niebezpieczeństwo tak zwanego „korporacyjnego kulturyzmu”. Szkołę (organizację) jako kulturę sprowadza się często do kultury organizacyjnej osadzonej w teorii i praktyce zarządzania instytucją, które mają czynić „świat szkolny” jak najbardziej efektywny i wydajny, podporządkowany różnego rodzaju standardom i technologii kwantyfikacji. Kolejne debaty nad szkołą i reformą gubią jej wymiar antropologiczny. Edukacja, dekretowana przez rozporządzenia kolejnych ministrów, staje się elementem i narzędziem systemu politycznego, ekonomicznego.

Jeśli przyjmiemy popularną definicję głoszącą, że „[Kultura organizacji to] sposób, w jaki *my to tutaj robimy*”<sup>3</sup>, to nasuwa się pytanie o praktyki dnia codziennego stanowiących ją podmiotów; pytanie o to, co się kryje pod powierzchnią zjawisk, zdarzeń, procesów interpretowanych w kategoriach przypisanych im znaczeń.

Może Kasia Kuźma pociągnie w odpowiedzi wątek, który wczoraj podjęłyśmy w nieformalnej rozmowie? Na moje pytanie, co rozumie przez pojęcie kultury szkoły odpowiedziała krótko: *to jest to, jak ja się czuję w szkole*.

**Katarzyna Kuźma:** Tak jest. Tak ja się czuję i chciałabym właśnie przedstawić kilka moich, można powiedzieć, oczekiwań wobec szkoły, w której czu-

<sup>3</sup> B. Bjerke, *Kultura a style przywództwa*, przeł. B. Nawrot, Oficyna Ekonomiczna, Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych, Kraków 2004.

łabym się bezpiecznie, przyjaźnie, w której mogłabym wzrastać i później zostać wspaniałym człowiekiem. I tak właśnie, jak tutaj Pani Profesor wspomniała, szkoła zhumanizowana powinna właśnie posiadać dobre obyczaje, tradycje, ale też, my młodzi nie chcemy się czuć w niej jak w budynku, pięknie wyposażonym, dostosowanym tylko do naszych potrzeb fizycznych, ale chcemy funkcjonować w szkole jak w społeczności, w której czujemy się dobrze, z której możemy dużo czerpać. I też chcielibyśmy posiadać wielu dobrych, wspaniałych przewodników, którzy by nas w tej szkole prowadzili, przekazywali swoje umiejętności i przez to ucząc nas samodzielnego myślenia i działania, działania nie tylko w szkole, nie tylko z książkami, ale także w życiu, w życiu codziennym. I chcemy, żeby właśnie nauczyciele uczyli nas z ogromną pasją, sercem, porywali do zdobywania wiedzy, do jej czerpania i do wydobywania z siebie najlepszych naszych zdolności. Dlatego zgłaszam ogromną prośbę, żebyśmy wszyscy razem, jako profesorowie, nauczyciele i uczniowie, tworzyli taką szkołę, w której nie będzie ważny tylko wynik matury, ani to, ile osób zdobędzie tytuł olimpijczyka! Chodzi o to, żeby też każdy, taki zwykły, przeciętny uczeń mógł z siebie wyrzesać to, co najlepsze. I żeby był po prostu szczęśliwy i potrzebny dla dzisiejszego świata. Jest to ważne, ponieważ jako młodzież stanowimy przyszłość i podstawę naszego społeczeństwa. I to my będziemy w przyszłości decydować o losach kolejnych pokoleń, i tego wymagamy.

**Mgr Ewa Mieczejko:** Nawiązując właśnie do tego, co powiedziała Kasia, ja podobne pytanie, takie jak Pani Profesor, zadałam na lekcji wychowawczej swoim uczniom, pytając, co rozumieją przez kulturę szkoły. Na to wszyscy: *ale przecież mówimy dzień dobry... wstajemy jak Pan dyrektor wchodzi*. I tak naprawdę oni nie rozumieją, co oznacza kultura, że kultura to ten piękny budynek, w którym mają się czuć dobrze, kultura to są te wszystkie dokumenty, które mają być dla nich stworzone, a nie przeciwko nim, przeciwko również nauczycielom, że kultura to nie tylko te wszystkie regulaminy. Kultura to też piękne podanie praw, nieukrywanych w obowiązkach. Kultura to również nauczanie interpersonalne zachowań nauczycieli względem siebie, kultura to też zdrowie psychiczne nauczycieli i uczniów. Kultura szkoły oznacza również to, że ani uczeń, ani nauczyciel nie będzie się czuł bez przerwy oceniany na zasadzie „dobrze czy źle”, czy to będzie ocena słowna, czy ocena konkretna podana liczbą. Chodzi o to, żeby był doceniony za swoją pracę. I myślę, że wówczas nauczymy go pojęcia o kulturze. Sami przypomnimy sobie, co to jest właśnie kultura. Kultura to nie tylko mówienie „dzień dobry” czy liczba przeczytanych książek. W mojej opinii, nawiązując do słów Pani Profesor Przyborowskiej, kultura szkoły sprzyjająca naszemu rozwojowi to kultura, która nie zamienia szkoły w fabrykę, ale czyni ją miejscem, w którym sprzyja się samorealizacji uczniów i nauczycieli, pozwala osiągać cele związane z wysoką kulturą oraz daje możliwość bycia szczęśliwym.

**Prof. Zenon Gajdzica:** Rozpocznę, nawiązując do wypowiedzi mojej poprzedniczki. Otóż w moim przekonaniu kultura szkoły jest związana z jej wiedzą instytucjonalną. Tą wiedzą, która konstruowana jest w szkole na bazie relacji

i doświadczeń nauczycieli. Różni się ona od wiedzy naukowej przekazywanej przez szkoły wyższe w trakcie studiów oraz powszechnej wiedzy potocznej. Jej istota zakorzeniona jest w zbiorowym doświadczeniu pracowników i uczniów konkretnej szkoły. Trudno więc zaprzeczyć, że leży ona u podstaw unikatowej kultury każdej szkoły. Warto jednak wspomnieć, że jest także pochodną oczekiwań społecznych, szczególnie społeczności lokalnych. To zaś pokazuje, że kultura szkoły jest częścią kultury lokalnej i nie może być wobec niej w wyraźnej opozycji. Naturalnie kultura szkoły budowana jest również na doświadczeniach nauczycieli, tych wyniesionych ze studiów. Nawiązując ponownie do wcześniejszej wypowiedzi, nie sądzę, żeby ktoś spośród nas (pracowników naukowych i zarazem dydaktycznych) kreował takich nauczycieli, którzy każą dokładnie „zgodnie z kreską” – schematycznie wszystko kolorować, zwłaszcza w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Skąd zatem biorą się tacy nauczyciele? Zmieniają się, ponieważ doświadczenie ze studiów jest modyfikowane przez rzeczywistość, a szczególnie przez uprzedmiotowienie, o którym mówiliśmy wcześniej, przez wtłaczanie w schematy i systemowo przygotowane wzorce. W badaniach nad sukcesami szkoły prowadzonych przeze mnie w placówkach integracyjnych, nauczyciele wielokrotnie wspominali, że dla nich sukces szkoły wcale nie jest sukcesem ucznia, albo przynajmniej częściowo nim być nie musi. Ponadto wspominali, że to, co jest sukcesem dla szkoły i nauczyciela, nie zawsze okazuje się być czymś pożądanym dla ucznia i jego rodzica. Dlatego myślę, że kultura szkoły, tej zróżnicowanej, różnorodnej, opartej na symetrycznym dialogu, upodmiotowionej, powinna być też kulturą rozwoju uczniów. Oczywiście obecnie sukces mierzony jest wynikami testów, w dalszej kolejności także wskaźnikiem naboru do szkoły. Szkoła popularna w środowisku (potocznie określana jako dobra) rozwija się lepiej w wielu zakresach – nie tylko w obszarze jakości kształcenia, ale również wychowania i opieki wobec wszystkich uczniów. Zatem kultura szkoły zhumanizowanej, jak sądzę, powinna być kulturą zrównoważoną, otwartą na różnorodności, ukierunkowaną na sukces, którego jedną z miar jest rozwój wszystkich uczniów.

**Prof. Beata Przyborowska:** Zastanawiając się nad kolejnym pytaniem, jak ma wyglądać zhumanizowana szkoła, stwierdziłam, że nie warto „wywahać otwartych drzwi”. My doskonale wiemy, jak szkoła ma wyglądać. Cały ruch edukacji alternatywnej, te enklawy nieposłuszeństwa to doskonale źródło wartości, które zostały zapomniane w edukacji, o które warto się upomnieć. Należy sięgnąć po te cenne doświadczenia i tam poszukać takiej odmiany szkoły (i systemu wartości), która będzie odpowiadała szkole funkcjonującej w danym środowisku kulturowym i która tworzy swoiste środowisko kulturowe. Warto podkreślić, że kluczową rolę w humanizacji szkoły odgrywa dyrektor. Jeżeli będzie przejawiał system wartości przeciwny humanizacji, to nie wiem, jak bardzo byśmy się starali, to nic z tego nie wyjdzie. Funkcjonowanie dyrektorów uwarunkowane jest przepisami, które często traktują jako zasłonę, by nie angażować się w zmiany. Jako środowisko pedagogów powinniśmy dać im wsparcie. Wtedy

łatwiej byłoby im tworzyć te enklawy nieposłuszeństwa, wysepki nowości w szkole.

**Dr Radosław Nawrocki:** Zgadzam się z prof. Przyborowską, że posiadamy pewną wiedzę na temat innej szkoły, wystarczy do niej sięgnąć, niejako „odkopać” modele szkoły, którymi dysponujemy już od ponad 100 lat. W tym miejscu chciałbym dokonać konkretyzacji pewnych kwestii stwarzających trudności, bariery korzystania z innych, bardziej zhumanizowanych strategii budowania szkoły. Kształt kultury szkoły wynika w dużej mierze z celów, jakie przed nią stawiamy. Jeśli na przykład instytucja edukacyjna ma służyć rynkowi – a z takimi tendencjami mamy dziś wyraźnie do czynienia – to wówczas będzie kształtowała bardziej sformalizowaną kulturę szkoły nastawioną na wąskie, mierzalne efekty. Jeśli natomiast postawimy szkole inne, bardziej humanistyczne, pełniejsze, wykraczające poza te wąskie potrzeby rynkowe cele, to wówczas możemy sobie pozwolić na trochę inne reguły gry organizujące rzeczywistość szkolną, czy szerzej, politykę oświatową. To, co uderza w obrazie współczesnej szkoły, to silna formalizacja tej instytucji. Zwraca na to uwagę choćby prof. Klus-Stańska, opisując, jak wyglądają relacje, komunikacja nauczyciela z uczniami na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Znakomitą egzemplifikacją tej formalizacji odsoniła również prof. Dudzikowa w badaniach na temat śmiechu w szkole. Wynika z nich jednoznacznie, że rzadko który nauczyciel potrafi wykorzystać potencjał śmiechu w budowaniu dobrej, autentycznej relacji z uczniami. Śmiech w szkole działa w odmienny sposób. Dla uczniów staje się on raczej narzędziem odślaniania nieudolności nauczyciela albo narzędziem oporu przeciw nieracjonalnie budowanej władzy nauczycielskiej. Ta silna formalizacja kultury szkoły jest również wyrazem niezwykle zachowawczej strategii budowania edukacji. Kultura szkoły, jak przekonuje Gert Biesta w pracy „Piękne ryzyko edukacji” (*The beautiful risk of education*), powinna być bardziej otwarta na mniej skodyfikowane zjawiska, sposoby uczenia się. Aby budować tak rozumianą kulturę szkoły, trzeba jednak podjąć ryzyko choćby poprzez poszerzenie pola wolności w edukacji. Dając bowiem taką wolność uczniom, nauczycielom, rodzicom ryzykujemy tym, że możemy osiągnąć nieco inne efekty edukacyjne niż wcześniej dość arbitralnie założyliśmy. Mniej sformalizowana edukacja nie oznacza jednak procesu, w którym nic się nie dzieje, w którym nie osiągamy żadnych celów. Poprzez taką edukację cele osiągnane są w innym trybie, trajektoria rozwoju jest nieco inna, bogatsza i – w perspektywie czasu – korzystniejsza. Na koniec chciałbym się odwołać do tego, co powiedziała Pani Ewa Mieczek na temat kultury wysokiej. Byłbym bardziej ostrożny w gloryfikowaniu tzw. kultury wysokiej w szkole. W procesie edukacji kultura wysoka podlega bowiem swoistemu zabiegowi zamrażania, fetyszyzowania. Ma to niewiele wspólnego z doświadczeniami uczniów, co czyni edukację czymś karykaturalnym, nudnym, martwym poznawczo. Fetyszyzowanie tego typu kultury jest mało wyrafinowaną, dyskusyjną strategią działania w edukacji.

**Prof. Maria Dudzikowa:** Dziękuję bardzo. Przechodzimy do trzeciej i ostatniej części naszego panelu *Przeciw dehumanizacji szkoły*. Przyszła zatem

pora, by zastanowić się, choć kwestia przewijała się *implicite*, nad odpowiedzią na pytanie o to **Jakie warunki zewnętrzne i wewnętrzne są niezbędne dla zaistnienia i rozwijania modelu szkoły zhumanizowanej?**

W pytaniu tym ukryta jest teza zaczerpnięta od Chrisa Jenksa (*Kultura*, przeł. J. Burszta, Warszawa 1999, s. 156), iż:

Kultura jako proces jest w trakcie stawania się, rodzenia, jest nieustannym procesem reprodukcji oraz, podobnie jak wszystkie procesy społeczne, wyznacza podstawę i równocześnie kontekst działania społecznego.

Mówiąc inaczej, „kultura wiecznie się *staje*, zmienia i odradza w nieustannym procesie nadawania faktom znaczeń i ich interpretowania”<sup>4</sup>.

Pamiętajmy też, że to środowisko kulturowe, jakim jest szkoła, stanowią uczniowie i nauczyciele o określonym habitusie – (że przywołamy Bourdieu) – jako systemie „sposobów percepcji, myślenia, oceniania i działania” (za Jenks, op.cit., s. 173). Szkolne praktyki kulturowe i nauczycieli, i uczniów osadzone są też w ich codziennych pozaszkolnych doświadczeniach, np. w rodzinie, czy szerzej – w rozmaitych grupach społecznych. Nie możemy posługiwać się w stosunku do kultury szkoły tzw. „koncertem życzeń”, bo szkoła nie jest „samotną wyspą”, ale jest też w kulturze zanurzona (jak mówi Bruner w *Kulturze edukacji*). Uczestnicząca w naszym panelu nauczycielka, Pani Mieczeko trafnie zauważyła, że zastraszone i przygnębione nauczyciele, niepewni swego losu, pozbawionej autonomii – nie jest w stanie „zapalać” innych, on może jedynie udawać, co zawsze uczniowie rozpoznają. Tak zwana „dobra zmiana” zapowiadana przez aktualne władze polityczne – to także zmiany personalne w szkolnictwie: zmiana (kolejna) ministra, kuratora, dyrektora; to wbrew opinii środowisk szkolnych i akademickich przede wszystkim zmiana struktury szkolnictwa bez jasnej wizji merytorycznej i wynikających z niej celów edukacji.

Pozwolę sobie przywołać myśl współczesnego, światowej sławy niemieckiego filozofa, Roberta Spaemanna, który w jednej z rozpraw poświęconej, mówiąc najogólniej, kwestiom zmiany (o właściwościach postępu lub regresu), emancypacji i zniewolenia – podejmuje problematykę celów (także w kontekście edukacji), posługując się nośną metaforą „budowa domu”. U podłoża są dwa pytania. Pierwsze: *Co chcesz osiągnąć?* i drugie: *Po co, ze względu na kogo chcesz to osiągnąć?* To pierwsze (*Co chcesz osiągnąć?*) to według Spaemanna pytanie **przedmiotowujące**, bo interesują je cechy domu. Dom jest tu czymś, *co musi zostać wytworzone*. Tymczasem *człowiek, ze względu na którego buduje się dom, już istnieje*, i stąd drugie pytanie:

<sup>4</sup> S. Krzemień-Ojak, *O doniosłości kultury i powinności krytyki*, [w:] R. Konersmann, *Krytyka kultury*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2012, s. VIII.

>Po co, ze względu na kogo chcesz to osiągnąć< Cel w tym drugim sensie Kant nazywa też >Celem wsobnym<, cel wsobny nie jest czymś, co jest wytwarzane, lecz czymś, co już istnieje i co nadaje sens wytwarzaniu. Dla Kanta takim celem jest osoba ludzka (s. 269).

W reformowaniu polskiej edukacji dominuje – jeśli już – to pierwsze pytanie, drugie jest zbyt kłopotliwe, związane bowiem z subiektywnie odczuwanym sensem uczenia się i nauczania zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela, co nie idzie w parze z programem ściśle instrumentalnej organizacji nauczania i wychowania ustalonej i kontrolowanej centralnie (patrz mechanizmy działań pozornych opisane przez Jana Lityńskiego)<sup>5</sup>.

Tymczasem, jak mówiliśmy (a co podnosi także przywołany niemiecki filozof), szkoła jest kulturą, w której przebiegają procesy (1) socjalizacji, (2) nabywania i oceniania kwalifikacji (także **od** i **przez** rówieśników) i (3) subiektywizacji (uczenie się samodzielności, autonomicznych postaw)<sup>6</sup>. Wszakże aktualne władze oświatowe, kierując się opcją uprzedmiotawiającą – przystąpiły do budowy metaforycznego domu (reforma strukturalna edukacji) od układania cegieł i lansowania takich czy innych pomysłów (zaleceń), jak np. że uczniowie powinni nauczyć się w szkole grać w szachy. Przypomina mi się fraszka Leca *Czy jeśli ludożerca posługuje się nożem i widelcem, czy to jest postęp?*

Sądzę, że w wyniku dyskusji plenarnej wyłonimy jakieś słowa kluczowe, które zgłosimy w ramach stanowiska IX Zjazdu PTP wobec reformowania oświaty przez MEN.

Przystępujemy obecnie do trzeciej rundy naszego panelu, próbując odpowiedzieć na pytanie o warunki zewnętrzne i wewnętrzne niezbędne dla zaistnienia i rozwoju modelu szkoły spersonalizowanej.

Może Kasia zacznie?

Proszę powiedz, o jaką szkołę chodzi Tobie i Twoim rówieśnikom. Czy trudno ją stworzyć?

**Katarzyna Kuźma:** Nawiązując do słów Pani Profesor, zauważam, że do szkoły przychodzimy jako osoby młode, w związku z czym przychodzimy z zupełnie innymi doświadczeniami niż nasi nauczyciele i próbujemy się w tym odnaleźć. Niezbędne jest wytworzenie takiej nici porozumienia między nami uczniami a nauczycielami. Potrzebujemy ze strony nauczyciela wsparcia, takiego nawet poprzez zwykły uśmiech, jakąś krótką pochwałę, to nie musi być nic wielkiego. Odwołam się do kategorii uznania, o którym mówiła na dzisiejszym spotkaniu plenarnym prof. Nowak-Dziemianowicz. Każdy człowiek, zwłaszcza

<sup>5</sup> Szerzej M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knaściecka-Falbińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

<sup>6</sup> P. Gielen, T. Lijster, *Kultura – podbudowa dobra wspólnego w Europie*, przeł. T. Żukowski, w: *Koniec kultury, koniec Europy*, red. P. Gielen, Wydawnictwo Bęc Zmiana, Warszawa 2015, s. 23–25.



młody człowiek potrzebuje tego uznania, nawet tego najmniejszego. Czasami wystarczy drobny gest, nawet jak ktoś powie, że *dobrze Ci poszło, super napisałeś jakąś tam kartkówkę. Dobrze, że jesteś dzisiaj w szkole, dobrze, że wyzdrowiałeś, że jest Ci teraz dobrze, że możesz się uczyć, osiągać sukcesy*. Nie wymaga to wielkiego wysiłku, a robi się milej i przyjemniej. To tyle, jeżeli chodzi o warunki wewnętrzne szkoły. Warto jeszcze dodać, że powinniśmy właśnie, tak jak tutaj Pan doktor Nawrocki powiedział, podjąć to ryzyko, ryzyko w takim znaczeniu, że powinniśmy razem, jeszcze raz to podkreślam, jako nauczyciele i uczniowie, organizować spotkania, rozmowy o tym, czego młodzież potrzebuje, jakie są ich wymagania, pragnienia. W jakiej szkole czuliby się najlepiej, bo ten nasz program powinien być zdecydowanie bardziej indywidualizowany, ponieważ jeden nauczy się czegoś szybciej, drugi wolniej. Jeden ma umiejętności muzyczne, drugi ma umiejętności plastyczne, inny ma matematyczne. Należy stworzyć taką szkołę, w której będzie możliwe to wszystko jakoś ładnie połączyć, i żebyśmy stanowili właśnie jedną taką wielką, wspaniałą szkołę ideałów. Miejmy nadzieję, że uda nam się to kiedyś osiągnąć.

**Mgr Ewa Mieczek:** Według mnie człowiek ma w sobie potencjał twórczy, zawsze wbrew pozorom wykracza poza pewne granice, zawsze istnieją możliwości rozwoju. Należy jednak zapewnić odpowiednie warunki. Powinniśmy w szkole stworzyć mu tę „zewnętrność”, która będzie bardziej katalizatorem, a nie inhibitorem jego działań, dać mu możliwości rozwoju poprzez nienarzucanie pewnych rzeczy z góry, ale tak jak powiedziała Kasia, dialog, wspólny dialog, a nie mówienie, że on jest czy być powinien taki, a nie inny. Jako nauczycielowi brakuje mi właśnie tego dialogu, nie doświadczam takiego rodzaju komunikacji, nie uczestniczę w niej. Raczej odczuwam pewien przymus i arbitralność. Uważam, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń przychodzą do szkoły z ogromnym potencjałem możliwości, z pewną otwartością i wolą działania. Jednakże system szkolny poprzez swoją arbitralność i wymuszanie na nas nauczycielach, ale też na uczniach pewnych wzorców zachowań powoduje, że ten początkowy kapitał zostaje zmarnowany. W konsekwencji przestaje nam się chcieć robić cokolwiek. Aby temu zapobiec, zarówno nauczyciel, jak i uczeń muszą uzyskać względny zakres suwerenności i autonomii. Szkoła może być światem ciekawym, radosnym, w którym chcemy istnieć jako wolni, wspaniali ludzie, światem, w którym nauczyciel chce dawać czy przekazywać uczniom sporo wartości, wiedzy, chce ich wspierać w stawaniu się szczęśliwymi ludźmi. Uczniowie naprawdę tego przekazu potrzebują. I jeśli mamy sobie trochę suwerenności, zaufania, taki świat jest możliwy.

**Prof. Zenon Gajdzica:** Chciałbym, w ostatniej rundzie, powiedzieć o dwóch kwestiach, podkreślając ich wagę. Przede wszystkim o problemie sprzecznych oczekiwań. Negatywnie wpisują się one w zespół warunków, które muszą zaistnieć, żeby szkoła była dobrą. Sprzeczność oczekiwań widoczna jest w wypowiedziach elity politycznej. Problem polega na tym, że każda zmiana władzy powoduje modyfikację hierarchii oczekiwań wobec szkoły, a ta nie może (nie mogą nauczyciele i uczniowie) błyskawicznie dopasować się do tych ocze-

kiwań. Wymuszana, nieprzygotowana, zbyt szybko prowadzona zmiana generuje chaos i to nie tylko (jak chętnie głoszą media) w zakresie programów i podręczników, ale także relacji w szkole, gruntowaniu jej wspólnotowości, autentycznemu docenianiu różnorodności. Ważne jest, by kultura szkoły promieniowała na środowisko lokalne. Trudno – to druga kwestia, o której chcę wspomnieć na zakończenie – zmienić obecną szkołę w sytuacji obowiązującego kształcenia nauczycieli. Proszę wybaczyć, ale na taką konkluzję muszę sobie pozwolić, podsumowując dyskusję o szkole – doskonale wiemy, że to nie pedagogzy kształcą nauczycieli, wydziały pedagogiczne kształcą jedynie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Pozostali nauczyciele to często absolwenci matematyki eksperymentalnej, fizyki jądrowej, biotechnologii – świetni specjaliści, którzy w poszukiwaniu pracy skorzystali z oferty krótkich kursów pedagogicznych lub niewiele dłuższych studiów podyplomowych nadających kwalifikacje nauczycielskie. Wielu z nich angażuje się w swoją pracę, rozwija swoje kompetencje metodyczne, problemem jest jednak to, że nigdy nie mieli oni okazji uczestniczyć w dyskursie o szkole, np. takim, w jakim właśnie uczestniczymy – o jej kulturze, dehumanizacji i wielu innych aspektach badanych i kreowanych przez pedagogów. Na zakończenie chciałem powiedzieć, że jeżeli to się nie zmieni, to bardzo trudno będzie zmieniać szkołę.

**Prof. Beata Przyborowska:** Zgadzam się z prof. Gajdziwą w kwestii kształcenia nauczycieli. Na nich mamy pewien wpływ. Niestety obecny model kształcenia nauczycieli nie przystaje do praktyki edukacyjnej. System ten powoduje m.in., że jestem sfrustrowanym nauczycielem edukacji nauczycielskiej, ponieważ w ciągu 30 godzin muszę kandydatów na nauczycieli „nauczyć szkoły”. To jest po prostu niewykonalne. Ciągłe się zastanawiam, jakie ważne przekazać informacje o szkole, aby utkwiły im w pamięci. Generalnie na warunki zewnętrzne funkcjonowania szkoły mamy mały wpływ. To, co one mogły określać, to pewne ramy edukacji i jej autonomię. Z resztą poradzimy sobie sami, ponieważ na warunki wewnętrzne mamy realny wpływ. Mnie się marzą, jak pisał J. Bruner, kontrkultury w szkole, czyli tworzenie w jej obrębie centrów nowych form świadomości. Nauczyciele mogliby uczyć w ich ramach nowych systemów wartości w trakcie tworzenia sytuacji edukacyjnych. Od małych rzeczy zaczyna się duża zmiana.

**Dr Radosław Nawrocki:** Pierwsza sprawa dotyczy kultury, o której już mówiłem. I to jest praca, powiedziałbym, bardzo głęboka strukturalnie, ale naszym zadaniem, jako osób zajmujących się edukacją od strony teoretycznej, jest tworzenie nowych kodów językowych opisujących szkołę, edukację. Próby zmiany języka wpisują się właśnie w taką pracę dotyczącą głębokich struktur kultury pedagogicznej. Naszym obowiązkiem jest szukanie i upowszechnianie nowych, pełniejszych sposobów budowania edukacji i zarażanie tą wizją studentów. Jako osoby kształcące przyszłych nauczycieli mamy jednak nad tym procesem jakąś kontrolę. Druga strategia, jaką należy uruchomić, to praca polityczna, czy próba wpływania na kształt polityki oświatowej prowadzonej przez rząd. Doskonale wiemy, że Ministerstwo Edukacji Narodowej jest instytucją silnie

upolitycznioną w wąskim znaczeniu tego słowa, nie możemy zatem liczyć na to, że nadejdą rządy, które będą traktowały edukację w sposób mniej instrumentalny. Byłaby to nadzieja naiwna. Czy chcemy tego, czy nie, taki jest dziś charakter polityki. Możemy jednak szukać sposobów wpływania na polityków oraz żądać zmiany strategii zarządzania oświatą. Obecnie dysponujemy silnie scentralizowanym modelem zarządzania edukacją, w którym ważnym graczem merytorycznym jest ministerstwo i kuratoria. Osoby znające się najlepiej na procesach edukacyjnych są poza tymi ciałami instytucjonalnymi. Z tej struktury władzy niewiele dobrego wynika. Należałoby pozbawić ministerstwo tak silnej władzy nad szkołami, stworzyć – o czym zresztą już prof. Śliwerski wielokrotnie mówił – nieco inną formułę organizacyjną, której ważnym segmentem byłyby gremia naukowe składające się z osób zajmujących się profesjonalnie edukacją, czyli np. z profesorów pedagogiki. Zamiast kuratoriów istniałyby centra zarządzające lokalnie edukacją. Źródła władzy byłyby zatem umiejscowione w lokalnych centrach składających się z osób posiadających rozległą, profesjonalną wiedzę pedagogiczną. Zmiana struktury zarządzania edukacją jest moim zdaniem ważnym krokiem ku innej szkole. Ponadto wiele zależy od warunków wewnętrznych istniejących w samej szkole. O części z nich mówiliśmy już podczas tej debaty. Składają się na nie przede wszystkim takie kwestie jak: mniej sformalizowana kultura szkoły oraz demokratyzacja instytucji edukacyjnej, która byłaby szansą na budowanie wspólnie z rodzicami, nauczycielami, uczniami swoistej kultury uczenia się. Jak widać, sporo wyzwań przed nami.

**Prof. M. Dudzikowa:** Dziękuję bardzo panelistom, szczególnie Kasi i pani nauczycielce Ewie Mieczekko. Wasza obecność w panelu i zatroskanie o szkołę zhumanizowaną dostarczyły nam akademikom wiele satysfakcji i wsparcia. Sądzę, że wspólny sprzeciw jest sygnałem nadziei... Może klasa szkolna nie będzie jak opisana w wierszu cytowanym na początku panelu *szczelna, przytłaczająca i nieprzytulna* i będzie można rysować na obrazku *co kto w swoich widzi snach*, a nie pod dyktando.

Dziękuję profesorom i panu doktorowi za współudział w panelu.

Podsumowania nie będzie. Zarysowaliśmy bowiem zaledwie pole problemowe dyskusji plenarnej...

#### SUPLEMENT

Drugą część obrad naszej, czyli IX sekcji *Szkoła i wychowanie ku życiu wartościowemu* konstituowały połączone z dyskusją, przyjęte wcześniej przez nasze Prezydium, wystąpienia. Z 70 nadesłanych zaklasyfikowaliśmy około 50<sup>7</sup>;

<sup>7</sup> Trzy z nich zamieszczamy w niniejszym numerze „Rocznika Pedagogicznego”: V. Kopińska, *Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*; K. Starego, *O potrzebie radykalnych wartości w edukacji obywatelskiej*; M. Turczyk, *Dobre – lepsze – instrumentalne – czyli rzecz o poszukiwaniu dobrego prawa w systemie oświaty w Polsce* – przyp. red.

odrzucone (na etapie abstraktów) nie mieściły się w profilu sekcji bądź były niezadowolające pod względem merytorycznym.

Ta część obrad przebiegała w trzech rundach, którymi kierowali (w dniach 22–23.09.2016) kolejno: prof. B. Przyborowska, prof. Z. Gajdzica, dr R. Nawrocki.

*Wychowanie ku życiu wartościowemu* rozpatrywaliśmy w pięciu krzyżujących się aspektach, były to:

- Konteksty **aksjologiczne** (m.in. czy i w jakim zakresie szkoła może/powinna być autorytetem proponującym ocenę, co w życiu wartościowe?),
- Konteksty **psychologiczne** (m.in. jakie procesy i mechanizmy należałoby uruchomić, aby prowadzenie ku życiu wartościowemu nie ulegało instrumentalizacji i indoktrynacji?),
- Konteksty **metodyczno-prakseologiczne** (m.in. w czym tkwią kluczowe bariery szkoły jako miejsca przysposabiania ku życiu wartościowemu uczniów i jak je można (z)niwelować? Kto, jak i dlaczego dewaluuje wartość szkoły jako miejsca rozwoju uczniów?),
- Konteksty **polityczno-społeczne i kulturowe** (m.in. czy i jaka polityka oświatowa rozwijana w Polsce wspomaga, pozwala/utrudnia, blokuje prowadzenie uczniów ku życiu wartościowemu? Jak wzmacniać i upowszechniać pozytywne wydarzenia szkolne, sukcesy, czyli zmieniać medialny obraz szkoły?),
- Konteksty **epistemologiczne** (m.in. jak badać problematykę szkoły i wychowania ku życiu wartościowemu?).

W podsumowaniu dyskusji uczestnicy sekcji zgłosili wniosek, aby organizatorzy Zjazdu przygotowali list otwarty do Minister Edukacji Narodowej wyrażający niepokój związany z projektowaną zmianą szkolnictwa w zakresie sposobu przeprowadzania reformy, jak i jej treści. Zaproponowali, aby tekst listu uwzględnił m.in. następujące kwestie:

- (1) Brak umocowania reformy w naukach o wychowaniu,
- (2) Instrumentalizacja polityczna edukacji/szkoły,
- (3) Brak jasnej wizji reformy,
- (4) Niejasność celów i brak ich operacjonalizacji,
- (5) Przedłożone przez MEN „Prawo oświatowe” kieruje ku bezprawiu,
- (6) Brak racjonalnej strategii wprowadzania zmian (s)powoduje marnowanie kapitału społecznego i ekonomicznego.