

Proces emancypacji kultury szkoły

Maria Czerepaniak-Walczak



Pod patronatem:

KULTURA SZKOŁY

Redaktorki naukowe serii

Maria Dudzikowa

profesor zwyczajna doktor habilitowana nauk humanistycznych, polonistka, pedagożka; przez 20 lat kierowała Zakładem Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodnicząca Sekcji ds. Rozwoju Młodych Naukowców KNP PAN oraz Zespołu Badania Kultury Szkoły przy KNP PAN, w latach 1993–2015 wiceprzewodnicząca Komitetu; autorka wielu publikacji.

Ewa Bochno

doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego – Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, Załad Pedagogiki Szkolnej; pedagożka; członkini-specjalistka Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; przewodnicząca Prezydium Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów oraz Zespołu ds. Współpracy ze Studenckimi Kołami Naukowymi Pedagogów przy KNP PAN; autorka wielu publikacji.

Proces emancypacji kultury szkoły

Maria Czerepaniak-Walczak

Recenzent

Prof. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński

Wydawca serii

Elżbieta Piotrowska-Albin

Wydawca

Izabella Małecka

Redaktor prowadzący

Joanna Ołówek

Opracowanie redakcyjne i łamanie

Violet Design

Zdjęcie na okładce

shutterstock/Anette Linnea Rasmussen

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

prawolubni


SZANUJMY PRAWO I WŁASNOŚĆ
Więcej na www.legalnakultura.pl
POLSKA IZBA KSIĄŻKI

© Copyright by

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2018

ISBN 978-83-8124-578-4

Dział Praw Autorskich

01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33

tel. 22 535 82 19

e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP. O CZYM JEST TA KSIĄŻKA?	9
--------------------------------------	---

ROZDZIAŁ 1

EMANCYPACJA – KULTURA – EDUKACJA;

EMANCYPACJA W CODZIENNOŚCI EDUKACYJNEJ	25
--	----

Wprowadzenie	26
--------------------	----

1.1. Emancypacja: idee i praktyki; o pojmowaniu emancypacji	28
--	----

1.2. Emancypacja jako akt i jako proces	41
---	----

1.3. Relacje emancypacji, edukacji i kultury	50
--	----

1.4. Emancypacja w edukacyjnej codzienności i poprzez edukacyjną codzienność	57
---	----

Podsumowanie	67
--------------------	----

ROZDZIAŁ 2

KULTURY SZKOŁY. POJĘCIE – STRUKTURA – TYPY	71
--	----

Wprowadzenie	71
--------------------	----

2.1. Kultura szkoły, jej pojmowanie	73
---	----

2.2. Kultura – klimat – dusza; intelektualne i emocjonalne podejście do kultury szkoły	86
2.3. Język jako element kultury szkoły	89
2.4. Typy kultur szkoły	96
Podsumowanie	111

ROZDZIAŁ 3

KONTEKSTY KULTURY SZKOŁY;

PERSPEKTYWA PEDAGOGIKI EMANCYPACYJNEJ	113
Wprowadzenie	113
3.1. Kultura szkoły w kontekście kultury masowej	114
3.2. Kultura zaufania w szkole	120
3.3. Kultura szkoły w krajobrazie medialnym; między zniewoleniem i emancypacją	126
Podsumowanie	144

ROZDZIAŁ 4

TRWAŁOŚĆ I DYNAMIKA KULTURY SZKOŁY:

TRANSMISJE – TRANSFORMACJE – TRANSGRESJE	145
Wprowadzenie	145
4.1. <i>Schola non semper reformanda est</i>	148
4.2. Świadomość podmiotów kultury szkoły jako czynnik zmiany	152
4.3. Gramatyka szkoły: transmisje kultury szkoły	162
4.4. Transformacje kultury szkoły	167
4.5. Transgresje kultury szkoły	173
Podsumowanie	177

ROZDZIAŁ 5

EMANCYPACJA I EMANCYPOWANIE SIĘ KULTURY SZKOŁY	183
Wprowadzenie	183
5.1. Przesłanki emancypowania się kultury szkoły	186

5.2. Proces emancypowania się kultury szkoły	193
5.3. Kompetencje emancypacyjne, ich struktura i funkcje w procesie emancypowania się kultury szkoły	209
5.4. Wolność i jej potencjał edukacyjny; kultura wolności czy (i) kultura przyzwolenia (swawoli)	215
5.5. Intruz, „niewinny antropolog” czy naiwniak? – o badaniu kultury szkoły	218
5.6. Badanie w działaniu w procesie emancypowania się kultury szkoły	223
Podsumowanie	227
ZAKOŃCZENIE	231
BIBLIOGRAFIA	243
NETOGRAFIA	259

WSTĘP.

O CZYM JEST TA KSIĄŻKA?

*Postęp nie jest możliwy bez zmian;
a ci, którzy nie mogą zmienić swojego umysłu,
nie mogą zmienić niczego.*

GEORGE BERNARD SHAW¹

*Gdy zmienisz sposób, w jaki patrzysz na różne rzeczy,
rzeczy te również się zmienią².*

Jest to książka o radzeniu sobie w szkole i przez szkołę z doświadczaniem braku satysfakcji, radości, z opresją, ograniczeniami. To książka o warunkach oraz możliwościach przekraczania ograniczeń doświadczanych w edukacji i przez edukację. O drogach ku autonomii osobowej i zbiorowej. O emancypacji.

¹ Przytaczam za: C.F. Elbot, D. Fultom, *Building an Intentional School Culture, Excellence in Academics and Character*, Corwin Press, Thousand Oaks 2008, s. 62; treści wszystkich przytaczanych w tej książce źródeł w językach oryginału w tłumaczeniu autorki.

² W. Dyer, <http://akados.pl/blog/2014/11/najlepsze-cytaty-zmiana/> (dostęp: 19.08.2017 r.).

O emancypowaniu się uczestników życia szkoły: nauczycieli, uczniów, rodziców i pracowników szkolnej administracji w codziennych oraz odświętnych sytuacjach edukacyjnych w warunkach dynamicznej zmiany, politycznego uwikłania i deficytu wzajemnego zaufania. O emancypowaniu się kultury szkoły, osiągnięciu pół wolności i odpowiedzialnym korzystaniu z nich w celu wspierania rozwoju jej członków i ładu demokratycznego. Jest to książka o emancypacyjnym potencjale kultury szkoły. O emancypacji, która nie jest darem, ale żmudnym procesem osiągania praw i poszerzania pół wolności. Jest procesem świadomego i odważnego uwalniania się od doświadczanych ograniczeń i opresji w dostępie do dóbr oraz odpowiedzialnego korzystania z nich, bez pozbawiania innych prawa do tych dóbr, czyli bez ujarzmiania innych. Podstawą tego procesu jest rozumienie własnej sytuacji, własnego położenia w świecie życia, to znaczy odczuwanie doskwierających ograniczeń, dostrzeganie dróg uwolnienia się od nich oraz odważne podejmowanie wysiłków nakierowanych na zmianę własnego położenia. Dotyczy to zarówno osób, jak i grup, organizacji i instytucji, mniejszości i całych narodów.

Książka ta powstaje w określonym kontekście historycznym polskiej oświaty i edukacji, ale także polskiej kultury i demokracji. W odróżnieniu od dobrej literatury, której lektura nie wymaga precyzyjnego ustalania tego, kiedy powstała, teksty pedagogiczne są zawsze osadzone w kontekście czasu i przestrzeni. Jest to podstawą rozumienia źródeł powstania tekstu, jego treści, a zwłaszcza języka, pojęć i terminów użytych do ich wyrażania. W sytuacji gdy w polityce i praktykach edukacyjnych akcentuje się wybrane pojęcia (na przykład tradycja, ofiarność, posłuszeństwo, umiar, cnoty kardynalne), a takie pojęcia, jak wolność, sprawiedliwość, odwaga kształtowane są „podczas przedmiotu historia”³ oraz etyka i wiedza o społeczeństwie, pojęcie równości jest tylko elementem

³ Sformułowanie „podczas przedmiotu historia” zaczerpnięte jest z Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Załącznik 2, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1>, s. 10 (dostęp: 11.08.2017 r.).

języka matematyki, demokracja występuje dwukrotnie w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie, zaś pojęć emancypacji, wyzwolenia, podmiotowości w ogóle nie ma w Podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, podejmowanie zagadnienia emancypacji, upełnomocniania szkoły i jej kultury nabiera szczególnej wymowy. Pozwala zrozumieć historyczny kontekst specyfiki kultury instytucji edukacyjnej, charakterystycznej dla niej symboliki i języka. Jak pisze Koselleck: „[H]istorię społeczną i historię pojęć charakteryzuje zatem to, że obydwie, choć w rozmaity sposób, zakładają teoretycznie istnienie takiej właśnie wzajemnej współzależności”⁴. W aktualnym kontekście historycznym rozważania nad potrzebą, warunkami i mechanizmami wyzwalań się kultury instytucji edukacyjnej, jej funkcjonowania w procesie krytycznej dialektycznej i dialogicznej relacji z jej uczestnikami oraz bezpośrednim i pośrednim otoczeniem nabierają szczególnej wagi. Pozwalają bowiem zrozumieć rozwojowy i emancypacyjny albo zachowawczy potencjał szkoły, jej moc sprawczą jako środka i ośrodka rozwoju osoby i zmiany społecznej.

Wyzwalająca się kultura szkoły jest środkiem i ośrodkiem, czynnikiem i efektem wzajemnego uczenia się siebie i od siebie. Jest przestrzenią doświadczania wzajemnego zaufania oraz dynamiczną relacją struktury i sprawstwa, afirmującą i faworyzującą ciekawość świata i odwagę w jego zmienianiu. Podejście do kultury szkoły z perspektywy procesu jej emancypacji wynika z potrzeby i konieczności z jednej strony zachowania należytej jej rangi i znaczenia w strukturze szeroko pojmowanej kultury jako wytworu i dorobku społecznego, z drugiej zaś rzeczywistego, nie naiwnego⁵, pozornego wyzwalań się szkoły i edukacji z systemowych, administracyjnych i politycznych ograniczeń i restrykcji.

⁴ R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przekł. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 20.

⁵ P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 245.

Na wstępie podkreślam, że jest to książka o kulturze, ale nie jest to książka kulturoznawcza ani antropologiczna. Jest to książka pedagogiczna. Dotyczy kultury szkoły pojmowanej jako podlegające spontanicznemu i intencjonalnemu uczeniu się: zwyczaję, mądrości, używanie przedmiotów materialnych, rozumienie i wartościowanie symboli oraz wzory zachowań, przekazywane z pokolenia na pokolenie nauczycieli, uczniów, rodziców i innych osób związanych ze szkołą. Mogą one być powtarzalne, ale mogą być również nowe, nieznane dotychczas. Mogą być przewidywalne lub zaskakujące, satysfakcjonujące lub niepokojące, a nawet wzbudzające sprzeciw. Tak pojmowana kultura uwidacznia się w języku, symbolach, normach, wartościach, przekonaniach oraz w artefaktach materialnych, w tym przyrodniczych i technicznych. Książka ta jest o trwałości i dynamice kultury, a właściwie szkoły jako specyficznej kultury. O mechanizmach rządzących stałością i zmianą. O specyficznej kulturze, która jest wytwarzana i jest efektem międzygeneracyjnych interakcji społecznych mających swoje źródła w osobistych doświadczeniach osób, w tradycji lokalnej i ponadlokalnej, w biurokratycznych przepisach regulujących te interakcje oraz procesach i zjawiskach społecznych, ekonomicznych, politycznych, ale też przyrodniczych i technicznych zachodzących w bliskim i dalekim otoczeniu szkoły jako instytucji edukacyjnej. Można zaryzykować w tym miejscu stwierdzenie, że jest to książka o „zwrocie kulturowym”, który dokonuje się w naukach o wychowaniu. Wyraża się on w badaniu, projektowaniu i realizowaniu warunków trwania i/albo zmiany kultury edukacji i instytucji edukacyjnych jako kluczowego środka i ośrodka profesjonalnego i naturalnego wychowania, w nadawaniu biegu analizowanemu zjawiskom i procesom, a nie tylko analizowaniu ich. Paulo Freire nazywa nauczycieli „pracownikami kultury”, adresując dziesięć listów „do tych, którzy odważają się nauczać”⁶.

⁶ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those, who Dare Teach*, Westview Press, Boulder 2005.

Jest to zatem książka o wyzwaniu się, o osiągnięciu przez szkołę jako instytucję i jako organizację oraz jej kulturę nowych pól wolności, nowych praw, o upelnomocnianiu się instytucji edukacyjnej oraz o szansach samodzielnego osiągnięcia dorosłości jej uczestników, jak i samodzielności, swoistości szkoły w relacji do kontekstu jej funkcjonowania. Oznacza to, że jest pisana z określonej perspektywy teoretycznej, a mianowicie z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej. Zmienia się wszak przestrzeń rozwoju osoby i relacji społecznych, przemianie podlegają środki, formy i reguły komunikowania się, powstaje i ustawicznie poszerza się krajobraz medialny stanowiący przestrzeń i kontekst procesów edukacyjnych i społecznych. Zmieniają się kryteria regulujące relacje uczestników interakcji edukacyjnych. Kultura szkoły i upodmiotowienie jej uczestników pozostają ze sobą w ścisłej interakcji. Ludzie zmieniają kulturę, kultura zmienia ludzi.

Jest to więc książka o emancypacji, o szkole i kulturze, o szkole jako kulturze, o kulturze szkoły upelnomocniającej się, emancypującej się do krytycznego uczestniczenia w rozwoju osoby i w zmianie społecznej. O kulturze szkoły pozostającej w dialektycznej relacji z faktami, zjawiskami i procesami dziejącymi się w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu społecznym, ekonomicznym, politycznym, ale też naturalnym/przyrodniczym i technicznym.

Kultura i szkoła są ze sobą żywotnie powiązane na wiele sposobów. Szkoła, jako instytucja edukacyjna, jest wytworem, bytem kultury, nosicielką wartości i wzorów kultury. Jednocześnie kultura jest wytwarzana, podtrzymywana i upowszechniana przez szkolną edukację i zachodzące w szkole procesy socjalizacji. Zarówno szkoła, jak i kultura poprzez swoje symboliczne i materialne elementy mają normatywną moc, są czynnikami sprawczymi powstawania i podtrzymywania wartości, norm i wzorów relacji człowieka z nim samym oraz bezpośrednim i pośrednim otoczeniem. Są one (to znaczy szkoła i kultura) podstawą postrzegania i pojmowania świata przez ich członków,

a jednocześnie indywidualne doświadczenia i intersubiektywnie kształtowane przekonania oddziałują na wzory kultury. Oznacza to, że kultura jest przestrzenią życia i funkcjonowania osób oraz jest przeżywana przez te osoby. Stwierdzenie to nabiera szczególnej wagi ze względu na fakt, iż szkoła przestaje (a raczej już przestała) być jedyną instytucją intencjonalnego kształcenia i świadomego uczenia się. Oferty edukacyjne centrów nauki, eksploratorów, parków doświadczeń, a przede wszystkich mediów cyfrowych ze względu na ich dostępność i atrakcyjność, jakkolwiek są wciąż głównie miejscem edukacji nieformalnej, stanowią istotny czynnik oddziaływania na to, co dzieje się w szkole. Z jednej strony wyzwalają poszerzanie wzorów zachowań, generują nowe normy regulujące relacje społeczne w szkole, z drugiej zaś wywołują reakcje oporu i ochrony przed ich „inwazją”, powodując, że wiele szkół to „mniej lub bardziej żywe muzea wcześniejszych koncepcji programów nauczania i uczenia się”⁷.

Na potrzeby analiz prowadzonych w tej książce kultura szkoły to nie jest to samo co kultura w szkole. Kultura w szkole jest bowiem przedmiotem intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych, które ukierunkowane są na przygotowanie do uczestniczenia w wydarzeniach artystycznych, ludycznych, rekreacyjnych itp. Poza tym można wyróżnić różne obszary, dziedziny kultury, w tym kulturę osobistą lub kulturę uczenia się. Inaczej mówiąc, kultura w szkole jest utożsamiana z edukacją kulturalną, która może być (i jest) wzbogacana przez aktywność kulturalną poza szkołą. Należy podkreślić, że kultura w szkole jest przedmiotem działań edukacyjnych ukierunkowanych głównie na przygotowanie uczniów do uczestniczenia w kulturze wysokiej, niekiedy w ludowej, związanej z tradycją narodową, regionalną lub lokalną.

⁷ K.D. Könings, C. Bovill, P. Woolner, *Towards an interdisciplinary model of practice for participatory building design in education*, „European Journal of Education” 2017, Vol. 52, No 3.

Nie jest to także książka poświęcona pedagogice kultury w znaczeniu subdyscypliny pedagogicznej rozwijanej przez Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego, Irenę Wojnar, Katarzynę Olbrycht, Janusza Gajdę⁸, Krystynę Ferenz, Dzierżymira Jakowskiego, Dariusza Kubinowskiego i innych pedagogów. Podkreślam to, by uprzedzić zarzuty wskazujące na niekompletność prowadzonych analiz.

W książce staram się dostarczyć argumentów, dlaczego warto poznawać kulturę szkoły. Podpieram się w tej kwestii nie tylko własnym przekonaniem, ale także zdaniem Rolanda Bartha, profesora Harvardu, według którego kultura szkoły ma niekwestionowany wpływ na wszystkich jej uczestników. „Ma znacznie większy wpływ na życie i naukę w szkole niż państwowy nadzór nad edukacją, władza lokalna, a nawet większy niż kiedykolwiek dyrektor szkoły może mieć”⁹. Istotne jest zatem to, komu i czemu ma/może służyć poznanie jej. Zgodnie z 11 tezą o Feuerbachu poznanie i interpretowanie świata o tyle ma sens, o ile służy jego zmienianiu¹⁰. Dlatego wiedza o złożoności, wielowarstwowości i wielowymiarowości kultury pozwala podejmować działania aktywne (nie reaktywne), racjonalne (nie wynikające wyłącznie z emocji), refleksyjne (nie spontaniczne), długofalowe (nie doraźne) ukierunkowane na kształtowanie i funkcjonowanie środowiska wychowawczego w szkole i w jej otoczeniu. Zajmowanie się kulturą, jej opisami, interpretacjami i wyjaśnieniami jest domeną antropologii kulturowej. Jednakże uznanie złożoności kultury i lokowanie jej w różnych kontekstach życia społecznego sprawia, że rozumienie specyfiki kultury jest przedmiotem

⁸ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.

⁹ R. Barth, *The Culture Builder*, „Educational Leadership” 2002, Vol. 59, No 2, s. 7.

¹⁰ K. Marks, *Tezy o Feuerbachu*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej, Uniwersytet Warszawski, 2004, <http://www.filozofia.uw.edu.pl/skfm/publikacje/marks01.pdf> (dostęp: 02.10.2017 r.).

innych nauk zajmujących się poznawaniem i modyfikowaniem zjawisk zachodzących w ludzkich zbiorowościach. Oznacza to, że atrybuty kultury wykorzystywane są w poznawaniu i doskonaleniu organizacji, instytucji oraz formalnych i nieformalnych grup społecznych. Wśród przykładów takiego podejścia można wskazać analizy kultur wybranych a) organizacji, czyli celowych zbiorowości posiadających ustaloną strukturę, której elementy służą osiągnięciu celów, dla których organizacja została powołana, b) instytucji, to znaczy formalnych zbiorowości o charakterze publicznym zajmujących się określonym zakresem spraw, takich jak prawo, leczenie, edukacja itp., oraz c) grup społecznych, takich jak rodzina, nieformalne związki koleżeńskie, rówieśnicze, itp. Istotne jest przy tym to, że „(U)żywanie tego samego terminu »kultura« w odniesieniu do narodu i do organizacji może sugerować, że oba te zjawiska są identyczne. Nic bardziej błędnego; naród nie jest organizacją i te dwa typy kultury są z gruntu odmienne”¹¹.

Kultura jest przedmiotem zainteresowania nauk społecznych, w tym takich jak socjologia, psychologia, nauki o zarządzaniu, pedagogiki, nauk humanistycznych, wśród nich filozofii, historii, ... Jak pisze John Fiske, kultura nie jest kategorią społeczną, humanistyczną ani estetyczną, lecz polityczną¹². Ponadto kultura szkoły, jako całościowa spójna struktura, może być środowiskiem, które znacznie silniej niż inne czynniki, w tym nauczyciele, klasa szkolna, grupa rówieśnicza, rodzina, sąsiedztwo, oddziałuje przynajmniej przez kilka godzin pobytu w niej na postawy i zachowania wszystkich jej uczestników¹³. Dlatego zasługuje na poznanie i pedagogiczną refleksję, która pomoże dostrzec jej wielowymiarowy udział w upełnomocnianiu osób i zbiorowości.

¹¹ G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Kultury i organizacje*, przekł. M. Durska, PWE, Warszawa 2011, s. 354.

¹² Przytaczam za: J. Storey (ed.), *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*, Third Edition, Pearson Education Limited, Harlow 2006, s. xvi.

¹³ C.F. Elbot, D. Fulton, *Building an Intentional...*, s. 110.

Nie oznacza to, że kultura szkoły jest dotychczas nierozpoznana i nieopisana. Wprost przeciwnie. W niemal każdym tekście o edukacji, szkole, nauczycielach i ich pracy znajdują się *explicite* lub *implicite* opisy i interpretacje kultury szkoły, a także wyjaśnienia mechanizmów rządzących nią. Są to zwykle wybrane aspekty lub elementy kultury szkoły, a więc cegiełki, z których można uformować wiedzę o filarach tej kultury, jej elementach centralnych i peryferyjnych, jawnych i ukrytych oraz wielowymiarowych relacjach między nimi. Są też prace poświęcone wyłącznie kulturze szkoły¹⁴. Kultura ta jest i może być opisywana ze względu na różne interesy poznawcze¹⁵ i różne cele. Peter McLaren apeluje o zwiększanie współpracy interdyscyplinarnej w poznawaniu kultury szkoły, gdyż, jak twierdzi, kształcenie szkolne jest „bardziej celebrowaniem (zwyczajów i wzorów, przyp. M.Cz.-W.) aniżeli bolesnym rytuałem przejścia i próbą włączania niektórych kulturowych form pozaszkolnych”¹⁶, które przecież należą do codziennego świata podmiotów szkoły. Zwykle jest ona przedmiotem poznania i projektowania ze względu na efekty edukacji, polepszanie ich. Jest też przedstawiana i analizowana z różnych perspektyw teoretycznych z wykorzystaniem wielu kategorii analitycznych z zastosowaniem różnych narracji. Jest to szczególnie widoczne w pracach w wyłonionej w latach 50. XX w. w USA antropologii edukacji, która z zastosowaniem teorii, metod i technik antropologii zajmuje się poznawaniem i doskonaleniem rozumienia szkoły i społeczeństwa

¹⁴ W języku polskim są to między innymi prace B. Adrijana, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2011; U. Dernowskiej i A. Tłuściak-Deliowskiej, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2013; A. Nalaskowskiego, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002, a także pod redakcją M. Dudzikowej i S. Jaskulskiej, *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

¹⁵ J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, przekł. L. Witkowski, „Colloquia Communia” 1985/2(19).

¹⁶ P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Edition, Rowan & Littlefield Publ. Inc., Lanham – Boulder – New York – Oxford 1999, s. XX.

jako zjawiska społeczno-kulturowego¹⁷. Badania te prowadzone są w perspektywie makro, to znaczy przedmiotem badania są zgeneralizowane systemy oświatowe, uogólnione funkcje i cele instytucji i organizacji edukacyjnych, oraz w perspektywie mikro, czyli skupione są na badaniu zjawisk kulturowych w małych grupach edukacyjnych, takich jak klasa szkolna¹⁸. Każdy z tych opisów oraz każda z interpretacji i każde wyjaśnienie jest uprawnione, jeśli spełnia kryteria poprawności naukowej. Przy takim założeniu nie roszczę sobie pretensji do pełnego i jednoznacznego przybliżenia kultury szkoły jako przedmiotu refleksji pedagogicznej. Nie roszczę sobie także prawa do wartościowania kultury szkoły na tle innych kręgów kulturowych ani kultur poszczególnych szkół. Mimo tej deklaracji moją intencją jest takie przedstawienie specyfiki procesów przemian kultury szkoły, które zwróci uwagę na możliwości i znaczenie wyzwania się tej kultury z opresji hegemonii politycznej, z ograniczeń generowanych przez ład konserwatywny ku autonomii będącej warunkiem rozwoju krytycznej świadomości i ładu demokratycznego.

Doświadczenia wzrastania w określonej kulturze stanowią podstawę postrzegania i rozumienia świata i własnego położenia. Jak pisze Ruth Benedict: „Żaden człowiek nie patrzy nigdy na świat absolutnie czystym wzrokiem. Odbiera go za pośrednictwem określonego zespołu zwyczajów, instytucji i sposobów myślenia. (...). Historia życia każdej jednostki jest przede wszystkim procesem przystosowania się do wzorów i zasad przekazywanych przez tradycję społeczności, w której żyje”¹⁹. Dlatego doświadczenia kształtowane poprzez wzory kultury szkoły oddziałują na postawy i zachowania w niej, jak i poza nią. Określony typ kultury: transmisyjny, transformacyjny, transgresyjny lub

¹⁷ E. Adamson Hoebel, *Anthropology in Education*, „Yearbook of Anthropology”, The University of Chicago Press, Chicago 1955.

¹⁸ J. Preissle Goetz, J. Friedman Hansen, *The Cultural Analysis of Schooling*, „Anthropology and Education Quarterly” 1974, Vol. 5, Iss. 4.

¹⁹ R. Benedict, *Wzory kultury*, przekł. J. Prokopiuk, PWN, Warszawa 1966, s. 64–65.

emancypacyjny jest źródłem specyficznych (acz odmiennych) doświadczeń jej uczestników oraz oczekiwań wobec szkoły jako instytucji w strukturze społecznej i politycznej. Zdawanie sobie sprawy z tego, jaki typ kultury szkoły cechuje daną instytucję, pozwala rozumieć dziejące się w niej sprawy, ale też umożliwia podjęcie decyzji o podtrzymywaniu lub zmianie jej typu.

Pedagodzy zajmują się kulturą szkoły nie tylko ze względu na dociekliwość poznawczą, ale przede wszystkim dlatego, że znajomość i rozumienie jej istoty i specyfiki jest podstawą adekwatnej, krytycznej zmiany edukacji. Różne interesy poznawcze (w znaczeniu przyjętym przez Jürgena Habermasa²⁰) stanowią źródło tych badań. Są więc prace skupione na interesie technicznym, na odkrywaniu związków między typem kultury szkoły i osiągnięciami uczniów mierzonymi wynikami testów. Inne skupione są na odkrywaniu dróg doskonalenia kultury szkoły, gdyż jest ona uznana za czynnik rozwoju społecznego uczniów i oddziaływania na środowisko pozaszkolne. Są też prace poświęcone przekształcaniu ładu społecznego poprzez doświadczenia w szkole wolności, sprawiedliwości i poszanowania praw człowieka. Wyniki tych badań i analiz są głównie adresowane do organizatorów kultury szkoły, do dyrektorów szkół i skupiają się wokół następujących tez: a) szkoła jest organizacją i jako taka **ma swoją** kulturę, b) szkoła jest organizacją i **jest** kulturą oraz c) kultura szkoły **jako** organizacji. Te z pozoru tożsame tezy w istocie wyznaczają odmienne podejście do ontologii i epistemologii kultury szkoły. Inne są też aplikacje wyników badań.

Fakt, że książka ta powstaje w określonym kontekście historycznym polskiej oświaty i edukacji, sprawia, że podejmowane w niej zagadnienia są powiązane z tym, co dzieje się w skali globalnej, co oddziałuje mniej lub bardziej widocznie na procesy socjalizacji i edukacji, na założenia i rzeczywiste funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. Można stwierdzić, że współczesna szkoła koncentruje w sobie właściwości różnych „krajobrazów”.

²⁰ J. Habermas, *Interesy konstytuujące...*

Arjun Appadurai posłużył się słowem „krajobraz” dla sporządzenia ramy teoretycznej opisu, interpretacji i wyjaśniania złożoności i różnorodności współczesnego świata życia. To właśnie w szkole, jak w żadnej innej instytucji, skupiają się i wchodzą w synergiczne interakcje idee i praktyki, przesłanki i konsekwencje pięciu „krajobrazów” wyróżnionych przez Appaduraia, to znaczy: krajobraz ideologiczny (*ideoscape*), etniczny (*ethnoscape*), techniczny (*technoscape*), ekonomiczny (*finansscape*) i medialny (*mediascape*)²¹. Specyficzną cechą tych krajobrazów jest dynamika zarówno każdego z nich, jak i relacji między nimi. W każdym z tych krajobrazów szkoła i jej kultura widziana jest, opisywana, interpretowana i wyjaśniana z różnych, specyficznych dla danego krajobrazu, punktów widzenia, pod różnymi kątami. Przyjęcie tej ramy teoretycznej umożliwia poznawanie kultury szkoły oraz odkrywanie mechanizmów rządzących jej trwałością i dynamiką przez pięć okularów „problemowych”, przy użyciu konkretnych filtrów ontologicznych (idei, społeczeństwa, technologii, gospodarki i mediów) oraz epistemologicznych i aksjologicznych. W każdym z tych krajobrazów wyłania się inny obraz kultury szkoły, inne narzędzia opisujące ten obraz, inne mechanizmy wyjaśniające go oraz inne przesłanki i argumenty podtrzymywania istniejącego stanu albo jego zmiany.

Szkoła, zwłaszcza poddawana intencjonalnym zewnętrznym zarządzaniom, stoi w obliczu poważnych wyzwań, których jądrem jest napięcie między podporządkowaniem się, konformistycznym dostosowaniem lub mniej lub bardziej jawnym oporem albo wysiłkiem samodzielnego wyzwania się od doświadczanych opresji i ograniczeń w funkcjonowaniu zgodnym z założonymi celami. Te trzy możliwości tworzą wierzchołki (nierównoramiennego ani równokątnego wszakże) trójkąta, w którym zachodzą procesy socjalizacji i realizowana jest edukacja.

²¹ A. Appadurai, *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*, „Theory, Culture & Society” 1990, Vol. 7, No 2, s. 295–310.

Każdy z wyborów w tym trójkącie skutkuje odmiennymi warunkami rozwoju osoby i zmiany społecznej, odmienną kulturą szkoły jako instytucji i jako organizacji. W książce podejmuję próbę zarysowania właściwości i specyfiki tych kultur ze szczególnym uwzględnieniem warunków samodzielnego wyzwalania się kultury szkoły, emancypowania się do autonomicznego sprawstwa zgodnego z podmiotowym systemem wartości. Emancypowanie się kultury jest procesem przejawiającym się w zmianie hierarchii norm i wzorów rządzących zachowaniami osób i wykorzystywaniu poszczególnych materialnych i symbolicznych elementów kultury. Wyraża się to między innymi w zmianie form aktywizmu członków zbiorowości, w tym we wzroście ich świadomego dobrowolnego uczestniczenia w osiągnięciu celów i realizacji zadań oraz w zmianie języka, w tym w zmianie stosowanych formuł w interakcjach edukacyjnych i społecznych. Emancypująca się kultura szkoły wytwarza nowe pole symboliczne. Wyzwalanie się ze zniewolenia organizacyjnego, mentalnego i emocjonalnego, uwalnianie się od doświadczanej opresji poprzez identyfikowanie ich źródeł i świadome ograniczanie ich oddziaływania jest poważnym i trudnym wyzwaniem w świecie pokus oraz tendencji do uproszczeń. Skupienie się na analizie warunków i procesie emancypowania się kultury szkoły wiąże się z uznaniem istnienia symultanicznej relacji między sprawstwem i strukturą. Jak pisze Grant Banfield: „(E)emancypacja pociąga za sobą zmianę nie tylko opresyjnej struktury, ale także fałszywych przekonań i błędów poznawczych”²². Analizy warunków i mechanizmów emancypowania się kultury szkoły służą odsłanianiu dróg i procesów, w których osoby – sprawcze podmioty kultury – poddają krytycznej refleksji kontekst społeczny, polityczny, ekonomiczny, prawny funkcjonowania szkoły, analizują te konteksty w aspekcie intelektualnym i emocjonalnym oraz twórczo przekształcają swoje otoczenie społeczne, konfiguracje

²² G. Banfield, *Critical Realism for Marxist Sociology of Education*, Routledge, London–New York 2014, s. 10.

instytucjonalne i ideacyjne. Emancypowanie się kultury szkoły jest procesem „wzajemnych oddziaływań między odrębnymi zespołami sił przyczynowych (emergentnymi właściwościami strukturalnymi, emergentnymi właściwościami kulturowymi i emergentnymi właściwościami osobistymi)”²³.

Jakkolwiek zdania formułowane w książce cechuje dość wysoki stopień ogólności, nie oznacza to, że kulturę szkoły można traktować jako jednolity byt. Tych bytów jest tak wiele, jak wiele jest szkół, ich typów i lokalizacji, są zróżnicowane ze względu na organ założycielski i wielkość, dominujący kapitał kulturowy uczniów i kondycją ekonomiczną ich rodzin, wielkość grona nauczycielskiego i zaangażowanie rodziców. Te i inne czynniki różnicujące mają znaczenie z punktu widzenia procesów emancypowania się kultury szkoły do autonomii w poszczególnych wymiarach jej funkcjonowania.

Namysł nad potencjałem i procesami emancypowania się kultury szkoły wymaga rozumienia jej istoty, kontekstu historycznego, w jakim ta kultura funkcjonuje, oraz mechanizmów rządzących jej trwałością i zmianą. Z tego wymagania wynika struktura treści książki. Pierwsza część zawiera przybliżenie istoty emancypacji, jej relacji z edukacją i kulturą. W drugiej części przedstawione są współczesne konteksty funkcjonowania kultury szkoły, sposoby jej definiowania na tle szerokiego spektrum pojmowania kultury. Trzecią część wypełniają treści poświęcone specyfice procesów trwania i zmiany kultury. Emancypowanie się jako szczególny proces zmiany kultury szkoły jest przedmiotem części czwartej. Kluczowym warunkiem każdej intencjonalnej zmiany jest wiedza o zmienianym fakcie, zjawisku, procesie, dlatego ta część poświęcona jest strategiom i metodom badania kultury szkoły. Szczególną uwagę poświęcam w niej strategii badawczej, która integruje poznawanie i zmienianie kultury szkoły, to znaczy badaniu w działaniu.

²³ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2013, s. 311.

Skupienie się na odkrywaniu i tworzeniu emancypacyjnego potencjału kultury szkoły nie jest wynikiem mojej osobistej fanaberii ani poczucia misji wyzwania edukacji i poprzez edukację. Nie jest też wyrazem mojego utopijnego marzenia o szkole jako miejscu realizacji idei uczenia się demokracji poprzez doświadczanie demokracji, korzystania z prawa mówienia własnym głosem i własnymi zdaniem, rozumienia własnej sytuacji i wyrażania oporu wobec doświadczanej i obserwowanej opresji. Jest reakcją na czynienie ze szkoły narzędzia realizacji interesów politycznych, miejsca doświadczania ograniczeń i urabiania do posłuszeństwa, intelektualnego i emocjonalnego zniewalania. Jest to tekst powstały w określonych warunkach historycznych polskiej oświaty i edukacji. W warunkach reformy ustroju szkolnego i upolityczniania edukacji, w tym treści kształcenia, z lekceważeniem głosu tych, którzy upominają się o dialog i prawo do pełnomocnego uczestniczenia w zmianie. W warunkach doświadczania przez bezpośrednich i pośrednich uczestników życia szkoły opresji oraz powstawania wielu form oporu, ale też doskonalenia przejawów konformizmu.

1

EMANCYPACJA – KULTURA – EDUKACJA; EMANCYPACJA W CODZIENNOŚCI EDUKACYJNEJ

*Niech powstanie nowy człowiek, który nie ulega,
ale przekształca świat i myśli w skali całego globu
i sam stwarza formację historyczną,
zamiast być jej niewolnikiem¹.*

¹ C. Miłosz, *Zniewolony umysł*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1953, s. 20.

*Nie wystarczy w tym celu znaleźć więcej lub lepszych słów.
I nie idzie o poprawianie teorii,
ale o taką zmianę praktyki,
która zwiększy zakres i częstość uczestniczenia podmiotów edukacji:
to wymaga zaangażowania każdego nauczyciela i ucznia,
każdego autora programów,
każdego pracownika administracji oświatowej
i każdego polityka oświatowego w proces zmiany edukacji².*

WPROWADZENIE

Dynamika zmian w życiu codziennym osób i grup, w tym także w edukacji, jest źródłem nowych, nieznanych wcześniej sytuacji i doświadczeń. Odwołania do tradycji i praktyk z przeszłości nie przynoszą spodziewanych efektów. Zwłaszcza wówczas, gdy ludzie są wdrożeni do zdyscyplinowanego, posłusznego wypełniania swoich zadań, pełnienia ról wyznaczonych im w porządku społecznym. Z ufnością, a nierzadko konformistycznie dostosowują się do oferowanych rozwiązań. Biorą je za dobrą monetę, jakkolwiek nierzadko z poczuciem zniewolenia lub uprzedmiotowienia, jednakże z nadzieją na bezpieczeństwo. Z rezerwą odnoszą się do inicjatyw i działań radykalnie zmieniających istniejący porządek.

Tak dzieje się nie tylko wtedy, gdy zagrożone jest własne bezpieczeństwo, ale też wówczas, gdy zmiana niesie ze sobą konieczność zerwania z rutyną, z codziennymi przyzwyczajeniami, z oswojoną rytualizacją w relacjach z otoczeniem. Nabiera to szczególnej wagi w szkole, która w swej długiej historii jest instytucją i organizacją pielęgnującą tradycyjne cele i wzory hierarchicznej struktury oraz orientację na efekt, co utrudnia nie tylko

² S. Kemmis, *Emancipatory Aspiration in Postmodern Era* [w:] O. Zuber-Skerritt (ed.), *New Direction in Action Research*, The Falmer Press, London 1996, s. 233.

praktyki zmiany, ale nawet stawianie trudnych i prowokacyjnych pytań dotyczących roli szkoły i edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Takich pytań, które demaskują upolitycznienie i zbiurokratyzowanie szkolnej edukacji, w efekcie czego jawi się, a raczej staje się ona miejscem socjalizowania do wzorów zachowań specyficznych dla obowiązującego porządku społecznego, politycznego, ale też narzędziem indoktrynacji i opresji.

Nie oznacza to jednak rezygnacji z poszukiwania i wdrażania idei wyzwiania oraz wyzwiania się w edukacji i poprzez edukację. Wyzwalania od opresji wdzierających się w szkolne mury zmian, zarówno tych, które dzieją się bez intencji człowieka, jak i tych, które są wynikiem przemyślnych (aczkolwiek nie zawsze krytycznie przemyślanych), zamierzonych aktów i procesów, w tym między innymi centralnie wdrażanych reform edukacji. Wyzwalania od szkolnych praktyk rangowania, segregowania, separowania, które są tak mocno zakorzenione w codziennym życiu i w świadomości ludzi, że wszelkie pomysły i inicjatywy zmiany, mimo obietnicy polepszenia osobowego i zbiorowego położenia, budzą formalny sprzeciw i osobistą niechęć. Poszukiwane i sprawdzane są także idee i praktyki wyzwiania do autonomii, do korzystania z osiągniętych praw i pól wolności, do podmiotowego decydowania o własnym położeniu. Zdaniem Paulo Freire „ważne jest pomóc ludziom (i narodom) w pomaganiu samym sobie, w świadomym i krytycznym radzeniu sobie ze swoimi problemami, w stawianiu się siłą sprawczą własnego wyzwolenia”³.

Idee emancypacji są żywotnie powiązane z urządzaniem nowego ładu społecznego i doświadczaniem podmiotowości w każdej ze sfer i w każdym z wymiarów jednostkowego i zbiorowego życia. Z prawem każdego człowieka i każdej grupy do odpowiedzialnego uczestniczenia w kształtowaniu ładu gwarantującego życie w bezpiecznym środowisku. Środkiem i ośrodkiem realizacji tej idei jest edukacja. Jednakże, mimo deklaracji, edukacja

³ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London–New York 2007, s. 12.