
DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.11>

Bogusław Śliwerski*

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

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

MODELE BADAŃ NAD KULTURĄ SZKOŁY

MODELS OF RESEARCH ON SCHOOL CULTURE

Keywords: culture, school culture, innovation, school reforms, education, development, improvement, values.

The category of 'school culture' has permeated school pedagogy from other social sciences. It is a key commitment for educational reforms to unschool this institution, i.e. to make it more humane. The article presents scientific analyses on the subject, unknown in Poland, which may be useful in the design of research projects. It is important that researchers do not introduce in their diagnoses approaches taken directly from the management sciences, which concern a completely different sphere of organisational activity in open societies which subject the economy to free market competition. The school cannot be subjected to solutions aimed at more efficient production, because the role of education is to involve children and young people in culture. Therefore, the school must be a carrier of its features.

***Bogusław Śliwerski** – profesor nauk humanistycznych; zainteresowania naukowe: interdyscyplinarne badania oświatowe w zakresie innowatyki pedagogicznej, pedagogika porównawcza w odniesieniu do makropolityki zarządzania systemami szkolnymi oraz myśli pedagogicznej, pedagogika ogólna w zakresie teoretycznych podstaw wychowania i pedagogiki systematycznej, naukoznawstwo.

MODELE BADAŃ NAD KULTURĄ SZKOŁY

Słowa kluczowe: kultura, kultura szkoły, innowacje, reformy szkolne, edukacja, rozwój, doskonalenie, wartości.

Kategoria „kultury szkoły” przenika do pedagogiki szkolnej z innych nauk społecznych jako kluczowe dla reform oświatowych zobowiązanie, by tę instytucję niejako odszkolnić, czyli uczynić ją bardziej zhumanizowaną. Artykuł przedstawia nieznaną w kraju analizę naukową na ten temat, które mogą być przydatne w konstruowaniu projektów badawczych. Istotne jest bowiem uniknięcie w diagnozach podejść przenoszonych wprost z nauk o zarządzaniu, które dotyczą zupełnie innej sfery działalności organizacyjnej w społeczeństwach otwartych i podporządkowujących gospodarkę wolnorynkowej konkurencji. Szkoła nie może być poddawana rozwiązaniom, które mają służyć efektywniejszej produkcji, gdyż rolą edukacji jest włączanie dzieci i młodzieży w kulturę, toteż i szkoła musi być nośnikiem jej cech.

Czym jest kultura szkoły?

Przedstawiciele nauk o zarządzaniu – Regina i Barbara Borowik oraz Sophie Laird w swoim studium na temat kultury organizacyjnej piszą, że wpływa ona „z indywidualnych schematów kulturowych poszczególnych jednostek ją kreujących. Schematy te są tu najistotniejszym elementem i stanowią bardziej złożoną, głębiej osadzoną i silniej zintegrowaną całość niż tylko przeniesiona na teren organizacji fragmentaryczna jej część składowa – określana jako kultura organizacji. Te przekonania i zachowania poszczególnych członków organizacji (również jako wypływające z unikatowej i tylko im przynależnej wewnętrznej kultury osobowej, której są nosicielami) tylko w pewnej części zazębiają się z kulturą organizacyjną danej firmy” (Borowik i in. 2009, s. 22-23).

Szkoła nie jest żadną firmą, ani też punktem usług publicznych, mimo podejmowania starań przez niektórych ministrów edukacji w tym zakresie, by takimi się stały. Szkoła nie jest też przedsiębiorstwem czy jego organizacją, chociaż w jej strukturze możemy odnaleźć pewne elementy charakterystyczne dla organizacji, przedsiębiorstw produkcyjnych czy firm usługowych. Szkoła publiczna jest nieuspójnionym, a więc niesystemowym, niezintegrowanym zbiorem mikro kultur klas szkolnych w rozumieniu roczników przydzielonych drogą administracyjną do kilkudziesięcioosobowych środowisk uczniowskich, które mają realizować program kształcenia ogólnego i/lub zawodowego w ramach obowiązku szkolnego.

Czym zatem jest kultura szkoły? David J. Hargreaves i David Hopkins definiują ją jako „procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji” (Jówko 2009 s. 49). Nie jest to dobra definicja, bowiem nie wiadomo dlaczego pojawiły się w niej jednakowo czynniki administracyjne, biurokratyczne, jakimi są procedury, czynniki pozaosobiste – wartości oraz tylko jeden czynnik intrapersonalny, jakim są oczekiwania. Dlaczego nie uwzględnia się tu motywacji, potrzeb, zainteresowań, aspiracji nauczycieli, uczniów i ich rodziców? W organizacjach mamy do czynienia z osobami dorosłymi, toteż można oczekiwać zachowań względnie symetrycznych między nimi. Tymczasem w szkołach zderzają się z sobą trzy środowiska: niepełnoletnich uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Każde z nich ma jakieś oczekiwania, a te rzadko kiedy i gdzie są tożsame, wspólnotowe, jednoczące wszystkich uczestników procesu kształcenia i wychowania. Jak łączyć tak ujętą kulturę szkoły z innowacyjnością, z jej reformami, zmianami, przekształceniami?

Gerhard Eikenbusch proponuje typologię rozwoju szkoły, która podlega dwóm źródłom zmiany: wewnątrzszkolnym i pozaszkolnym oraz jest wynikiem działań planowych albo realizujących rozwój osobisty czy zmiany w środowisku szkoły, otoczeniu pozaszkolnym.

Tabela 1

Typologia rozwoju szkoły

Cechy zmian w szkole	Inspiracje z zewnątrz	
	wewnątrzszkolne	pozaszkolne
Planowane	Zmiany zorientowane na cel	Innowacje
Realizowane	Rozwój (doskonalenie) osobowości	Zmiana w środowisku, otoczeniu

Źródło: G. Eikenbusch 1998, s. 17.

Autor pisze o kulturze pracy szkoły, o środowisku pracy (jego mini-kulturach i subkulturach) w szkole, które rzutuje na osiągnięcia szkolne i poziom zadowolenia z uczęszczania do niej. „Tam, gdzie nie jest rozwinięta kultura i środowisko pracy, nauczyciele nie potrafią rozpoznać, że to oni współtworzą aktywnie lub biernie kulturę i środowisko szkolne. Wydaje im się, że te w swej istocie są spowodowane i zmieniane tylko z zewnątrz. W tym przypadku wszelkie inicjatywy zmian są przez nich – paradoksalnie cynicznie – traktowane jako zagrożenie. Natomiast w dobrze rozwiniętej kulturze pracy i w pełnym inspiracji, zdrowym środowisku pracy nauczyciele akceptują explicite i w swoich działaniach własny wkład w rozwój szkoły

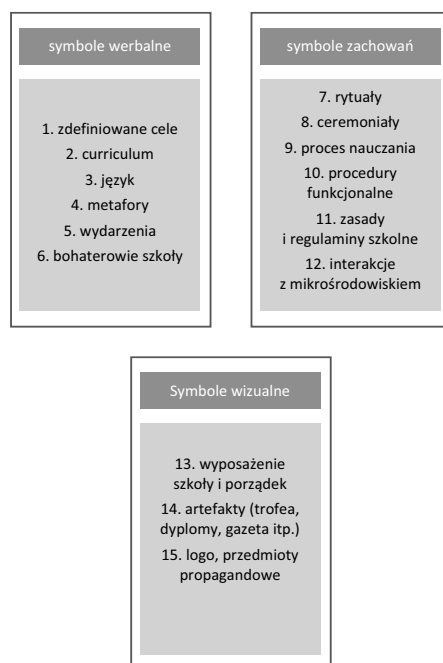
i odpowiedzialność za nią. Postrzegają kulturę pracy i środowisko pracy jako coś, co do nich przynależy i o co muszą się zatroszczyć” (Eikenbusch 1998, s. 67). Autor ten opracował narzędzie diagnostyczne dla nauczycieli mierzące kulturę pracy i środowisko pracy w szkole.

Nie jest w Polsce znane podejście do kultury szkoły przez Jaroslava Světlíka, który analizuje ją w kategoriach charakteru jej wewnętrznego środowiska. Tym samym każda szkoła ma swoją kulturę niezależnie od tego, jakim jest typem, jakiej wielkości i jaki podmiot jest organem prowadzącym. „Szkołę tworzą ludzie, których działalność jest ukierunkowana na osoby, zaś jej misją jest rozwój uczniów i każdego człowieka, który uczestniczy w szkole, wnosi do niej własny system wartości, norm, doświadczeń i postaw” (Světlík 1996, s. 116). Kultura szkoły nie jest średnią indywidualnych kultur jej podmiotów czy zbiorem ich cech, wartości oraz wzorów postępowania, ale ponadindywidualnym systemem wartości i norm jej całego systemu społecznego. Wyróżnia 15 symboli szkoły wyznaczających jej cechy, jakość oraz fundamenty (istotę), które podzielił na trzy kategorie: 1) symbole werbalne (zdefiniowane cele, podstawy programowe kształcenia, język, metafory, wydarzenia, bohaterowie szkoły), 2) symbole zachowań (rytuały, ceremonie, proces kształcenia, procedury funkcjonalne, zasady i regulaminy szkolne, interakcje z mikrośrodowiskiem), 3) wizualne symbole (wyposażenie szkoły, artefakty, logo-przedmioty propagandowe), które są uwarunkowane podstawowymi a niewymiernymi elementami kultury szkoły, jakimi są normy, wartości i relacje (Světlík 1996, s. 117).

Co sprawia, że możemy zarejestrować różnice między szkołami ze względu na ich kultury? Niezależnie od tego, w jakim państwie prowadzone są szkoły, kryteriami pozwalającymi na ich odróżnienie między sobą są – w podejściu J. Světlíka – przede wszystkim następujące:

- „stosunek do autorytetów;
- wzajemne relacje między jednostkami a grupą, zbiorowością;
- przeważający sposób myślenia;
- sposób podejścia do niepewności i ryzyka” (Světlík 1996, s. 119).

W moim przekonaniu są to czynniki wewnątrzszkolne nacechowane postawami nauczycieli wobec uczniów oraz uczniów wobec nauczycieli, radzeniem sobie z procesami stratyfikacji społecznej, nierównościami społecznymi, stylem kierowania zespołami uczniowskimi i radą pedagogiczną, nastawieniem na uspołecznienie lub indywidualizację, stosunkiem do płci kulturowej czy wreszcie odwagą lub konformizmem w podejmowaniu decyzji związanych z edukacją.



Rysunek 1. System kultury szkoły.

Źródło: Světlík 1996, s. 117.

Literatura przedmiotu jednostronnie opisuje istotę kultury szkoły w naszym kraju jako kulturę organizacyjną, kulturę związaną z zarządzaniem placówką czy jej rozwojem, instytucją tak, jak analizuje się kultury organizacyjne firm, przedsiębiorstw itp. po to, by poprzez ich doskonalenie osiągały one wyższe zyski przy mniejszych nakładach inwestycyjnych, niższych kosztach pracy, a korzystnych dla powiększania kapitału formach zatrudniania i wywierania wpływu na pracowników itp. Jak pisze Ewa Augustyniak, autorka wstępu do rozprawy zbiorowej poświęconej organizacji szkoły:

„[...] kultura organizacji szkoły jawi się jako inny sposób postrzegania i funkcjonowania organizacji, ale także jako system pielęgnowanych tam wartości, tradycji czy rytuałów – miejsce, w którym tworzone są różnego rodzaju artefakty, czy to architektoniczne, czy nawet językowe. Jest to miejsce specyficzne, jedyne w swoim rodzaju, podlegające oczywiście ogólnym przepisom, ale posiadające charakterystyczne cechy, w którym panują określone dobrze przemyślane normy, wymagane są konkretne postawy, dzięki którym jest to szkoła niepowtarzalna, gdzie dzieci przychodzą z radością, z dumą

uczestniczą w działaniach ważnych, wartościowych i organizowanych jedynie tam. W szkole pielęgnuje się tradycyjne wartości, top tu tworzą się legendy, a jednocześnie szkoła może być otwarta na zmiany, tworząca strategiczne plany rozwoju, pełna twórczych, oryginalnych pomysłów dla realizacji, tak pracujących w niej nauczycieli, jak i uczących się tam uczniów, czy studentów” (Augustyniak 2009, s. 11).

Każdy z zawartych w powyższym określeniu kultury organizacyjnej szkoły sądów można podważyć, jako sprzeczny z realiami, w tym także wynikami badań, co zobowiązuje do sformułowania pytań, na które nie znajdziemy odpowiedzi w książce tej autorki:

- Na czym polega inny sposób postrzegania i funkcjonowania szkoły jako organizacji? Inny w stosunku do czego? Nie ulega wątpliwości, że szkoła nie jest producentem wartości instrumentalnych, materialnych, jak mamy z tym do czynienia w organizacjach gospodarczych, rynkowych, ba szkołą publiczną nie jest podmiotem rywalizacji rynkowej w wyższą, lepszą sprzedaż swoich produktów.
- Faktem jest, że szkoła jest miejscem różnego rodzaju artefaktów architektonicznych i językowych, a skoro tak, to nie jest system pielęgnowanych tam wartości, tradycji czy rytuałów, gdyż trzeba byłoby zbadać, jakie w istocie wartości są pielęgnowane w szkołach publicznych, co jest tego miernikiem, w jakim stopniu ma w nich miejsce pielęgnowanie tradycji czy rytuałów, skoro te zostały zlikwidowane wraz z upadkiem jednolitego systemu wychowawczego szkoły Heliodora Muszyńskiego. Od tamtej pory tradycje pielęgnowane są tylko w takim zakresie, w jakim życzy sobie w danym roku władza polityczna, a zatem te, które są cenione przez minister lewicy, dezawuowane są w kolejnej kadencji przez ministra liberałów czy prawicy i na odwrót. O jakich tradycjach zatem jest tu mowa, które rzekomo miałyby łączyć społeczność szkolną wokół tych samych wartości?
- Jakie artefakty architektoniczne rzutują na kulturę szkoły? Co nimi jest? Szkoły są bowiem albo z betonu, albo z cegły, albo z blachy (kontenery), metalu i szkła, a zdarza się, że ma w niektórych miejsce łączenie struktur ze sobą. Co to jednak ma wspólnego z kulturą szkoły, skoro szkoły publiczne są budowane tak, jak określił to Michel Foucault – jak panoptykony, struktury dominacji i przemocy, niewidzialności władzy i przejrzystości jej poddanych itp. Nie przypuszczam, by w przypadku szkół de facto państwowych można było mówić o artefakcie architektonicznym, gdyż w swej większości są one spod jednej sztancy. O jakimż tu zatem można mówić innym wytworze kulturowym?

Architektura rządzi się zupełnie innymi kryteriami, ba, ona musi być nacechowana elastycznością, innowacyjnością, niepowtarzalnością, żeby mogła w coraz szybciej zmieniającym się świecie odpowiadać coraz bardziej wymagającym klientom. Poziom złożoności i działania organizacji gospodarczych, korporacyjnych rośnie tak gwałtownie, a tworzenie produktów, usług lub zachowań ludzkich cechuje ich odmiejscowienie, że z jednej strony podmioty te podejmują działania redukujące koszty działania organizacji, a z drugiej strony podnoszą jakość i innowacyjność dostarczanych przez nie produktów i usług. Jak wynika z kodeksu dobrych praktyk architektów korporacyjnych: „Relacje i komunikacja międzyludzka decydują o powodzeniu architektury korporacyjnej o wiele bardziej niż najlepsze nawet modele architektoniczne i sposób ich realizacji. [...] Zbudowanie i wdrożenie architektury korporacyjnej nie jest celem samym w sobie. Traktujemy ją jako narzędzie wspomagające podejmowanie racjonalnych decyzji, które uwzględniają potrzeby organizacji, a nie partykularne interesy poszczególnych jej jednostek” (Sobczak 2013, s. 398).

Architektów nie interesuje szkolnictwo państwowe/publiczne w Polsce, toteż żadna władza oświatowa nie była zainteresowana tym, by analizować związek między architekturą szkolną a jakością oferowanej w jej przestrzeni edukacji. Jedynie Aleksander Nalaskowski analizował przestrzeń i miejsca szkoły jako źródło wiedzy o ukrytych wymiarach postaw i zachowań niektórych jej podmiotów. Tymczasem, jak zajrzemy do monografii pedagogicznych poświęconych różnym modelom szkół alternatywnych, to dowiemy się, jak ogromną rolę przywiązuje się w nich także do architektury i wyposażenia wnętrza. Władze resortu edukacji interesuje jedynie to, czy i w jakim zakresie można monitorować w panoptycznych szkołach zachowania uczniów, bo nauczyciele nie godzą się na transparentność ich zachowań (Dudzikowa 2004).

Szkoła jest środowiskiem rozpadu tkanki społecznego zaufania władz (nadzoru pedagogicznego) wobec nauczycieli, tych wobec uczniów. Jak określa ten stan rzekomej kultury szkoły Maria Dudzikowa – nie tylko architektura szkolna sprzyja zjawisku scholapiconu, w którym władza ... sprawowana nad uczniami nie jest tu manifestacją siły: „czarne uniformy, kajdanki, pies; ale jest dyskretnie ukryta za «wszechwiedzącym» okiem kamery. Ponieważ uczniowie (a także nauczyciele) nigdy nie wiedzą, kiedy są rzeczywiście (pod)oglądani, powoduje to, iż «wszechwiedzące oko» (dyrektora, jego zastępcy bądź kogoś wyznaczonego do śledzenia uczestników życia szkolnego) zostaje zinternalizowane w psychikę rozwijającej się osoby ucznia” (Dudzikowa 2007, s. 49).

Nie można też zgodzić się z tezą Ewy Augustyniak, że w szkołach panują określone dobrze przemyślane normy, wymagane są konkretne postawy,

dzięki którym jest to szkoła niepowtarzalna, gdzie dzieci przychodzą z radością, z dumą uczestniczą w działaniach ważnych, wartościowych i organizowanych jedynie tam.

Badania w różnych okresach polskiej oświaty XX i XXI w. prowadzone przez Aleksandra Lewina (1974), Bogusława Śliwerskiego (2001) czy Sylwię Jaskulską (2009) a dotyczące ustanawianych w szkołach publicznych norm i wymagań określonych postaw i zachowań uczniów, co ma miejsce w regulaminach ocen zachowania (dawniej – ocen ze sprawowania), wykazują, że nie cechuje ich ani racjonalność, ani niepowtarzalność, zaś badania Alicji Kargulowej (1991) wskazywały na to, że dzieci nie lubią chodzić do szkoły. Nie wiemy, bo nie prowadzi się w tym zakresie żadnych badań naukowych, na jaki typ absolwenta szkolnictwa publicznego (typ kultury osobowej – merkantylnej, technokratycznej, narodowościowej czy kosmopolitycznej itp.) ukierunkowana jest powszechna i obowiązkowa edukacja? W preambule do Ustawy Prawo oświatowe zostały zachowane od 1991 r. źródła prawa, norm społeczno-moralnych i celów kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Ustawa...2016). Możemy bez trudu odnaleźć raporty z badań ogólnopolskich, które zaprzeczają realizacji w szkolnictwie publicznym powyższych celów i wartości. Nie obowiązują w szkolnictwie uniwersalne zasady etyki, skoro ma być w niej być respektowany chrześcijański system wartości. Ilekroć po 1989 r. do władzy dochodziły partie prawicowe, ten kodeks był jednoznacznie podporządkowany nauce społecznej Kościoła Katolickiego. Jak można mówić o kulturze szkoły publicznej w sytuacji, gdy uczęszczają do niej dzieci i nauczyciele, których światopogląd jest sprzeczny z powyższym systemem wartości? Musi w niej dochodzić do konfliktów m.in. na tle różnic w tej sferze.

Kultura szkoły publicznej a kultura szkoły niepublicznej

Im dłużej polska polityka oświatowa tkwi w paradygmacie centralistycznego zarządzania szkolnictwem (Śliwerski 2013), a wszelkie reformy szkolne, w tym ustrojowe mają służyć partii władzy, a nie najważniejszym podmiotom edukacji, do jakich zaliczam nauczycieli, uczniów i ich rodziców (kolejność wynika z gramatyki, a nie wagi), tym dłużej nie dostrzegają badacze skutków działania mechanizmów zarządzania w skali makro- i mezooświatowej łudząc siebie i innych nadzieją na możliwą (de)konstrukcję kultur szkolnych. Proponuję zatem spojrzenie na ten stan rzeczy z uwzględnieniem dwóch aspektów:

Po pierwsze, nie (za)istnieje autonomiczna kultura szkoły publicznej w systemie centralizmu partyjnego, gdyż nie spełnia ona funkcji szkoły publicznej, integralnej kulturowo, organizacyjnie i kadrowo pozostając – wbrew ustawowej nomenklaturze – nadal szkołą państwową, a więc szkołą pozbawioną własnej kultury. Organizacja, cele, treści i metodyka kształcenia w takiej szkole (podręczniki, środki dydaktyczne, zasady i procedury oddziaływań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych) oraz nadzór pedagogiczny są warunkowane przez nomenklaturę partii władzy z chwilą jej uzyskania i wykorzystywania do wprowadzania tzw. reform etatystycznych „top-down”. Nie ma to żadnego znaczenia, czy władza oświatowa jest legitymizowana przez ustrój totalitarny, czy demokratyczny. Podkreślam, że szkoły państwowe, jako rzekomo szkoły publiczne, nie mają kultury w rozumieniu jej istoty spajającej wszystkie podmioty uczestniczące w kształceniu i w wychowywaniu dzieci i młodzieży.

Dlaczego odmawiam polskim szkołom publicznym miana, które jest im przypisywane, a więc twierdzę, że nie są takimi szkołami? Wynika to z ustroju szkolnego w III Rzeczypospolitej. Mamy w nim dwuwładztwo oświatowe – państwowe i samorządowe, tym samym tzw. szkoły publiczne są nimi połowicznie w wyniku oddania ich infrastruktury i kadr kierowniczych w zarząd samorządom, zaś sprawowanie nadzoru pedagogicznego pozostawienie ich pod wpływem rządu. Połowicznie jest ich finansowanie, bowiem żadna szkoła publiczna nie mogłaby działać, gdyby miała realizować funkcje założone z subwencji oświatowej, tej, którą ustala partia władzy. Samorzady muszą dopłacać ze swoich budżetów do realizacji przez tzw. szkoły publiczne ich funkcji, celów i zadań. Nie będę rozwijał tej kwestii w tym miejscu, gdyż jest ona dobrze opracowana przez ekonomistów oświaty.

To, co mogłoby i powinno stanowić o kulturze szkoły publicznej, nie jest pochodną jej wewnątrzszkolnych podmiotów, ale... partii władzy, która nie tylko wyznacza, ale i kontroluje, ocenia oraz sankcjonuje pozytywnie lub/i negatywnie wdrażanie jej zaleceń w każdym roku szkolnym z osob-

na. Tak więc normatywna warstwa kultury szkoły jest pochodną ideologii politycznej rządu, władzy państwowej, która wykorzystuje szkolnictwo obowiązkowe do realizacji własnych celów ideowych. Gdyby edukacja publiczna była dobrem ogólnonarodowym, ponadpartyjnym, poddanym kontroli obywatelskiej (społecznej), wówczas można byłoby mówić o uzyskaniu konsensusu kulturowego w społeczeństwie pluralistycznym, który przełożyłby się na curriculum i organizację procesu kształcenia. Tego jednak w III RP nie ma, podobnie jak nie było w okresie PRL, mimo istniejącej wówczas ideologicznej ortodoksji w edukacji, nadzoru służb nad jej wdrażaniem oraz cenzury w kulturze.

Sam akt wyzwolenia Polski spod wpływów sowieckiej ortodoksji i przemocy nie doprowadził do zmiany w makropolitycznych uwarunkowaniach kultury szkolnej w momencie, kiedy rządzący wprowadzali pierwszą reformę ustrojową w 1999 r. Określam to mianem zdrady nie tylko polskiego społeczeństwa i zapisów uchwał I Zjazdu „Solidarności”, dążeń solidarnościowego podziemia oświatowego w latach 1980-1989 do demokratyzacji szkolnictwa oraz ustaleń Okrągłego Stołu, ale także restytuowania partyjniackich interesów przez kolejne formacje polityczne – od lewa (SLD, PSL) poprzez centrum (AWS, PO) aż po prawoskrętne rządy (LPR, PiS, Polska Razem) (zob: Przyszczypkowski 1993; Śliwerski 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015).

Elity pierwszej i drugiej fali solidarnościowego oporu były bardziej zainteresowane przemianami gospodarczymi, zyskami finansowymi dla „swoich” jako zadośćuczynienie za ich poświęcenie w okresie totalitaryzmu, także uzyskiwane na drodze sądowej, w drodze obejmowania funkcji i stanowisk w rządzie i spółkach Skarbu Państwa, podejmowanie ról poselskich i senatorskich, także w Parlamencie Europejskim, który stał się dla beneficjentów władztwa w kraju nagrodą za bycie „ministrem-zderzakiem” w relacjach z opozycją czy politykiem łamiącym Konstytucję i prawo, niż budowanie kultury demokracji, społeczeństwa obywatelskiego i ponadpartyjnego zarządzania oświatą. Poziom oportunistyczny części środowisk naukowych dla kolejno przejmujących sferę zysków beneficjentów tylko umacniał destrukcję, m.in. w publicznej edukacji pozbawiając jakiegokolwiek nadziei na zmianę w zgodzie z wartościami, które miały konstytuować polskie szkolnictwo i jakość jego edukacji (Król 2013, s. 14).

Wraz z reformą ustrojową szkolnictwa w 2017 r. nie można mówić o wprowadzeniu monogamicznej kultury szkoły, gdyż ta wprawdzie została po raz kolejny naznaczona partyjnymi interesami władzy, ale nie znajduje w środowisku nauczycielskim większościowego poparcia. Nie będzie jej też w skali mezo- i mikroszkolnej, bowiem nauczyciele wprawdzie muszą realizo-

wać centralistycznie stanowiony program kształcenia, ale już niekoniecznie z nim się identyfikując. Zakres pożądaných przez władze polityczne zmian kulturowych w edukacji rzekomo publicznej jest zatem zakładnikiem zróżnicowanych światopoglądowo nauczycieli tych szkół, którzy mają odmienne postawy także wobec władzy, jej polityki, ideologii oraz narzucanych im rozwiązań organizacyjno-programowych i metodycznych. Rządzący nie mają możliwości monitorowania w społeczeństwie otwartym jakości pracy 666 tys. nauczycieli w szkołach. Tym samym nie mogą uzyskać pożądanego efektu identyfikacji i internalizacji z naczelnymi wartościami wynikającymi z ich ideologii i politycznego programu władzy.

Nie zmienia to w niczym sytuacji, by placówki oświatowe, także i w takim rozbiciu kulturowym, mogły stanowić jednolitą kulturę szkolną, skoro podzielony jest naród, społeczeństwo, środowisko nauczycielskie i uczniowie, którzy im bardziej są dojrzałi społecznie, tym bardziej także stają się odporni na indoktrynację i manipulacje ze strony kadr oświatowych (zob. Bilińska-Suchanek 2005, 2009, 2014; Pasikowski 2014).

Nie zapominajmy o rodzicach, którzy, zanim dzieci trafią do szkoły, już zapisali w ich osobowości określone wzory kulturowe lub negatywny czy obojętny do nich stosunek. Tego wymazać się nie da, aczkolwiek można w indywidualnych przypadkach dokonać pewnych zmian w rozwoju osobistym uczniów. Szkoła już dawno straciła moc wyłączości edukacyjnej i socjalizacyjnej.

Po drugie, zwracam uwagę na to, że idea kultury szkoły ma swoje źródła w szkolnictwie alternatywnym, niepublicznym, autorskim, a więc dotyczy tylko i wyłącznie tych szkół prywatnych – wolnych, demokratycznych, społecznych, wyznaniowych itp., które kierują się w rozwiązaniach organizacyjnych, prawnych, kadrowych, programowych i metodycznych bezwzględnie spójną, wspólną wizją i misją kształcenia oraz są optymalnie suwerenne wobec władz państwowych. Ich model edukacji może ulegać aktualizacji, zmianom, doskonaleniu, ale w ramach fundamentalnych dla jego twórcy, założyciela czy patrona założeń antropologicznych, aksjonormatywnych i psychopedagogicznych. Tylko w takim przypadku możemy mówić o kulturze szkoły, kiedy szkoła jest aksjonormatywnie i antropologicznie spójną kulturą. Takimi szkołami są szkoły pedagogiki reformy, jak szkoły Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Planu Jenajskiego, Planu Daltońskiego, szkoły Celestyna Freineta, Summerhill, „Budząca się Szkoła” itp., a w kraju Wrocławska Szkoła Przyszłości Ryszarda Łukaszewicza, Społeczne Liceum Ogólnokształcące Aleksandra Nalaskowskiego czy Szkoła Demokratyczna Krystyny Starczewskiej. To są szkoły o spójnej, wspólnotowej kulturze, w której dobór nauczycieli i rekrutacja do nich uczniów wymagają jej osobistej akceptacji

oraz afirmacji we własnej aktywności. To nauczyciele muszą przystosować się do szkoły, a nie ich uczniowie. To są szkoły zorientowane na dzieci, a nie na interesy dorosłych profesjonalistów, co przecież nie wyklucza możliwości ich uwzględnienia w drugiej kolejności.

Zakończenie

Szkoła publiczna, państwowa może być systemem tylko i wyłącznie w ściśle totalitarnych warunkach działania i rygorystycznego egzekwowania stanowiącej o jej misji idei (ideologii). Julian Radziewicz słusznie podważał sens mówienia o szkole jako jakimkolwiek systemie, pytając: Czy szkoła jest systemem ludzi, czy też może systemem przekazywanych treści i wartości, działań czy urządzeń? Może jest potężnym agregatem tych wszystkich różnorodnych elementów sprzężonych ze sobą przemyślnie i sterowanych przez jakąś siłę nadrzędną (hipersystem). Może jest systemem-instytucją, może zaś systemem społecznym (środowiskiem wychowawczym). Może jednym i drugim (Radziewicz 1989). Trzeba mieć najpierw pasję kształcenia innych i pracy nad sobą, aby w wyniku koniecznej odwagi i chęci podjęcia ryzyka napisać własny projekt pedagogicznej innowacji czy eksperymentu, który będzie efektem mądrości, wizji i autentycznej troski o przyszłość własnych podopiecznych – uczniów i ich środowisko życia. Trzeba umieć odnieść się do jakże ponadczasowej wizji Jeana Piageta: *Dokąd zmierza edukacja* (1977), by zdać sobie sprawę z tego, jak ważna jest wiedza psychologiczna i socjologiczna na temat przesłanek rozwoju uczniów, by z pedagogicznego punktu widzenia nie prowadzić ich do wyuczenia się czy zdania jakiegoś egzaminu, ale przygotować ich do twórczości, samodzielności i autonomii społeczno-moralnej. Jest to możliwe tylko i wyłącznie w skali mikro, a więc w klasie szkolnej, której współsprawcą jest nie tylko nauczyciel, ale także jego uczniowie i ich rodzice.

Jeśli nie stworzy się wspólnoty dialogu, nie wzbudzi poczucia zobowiązania do uczenia się rozszerzającego horyzonty umysłowe oraz wznoszącego rozwój psychofizyczny na coraz wyższy poziom, nie ma szans na systemową, integralną i aksjonormatywnie holistyczną edukację młodych pokoleń. Do tego muszą być – rzecz jasna – odpowiednio przygotowani nauczyciele. Tymczasem od półwiecza niewiele zmieniło się w tym zakresie w naszym kraju. Jean Piaget postrzegał tę kwestię w dwóch aspektach: Pierwszy, o charakterze społecznym, wiąże się z waloryzacją lub rewaloryzacją pozycji nauczycieli szkół podstawowych i średnich, których praca nie jest właściwie doceniana przez opinię publiczną, co powoduje niechęć do zawodu i dotkliwy brak kadr. Obydwa te zjawiska srożą się w zawodzie nauczycielskim i stanowią jedno z głównych niebezpieczeństw dla postępu, a nawet dla

przetrwania naszej chorej cywilizacji. Drugi aspekt – to przygotowanie intelektualne i moralne nauczycieli (Piaget 1977, s. 40). Najwyższe osiągnięcia uczniów są w tych krajach, w których nauczycielska profesja jest wysoko opłacana, a tym samym płatnik może stawiać jej najwyższe wymagania.

Zewnętrzna transmisja kultury, wartości, wiedzy i umiejętności możliwa jest w środowisku rodzinnym, gdzie te walory są pielęgnowane oraz w środowisku klasy szkolnej, o ile nauczyciel jest także ich źródłem i nośnikiem. Tylko w takich warunkach można zapewnić dzieciom osiągnięcie przez nie wysokiego poziomu rozwoju adekwatnie do ich potencjału i własnej aktywności. W tym też sensie można powtórzyć za Piagetem, że „edukacja jest jedna i stanowi jeden z dwóch podstawowych czynników, koniecznych do intelektualnego i moralnego kształtowania jednostki. Tak więc szkoła ponosi niemałą odpowiedzialność za końcowy sukces lub niepowodzenie jednostki przy urzeczywistnianiu jej własnych możliwości i w procesie jej adaptacji do życia społecznego. Słowem, wewnętrzna ewolucja jednostki ujawnia tylko – w zależności od zdolności indywidualnych – mniej lub więcej możliwości, które albo zostaną rozwinięte, albo zniweczone, albo pozostawione w stanie niedokończonym” (Piaget 1977, s. 55).

Literatura | References

- AUGUSTYNIAK E. (2009), Wstęp, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, red. E. Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2000), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2005), *Akomodacja czy twórcza opozycja. Opór w szkole*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn-Warszawa-Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (RED.) (2009), *Kreatywność oporu w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (RED.) (2014), *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BOROWIK R., BOROWIK B., LAIRD S. (2009), *Kultura organizacyjna w kontekście funkcji edukacyjnej szkoły wyższej*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*,

- red. E. Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
- DUDZIKOWA M. (2004), Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- DUDZIKOWA M. (2007), Pomyśl siebie. . . Minieseje dla wychowawcy klasy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- EIKENBUSCH G. (1998), Praxishandbuch Schulentwicklung, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH& Co. KG, Berlin.
- JASKULSKA S. (2009), Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- JÓWKO E. (2009), Kultura szkoły jako instytucji wychowawczej w praktyce pedagogicznej – Raport z badań, [w:] Kultura organizacyjna szkoły, red. E. Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
- KARGUŁOWA A. (RED.) (1991), Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- KRÓL M. (2013), Kłamstwo robi z nas idiotów, „Gazeta Wyborcza”, „Magazyn Świąteczny”, 28-29.09.2013.
- LEWIN A. (RED.) (1974), Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- NOWAKOWSKA-SIUTA R., ŚLIWERSKI B. (2015), Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PASIKOWSKI S. (2014), Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły, Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, Słupsk.
- PIAGET J. (1977), Dokąd zmierza edukacja, przeł. Maria Domańska, PWN, Warszawa.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K. (1993), Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- RADZIEWICZ J. (1989), Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca, Zespół Oświaty Niezależnej, Warszawa.
- SOBCZAK A. (2013), Architektura korporacyjna. Aspekty teoretyczne i wybrane zastosowania praktyczne, Ośrodek Studiów nad Cyfrowym Państwem, Warszawa.
- SVĚTLÍK J. (1996), Marketing školy, Vydavatelství EKKA Zlín, Praha.

-
- ŚLIWERSKI B. (2001), Program wychowawczy szkoły, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (2013), Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2015), Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290 i 1669) ogłoszono dnia 24 maja 2018 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r.