

**Maria Czerepaniak-Walczak (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*.  
Warszawa: Wolters Kluwer, ss. 262**

Ukazał się trzeci tom z redagowanej przez Marię Dudzikową i Ewę Bochno serii wydawniczej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – „Kultura Szkoły”, którego autorką jest Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego. Po dwóch pierwszych rozprawach tego cyklu poświęconych postrzeganiu i interpretowaniu szkoły w metaforze twierdzy (Dudzikowa, Jaskulska, 2016) oraz monografii poświęconej możliwości zaistnienia demokracji w szkołach (Śliwki, 2017) ukazał się tom zatytułowany *Proces emancypacji kultury szkoły*. Ceniona w polskiej pedagogice autorka rozpraw z zakresu pedagogiki i edukacji emancypacyjnej kontynuuje w niniejszej publikacji analizę fenomenu emancypacji z odniesieniem do współczesności. Jak uzasadnia swoje stanowisko we wstępie:

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” oraz etyka i wiedza o społeczeństwie, pojęcie równości jest tylko elementem 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, upelnocnienia szkoły i jej kultury nabiera szczególnej wymowy (s. 10-11).

Niestety, dopóki szkolnictwo polskie nie wyzwoli się z centralistycznej sieci partyjnych ograniczeń Ministerstwa Edukacji Narodowej i związanych z nimi restrykcji, idea emancypacji pozostanie na długo jeszcze w sferze metafizycznej czy – jak woleliby to wykształceni w socjalizmie obecni pseudoreformatorzy ustroju szkolnego – w jego ideologicznej nadbudowie. Od wejścia w życie pierwszej reformy szkolnej III RP w 1999 r. mamy do czynienia z ustrojem centralistycznym, etatystycznym. Książka Marii Czerepaniak-Walczak jest ważną inspiracją do wyzwolenia szkół publicznych z tego gorsetu, by wspierać inkulturację i indywidualny rozwój uczniów wraz z upelnocnieniem ich dzielności do partycypowania w zmianach społecznych. Jeżeli w szkole uczniowie nabywają kultury posłuszeństwa, uległości, lojalności i braku tolerancji, to staną się jako dorośli nośnikami takiego postrzegania i realizowania norm społecznych podtrzymujących autorytaryzm i uprzedmiotowienie jednostek albo uruchomią procesy oporu i emancypacji. „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” (s. 21).

Pomijanie w naszej refleksji – zdeterminowanej różnymi czynnikami – kultury szkoły, której oddziaływanie są tak jawne, jak i ukryte (*hidden curriculum*), uświadamiane sobie przez nas, jak i niezamierzone, pozbawia nas szans na emancypację od lub do jej obecnego oraz potencjalnego bytowania. Zmiany w szkole zachodzą bez względu na to, czy są one spodziewane, zaplanowane, czy też nie, gdyż w tym środowisku, często wbrew jego podmiotom, generują je politycy partii władzy w barwach jej ideologii i kultury zarządzania, także poprzez media (Przyszczykowski, 2012; Śliwerski, 2015). Czy tego chcemy, czy nie szkoła i kultura są „(...) podstawą postrzegania i pojmowania świata przez ich członków, a jednocześnie indywidualne doświadczenia i intersubiektywnie kształtowane przekonania oddziałujące na wzory kultury. Oznacza to, że kultura jest przestrzenią życia i funkcjonowania osób oraz jest przeżywana przez te osoby” (s. 13-14).

Autorka recenzowanej rozprawy przybliży znaczenia niektórych czynników i procesów emancypacji i emancypowania się w edukacji, pomijając, niestety, wewnątrzszkolne i pozaszkolne ramy społeczne i polityczne tych procesów, w których do nich dochodzi, co jest pochodną ograniczonego zasobu własnych lektur. Koncentracja na wyjaśnieniu znaczeń pojęcia emancypacja uświadamia nam, jak zakorzenia się ono w naszej codzienności i tym, co jest ponadczasowe, a więc także w kulturze. Szerzej pisze też o tym w swojej rozprawie sprzed 12 lat (Czerepaniak-Walczak, 2006). Nie bardzo jednak rozumiem, dlaczego autorka stwierdza, „(...) że nie można organizować specjalnych warsztatów, treningów ani lekcji emancypowania się do zadanych/potencjalnych wartości. Nie da się stworzyć programów »kształcenia emancypacyjnego« (to znaczy: lekcji poświęconych wyłącznie kształtowaniu kompetencji emancypacyjnych” (s. 33). Pewnie, że byłoby wspaniale, gdyby emancypacja była codziennością kultury szkolnej, przewijała się w wielu jej zakresach i formach aktywności. W sytuacji obecnej w naszym ustroju szkolnym sytuacji przemocy strukturalnej i symbolicznej brak doświadczania odmienności tylko utrwała kolonizację i indoktrynację w edukacji. Sam mam doświadczenie z pracy w publicznej szkole podstawowej, w której możliwe było oparcie programu kształcenia na pedagogice emancypacyjnej, ale tylko dlatego, że był to początek transformacji ustrojowej. W 2018 r. nauczyciele mogliby, ale im nie wolno, praktykować wartości emancypacji, dzielności, oporu, krytycyzmu w działaniu edukacyjnym, podobnie jak i ich uczniom w doświadczaniu tych fenomenów w procesie uczenia się. Rzecz jasna nie chodzi o to, by czynić z emancypacji odrębny przedmiot zajęć dydaktycznych, bo wówczas byłby jej zaprzeczeniem, ale mimo wszystko warto i należy organizować specjalne zajęcia, w czasie których uczniowie będą mogli uświadomić sobie skutki opresji, różnych form przemocy, także w symulowanych warunkach, by jej unikać we własnej codzienności. Temu też służy przesłanie tomu M. Czerepaniak-Walczak, którego treść jest nośnikiem humanizacji, podmiotowości i inkulturacji wszystkich podmiotów kształcenia.

Zapewne wzbudzi kontrowersję teza autorki, że nie można emancypować się zarówno od minionego położenia, jak i od tego, co nadejdzie w bliższej lub dalszej przyszłości, gdyż osoby niepodzielnie sprawujące autorytarną władzę czynią wszystko, by jednostki, a nawet społeczności utrzymywać w niezmiennym stanie tak długo, jak nie uświadomią sobie jego niekorzystnych skutków. Czymże jednak jest psycho- i socjoterapia, jeśli nie emancypacją od minionego położenia? Czy rzeczywiście nie można mówić o tzw. profilaktycznej emancypacji, wyprzedzającej możliwość zaistnienia zmian, które są niepożądane w naszym życiu? Czy

nie powinniśmy wzmacniać własnego potencjału emancypacyjnego w sytuacji spodziewanych w przyszłości kryzysów, braków czy ograniczeń naszej wolności?

Maria Czerepaniak-Walczak nawiązuje przecież w rozdziale 1 do teorii podwójnej morfogenzy według Margaret S. Archer (2013, s. LV i nast.), w świetle której, zmieniając kulturę szkoły, nadajemy jej podmiotom nowy wymiar możliwego sprawstwa, a więc partycypowania w tych zmianach. Emancypacja jest zjawiskiem dwukierunkowym – od i do siebie, tak jak ujmuje to Erich Fromm, pisząc o wolności od czegoś i wolności do czegoś. Swoboda ma zatem wymiar dwoisty: negatywny i pozytywny zarazem, dzięki czemu każda osoba wyzwala się od czegoś niewłaściwego, niepożądanego, dąży zarazem do czegoś innego, lepszego. Tym samym może zatroszczyć się w szkole o własną suwerenność. Z każdym rozdziałem tej książki pojawia się pytanie, czemu ma służyć emancypacja w kulturze szkolnej?

Szczecińska pedagog ujmuje ją jako proces, którego celem

(...) jest tworzenie środowiska wyzwalającego indywidualny i zbiorowy potencjał jej [kultury szkoły – dop. BŚ] osobowych, symbolicznych i materialnych elementów. Realizacja tego celu wymaga tworzenia warunków sprzyjających przekształcaniu się elementów kultury szkoły w siły wspierające inicjatywę i działania ukierunkowane na osiągnięcie i odpowiedzialne korzystanie z praw i autonomii (s. 45-46).

Tym samym nie można odrzucać także dydaktycznego wsparcia szkoły w zajęcia, warsztaty, które będą miały w swoich założeniach pedagogicznych tworzenie warunków dla emancypacji jednostkowej i zbiorowej, instytucjonalnej i społecznej. Ba, trzeba uczyć młode pokolenie na subtelne techniki inżynierii społecznej, w wyniku których sprawujący pedagogiczne władztwo (nadzór pedagogiczny) będą starali się osłabić moc doświadczenia przez uczniów, ich rodziców czy nauczycieli autonomii celem zmiany własnego położenia czy realizacji własnych interesów/zainteresowań.

Edukacja może zatem być zarówno czynnikiem, jak i rezultatem emancypacji. O ile łatwiej jest wyzwolić się w dużej mierze spod dominacji partyjnego autorytaryzmu centralnych władz oświatowych w szkolnictwie niepublicznym, o tyle wciąż pozostaje otwarte pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu i zakresie, jest to możliwe w szkolnictwie publicznym? Autorka tej książki z łatwością przywołuje przykład jednej z niepublicznych szkół demokratycznych w Warszawie, wielce zasłużonej i transparentnej dla jej modelu, ale już nie przytacza możliwej demokratyzacji i innowacyjnej edukacji jako przejawu nauczycielskiej emancypacji w szkolnictwie publicznym, podczas gdy mamy wiele rozpraw potwierdzających zaistnienie w latach 90. XX w. takich procesów i modeli (Nakoneczna, 1993; Śliwerski, 1996; Chałas, 1997; Figiel, 2001; Kubiczek, 2002; Dumowska, 2003; Gnitecki, 2004; Kaliszewska, 2015; Sarnat-Ciastko, 2016). To nauczyciele i uczniowie wraz z rodzicami jako stanowiący przytłaczającą większość powinni znaleźć źródło w tej rozprawie dla własnej i wspólnotowej emancypacji. Nie jest łatwo wyzwalać kulturę szkoły od jej biurokratyzmu, kiedy środowisko nauczycielskie zmanipulowane przez związki zawodowe czyni wszystko, by ona nie tylko stanowiła obowiązkowy element tej placówki, ale i była uzasadnieniem dla racji istnienia w niej wielu podmiotów oraz podejmowania przez nie działań pozornych, o czym pisze w innej serii wydawniczej KNP PAN M. Dudzikowa (2013).

Formy i metody emancypacji są w recenzowanej monografii rozproszone, nieuporządkowane, gdyż – jak przypuszczam, ale być może się mylę – autorka prowadzi swoją narrację adekwatnie do studiowanych lektur, wyłaniając z nich kluczowe dla problematyki kwestie. Szkolna codzienność jest bowiem czymś więcej niż tylko emanacją zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych czy nawet pozaszkolnych, które prowadzą mniej lub bardziej przygotowani do nich i odpowiedzialni za ich efektywność nauczyciele. Nie mogę zgodzić się z M. Czerepaniak-Walczak co do rzekomo znaczących doświadczeń samorządności nauczycieli, uczniów i rodziców. Gdyby bowiem sięgnęła po wyniki wielu badań naukowych na ten temat, to nie podtrzymywałaby powyższego mitu, na którym opiera się nadzór pedagogiczny ograniczający właśnie poziom wspomnianej samorządności (Radziewicz, 1989; Przyszczykowski, 2004; Mencil, 2008; Śliwerski, 2009; 2013). Nie jest zatem prawdą, że dla „(...) młodego człowieka działanie w samorządzie jest ważnym doświadczeniem rozwijającym postawę społeczną oraz aktywność obywatelską” (s. 65), gdyż w polskich szkołach publicznych jest akurat na odwrót. Mamy w nich do czynienia z pozorantwem samorządności, partycypacji i dialogu wszystkich podmiotów szkolnej edukacji. Sam piszę o tym w drugim tomie z tej serii. Przywoływanie na dowód rzekomej samorządności działaczki NGO, która współpracowała z MEN w pozorowaniu demokratyzacji szkół publicznych nie jest najlepszym wzorem dla procesów emancypacji.

Rozdział 2 pt. *Kultura szkoły. Pojęcie – struktura – typy* jest powrotem do naukowej debaty w zespole autorskim serii wydawniczej. Mamy tu głęboko osadzoną w naukach społecznych analizę istoty kultury, jej wzorów i kontekstów, których dynamikę możemy odczytać także w szkole. Autorka traktuje kulturę szkoły jako zmienną globalną, w której można wyróżnić także subzmiennie, choć nie można ich utożsamiać ze zjawiskiem znanym nam z resocjalizacji czy pedagogiki społecznej, jakim są subkultury. Tu kategoria subkultury odpowiada mikrokulturom w zależności od tego, który z podmiotów szkolnej edukacji jest jej nośnikiem i kreatorem. Jak pisze M. Czerepaniak-Walczak: „Kultura szkoły nie jest monolitem. Jest strukturą, w której istnieją różniące się między sobą przekonania i poglądy, wyznawane wartości, style i formy komunikacji i inne elementy kultury. Niektóre z nich są koherentne, komplementarne, inne zaś opozycyjne, sprzeczne w stosunku do pozostałych” (s. 82). Tym samym widzimy, że i w obrębie fenomenu kultury szkoły istnieją procesy ją konstytuujące i emancypacyjne wobec/w niej. Nie znajdziemy wyjaśnienia powodu wprowadzenia do rozdziału o kulturze szkoły kategorii klimatu, atmosfery szkoły, której sens stapia się z tym pojęciem jako jego komponent, podobnie jak etos szkoły, a więc sfera aksjonormatywnych wyznaczników procesu kształcenia oraz kształtowania postaw (między-)ludzkich czy język szkoły. Warto poszerzać badania kultury szkoły także o jakże ważną kategorię szeroko rozumianej przestrzeni i pamięci szkoły. Niezwykle inspirująca konieczność prowadzenia badań etnopedagogicznych jest w tej książce kwestia typów kultur szkolnych. Autorka dokonuje ich analizy, przyjmując za kryterium typologii: „(...) świadomość i dostosowanie do zmiany, otwartość na inność, kulturowe kręgi biograficzne oraz typy racjonalności” (s. 97). Wyróżnia zatem kulturę zamkniętą/okluzyjną, elitarną/ekskluzyjną i masową/inkluzyjną. Co ciekawe, w każdej z kultur szkolnych o dominacji jednej z powyższych kategorii znajdziemy w jej ogniwach czy procesach przejawy występowania także pozostałych typów kultur, np. szkoła publiczna z kilkoma oddziałami integracyjnymi oraz klasami dla uczniowskich elit.

Rozdział 3 poświęcony jest kontekstom kultury szkoły w świetle pedagogiki emancypacyjnej. Maria Czerepaniak-Walczak podnosi tu kwestie wpływu kultury masowej na kulturę szkoły, rolę zaufania jako istotnej przesłanki dla zmian kulturowych w szkole oraz krajobraz medialny szkoły, ale nie w sensie wizerunku szkoły w mediach, tylko miejsca i znaczenia mediów w edukacji szkolnej. Rozdział 4 pt. *Trwałość i dynamika kultury szkoły: transmisje – transformacje – transgresje* jest odwołaniem do pedagogiki krytycznej i pedagogiki opresjonowanych głównie klasyka pedagogiki emancypacyjnej nurtu politycznego Paula Freirego, dzięki czemu czytelnicy nieposiadający dostępu do oryginalnych dzieł tego pedagoga mogą dowiedzieć się, czym jest świadomość magiczna, naiwna i krytyczna, z którą wchodzimy w relacje z innymi. Pojawiają się w tej części pracy źródła niskiej wartości metodologicznej, ale potraktowane jako nośnik tekstów, do których autorka nie miała dostępu. To jest chyba najstarszy rozdział w całej pracy, bowiem narracja dotycząca transmisji, transformacji, a tym bardziej transgresji kultury szkoły jest tu potraktowana niezwykle powierzchownie i bez odniesień do rodzimej edukacji szkolnej.

Całość monografii zamyka rozdział 5 pt. *Emancypacja i emancypowanie się kultury szkoły*, którego problematyka jest powrotem do przesłanek emancypowania się kultury szkoły z doraźnymi odwołaniami do wybranych działań obecnej minister edukacji Anny Zalewskiej. Nie poświęcałbym jej tyle uwagi, gdyż sama nie reprezentuje kultury emancypacyjnej szkoły. Nie tylko ta minister edukacji doprowadziła do wyparcia, ekсклюzji autonomicznych kultur szkolnych w systemie oświaty publicznej. Natomiast bez metaanalizy polityki oświatowej wszystkich rządów czasu transformacji po 1989 r. może wydawać się jedyną, która reprezentuje taką postawę. Tymczasem kulturę szkoły, o której można mówić w ustroju demokracji liberalnej, a nie autorytarnej, równie skutecznie niszczyli lub przygotowywali grunt pod ten proces także poprzednicy Anny Zalewskiej. Tym bardziej jest konieczna analiza politycznych uwarunkowań tych procesów, że M. Czerepaniak-Walczak sama pisze w swojej książce o zadomowieniu kultury szkoły w jej historycznie kształtowanym modelu. W MEN nikt nie ponosi odpowiedzialności za własną ignorancję, bezmyślność, submisję partyjną i autokreację własnego ego. Tracą na tym uczniowie, ich rodzice i nauczyciele.

Autorka recenzowanej rozprawy daje bardzo ciekawe podstawy kolejnym badaczom kultury szkoły, a znających tę instytucję od środka, z wnętrza jej dynamizmów, procesów, form i struktur, także z nauczycielskich doświadczeń. Czytelnicy znajdą w tej książce niezwykle interesujące odniesienia do możliwych praktyk emancypacyjnych wraz z ich uzasadnieniem (zob. propozycje Roya Bhaskara i Eve Etzioni-Halevy, s. 204 i nast.). Wykorzystane źródła pochodzą wprawdzie z innych kultur społeczno-politycznych, ustrojów państwowych i doświadczeń naukowych autorów, ale pozwalają też spojrzeć na szkołę z odroczeniem powyższych czynników, skoro niemalże na całym świecie „(...) uczniowie i nauczyciele oraz rodzice zaangażowani w edukację swoich dzieci czują się zadomowieni w przymusie, postuszeństwie i podporządkowaniu normom i wzorom, strukturom i schematom, a także wartościom i procedurom ich realizacji” (s. 210). Dobrze, że została w tej rozprawie przywołana kategoria wolności i jej edukacyjnego potencjału jako inspiracja do podejmowania badań w działaniu (*action research*) w procesie – raczej potencjalnego czy postulowanego – emancypowania się kultury szkoły.

Grąco polecam monografię M. Czerepaniak-Walczak, która inspiruje nas do przeświecenia kultur polskich szkół, bo przecież nie mają one jednego wzoru, modusu posiadania i bycia. Jak wskazuje w opublikowa-

nym przez wydawnictwo fragmencie recenzji Zbigniew Kwieciński, niniejsza książka oferuje „(...) ogromny potencjał heurystyczny; otwiera nowe pola badawcze dla młodszych generacji badaczy kultury szkoły”. Oby zatem pojawiły się projekty badań naukowych, w których uwzględni się poza teoretycznymi inspiracjami i ideami rzeczywiste warunki funkcjonowania szkół w kulturze i kultury w szkołach, jeśli one w ogóle występują.

Bogusław Śliwerski

## Bibliografia

- Archer M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Chafas K. (red.) (1997). *Mikrosystem wychowawczy klasy autorskiej. Nowa wspólnota*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dumowska B. (2003). *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacja z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Krasiecka-Falberska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.) (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Figiel M. (2001). *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gnitecki J. (red.) (2004). *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*. Poznań: Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu.
- Kaliszewska M. (2015). *Ruch freinetowski w Polsce w latach 1957-2014*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Kubiczek B. (2002). *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać? Poradnik dyrektora*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Mencel M. (2008). *Rada szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nakoneczna D. (1993). *Klasy autorskie w Szkołach Twórczych*. Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych.
- Przyszczykowski K. (2004). Szanse i zagrożenia oświaty (samo) rządowej. W: *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu*

*im. Adama Mickiewicza Poznań 13-14 października 2003 roku.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Radziewicz J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca.* Warszawa: Wydawnictwo Społeczne KOS.

Samat-Ciastko A (red.) (2016). *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczeniu. Nowa kultura szkoły.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Śliwowski B. (1996). *Edukacja autorska.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwowski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Śliwowski B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwowski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwowski B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji.* Warszawa: Wolters Kluwer.