

Bogusław Śliwerski

*Uniwersytet Łódzki**

E-mail: boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Od idei korczakowskiej samorządności do niemożności jej spełnienia w publicznym szkolnictwie^{**}

Summary

FROM KORCZAK'S IDEA OF SELF-GOVERNANCE TO THE IMPOSSIBILITY OF FULFILLING IT
IN PUBLIC EDUCATION^{**}

The purpose of the historical and problematic research was to establish the sources of student self-government in public education and to establish their relationship with the pedagogy of Janusz Korczak. Eighty years had passed since Korczak's death, and the political and school system changed. In the process of educational activities, the author distinguishes three generations of scholars who took up the issues of student self-government: (1) the generation that preserved the memory of Korczak's pedagogical thought during the communist period; (2) the generation on the border of the political transformation in 1989 and (3) the generation of a new interpretation of Korczak's pedagogical thought in the first decades of the 21st century. Research shows that Korczak's idea of self-determination of young people in matters concerning their rights in public institutions is unique, because teachers and wielding power in the state lack courage to democratise the educational process in these institutions. The generations of educators and teachers mentioned in the article were not able to stop the reproduction of quasi-self-governance in public education. The author encourages the renewed study of Korczak's thought and renewed attempts to change for the benefit of educating school children and youth in democracy, instead of teaching only about democracy.

Keywords: democracy, self-governance, participation, school, education, Korczak, anti-authoritarian pedagogy

* Adres: Uniwersytet Łódzki, ul. Narutowicza 68, 90-136 Łódź

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Przedmiotem analizy jest nieprzenikalność od przeszło osiemdziesięciu lat myśli pedagogicznej Janusza Korczaka do edukacji w polskim szkolnictwie publicznym. O konieczności rozwijania świadomości pedagogicznej nauczycieli w zakresie tworzenia autentycznej samorządnej wspólnoty szkolnej pisali współcześni kontynuatorzy spuścizny Starego Doktora. Niestety wciąż sprawia ona ogromny kłopot osobom odpowiedzialnym za edukację w edukacji powszechnej w związku z czym reprodukowana jest quasi samorządność uczniowska. Wyróżniam w procesie działań oświatowych trzy generacje uczonych:

1. Pokolenie przechowujące w okresie PRL pamięć o pedagogicznej myśli Janusza Korczaka: Aleksander Kamiński (1962, 1965, 1966, 1978), Aleksander Lewin (1972); Aleksander Lewin (1983, 1986), Mieczysław Łobocki (1985), Heliodor Muszyński (1972), Igor Newerly, Aleksander Kamiński, Włodzimierz Żelazko (1962), Zofia Prywer, Zofia Ziarko (1980), Julian Radziewicz (1985, 1988, 1989);
2. Pokolenie pogranicza transformacji ustrojowej: Jadwiga Bińczycka (1989, 1997), Andrzej Murzyn (2011); Antoni Smołański (1999); Bogusław Śliwerski (1993, 1996a, 1996b, 1998, 2002a, 2002b, 2009, 2017, 2020), Janusz Tarnowski (1990, 1993);
3. Pokolenie nowej interpretacji myśli pedagogicznej Korczaka w pierwszych dziesięcioleciach XXI w.: Barbara Smolińska-Theiss (2013), Ewa Jarosz, Marek Michalak (2018).

Przyjrzyjmy się tym trzem okresom prób wyjścia ku demokratyzacji procesu uspołecznienia wychowania w szkołach ogólnodostępnych na wzór korczakowskiej republiki edukacyjnej, której istotą jest w niektórych zaledwie placówkach autentyczna partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących środowiska ich codziennego rozwoju przez cały rok szkolny.

Korczakowska pedagogia spersonalizowanej samorządności

Korczak nie (s)tworzył teorii wychowania ani też nie (s)konstruował w sensie naukowym pedagogiki uczestniczącej w procesie demokratyzacji dziecięcego świata życia. Jednak jego pedagogia zawarta w opowiadaniach, listach, prasowych felietonach, pismach, esejach i autobiograficznej narracji w stylowo różnych publikacjach, które rozeszły się już na całym świecie w milionowych nakładach i przekładach na kilkanaście języków, doskonale służyła szeroko pojmowanym pedagogom myśleniu społeczno-moralnymi wartościami oraz normami o charakterze deklaratywnym. Te ostatnie stały się imperatywami także w międzynarodowej skali celem uświadomienia światu dorosłych, że dzieci nie mogą być ostatnią mniejszością na

świecie, która niemalże systemowo, ale i kulturowo pozbawiana jest praw człowieka. Korczak pytał i odpowiadał:

Czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości nie dostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nie brzemie obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka. Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie na dzieciństwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko, że zapatrzeni we własną walkę, własną troskę nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów (Korczak, 1984, s. 150).

Stary Doktor kreował w swoich dziełach humanistyczne podejście do dziecka, a więc antyautorytarne, redukujące do minimum konieczności reaktywność adaptacyjną pedagogów w sytuacjach zagrożeń zdrowia i życia dziecka. Sam tworzył w relacjach z wychowankami partnerskie relacje, które były zorientowane na wspieranie swobodnego rozwoju każdego dziecka postrzeganego jako „potencjał nadziei”, bez konieczności dochodzenia do jego urzeczywistnienia poprzez dyrektywne jego wychowanie. Tymczasem, jak pisał: „Jasny demokratyzm dziecka nie zna hierarchii” (tamże, s. 65). Korczak rezygnował z formalnego autorytetu, wymuszania na dziecku posłuszeństwa i konformizmu na rzecz aktywowania dialogicznej interakcji między nim a dzieckiem, w przebiegu której oboje się wzajemnie szanowali, uznawali i wzajemnie sobie mogli zaufać. Współpraca między nimi była zatem wynikiem symetrycznych relacji, partnerstwa i obustronnego poczucia bezpieczeństwa.

Jako wychowawca w Domu Sierot był zwolennikiem szczęśliwego dzieciństwa i wychowywania dzieci bez tradycyjnej surowości, ku optymizmowi, ufności i samodzielności, do realizacji których to celów wychowania nie jest konieczne posługiwanie się wzbudzaniem u dzieci lęku czy ich upokarzaniem. „Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły; każdy, już nie tylko dorosły, ale starszy i silniejszy, może brutalnie wyrazić niezadowolenie, siłą poprzeć żądanie i wymóc posłuch: może skrzywdzić bezkarnie. Uczymy własnym przykładem lekceważenia [tego], co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia” (Korczak, 1984, s. 62). Ten typ relacji pedagogicznych musi być zastąpiony w wychowaniu zwrotem ku dziecku jako podmiotowi oraz ku poznaniu mechanizmów sprawiających, że niektórzy wychowawcy stają się zdolni do przemocy. Trzeba zarazem ujawniać społeczeństwu uwarunkowania i mechanizmy tzw. czarnej pedagogii (Miller, 1991), by przez rozbudzenie powszechnej świadomości ich występowania nie dopuścić do ich reprodukcji przez kolejne generacje.

Odwolując się do idei wolności wychowawcy, Korczak nie krył za nią jakiegokolwiek chęci do manipulowania dzieckiem. Było to niemożliwe, skoro w jego systemie wychowawczym kluczową rolę odgrywał sąd koleżeński, którego roli poświęcił

około 70% dokładnych regulacji codziennego życia w opracowanym kodeksie mającym obowiązywać w tym samym zakresie wszystkich – wychowawców i wychowanków. Na wydzielonej w internacie tablicy spraw, każdy mógł zapisać pozew przeciwko osobie naruszającej normy współżycia. Ten zaś rejestrowano w książce sądowej, by na tej podstawie mogło dojść do rozprawy. Na wspomnianej tablicy ogłaszano wyrok sądowy.

Już to jedno wskazuje na rolę sądu w systemie korczakowskim, rolę dotyczącą nie tylko regulowania praktycznych spraw życia internatowego, lecz także nadziei, iż właśnie sąd może stać się „załążkiem równouprawnienia dziecka” i zmusić do „ogłoszenia deklaracji praw dziecka”, co stanowiło jedną z idei życia Janusza Korczaka (Kamiński, 1962, s. 35).

W szkolnictwie publicznym nawet nie podjęto prób, by to rozwiązanie mogło być sprawdzone i przyjęte jako ważny komponent samorządności szkolnej wspólnoty. Nie wprowadzono także do szkół instytucji korczakowskiego samorządu, jaką był sejm w „Domu Sierot”.

Jednakże sejm był najściślej związany z sądem. „Posłem” mogło być tylko to dziecko, które nie miało ani jednej sprawy sądowej o nieuczciwość – z czasem zrodzi się stąd podział dzieci na kategorie obywatelskie w zależności od ilości i rodzajów wyroków sądowych. Zadanie sejmu polegało na zatwierdzeniu (lub odrzuceniu) praw opracowanych przez radę sądową. Ponadto sejm uchwalał dnie „kalendarza”, przyznawał prawo do pocztówki pamiątkowej, rozpatrywał przyjmowanie nowych dzieci etc. (Kamiński, 1962, s. 36–37).

Jednak w pedagogii Starego Doktora nie chodziło tylko o procedury, dokumenty, regulacje, ale o konieczne do ich przestrzegania postawy pedagogiczne wobec dzieci.

Także nauczyciele powinni zmienić swój punkt widzenia na własne interakcje z dziećmi i socjalizacyjno-emancypacyjne funkcje szkoły. Największą bowiem barierą w reformowaniu wychowania jest dominująca u większości spośród nich patriarchalna mentalność i wzmacniane w toku ich kształcenia tradycyjnych wzorów zniewalania dzieci. Istotą przesłania korczakowskiej pedagogii nie jest zatem narzucenie społeczności dorosłych dziecięcej wizji świata czy jego interesów, ale wbudowanie jej w harmonię wzajemnych stosunków. Wymaga to nie tylko rozumienia oraz zaakceptowania idei wolności i demokracji, ale także innego postrzegania dziecka z całą złożonością i autentycznością jego natury. Dziecko bowiem ma dojrzywać według praw swobodnego rozwoju i zasady samoregulacji. „Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre nie potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić i własną wypełnisz treścią” (Korczak, 1984, s. 95).

Wychowawcy powinni zaufać immanentnej tendencji rozwoju i wzrostu organizmu oraz osobowości dziecka. Oznacza to, że dziecko może w każdym okresie swojego życia samo regulować zaspokajanie oraz ujawnianie takich podstawowych potrzeb, jak jedzenie, spanie, seksualizm, zachowanie społeczne, zabawy, uczenie się itp. Powinno mieć ku temu możliwość i wsparcie, by jego indywidualne i społeczne interesy były dostrzegane i stosownie respektowane. Sensem korczakowskiego wychowania jest wolny człowiek, istota w pełni szczęśliwa, żyjąca w harmonii z pokoleniem rówieśniczym, jak i z ludźmi dorosłymi oraz starszymi. Wychowanie powinno być zatem rozwijaniem i wspieraniem zainteresowań oraz ciekawości dziecka, gdyż dzięki temu może ono być w pełni sobą, szczęśliwe. Oznacza to także umożliwianie dziecku rozwijania całej jego osobowości, kreatywności, a nie tylko sfery intelektualnej. Dzieci muszą mieć wolność, gdyż dzięki temu nie będzie rodzić się w nich postawa wrogości i nienawiści wobec innych.

Wolność jednak to nie tylko równość wobec praw społecznych i indywidualnych, to nie tylko zewnętrzna możność bycia sobą i samourzeczywistniania naturalnych potencji, ale to także konieczność liczenia się z warunkami wspólnego i własnego bezpieczeństwa oraz respektowania prawa do autonomii i suwerenności innych osób. Celem ostatecznym tej pedagogii jest ukształtowanie osobowości dziecka jako osoby, zaś kształcenie musi być równocześnie humanistyczną wartością samoistną, dzięki której egzystencja i życie ludzkie stają się bogate i godne. Dziecko jest człowiekiem ze wszystkimi ludzkimi cechami, uczuciami i reakcjami. Nie stanowi własności rodziców, szkoły, Kościoła czy partii politycznej, lecz jest wobec nich odrębną osobą, indywidualnością, która otrzymała od rodziców swoje własne życie i swoją własną tożsamość. Ma ono w związku z tym prawo także do swojej prywatności oraz posiada zdolność do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów, gdyż jest w stanie myśleć samodzielnie, prowadzić własną diagnozę problemu i poszukiwać konstruktywnych rozwiązań.

Wzywam o Magna Charta Libertatis, o prawa dziecka. Może jest ich więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze: 1. Prawo dziecka do śmierci. 2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego. 3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest. Trzeba je poznać, by przy udzielaniu tych praw dopełnić możliwie najmniej pomyłek (Korczak, 1984, s. 124).

W tak warunkowanym procesie wychowania kluczowe jest zatem wzrastanie i rozwój dziecka we wspólnotach samowychowawczych, zaś wychowawcy powinni umacniać w nim odwagę do decydowania o własnym losie, odpowiedzialność za siebie, zdolność do samokontroli i samooceny. Należy umożliwić dziecku polubienie i zaakceptowanie siebie, by miało poczucie własnej wartości, gdyż tylko wówczas będzie mogło rozwijać się i zrealizować własne możliwości, pokonać drogę

od socjalnej zależności do duchowej samodzielności i kulturowego samostanowienia, rozwiązywać własne problemy, osiąść siłę, by sobie radzić w konstruktywny sposób z rozczarowaniami i cierpieniami wieku dziecięcego. „Mamy dwa wyrazy: swoboda i wolność. Swoboda, zda mi się, oznacza posiadanie: rozporządzanie swoją osobą. W wolności mamy pierwiastek woli, więc czynu zrodzonego z dążenia” (tamże, s. 125). Dziecko musi nauczyć się radzić sobie z rzeczywistością i ograniczeniami, zrozumieć i przyjąć granice swojej wolności oraz nieuniknionej niesprawiedliwości życia. Nie musi biernie podporządkowywać się stanowionym przez dorosłych granicom, gdyż samo powinno stawiać sobie pewne ograniczenia ze względu na potrzeby otaczających je ludzi. „W każdym jest iskra własna, która może rozpałać ogniska szczęścia i prawdy, może w dziesiątym pokoleniu wybuchnąć pożarem geniuszu i spali własny ród, dając ludzkości światło nowego słońca” (Korczak, 1984, s. 139).

Modele i blokady szkolnej samorządności w szkole socjalistycznej

Czy w Polsce Ludowej, w której dbano o pamięć o życiu i dziełach Korczaka, przyzwolono na jego pedagogię w wychowaniu szkolnym? Można powiedzieć, że Korczak był spośród pedagogów okresu międzywojennego najbardziej lubianym i najczęściej przywoływanym przez naukowców w ich studiach na temat wychowania społecznego w szkole (Kamiński, 1962, 1965, 1966; Lewin, 1972, 1983, 1986; Łobocki, 1985; Muszyński, 1972; Newerły, Kamiński, Żelazko, 1962; Prywer, Ziarko, 1980; Radziewicz, 1985, 1988, 1989), a mimo to, jak pisał Igor Newerły (1962, s. 15) na podstawie badań czterystu nauczycieli na początku lat 60. XX w.: „[...] Korczak, czytany w oryginale zaledwie przez siedmiu nauczycieli samorządów, znajduje się niemalże na ostatnim miejscu [...]”. Dwadzieścia lat później przywoływał w korczakowskim duchu istotę samorządności szkolnej Julian Radziewicz, wskazując, że dotyczy ona przecież tych, „[...] którzy wychowują siebie samych i jedni drugich. [...] Bo wychowywanie siebie nawzajem – to istota i sens samorządu” (Radziewicz, 1985, s. 5).

Nie pomogły w nadaniu samorządności szkolnej metody partycypacji uczniów w rozwiązywaniu ich spraw i podejmowaniu właściwych decyzji rozprawy Aleksandra Kamińskiego, który pisał:

System wychowawczy Janusza Korczaka można rozpatrywać pod różnymi kątami widzenia. Niech wolno będzie na tym miejscu spojrzeć na system Korczaka jako na metodę organizowania samorządności dziecięcej, a w szczególności przyjrzeć się „protoplastom” tej metody (Kamiński, 1962, s. 35).

Nic dziwnego, że ponad dwie dekady później Radziewicz przypominał nauczycielom, że praca samorządowa w szkole nie powinna rozpoczynać się od wybo-

rów samorządu w klasie i całej placówce, ale od zastanowienia się społeczności uczniowskiej nad tym, co chcieliby razem uczynić dla siebie i innych.

W samorządzie nie ma kierowników i podwładnych. Są tylko ci, którzy zobowiązali się, że będą coś robić dla wszystkich – i są wszyscy, którzy to kontrolują i oceniają. Korzyści muszą mieć i jedni, i drudzy. Samorząd, który nie przynosi korzyści wszystkim – nie jest samorządem (tamże, s. 12).

Biorąc pod uwagę ważność, trudność i pilność spraw tego wymagających, uczniowie powinni odpowiedzieć sobie na pytanie – „Co trzeba i warto zrobić? Co zmienić?”, a dopiero na tej podstawie stworzyć plan działań i własnej organizacji na rzecz jego wdrażania w życie. Uczniowski namysł powinien prowadzić do odpowiedzi na pytanie, kto i jak będzie go realizował. Jeśli uznają, że potrzebny jest do tego samorząd, to przecież nie jest nim jedynie „grupa wybranych uczniów, ale sposób ich działania” (tamże, s. 9)

Samorząd jest potrzebny, by przestrzegano w szkole praworządności, a więc by wszyscy podporządkowali się obowiązującym w niej normom społecznym i samowychowawczym. We wrześniu 1982 r., kiedy w Polsce obowiązywał stan wojenny, a władza rozprawiała się z opozycją polityczną, minister oświaty i wychowania wydał „Zarządzenie w sprawie zasad działalności samorządu uczniowskiego”. Dokument ten regulował w skali ogólnopolskiej wspólne dla wszystkich szkół zasady, jakimi powinni kierować się uczniowie tworzący w nich samorzady. Był w tym zawarty paradoks wolności, bowiem cóż to za samorządność, która staje się nakazem władzy. „Uczniowie we wszystkich szkołach tworzą samorzady uczniowskie. Uczniowie danej szkoły tworzą samorząd szkolny, a uczniowie danej klasy – samorząd klasowy” (tamże, s. 173).

Tworzenie samorządów szkolnych (uczniowskich) miało charakter heterogeniczny, a nie autonomiczny, ale i zasady jego działania musiały być zatwierdzone przez radę pedagogiczną. Samorząd uczniowski nie był suwerenny w swojej sprawczości, skoro musiał wnioskować do dyrektora szkoły w sprawie powołania nauczyciela, w tym dla samorządów klasowych – wychowawcy klasy na opiekuna tej społeczności z ramienia rady pedagogicznej. To władze szkolne miały też czuwać nad zgodnością działalności samorządu uczniowskiego z celami wychowawczymi szkoły, a te przecież nie były stanowione czy współstanowione przez uczniów czy ich rodziców, gdyż określała je na każdy rok szkolny władza polityczna kraju.

Nieporozumienie w odgórnie organizowanej i sterowanej samorządności uczniowskiej wynikało z tego, że w celach działania owej struktury przewidywano takie, które wykraczały poza problemy uczniów i ich postrzeganie szkolnego świata na rzecz postulowania w nim zmian czy organizowania w nim własnych działań. Oprócz bowiem celów związanych z uczestnictwem uczniów w samodzielnym

rozwiązywaniu własnych problemów, zapisano jako cel samorządu także partnerstwo uczniów z nauczycielami w realizacji celów wychowawczych szkoły, rozwijanie demokratycznych form współżycia, współdziałania czy kształtowania umiejętności zespołowego działania.

Julian Radziewicz (1988) przypomniał podstawowe idee samorządności, które w okresie PRL były łamane „tak zwaną samorządnością”. Mieliśmy bowiem do czynienia z sytuacją występowania „samorządności przeciw samorządności” albo pseudosamorządności czy samorządności pozorującej samorządność. Rozparcelowanie samorządności na poszczególne podmioty, czyli osobno dla uczniów, osobno dla nauczyciel i rodziców było wyrazem tego:

[...] jakby ci uczniowie, nauczyciele te szkoły istniały na osobnych wyspach, obleganych przez obojętne i nic nikomu nie szkodzące wody. Rzadko wiąże się te „pożądane symptomy” samorządności z prawem do autonomii w skali szerszej, całego systemu oświatowego, a ten – w kontekście systemu społeczno-politycznego (Radziewicz, 1988, s. 7).

Powód niezdolności oświaty doby totalitarnej tkwił głównie w tym, że:

[...] między szlachetnie brzmiącymi założeniami i zakłęciami (Samorządność! Podmiotowość! Partnerstwo! Postęp Pedagogiczny!) a rzeczywistością istnieje rozbieżność nie mniejsza niż dystans między małym fiatem a seryjnym volkswagenem. Rozbieżność ta jest widoczna w sferze najczulszej: sterowaniu niesamorządnym systemem oświatowym, tak, by pozostawał on nadal niesamorządny, przy obwieszeniu go ze wszystkich stron transparentami z wyżej wymienionymi zakłęciami (tamże).

Brak prawdziwej samorządności w szkole i w ustroju szkolnym PRL czynił je bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi, gdyż były one oddalone od spraw ludzkich, uczniowskich i postrzegania ich oraz traktowania jako aktorów życia społecznego w szkole. To był też powód, dla którego uczniowie emigrowali wewnątrz, uciekali w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarowali, uciekali ze szkoły jak z więzienia. „[...] Dlaczego uciekają? [...] bo nie czują się tu u siebie: wszystko tu jest dla nich wrogię, albo choćby tylko niechętne czy obojętne. To instytucja. Uciekają do ludzi, jacy by nie byli ci ludzie” (Radziewicz, 1988, s. 7).

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w państwowym szkolnictwie przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie formalnym (władzy, instytucji) wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się tu określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. Autorytarne społeczeństwo bardziej jednak sprzyja kształceniu autorytarnych osobowości. Taki stan rzeczy krytykował Korczak, pisząc: „Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy

sami wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (1984, s. 187).

Szkoły publiczne w Polsce Ludowej były organizowane i prowadzone na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX w., by politycy światopoglądowo monistycznej partii władzy mogli za ich pośrednictwem realizować cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych, jak najniższych nakładów finansowych, w tym samym czasie i względnie w tych samych warunkach. Chodziło o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek, los, co, jak się wydaje, jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w instytucji nie będzie warunkowane ich indywidualnymi potrzebami i uniezależni się od ich subiektywnych doznań. Korczak zapewne tak by to skomentował: „Urządziliśmy się tak, by nam dzieci najmniej przeszkadzały, najmniej domyślały się, czym istotnie jesteśmy i co istotnie robimy” (Korczak, 1984, s. 150). Powyższej racjonalności poddano nie tylko czas trwania szkoły, metody nauczania, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Okres PRL-owskiego państwa totalitarnego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców.

Pedagogia pogranicza z jurydycznym wsparciem społecznia edukacji szkolnej w III Rzeczpospolitej

Niewątpliwie Korczak był w polskiej praktyce pedagogicznej prekursorem wdrożenia idei społecznienia procesu kształcenia i wychowania, pisząc m.in.:

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie (Korczak, 1984, s. 76).

Wydawałoby się zatem, że po to właśnie sięgnięto z początku lat 90. po ideę społecznienia szkół, by przerwać łańcuch potajemnych sądów kapturowych nad dzieckiem. Po 1989 r. szkoła państwowa miała być ewolucyjnie przekształcana w instytucję publiczną, prowadzoną przez samorząd terytorialny. Przejście z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego, który miał miejsce w naszym kraju przez kilkadziesiąt lat, do placówki społecznionej wymagało radykalnej zmiany postaw władz oświatowych wobec nadzoru szkolnego, a tego ostatniego w stosunku do nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Trzeba było uczyć się rozumienia siebie, uczyć się korzystania z wolności, o którą walczyło pokolenie opozycji solidarnościowej w latach 80. XX w.

Zgodnie z korczakowską ideą aktywizowania uczniów do samorządności szkolnej przez przyznanie im prawa do członkostwa w radzie szkoły w równej liczbie przedstawicieli w niej rodziców i nauczycieli. Uważano, podobnie jak Korczak, że: [D]ziecko „nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych” (1984, s. 80). Dlaczego zatem nie stworzyć im szansy do poznania, diagnozowania, analizowania problemów wychowawczych w ich szkole, by mogli wraz z rodzicami i nauczycielami włączyć się do podejmowania decyzji, które będą sprzyjać naprawie rzeczpospolitej szkolnej w tych sferach, które dotychczas były albo nieuświadomiane sobie przez wszystkie podmioty albo przemilczano ich występowanie, by nie trzeba było podejmować koniecznych rozwiązań nie tyle w kategoriach sankcjonowania winnych niedociągnięć, niewłaściwych postaw czy zachowań, ale poszukiwania profilaktycznych rozwiązań zachowań antyspołecznych czy szkodliwych dla ich osobistego rozwoju wynika z bezradności, a może nawet jakichś obaw i lęku. Nie musi być tak, jak przed kilkudziesięciu laty pisał o tym Korczak, że pojawiające się konflikty „[...] między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką” (Korczak, 1984, s. 76). Konfrontowanie na posiedzeniu rady szkoły wszystkich stron zaistniałych konfliktów może służyć ich przeciwdziałaniu w na przyszłość, gdyż każda ze stron będzie świadoma nieskrywaniu ich przed opinią publiczną szkoły, którą kształtują także członkowie rady szkoły.

Przestrzeńią pozwalającą na tworzenie wspólnoty nauczycieli, rodziców i uczniów nadal może być rada szkoły. To w niej wszystkie strony uzyskują pełną (szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych), równowagę, pełną podmiotowość, pełną możliwość współdecydowania, współangażowania się w szeroko pojmowane procesy edukacyjne. To jest doskonale miejsce, w którym można poznawać, odkrywać czy monitorować różne zdarzenia. Można w niej rozliczać, kontrolować i oceniać siebie oraz innych, nie czekając na to, co ujawnią media. Wiadomo przecież, że w szkole jest dużo pozorów, ale i dużo rozwiązań, które są chybione, pozorne. Zamiast tworzyć statuty, regulaminy, które i tak żyją własnym życiem, lepiej jest na bieżąco tworzyć program edukacyjny, który bazuje na autentycznym zaangażowaniu uczniów, rodziców i nauczycieli w zapewnienie wszystkim nie tylko transparentnej informacji o stanie edukacji i problemach wychowawczych, ale także pozwoli na kreowanie z udziałem ekspertów nowych rozwiązań czy ofert kształcenia. Rada szkoły jest tym organem, w którym żadna ze stron nie uzyskuje nadwładzy. Każda społeczność może ją wykorzystać do rozwiązywania problemów w sposób godny i właściwy społecznie. To jest właśnie ta dobra przestrzeń, w której można zatrzymać proces wszelkiej niegodziwości czy toksyczności we wzajemnych relacjach (Śliwerski, 2002a, 2002b, 2017). Trzy światy, trzech społeczności

choć w sensie strukturalnym istnieją dla siebie, mając odmienne role i zadania, to jednak mogą być razem dla dostrzegania i realizacji dobra wspólnego.

Kolejne rozczarowanie pozorowaniem samorządności szkolnej

Po ponad trzydziestu latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, prawdopodobnie już tylko oświata opierała się jego procesom. Wydawało się wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych w naszym państwie, stały się inhibitorami reform, czyli czynnikiem opóźniającym zaistnienie adekwatnych do przemian gospodarczych, technologicznych zmian w państwie i społeczeństwie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane. Orientacja szkół na pedagogikę humanistyczną, choć w rozwinięciu przepisów ustawy ma aksjonormatywną reprezentację chociażby w preambule do ustawy Prawo oświatowe, to jednak w rzeczywistości edukacyjnej jest ona zasadniczo marginalizowana.

Współczesna, polska szkoła jest społecznością pozornie samorządną, gdyż częściej jednoczy jej podmioty strach i przymus, obowiązek i zagrożenie wykluczeniem, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyczność działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc (Śliwerski, 1993, 1996, 2009, 2017). Nie tylko sprawujący władzę w resorcie edukacji, ale także nauczyciele i dyrektorzy szkół nie chcą zgodzić się z przenikaniem do ich środowiska demokracji partycypacyjnej, uważając, że nie jest ono do tego powołane. W następstwie takiego podejścia samorządność ma jedynie deklaracyjny charakter. Rządzeni nie są zarazem współrządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału, a więc o nich, bez nich, lekceważąc także rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele do powiedzenia w szkole publicznej poza ich zobowiązaniem do materialnego wychodzenia z instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej.

Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu szkoły w kierunku jej uspołecznienia, by mogła służyć rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego w wyniku praktykowania w niej m.in. samorządności uczniów, nauczycieli i rodziców, a także koniecznego zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji oraz decentracji władztwa pedagogicznego, nadal odtwarza ona właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania wszystkich jej podmiotów w stosunku do politycznie konstytuowanych władz zwierzchnich (Śliwerski, 2009, 2021). Szkoła publiczna nie stała się wspólnotą wychowującą,

gdyż nadal obowiązuje w niej posłuszeństwo nauczycieli wobec dyrekcji szkoły, dyrekcji szkoły wobec kuratorium oświaty, rodziców wobec nauczycieli, „małych” uczniów wobec „wielkich” pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników. Jak pisał Korczak: „Żądamy uniformu cnót i momentów, nadto – według naszych upodobań i wzorów” (1984, s. 82).

Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (Śliwerski, 2002a). W szkołach obowiązuje idea demokracji proletariackiej, czyli łączenia w sobie przez poszczególne podmioty: dyrektorów wobec nauczycieli, nauczycieli wobec uczniów i ich rodziców wyłączności na prawdę z siłą instrumentów przemocy, jakimi są możliwości negatywnej selekcji uczniów, wprowadzania restrykcji wobec niepokornych nauczycieli lub uczniów czy zniechęcanie rodziców do wtrącania się w sprawy opiekuńczo-wychowawcze w sytuacji pojawiających w szkole wypaczeń czy błędów wychowawczych (Gurycka, 1997).

Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podołamy; a rzeczoznawcą jest dziecko. [...] Nie pozwalamy dzieciom krytykować ani się sami kontrolujemy. Rozgrzeszeni zrzekliśmy się walki z sobą, obarczając ciężarem jej dzieci (Korczak, 1984, s. 74).

Niektórzy dyrektorzy, akceptując ideę demokracji, ubolewają zarazem, że muszą wdrażać jej procedury i mechanizmy w życie. Bywa, że bezkarnie uczestniczą w biernym oporze wobec niej oraz stosują jawny lub ukryty sabotaż (Śliwerski, 1994).

Potwierdzał swoją postawą tę korczakowską diagnozę Józef Pielachowski, przekonując w 1997 r. dyrektorów szkół, że nie ma potrzeby włączania uczniów do procesu oceniania nauczycieli, gdyż ich opinie:

[...] mogą być dojrzałe, a równie dobrze niedojrzałe, tendencyjne czy powierzchowne. W znowelizowanej ustawie o systemie oświaty w art. 51. ust. 5a zapisano: W regulaminie (rady szkoły) mogą być określone rodzaje spraw, w których rozpatrywaniu nie biorą udziału przedstawiciele uczniów (Pielachowski, 1997, s. 2).

Uczniowski przywilej do partycypacyjnej samorządności w szkole został potraktowany w zdecydowanej większości tych placówek jako zagrożenie dla nauczycieli, którzy odczuwają nieodpartą potrzebę ingerowania w proces, „ręcznego” sterowania samorządem uczniowskim, by pozostał „przedłużonym ramieniem” władzy pedagogicznej. Korczak tak to by skomentował: „Uczymy własnym przykładem lekceważenia (tego), co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia” (Korczak, 1984, s. 62).

Szkoła nie stała się wspólnotą wychowującą, skoro wciąż obowiązuje w niej posłuszeństwo uczniów wobec pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników. Zdaniem Korczaka w takiej sytuacji wychowawca „[...] skwapliwie przyswaja dorosły przywilej: nie siebie, a dzieci pilnować, nie swoje, a dzieci rejestrować winy” (1984, s. 80). Nic nie zmieniło się w sferze demokratyzacji szkoły i polityki oświatowej od trzydziestu trzech lat, mimo tego, że żyjemy w ustroju, który mieni się demokratycznym. Niezależnie od zmian kadrowych i ideowo-politycznych w resorcie edukacji, kiedy dochodziło do nowelizacji ustawy oświatowej, samorząd szkolny jako organ społeczny szkoły nie podlegał zasadniczo regulacjom w duchu korczakowskim. Co najwyżej dodawano lub redukowano (nie)przypisane mu wcześniej prerogatywy, zachowując zarazem formalną, proceduralną konieczność jego organizacyjnego istnienia i funkcjonowania w szkołach publicznych (zob.: Kasperowiczowa, 1960; Prywer, Ziarko, 1980; Bojarska, 2011; Smołański, 1999; Śliwerski 2017).

Ćwiczmy uwagę swą i wynalazczość w podpatrywaniu zła, doszukiwaniu się, węszeniu i tropieniu, przyłapywaniu na gorącym uczynku, w złych przywidzaniach i krzywdzących podejrzeniach. Czy pilnujemy starców, by nie grali w futbol? (Korczak, 1984, s. 81).

Podsumowanie

Szkoła tylko wówczas ma sens, kiedy staje się dla wszystkich jej podmiotów środowiskiem wzajemnego i autentycznego zainteresowania, troski oraz prawdziwego wysiłku. Tam, gdzie pozoruje się zaangażowanie w proces wychowania, przy nawet najlepszych regulaminach, statutach i systemach formalnego nagradzania nauczycieli i uczniów, nie można liczyć na rzeczywistą zmianę postaw. Ta bowiem wymaga szczerości, bezpośredniości, empatii i działania każdej z osób w zgodzie z obowiązującym je wartościami i normami. Media najczęściej interesują się dającymi się rozpoznać jako właśnie skrajne, rzadkie, nietypowe takimi oddziaływaniami nauczycieli na uczniów, które choć może i są skuteczne, to jednak rodzą pytanie o ich sensowność. Niepotrzebnie, gdyż ich znaczenie wynika przecież z indywidualnego rozpoznania przez pedagogów swoistych uwarunkowań takich a nie innych zachowań uczniów, które wymagają określonej interwencji, jakiejś reakcji, zajęcia określonej wobec nich postawy.

W edukacji nie ma standardowych rozwiązań dla trudnych sytuacji. Każdy pedagog musi je dobierać indywidualnie, stosownie do przyczyn zaistniałego zdarzenia, jego przebiegu i możliwych skutków. Musi w tym celu kierować się nie tylko osobistymi doświadczeniami i wiedzą (oby jak najgłębszą i wszechstronną)

o uczniach w danym wieku życia oraz o wieku ich rozwoju psychospołecznego, ale także wycuciem sytuacji, osobistym taktem i moralną wrażliwością. Ważną rolę odgrywa w tym wszystkim czas, którego najczęściej jest za mało, by można było spokojnie i z rozumą przygotować się do adekwatnej interwencji. Nauczyciel łączyć w takiej społeczności rolę mistrza, przewodnika, wrażliwego na nieprzewidywalność końcowego efektu własnych działań artysty z rolą lekarza, terapeuty lub spolegliwego opiekuna, który interweniuje w ludzką biografię, w byt istoty często nieświadomej własnego potencjału i wynikających z jej zachowań zysków czy strat rozwojowych.

Nie ma demokracji w otaczającym szkołę świecie, więc niby dlaczego miałyby mieć miejsce właśnie tu? Demokracja wiąże się z kontrolą nad środkami przemocy, a tego także obecne władze resortu edukacji wcale sobie nie życzą. Naprawa szkoły jest konieczna i możliwa zarazem. W przeciwnym wypadku szkoła publiczna zawsze będzie przedmiotem skrywanej i publicznej (najczęściej medialnej) krytyki. Szkoła unikająca zmiany zawsze będzie dramatem czy przestrzenią rodzącego się bólu egzystencjalnego uczniów, nauczycieli lub rodziców. Pojawia się zatem pytanie, kiedy skończymy w szkołach z fikcją, działalnością pozorną, z ukrywaniem w niej pseudowychowania i udawaniem tego, czego w istocie w niej nie realizujemy, czyli zasad dialogu i demokratyzacji?

Samorządność nie stała się kluczową kompetencją społeczną w wychowaniu młodych pokoleń i jako taka nie podlega obowiązkowi udokumentowania przez nauczycieli zakresu i stopnia jej urzeczywistnienia w szkolnej czy pozaszkolnej praktyce wychowawczej. Skoro samorząd uczniowski musi istnieć w każdej szkole publicznej, to wystarczy przeprowadzenie wyborów do jego organów klasowych i ogólnoszkolnego, by powołany przez uczniów opiekun z nauczycielskiego grona zapewnił możliwość realizowania ustawowych funkcji i zadań. Te zaś nie są zbyt wygórowane, a już niewątpliwie częściowo zaprzeczają idei samorządności. Ministerstwo Edukacji i Nauki także w swoich poprzednich strukturach i odmiennych nazwach nigdy nie było zainteresowane zamówieniem badań naukowych, które dotyczyłyby powyższej problematyki.

Czyżby nadal miało nadal obowiązywać ostrzeżenie Korczaka: „Rośnie nowe pokolenie, nowa wznosi się fala. Idą z wadami i zaletami; dajcie warunki, by wzrastali lepsi. Nie wygramy procesu z trumną chorej dziedziczności, nie powiemy chabrom, by były zbożem” (1984, s. 87).

Pedagog, który pracuje w szkole nie tylko dla materialnych korzyści, ale dlatego, że chce z głębszą refleksją odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do swojego zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee dialogu. Powinien jedynie

wczytać się w tkwiące w nim samym wartości, doznania, przecucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Uczy bowiem sobą i poprzez siebie.

References

- Bińczycka, J. (1989). Janusz Korczak a pedagogika humanistyczna. W *Korczakowskim Kręgu*, 25, 45–55.
- Bińczycka, J. (1997). *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bojarska, L. (2011). *Samorząd uczniowski nie bibelot. Ściągawka dyrektora gimnazjum*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gurycka, A. (1997). *O sztuce wychowania*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Jarosz, E., Michalak, M. (2018). *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kamiński, A. (1962). *Korzenie historyczne samorządu dziecięcego Janusza Korczaka*. W: I. Newerly, A. Kamiński, Wł. Żelazko (red.), *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka* (s. 33–62). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kamiński, A. (1965, 1973). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kamiński, A. (1966). *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kamiński, A. (1978). *Organizacja życia społeczności uczniowskiej*. W: T. Wiloch (red.), *Szkoła wychowująca* (s. 117–131). Warszawa: WSiP.
- Kasperowiczowa, (red.). (1960). *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*. Cz. 1. *Z doświadczeń nauczycieli*. Z prac Podsekcji Samorządu Uczniowskiego Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (1972). *O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły – problemy i technika*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewin, A. (1983). *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny. Korczak–Makarenko–Freinet*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (red.). (1972). *Dylematy wychowawcze. Z badań nad zachowaniem społecznym uczniów szkoły średniej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, tłum. J. Hockuba, Warszawa: PWN.
- Muszyński, H. (1972). *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, z. 1. *System wychowawczy szkoły podstawowej*. Warszawa; Poznań: Instytut Pedagogiki UAM.
- Murzyn, A. (red.). (2011). *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Newerly, I., Kamiński, A., Żelazko, Wł. (red.). (1962). *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Pielachowski, J. (1997). Delikatna sprawa. Głos dyrektora menadżera. *Głos Nauczycielski*, 14, 1–3.
- Prywer, Z., Ziarko, Z. (red.). (1980). *Samorządna i organizacyjna działalność dzieci i młodzieży w szkole*. Warszawa; Poznań: PWN.
- Radziewicz, J. (1985). *Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Radziewicz, J. (1988). Samorządność przeciw samorządności. *Edukacja i Dialog*, 7, 3.
- Radziewicz, J. (1989). *Szkola uspołeczniona i uspołeczniająca*. Warszawa: Zespół Oświaty Niezależnej.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolański, A. (1999). *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*, t. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996a). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996b). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2002a). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (2002b). *Rada szkoły. Rada oświatowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać? W ogniu pytań*. Ząbki: Wydawnictwo Apostolicum.
- Zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dn. 8.09.1982 r. w sprawie zasad działalności samorządu uczniowskiego, Dz. Urz. MOiW nr 11 z 1982, poz. 109.