

Małgorzata Kunicka

Godność w interakcjach edukacyjnych

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (50), 113-123

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MAŁGORZATA KUNICKA

Uniwersytet Szczeciński

Godność w interakcjach edukacyjnych

Aksjologiczne problemy współczesnej edukacji nakazują poważny namysł nad normatywnym charakterem i oceną poszczególnych wartości współobecnych w przebiegu procesu edukowania dzieci i młodzieży. Źródłem szacunku człowieka wobec człowieka jest jego godność. W rozchwianej dziś aksjologicznie rzeczywistości godność staje się swoistym kryterium i wyznacznikiem postępowania na miarę człowieka i człowieczeństwa.

W literaturze wyróżnia się trzy rodzaje godności: godność osobistą, godność osobowościową (nabywaną) oraz godność osobową (wrodzoną). *Godność osobistą* określa się jako poczucie bycia kimś ważnym, znaczącym; odczucie to związane jest często z zajmowaną pozycją społeczną. *Godność osobową* określa F.J. Mazurek jako wrodzoną, stałą, niezniszczalną wartość człowieka, wpisaną w jego ontyczną strukturę, co oznacza, że człowiek nie może się jej pozbyć, tak jak nie może się pozbyć własnej natury. Godność ta przysługuje każdemu tylko z tej racji, że jest człowiekiem i to niezależnie jakim (Mazurek 2001, s. 75–76). *Godność osobowościowa* związana jest z nabytymi przez człowieka cechami, cnotami. Im ktoś w większym stopniu rozwija swą dobroć, tym posiada większą godność osobowościową. Rozróżnienie godności osobowej i osobowościowej rodzi istotne konsekwencje etyczne. Wyodrębnienie godności wrodzonej (osobowej), która zakłada, że człowiek jest wartością samą w sobie, nakazuje *implicite* podmiotowe traktowanie każdego człowieka, co w interakcjach edukacyjnych przekłada się na uznanie ucznia za pełnoprawnego i pełnowartościowego partnera do dialogu.

Godność osobowa wynika z faktu, że jest się człowiekiem, natomiast godność osobowościowa wynika ze sposobu postępowania, zachowania człowieka, z faktu, czy jest on dobry i szlachetny, czy zły i nieprawy. Ponieważ godność osobowościową człowiek nabywa w ciągu swego życia, to może zaistnieć okoliczność, że jej nie po-

siada. Ale nawet taka sytuacja nie pozbawia człowieka jego godności osobowej i przysługujących mu w związku z tym praw, np. prawa do życia, prawa do wypowiedzenia własnego zdania, prawa wolności sumienia. *Osobowa godność – jak pisał Jan Paweł II – jest niezniszczalną własnością każdej ludzkiej istoty. Ważne jest tutaj zdanie sobie sprawy z potęgi tego stwierdzenia, które opiera się na jedyności i niepowtarzalności każdej osoby. Wynika z tego, że jednostki absolutnie nie można sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwem łańcucha ani trybem systemu* (Adhortacja...).

Szkoła jako instytucja nie może pozbawiać dzieci i młodzieży możliwości prezentowania własnej indywidualności, promowania własnego sposobu myślenia i wartościowania. Ale czy uczeń uwikłany w hierarchiczne układy szkolne może zachować poczucie godności i bronić własnego systemu wartości? Czy szkoła uczy, jak zachowywać się godnie i nie sprzeniewierzać się uznawanym wartościom? Co to znaczy edukować ludzi godnych? Czym jest godność nauczyciela? Jaka rola przypada szkole w uświadamianiu wartości ludzkiej godności? Czy godność w interakcjach edukacyjnych jest postrzegana jako wartość? Niezależne kryteria wartościowań, zachowanie własnej godności, świadomość nieuchronności i ustawiczności zmian we współczesnym świecie są gwarancją wolności od uprzedmiotowienia i manipulacji. Ważne jest wyzwalenie u uczniów postawy otwartości, krytycyzmu, świadomego odrzucania stereotypów, podejmowania własnych decyzji i wyrażania niezależnych opinii. Niezbędne jest niweczenie i odrzucanie postawy bezmyślnego posłuszeństwa i adaptacji do warunków, podporządkowania i ślepej dyscypliny. Osiągnięcie takich celów może być utrudnione (czasami uniemożliwione) przez zhierarchizowany system zależności panujący we współczesnej szkole, w której dominuje kultura władzy. Szkolna kultura organizacyjna, czyli sposób myślenia i działania poszczególnych podmiotów edukacji, powinna poprawiać efektywność funkcjonowania szkoły oraz stwarzać możliwości realizowania siebie i własnej wizji życia. Nie może ona nikomu odbierać szansy na samostanowienie, na kształtowanie poczucia własnej godności, na wyrabianie nawyku szacunku dla godności innych. Nacisk, przymus, manipulacja, oczekiwanie bezkrytyczności, dyspozycyjności i bezwarunkowego posłuszeństwa to elementy kultury, które powinny stać się nieobecne w przestrzeni szkolnej (Kunicka 2008, s. 87–94). Doświadczenie pokazuje jednak, że pomimo zachodzących zmian szkoła ciągle jeszcze jest repliką świątyni. Nauczyciel zamiast stawać się rzecznikiem ucznia, pozostaje uwikłany w hierarchię. Pedagogiczne władztwo pozwala mu niekiedy na bezkompromisowe narzucanie swojej woli, podtrzymując w ten sposób hierarchiczność relacji interpersonalnych. Rozumienie interakcji jako kontaktu społecznego zachodzącego nie między rolami społecznymi, ale pomiędzy osobami zakłada funkcjonowanie społeczności szkolnej jako sieci powiązań międzyludzkich opartych na wzajemnym zaufaniu i wspólnej aktywności. Społeczny kapitał, którego źródłem są więzi społeczne, może i powinien być wykorzystany do budowania demokratycznych relacji, niszczenia pe-

dagogicznego władztwa, naruszającego wolność człowieka, do szukania sposobów wyrównywania szans jednostki, poszanowania jej godności.

Szkoła demokratyczna, uspołeczniona to wspólnota międzyludzka o autentycznych więziach społecznych. Relacje między osobami, a nie pomiędzy pełnionymi funkcjami, prowadzą do rozwoju samodzielnego myślenia, szanowania siebie i innych, uznawania godności ludzkiej. W relacjach interpersonalnych najczęściej używanym określeniem dotyczącym godności ludzkiej jest pojęcie *godności osobistej* (niekiedy w literaturze utożsamiane z pojęciem *godności osobowościowej*), rozumiane jako poczucie własnej wartości, trwałe przekonanie o autentycznej wartości jako człowieka będącego niepodzielną całością. Synonimami godności osobistej mogą być: honor, duma, poważanie, dobre imię, cześć. Naruszeniem zaś godności osobistej może być ublżenie, poniżenie, hańba, zniewaga, zbezczeszczenie. W interakcjach edukacyjnych może dochodzić zarówno do naruszenia godności ucznia przez nauczyciela (np. niesprawiedliwy system oceniania, poddawanie presji grupy czy bezosobowe zwracanie się do ucznia), jak i do naruszenia godności osobistej nauczyciela przez ucznia/uczniów (np. wyśmiewanie, szantaż, bojkot). Przejawy zachowań, naruszających godność ucznia bądź nauczyciela wymienia A. Żywczok (2006, s. 81–82). Każdy rodzaj przemocy rani i niszczy godność ludzką oraz zaburza i hamuje podejmowane interakcje społeczne. Mogą się one urzeczywistniać poprzez dopasowywanie i wiązanie odrębnych linii działań stron interakcji, której uczestnicy nawzajem wytyczają drogi swojego postępowania. Oprócz szanowania i uznawania godności innych ważne jest doświadczanie szacunku wobec samego siebie, uznawanie własnej godności za niezbywalną wartość. Umiejętny proces wychowania może mieć ogromne znaczenie dla wzmocnienia poczucia własnej godności.

Godność może być celem wychowania tylko wówczas, gdy zadba się zarówno o kształtowanie postawy dbałości o własną godność, jak i o poszanowanie godności innych. Uznanie godności drugiej osoby, bez względu na jej czyny, pozwala budować autorytet pedagogiczny, który – zdaniem W. Okonia – zależy m.in. od wiedzy i mądrości nauczyciela, od jego doświadczenia pedagogicznego, od umiejętności wyzwalać siły własnych wychowanków, od stosunku emocjonalnego nauczyciela do uczniów (miłość, empatia, sympatia, niechęć, antypatia), od postawy nauczyciela wobec wychowanków (postawa wyzwalająca, ujarzmiająca) (Okoń 2001, s. 32–33). Postawa wyzwalająca jest zawsze postawą uwzględniającą godność drugiego człowieka. Nauczyciel-wychowawca, prezentujący postawę wyzwalającą jest towarzyszem i doradcą, współtwórcą atmosfery, w której każdy ma prawo do popełniania błędów, do zadawania pytań, do wyrażania własnych opinii, do obrony swoich przekonań. Szacunek i poszanowanie godności jest, według J. Homplewicz (2000), etycznym fundamentem, od którego należy wychodzić w procesie wychowania, a uznanie godności człowieka jest kluczem autorytetu (tamże, s. 23). Nauczyciel wspierający ucznia, afirmuje i szanuje jego godność, a także pomaga mu w jego twórczym działaniu. W trosce o humanistyczne oblicze edukacji należy więc zadbać o wierność wyznawanym war-

tościom, co może sprawić, że nauczyciel-wychowawca stanie się w oczach wychowanka rzetelnym, przewidywalnym oraz godnym szacunku i zaufania autorytetem pedagogicznym. W zakresie godności ludzkiej wszyscy, łącznie z dziećmi, są równi.

Aksjologiczny aspekt edukacji każe oczekiwać od wszystkich podmiotów procesu kształcenia i wychowania wzajemnego poszanowania ludzkiej godności, przede wszystkim zaś, z uwagi na zadania i misję szkoły, narzuca przyjęcie za cel edukacji uświadamianie uczniom wartości ludzkiej godności, kształtowanie u nich troski o godność własną, stworzenie warunków do posiadania i obrony własnego zdania, opinii i systemu wartości. Nie jest dobrą i skuteczną metodą wydawanie uczniom kategorycznych i bezdyskusyjnych poleceń. W ich miejsce warto prezentować demokratyczne, partnerskie relacje z uczniem, dzięki czemu uczyć się on będzie podejmowania decyzji, szacunku do siebie i innych. Pozostawianie wychowankowi pola do autonomii, do decyzji, jest równie ważne jak wspieranie go w uczestniczeniu w procesie edukacji i w tworzeniu kształtu jego osobowości. Szkoła powinna wzmacniać humanizację i demokratyzację życia oraz podkreślać preferencje wartości i postaw nad umiejętnościami i wiadomościami. Proces edukacji zorientowanej humanistycznie, podmiotowo w swojej warstwie teleologicznej powinien być ukierunkowany na: 1) humanizację, czyli poszanowanie osobowości i godności dzieci, ich dążeń i zainteresowań; 2) uspołecznienie, czyli demokratyzację stosunków międzyludzkich w relacjach nauczyciel – uczniowie – rodzice; 3) twórczość, czyli stymulowanie i rozwijanie zdolności kreatywnych uczniów (Śliwerska, Śliwerski 1996, s. 54). Szansą na dochodzenie do idealnej szkoły jest upelnomocnienie ucznia, korzystanie z negocjacji i dialogu, usytuowanie nauczyciela po stronie ucznia, a nie systemu, decentralizacja władzy, demokratyzacja stosunków międzyludzkich.

Przedmiotem niepokoju stają się w szkole pytania o granice wolności i godności, o tożsamość jednostki. To, co można określić mianem walki o godność, ma – zdaniem B.F. Skinnera – wiele wspólnych cech z walką o wolność (Skinner 1978, s. 74). Godność obok wolności stanowi tę wartość, której uznanie i poszanowanie decyduje o demokratycznym charakterze szkolnej instytucji/organizacji. W odróżnieniu jednak od wolności, która – jak pisze M. Czerepaniak-Walczak (2001) – może być wartością otrzymaną albo wywalczoną (tamże, s. 127), godność (osobowa) stanowi wartość wrodzoną i niezbywalną. Artykuł 30 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej mówi: *Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych*. Ludzką godność gwarantują: wolność, równość, braterstwo, które stanowią emancypacyjny ludzki potencjał. Walka o te trzy wartości jest usprawiedliwiona, uzasadniona i konieczna, wynikać bowiem może i powinna z faktu przyrodzonego charakteru godności, tzn. wpisania jej w ludzką naturę. Gotowość uznawania i realizowania tych wartości prowadzi do konieczności respektowania praw człowieka, w tym dziecka. Prawa dziecka z trudem przebijają się do praktyki edukacyjnej (zob.: Czerepaniak-Walczak 2006, s. 204–205). Rzeczywistość szkolna poka-

zuje, że prawa ucznia dotyczące m.in. wolności słowa i milczenia są często łamane i nieuwzględniane w interakcjach edukacyjnych. Często respektowanie praw uczniów uzależniane jest od wykonywania przez nich obowiązków. Takie uzależnienie praw od wypełniania obowiązków jest nadużyciem i nieuwzględnianiem godności osobowej drugiego człowieka. Prawa są niezależne od obowiązków. To, że obywatel ma prawo głosować, jest niezależne od tego, że ma obowiązek płacenia podatków. Uczeń, niezależnie od stopnia wypełniania swoich obowiązków, ma prawo do wyrażania własnego zdania, do mówienia własnym głosem, do zadawania pytań, do uzyskiwania na nie odpowiedzi, itd. Zadaniem szkoły jest jednak przygotowanie ucznia do korzystania z przynależnych mu praw, uwzględniające i szanujące godność wrodzoną tych, z którymi wchodzi w różnorodne interakcje. Wartości wyznaczające ludzką godność stanowią emancypacyjny potencjał człowieka. Moralne konteksty emancypacji obejmują uwalnianie się od tych sytuacji, w których zagrożona jest godność. Poczucie godności, stanowiące ważny wymiar człowieczeństwa, jest siłą generującą aktywność, której celem jest osiągnięcie wolności.

Inaczej rzecz się ma z godnością osobowościową; z tej racji, że jest ona nabyta, można i trzeba nad nią pracować, doskonalić ją i formować. Zdaniem J. Kozińskiego, godność jest źródłem: 1) poczucia własnej tożsamości i przekonań (aby żyć z godnością, należy być sobą i zachować wierność wobec siebie, swoich zasad i ideałów), 2) aktywności skierowanej ku innym ludziom, 3) twórczości (tworząc, kształtujemy poczucie własnej wartości) (Koziński 1977, s. 17–18). Aby osiągnąć i umocnić swoją godność, jednostka musi zaakceptować styl życia człowieka aktywnego, który umie sprawnie osiągać zamierzone cele, który nauczył się rozwiązywać konflikty moralne i któremu szczególnie bliska jest postawa twórcza (tamże). Godność osobowościowa nie jest podstawą fundamentalnych praw człowieka ani też równości między ludźmi. Jest nią natomiast wrodzona godność człowieka. Do godności osobowościowej przynależy prawo osoby ludzkiej do integralnego rozwoju, który jest w pewnym sensie nakazem moralnym. Człowiek ma obowiązek rozwijać władzę intelektu, wolność wewnętrzną i poczucie odpowiedzialności, tzn. nabywać swą godność osobowościową. Nie każdy jednak człowiek ma możliwość takiego rozwoju, dlatego etyka odwołująca się wyłącznie do godności osobowościowej (nieuwzględniająca wrodzonej sfery godności ludzkiej) jest relatywistyczna, nie ma charakteru uniwersalnego i może prowadzić do różnego rodzaju dyskryminacji (zob.: Mazurek 2001, s. 80–81). Próby oparcia etyki na innej podstawie niż zobowiązujące moralnie poznanie godności osobowej prowadzą – według A. Szostka (1983) – do rezygnacji z etyki (tamże, s. 87). Nie można oddzielić godności osobowej od godności osobowościowej, ponieważ są one ze sobą powiązane, stanowią jedność, obejmując zarówno sferę ciała, jak i ducha. Nie można oddzielić rozwoju osobowego od jej podmiotu – osoby ludzkiej. Wrodzona godność osoby ludzkiej jest podstawą i wymogiem nabywania godności osobowościowej. Stanowią one integralną całość, ale nie są tym samym. Tych dwóch rodzajów godności nie należy ze sobą utożsamiać (Mazurek 2001, s. 76).

Zdarza się, że godność utożsamiana jest z podmiotowością, która, według M. Czerepaniak-Walczak, jest atrybutem osoby lub zbiorowości ujawnianym w świadomej mocy sprawczej ukierunkowanej na osiąganie osobiście preferowanych stanów i zjawisk oraz w ponoszeniu odpowiedzialności za dokonywane wybory i czyny. Jest to więc zintegrowana struktura, która uwidacznia się w świadomym, racjonalnym postępowaniu człowieka. M. Czerepaniak – Walczak wymienia trzy korelaty podmiotowości: 1) świadoma moc sprawcza, 2) krytyczny racjonalny wybór, 3) kierunkowanie działania na realizację własnych preferencji; odpowiedzialność, odwaga i godność w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów, podejmowanych decyzji i wykonywanych działań; odpowiedzialność ta jest wyrazem zdawania sobie sprawy z następstw poszczególnych działań oraz odważnym i godnym ponoszeniem ich konsekwencji, przejawia się ona w racjonalnej obronie przed obciążaniem osoby/grupy przed następstwami czynów realizowanych przez innych (bez własnego udziału – „odpowiedzialność zbiorowa”) oraz konsekwencjami cudzych wyborów (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 114).

Według Z. Pietrasieńskiego (1987) podmiotowość to dostępna jedynie człowiekowi zdolność do uświadamiania sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom (tamże, s. 21). Przejawami podmiotowego traktowania ucznia może być uwzględnianie poczucia godności i wartości osobistej uczniów oraz ich potrzeb psychicznych, uznawanie ucznia za autonomiczną jednostkę, której przysługuje prawo do wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie, zaspokajanie potrzeb, będących wymaganiami stawianymi w celu zaspokojenia braku, respektowanie odrębności ucznia, otwartość na pomysły dzieci, prowadzenie dialogu z uczniem, wyzwalanie w nim inicjatywy, pasji poznawczej, przedsiębiorczości, dostosowywanie wymagań do możliwości uczniów, preferowanie (zezwalanie) samodzielного myślenia i działania, zostawienie miejsca na samodzielność i swobodę działania, tworzenie atmosfery poszanowania ucznia. Godności osobowej, jako wrodzonej, stałej, niezniszczalnej wartości człowieka, wpisanej w jego ontyczną strukturę, człowiek nie może się pozbyć (Mazurek 2001, s. 75). Podobnie człowiek nie może pozbyć się własnej natury, a także własnej podmiotowości. Jest więc podmiotowość, podobnie jak godność wartością, atrybutem człowieka. Z uwagi jednak na różne znaczenia pojęcia godności nie należy zamiennie stosować ani utożsamiać godności człowieka z jego podmiotowością.

W interakcjach edukacyjnych pożądanym sposobem komunikowania się jest dialog, w którym podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zaufania i współdziałania, a korzystając z przysługującej im wolności, dążą do wspólnoty interesów. Dialog ze swojej definicji uwzględnia i respektuje godność wszystkich podmiotów tej interakcji. Propozycja dialogu ze strony nauczyciela wobec ucznia pociąga za sobą ryzyko odrzucenia tej formy porozumienia, a także niesie konieczność uwzględnienia faktu, że wyrazem godności nauczyciela jest każdorazowy nakaz, aby nie poniewierać godności ucznia, nawet wówczas, gdy on zachował się niegodnie. Dialog nie może być działa-

niem ukierunkowanym na dokonywanie założonych wcześniej zmian w zachowaniu lub osobowości którejs ze stron dialogu, a także ta forma interakcji, respektując godność uczestników dialogu, nie może stanowić wywierania presji dla osiągnięcia zamierzonego celu. Należy bezwarunkowo akceptować tożsamość interlokutora i szanować jego suwerenność. Ponieważ wychowanie jest czasem doświadczaniem aksjologicznej wielkości człowieka, uczeń powinien widzieć w swoim wychowawcy człowieka szanującego godność innych, respektującego prawa uczniów do prywatności, do posiadania i wypowiedzenia własnego zdania, wyrażania własnych uczuć i emocji, do podejmowania własnych decyzji, do popełniania błędów i odnoszenia sukcesów, do niewiedzy i nie rozumienia. Uwzględniając godność natury ludzkiej, nauczyciel nie może lekceważyć ucznia, zmuszać go, oskarżać, pokazywać swojej przewagi ani w jakikolwiek sposób go krzywdzić.

O wiele trudniejszym zadaniem, które stoi przed nauczycielem, jest przygotowanie ucznia do analogicznych zachowań wobec innych, do respektowania i uwzględniania w relacjach z drugim człowiekiem jego godności i wolności. Szacunek i poszanowanie ludzkiej godności są warunkiem rozwijania pozytywnych relacji społecznych i wchodzenia w wartościowe interakcje, co może być utrudnione przez zhierarchizowanie relacji w przestrzeni szkolnej. Postrzeganie przez uczniów władzy nauczyciela jest elementem szczególnie istotnym przy rozpatrywaniu emocjonalnych zależności pomiędzy nauczycielem i uczniem, przy analizie wpływu tych zależności na funkcjonowanie uczniów oraz na budowanie autorytetu nauczyciela i uznawanie go przez uczniów. Władza (symboliczna) spełnia się w określonej relacji i funkcjonuje o tyle tylko, o ile ci, którzy jej podlegają, uznają tych, którzy ją sprawują (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 139). Oddziaływanie władzy w sytuacjach szkolnych może być związane oprócz autorytetu, także z takimi kategoriami pedagogicznymi, jak przemoc i przymus. Kiedy przymus, rozumiany – za J. Bińczycką (2005) – jako podporządkowanie się systemowi wartości, przekroczy swoje uprawnienia, staje się czynnikiem hamującym rozwój (tamże, s. 29). Istotą władzy jest wówczas ograniczanie wolności zachowań na rzecz posłuszeństwa i różnego rodzaju represji. Czy jest możliwe więc pogodzenie silnej władzy z pozostawianiem wolności i swobody, która daje szansę podwładnym na dokonywanie samodzielnych wyborów i na ponoszenie za nie odpowiedzialności?

Dystans władzy pomiędzy nauczycielem i uczniami wskazuje na wysoką gotowość uczniów do uznawania zależności i podporządkowania się, co sprzyjać może opresji i przymusowi. Dziecko traktowane przedmiotowo nie ma prawa wypowiedzenia się we własnych sprawach, ma obowiązek bycia posłusznym. Posłuszeństwo wobec władzy zewnętrznej (rodziców, nauczycieli) staje się wówczas główną cnotą. Oczekiwanie od uczniów uległości, uznawania narzuconych norm i gotowości do wypełniania woli nauczyciela doprowadzić może do przejawiania przez nich w przyszłości postaw bierności, bezwolności, unikania odpowiedzialności (Kunicka 2005, s. 84). Chęć zaznaczenia dominacji i władzy nauczyciela nad organizacyjnie podporządkowanymi sobie uczniami może sprzyjać narastaniu przemocy w wychowaniu. Preferowanie przez

nauczyciela takich postaw, tj. programu zniewolenia człowieka, ujawnia manifestowanie jego władzy w stosunku do uczniów i prowadzi do wytworzenia dużego dystansu władzy, przy którym występuje silna centralizacja, pojawia się oczekiwanie na decyzje i polecenia od przełożonych oraz akceptacja nierównego podziału władzy – hierarchii. Duży dystans władzy w szkole występuje wówczas, gdy nauczyciele i uczniowie wzajemnie postrzegają siebie jako posiadających nierówne prawa; nauczyciele narzucają uczniom swoje warunki w sposób apodyktyczny, a decyzje podejmowane są centralnie; pojawiają się oczekiwania uczniów na wytyczne ze strony nauczycieli; występuje autokracja we wzajemnych relacjach; istnieje tendencja do mnożenia reguł postępowania, a nauczyciele jawią się jako nieomylni. W przestrzeni szkolnej nauczyciele, którzy wobec uczniów przyjmują postawy zmierzające do zmniejszania dystansu władzy, mogą izolować się (albo być izolowani) od tych nauczycieli, którzy prezentują autokratyczne postawy wobec uczniów, którzy oczekują uznania i respektowania przez uczniów apodyktycznego stylu rządzenia i manifestowania faktu posiadania władzy. Mogą wówczas powstać wyodrębnione zbiory tych nauczycieli, którzy poprzez odmienne postawy będą wyłączeni ze społecznego otoczenia bądź też sami będą się izolowali. Grupy te mogą stanowić enklawy zamknięte przez otoczenie albo zamknięte przed otoczeniem (Golka 2007, s. 32). Możliwa jest również sytuacja odwrotna, kiedy to marginalizacji (albo /samo/marginalizacji) mogą podlegać nauczyciele wychowujący uczniów do posłuszeństwa, dyscypliny, pilności i porządku. Nauczyciele żądający od uczniów bezwzględnego posłuszeństwa i podporządkowania mogą stać się „wyspą” na szkolnym morzu manifestowanych postaw emancypacyjnych. Postawa emancypacyjna jest tym, co otwiera człowieka na nowe przestrzenie funkcjonowania; jest zgodą na zabieganie o coraz nowe pola wolności. Granice obu enklaw będą miały charakter społeczny, wydzielią bowiem grupy społeczne zajmujące określone miejsce w strukturze władzy, połączy ich poczucie interesu oraz określony w danym środowisku szkolnym status społeczny.

Relacje między nauczycielem a uczniem nie powinny opierać się na władzy nauczyciela wpływającej z zajmowanej przez niego pozycji, jego autorytet zaś winien stanowić konglomerat kompetencji, wiedzy i doświadczenia. Wyzwalanie swobody u uczniów połączone z rozbudzaniem w nich poczucia odpowiedzialności za własny rozwój i przyjęcie zasady delegowania uprawnień powinny stanowić podstawę relacji w demokratycznej szkole. Swoboda w wychowaniu to swoisty rodzaj wpływu na jednostkę, który daje szansę samodzielnych wyborów, ponoszenia odpowiedzialności za nie i który stymuluje rozwój jednostki (Bińczycka 2005, s. 30). Demokratyczny model nauczania i wychowania jest realizacją postulatów zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka, która szanowanie godności dziecka przedstawia nie tylko jako powstrzymanie się od stosowania środków dyscyplinarnych, ale także jako angażowanie dzieci w działania sprzyjające rozwijaniu ich autonomii (Power i in. 2006, s. 112).

Emancypacja ucznia spod władzy nauczyciela jest pierwszym krokiem na drodze do praktycznej przemiany wychowania rozumianego jako urabianie i podporządkowa-

nie ucznia na wspieranie i wspomaganie jego rozwoju. W procesie emancypacji ważne jest nabycie kompetencji emancypacyjnych, które określone są przez M. Czerepaniak-Walczak jako *szczególna właściwość podmiotu indywidualnego (...) wyrażająca się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiąganiu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia* (Czerepaniak-Walczak 1992, s. 73). Opanowanie takich kompetencji jest szansą na wyrugowanie postaw wyuczonej bezradności i bezmyślnego podporządkowania. Opresja, która może być wynikiem dużego dystansu władzy, niskiej kultury organizacyjnej, braku rozwiniętej samorządności oraz braku wykorzystywania nowoczesnych koncepcji zarządzania staje po przeciwnej stronie dialogu i negocjacji ze wszystkimi podmiotami edukacji. Szkoła bowiem jest miejscem spotkania podmiotów o różnych kompetencjach i interesach, jednak żadna ze stron podejmując dialog, nie może i nie powinna doświadczać opresji. Korzystanie z negocjacji i dialogu oraz decentralizacja władzy jest szansą na dochodzenie do idealnej szkoły. Gdy nauczyciele rezygnują z posługiwania się władzą i autorytetem, zaprzestają jednocześnie używać języka władzy na rzecz języka porozumienia (zob.: Gordon 1995). Szansą na wprowadzenie nowego ładu edukacyjnego jest demokratyzacja życia społecznego, zmiany w świadomości, dotyczące obszaru relacji, jakie zachodzą między wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego.

Szkoła demokratyczna, uspołeczniona to wspólnota międzyludzka o autentycznych więziach społecznych. Dziecko traktowane podmiotowo ma prawo stanowienia o sobie, ma ono wówczas poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za swoje czyny (Bińczycka 2005, s. 20). Wyrobienie u uczniów przekonania o wartości i znaczeniu respektowania prawa do samostanowienia i niezależności jest przecież istotnym celem edukacyjnym. Poczucie podmiotowości, wolności, możliwości oporu i braku opresji sprawić może, że wyzwolone u uczniów zostaną postawy kreatywności, samodzielności, autonomii. Kształtowaniu osobowości nie sprzyja przecież dyscyplina narzucona z zewnątrz (Piaget 1977, s. 98). Przy małym dystansie władzy autorytety odgrywają znacznie mniejszą rolę niż przy dużym. Ważna staje się zatem odpowiedź na pytanie o miejsce autorytetu w życiu dziecka. Wyzwalający autorytet nauczyciela ma inspirujący wpływ na postępowanie uczniów, konstruktywnie wpływa na ich postępowanie, mobilizuje do inicjatywy i podejmowania samodzielnych działań. Natomiast autorytet ujarzmiający wypływa z wygórowanej ambicji i żądy władzy. Nauczyciel o takim autorytecie pragnie bezwzględnie podporządkować sobie uczniów poprzez stosowany wobec nich przymus zewnętrzny, nakazy i perswazje, w których nie ma miejsca na kompromis. Pozycja nauczyciela legitymizowana jest przez sam fakt posiadania władzy. W organizacjach hierarchicznych znacznie częściej można obserwować relacje nad- i podrzędności niż – jak określa je J. Bińczycka (2005) – relacje „obokistnienia”. Władanie przełożonego nad podwładnym (nauczyciela nad uczniem), odwoływanie się do przymusu i władzy poparte autorytetem ujarzmiającym występuje częściej niż obojętność, obok której funkcjonuje przymus in-

stytucjonalnych reguł. W organizacjach o niehierarchicznej strukturze mamy najczęściej do czynienia ze współdziałaniem stron, z akceptowanym wewnątrznie przymusem wspólnie ustalonych reguł i zasad opartym na swobodzie i dialogu oraz na autorytecie wyzwalającym. W organizacjach o dużym dystansie władzy autorytet związany z władzą odgrywa ogromną rolę; jest więc on ważnym instrumentem w rękach przełożonego. Jeżeli więc szkoła pozostaje organizacją o hierarchicznym układzie stosunków i dużym dystansie władzy, to możliwość wykorzystywania na rzecz i dla dobra uczniów autorytetu, jaki posiada nauczyciel, może okazać się szczególnie cenna i ważna. Władza nauczyciela sprzyja raczej konformizmowi niż twórczej inicjatywie. Wyrafinowany system kar i nagród może doprowadzić do manipulowania uczniem, stanowiąc atak na jego wolność i godność. Pod naciskiem systemu ocen uczniowie stają się konformistami. Uczeń nie może stać się przedmiotem manipulacji przez wychowanie, ponieważ jest samodzielnym podmiotem, posiadającym swój system wartości i własne ideały; jest partnerem, badaczem, a nie konsumentem wiedzy. Jeżeli uczeń jest przeświadczony o nieustannej kontroli i permanentnym nadzorze, może z czasem przyjąć zachowania i poglądy oczekiwane i aprobowane przez władzę, niwelując własną indywidualność i niepowtarzalność, kwestionując własną godność.

Kultura organizacyjna szkoły, w której dystans władzy stanowi jeden z jej elementów, determinuje warunki i możliwości poszukiwania, rozpoznawania oraz osiągnięcia w niej pól wolności. Pola wolności poszczególnych podmiotów edukacji stają się czasami enklawami życia szkolnego, a przymus będący podporządkowaniem się systemowi wartości, przekraczający czasami swoje uprawnienia, wypycha na margines wolność osoby. Nie wystarczy więc uznawać godności abstrakcyjnej osoby, ale trzeba respektować człowieka na każdym etapie jego życia. Respektowanie godności ludzkiej nie jest i nie powinno być nigdy przyznawaniem czy przydzielaniem komuś godności, ale jej uznawaniem bez jakichkolwiek ograniczeń. Godność osoby ludzkiej, niezależna od nikogo, musi stanowić wartość normatywną wszelkiej podejmowanej działalności, zwłaszcza edukacyjnej. Troska o przyszłość człowieka to podejmowanie zabiegów o to, by zachował on swoją godność i rozwinął „zadane mu” człowieczeństwo. Jeśli szkoła będzie *poligonem doświadczalnym dla generacji dorosłych (sprawujących rządy) w zakresie rozwijania i doskonalenia technik oraz strategii sprawowania władzy* (Śliwerski 1998, s. 316), to godność w interakcjach edukacyjnych pozostanie tylko niezrealizowanym postulatem.

Bibliografia

- Adhortacja apostołska *Christifideles laici*, www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/christifideles.html.
- BIŃCZYCKA J., 2005, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 1992, *Warunki kształtowania emancypacyjnych kompetencji młodzieży*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2001, *Wolność jako wartość dzielona. O wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- GOLKA M., 2007, *Mała ontologia enklaw*, [w:] L. Gołdyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
- GORDON T., 1995, *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa.
- HOMPLEWICZ J., 2000, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1977, *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa.
- KUNICKA M., 2005, *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KUNICKA M., 2008, *Szkola organizacją hierarchiczną czy organizacją sieciową?*, [w:] B. Suchacka, M. Szymański (red.), *Szkola w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- MAZUREK F.J., 2001, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- OKOŃ W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- PIAGET J., 1977, *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa.
- PIETRASIŃSKI Z., 1987, *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, Psychologia Wychowawcza, 3.
- POWER F.C., POWER A.M.R., BREDEMEIR B.L., SHIELDS D.L. (2006), *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] S. Hart i in. (red.), *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- SKINNER B.F., 1978, *Poza wolnością i godnością*, PIW, Warszawa.
- SZOSTEK A., 1983, *Rola pojęcia godności w etyce*, *Studia Filozoficzne*, 8–9.
- ŚLIWERSKA W., ŚLIWERSKI B., 1996, *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ŻYWCZOK A., 2006, *Poszanowanie godności człowieka – „klucz” pedagogicznego autorytetu*, *Chowanna*, 1(26).