

Andrzej Michalski

Prywatne Gimnazjum nr 8 im. Astrid Lindgren w Warszawie

ORCID 0000-0002-9195-9713

O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości

Zatem zgubiono człowieka w relacjach międzyludzkich, w szkole, w zamian: wyścig szczurów, trenowanie buldogów do walki, eksperymentowanie z królikami doświadczalnymi. Tymczasem chodziłoby o to, by dzieci i młodzież uczyły się w toku edukacji „uprawiania człowieczeństwa”(…)¹.

Maria Dudzikowa

Wprowadzenie

20 października 2012 r. to ważna cezura w dyskursie pedagogicznym na temat dehumanizacji szkoły. Podczas 2. dnia *II Międzynarodowej Konferencji Edukacji Alternatywnej – Dylematy Teorii i Praktyki* Maria Dudzikowa zainaugurowała obrady plenarne konferencji wykładem *Metafory odzwierzęce w szkole i o szkole, jako wskaźniki jej dehumanizacji*. O ile badania nad metaforą mają wielowiekową tradycję, o tyle zjawisko dehumanizacji szkoły jest tematem nadal niezbadanym i wymagającym ciągłych dociekań naukowych. Szczególną uwagę należy zwrócić na *odczłowieczanie szkoły w perspektywie języka wartości i wychowania do języka wartości*. Antroponimiczne metafory odzwierzęce to nie tylko źródło do badań językowych, ale przede wszystkim niepokojący wyraz komunikacji interpersonalnej szkoły XXI wieku². Poruszone przez M. Dudzikową zagadnienie

¹ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 257.

² Innym aspektem metafor odzwierzęcych jest ich perspektywa socjolektyczna. Posługiwanie się żargonem wyklucza obecność nauczycieli, rodziców. Próbę wejścia w socjolektyczny akt komunikacji przez nauczycieli młodzież odbiera z dezaprobatą. Podobnie jak *wylamywanie się* młodzieży z kręgu *żargonowych użytkowników języka*; mogą spotkać

wpisuje się w nurt aksjologicznych aspektów języka – języka wartości, estetyki i etyki słowa, a także wychowania do języka wartości. Jest to również wyraźny postulat o grzeczność w komunikowaniu interpersonalnym – jako przejaw kompetencji komunikacyjnej (kulturowej).

Profesor Maria Dudzikowa, mistrzyni eseistyki humanistycznej, niejednokrotnie w swojej twórczości naukowej koncentrowała się na *człowieku i jego miejscu wśród ludzi* – traktowała człowieka jako byt, którego wolność czyni go kimś wyjątkowym³.

Celem artykułu jest refleksja humanistyczna nad deficytami człowieczeństwa w komunikacji szkolnej w perspektywie języka wartości i etyki słowa; niniejszy szkic to próba zdefiniowania terminu *humanizacja szkoły* i osadzenia go w aksjologicznym dyskursie języka wartości. Punktem wyjścia do moich rozważań będzie esej M. Dudzikowej *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*⁴.

się z ośmieszeniem lub nawet ostracyzmem klasy. Bądź co bądź zdehumanizowany żargon uczniowski zawiera przeważnie leksykę o ujemnym zabarwieniu znaczeniowym, podkreślającym ironię, kpinę, szyderstwo. Szkoła to stajnia, ławka szkolna – grzędą; gabinet dyrektora – grota lwa, dziupla sępa, nora; stołówka – chlewodajnia, koryto, żłób. Uczniowie wzbogacają żargon antroponomimami odnoszącymi się do cech fizycznych i psychicznych nauczycieli, np.: Byczek, Hipopotam, Kobyła, Koza, Maciora, Niedźwiedź, Prosiak, Skunks, Suka, Zwierzak. Zob. R. Mrózek, *Rzeczywistość szkolna w języku środowiskowym uczniów*, w: (red.) B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 25-33.; Metafory odzwierzęce można określić mianem *verba dicendi* jako wyrażenia najczęściej oceniające negatywnie.

³ O *trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia 1985; *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1987, *Praca młodzieży nad sobą*, Sp. Wyd. TERRA 1993; *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne* wyd. 2 poszerzone, Impuls, Kraków 2004; *Pomysł siebie ... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP 2007; współredaktorka (współ z M. Czerepaniak-Walczak) pięciotomowej serii: *Wychowanie. Pojęcia - Procesy – Konteksty*, GWP 2007-2010; współredaktorka (z H. Kwiatkowską) serii: *Palące problemy edukacji i pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013-2015, w tym tomu pt. *Sprawy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (red. z K. Knasiecką-Falbierską, 2013 z jej tekstem: *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*; współredakcja zbioru *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką* (z A. Chmielewskim i A. Groblerem, 2012), z jej tekstem: *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych* (z kryzysem w tle); *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzęcej* (w); *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. Henryka Kwiatkowska, Kraków 2015); *O mojej miłości do książek. Esaj osobisty* (w); *O pasjach cudzych i własnych - profesorowie*, red. Maria Dudzikowa, ks. Marian Nowak, Lublin 2015).

⁴ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, s. 213-274.

Dehumanizacja jako zjawisko deprecjacji osoby za pomocą metafor odzwierzęcych

Współczesna szkoła ulega dynamicznym przemianom, a stan znajdujących się w niej zasobów *dobrych ludzkich* wyraża aksjologiczny deficyt edukacji XXI wieku. Jesteśmy świadkami *bestializacji* relacji interpersonalnych społeczeństwa. Pojawia się zatem potrzeba (od)budowania humanistycznych relacji między ludźmi, by zatrzymać postępujące zjawisko *dehumanizacji*, czyli odczłowieczenia, pozbawiania innych cech ludzkich. M. Dudzikowa w swych naukowych dociekaniach na temat dehumanizacji odwołuje się do *podwójnego modelu* psychospołecznej koncepcji człowieka⁵ polegającej m.in. na *deprymujących człowieczeństwo formułach dehumanizacji za pomocą metafor: mechanistycznej i animalistycznej*⁶. Dla potrzeb artykułu będę odwoływał się do zjawiska dehumanizacji w wymiarze metaforyki odzwierzęcej, toteż punktem wyjścia do rozważań będzie refleksja na temat *metafory animalistycznej* w ujęciu M. Dudzikowej⁷, według której dehumanizacja animalistyczna *wskazuje na atrybuty **unikalnie ludzkie** dotyczące uprzejmości, wyrafinowania i wyższych funkcji poznawczych. Odzwierciedlają zatem właściwości stosunkowo późno nabyte w toku socjalizacji, odpowiadają człowieczeństwu powiązanemu z **kulturą**. Atrybuty te odróżniają ludzi od zwierząt*⁸. Dehumanizacja zatem zaprzecza człowieczeństwu drugiej osoby, (...) *występuje wtedy, gdy pewne istoty ludzkie uważają inne istoty ludzkie za wykluczone z kategorii moralnej, jaką stanowi osoba ludzka*⁹. O dehumanizacji mówimy wtedy, kiedy inne osoby są wykluczane z kategorii moralnej, *jaką jest osoba ludzka*¹⁰.

Używanie metaforyki zoomorficznej ma przeważnie negatywne konotacje; (...) *dobór metafory przesądza o sposobie oglądu, wydobywa jedne*

⁵ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s. 216.; cyt. za J.-P. Leyens, M. P. Paladino, J. Vaes, *Esencja i umysł: w kierunku integracji unikalnie i typowo ludzkich aspektów człowieczeństwa*, przeł. M. Tarnowska, w: *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, red. M. Drogosz, M. Bilewicz, M. Kořta, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 120.

⁶ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s. 217.

⁷ Badaczka odwołuje się do teorii psychologów społecznych, m.in.: Nicka Haslama, Paula Baiana, Brocka Bastiana i Stephena Loughnana, tamże, s. 216-217.

⁸ Tamże, s. 217.

⁹ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa 2013, s. 317.

¹⁰ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa 2013, s. 317, za: D. Winclaw, *Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji*, <http://kulturaliwartosci.journals.umcs.pl> [dostęp: 24/03/2019 19:18:08].

cechy zjawiska, przesłaniając inne, i przez swój przedmiot odniesienia (domenę źródłową) umieszcza je (domenę docelową) w pewnej perspektywie aksjologicznej, narzucając tym samym odbiorcy określoną postawę wartościującą¹¹. Zdaniem Chiary Volpato, włoskiej psycholog społecznej, dehumanizacja może doprowadzić nie tylko do otwartego konfliktu lub agresji, ale także do ostracyzmu i wykluczenia społecznego. Badaczka dzieli dehumanizację na dwa typy: jawną (wyraźną) (*deumanizzazione esplicita*) oraz subtelną (*deumanizzazione sottile*)¹². Przykładem dehumanizacji jawnej jest animalizacja. Ch. Volpato¹³ definiuje ją jako *negowanie w jednostkach lub grupach cech, które utwierdzają wyższość człowieka nad innymi istotami żywymi. Jednostki, przyrównane do zwierząt, są uważane za nieracjonalne, niedojrzałe, pozbawione kultury, wiedzione instynktem, niezdolne do samokontroli. Animalizacja budzi w tym, kto zostaje jej poddany, uczucia degradacji i upokorzenia; w tym, kto ją wprowadza w czyn, obrzydzenie i pogardę, emocje zwykle związane z percypowaniem tego, co zwierzęce*¹⁴.

Metafora odzwierzęca funkcjonuje w codziennej rzeczywistości szkolnej. Aby przyjrzeć się mechanizmom jej powstawania, przeprowadziłem (w czterech odrębnych sesjach) wśród uczniów i nauczycieli zogniskowany wywiad grupowy¹⁵.

Opis grupy badawczej i miejsca badania i okoliczności towarzyszących badaniu:

Sesja 1. A. – 14 uczennic i uczniów z klas 8. i 3. gimnazjum (5 dziewcząt, 9 chłopców); czas – 45 minut; miejsce – szkoła, sala lekcyjna. Wywiad został przeprowadzony wśród chętnych uczennic i uczniów.

Sesja 1. B. – ta sama grupa, to samo miejsce; czas – 15 minut.

Sesja 2. A. – 7 nauczycieli (5 kobiet, 2 mężczyzn); czas – 40 minut; miejsce – szkoła, pokój nauczycielski. Wywiad został przeprowadzony wśród chętnych nauczycielek i nauczycieli.

¹¹ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s.224.

¹² D. Winclaw, *Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji*, *Kultura i Wartości*, nr 19/2016, <http://kulturaiwartosci.journals.umcs.pl>, [dostęp 6 lutego 2019 r.], s. 5.

¹³ Volpato wyróżnia także inne typy dehumanizacji, takie jak: demonizacja, biologizacja, mechanizacja, uprzedmiotowienie oraz niedostrzeganie.

¹⁴ Tamże, s. 5., cyt. za Ch. Volpato, *Negare l'altro. La deumanizzazione e le sue forme*, „*Psicoterapia e scienze umane*” 2013, vol. XLVII, s. 311–312.; <http://www.researchgate.net/publication/269677889> [dostęp: 09.04.2016].

¹⁵

Sesja 2. B. – ta sama grupa, to samo miejsce; czas – 15 minut.

W przypadku obu grup korzystałem z *rejestr*u tradycyjnego – zapisywanie notatek (ani uczniowie, ani nauczyciele nie wyrazili zgody na nagrywanie). Obie grupy badane były zapoznane z terminami (*metafora*, *dehumanizacja*), tematyką i założeniami badania. W trakcie dyskusji starałem się zachować obiektywizm. Skupiłem się nad precyzyjnym zadawaniem pytań i dbaniu o kulturę i dyscyplinę dyskusji (w obu grupach prosiłem o nieodnoszenie się podczas opisywania przykładu *ad personam*). Materiałem badawczym były wybrane przeze mnie metafory odzwierzcące z opracowań naukowych M. Dudzikowej¹⁶ i A. Czapigi¹⁷. Podczas sesji z uczniami przykłady wyświetliłem na tablicy multimedialnej, podczas wywiadu z nauczycielami korzystałem z wydruków w formie papierowej, według schematu:

metafora odzwierzcąca/określenie czynności odzwierzcącej;

opis charakterologiczny osoby, do której odnosi się zdehumanizowane określenie;

sytuacja szkolna, która wywołała taką reakcję/strategię komunikacyjną.

Scenariusz badania:

Przedstawienie problemu badawczego

(Sesja 1. A. i 2. A.)

Posługiwanie się metaforami odzwierzcącymi jest elementem retorycznym podczas codziennej komunikacji w szkole.

Pytania badawcze

Do jakich zdehumanizowanych cech odnoszą się poszczególne metafory? (W tym miejscu czytałem nazwę metafory, a następnie zapisywałem odpowiedzi.)

W jakiej sytuacji szkolnej posługujecie się (uczniowie) daną metaforą? (Kiedy uczniowie informowali, że nie używają takiej metafory lub jest im nieznana, wpisywałem – brak wskazania.)

W jakiej sytuacji szkolnej posługujecie się (nauczyciele) daną metaforą? (Kiedy nauczyciele informowali, że nie używają takiej metafory lub jest im nieznana, wpisywałem – brak wskazania.)

¹⁶ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s. 213-274.

¹⁷ A. Czapiga, *Antroponimiczne metafory odzwierzcące w języku polskim, rosyjskim i angielskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 39-73, 12-174.

Pytanie pomocnicze

Nazwij emocje, które były źródłem użycia danej metafory, np. złość, kiedy byłem niesprawiedliwie oceniony.

(Sesja 1. B. i 2. B.)

Celem 2. części wywiadu było uzyskanie odpowiedzi na *pytanie podsumowujące*:

Jak czujesz/czułbyś się, kiedy ktoś użył/użyłby wobec Ciebie metafory odzwiercężcej?

Technika niedokończonych zdań, według schematu składniowego
Kiedy ktoś nazywa mnie małpą...

Analiza jakościowa materiału językowego:

Perspektywa uczniowska:

brak wskazań ze strony uczniów: baran, bydło, bydle, cielę, gad, gadzina, chlew, orzeł, osioł, czarna owca, ptasi mózdzek, rzeć, zwierzęta;

flądra – o nauczycielce jako osobie złośliwej, czepiającej się, zmuszającej do nadprogramowej pracy; kiedy nauczycielka, zdaniem ucznia, zbyt nisko oceniła sprawdzian; wypowiedzi ucznia towarzyszyła złość na nauczycielkę;

koza – o nauczycielce, której decyzja jest dla ucznia niezrozumiała (*głupia koza*). Uczeń nie wiedział, za co dostał uwagę; wypowiedzi ucznia towarzyszyła złość/wściekłość na nauczycielkę;

kotek-mamrotek – (**propozycja uczniów**), określenie nauczyciela mężczyzny, który mówi mało wyrażnie, często nieciekawie. Uczniowie wytykają technikę mówienia nauczyciela, ale nie wpływa to na sympatię do niego; wypowiedziom uczniów towarzyszyła chęć *pośmiania się* z nauczyciela;

krowa/święta krowa – o nauczycielce *głupia krowa*, kiedy ta surowo oceniła uczennicę/ucznia; **święta krowa** – o nauczycielce, która pokazuje swoją wyższość nad uczniami, zaznacza swoją wysoką pozycję w szkole i bliskie kontakty z dyrekcją szkoły; wypowiedziom uczniów towarzyszyła złość, wściekłość na nauczycielkę;

króliki doświadczalne - brak wskazania;

małpa - o nauczycielce jako osobie złośliwej, czepiającej się, wrednej, mało sympatycznej, wyniosłej; uczniowie wskazywali na sytuację, kiedy nauczycielka zwraca uwagę za uśmiechanie się na lekcji, niestosowny ubiór; wypowiedzi ucznia towarzyszyła złość na nauczycielkę, wściekłość;

muł – określenie nauczyciela mężczyzny, powolnego, prowadzącego nieciekawe zajęcia – taki, który *zamula* całą lekcję; wypowiedzi ucznia towarzyszyło znużenie;

ryczeć/poryczeć się – o nauczycielce emocjonalnej. Kiedy *X* zdenerwował panią, ta jak głupia poryczała się, zamiast mu wpisać jedynkę; wypowiedzi uczennicy towarzyszyły ironia, brak zrozumienia dla sytuacji;

rzeż – określenie na trudną klasówkę, trudny sprawdzian; także kartkówki niezapowiedziane; nagłe odpytywanie. Uczniowie wyraźnie wskazali, że jest to określenie dotyczące materiału w ogóle nieomówionego lub niezrozumiałego przez uczniów; wypowiedziom uczniów towarzyszyły: złość na nauczycielkę/nauczyciela, brak zrozumienia, poczucie, że ktoś jest wobec nich złośliwy, wyżywa się na uczniach;

suka - o nauczycielce jako osobie złośliwej, chamskiej, czepiającej się, wrednej, mało sympatycznej, wyniosłej; uczniowie wskazywali na sytuację, kiedy nauczycielka zwraca uwagę za uśmiechanie się na lekcji/na przerwie, niestosowny ubiór, jest bardzo wymagająca, ma opinię nauczycielki wymagającej, ale sprawiedliwej; budzi respekt, negatywne reakcje uczniów; *wszyscy się jej boją*; wypowiedziom uczniów towarzyszyły: złość na nauczycielkę, poczucie, że ktoś jest wobec nich złośliwy, wyżywa się na uczniach, mści się na nich;

świnia – o nauczycielce złośliwej, chamskiej, nieprzystępnej, niesympatycznej, skarżącej na uczniów do rodziców; wypowiedziom uczniów towarzyszyła złość na nauczycielkę,;

wyścig szczurów – uczniowie wskazali na zachowania edukacyjne nauczycieli, którzy budują atmosferę *wkuwania*, o szkołach, w których trwa taki *wyścig* uczniowie mówią przez pryzmat konieczności ciągłych wizyt u psychologa/pedagoga szkolnego. Większość uczniów określiła taką szkołę jako *niehumanitarną*; wypowiedziom uczniów towarzyszyła złość na atmosferę w szkole;

źmija - o nauczycielce jako osobie złośliwej, chamskiej, dwulicowej, wrednej, mało sympatycznej, wyniosłej; uczniowie wskazywali na sytuację, kiedy nauczycielka jest bardzo wymagająca, ma opinię nauczycielki wymagającej, ale niesprawiedliwej; budzi respekt, negatywne reakcje uczniów; *wszyscy się jej boją*; wypowiedziom uczniów towarzyszyły: złość na nauczycielkę, poczucie, że ktoś jest wobec nich złośliwy, wyżywa się na uczniach, mści się na nich;

Uczniowie często powtarzali te same *określenia charakterologiczne*. Ich zdaniem, uczniowie częściej posługują wulgaryzmami niż metaforą, określając *niezadowolające/wredne zachowania nauczycieli*. W opisach pojawiają się autentyczne określenia użyte przez uczniów i nauczycieli.

Analiza jakościowa materiału językowego:

Perspektywa nauczycielska:

baran – uczeń, który się nie uczy, także o uczniu rozrabiającym; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło uczucie zrezygnowania;

bydło – o uczniach (klasach) postrzeganych jako niegrzeczne, niewychowane, rozrabiające; robić bydło – zachowywać się po chamsku; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło niezrozumienie, jak można się tak zachowywać;

beczeć - określenie płaczu nadwrażliwych uczennic, uczniów (patrz: ryczeć, poryczeć się); wypowiedzi nauczycielki towarzyszyło uczucie irytacji;

chlew – określenie bałaganu w klasie; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło uczucie irytacji;

ciele – o uczniu powolnym, nierozgarniętym, mało aktywnym; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło uczucie zniecierpliwienia;

gad/gadzina – o uczniu przebiegłym, cwany, złośliwym; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło uczucie złości;

koza – o uczennicach, które się nie chcą uczyć, dostają niskie noty (*głupia koza*). *Ta X to już taka głupia koza. Nic nie umie*; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyły uczucia bezradności, oburzenia, irytacji;

krowa/święta krowa – o uczennicach „bez energii”, żyjących we własnym świecie, często powolnych, spóźniających się na lekcje. *O, pojawiły się święte krowy*; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyło uczucie bezradności;

króliki doświadczalne – nauczyciele wskazywali na użycia wyrażenia, aby opisać sytuacje związane z reformą oświaty; wypowiedziom nauczycielek/nauczycieli towarzyszyły uczucia bezradności, oburzenia na decydentów;

małpa – o uczennicach, które nie mają kłopotów z nauką, ale wykazują się nonkonformizmem. *Zobacz, jaka małpa, zakwalifikowała się konkursu, ale nie pojawiła się na nim*.; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyły uczucia bezradności, bezsilności;

orzeł – deprecjonujące określenie ucznia, który ma kłopoty z nauką. *Zapraszam do odpowiedzi X, klasowego orła*; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyły uczucia świadomego ironizowania i deprecjonowania ucznia – *tak dla pośmiania się/odreagowania*;

osioł - deprecjonujące określenie ucznia, który ma kłopoty z nauką; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyły uczucia świadomego ironizowania i wyśmiewania się z ucznia;

czarna owca – określenie uczennicy/ucznia – osoby wyróżniającej się w klasie alternatywnym sposobem myślenia, synonimiczne określenie

odludka klasowego.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyły uczucia irytacji, oburzenia, złości, bezradności.

ptasi mózdzek – określenie wskazujące na *deficyty* intelektualne uczennicy/ucznia.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło poczucie pracy z kimś o niższym poziomie intelektualnym;

rechotać – śmiać się, chichrać – przeszkadzać śmiechem w prowadzeniu lekcji; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyła złość i poczucie, że uczniowie wyśmiewają się z nauczyciela;

ryczeć/poryczeć się – określenie płaczu nadwrażliwych uczennic, uczniów (patrz: *beczeć*).; wypowiedzi nauczycielki towarzyszyło poczucie pracy z rozpuszczoną histeryczką, która na każdej przerwie dzwoni do mamy;

rzeń – o uczniach (klasach) postrzeganych jako głośne, niewychowane, rozrabiające.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyły poczucie złości, irytacji, oburzenia, nienawiści, chęci ukarania;

rzeń – także w języku nauczycieli znane określenie na trudna klasówkę, trudny sprawdzian; także kartkówki niezapowiedziane; nagłe odpytywanie. *Już ja im zrobię rzeń, będą kwiczeć i płakać.*; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło uczucie satysfakcji;

świnia – o uczniach, którzy robią nieprzyzwoite żarty, opowiadają nieprzyzwoite dowcipy.; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyło obrzydzenie;

wyścig szczurów – zdaniem badanej grupy, jest to wyrażenie, które niesłusznie ma negatywną konotację, ponieważ odnosi się do dzieci ambitnych, takich, które uczą się i chcą w życiu coś osiągnąć.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło poczucie dumy;

zwierzęta – określenie klas, uczniów głośnych, niegrzecznych, krzykliwych, nieumiejących się zachować, bez kultury osobistej.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyła złość, chęć ukarania;

źmija – dwa wskazania na określenie uczennicy fałszywej, *klasowego podlizucha*, okazującej fałszywą sympatię nauczycielom.; wypowiedziom nauczycielki towarzyszyło uczucie złości, irytacji.

Brak wskazań ze strony nauczycieli: *flądra, kotek-mamrotek, muł, suka.*

Technika niedokończonych zdań, według schematu składniowego

Kiedy ktoś nazywa mnie małpą...

Uczniowie i nauczyciele byli proszeni o niepowtarzanie odpowiedzi. O ile nauczyciele próbowali, o tyle uczniowie szli po linii najmniejszego oporu i powtarzali konstrukcje wypowiedziane przez koleżankę lub kolegę, stąd poniższe pogrupowania.

Perspektywa uczniowska

- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mnie baranem/cieleciem/kozą/krową/osłem/ptasim mózdzkiem, mułem, orłem czuję się/czułam/czułem się/czułabym/czułbym się poniżona/poniżony, nieukiem, debilem, głupkiem, idiotą.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mnie bydłem, zwierzęciem, czuję się/czułem się/czułbym się poniżony, jak ktoś, komu obrażono rodzinę, nakręcony, żeby się zemścić.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mój płacz ryczeniem, czułabym/czułbym się zignorowany, wyśmiany.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mój śmiech rechotaniem, jest mi to obojętne.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mnie żmiją, to znaczy, że liczy się ze mną (sic!).*

Perspektywa nauczycielska

- *Kiedy uczennica/uczeń nazywa/nazwał/nazwałby mnie flądrą/kozą/krową/małą/świnia czuję się/czułam/ czułabym się poniżona, obrażona i zdemotywowana do dalszej pracy, uwłaczano mojej godności; czułabym się rozgoryczona, sfrustrowana, smutna, zraniona.*
- *Kiedy uczennica/uczeń nazywa/nazwał/nazwałby mnie suką/żmiją czuję się/czułam/ czułabym się obrażona, ale ze świadomością, że uczniowie postrzegają mnie jako nauczycielkę wymagającą.*
- *Kiedy uczennica/uczeń nazywa/nazwał/nazwałby mnie mułem, wściekłbym się i żył chęcią zemsty na uczennicy/uczniu/klasie, czułbym się urażony.*

Obserwując strategie językowe nauczycieli i uczniów, widzimy, w jak różny sposób język jest wykorzystywany do nazywania uczuć i emocji. *Język jest tylko jedną z form reprezentacji świata, ale za to ciągle głównym instrumentem jego poznawania i porządkowania*¹⁸. Priorytetem w relacji nauczyciel – uczeń stanowi *dobro dziecka*, o właśnie w procesie komunikowania się z nauczycielem uczeń dokonuje poznania, wartościowania świata, a tym samym języka.

¹⁸ J. Żeromska-Charlińska, *Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych*, w: (red.) Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002, s.65.

Powyższy wywiad był badaniem krótkim, przeprowadzonym wśród małej grupy respondentów. Bądź co bądź analiza jakościowa dostarczyła niepokojących wniosków, zwłaszcza wyniki techniki niedokończonych zdań. Ani wśród uczniów, ani wśród nauczycieli nie pojawiła się chęć dialogu, rozmowy¹⁹. Pojawiły się za to symptomy chęci zemsty – negatywnych emocji. Przeważa leksyka zdehumanizowana, o ujemnym zabarwieniu znaczeniowym. W słownictwie nauczycieli i uczniów pojawiają się słowne sygnały pogardy i agresji. Być może ta językowa ekspresywność: *Wiąże się z silnym poczuciem odrębności grupowej i potrzebą konstruowania zrębów własnego środowiskowego, który, scalając rówieśniczą społeczność, umożliwia jej jednocześnie wyrażenie stosunku do rzeczywistości (...)*²⁰. Nauczyciele i uczniowie stają się uczestnikami kategoryzacji szkolnej społeczności koncentrującej się na faworyzowaniu członków grupy własnej i deprecjonowaniu członków grup obcych. *Ludzie mają naturalną skłonność do traktowania człowieczeństwa jako esencjalnej właściwości grupy własnej i odmawiania go grupom obcym. Oznacza to, że „obcy” podlegają dehumanizacji i w przeciwieństwie do „swoich” nie są uznawani za pełnowartościowych reprezentantów gatunku Homo sapiens. Tylko „swoim” przypisuje się typowo ludzkie cechy – inteligencję, kreatywność czy zdolność przeżywania ludzkich uczuć*^{21, 22}. Jak wykazują badania, dehumanizacja nie zachodzi tylko w ekstremalnych warunkach, ale także w *normalnej rzeczywistości społecznej*²³. Szczególnie niebezpieczna wydaje się jednak w rzeczywistości szkolnej. Depersonalizacji sprzyjają m.in.: *proceduralny model procesów edukacyjnych; bariery w powstawaniu i utrzymywaniu dialogu pokoleniowego z uwagi na pogłębiający się rozdzźwięk między światem życia większości nauczycieli (w moich analizach – symbolika Kałamarza) a światem życia dzieci i młodzieży (symbolika Internetu);*

¹⁹ To nie tylko tytuł książki M. B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016 (i wcześniejsze), ale także najpopularniejsze szkolenie dla nauczycieli we wszystkich typach szkół. Tym bardziej dziwi brak praktycznego zastosowania wiedzy przez nauczycieli. Nauczyciele, którzy brali udział w badaniu, w ciągu trzech ostatnich lat trzykrotnie uczestniczyli w takiej formie doskonalenia zawodowego.

²⁰ R. Mrózek, *Rzeczywistość szkolna w języku środowiskowym uczniów*, w: (red.) B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 27.

²¹ T. Baran, *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 10-11.

²² Zjawisko dehumanizacji jest już znane m.in. z pierwszej konstytucji Stanów Zjednoczonych, która klasyfikowała wszystkich niewolników jako 3/5 człowieka. Podczas drugiej wojny światowej, skutek propagandy hitlerowskiej, ludzkiej natury odmawiano Żydom poprzez np. przyrównywanie ich do insektów.

²³ Tamże, s. 12-17.

Traktowanie nauczyciela jak kogoś obcego, a nawet jak wroga (...); (nauczyciela także – przyp. autora); nauczyciel jest osamotniony w swych próbach porażenia siebie z „trudną młodzieżą”, brakuje mu wiedzy i wsparcia ze strony innych osób i instytucji. Rozwija się cywilizacja kłótni, nauczyciele boją się ucznia; szkoła (lekcje i inne zajęcia, zwłaszcza w gimnazjach) zbyt często jest terenem walki z nauczycielem, traktowanym jak ktoś obcy, wróg, zamiast stanowić wspólnotę uczących się²⁴.

Pojawia się zatem potrzeba humanizacji szkoły w perspektywie jednej z ważniejszych wartości – języka, który z powodu swojej wyjątkowości wydaje się niemal cudem²⁵; słowo jest znakiem tajemniczym, wieloznacznym, ambiwalentnym, zdradliwym. Może być promykiem światła w państwie ciemności [...], ale może też być śmiertelnością strzałą. Ale najgorsze jest to, że może być przez chwilę tym, a przez chwilę tamtym, może być nawet jednym i drugim jednocześnie!²⁶

Humanizacja jako wyraz wolności wszystkich podmiotów edukacyjnych

Człowieczeństwo tkwi w każdym z nas, jednak nie dochodzimy do niego przez samą oczywistość faktu naszego istnienia. Może być zapomniane lub sfalszowane i nie bez racji przypomina Husserl, że nie wystarczy się człowiekiem urodzić, aby nim być, iż swoje człowieczeństwo zdobywa człowiek tylko <<w formie walki o swoją prawdę, o to, żeby siebie samego uczynić uczciwym>>²⁷.

Wytwarzanie różnych tekstów kultury przez człowieka jest nie tylko sposobem rozumienia i wyrażania świata, ale także twórczym zachowaniem, który jest przejawem interioryzacji kultury. Codzienne życie każdego człowieka jest sumą odniesień do samego siebie oraz do otaczających go bytów i wytworów – duchowych i materialnych.

²⁴ W. Dróżka, „Jak pokonać siłą własną”? Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2016, s. 155.

²⁵ R. Dunbar, *Pchły, plotki a ewolucja języka*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2007, s. 10.

²⁶ V. Havel, *Słowo o słowie*, w: tegoż, *Siła bezsilnych i inne eseje*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2011, s. 198.

²⁷ *Fenomenologia kryzysu „człowieczeństwa europejskiego”: Edmund Husserl*, w: A. Gielarowski, *Kryzys kultury, kryzys człowieka. Fenomenologiczna krytyka kultury: Husserl, Lévinas, Henry*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016 s. 83.

Człowiek więc, samodzielny w istnieniu byt rozumny, jest uwikłany w sieć relacji pomyślnych i realnych. I chodzi właśnie o to, aby te relacje, wszystkie powiązania i odniesienia, były wyznaczane przez prawdę i dobro. Te wartości, a zarazem własności realnych bytów, wyznacza ją i zapewniają humanizm, swoistą harmonię między kulturą, światopoglądem, życiem codziennym, życiem duchowym człowieka, samym człowiekiem, realnymi bytami, całą rzeczywistością²⁸.

Zakres treściowy i znaczeniowy terminów *humanistyka* i *humanizacja* ulega ciągłym zmianom i krytycznym ocenom. Bądź co bądź trudno sformułować „metodologiczno-empiryczną definicję” tych pojęć w odniesieniu do jedynej istoty potrafiącej z rozmysłem poznawać i tworzyć świat, w którym żyje. Jakkolwiek w humanizmie zamknięta jest refleksja nad człowiekiem w perspektywie myśli nie tylko filozoficznej, antropologicznej, socjologicznej, teologicznej, psychologicznej czy też pedagogicznej, ale także tej najsubtelniejszej – terminologicznie nieostrej – koherentnej wobec potrzeb człowieka – myśli pozanaukowej.

Z tego powodu nie udaje się zamykać w symbolach całej złożoności człowieka, jego miłości, dobroci, piękna, odpowiedzialności, bólu, sensu działania itp. Trzeba stale uczyć się:

odczytywania zachowań, treści komunikatów werbalnych i niewerbalnych, stanowiących sygnały określonych intencji, które coś oznaczają i coś dla kogoś znaczą, odczytywania treści ukrytych, zawartych w głębszych warstwach komunikatów, które również mogą coś sygnalizować i coś ważnego znaczyć, ustanawiania znaczenia komunikatów, znaków, symboli – nadawania im sensu – generowania znaczeń przez podmiot poznający²⁹.

W humanizacji chodzi o rolę i miejsce człowieka w kulturze, należy ją utożsamiać z humanizacją kultury, pojętej przedmiotowo i podmiotowo, polega na obronie w niej także prawdy i dobra, co wyraża się w tym, że nie utożsamiamy wytworów z bytami, że umiemy korygować kulturę samą rzeczywistością, że zarówno w kulturze, jak i w rzeczywistości, a także w zachodzących między nimi relacjach, zabiegamy o przewagę tego, co dobre i prawdziwe³⁰. Humanizacja w ujęciu ogólnym to traktowanie człowieka jako osoby samodzielnej, odrębnej, wolnej, niepowtarzalnej – jako realnego bytu.

²⁸ M. Gogacz, *Humanizacja kultury*, w: *Studia Philosophiae Christianae*, 15, (2). ATK 1979, s. 233.

²⁹ J. Parafiniuk-Soińska, *Istota, uwarunkowania i kierunki rozwoju współczesnej humanistycznej edukacji*, w: (red.) T. Strawa, *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2003, s. 11.

³⁰ M. Gogacz, *Humanizacja kultury...*, dz. cyt., s. 233.

*Humanizacja edukacji (szkoły – przyp. autora), jako kierunek naukowo-myślowy współczesnej pedagogiki, powinna przyjmować postać dominującego paradygmatu pedagogicznego, który nie znajduje jeszcze w pełni efektywnego wdrożenia do praktyki wielorodnych procesów realizowanych przez nauczycieli*³¹.

Tkwiały w idei humanizacji wymiar antropologiczny wyraźnie nawiązuje do personalizmu pedagogicznego, którego teza podkreśla *wolność wszystkich podmiotów edukacyjnych*, a tym samym podmiotowe podejście do edukacji³². Podmiotowość w nauczaniu i wychowaniu polega m.in. na indywidualności i godności każdej jednostki, wynikającymi z prawa do wolności każdego człowieka. Trudno zatem mówić o humanizacji bez jego egzemplifikacji w formie personalizmu pojmowanego jako afirmacji człowieczeństwa zarówno w sobie samym, jak i w drugim człowieku.

*Zgodnie z personalizmem pedagogicznym, w relacjach między występującymi w edukacji szkolnej podmiotami (nauczyciele – uczniowie – rodzice), żadna ze stron nie może mieć prymatu nad którąkolwiek, dlatego że pomimo wszystko edukacja nie może być narzucaniem, władaniem pedagogicznym*³³.

Nauczyciele uwikłani w permanentne quasi-edukacyjne działania reformatorskie zrzucają „obowiązek” humanizacji na środowisko rodzinne. Jakkolwiek należy pamiętać, że jest to obowiązek właśnie pedagogów. Humanizacja szkoły powinna zmierzać do promowania i wcielania w życie personalistycznych idei, takich jak:

afirmacja autonomii każdej osoby jako wartości podstawowej, naczelnej i immanentnej, tkwiącej w człowieku(...);

³¹ W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010, s. 11.; Humanistyczna koncepcja wychowania budzi niepokoje wśród niektórych nauczycieli, zwłaszcza w czasach „wychowywania i kształcenia do sprawdzianów i testów”. Jakkolwiek to właśnie w pedagogice humanistycznej należy upatrywać szansy na zmodernizowanie praktyki wychowawczej. To właśnie dzięki koncepcji humanistycznej upodmiotowienie uczniów i nauczycieli w polskiej szkole może stać się faktem. Humanistyczne zorientowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych może realnie wpłynąć na okazywanie zachowań empatycznych, autentyzm w relacjach interpersonalnych pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Wychowanie duchowe wspiera i rozwija demokratyzm, jednocześnie ogranicza dyrektywny i nakazowy „model” wychowania.

³² B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010, s. 40.

³³ Tamże, s. 41.

podmiotowość człowieka, tzn. osoba – bez względu na jej wiek, płeć, rasę, wyznanie itp. – nie może być nigdy traktowana jako przedmiot, narzędzie czy środek do celu; jest ona nieredukowalna do jakiegokolwiek sfery życia (...);

podmiotowość prawna, której podstawą jest prawo naturalne (wrodzone) lub godność osoby ludzkiej, tzn., że prawa nie są darowizną społeczności czy władzy, ale tkwią w rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania naturze ludzkiej.

prymat życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia oraz w stosunku do społeczności;

dialogowy i wspólnotowy wymiar więzi społecznych (...) JA urzeczywistnia się poprzez spotkanie TY³⁴[podkr. A.M.].

Humanizacja szkoły to przede wszystkim system polegający na podmiotowym i empatycznym traktowaniu dzieci i młodzieży, postrzeganiu w nich osób ludzkich – rozumnych, odpowiedzialnych, a przede wszystkim wolnych. Wynikający z humanizacji personalizizm ukazuje człowieka jako istotę wrażliwą na wartości, takie jak: prawda, dobroć, piękno; zdolną do samorealizacji i twórczości³⁵. Celem humanizacji szkoły jest zatem holistyczny rozwój ucznia z uwzględnieniem jego podmiotowości i personalizacji kształcenia. W perspektywie językowej *humanizacja szkoły* to budowanie kodu komunikacyjnego w relacjach: nauczyciel - uczeń; uczeń – nauczyciel; nauczyciel – rodzic; rodzic – nauczyciel wykraczającego poza kwestie ortograficzne, gramatyczne i leksykalne. Jest to kontakt językowy respektujący zasadę szanowania godności ludzkiej z wyraźnie zaznaczonym aspektem aksjologicznym, który odnosi się do etyki i estetyki słowa.

Humanizacja szkoły w perspektywie języka wartości

Poczynając od chwili rozpoczęcia transformacji ustrojowych, coraz częściej zaczął pojawiać się w literaturze pedagogicznej termin *wartości*. Aspekt aksjologiczny zaczęto traktować jako źródło wychowania. B. Sucho-dolski w jednej z wypowiedzi stwierdził: *jest rzeczą zastanawiającą, jak łatwo z teorii i praktyki edukacyjnej zniknęła problematyka wartości, niekiedy nawet zupełnie*³⁶. Przyczyn pewnego rodzaju „zastoju” w dyskursie aksjologicznym należałoby szukać w nie tylko w sytuacji społecznej lat 60. w Europie³⁷, ale

³⁴ Tamże, s. 40.; Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 147.

³⁵ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt. s. 146-147.

³⁶ Za: J. Świrko-Pilipczuk, *Wartości i cele kształcenia ogólnego*, w: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 43.

³⁷ Lata 60. uważa się za cezurę „upadku” badań nad wartościami.

także w samej pedagogice naukowej, która borykała się z problemami metodologicznymi związanymi z tematyką wartości. Taki stan rzeczy musiał odcisnąć piętno na efektach kształcenia i wychowania we wszystkich typach szkół³⁸. Kolejnego powodu doszukiwano się w kryzysie wartości uznawanych za podstawowe w społeczeństwie. Pogłębiający się relatywizm moralny, nastroje nihilistyczne wiodł społeczeństwo do, jak to określił I. Wojnar, *katastrofy aksjologicznej*³⁹. Hiperboliczna poetyka wypowiedzi I. Wojnarowej rozpoczęła dyskusję na temat zasadności takiego wyrażenia. A. Kaczor nawoływał do ostrożności w wyrażaniu tak ostrych tez, wskazując m.in. na transformację i ścieranie się nowych idei kulturowych jako jedne z przyczyn takiego stanu⁴⁰. Pomimo sporów na płaszczyźnie interpretacji metafory, bezsporne jest powszechne przekonanie, że: Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. (...) Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane i respektowane⁴¹. Zdaniem J. Bartmińskiego *Wartości stanowią rdzeń każdej kultury, wyznaczają kierunek ludzkich dążeń, budzą emocje, zachęcają do działania*⁴². *Bez kultury i wartości z nią związanych człowiek karłowacieje*⁴³.

Wraz z polską transformacją ustrojową zapoczątkowaną na przełomie 1998/1999 roku zaczęły upadać dotychczasowe autorytety instytucjonalne i osobowe. Krytyka tego, co stare, spowodowała dezorganizację społeczną. W systemie aksjonormatywnym państwa zapanowała atmosfera niepewności i tymczasowości. Społeczeństwo polskie ogarnęła *anomia*⁴⁴ społeczna, którą

³⁸ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 1994, s. 14, także: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 16.

³⁹ I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*, w: (red.) I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, zbiór studiów*, „Elipsa”, Warszawa 1996, s. 15.

⁴⁰ A. Kaczor, *Edukacja kulturalna wobec aksjologicznych wyzwań współczesności*, w: *Studia etyczne i estetyczne*, zbiór piąty, Lublin 1999, s. 12.

⁴¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, dz. cyt. s. 31.

⁴² J. Bartmiński (red.), *Język. Wartości. Polityka, Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 8.

⁴³ B. Stańkowski, *Zaczniemy od człowieka, Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 26.

⁴⁴ Według socjologicznej teorii Emila Durkheima jest to stan osłabienia lub wzajemnej sprzeczności norm społecznych - prowadzić może do naruszenia równowagi społecznej, a w skrajnych przypadkach do rozpadu danego systemu norm jako całości i zaniku

P. Sztompka określa jako *stan, w którym system normatywny traci koherencję i zamienia się w chaos*⁴⁵. Zmiany te dotknęły także dzieci, młodzieży i oczywiście samych nauczycieli. Nagłość, szybkość i rozległość transformacyjna z impetem zmierzała w kierunku globalizacji i makdonaldyzacji społeczeństwa. Główną rolę w życiu nie tylko młodych ludzi zaczął odgrywać skomercjalizowany pragmatyzm życiowy ukierunkowany na szybki sukces i dostatnie życie. Mass media stały się wszechwładnym narzędziem do kreowania świata, a przede wszystkim systemu wartości w nim obowiązującego. Nie dziwi zatem fakt, że z roku na roku dostrzega się na różnych płaszczyznach życia społecznego i kulturowego postępujący nihilizm aksjologiczny i ignorancję etyczną. Szczególnie niepokojącym faktem jest jednak anomia edukacyjna na poziomie wychowawczym. Trudno oczywiście postawić uogólniającą (wobec garstki nauczycieli i niewielu szkół krzywdzącą) tezę, że szkoły nie pełnią podstawowych funkcji socjalizacyjnych i kulturowych. Jakkolwiek trudno się nie zgodzić, że wychowanie dzieje się poza szkołą niestety rodziną: na Facebooku, Twitterze, czy też w rzeczywistości zglobalizowanej kultury mass mediów. To właśnie w tej rzeczywistości dochodzi do degradacji (dehumanizacji) jednej z najważniejszych wartości – języka ojczystego. Pojawia się zatem uzasadniona potrzeba szkolnego obowiązku wychowania nie tylko do kultury języka, ale do kultury i wartości w ogóle. To jednak wymaga edukacji aksjologicznej nauczycieli. R. Schulz stawia przed współczesną aksjologią wychowania następujące cele:

- a. konstruowanie, rekonstruowanie normatywnych wizji porządku edukacyjnego. powinny one odpowiadać obecnym wyzwaniom wychowawczym;
- b. badania aksjologiczne mające na celu usystematyzowanie dorobku aksjologicznego;
- c. alfabetyzacja aksjologiczna nauczycieli⁴⁶.

Od narodzin człowiek funkcjonuje w świecie wartości. W ich przekazie ważną rolę odgrywa komunikacja werbalna. Sposób wartościowania wiąże się z indywidualnymi różnicami dotyczącymi m.in., różnicy światopoglądowej, kulturowej, religijnej. W języku polskim słowo wartość odnosi się

więzi społecznej. Według współczesnej teorii Roberta K. Mertona jest to brak wzajemnego dopasowania akceptowanych w danej społeczności celów działania i faktycznie dostępnych, a przy tym dopuszczalnych środków ich realizowania przez jednostki.

⁴⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 275.

⁴⁶ Za: R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: (red.) T. Kukułowicz, M. Nowak, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, RW KUL, Lublin 1997, s. 17.

czegoś cennego, mającego wartość materialną. Wartości wpływają na jakość naszego życia, kształtują naszą osobowość i pomagają w naszej samorealizacji. *Wartości są zatem tym, dla czego się żyje, o co się walczy, dla czego się cierpi i czasami nawet umiera; wartości ułatwiają i pomagają nam w percepcji własnej tożsamości osobowej*⁴⁷. Rozpoznawanie wartości jest procesem trwającym całe życie, wiąże się z ciągłą edukacją aksjologiczną. Według definicji słownikowej wartość to *cecha stanowiąca o nieprzełknięch walorach koś lub czegoś*⁴⁸. Wartość jest utożsamiana z tym, co cenne, odpowiadające wysokim wymaganiom – tym, co dobre⁴⁹. Wartościowanie jest procesem formułowania sądów wartościujących; to przypisywanie wartości rzeczom, zachowaniom, cechom, jest to także jedna z funkcji języka jako narzędzia komunikacji. W aspekcie instrumentalnym wartość języka polega na tym, że jest narzędziem komunikacji. *Oprócz tych właściwości język jest wartością samą w sobie, czyli wartością autoteliczną, jako najważniejszy składnik kultury*⁵⁰.

W literaturze aksjologicznej funkcjonuje wiele różnych typologii wartości. Jednym z ogólnie przyjętych jest podział na wartości: deklarowane, uznawane i odczuwane⁵¹. O wartościach deklarowanych dowiadujemy się

⁴⁷ M. Nowak, *Kryzys wartości czy kryzys człowieka XXI wieku?*, w: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu, Idee-Koncepcje-Praktyki*, T. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 97.

⁴⁸ *Słownik języka polskiego*, S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka (red.), PWN, Warszawa 1968, s. 879.

⁴⁹ J. Puzyńska, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 14-18.

⁵⁰ O definicji wartości i jej różnym egzemplifikacjach, zob. tamże, s. 13-28., także: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 21-69. Wartość jest terminem nieostrym. Nie istnieje też jedna ogólnie akceptowalna definicja. Używając zatem terminu wartość, konieczne jest wskazywanie znaczenia, jakie się mu przypisuje i konsekwentne używanie go właśnie w tym kontekście. Wielość definicji wartości i ich klasyfikacji wynika ze stosowania różnych kryteriów wartości. Wyróżnia się je w odniesieniu do różnych kategorii potrzeb wynikających z życia (np.: wartości egzystencjalne, autonomia jednostki, poczucie własnej wartości itp.). Trudno wyobrazić sobie skuteczne wychowanie bez wprowadzania dzieci i młodzieży w świat wartości, zwłaszcza w czasach, kiedy człowiek jak nigdy wcześniej staje się jednocześnie demiurmem tworzenia jak i demiurmem niszczenia. Wychowanie do wartości w czasach walki o człowieka ze skomercjalizowanym, zglobalizowanym światem, którego wartości nie zawsze zasługują na uznanie, wydaje się szczególnie ważne. Pluralizm społeczny i kulturowy jako pożądany w nowoczesnym państwie narzuca społeczeństwu obowiązek ponoszenia odpowiedzialności za losy narodu i państwa. Należy zauważyć, że wielokulturowość może, a wręcz powinna sprzyjać procesowi wychowania, zwłaszcza w kontekście akceptowania, rozumienia i szanowania inności.

⁵¹ J. Puzyńska, *Język wartości...*, dz. cyt. s. 29.

m.in. z ankiet lub innych wypowiedzi ludzkich. Wartości uznawane, chociaż nie zawsze pojawiają się w wypowiedziach, są ściśle związane z podmiotem – tylko on ma o nich pełną wiedzę⁵². W odniesieniu do omawianej problematyki szczególną uwagę należy poświęcić wartościom odczuwalnym. Wynikają one z zachowań językowych i pozajęzykowych. W wypowiedzi wiążą się z funkcją ekspresywną. W wyrażaniu wartości odczuwanych służą różne środki językowe, takie jak: fonetyczne, słowotwórcze, leksykalne a także środki stylistyczne jak metafora czy porównanie (*Macie w tej klasie jak w chlewie.; Wpadliście do stołówki jak bydło! Ale ta mała od biologii urządziła nam rzeź na kartkówce!*). W wymienionych przykładach mamy do czynienia z wartościowaniem negatywnym.

Humanizacja szkoły w perspektywie języka wartości to przede wszystkim refleksja nad rolą i wartością słowa, nad *etyką słowa*⁵³. w codziennych szkolnych zachowaniach językowych – tak uczniów jak i nauczycieli. *Zainteresowanie to wynika z rosnącej roli słowa w działalności społecznej i z pojawiających się przy tym nadużyć*⁵⁴.

*Jedną z umiejętności, która czyni edukację dialogiem zwróconym zawsze ku rozwojowi dziecka, jest językowa kultura i otwartość komunikacyjna nauczyciela*⁵⁵. Z tej umiejętności wypływa obowiązek nauczyciela do kulturalnego i spersonalizowanego posługiwania się *gestem i słowem; właściwego kontaktu językowego – moralnego komunikacyjnie*. Akty mowy zawierające zdehumanizowany dobór środków językowych to przejaw *dewiacyjnej kultury języka*⁵⁶. Taki model komunikacyjny jest nieetyczny – narusza godność człowieka.

W opracowaniach na temat teorii wartości zwraca się uwagę na względność pojmowania tego, co instrumentalne, użytkowe, a tego, co immanentne, autoteliczne – dotyczy to także kwestii języka. Już Gadamer

⁵² Tamże.

⁵³ Wyrażenie *etyka słowa* Z greckiego *ēthike* 'moralność' i *ēthos* 'zwyczaj, charakter' ma dwa znaczenia: a) zbiór norm, które określają, co dobre, a co złe w postępowaniu ludzi; b) nauka ustalająca i badająca normy postępowania.

⁵⁴ *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji* – prof. Jerzy Bartmiński, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1352, [dostęp: 2 lutego 2019 r.]

⁵⁵ G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel w dialogu*, w: (red.) B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 17.

⁵⁶ A. Markowski, J. Puzynina J., *Kultura języka*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 53–72 (w wyd. III, Lublin 2010, s. 49–71).

zauważył, że język nie jest instrumentem ani narzędziem⁵⁷. Tylko pozornie rozporządzamy językiem, właściwie jest on częścią każdego z nas. Uczymy się świata i nas samych poprzez nasz własny język, który poprzedza zawsze wszelką myśl i jakiegokolwiek poznanie. Należy jednak zauważyć, że podczas codziennego użytkowania języka nie zastanawiamy się nad strukturami językowymi, oczywiście poza rzeczywistością szkolną, w której z konieczności uczymy się np. gramatyki. W procesie mówienia język znika za tym, co zostało powiedziane. Jego bytem jest to, co nas absorbuje podczas mówienia, słuchania. Mówienie bowiem to mówienie do kogoś. *Kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle*⁵⁸.

Skoro zauważono, że język nie jest narzędziem, to w świadomości aksjologicznej powinien funkcjonować jako wartość immanentna, autoteliczna – wartość sama w sobie. Instrumentalne traktowanie języka może być przyczyną jego zdeprecjonowania. Pojawia się zatem potrzeba wychowania nie tylko do języka wartości, ale do wartości w ogóle. Nowoczesność na miejsce kultu religijnego wprowadziła kult rozumu, adeptci ponowoczesności nie wierzą ani w Boga, ani w rozum. Świat postrzegają jako chaos, a na piedestale stawiają ludzką indywidualną wolność oraz dążenie do miłych doznań i odczuć⁵⁹. W czasach chaosu i wszechobecnej kultury obrazkowej różnie wartościowane są podstawowe pojęcia, takie jak: życie, Bóg, miłość, przyjaźń, kłamstwo, uczciwość. Kultura wyższa ustępuje miejsca skarlałej kulturze masowej. Jednym z nadrzędnych celów wychowawczych powinien być ten, który dotyczy pogłębiania wiedzy o wartościach. Od nauczycieli natomiast należy bezwzględnie wymagać bardzo ważnej kompetencji - mądrości świadomości aksjologicznej połączonej ze znajomością podstawowej struktury pojęć aksjologicznych.

Kiedy M. Dudzikowa zadaje pytania: *Szkoła zatem jako miejsce **nie**-ludzkie? A więc jakie? **O**dczłowieczone? A raczej **odczłowieczane**, **d**ehumanizowane? Przez kogo? Jak? Co oznacza ta kategoria odmawiająca jednostce człowieczeństwa lub ludzkich praw?*⁶⁰, jednej z odpowiedzi należy upatrywać w łamaniu podstawowych zasad etyki słowa.

Wersja „na nie”:

1/ jako nadawca:

⁵⁷ H. G. Gadamer, *Człowiek i język*, w: *Wiedza o kulturze...*, s. 32.

⁵⁸ Tamże, s. 34.

⁵⁹ J. Puzyńska, *O języku wartości w szkole*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. II, red. Bożena Chrzastowska, WSiP, Warszawa 1997, s. 54.

⁶⁰ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt., s. 216.

nie krzywdzić drugiego człowieka ani też grup społecznych słowem wrogim, poniżającym, raniącym;

nie okłamywać innych, nie manipulować nimi za pomocą półprawd, pochlebstwa, demagogii, szantażu;

2/ jako odbiorca:

nie zrywać dialogu, nie zamykać się na słowo innych, nie przyjmować go z góry powziętymi uprzedzeniami;

jednocześnie jednak nie być naiwnym w odbiorze komunikatów, zdawać sobie sprawę z możliwości okłamywania i manipulacji.

Zasady „na tak” to:

1/ jako nadawca:

mówić tak, by partnerzy czuli się bezpiecznie i mieli świadomość akceptacji;

mówić to, co się uważa za prawdę, chyba że przemilczenie lub nawet kłamstwo są uzasadnione dobrem innych;

mówić tak, by nie utrudniać partnerowi rozumienia i nie denerwować go brakiem poprawności lub snobizmem językowym;

2/ jako odbiorca:

wysłuchiwać innych z dobrą wolą, choć bez naiwności, starając się rozumieć ich racje⁶¹ [podkr. A. M.]

Aby zatem szkoła była miejscem ludzkim, uczłowieczonym, zhumanizowanym, presuponowanymi wartościami powinny być m.in: szczerość, życzliwość, empatia, otwartość na drugiego człowieka jako wartości niekwestionowalne. W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw dla języka wartości można:

sięgnąć do ważnych tekstów kultury, np. wiążących dokumentów prawnych o najwyższej randze;

odwołać się do opinii społecznej;

oprzeć się na danych samego języka i rekonstruować „językowy obraz wartości”⁶².

J. Bartmiński w postulacie potocznej etyki słowa domaga się zauważania partnera, traktowania go jak partnera, nienapiętnowania rozmówcy, gdy adresat nie słucha nadawcy, zdehumanizowanymi frazeologizmami, takimi jak, np.: *jeździć po kimś jak po burym psie, czekać. Dobry komunikator:*

⁶¹ J. Puzyńska, A. Pajdzińska, *Etyka słowa*, w: (red.) J. Miodek *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Forum Kultury Słowa, Wrocław 1995, s. 42.

⁶² *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji...*, dz. cyt. http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1352, [dostęp: 2 lutego 2019 r.]

(1) w aspekcie interakcyjnym: dostrzega odbiorcę (adresata) i liczy się z nim jako partnerem, szanuje go, nawiązuje kontakt, umie słuchać, dialoguje;

(2) w aspekcie modalnościowym: wypowiada się z jasno rozpoznawalną intencją, tzn. jego wypowiedzi odbierane są albo jako prawdziwe, albo niepodpadające pod kryteria prawdy/fałszu (stanowiące rodzaj gry językowej, np. żartu);

(3) w aspekcie treści: komunikuje treści sensowne, znaczące; dba o zrozumiałość przekazu;

(4) w aspekcie formy – mówi starannie i wyraźnie, nie za głośno i nie za szybko, głosem „naturalnym”, płynnie; nie poraża wielością słów, ale też nie jest skąpy w słowach⁶³.

Dehumanizując, odmawiamy drugiej osobie człowieczeństwa, a tym samym jednej z największych wartości, jaką jest godność. Nauczyciele powinni promować wzorcowe użycie języka, a więc zgodne z *etyką dyskursu*. Piękno (obok dobra i piękna) jest jednym z ideałów wartości absolutnych. Aby sprawnie posługiwać się językiem, należy mówić tak, by odbiorca czuł się w kontakcie z nadawcą akceptowany i szanowany. Komunikując się jesteśmy zobligowani do wyboru *wariantu formalnojęzykowego grzeczności*. Zwracanie się do drugiego człowieka słowami: *Witam zwierzęta.*; *Co to za bydlę?; Co za chlew!* nie sprzyja budowaniu dobrej komunikacji. Podstawą aktu komunikacji powinna być grzeczność językowa, która można określić społecznym rodzajem gry⁶⁴. Strategia ta polega m.in. na umiejętności współodczuwania i współdziałania z rozmówcą, poszanowania suwerenności partnera rozmowy

⁶³ Tamże.; W Powszechnej deklaracji praw człowieka z roku 1948 pierwszy artykuł głosił, że: Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.

⁶⁴ W preambule Karty praw podstawowych Unii Europejskiej z 2007 czytamy, że Świadoma swego duchowo-religijnego i moralnego dziedzictwa, Unia jest zbudowana na niepodzielnych, powszechnych wartościach godności osoby ludzkiej, wolności, równości i solidarności; opiera się na zasadach demokracji i państwa prawnego.

Preambuła do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 IV 1997, której ostateczny kształt zaproponował Tadeusz Mazowiecki, wymienia i szereguje wartości jeszcze inaczej (preambuła jest bardzo długa): przyrodzona godność człowieka, prawo do wolności i obowiązek solidarności. Ale już prawda, sprawiedliwość, dobro i piękno są poprzedzone ograniczającą formułą „dla wierzących w Boga”.

⁶⁴ Por. M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.; M. Marcjanik, *Mówimy uprzejmie, Poradnik językowego savoir-vivre'u*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

(niewypowiadaniu negatywnych ocen, dyskrecji)⁶⁵. Mówienie wartościowe nie oznacza mówienia pozbawionego sądów wartościujących.

Nie można mówić o podnoszeniu jakości, jeśli boimy się formułować sądy wartościujące i wzdramamy się przed stawianiem większych wymagań. Do tego wszystkiego potrzeba jednak – szczególnie w dzisiejszych czasach – odwagi, i to z kilku powodów⁶⁶.

Odwaga jest niewątpliwie jedną z bardziej pożądanых wartości w edukacji, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim. Trzeba być odważnym nauczycielem, by wyjść poza ramy „ram programowych”. Potrzeba także odwagi, by traktować wychowanków podmiotowo. Potrzeba odwagi, by w sposób niedyrektywny być człowiekiem i widzieć człowieka w człowieku. Trudno zatem nie podzielać obaw Bruhlmeiera o nauczycielskie kwestie związane z (nie)poszukiwaniami obiektywizmu aksjologicznego czy też (nie)obierania kierunku aksjologicznego w pracy pedagogicznej. Nauczyciel, wybierając⁶⁷ zawód, musi mieć świadomość tego, że wartościowanie będzie wpisane w jego codzienną pracę – za Bruhlmeierem: *Relacja międzyludzka dopiero wtedy jest tak naprawdę dobra, gdy można otwarcie ujawniać w niej także słabe strony i niedociągnięcia oraz rozmawiać o nich stosownym tonem., dalej: Ale prawdziwe kształcenie może występować tylko wtedy, gdy również druga jego strona dochodzi swoich praw. Dorastający człowiek, by móc w pełni rozwinąć swoje człowieczeństwo, potrzebuje konfrontacji z wymogami społecznymi i zapoznania z treściami ludzkiej kultury⁶⁸.*

Język jest zawsze tym, co formułuje poglądy, nawet u człowieka, który na pozór milczy. Naturalna zdolność zwana inteligencją, zależy od poglądów i języka. Mowa wyraża relacje, a wyraża ich mało, ponieważ rozwija się w czasie. Jeżeli język jest pogmatwany, niewyraźny, mało ścisły, nieuporządkowany, jeżeli umysł, który go używa lub który go słucha, ma słabą zdolność do utrzymywania jakiejś myśli w świadomości, wówczas język nie posiada żadnej lub prawie żadnej rzeczywistej zawartości relacji⁶⁹.

⁶⁵ Wyższym stopniem opanowania języka jest kompetencja komunikacyjna – grzeczność językowa wymaga właśnie tej umiejętności

⁶⁶ A. Bruhlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, red. B. Śliwerski, Kraków 2011, s. 49.

⁶⁷ W wielu przypadkach decyzja o wyborze zawodu nauczyciela nie powinna być tylko decyzją samego zainteresowanego.

⁶⁸ Tamże. s. 51.

⁶⁹ S. Weil, *Władza słów*, w: (red.) M. Boni, G. Godlewski, A. Mencwel, *Wiedza o kulturze. Słowo w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu

Posumowanie

Humanizacja szkoły w perspektywie języka wartości to przede wszystkim empatia językowa rozumiana jako wrażliwość komunikacyjna na zmieniające się uczucia odbiorcy komunikatu językowego - *tymczasowe życie życiem drugiego człowieka*⁷⁰.

Język jest najdoskonalszą formą poznania świata i narzędziem myślenia wpływa na kształt naszych myśli i zachowań, chociaż ich nie determinuje. Język może być źródłem wielu problemów podczas procesu porozumiewania się. Nie tylko to, co mówimy, ale i jak mówimy, decyduje o naszej akceptacji społecznej. Poprzez język budujemy pozycję społeczną i relacje z otoczeniem. Budujemy i wzbogacamy świat. Praktycznie każdy użytkownik języka stosuje na co dzień swego rodzaju dywergencję – w ten sposób podkreśla swoją odrębność (np. żargony różnych grup zawodowych). Bądź co bądź znaczenie tego, co mówimy, tkwi w nas samych, a nie w słowach, które wypowiadamy.

Humanizacja szkoły powinna zacząć się od języka – przekąznika jednej z największych wartości człowieka, jaką jest godność. Jej egzemplifikacją są m.in. zachowania nastawione na życzliwe odnoszenie się nawzajem do siebie, nieobrażanie, posługiwanie się *zhumanizowanymi środkami językowymi*⁷¹, respektowanie wzorca *dobrego mówienia*, a przede wszystkim respektowanie człowieka.

Esaj M. Dudzikowej jest wołaniem o zmianę kultury szkoły opartej na „porządku dzungli” na kulturę konstytuowaną przez „porządek etyczny”⁷². Eseistka, cytując Baumana⁷³, postuluje: *W twojej mocy jest szanować i skłaniać do szacunku tych, co wokół ciebie, w zasięgi twych oczu, głosu, rąk – i czynów. Szanować i uczyć szacunku dla godności, na jaką każdy człowiek zasługuje z tego tytułu, że jest człowiekiem(...)*⁷⁴,

ale, jak sama dodaje: *...Jakie to proste... Jakie to trudne*⁷⁵.

Warszawskiego, Warszawa 1995, s. 253.

⁷⁰ R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina* (tłum. Z. Janowska), Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 269.

⁷¹ Bogactwo języka polskiego pozwala na bogate posługiwanie się frazeologią i metaforą odzwierzęcą z pozytywnym wymiarze znaczeniowym, np. *pracujecie jak pszczołki, wspólnie rozwiniemy skrzydła* etc.

⁷² M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły*, dz. cyt. 241.

⁷³ Z. Bauman, *Zmieniać siebie, zmieniać świat...*, w: tegoż, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Kraków: Instytut Wydawniczy Znak 2007, s. 339. za: Tamże, s. 273.

⁷⁴ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły*, dz. cyt. 273.

⁷⁵ Tamże, s. 274.

Bibliografia:

- Baran T., *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Bartmiński J., *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji*, w: (red. nauk.) A. Markowski, R. Pawelec, *Oblicza komunikacji*, Warszawa 2012.
- Bartmiński J. (red.), *Język w kręgu wartości*, Lublin 2003.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bruhlmeier A., *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2011.
- Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Samburska B., Synowiec H., *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Cegieła A., *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2014.
- Chojak J., Korpysz T., Waszakowa K. (red.), *Człowiek, słowo, świat*, WUW, Warszawa 2010.
- Czapiga A., *Antroponimiczne metafory odzwierzęce w języku polskim, rosyjskim i angielskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Czerepaniak-Walczak M., Madalińska-Michalak J., Śliwerski B. (red), *Ku życiu wartościowemu, Idee-Koncepcje-Praktyki*, T. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2018
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 1994.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S.C., *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M., *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

- Dudzikowa M., *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, w: (red.) D. Ekiert-Oldroyd, *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria - praktyka - perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 108-129.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 157-171.
- Dunbar R., *Pchły, plotki a ewolucja języka*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2007.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Gielarowski A., *Kryzys kultury, kryzys człowieka. Fenomenologiczna krytyka kultury: Husserl, Lévinas, Henry*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Gogacz M., *Humanizacja kultury*, w: „*Studia Philosophiae Christianae*” 1979 nr 15 (2).
- Havel V., *Siła bezsilnych i inne eseje*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2011.
- Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kukułowicz T., Nowak N., *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, RW KUL, Lublin 1997.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Marcjanik M., *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Marcjanik M., *Mówimy uprzejmie, Poradnik językowego savoir-vivre'u*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Markowski A., Puzynina J., *Kultura języka*, w: (red.) J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Wydawnictwo „Wiedza o kulturze”, Wrocław 1993.
- Ostrowska U. (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Pajdzińska A., Puzynina J., *Etyka słowa*, w: (red.) J. Miodek, *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Forum kultury słowa, Wrocław 1995.
- Patrzalek T., *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „*Polonistyka*” 1996 nr 4, s. 216-224.
- Pisarek W., *Słowa między ludźmi*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1985.

- Prokopiuk W., *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992.
- Puzynina J., *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.
- Puzynina J., *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013.
- Stańkowski B., *Zaczniemy od człowieka, Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, Akademia Ignatianum Wydawnictwa WAM, Kraków 2016.
- Strawa T. (red.), *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2003.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*, w: (red.) I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, zbiór studiów*, „Elipsa”, Warszawa 1996.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa 2013.

The need for school humanization in terms of language of values

The article about *The need for school humanization in terms of language of values* is part of a discourse by Professor Maria Dudzikowa on *Signs of dehumanization in schools. In the perspective of zoonotic imagery*. This sketch is an attempt to define the school humanization term and to embed it in the axiological aspect of the language of values and ethics of the word. This is an open continuation of the axiological and pedagogical idea concluded in many texts on interpersonal relationships in education.

The aim of the article is to stipulate about the humanization of school in a broader, not just language, context, resulting from a personalistic approach to education – affirmation of students, teachers and their subjectivity.

Keywords: dehumanization of school, humanization of school, language of values, school ethics, communication.

O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości

Artykuł *O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości* jest włączeniem się w dyskurs Profesor Marii Dudzikowej na temat *Oznak dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*. Niniejszy szkic to próba zdefiniowania terminu humanizacja szkoły i osadzenia go w aksjologicznym aspekcie językowym – języka wartości i etyki słowa. To otwarta kontynuacja myśli aksjologiczno-pedagogicznej zawartej w licznych tekstach, których tematyka dotyczy m.in. relacji interpersonalnych w edukacji.

Celem artykułu jest postulat o humanizację szkoły w szerszym – nie tylko językowym - kontekście, wynikający z personalistycznego podejścia do edukacji – afirmację uczniów, nauczycieli i ich podmiotowości.

Słowa kluczowe: dehumanizacja szkoły, humanizacja szkoły, język wartości, etyka szkoły, komunikacja.