

Barbara Smolińska-Theiss
APS, Warszawa

Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku

Artykuł skupia się na problemie podmiotowości dziecka. Odwołuje się do trzech definicji szkoły. Celem szkoły Nowego Wychowania jest odkrywanie dziecięcej podmiotowości. Szuka ona takich sposobów działania, które umożliwiają respektowanie prawidłowości rozwojowych dziecka. Pomyślana jest jako szkoła „na miarę dziecka”.

Dopiero po roku 1989 idee Nowego Wychowania mogły się spełnić. Podmiotowość dziecka jest obecnie kluczową kategorią, prowadzącą do zmian w pedagogice, edukacji i systemie szkolnym. Współczesne szkolnictwo w różnym zakresie respektuje dziecięcą podmiotowość. Należy odnotować tendencję, aby łączyć ją z różnymi strukturami społecznymi – państwem, środowiskiem lokalnym, rodziną. W rezultacie pojawiają się różne modele podmiotowości dziecka, szkolnictwa i polityki edukacyjnej.

Nowe Wychowanie – szkoła na miarę dziecka

Nowe Wychowanie – nowa idea wychowania i ruch społeczny przełomu XIX i XX ogniskujący się wokół problemów rozwoju i wychowania dzieci, zasadniczo zmienił obraz i miejsce dziecka w społeczeństwie, rodzinie i szkole. Dawna szkoła stała się przedmiotem totalnej krytyki. Zarzucono jej przede wszystkim formalizm, encyklopedyzm, oderwanie od psychologicznych prawideł rozwoju dziecka.

Marzeniem przedstawicieli Nowego Wychowania stało się zbudowanie nowego modelu szkoły. Szkoły na miarę dziecka. Szkoły zbliżonej do życia. Jak przekonywała autorka *Stulecia dziecka*: „Człowiek uczy się dla życia, nie dla szkoły” (Key, 2005, s. 122). „Celem szkoły – tak samo jak rodziny i społeczeństwa – powinno być rozwijanie życia do coraz wyższych, doskonalszych form przez wspomaganie siły i potęgowanie szczęścia, przez nieustanne zwalczanie tych wpływów, które życie ubożą” (Key, 2005, s. 147).

Szkoła powinna zbudować i pokazać dzieciom społeczne warunki życia. Jest ona bowiem „społeczeństwem w zarodku” „wspólnotą w miniaturze” – pisał Edouard Claparède (2006, s. 32). Ma umożliwiać dziecku prawdziwe doświadczenia społeczne w codziennej pracy i komunikacji z innymi. „Dziecko ma przejść ze świata fizycznego, liczącego nie więcej, jak kilometr kwadratowy powierzchni, do całego świata, a nawet do systemu słonecznego” – podkreślał John Dewey (2006, s. 94).

Przedstawiciele Nowego Wychowania krytykowali szkołę, ale jej nie negowali. Co więcej, za tymi ostrymi słowami kierowanymi pod adresem szkoły kryło się przekonanie o wielkich możliwościach rozwojowych

dziecka, o nadziejach związanych z wychowaniem, kształceniem pedagogiką i psychologią. Zgromadzeni w laboratoriach Genewy i Brukseli badacze dzieciństwa byli przekonani, iż uda im się dotrzeć do tajemnicy dziecka, że odkryją prawa jego rozwoju fizycznego, społecznego, psychicznego, a nawet etycznego. Potrafili je zdiagnozować oraz uruchomić w praktyce wykraczającej poza standardy szkolne obowiązujące na początku XX wieku. Nie były to tylko abstrakcyjne wizje. Przybrały one kształt konkretnych rozwiązań w zachodnioeuropejskim ruchu oświatowym, który wdrażał nowe idee w różnorodnych eksperymentach szkolnych i placówkach edukacyjnych. Historycy oświaty nazywają je dzisiaj Nowym Wychowaniem, odwołując się zwłaszcza do dorobku psychologii rozwojowej. W perspektywie pedagogicznej ruch ten nazywany jest Pedagogiką Reform lub Pedagogiką Reformy. Eksperymentowano w nim z niekonwencjonalnymi warunkami kształcenia, ze społecznymi, kulturowymi i estetycznymi wyzwaniami ówczesnego świata, z zabawą czy pracą. Ich cechą było przede wszystkim zbliżenie, a nawet próba dopasowania szkoły do dziecka i do realnego życia. Szkoła miała być lepsza, bardziej otwarta na dziecko. Miało ono się w tej szkole czuć dobrze, rozwijać się w atmosferze radości, a nawet szczęścia.

Zachodnie idee Nowego Wychowania i Pedagogiki Reformy znalazły odzwierciedlenie w kształceniu, a raczej w doskonaleniu polskich nauczycieli. Były propagowane na kursach nauczycielskich — zwłaszcza w instytutach niepaństwowych. Omawiano je w polskiej prasie pedagogicznej. Usiłowano dotrzeć z nimi do nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich. Szczególne zasługi w popularyzacji idei Nowego Wychowania miały nauczycielskie związki zawodowe oraz instytuty ZNP, a także grono akademików i działaczy społecznych zajmujących się tworzeniem polskiej oświaty w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

A jednak w bardzo małym zakresie przenikały one do polskiej szkoły. Jak podaje Jędrzej Sobczak, w latach 1926-1936 na ziemiach polskich idee Nowego Wychowania realizowało nie więcej niż 25-30 szkół średnich ogólnokształcących, przeważnie prywatnych (Sobczak, 1979, s. 8). Polska szkoła po odzyskaniu niepodległości znalazła się w bardzo trudnej sytuacji. Musiała odpowiedzieć na wyzwania ogromnego analfabetyzmu, który przekraczał w niektórych regionach 50% populacji. Walczyła ze spuścizną porozbiorową, brakiem nauczycieli, programów kształcenia, podręczników, sieci i infrastruktury szkolnej.

Polska szkoła w II Rzeczypospolitej tworzyła się niemalże od podstaw. Była budowana raczej centralistycznie, przez państwo. Liczne regulacje Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zmierzały do zmniejszania dystansów społeczno-kulturowych wywołanych spuścizną porozbiorową. Niby niezależna politycznie szkoła miała być drogą konsolidacji młodego państwa i ważnym społecznie zaczynem zmian i rozwoju Rzeczypospolitej. O takiej szkole mówili Stanisław Karpowicz, Edward Abramowski, Władysław Spasowski, Stefania Sempołowska, Helena Radlińska. W polskich warunkach chodziło przede wszystkim o prawo dziecka do szkoły, alfabetyzację, obowiązek szkolny. O możliwość kształcenia dzieci robotniczych i chłopskich upominali się komuniści, socjaliści, pozytywiści i romantycy społeczni, pokolenie niepokornych i oświecone salony. Elementarne potrzeby oświatowe nie pozostawiały zbyt wiele miejsca na eksperymenty szkolne i praktykowanie nowatorskich idei wychowawczych.

Dyskusja nad miejscem dziecka w systemie kształcenia i wychowania rozgrywała się przede wszystkim na polu pozaszkolnego ruchu oświatowego, różnorodnych towarzystw i indywidualnych inicjatyw. Między oficjalną ideologią szkoły II Rzeczypospolitej a ruchem oświatowym tamtego okresu istniał ogromny dysonans.

To nie w szkole, w dużej mierze konserwatywnej, narodowej, ksenofobicznej, ale przede wszystkim w tym ruchu wykuwały się nowe idee i hasła pedagogiczne. Duży udział miały w tym Towarzystwo Badań nad Dziećmi działające w Warszawie od 1907 roku i Polskie Towarzystwo Psychologiczne. W kręgu tych otwartych, nowatorskich, środowisk prowadzone były intensywne prace nad poznaniem dziecka i warunków jego życia, tworzenia eksperymentalnych świetlic, ognisk wychowawczych, czy domów dziecka (zob. Szymański, 1995).

Ruch oświatowy II Rzeczypospolitej, o którym Ryszard Wroczyński pisze, że był ewenementem w skali europejskiej, antycypował nowe idee społeczne i psychologiczne. To w tym kręgu powstawały unikalne badania nad rozwojem dziecka i warunkami jego życia, prowadzone przez Marię Librachową, Józefę Jotejko, Tadeusza Kuchtę, Jana Władysława Dawida, M. Kaczyńską. Do tego środowiska akademików, działaczy, literatów i popularyzatorów trafiały idee Nowego Wychowania i rodzącego się pajdocentryzmu. Grono psychologów i pedagogów urzeczone badaniami, które potwierdzały ogromne możliwości rozwojowe dziecka, tak jak Ellen Key, sytuowało dziecko w centrum systemu społecznego i edukacyjnego. To ono miało stać się centralną postacią, gwiazdą w domu i w szkole. O takie prawo dziecka i jego miejsce w szkole upominał się Janusz Korczak.

Stosunek Korczaka do szkoły był ambiwalentny. Z jednej strony doceniał wartość i znaczenie szkoły oraz wykształcenia, gdyż pisał, że szkoła wprowadza ład i porządek w życie dziecka, jest potrzebną i zasłużoną instytucją w historii społecznej (Rusakowska, 1989, s. 16). Z drugiej strony jest ona oderwana od dziecka i od wymagań współczesności. Korczak opowiadał się za radykalną reformą szkoły. Podobnie, jak Dewey mówił o szkole życia. Używał tego pojęcia w dwojakim znaczeniu. Miała być ona bliska dziecku, rozumiała dla dziecka i wprowadzać je w realne, codzienne problemy rodziny i środowiska. W szerszej perspektywie Korczak mówił o szkole zanurzonej w życiu społecznym, a właściwie pełniącej dwojakie funkcje społeczne. Korczak używał sformułowania „od szkoły do życia” i „od życia do szkoły”. Pod tym pierwszym określeniem kryła się szkoła, która miała wprowadzić w życie społeczne (Korczak, 1994, s. 116).

Szkoła uczy funkcjonowania w grupie, podporządkowania się zasadom życia wspólnotowego. Korczak rozumiał, że może być ona narzędziem zmiany społecznej. Zachwycał się dziełem Pestalozziego w tworzeniu szkoły ludowej, czytał o szkołach eksperymentalnych w świecie, z uznaniem pisał o dobrych szkołach, które zwiędziały w Izraelu.

Jednocześnie podkreślał, że szkoła jest odzwierciedleniem społeczeństwa i jego miniaturą reprezentacją (Korczak, 1994, s. 185). Szkoła jest taka, jak społeczeństwo – dowodził. Jest zanurzona w życiu społecznym, kumuluje, odbija strukturę społeczną i problemy społeczne istniejące na zewnątrz szkoły. W takim znaczeniu wprowadza w życie społeczne, uczy dziecko funkcjonowania w grupie, podporządkowania się normom, zasadom życia wspólnotowego i instytucjonalnego. Jest bardzo ważnym etapem socjalizacji dziecka do zastanych warunków społecznych. A jednocześnie – jak przekonywał Korczak – szkołę nie bardzo można zmienić. Nie można jej wynieść poza nawias, wyłączyć z kontekstu i wprowadzić radykalne zmiany. Reforma szkoły musi się łączyć ze zmianami gospodarczymi, kulturowymi, politycznymi. Korczak rozumiał to bardzo dobrze, obserwując realia II Rzeczypospolitej, trudną sytuację szkoły i polskiego nauczycielstwa, kryzys ekonomiczny, budowanie podstaw gospodarki i państwowych finansów.

Korczakowi nie podobała się polska szkoła. Krytykował ją za zbyt formalizm, oderwanie od dziecka i życia społecznego. Marzyło mu się zbudowanie innej szkoły, która respektowałaby prawo dziecka do rozwoju, do tego, by było tym, kim jest, zasługiwało na szacunek. Korczak wierzył w dziecko. Był pełen podziwu dla jego sił witalnych i możliwości rozwojowych. Szkoła mogłaby odkrywać i wydobywać te naturalne siły dziecka... ale do tego celu musiałaby wyzłocić się z wielu barier i hamulców uczniowskiego życia. Na łamach *Małego Przeglądu* formułowali je wychowankowie Korczaka. Krytykowali złą atmosferę szkoły, wzmacnianie różnic społecznych, arogancję szkoły, nieliczenie się ze zdaniem dzieci.

Korczak zarzucał szkole, że kształci konformistów, uczy bierności, nie rozwija myślenia dziecka, pielęgnuje dystanse społeczne. Był także przeciwny ocenom szkolnym i dyplomom, które jego zdaniem wzmacniały hierarchie i osłabiały chęci dzieci do współpracy i współdziałania. W krytyce szkoły Korczak posuwał się tak daleko, iż dowodził związku między funkcjonowaniem szkoły a wojną, rewolucją i waśniami społecznymi. Postrzegał je jako dalekosiężne skutki edukacji oderwanej od życia i funkcjonującej wbrew prawom dzieci i dorosłych (Rusakowska, 1989, s. 66).

Korczakowska wizja szkoły jest zlepkiem idei Nowego Wychowania i zachodniej Pedagogiki Reformy. Podobnie jak u Georga Kerschensteinera i Henryka Rowida silnie akcentowany jest wątek pracy. Praca miała zbliżać szkołę do życia, uczyć porządku, dyscypliny i samoorganizacji (Rusakowska, 1989, s. 133). Korczak wierzył, że da się zbudować taką szkołę, która będzie respektować prawa dziecka i jego możliwości rozwojowe, a jednocześnie dawać dziecku wiedzę, uczyć porządków, osvajania się z trudnościami, pozwalać młodemu człowiekowi rozumieć i zmieniać świat. Mówił o dziecku, dzieciństwie i szkole z perspektywy sił rozwojowych, potencjałów, które pozwoliłyby wydobyć to, co najlepsze w dziecku i społeczeństwie. Jako lekarz, pedagog, działacz, społecznik bardzo realnie, wręcz pozytywistycznie opisywał dziecko i świat. Podziwiał trud rozwojowy dziecka. Był przekonany, że wysiłek i praca pomnożą społeczne i indywidualne dobro.

Korczak krytykował szkołę, ale nie negował jej istnienia i podstawowych funkcji. Szkoła miała być respektującym prawa dziecka miejscem kształcenia i wychowania. Dziecko to, według Korczaka, najważniejsza postać, główny podmiot szkoły... ale czy gwiazda? Korczak nie używał takich sformułowań. Obce mu były stanowiska utopijne, anarchistyczne.

Nie podpisałby się pewnie pod tym, co głosił Alexander Sutherland Neill, że szkoła jest przede wszystkim przestrzenią wolności dziecka, w której dziecko ma prawo być sobą. Jest to wizja szkoły wolnej od obowiązków, dyscypliny. Uczeń nie poznaje w niej hierarchii i dominacji nauczyciela, nie doświadcza strachu, obca jest mu wszelka przemoc. Szkoła, według A. S. Neilla, daje uczniowi całkowite poczucie wiary w siebie, zaufania do innych i świata. Wszyscy mają w niej równe prawa. Taka szkoła kształci przede wszystkim osobowość i charakter ucznia. „Wyszkolenie samo w sobie nie jest ważne — twierdzi Neill (2000, s. 33), a potem dodaje „możliwe, że Summerhill jest najszcześniejszą szkołą na świecie” (Neill, 2000, s. 37), w której dziecko wie, jak bardzo jest akceptowane.

A. S. Neill przedstawia szkołę z punktu widzenia wewnętrznej atmosfery. Szkoła jest instytucją wpisaną w teraźniejszość dziecka. Ważne jest to, co w niej dzieje się aktualnie, a nie jakie efekty przyniesie w przyszłości. Neill omawiając swoje ponad 50-letnie doświadczenia szkolne, pokazuje, jacy uczniowie przychodzą do jego szkoły, ale przemilcza ich dalsze biografie. Nie mówi, jakie są rezultaty pracy takiej szkoły. Zastana-

wia się raczej nad plonem swego nauczycielskiego życia a nie nad tym, co wynieśli jego wychowankowie i jak funkcjonują w różnych obszarach życia. Neill mówi o rozwijaniu wolności, radości, nieskrępowanej aktywności dziecka, o równości dzieci i dorosłych. Zupełnie marginalnie traktuje zadania szkoły związane z kształceniem, uczeniem, zdobywaniem wiedzy i umiejętności. Nie ulega wątpliwości, że w Summerhill dziecko jest najważniejsze, jest pełnoprawnym człowiekiem, obywatelem, artystą, królem, gwiazdą, ale czy jest uczniem i czy Summerhill to rzeczywiście szkoła.

I znowu – powrót do podmiotowości dziecka

Szkoła służyć ma dziecku – takie stanowisko przyjął Zespół Ekspertów Krajowej Komisji Koordynacji Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność w kwietniu 1981 roku. Nie było to bynajmniej hasło nowe, oryginalne, chociaż w tym kontekście tak było odbierane. W warstwie społeczno-politycznej wyrastało ono z krytyki szkoły peerelowskiej zdominowanej przez radzieckie wzory wychowania kolektywnego i budowania ładu monocentrycznego pozwalającego kontrolować życie jednostki i społeczeństwa. Teresa Hejnicka-Bezwińska nazywa to ofensywą ideologiczną, służącą zbudowaniu „wychowującego społeczeństwa socjalistycznego”, którego członkowie mieli być wyposażeni w określony światopogląd, nazwany „światopoglądem naukowym” (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 55). Temu celowi służyła „naukowa pedagogika socjalistyczna” oparta na behawioralnej koncepcji człowieka, budowniczego socjalizmu, propagowana przez psychologów. Związek pedagogiki komunistycznej z psychologią behawioralną był szczególnie wyrazisty i nadawał pedagogice PRL-u znamiona naukowych interpretacji.

Ale z drugiej strony, to ze środowiska akademickich psychologów zaangażowanych w badania nad rozwojem dziecka płynęły wyraźne impulsy przywołujące dawne, ugruntowane w Nowym Wychowaniu idee podmiotowości. Już na początku lat 80. XX wieku Antonina Gurycka, rzeczniczka korczakowskich idei praw dziecka, stawia pytanie, czy podmiotowość w wychowaniu jest hasłem, nonsensem czy prawdą. Przytacza *Założenia programowo-organizacyjne 10-letniej szkoły ogólnokształcącej* opracowane w 1977 roku przez Instytut Programów Szkolnych, w których – jak podaje –

„eksponuje (się) diametralnie różną, w porównaniu ze stereotypową praktyką szkolną, pozycję i rolę ucznia w pracy i w życiu nowej szkoły. Wymaga (ona), aby uczeń nie był wyłącznie przedmiotem zabiegów edukacyjnych, lecz miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa i współpartnerstwa w procesie edukacji szkolnej. Najgłębszy sens modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły polega na humanizacji tej pracy, na upodmiotowieniu w niej roli ucznia – przekształceniu go z przedmiotu oddziaływań i manipulacji na podmiot czynny i chętnie uczestniczący w życiu szkoły” (Gurycka, 1989, s. 10).

Te same założenia wyraźnie wyartykułuje Maria Tyszkowa w swojej teorii rozwoju psychicznego człowieka w ciągu całego życia opartej na doświadczeniach. Zdecydowanie odrzuci redukcjonistyczny model sprowadzający doświadczenia do zachowań i bodźców rozwojowych. Osadzając doświadczenie człowieka w warunkach społeczno-kulturowych i w jego biografii, powie wprost, iż „pojęcie doświadczenia odnosi się wyraźnie do podmiotu (organizmu) i do jego mechanizmów regulacyjnych, a nie do środowiska (bodźców, sytuacji) czy zachowania.” (Tyszkowa, 1988, s. 54).

Hasła podmiotowości i uspołecznienia szkoły stały się głównymi zadaniami przebudowy polskiej oświaty po przewrocie politycznym. W praktyce oba te terminy były łączone. „Uspołecznienie szkoły nie może być celem samym w sobie, musi zawierać uzasadnienie pedagogiczne: jest nim podmiotowość ucznia jako uczestnika procesów społeczno-pedagogicznych przebiegających w szkole” – pisał Julian Radzewicz (1989, s. 22).

W środowiskach akademickich hasła podmiotowości nie tylko odpowiadały na zapotrzebowanie społeczne, ale przede wszystkim wyrastały ze zmieniającego się paradygmatu pedagogiki, nowych teorii i interpretacji. Zbigniew Kwieciński nazwie ten proces przechodzeniem pedagogiki z okresu ortodoksji, w której dominował paradygmat funkcjonalno-liberalny oparty w dużej mierze na behawioryzmie, przez okres heterodoksji – wyłaniania się różnorodnych odmiennych koncepcji edukacji i uprawiania pedagogiki do heterogeniczności próbującej w sposób zróżnicowany objąć i zinterpretować wielorakie rzeczywistości edukacyjne (Kwieciński, 1994, s. 21).

Stosownie do tych zmian we współczesnej pedagogice podmiotowości dziecka-ucznia z jednej strony przywołuje skojarzenia z Nowym Wychowaniem, z drugiej traci już takie wyraźne jednoznaczne rysy. Inaczej interpretują ją filozofowie wychowania, inaczej psychologowie, inaczej pedagodzy.

Dla filozofów podmiotowość znaczy, że dziecko jest osobą. Rozwija się, jest niespodzianką, buduje swoją tożsamość. Dziecko jest nosicielem swojej istoty, natury obdarzonej rozumem – dowodzi Mieczysław Sawicki, powołując się na Edith Stein (1995, s. 19). Takie założenia dają dziecku nie tylko podmiotowość, ale również wolność i godność. Jednocześnie ukierunkowują obcowanie z dzieckiem na współbycie, dialog, budowanie tożsamości dziecka i dorosłego.

Wołanie o podmiotowość dziecka łączyło się z próbami przywrócenia pedagogiki personalistycznej „dającej osobie ludzkiej wolność stopniowego poznania Prawdy i Dobra oraz wolność dokonywania wyborów zgodnie z ich poznaniem” (Adamski, 1994, s. 116). Personalisci podkreślali, że dziecko jest osobą, posiada niezwykłą godność i wartość najwyższą, bezwzględną, nie może w żadnym wypadku być środkiem, narzędziem do realizacji innych celów. Wychowanie jako system i idea jest niewątpliwie podporządkowane dobru wspólnemu społeczeństwa, ale nie może przekreślać dobra osoby. To jej przede wszystkim służy – podkreślali personalisci.

Propozycje Katarzyny Olbrycht szły jeszcze dalej. Postulowała ona budowanie „paradygmatu osoby”, w którym dobro ludzkie łączyłoby się z kształtowaniem warunków służących rozwojowi, dokonywania własnych wyborów i budowania swojego człowieczeństwa. Zwracając się w stronę pedagogiki chrześcijańskiej i fenomenologii, autorka dowodziła, że osobowy wymiar człowieka urzeczywistnia się w syntezie podmiotowości i sprawczości. Dotyczy zarówno dziecka, jak i wychowawcy. Tych dwóch podmiotowości nie można rozdzielać – argumentowała na gruncie filozofii Katarzyna Olbrycht (1994, s. 146).

Stanowisko personalistów wobec podmiotowości dziecka odwołuje się do fundamentalnych, niezbywalnych atrybutów przypisanych dziecku przez Stwórcę czy przez Naturę. Renesans podmiotowości w tej perspektywie oznacza powrót do uniwersalnych stanowisk i wartości związanych z osobą ludzką, zawieszających dyskusje relatywizujące wpływy kontekstów, warunków czy systemów politycznych.

Zupełnie inną perspektywę teoretyczną pojęciu „podmiotowość” nadaje Piotr Sztompka, dystansujący się wobec stanowisk filozoficznych i psychologicznych. W punkcie wyjścia stawia dwa założenia. Po pierwsze

– podmiotowość dotyczy działania, a nie zachowania. Po drugie – odnosi się ona przede wszystkim do struktury społecznej. W konkluzji stwierdza – „podmiotowość w socjologicznym znaczeniu tego terminu, to istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej”. Czym charakteryzuje się podmiotowość? Dotyczy ona wzajemnego wpływu działań i struktur społecznych, wpisuje się w dynamikę społecznych zmian ulokowanych w czasie i przestrzeni (Sztompka łączy to ze współczynnikiem historycznym), tworzy pole ludzkiej aktywności, kreatywności, którą kształtuje sam działający podmiot i urzeczywistnia zmiany społeczne (Sztompka, 1988, s. 13).

Sztompka nie jest wielbicielem pedagogiki, pomija edukacyjne aspekty podmiotowości. Nie tyle rozwija, ile raczej przybliża, a może raczej przenosi na grunt polski stanowiska, które od dawna były znane i wyraźnie zakorzenione w zachodnich naukach społecznych. Hasła podmiotowości towarzyszyły zachodniej pedagogice emancypacyjnej, krytycznej od połowy lat 70. XX wieku. Ścisłe wiązały się z rozwojem badań nad dzieciństwem, kreowały zmieniające się historyczne, społeczne i kulturowe obrazy dziecka i dzieciństwa.

Do Polski trafiły z dużym opóźnieniem i co ważne wpisały się w zmiany i oczekiwania społeczne przełomu politycznego, załamania gospodarczego i chaosu aksjologicznego, nazywanego kryzysem sensów. Przywrócenie i redefinicja pojęcia podmiotowości stały się osią przebudowy polskiej pedagogiki i poszukiwani nowego wzorca edukacji podmiotowej, która na nowo oświeślałaby relację uczeń – rodzina – szkoła – środowisko lokalne – społeczeństwo – państwo. Wokół hasła podmiotowości koncentrowało się wiele wystąpień na I Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 1993 roku. Podmiotowość stała się wyzwaniem dla większości pedagogów i ważnym tematem publikacji Joanny Rutkowiak, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Andrei Folkierskiej, Zbigniewa Kwiecińskiego, Henryki Kwiatkowskiej, Lecha Witkowskiego, Zbyszka Melosika, Tomasa Szkudlarka, Bogusława Śliwerskiego.

Można powiedzieć, że zagadnienie to powróciło w nowej postaci jako oś pedagogiki otwartej, humanistycznej, demokratycznej. Wpisało się w przemiany społeczno-edukacyjne i było narzędziem tych przemian. W jakich obszarach teorii i praktyki pedagogicznej się pojawiło, jakie oczekiwania miało spełnić? Tadeusz Lewowicki przypisuje tej fundamentalnej kategorii funkcje społeczno-polityczne i teoretyczne (Lewowicki, 1997, s. 65). Podmiotowość miała – po pierwsze – przywrócić obywatelowi, dziecku, uczniowi jego prawa i stwarzać realne możliwości rozwoju jednostki. Miała zatem spełnić funkcję społeczną. Po drugie – podmiotowość skierowana była przeciwko prymatowi ideologii, indoktrynacji i politycznemu zniewoleniu. Budowała nową koncepcję człowieka-osoby i jego rozwoju widzianego w perspektywie aksjonormatywnej. Po trzecie – kategoria podmiotowości stała się specyficzną trampoliną zmian polskiej pedagogiki, wyraźniejszego otwarcia na nowe teorie, zagadnienia i obszary badań. Ich zasadniczą cechą było odejście od pedagogiki reaktywnej, psychologicznej, na rzecz szeroko rozumianej edukacji wpisanej w kontekst społeczno-kulturowy. W centrum edukacji znalazł się człowiek zanurzony w czasie i w przestrzeni, aktywny, twórczy zmieniający rzeczywistość i rozwijający się dzięki własnym wyborom i działaniom. Otwierało się powoli pole dla nowej pedagogiki łączącej podmiotowość i sprawczość w perspektywie indywidualnego rozwoju i zmiany społecznej.

Zmieniały się warunki społeczne, zmieniała się pedagogika, zmieniały się paradygmaty badań. Coraz wyraźniej ukazywała się niejednoznaczność, nieo określoność pedagogiki i samej podmiotowości. Pedagogika wyraźniej otwierała się na nowe zagadnienia i tematy badawcze transmitowane w dużej mierze z pedagogiki

zachodniej. Wśród nich znalazły się badania nad dzieciństwem, które dopiero wtedy, z ponad dwudziestoletnim opóźnieniem na dobre zadomowiły się w polskiej pedagogice.

Postawiło to w zupełnie innej perspektywie badania nad szkołą, które na nowo musiały zinterpretować miejsce dziecka w szkole, relacje dziecko – dorosły; uczeń – nauczyciel.

W polskiej pedagogice mało jest książek, o których można powiedzieć, że były szczególnie znaczące, przełomowe. Publikacje o szkole i wychowaniu nie są ulubioną lekturą polskiego społeczeństwa, nie budzą entuzjazmu nawet u nauczycieli. Takiej przełomowej roli nie są w stanie spełnić ani wielkie dzieła syntetyczne, ani mniej lub bardziej krytyczne analizy rzeczywistości. Mogą się nimi stać prace nowatorskie, odmienne, za którymi stoją zupełnie inne założenia i rozwiązania, inne definicje rzeczywistości, inny kod jej rozpoznawania i szukanie innych modeli działania.

Atrakcyjne dla tych zmian wydały się zrazu różne alternatywne prądy, stanowiska i ruchy sięgające do rozwiązań zachodnich: antypedagogika, pedagogika steinerowska, wychowanie bezstresowe. Na polski grunt trafiły one bez charakterystycznego dla siebie kontekstu teoretycznego i społecznego. Wabiły urokami pozornej wolności i podmiotowości dziecka. Jednocześnie trudno im odmówić znaczenia społecznego. Spełniły ważne, realne zadanie odsuwania peerelowskiej pedagogiki dyrektywnej, praktycystycznej, sprowadzającej ucznia do roli biernego realizatora programu wychowania socjalistycznego.

Badania nad polską szkołą widzianą z perspektywy ucznia wydobywały na światło dzienne skrywany wcześniej obraz indolencji polskiej oświaty, negatywnych ocen i emocji zarówno uczniów i rodziców, jak i nauczycieli. W badaniach przeprowadzonych pod koniec lat 80. XX wieku przez Andrzeja Olubińskiego 36,8% uczniów podało, że szkoła budziła ich uczucia negatywne, niezadowolenie, niechęć. Dla 23,9% szkoła kojarzyła się ze strachem i napięciem, a 8,8% mówiło wprost, że szkoła budzi ich wstręt i obrzydzenie (Olubiński, 2001, s. 73). Dominowało przekonanie, że uczeń ma przede wszystkim obowiązek uczyć się. Jego prawa i autonomia pozostawały iluzją nie tylko dla wielu nauczycieli i rodziców, ale i dla samych uczniów.

Szkoła i uczeń na usługach państwa, gminy i rodziny

Odpowiedź na pytanie, jakie jest miejsce dziecka w szkole, wykracza poza standardowe analizy pokazujące, kim jest dziecko-uczeń i jaka jest relacja między nim a nauczycielem. Wymaga również odwołania się do najszerszego kontekstu społeczno-politycznego, pozwalającego wyjaśnić ideologie oświatowe i zależności między szkołą a systemem politycznym. Nie jest to częsty i rozwinięty przedmiot refleksji w polskiej pedagogice i socjologii oświaty. Zwykle przywołuje się tutaj uproszczony, powszechnie znany model szkoły konserwatywnej, liberalnej lub radykalnej.

Walter Feinberg i Jonas F. Soltis związki między szkołą a społeczeństwem analizują inaczej. Z perspektywy funkcjonalizmu – dowodzą – szkoła służy przygotowaniu kadry do rozwoju systemu społeczno-gospodarczego, reprodukuje strukturę społeczną, ma na celu zarówno stabilizację, jak i zmianę społeczną. W innej, marksistowskiej (czy raczej neomarksistowskiej) perspektywie, szkoła jest narzędziem władzy i dominacji, odtwarza struktury nierówności społecznych. Według najnowszych stanowisk – szkoła ma po-

zwać uczniowi interpretować, konstruować wiedzę, świat społeczny, swoje miejsce i role w tym świecie (Feinberg, Soltis, 2000).

Spróbujmy na szkołę spojrzeć z perspektywy pedagogiki społecznej. Można tutaj wyodrębnić trzy modele: szkoła na usługach państwa, szkoła związana ze środowiskiem, szkoła w służbie rodziny, dziecka i wspólnoty lokalnej.

Pierwszy z nich nie doczekał się szerszych pedagogicznych badań. Różnorodne opracowania historyczne, politologiczne lub socjologiczne pokazują to zagadnienie cząstkowo. Uwagę przyciąga przede wszystkim szkoła totalitarna, komunistyczna lub faszystowska, której celem było „zbudowanie nowego społeczeństwa i nowego człowieka” wiernego sługi i narzędzia opętańczych idei władzy i nieludzkiego systemu. Jak określa Michał Heller, szkoła i dziecko stały się narzędziem, maszyną i śrubkami budowy sowieckiego systemu (Heller, 1989). Jeszcze mocniej pokazuje to Guido Knopp w książce *Dzieci Hitlera*. Stawia tezę, że dzieci i młodzież wcielone w ostatnim etapie do działań wojennych, skierowane do nieludzkiej pracy w upadającym przemyśle militarnym pozwoliły Hitlerowi przedłużyć wojnę (Knopp, 2008, s. 11).

Szkoła i dzieci stały się narzędziami, ofiarami i oprawcami tego systemu. Nie jest to obraz jednomyślny. Szkoła była miejscem zniewolenia i strachu, ale i pogardy dla wiedzy, nauki i ludzi wykształconych. Komunizm i faszyzm prymitywizował szkołę, ograniczał dostęp do szkoły nie tylko wrogom politycznym, redukował programy kształcenia, wprowadzał fikcję edukacji (ogromne klasy szkolne, wielka absencja, wiece, masówki, militaryzacja szkoły). W rzeczywistości szkołą zawładnął zarówno uczeń-pionier lub członek Hitlerjugend, jak i towarzysz-nauczyciel. I jedni, i drudzy siali niechęć i pogardę dla szkoły, kształcenia, wykształcenia. Niszczyli nauczycieli i uczniów, którzy nie tylko myśleli inaczej, ale w ogóle ośmielali się myśleć (Brodala, Lisiecka, Rudzikowski, 2001; Grunberger, 1987; Kryńska, Mauersberg, 2003; Kryńska, 2004; Król, Walczak, 1994).

Szkołą na usługach państwa zawładnęła ideologia, fikcja, partyjna nowomowa. „Przed partią i narodem stają dziś nowe cele i nowe problemy, wyżej i dalej sięgają aspiracje społeczeństwa. Wychowanie wymaga ukazywania młodzieży perspektyw, o których realizację warto i trzeba walczyć” – pisali w okresie PRL autorzy założenia, budowanego przez państwo, programu szkoły środowiskowej (Janowska, Winiarski, Wołczyk, 1973). Ich zdaniem, szkoła środowiskowa miała być taką placówką, która w środowisku lokalnym będzie organizatorem społeczności wychowującej. Hasła te nie odnosiły się bynajmniej do dawnego raportu Edgara Faure’a, ani do edukacji permanentnej. „Dla szkoły środowiskowej nadrzędną – zarówno funkcji założonych, jak i cząstkowych jest funkcja ideologiczna rozumiana jako przyswajanie przez wychowanków systemu poglądów, idei, pojęć dotyczących świata społecznego zgodnych z ideologią socjalizmu” – deklarowali *expressis verbis* autorzy projektu (Janowska, Winiarski, Wołczyk, 1973, s. 27).

W rzeczywistości tworzona w środowisku pedagogiki społecznej koncepcja szkoły środowiskowej jeszcze bardziej wpisywała szkołę w program polityczny, unifikowała ją i poddawała kontroli władzy. Szkoła stawała się centralną instytucją środowiska lokalnego. Miała przetwarzać to środowisko zgodnie z celami wychowania socjalistycznego, integrować, w praktyce eliminować, niekorzystne politycznie działania rodziny, Kościoła i innych podmiotów.

Idee szkoły środowiskowej rozwinie Edmund Trempała w swoich badaniach nad wychowaniem równoległym. Z jednej strony umocni szkołocentryzm i dominującą rolę szkoły wobec innych instytucji, organizacji i całego środowiska lokalnego. Dostrzeże jednak miejsce rodziny we współdziałaniu ze szkołą, nie pominie także aktywności środowiskowej samych dzieci. Pokaże, jak szkoła jest wspierana przez różne instytucje wychowania pozaszkolnego generowane przez lokalne środowisko, lokalne siły społeczne, instytucje profesjonalne i nieprofesjonalne. W konkluzji – jako rzecznik wychowania pozaszkolnego – stwierdzi, iż jest ono otwarte, pluralistyczne, demokratyczne i dobrowolne, daje różne możliwości kształcenia (Trempała, 1999, s. 264 i nn).

W nowych warunkach społeczno-politycznych relacje między szkołą a środowiskiem zatracają swoje polityczne akcenty. Na plan pierwszy wysuwa się już nie państwo, ale rodzina, która, jak pokazuje Mikołaj Winiarski (2000), wyznacza funkcjonowanie nie tylko szkoły, ale szeroko rozumianej edukacji środowiskowej. Składają się na nią także działania organizacji pozarządowych i różnych instytucji współpracujących ze szkołą.

Środowiskowy model szkoły i edukacji przedstawiony przez M. Winiarskiego wydaje się z jednej strony bardzo precyzyjny, rozbudowany. Może budzić respekt dla szczegółowości i drobiazgowości w określaniu elementów strukturalnych tego systemu i pokazywania jego związków. Z drugiej strony – jest to obraz odpersonalizowany, prawie nie ma w nim dziecka-ucznia. Pojawia się ono jako adresat edukacji, jako członek rodziny ze specjalnymi potrzebami. Nie ma natomiast dziecka-ucznia aktywnego, czynnego, działającego. Nawet problemy uspołecznienia szkoły sprowadzone są do zasad administrowania i kierowania szkołą, usamorządowienia z perspektywy nauczycieli lub gminy. W tej koncepcji pomija się prawie problemy legitymizacji szkoły, podmiotowości i sprawczości jej głównych podmiotów, niewiele mówi się o rozwoju. Sam autor próbuje nadać własnej koncepcji edukacji środowiskowej walory uniwersalności bez względu na konteksty kulturowe, społeczne, polityczne.

Nie wdając się w dyskusję nad nowymi teoriami szkoły: rozwoju szkoły, autonomii szkoły, kultury szkoły, szkoły jako wspólnoty uczenia się, szkoły jako instytucji uczącej się etc. (Maria Czerepaniak-Walczak, Maria Dudzikowa, Inetta Nowosad, Dorota Klus-Stańska, Stefan Mieszalski, Tadeusz Lewowicki, Bogusław Śliwerski) (zob. m.in.: Bruner, 2006; Bałachowicz, 2009; Czerepaniak-Walczak, 1995; Denek, 1998; Dudzikowa, 2001; Feinberg, Soltis, 2000; Mendel, 2001; Mendel, 2007; Nowosad, 2001; Nowosad, 2003; Nowosad, Szymański, 2004; Klus-Stańska, Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2009; Tuohy, 2002), spróbujmy skoncentrować się tylko nad pytaniem, jakie jest miejsce dziecka-ucznia w tych rozwijanych na gruncie współczesnej pedagogiki i socjologii rozwiązaniach. W praktyce jednak to raczej nie nauka i środowiska akademickie, ale przede wszystkim polityka i tradycja społeczno-kulturowa danych krajów decyduje o misji i zadaniach, jakie ma pełnić edukacja i o jej społecznej legitymizacji. Zupełnie inaczej wygląda to w konserwatywnych, tradycyjnych, religijnych Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie na dodatek różne stany mogą przyjmować swoje regulacje. Inaczej w Republice Federalnej Niemiec z silną rolą szkoły i innych instytucji gwarantujących porządek społeczny. Jeszcze inaczej w państwach postkomunistycznych, które na nowo usiłują budować swój ład społeczny wedle zasad demokracji, uspołecznienia, równości i sprawiedliwości.

Warto to podkreślić, bo to przede wszystkim z doświadczeń amerykańskich i zachodnioeuropejskich płyną inspiracje pokazujące nową rolę rodziny i dziecka wobec szkoły. To już nie tyle znana wcześniej pomoc, współpraca czy nawet współdziałanie rodziców i nauczycieli, ale realne i prawne partnerstwo, przymierze rodziny i szkoły. Przyjmuje się tutaj bezwzględny priorytet rodziny i domu rodzinnego w wychowaniu dzieci i pomocniczą, subsydiamą wobec nich rolę szkoły.

Stanowisko takie ma dwa uzasadnienia. Z jednej strony odwołuje się do katolickiej nauki społecznej, adhortacji *Familiaris consortio* i watykańskiej Karty Praw Rodziny. Znajduje oparcie w prawie naturalnym dającym rodzinie pierwszeństwo w wychowaniu dzieci przed wszystkimi innymi instytucjami. Z tego stanowiska wynikają także ważne obowiązki rodziny wobec dzieci i państwa wobec rodziny. To rodzice decydują i odpowiadają za wychowanie dzieci. Państwo nie może ani ograniczać, ani też zastępować ich w pełnieniu tych funkcji. Ma obowiązek wspierać rodzinę, tworzyć warunki ekonomiczne, prawne, organizacyjne, aby mogła ona wywiązać się z zadań rodzicielskich.

Za partnerstwem rodziny i szkoły przemawiają także liczne badania, praktyka codzienna szkół, które muszą się zmagać z nowymi wyzwaniami, wielokulturowością, nowymi nierównościami społecznymi, wysokimi aspiracjami rodziców i dzieci, ale także absencją szkolną, niepowodzeniami szkolnymi etc.

Doświadczenia amerykańskie pokazane przez Marię Mendel ilustrują nowy typ działania szkoły w warunkach demokratycznych i wielokulturowych (Mendel, 2001, s. 195). Dla polityków oświatowych i edukatorów termin partnerstwo i współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym stały się edukacyjnymi słowami „wytrychami”. Wokół tego zagadnienia koncentrują się wysiłki wprowadzanych reform szkolnych – dowodzi M. Mendel. Stąd potrzeba budowania nowych demokratycznych relacji szkoły ze środowiskiem.

Powołując się na obszerne badania, doświadczenia i publikację J. L. Epstein koncentrujące się wokół idei *teachers involve parents in schoolwork* – M. Mendel pokazuje to działanie w dwóch perspektywach. W szerszym znaczeniu jest ono skierowane na rozwój wspólnoty lokalnej, budowanie kapitału społecznego w środowisku. W węższej perspektywie dotyczy tworzenia warunków sprzyjających edukacji konkretnego ucznia.

Szkoła przyjmuje nie tylko dziecko-ucznia, ale całą rodzinę z jej mikroświatem kulturowym i społecznym. Razem z rodzicami musi diagnozować tę sytuację, ulepszać ją na miarę możliwości i oczekiwań konkretnego ucznia. Szkoła i rodzina tworzą dla dziecka wspólną przestrzeń edukacyjną, dzielą się wiedzą, budują różne kanały komunikacji, uczą się wzajemnie. W bezpośrednich kontaktach i wspólnej pracy z dzieckiem rozwijają swoje kompetencje edukacyjne, doskonałą rolę nauczycielskie i rodzicielskie. Celem tej współpracy jest oczywiście edukacja, rozwój dziecka, ale w rezultacie pomnaża się kapitał ludzki wszystkich podmiotów tej relacji, zarówno dziecka, jak i nauczyciela oraz rodzica.

W kolejnych publikacjach Maria Mendel pójdzie jeszcze dalej. Opowie się za przymierzem nauczycieli i rodziców. Stwierdzi wprost, iż w tym przymierzu nauczyciele i rodzice starają się być razem po jednej stronie, po stronie ucznia (Mendel, 2007). Zwróci uwagę, iż to rodzice są odpowiedzialni za swoje dzieci, ale w szkole ta odpowiedzialność jest dzielona z nauczycielami. Nauczyciel występuje jako osoba pomagająca zarówno dziecku, jak i rodzicowi.

To stanowisko — niby oczywiste, a jednak bardzo nowatorskie — zmienia dotychczasowe relacje i inaczej sytuuje miejsce dziecka w szkole. W znakomitej większości wcześniejsze wypowiedzi polityków oświatowych oraz akademików koncentrowały się na pytaniu, jak rodzina pomaga szkole. Dzisiaj, jak podkreśla Maria Mendel, odwracamy ten związek i pytamy, jak szkoła pomaga rodzinie i dziecku w wypełnianiu zadań edukacyjnych? Jakie miejsce dziecku i rodzinie wyznacza polityka oświatowa państwa i gminy oraz praktyka szkolna? Pytamy zarówno o tworzoną przez różne środowiska lokalne i podmioty kulturę szkoły, jak i o prawa dzieci i rodziców w szkole.

Takie odwrócenie pytań wynikające z jednej strony z dziedzictwa Nowego Wychowania, a z drugiej ze zmiany społeczno-politycznej, pokazuje fundamentalne problemy pedagogiki i praktyki wychowawczej. Odślania to co stałe i zmienne. Pokazuje przejścia i zmiany w myśleniu i działaniu pedagogicznym.

Usytuowanie dziecka i rodziny w centrum funkcjonowania szkoły — dla pedagogów wydaje się oczywiste, wręcz trywialne. Znajduje ono uzasadnienie w dorobku pedagogiki. Jest ugruntowane w środowisku akademickim, w licznych badaniach nad przemianami szkoły i historią dzieciństwa.

Inaczej jednak problem wygląda, jeśli odwołamy się do kontekstu społecznego, zwłaszcza do polskich realiów. Budowanie nowego modelu szkoły w służbie dziecka i rodziny, kreowanie nowych relacji społecznych, respektowanie podmiotowości dziecka i rodziny, tworzenie szkolnej wspólnoty rodziców, dzieci i nauczycieli dokonuje się powoli. Jest to wyzwanie dla wielu, o ile nie dla wszystkich, środowisk społecznych, jest też pierwszoplanowym zadaniem polityki oświatowej państwa i samorządu. Poziom realizacji tego zadania był, jest i będzie miernikiem realizacji dawnych już, ale ciągle aktualnych i ważnych dążeń do zbudowania szkoły podmiotowej, uspołecznionej i nowoczesnej; szkoły uczniów, nauczycieli, rodziców oraz demokratycznego społeczeństwa.

Bibliografia

- Adamski F. (1994). Poza kryzysem tożsamości — w kierunku pedagogiki personalistycznej. W: H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Bałachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: WSP TWP.
- Brodala M., Lisiecka A., Rudzikowski T. (2001). *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. Warszawa: Wyd. Trio.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Claparède E. (2006). Pedagogika J. Deweya. W: J. Dewey, *Dziecko i szkoła*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjne w teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit.
- Dewey J. (2006). *Dziecko i szkoła*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Dudzikowa M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.

- Feinberg W., Soltis J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Grunberger R. (1987). *Historia społeczna Trzeciej Rzeszy*. T. 1 i 2. Warszawa: PIW.
- Gurycka A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. Gurycka (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T. I: Wychowanek jako przedmiot działań. Warszawa: Wyd. UW.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996). *Historia wychowania (1944-1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*. Cz. IV. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP.
- Heller M. (1989). *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Warszawa: Pomost.
- Janowska A., Winiarski M., Wołczyk J. (1973). *Szkoła środowiskowa. Założenia teoretyczne i wyniki sondażu diagnostycznego*. Warszawa: Instytut Pedagogiki UW.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Klus-Stańska D., Pustkowska M. (red.) (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp.
- Knopp G. (2008). *Dzieci Hitlera*. Warszawa: Świat Książki.
- Korczak J., (1994). 1907. Powszechne nauczanie. W: J. Korczak. *Dzieła*. T. 3/2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J., (1994). Szkoła współczesna. W: J. Korczak. *Dzieła*. T. 3/2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Król E. C., Walczak M. (wyb.) (1994). *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944-1956*. Warszawa: IBE.
- Kryńska E. (red.) (2004). *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945-1956*. Białystok: Trans Humana.
- Kryńska E., Mauersberg S. W. (2003). *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w latach 1945-1956*. Białystok: Trans Humana.
- Kwieciński Z. (1994). Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Mendel M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Neill A. S. (2000). *Nowa Summerhill*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Nowosad I. (red.) (2001). *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Nowosad I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły*. Warszawa: IBE.
- Nowosad I., Szymański M. (red.) (2004). *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra-Kraków: Wyd. UZ, Wyd. AP.
- Olbrycht K. (1994). Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla” i wychowania do wyboru wartości. W: H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.

- Olubiński A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radziewicz J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Warszawa: Wyd. Społeczne KOS: Zespół Oświaty Niezależnej.
- Rusakowska D. (1989). *Janusz Korczak o szkole. Poglądy, oceny, doświadczenia*. Warszawa: IBP.
- Sawicki M. (1995). *Dziecko jako osoba. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Semper.
- Sobczak J. (1979). *Recepcja idei "Nowego Wychowania" w polskiej pedagogice okresu międzywojnia*. Cz. II. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Sztopka P. (1988). Socjologiczna teoria podmiotowości. W: *Podmiotowość – możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Poznań: Ośrodek Analiz Społecznych ZMW.
- Szymański M. S. (1995). *Die Kinderfreundebewegung in der II. Republik Polen (1918 bis 1939)*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Śliwerski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp.
- Trempoła E. (1999). *Panorama pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Tuohy D. (2002). *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Winiarski M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: IBE.

Summary

Child at School. School in the Service of a Child

The article is focused on the issue of subjectivity of a child. It purports three definitions of school. A school adherent to the "New Education" orientation is meant to discover the child's subjectivity. It seeks for the policies that enable to respect a child's development patterns. It is meant to be a school "tailored for a child". Only after 1989 were the ideas of the "New Education" able to be fulfilled. Subjectivity of a child is nowadays the central category, leading to changes in pedagogics, education and the school system. Contemporary schooling respect the child's subjectivity to various extent. A tendency to link it with the social structures – of the state, of community, of family – is to be noted. As a result, various models of child's subjectivity, schooling and educational policy emerge.