

Katarzyna Smulska

Doktorantka na Wydziale Pedagogicznym
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

KONCEPCJA SZKOŁY TOKSYCZNEJ CLIVE’A HARBERA

Clive Harber, profesor edukacji międzynarodowej Uniwersytetu w Birmingham, w swojej najnowszej książce *Toxic Schooling. How Schools Became Worse*, ukazuje tendencje utrzymujące się w jednostce edukacyjnej nazywanej szkołą. Jako oponent formalizmu i ustandaryzowania oraz rekrutacji szkolnej, ukazuje różne inicjatywy, które próbowały ten stan rzeczy zmienić. Powołując się na ‘Human Development Index’ ukazuje istotę szkoły, jako filaru wymienianego pośród czterech¹ kluczowych wskaźników rozwoju człowieka². Takie podejście ukazuje istotę dostępu do edukacji jako kluczowego jej aspektu dla osób zarządzających nią. Ważność edukacji jako takiej i tego co się w niej dzieje wydają się schodzić na plan dalszy. Argumentem potwierdzającym taki stan rzeczy jest kwestia wzrastających nakładów na szkolnictwo, które są wyznacznikiem ulepszania go.

*Globally, there is far more concern with rights to education than rights in education because formal education is perceived in an overwhelmingly positive light*³. [Na świecie poświęca się wiele uwagi prawom do edukacji, o wiele więcej niż prawom w niej obowiązyującym. Dzieje się tak, gdyż edukacja formalna postrzegana jest w bardzo pozytywnym świetle.]

¹ Trzy pozostałe wskaźniki rozwoju człowieka to: długość życia od urodzenia, kursu umiejętności wśród dorosłych i zamożność przypadająca na osobę.

² C. Harber, *Toxic Schooling. How Schools Became Worse*, Educational Heretics Press, Nottingham 2009, s. 2.

³ Tamże, s. 3.

To silne połączenie edukacji i społeczeństwa ma swoje odzwierciedlenie na płaszczyźnie gospodarczo-ekonomicznej. Edukacja, jako towar⁴, ukazana jest w całkowicie innym świetle. Ekonomiczne teorie kapitału ludzkiego i reprodukcji wpływają na umiejętności (*skills*), w które ma wyposażać szkoła, aby podtrzymać system polityczny oparty na demokratycznych przesłankach. Jak wskazuje autor, pojęcia równych szans (*equal opportunities*), merytokracji i sprawiedliwości społecznej, wcale nie służą ideom, które reprezentują. Nadal przynależność klasowa determinuje przebieg kolejnych etapów ścieżki edukacyjnej. Dzieje się tak, iż dzieci z biedniejszych środowisk trafiają do gorzej wyposażonych szkół, a potem otrzymują mniej lukratywne stanowiska. Natomiast dzieci z wyższych klas mają łatwiejszy dostęp do zajmowania lepszych pozycji w hierarchii stratyfikacji społecznej. Jak uważa autor, to właśnie szkoły powielają negatywne procesy społeczne i przyczyniają się do „przemocy” propagując autorytarne rozwiązania edukacyjne.

Jednakże, w okresie najbardziej widocznych zmian społecznych i kulturowych lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, pojawiali się ludzie, którzy próbowali stworzyć krytyczną, wobec masowej, edukację alternatywną opartą na spersonalizowanych, humanistycznych i demokratycznych przesłankach. Autor wymienia takie nazwiska jak: Edmond Holmes, A. S Neill, Rudolf Steiner, Margaret McMillan, Charlotte Mason, Susan Isaacs i Bernard Russell.

*For these writers there was a large gap between schooling and the type of education required in a genuinely democratic society. However, for others an education based on control, tradition, the learning of 'facts' and uniformity is actually a good thing because of the type of political system and citizen that are considered desirable*⁵. [Dla tych pisarzy istniała duża przepaść pomiędzy skolaryzacją, a rodzajem edukacji, której oczekujemy w społeczeństwie demokratycznym. Jednakże, dla innych, edukacja oparta na kontroli, tradycji, uczeniu faktów i jednolitości w edukacji jest czymś pozytywnym. Ma to przełożenie na konkretny rodzaj systemu politycznego i obywateli, którzy są w danym społeczeństwie poszukiwani.]

Największym zarzutem, który pojawia się wśród poszukujących alternatyw edukacyjnych, jest kwestia autorytarnego wydzwieku szkolnictwa masowego, w którym propagowana jest schematyczność relacji uczeń–nauczyciel. W relacji tej uczeń otrzymuje określone instrukcje, jak i co ma wykonywać, natomiast

⁴ S. Ball, *The Education Debate*, The Policy Press, University of Bristol 2008, s. 43. Edukacja staje się postrzegana jako towar, a jej odbiorcy jako klienci oferty edukacyjnej. Edukacja przestaje być dobrem publicznym, a staje się elementem gospodarki podporządkowanym tendencjom i kierunkom w niej zachodzącym.

⁵ C. Harber, dz. cyt., s. 7.

nauczyciel zajmuje pozycję dominującą. Jest on tym, który podejmuje decyzje związane z formą, przebiegiem procesu kształcenia oraz informacjami, które są przekazywane. Natomiast uczeń jest pasywnym uczestnikiem odbierającym określone pakiety informacji i wiedzy (*teacher – centred classroom*).

Współpracując przy tworzeniu podręcznika *Socjologia Edukacji*, Clive Harber nawiązuje do Rolanda Meighana⁶ narzuconej formie nauczania (*imposed learning*), która w jego mniemaniu niesie za sobą również inne konsekwencje. Jedną z nich jest ustalony ogólnie program nauczania (National Curriculum), obowiązujący każdego ucznia i będący listą wytycznych dla każdego nauczyciela. Co więcej, taka uschematyzowana forma nauczania łączy się także ze sztywnym, ustalonym przez dyrekcję i nauczycieli planem nauczania (*timetable*), dotyczącym zarówno godzin lekcyjnych, jak i ich umiejscowienia (klasa). Przynależność do konkretnej społeczności szkolnej uwypukla także obecność mundurków szkolnych (*uniforms*), będących nieodłącznym elementem większości szkół angielskich.

Autor opiera swe tezy na wypowiedziach uczniów zaczerpniętych z książki Edwarda Blishena *The School that I'd like*⁷. Młodzież ukazuje w niej negatywne ich zdaniem procesy zachodzące w szkole, pokazując tym samym swoje niezadowolenie z takiej formy edukacji. Pozostaje pytanie, czy argumenty podawane przez niezadowoloną młodzież powinny diametralnie wpływać na kształtowanie się systemu edukacji, stać się głosem większości i czy odzwierciedlają realny stan rzeczy. W każdej szkole można znaleźć grupę nastolatków niezadowolonych z formy i kształtu ścieżki edukacyjnej. Nie ulega jednak wątpliwości, że sygnały wysyłane przez uczniów zmuszają do refleksji i próby wdrażania bardziej elastycznych form edukacyjnych, pozwalających większemu odsetkowi jej uczestników czuć się włączonymi (*included*) w jej przebieg i uczestniczącymi czynnie w jej kształtowaniu⁸.

Praca nad bardziej elastycznym kształtem edukacji niesie ze sobą wiele wyzwań, ale także wyraźnie wskazuje na potrzebę ścisłej współpracy wszystkich trzech stron biorących w niej udział – uczniów, nauczycieli i rodziców.

*...most schools operate as a hierarchy with pupils at the bottom, though it would be better if ideas could be exchanged freely in school and everyone could have a say based on mutual respect in a more democratic fashion*⁹. [...w więk-

⁶ R. Meighan, L. Barton, I. Siraj-Blatchford, S. Walker, *Sociology of Educating*, 5th Edition, Conituum, London 2007, s. 480–483.

⁷ E. Blishen, *The School that I'd like*, Harmonswoth, Penguin, 1969.

⁸ K. Smulska, *Rolanda Meighana krytyka szkoły tradycyjnej – propozycje naprawy i alternatywa*, „Forum Oświatowe” 2009, nr 2 (41), s. 61–76.

⁹ C. Harber, dz. cyt., s. 59.

szości szkół istnieje ścisła hierarchia, gdzie uczniowie zajmują miejsce na samym dole. Jednakże, byłoby lepiej, gdyby pomysły mogły być wyrażane swobodnie w szkole przez każdego, a relacje opierały się na wzajemnym szacunku, na zasadach demokracji.]

W stwierdzeniu tym można dostrzec potrzebę czerpania od siebie nawzajem wiedzy i umiejętności. Istnieje także silna potrzeba wyrównania sił pomiędzy tymi trzema stronami procesu edukacji. Nauczyciel, nie jako instruktor, jak również rodzice i uczeń, będą odczuwać więź porozumienia i współpracy, wspierania się w uzyskaniu zamierzonych celów. Natomiast uczeń stanie się podmiotem w sprawie, nie przedmiotem biernie uczestniczącym w całym procesie edukacyjnym.

Jednakże, w swoich rozważaniach, Harber ukazuje szkołę jako instytucję ucisku, a nie współpracy. Posługując się filozofią Paulo Freire¹⁰ wskazuje on na całe spektrum tego skomplikowanego procesu i towarzyszącemu mu podporządkowaniu. W kompleksowości tego procesu zawiera się cała jego niedoskonałość i niemożność jego realizacji, gdzie to właśnie ci, którym powinno zależeć na jego zmianie lub powinni otwarcie o niego walczyć, szukają pośrednich rozwiązań i boją się diametralnych zmian.

*This does not necessarily mean that the oppressed are unaware of being downtrodden but that their liberation is seen in terms of replacing the oppressor rather than a genuinely new alternative*¹¹. [To niekoniecznie oznaczało, że uciemiężeni są nieświadomi bycia tyranizowanymi, ale to, że ich wyzwolenie postrzegane jest w kategoriach zastąpienia ciemnieńcy niż poszukania całkowicie nowej alternatywy.]

Postępowanie takie wydaje się być jedynie tymczasowym remedium na problemy zaistniałe na polu edukacyjnym.

*In order to overcome oppression and realize a fuller sense of consciousness, it is important for people to critically recognize their oppression, its causes and the possibilities for transformation both for themselves and the world around them*¹². [Aby przezwyciężyć tyranie i pełniej pojąć działanie naszej świadomości, ludzie muszą najpierw krytycznie ją rozpoznać. Takie podejście sprawi, iż ujrzą oni możliwości transformacji zarówno dla siebie jak i świata wokół nich.]

W takim pojmowaniu naszej świadomości dostrzegamy wyraźne etapy „uwalniania się”, począwszy od uświadomienia sobie, poprzez chęć zmiany i odnalezienia w sobie odwagi, by jej dokonać. Autor twierdzi jednak z całą stanowczością, iż natura edukacji ciemnieńcy (*education of the oppressed*) powoduje

¹⁰ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth, Penguin, 1970.

¹¹ C. Harber, dz. cyt., s. 16–17.

¹² Tamże, s. 17.

tłamszenie świadomości, a co za tym idzie ogranicza krytyczny wgląd w procesy edukacyjne i postrzegania go jako coś statycznego, permanentnego, a nie procesu, czegoś dynamicznego, co powinno ulegać transformacji, modyfikacjom i ewoluować wraz ze zmieniającym się otoczeniem.

Clive Harber w książce *Toxic Schooling: How Schools Became Worse* i opierając się na książkach wiodących jednostek w tym zakresie, ukazuje swoje głębokie przekonanie podważające istotę szkoły, jak również jej kształt i zastosowanie. Powołując się na słowa Paula Goodmana¹³, który mocno akcentuje negatywne przymioty szkoły, twierdząc, że jest ona na masową skalę używana jako „opiekunka” do dzieci, gdyż rodzice zmuszeni są do chodzenia do pracy. Co więcej, jest ona swoistą maszyną powiązań z innymi instytucjami, tworzącą więź wzajemnych uzależnień, a tym samym umacniającą jej pozycję i zapewniającą jej nietykalność. Szkoła to także, według Harbera, sposób na obniżenie bezrobocia i trzymania w ryzach rzeszy obywateli, którzy mogliby się przyczynić do chaosu społecznego. Dlatego też przyrównuje on szkołę do obozu koncentracyjnego, a urzędników pracujących tam na różnych stanowiskach nazywa policjantami w przebraniu¹⁴.

*This is because the 'social machine' does not necessarily want independence of mind, curiosity and initiative but orthodoxy, consensus and conformity*¹⁵. [Dzieje się tak dlatego, iż maszyna społeczna niekoniecznie pragnie niezależnego umysłu, ciekawości i inicjatywy, ale ortodoksji, jednomyślności i dostosowania.]

Dzięki kolejnemu pisarzowi Jamesowi Hemmingowi¹⁶ Harber wypukla następny mankament szkoły średniej, a mianowicie wciśnięcie w czterdziestopięciominutowe przedziały czasowe zagadnień, których nie da się w takim czasie przybliżyć.

*This distorts the educational process because it neglects other important attributes of human beings such as the intelligence of feeling, aesthetic awareness, imagination, intuition, judgement, breadth of apprehension, initiative, creative capacity, relational skill, manual proficiency and capability in general affairs*¹⁷. [To zniekształca proces edukacyjny, ponieważ zaniedbuje inne ważne ludzkie przymioty, takie jak inteligencję emocjonalną, świadomość estetyczną, wyobraźnię, intuicję, osąd, zakres zrozumienia, inicjatywę, zdolności kreatywne, umiejętności we wzajemnych relacjach, zręczność manualną i umiejętności radzenia sobie w codziennych sprawach.]

¹³ P. Goodman, *Compulsory Mis-Education*, Vintage Books, New York 1962.

¹⁴ C. Harber, dz. cyt., s. 23.

¹⁵ Tamże, s. 25.

¹⁶ J. Hemming, *The Betrayal of Youth*, Marion Boyars, London 1980.

¹⁷ C. Harber, dz. cyt., s. 31.

Zgodnie twierdzą oni, że szkoły kładą zbyt duży nacisk na przygotowywanie do egzaminów stosując zawężony program nauczania (*narrow curriculum*), zamiast próbować dostosowywać program do indywidualnych uwarunkowań uczniów i poszerzać ich indywidualne kompetencje i umiejętności.

*What is required in schools is more emphasis on personalized education to meet the needs and aims of learners, rather than teachers, schools, education systems and governments*¹⁸. [Niezbędne jest kładzenie większego nacisku na edukację spersonalizowaną w szkołach, aby sprostała ona potrzebom i celom uczących się, a nie potrzebom i celom nauczycieli, szkół, systemów edukacyjnych, czy rządów.]

Harber przekonany jest, że w szkoła powinna być jak najbardziej demokratyczna, oparta na współpracy, przyjacielskich relacjach i budowania poczucia włączenia i przynależności. Bezosobowość relacji w szkole sprawia, iż jest ona uważana za coś zewnętrznego, obcego, gdzie uczęszczający do niej uczniowie nie identyfikują się z instytucją, której stanowią najistotniejszy fragment.

Autor zgadza się również z opinią Johna Holta¹⁹, jednego z głównych inicjatorów alternatyw w edukacji, iż dzieci nie czują się komfortowo w szkole lub nie potrafią sprostać stawianym w niej oczekiwaniom, gdyż nauka opiera się na stopniach, opiniach, testach, egzaminach. Od uczniów wymaga się bycia konkurencyjnymi, wymaga się umiejętności współzawodnictwa. Co więcej, uczenie się, aby zdać konkretne egzaminy i testy nazywa pozbawianiem młodzieży szansy rozwoju swoich prawdziwych umiejętności.

*Behind the competitive knowledge-cramming is a system that exists to fail cohorts at various stages, to prepare for a stratified workforce and society*²⁰. [Za ambitnym systemem przepełnionym wiedzą kryje się ten, który sprzyja niepowodzeniom kohort na różnych etapach i przygotowuje do rozwarstwienia siły roboczej i społeczeństwa.]

Podpierając się przekonaniem Ivana Illicha, Harber twierdzi, iż mylone są pojęcia skolaryzacji i edukacji, nauczania i uczenia. Szkoła, według niego, stała się zinstytucjonalizowanym wytworem, który odchodzi coraz bardziej od edukacji, czyli swojego pierwotnego przeznaczenia.

*A major, mistaken, assumption of schooling is that most learning is the result of teaching*²¹. [Głównym, źle pojmowanym założeniem skolaryzacji jest to, iż większość uczenia jest rezultatem nauczania.]

¹⁸ Tamże, s. 33–34.

¹⁹ J. Holt, *How Children Fail*, Harmondsworth, Penguin, 1969.

²⁰ C. Harber, dz. cyt., s. 38.

²¹ Tamże, s. 43.

Co więcej, uważa się, że skolaryzacja służy pogłębianiu dysproporcji w społeczeństwie, zamiast je zmniejszać. Natomiast szkoła postrzegana jest jako miejsce alienacji i przymusu, do którego uczęszcza się, gdyż jest to uczącym narzucone i są do tego zobligowani. Wszystkie argumenty uzasadniające potrzebę unicestwienia szkoły lub podważające jej zasadność prowadzą do szeregu nurtujących pytań. Pytania te powstały w głowie praktyka, który zaczął swoją ścieżkę naukową – czy można coś zmienić nie obalając całego systemu i czy ma to sens? Czy szkoła, której poniekąd jestem reprezentantem, jako nauczyciel, jest instytucją pozbawioną jakichkolwiek pozytywnych znamion? Czy można uczyć, na przykład języków obcych, dopuszczając do pełnej swobody i elastyczności w dziedzinie zarówno nauczania, jak i uczenia? Czy można rzeczywiście zastosować tę alternatywę edukacyjną na szeroką skalę i dlaczego pomimo tylu głosów popierających tę inicjatywę nie udało się jej jak dotąd zrealizować? Czy rzeczywiście chodzi o to, aby *education should be aimed at ecstasy or the ultimate delight of learning and discovery*?²² [edukacja powinna być nakierowana na zachwyt lub w końcowym rozrachunku na przyjemność z uczenia się i odkrywania?]

Powołując się na kolejnych autorów z grona propagatorów alternatywy, Harber ujawnia także pewne inklinacje polityczne, skłaniające się ku lewicowym tendencjom. Przekonania te stają się widoczne w założeniu, iż to ci, którzy posiadają pieniądze, nadają kształt systemowi edukacji i decydują o zawartości treści w nim przekazywanych. Poparciem tego przekonania jest fakt, iż szkoła ma działać na zasadzie społeczności (*community*) i powiązań w niej występujących, w której wszyscy są równi wobec siebie i mają te same prawa. Przeciwnieństwem tego są szkoły z internatem (tzn. *boarding schools*), które pozbawiają młodych ludzi kontaktu z ich społecznością. Przyczynia się to do wyłączenia ich z uczestnictwa w zachodzących wydarzeniach mających w nich miejsce.

Osobą, wyszczególnioną w tej książce i której opinia wzięta została pod uwagę, jest Carl Rogers²³. Wydaje się on być najbardziej powściągliwy w swoich osądach dotyczących szkoły i systemu. Jednakże, podkreśla zbytnią jej biurokratyczność i przerost administracyjnych czynności, jakimi obarczeni są nauczyciele. Jak twierdzi, taki system unicestwia kreatywność i działa zniechęcająco na kadrę, zamiast ją stymulować. Nauczyciele i uczniowie są tutaj porównani do robotów. Ci pierwsi mają w sposób poprawny przygotowywać uczniów do zdawania kolejnych testów i egzaminów, a nie rozwijać ich system myślenia i postrzegania rzeczywistości. Czynnikiem, który przyczynia się do tego stanu i jest jego

²² G. Leonard, *Education and Ecstasy*, John Murray, London 1970, [w:] C. Harber, dz. cyt., s. 54.

²³ C. Rogers, *Freedom to Learn*, Columbus: Charles E. Merrill Publishing, Company, 1983.

głównym prowodyrem, to kontrola. Wyznacza ona kierunki, a osoby posiadające ją w swoim rękach kształtują środowisko edukacyjne. Pojawia się tutaj nowy argument, a mianowicie taki, iż istnieje możliwość współpracy w klasie, pomiędzy nauczycielem a uczniami, gdy proces uczenia skoncentrowany jest na osobie (*person-centered*), a nauczyciel zajmuje w tym procesie pozycję facylitatora.

*The best, therefore, that teachers can and should do is facilitation of this process of developing self-reliant learners, to trust learners and act as a catalyst of learning*²⁴. [Dlatego, najlepsze, co nauczyciele mogą i powinni robić, to pobudzanie procesu rozwoju samodzielnych uczniów, to zaufać uczniom i działać jako katalizator uczenia się.]

Można dostrzec w tym argumentcie próbę szukania rozwiązania, a nie negocjowania zaistniałego stanu rzeczy.

Różnorodne fakty przedstawione przez Clive'a Harbera w tym tekście wskazują na dwa kierunki przemian, jakie powinny zajść w edukacji. Pierwszy z nich jest o wiele bardziej drastyczny, gdyż propaguje zniesienie szkoły jako takiej i zastąpienie jej instytucjami krzewiącymi idee demokracji, jako że szkoła w tym ujęciu postrzegana jest jako autorytarne narzędzie przeczące zasadom państwa, któremu powinna służyć. Druga koncepcja oparta jest na elastyczniejszym i mniej inwazyjnym rozwiązaniu. Zakłada ona, iż szkołę należy reformować, kształtować tak, aby odpowiadała normom demokratycznym i coraz bardziej się ku jej założeniom zbliżała.

*While the degree of harshness and despotism within schools varies from context to context and from institution to institution, in the majority of schools power over what is taught and learned, when it is taught and learned and what the general learning environment is like is not in the hands of pupils. It is predominantly government officials, headteachers and teachers who decide, not learners*²⁵. [Podczas gdy stopień surowości i despotyzmu w szkołach różni się od kontekstu do kontekstu, od instytucji do instytucji, w większości szkół wpływ na to co jest nauczane i uczone, kiedy jest nauczane i uczone i jakie powinno być środowisko uczenia, nie spoczywa w rękach uczących się. W przeważającej mierze to rządowi urzędnicy, dyrektorzy szkół i nauczyciele decydują, nie uczący się.]

Wracamy więc do problemu poruszanego na samym początku, a więc dzielenia władzy, równomiernego rozłożenia sił na płaszczyźnie szkoły, a co za tym idzie, także, jak Harber twierdzi, równego podziału odpowiedzialności i winy za jej przebieg, formę i treść. Nie da się rozwiązać problemu poprzez narzucanie i obligatoryjność uczęszczania do szkoły, a tym bardziej za karanie (również

²⁴ C. Harber, dz. cyt., s. 80.

²⁵ Tamże, s. 88.

prawnie) zarówno uczniów, jak i rodziców. Autor uważa również, że w przeciągu swojej kariery edukacyjnej wielokrotnie był świadkiem debat edukacyjnych i dyskusji ukazujących problemy szkoły. Jednakże, niewiele z nich trafiło na szczebel faktycznych działań oraz znajdowało odzwierciedlenie w praktycznych wdrożeniach. Postanowienia te pojawiały się wyłącznie w założeniach polityki oświatowej i intencjach jej mówców, co postrzega jako kluczowy błąd.

Autorytarny system nauczania w szkołach, natomiast, ujawnił dopiero swój negatywny wpływ pośród studentów, gdyż okazali się oni grupą niezdolną do samodzielnej pracy i decydowania o jej przebiegu. Nauczeni jałowego odtwarzania przekazywanych treści, przejawiali głęboką potrzebę kierowania i wspomagania na kolejnych etapach nauki. Powodem tego jest również przeładowywanie nauki szkolnej wiedzą faktograficzną, przekazywanie w jak najkrótszym czasie jak największej ilości wiedzy, która pozwalałaby zdać egzaminy i przejść na kolejny szczebel edukacji.

Niezwykle istotny czynnik, który ma nadal ogromne znaczenie w dalszej karierze edukacyjnej, to pochodzenia społeczne. Jak wskazuje autor powołując się na badania naukowca z Uniwersytetu w Birmingham, Anthony Blooma²⁶, szkoła średnia niewiele wnosi, tak naprawdę, i ma niewielkie znaczenie na młodego człowieka. Czynnikiem kluczowym jest tutaj klasa społeczna i zamożność rodziców. Dzieci z wyższych warstw społecznych posyłane są do kosztownych szkół prywatnych, gdzie otrzymują wszechstronne wykształcenie i są przygotowywane do pełnienia przyszłych ról przyporządkowanych dla elity społeczeństwa brytyjskiego. Natomiast reszta społeczeństwa skazana jest na publiczne placówki oświatowe i pakiet edukacyjny przez nie oferowany.

Innym, znaczącym wskaźnikiem jest płeć. Nadal ogrywa ona istotną rolę w podziale kompetencji edukacyjnych i zdobywaniu kolejnych jej szczebli. Choć kobiety w Wielkiej Brytanii osiągają lepsze wyniki na egzaminach, to nadal mężczyźni zajmują wyższe pozycje w hierarchii zawodowej i piastują lepsze stanowiska²⁷. Odmienny stosunek do płci widoczny jest także w klasie, w różnym traktowaniu chłopców i dziewczynek przez nauczycieli, ale także w ich własnych odmiennych aspiracjach i oczekiwaniach.

Konkludując i próbując odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule, czy współczesna szkoła brytyjska jest szkołą toksyczną, najtrafniej można użyć cytatu samego Harbera: *...no education is neutral. It can be used positively or negatively depending on the goals and priorities that are set and what is both encouraged*

²⁶ A. Bloom, *Which Secondary? It hardly Matters*, Times Educational Supplement, 2008, 17/10.

²⁷ R. Meighan, C. Harber, *Sociology of Educating*, Continuum, 2007, s. 104.

*or ignored*²⁸. [...żadna edukacja nie jest neutralna. Może ona być użyta w pozytywny lub negatywny sposób w zależności od celów i priorytetów, które zostaną ustalone i od tego, co będzie propagowane, a co ignorowane.]

Jednakże, wszystkie wyżej wymienione argumenty i przesłanki wydają się przedstawiać utopijny obraz edukacji, gdzie wszyscy w idealnej harmonii pracują nad edukacją kolejnego pokolenia młodych ludzi, gdzie oni sami decydują o swoim losie i mają pełne prawo wyboru. Pozostaje pytanie, dlaczego taki system edukacji spersonalizowanej zawierający w sobie tyle melioratywnych pierwiastków obumarł wraz z jego twórcami? Dlaczego nie znaleźli się następcy, którzy chcieliby go propagować? Możliwe, że po prostu jest on zbyt rewolucyjny, obala lub nagina zbyt dużą ilość czynników kształtujących obecny system edukacji masowej, aby mógł zostać wdrożony bez krzywdzenia pokolenia, na którym przeprowadzono by takie doświadczenie.

BIBLIOGRAFIA

- Ball S., *The Education Debate*, The Policy Press, University of Bristol 2008.
- Blishen E., *The School that I'd like*, Penguin, Harmondsworth, 1969.
- Bloom A., *Which Secondary? It hardly Matters*, Times Educational Supplement, 2008, 17/10.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth, 1970.
- Goodman P., *Compulsory Mis-Education*, Vintage Books, New York 1962.
- Harber C., *Toxic Schooling. How Schools Became Worse*, Educational Heretics Press, Nottingham 2009.
- Hemming J., *The Betrayal of Youth*, Marion Boyars, London 1980.
- Holt J., *How Children Fail*, Penguin, Harmondsworth, 1969.
- Leonard G., *Education and Ecstasy*, John Murray, London 1970.
- Meighan R., Harber C., Barton L., Siraj-Blatchford I., Walker S., *Sociology of Educating*, Continuum, London 2007.
- Rogers C., *Freedom to Learn*, Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.
- Smulska K., *Rolanda Meighana krytyka szkoły tradycyjnej – propozycje naprawy i alternatywa*, „Forum Oświatowe” 2009, nr 2(41).

²⁸ C. Harber, dz. cyt., s. 113.