

JOANNA SZEWCZYK-KOWALCZYK  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

## MISTYFIKACJA CODZIENNOŚCI SZKOLNEJ, CZYLI REFLEKSJI KILKA O COMMON SENSE SZKOŁY

Prezentowane refleksje mają dwojakie źródło. Po pierwsze – w lekturze tekstów Pierra Bourdieu<sup>1</sup> i postrzeganiu edukacji jako systemu kulturowego, w którym wszystko ma swój początek w codziennych, zwykłych zachowaniach. Po drugie – w odkrywaniu prac Clifforda Geertza wraz z prezentowaną w nich antropologiczną koncepcją *common sense*<sup>2</sup>, która została wykorzystana w tytule. Kluczowy dla moich rozważań jest także termin: **mistyfikacja**, określający celowe wprowadzanie w błąd, udawanie kogoś innego, tworzenie pozorów lub aranżowanie fałszywych instytucji czy sytuacji. Wspólnym mianownikiem staje się szkoła (jako instytucja i grupa społeczna) i wszelkie procesy (wychowawcze, edukacyjne, społeczne) w niej zachodzące.

Dosłowne tłumaczenie *common sense* mogłoby brzmieć – wspólny zmysł lub zmysł wspólnotowy. Brzmi to w języku polskim lepiej niż „wiedza lokalna”<sup>3</sup>. Wiedza lokalna, wspólnotowa, to odpowiednik zdrowego rozsądku, czyli zdolności i umiejętności do trafnego oceniania sytuacji, w jakiej jest dane znaleźć się jednostkom, jak by określili to brytyjscy antropologowie analityczni. *Common sense* zdefiniować można jako myśl potoczną, świat praktyki, świat zdrowego rozsądku lub świat codziennego istnienia, rzeczywistość życia lub rzeczywistość dnia codziennego.

---

<sup>1</sup> P. Bourdieu (2008), *Zmysł praktyczny*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; P. Bourdieu (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

<sup>2</sup> Zwrot *common sense* tłumaczy się jako „zdrowy rozsądek”, pozostawiając go jednak w oryginalnej wersji językowej dotyka się istoty wspólnotowego przekonania, że poglądy i twierdzenia podzielane przez rozum są kumulatywne i ponadjednostkowe i są oparte na tzw. powszednim doświadczeniu; por. D. Czaja (2005), *Anatomia duszy. Figury wyobraźni i gry językowe*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 167.

<sup>3</sup> C. Geertz (2005), *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, passim.

Geertz swej kategorii *common sense* nadaje pięć cech, takich jak naturalność, praktyczność, przeźroczystość, niemethodyczność i dostępność<sup>4</sup>. Myśl potoczna jest zatem naturalna, oczywista i łatwa, jawi się jako pierwotna i nietknięta. Cechuje ją roztropność oraz praktyczność. Myśl potoczna jest prosta, dosłowna i przezroczysta, jej transparentna struktura pozwala na dobranie odpowiednich proporcji. Jej zdroworozsądkowa mądrość *ad hoc* uzasadnia jej niemethodyczność. A co najważniejsze, myśl potoczna jest w zasięgu ręki, przyswajalna i zrozumiała. Nie wymaga bycia specjalistą, z każdego z nas czyni eksperta, który ma możliwość odwołania się do własnej biografii i własnego doświadczenia.

*Common sense* tworzy zatem uniwersum interpretacyjne, w którym wyznaczane są nasze role, znaczenia i wartości. Innymi słowy – jesteśmy społecznie konstruowani jako podmioty przez obowiązujące dyskursy, które wyznaczają nam miejsca i funkcje.

Zdrowy rozsądek wynika z doświadczenia, a nie z refleksji o nim. Lód jest przecież zimny, a ogień gorący. To niezaprzeczalna realność. Zdrowy rozsądek pozwala na ułatwione surfowanie po rzeczywistości. Takie gładsze, powierzchowne. Można byłoby przywołać podobieństwa do cech wiedzy codziennej. Przecież nie zaprzeczymy, że „wszystko jest tym, czym jest, niczym innym”, tak jak twierdził osiemnastowieczny biskup angielski, Joseph Butler. Przecież nie będziemy tłumaczyć oczywistości. Podobnie uważał Benedykt Chmielowski, który pisał, iż „koń jaki jest, każdy widzi”<sup>5</sup>.

Dla uczniów rzeczywistością jest ich wiedza potoczna, która stanowi dla nich świat nadrzędny. Mają oni poczucie absolutnej realności kształtującej i kierującej wszystkimi zdarzeniami społecznymi. Uczniowie wykorzystują tę wiedzę i odczucie świata w trakcie nieustannego nawiązywania stosunków z innymi. Istnienie wiedzy potocznej, która nadaje zdarzeniom sens i tworzy z nich niezaprzeczalną rzeczywistość, powoduje, że świat społeczny uzyskuje charakter bytu zrozumiałego sam przez się, traktowanego jako dany. Potoczność rzadko bywa przedmiotem refleksji. Jest ona raczej zespołem ukrytych założeń i procedur milcząco przyjmowanych przez jednostki w trakcie interakcji. Jest wyuczona, przyswajalna w trakcie socjalizacji w obrębie wspólnego świata społecznego i kulturowego.

W jaki sposób uczniowska codzienność ulega mistyfikacji? Kiedy i w jakich warunkach mistyfikacja ujawnia się w uczniowskim *common sense*? Przyjrzyjmy się temu zjawisku.

Pozorem jest to, że szkoła wychowuje, choć zdroworozsądkowo tak być powinno. Wiedzą o tym i nauczyciele, i rodzice, i uczniowie. Zaprzeczenie tej tezy znajduje wyraz w wielu publikacjach znamienitych autorów<sup>6</sup>. Wychowywać to w praktyce dawać

<sup>4</sup> Tamże, s. 92–100.

<sup>5</sup> B. Chmielowski (1745–1746), *Polska encyklopedia powszechna – Nowe Ateny*, Lwów: Drukarnia Pawła Józefa Golczewskiego, s. 475.

<sup>6</sup> Por. M. Dudzikowa (2004), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Impuls; A. Nalaskowski (1999), *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka*, [w:]

dobry przykład, a nie mówić o tym, jak powinno się postępować. Szkoła niestety staje się areną rozdzwięku pomiędzy tym, co mówią nauczyciele, a tym, co naprawdę myślą albo co naprawdę robią. Zdrowy rozsądek podpowiada belfrom, jaką postawę czy światopogląd powinni propagować, aby nie narazić się „dyrekcji”, Związkowi Zawodowemu, kolegom oraz rodzicom. Niejednokrotnie w niezgodzie ze swoim własnym sumieniem uzewnętrzniają obce im w duchu przekonania i maksymy, a także stają się strażnikami nieswoich wyborów.

Nauczyciele udają, że chce im się robić oraz robią, cokolwiek poza „przerabianiem” materiału, rodzice zaś udają, że w to wierzą. Potwierdzeniem tej tezy jest chociażby nadal, od prawie pół wieku, funkcjonujące w szkole stanowisko szkolnego pedagoga. Podział na nauczyciela i na pedagoga, jasno daje do zrozumienia, że nauczyciel pedagogiem nie jest. Właściwie tylko rzemieślnikiem od nauk przedmiotowych, który posiada świadectwo ukończenia pedagogicznego kursu kwalifikacyjnego, na którym „odbył” czysto teoretyczny kurs z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej w wymiarze kilkudziesięciu godzin.

Zdroworozsądkowo wydawałoby się, iż wszystkie etapy zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego służą jakości kształcenia. Podnoszenie kwalifikacji wpływa na sposób i formę zajęć dydaktycznych. Nietrudno jednak zauważyć, iż rozbudowana ścieżka awansu zawodowego, zamienia niektórych nauczycieli w więźniów aktywności społecznej, edukacyjnej i zawodowej, która ukierunkowana jest tylko na nich samych, a nie na dobro uczniowskiej braci. Kolejne inicjatywy przez nich podejmowane, pod płaszczykiem zaangażowania w wszechstronny rozwój uczniów, służą tylko nabijaniu i dodawaniu sobie punktów do życiorysu w teczce z zawodowymi dokonaniem. Gładkie słowa skrywają prawdziwe intencje, ukryte zamysły, autentyczne życie. Życie i postawy odbiegają daleko od wartości, które chcielibyśmy wpajać młodzieży. Pewna anglistka z Łochowa (ucząca w Szkole Podstawowej w Gwizdałach) zagrała w filmie pornograficznym. Podobno „rolę” tę dostała, kiedy nie była jeszcze pedagogiem, ale nie zmieniło to decyzji kuratorium oraz ministerstwa edukacji, by usunąć ją z placówki, choć wspólnota szkolna i lokalna nie potępiła jednoznacznie niedosłej gwiazdy filmów dla dorosłych.

*Tak, słyszałyśmy o nauczycielce – mówi wymalowana, żująca gumę blondynka. – Czy zagrałabym z chłopakiem? To zależy za ile. Towarzyszące jej dziewczyny śmieją się. Kiwają głowami – jeśli byłaby z tego kasa, to czemu nie pójść w ślady pani od angielskiego? Przecież film to nieprawda, udawany świat, żaden grzech. – Jak zagrała, to jej sprawa. Mogła szukać szczęścia w innej branży. Skoro uznała, że jest w tym dobra... Każdy ma prawo robić, co lubi, byle nie krzywdzić innych – komentuje starsza<sup>7</sup>.*

F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, passim.

<sup>7</sup> W. Szczepański, *Przedmiot: pożądanie. Ciało niezbyt pedagogiczne* – artykuł 5.10.2004 ([http://rozrywka.onet.pl/prasa/239,1192049,1,,przedmiot\\_pozadanie,druk.html](http://rozrywka.onet.pl/prasa/239,1192049,1,,przedmiot_pozadanie,druk.html))

Mistyfikacje dotyczą także trudności z uczniami (po prostu problemu się nie dostrzega, pozorując brak jakichkolwiek wychowawczych porażek). Zdrowy rozsądek podpowiada, aby nie ujawniać nazbyt szeroko prawdziwej rzeczywistości związanej z obecnością narkotyków, paleniem papierosów, z aktami wandalizmu czy agresji zdarzającymi się w szkole. Nie należy też eskalować coraz częstszych przypadków ciężarnych uczennic w wieku poniżej maturalnego, pomimo figurujących w siatce zajęć przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” (wcześniej „Wiedza o życiu seksualnym człowieka”). By pozorować sprawstwo rodziców w zarządzaniu i decydowaniu o szkole, ale także by sami rodzice, udawali pseudozainteresowanie współpracą z instytucją. Teatralne zaangażowanie ujawnia frekwencja na wywiadówkach, na których trudno zebrać więcej niż kilka osób.

Wiele wspólnego ze społeczną mistyfikacją ma realna sytuacja polskiego szkolnictwa we współczesnym świecie – na przykład jej uwikłanie w przemoc symboliczną czy konsumpcjonizm. K. Szmidt uważa, że „dominacja wiedzy deklaratywnej i encyklopedyzmu, sztywność i przeładunek programów nauczania i wychowania, werbalizm metod, sakralizacja rywalizacji, izolacja szkoły od środowiska twórczego i »gorset wychowawczy« to tylko niektóre ważne szkolne inhibitory aktywności twórczej uczniów, wywiedzione z prac pedagogów społecznych. Do tej listy można jeszcze dodać takie bariery, jak: orientacja uczniów na karę, nastawienie instrumentalistyczne, traktowanie działań prospołecznych w kategoriach wymiany dóbr, niedobór orientacji na uniwersalne zasady etyczne, paternalistyczny styl kierowania wychowawczego, stehniczowanie procesu nauczania, uświęcony izolacjonizm ucznia przy komputerze, stygmatyzujący charakter oceny szkolnej”<sup>8</sup>. Wymienione przez niego aspekty (m.in. sakralizacja rywalizacji, działania społeczne traktowane jako wymiana dóbr, stygmatyzujący charakter oceny szkolnej) wpływają jednak nie tylko na aktywność twórczą, ale przede wszystkim na kształtowanie obrazu świata codziennego i konstytuowania się ich wiedzy potocznej. Relacje, w jakich funkcjonują, stają się dla nich normalne i oczywiste. Zaczynają pozorować działania, które mają na celu uplasować ich na najlepszym miejscu startowym. O sakralizacji rywalizacji Tadeusz Pilch pisze: „ma ona swoją genezę w systemie przekonań, który sukces i rywalizację uważa za zasadnicze składniki nowoczesnego wychowania. W praktycznych realizacjach podejście to sprowadza się do wdrażania uczniów w wyścig o bycie lepszym lub pierwszym (...). Podstawą nagród i kar są zwycięstwa i porażki. Filozofia rywalizacji i dominacji prowadzi powoli do narodzin kulturowej obsesji sukcesu, która wyraża się pragnieniem pokonania przeciwnika, zwycięstwa nad rywalem. Z orientacji człowieka znika bliźni, a pozostaje przeciwnik, konkurent”<sup>9</sup>. Sakralizacja rywalizacji traktuje szkołę

<sup>8</sup> K. J. Szmidt (2001), *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 167.

<sup>9</sup> T. Plich (1999), *Spór o szkołę. Pomędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 36.

jako instytucję edukacji dla kariery, uczy przede wszystkim: jak zwyciężać, jak być najlepszym, jak dominować nad innymi, wykluczając z edukacji szkolnej pojęcie słabości, współczucia, altruistycznej pomocy słabszemu. „Rywalizacja słowo – zakłęcie, podstawowy mechanizm współczesnej metodyki wychowania. Podporządkowuje się mu organizacja życia szkolnego, jest obecne we wszystkich niemal dziedzinach życia szkolnego, od rankingu wyników sportowych, poprzez konkursy na gazetki i wystrój klasy – do układania list wychowawców, wreszcie szkół ze względu na niezliczoną ilość kryteriów. Zwycięstwo nabiera wartości autotelicznej, staje się podstawą oceny, źródłem prestiżu”<sup>10</sup>. Pierwszeństwo jest ważne nie tylko jako określenie charakteryzujące zajmowanie pozycji społecznych, ale także pozycji przestrzennych w szkole. We wszystkich społeczeństwach pierwotnych funkcjonowały reguły własności w odniesieniu do przedmiotów materialnych i niematerialnych. Zwykle obowiązywała zasada pierwszego zajęcia lub użytkowania. O własności mogło także decydować własnoręczne wykonanie i wkład pracy<sup>11</sup>. Generalnie reguła „kto pierwszy” obowiązuje w prawie wszystkich obszarach życia szkolnego: w drodze do stołówki, w ustawianiu się do szatni, w zgłaszaniu do odpowiedzi. A w szerszej perspektywie wyścig po indeks najlepszej uczelni, a potem intratną posadę. Mit szkoły „wyrównującej szanse edukacyjne”, to kolejny punkt w indeksie szkolnych mistyfikacji. Teraz nikt nie chce pochylać się nad słabszym, pomagać mniej bystremu, tłumaczyć lekcję nieobecnemu. Dzisiaj każdy dba o siebie. Większość chce równać do najlepszych, a nie do najgorszych.

Znana kiedyś uczniowska rozmowa, w której padało pytanie: *Uczyłeś się?* i odpowiedź: *Skąd, no co ty...nic. Tylko przejrzałem*, zamienia się w podobną w formie, ale odmienną w treści: *Uczyłeś się – No pewnie, że się uczyłem, mało co spałem w ogóle, a ty co, nie umiesz....?*

Niegdyś wstyd było przyznać się do nauki, teraz odwrotnie, wstydzi się ten, który się nie uczył. W dzisiejszym świecie co innego się liczy, promowane są inne wartości, które prowadzą do ukształtowania się egoistycznego indywidualisty. Postawa konsumpcyjna, charakteryzująca się dbaniem o własne korzyści i przyjemności, gubi w pośpiechu altruizm, empatię oraz działanie na rzecz *pro publico bono*.

Fałszywe zaangażowanie uczniów w przebieg lekcji w celu uzyskania korzyści: lepszej oceny, pozytywnego obrazu w oczach nauczyciela (tzw. jechanie na opinii), także obnaża pozorowane działania. Poczucie braku sprawstwa oraz świadomość bezsilności i wszechogarniająca rezygnacja powoduje, że uczniowie coraz bardziej oddalają się od szkoły, postrzegając ją jako instytucję, w której wszystko robi się na pokaz. To rodzi bunt i opór, który staje się wyrazem stosunku ucznia do zastanej rzeczywistości. Bunt wobec nauczycieli, treści programowych i szkoły. Zdaniem P. McLarena tak rozumiany

<sup>10</sup> Tamże, s. 109.

<sup>11</sup> E. Nowicka (1991), *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 330.

opór, wyrażający się w opozycyjnych zachowaniach uczniowskich ma symboliczne, historyczne i życiowe znaczenie. Kwestionuje on bowiem „zasadność, siłę i znaczenie kultury szkolnej w ogólności, a kształcenia szczególnie (...). Istnieje znaczący opór wśród części uczniów wobec zaangażowania w kształcenie w klasie (...). Sens oporu kryje się w subtelnej negacji, opozycji, oporze”<sup>12</sup>. Akty oporu są – według wyrażenia Turnera – „doświadczeniami progowymi, marginalnymi (*liminal experiences*); (...). Opór wywodzi się z tego, co Turner nazywa antystrukturą, gdzie sprzeczność i konflikt konkurują z ciągłością rytualnych symboli i metafor. Antystruktura istnieje również tam, gdzie uczniowie próbują rozerwać, pohamować i okpić ciężące na nich wymagania moralne obrządku kształcenia. Zarówno jawnie, jak i bardziej delikatnie odmawiający udziału w nich uczniowie często podkopują obowiązujące normy i kody, składające się na staroświeckość życia instytucjonalnego szkoły”<sup>13</sup>.

Za powszechne przykłady oporu uważa P. McLaren – typy zachowań, które odkrył podczas swoich badań terenowych w St. Ryan. Należą do nich: „wychylanie się na krzesłach na granicy upadku, wzajemne uderzanie się do tyłu w kolana i inne »męskie« rodzaje poszturchiwań, wyciąganie się na ławce i rozmowa z innymi, pozy takie, jak wyciąganie podbródka i obrzucanie nauczyciela gniewnym spojrzeniem, przebywanie w miejscach zastrzeżonych (hall, umywalnia) bez pozwolenia, wykonywanie poleceń nauczyciela w wolnym tempie, »jeździectwo« lub zapasy w klasie; noszenie ubiorów nie na tę okazję”<sup>14</sup>.

A. Janowski dodaje do tego katalogu zachowań antystrukturalnych jeszcze i inne: „Uczniowie sami znają wiele takich czynności, jak granie w karty, wycinanie scyzorykiem ławek, czytanie pod ławką. Ale te zajęcia są jakby *anty* oficjalnym przepisem”<sup>15</sup>. Oczywiście zachowania antystrukturalne, będące przejawem oporu, są obecne nie tylko w czterech ścianach klasy, ale rozprzestrzeniają się na cały budynek szkoły, a także poza nią.

Codziennosc szkolna sprowadzona do fasadowych inicjatyw i pozorowanych działań sprawia, że uczniowie nie „czują” i nie podejmują aktywności w tych obszarach. Antyhumanistyczne wzory postaw wychowawczych są swoistą formą przemocy, wchodzącą w skład całej strategii postępowania pedagogów. Życzliwy stosunek do uczniów jest postrzegany najczęściej jako nagroda za dobre sprawowanie. Na takie traktowanie trzeba jednak sobie zasłużyć.

Jakim pozorem musi być nadzór jednego wychowawcy nad trzydziestoosobową klasą, jeśli w ostatnim czasie, nawet ten powszechny układ, zostaje poddany krytyce,

<sup>12</sup> P. McLaren (1991), *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 68.

<sup>13</sup> Tamże, s. 69.

<sup>14</sup> Tamże, s. 71.

<sup>15</sup> A. Janowski (1989), *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa: WSiP, s. 136.



obnażając niedoskonałość systemu. Gloryfikując wschodzący system tutoringów pogłębiamy dysfunkcjonalność i mistyfikacyjny charakter dotychczasowego systemu wychowawstwa klasowego.

*Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, na których w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi, tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwiniąć umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz rozwiniąć sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. Tutoring pozwala na coś więcej, niż tylko weryfikację wiedzy. Wzmacnia poszukiwania ucznia, któremu towarzyszy tutor: mądry nauczyciel, który służy radą i potrafi umiejętnie wyznaczyć szlak poszukiwań. Tutoring ma za zadanie prowadzić podopiecznego do mądrości i dojrzałości. Potrzeba na to czasu, uwagi i regularności – między innymi tymi cechami tutoring wyróżnia się spośród innych metod edukacyjnych<sup>16</sup>.*

Zdrowy rozsądek podpowiada, że to przecież nic nowego, bo taka relacja powinna być budowana i przez dawnego, starego wychowawcę klasowego. A może jednak jest to coś nowatorskiego i warto się tym zachwycać.

## BIBLIOGRAFIA

- P. Bourdieu (2008), *Zmysł praktyczny*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- P. Bourdieu (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- D. Czaja (2005), *Anatomia duszy. Figury wyobraźni i gry językowe*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- B. Chmielowski (1745-1746), *Polska encyklopedia powszechna – Nowe Ateny*, Lwów: Drukarnia Pawła Józefa Golczewskiego
- M. Dudzikowa (2004), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Wydawnictwo Impuls
- C. Geertz (2005), *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- A. Janowski (1989), *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa: WSiP
- P. McLaren (1991), *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- A. Nalaskowski (1999), *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- E. Nowicka (1991), *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

<sup>16</sup> <http://www.metis.pl/tutoring/>

- T. Plich (1999), *Spór o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Żak,
- W. Szczepański, *Przedmiot: pożądanie. Ciało niezbyt pedagogiczne* – artykuł 5.X.2004 ([http://rozrywka.onet.pl/prasa/239,1192049,1,,przedmiot\\_pozadanie,druk.html](http://rozrywka.onet.pl/prasa/239,1192049,1,,przedmiot_pozadanie,druk.html))
- J. Szewczyk-Kowalczyk (2010), *Codziennosc szkolna w optyce rytuałów (codzienne rytuały szkolne w perspektywie common sense)*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, Gdańsk: Wydawnictwo GWP
- K. J. Szmidt (2001), *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

**Joanna Szewczyk-Kowalczyk, *Mistyfikacja codzienności szkolnej, czyli refleksji kilka o common sense szkoły***

**Title:** Mystification of everyday life at school, or school of common sense;

**Abstract:** As I prepared to describe the apparent publication, fraudulent nature of common sense (Geertz category) in thinking about modern education, teaching and school culture. To do this, I wonder first of all, that we commonly use reinforcing clarifying sense calling it the most healthy. Does sense may not be „healthy”? What might be other adjectives to describe them? Stupid, unpredictable, crazy? No. It is the usually: cool, peasant, practical, sober, cold. Used interchangeably with: prudence, reason.

Therefore in the first part I describe the world of common sense, everyday thoughts, knowledge of the community? What are the features? Speaking purely theoretically, so in the next section I can indicate the complete lack of reference to education and educational realities of today's schools. Analysis of individual components are intended to indicate the paradox in metaphorical sense. Reveal the contradictions visible to the naked eye and hidden under the surface deep enough not to discussed them. Oxymoron „sick sense”, seems most adequate for this analysis.