

ROCCZ
RÍK
LTA 
BTUS
KÍ

29 DZIECKO W CODZIENNOŚCI
SZKOLNEJ

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom XXIX, część II**

**DZIECKO
W CODZIENNOŚCI SZKOLNEJ**

Pod redakcją Krystyny Ferenz

Zielona Góra 2003

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Marian Eckert, Krystyna Ferenz,
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk,
Zbigniew Izdebski, Tomasz Jaworski,
Barbara Kołodziejska, Jan Kurowicki,
Wojciech Sitek (Wrocław), Wojciech Strzyżewski,
Andrzej Toczewski, Zdzisław Wołk

Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbalec

RECENZENCI

Dr hab. Mirosława Wawrzak-Chodaczek

REDAKCJA WYDAWNICZA

Ewa Raczyńska-Patalasowa

SKŁAD KOMPUTEROWY

Beata Bukowiec

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych,
Uniwersytet Zielonogórski oraz Urząd Miejski w Zielonej Górze

Copyright©by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2003

Druk: Zakład Poligrafii Uniwersytetu Zielonogórskiego

SPIS TREŚCI

WSTĘP (Krystyna Ferenz)	7
-------------------------------	---

I. SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA W ŚRODOWISKU (STUDIA I ROZPRAWY)

KRYSZYNA FERENZ	
Szkoła w świecie codzienności dziecka	15
KLAUDIA BŁASZCZYK	
Bliskie i dalekie cele szkoły środowiskowej	29
INETTA NOWOSAD	
Znaczenie i możliwości realizacyjne działalności pozalekcyjnej szkoły	43
RYSZARD MAŁACHOWSKI	
Społeczny wymiar stowarzyszeń i szkolnictwa katolickiego	53

II. SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO DZIECKA (Z WARSZTATÓW BADAWCZYCH)

MIROSŁAWA NYCZAJ-DRAĞ	
W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad samopoczuciem ucznia w szkole	65
IWONA KOPACZYŃSKA	
Ocenianie zachowania – dylematy i kontrowersje	75
IWONA RUDEK	
Dziecko jako kolega. Wzory, akceptacja, tolerancja, odrzucenie	87
ANETA RUDZIŃSKA-ROGOŻA	
Sytuacja dziecka ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu	93
MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ, JACEK SZMALEC	
Wrażliwość moralna dzieci w wieku 7–10 lat prawidłowo rozwiniętych i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (rekonesans z badań)	103
BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA	
Orientacje życiowe szóstoklasistów	115

MARIA FUDALI
„Drugie życie” gimnazjum 137

GRAŻYNA MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK
Niedostosowanie społeczne uczniów szkół ponadpodstawowych 155

III. POMOC I WSPÓLDZIAŁANIE W WYCHOWANIU (EKSPERTYZY I RAPORTY)

GRAŻYNA GAJEWSKA
Podmiotowość rodziny i szkoły w edukacji dzieci i młodzieży 177

JAROSŁAW BĄBKA
Interwencja edukacyjna wspomagająca rodziców dzieci
niepełnosprawnych. Idea i realizacja w praktyce szkolnej 189

ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ
Troska o bezpieczeństwo dzieci jako płaszczyzna współpracy
różnych podmiotów społecznych 203

WSTĘP

Od paru lat w języku potocznym i publicystyce przyjęło się mówić, że szkoła przechodzi transformację. Oznacza to jedynie, że coś ważnego w niej się zmienia, nabiera innego kształtu. Nie wyjaśnia jeszcze, jakiego kształtu, nie wartościuje, nie wskazuje celu, sensu, intencji. Takie cechy ma już reforma, która owej transformacji wyznacza kierunek i ramy. „Reforma jest działaniem planowym, siłą rzeczy wycinkowym” – pisze K. Kruszewski (2002, 9) w przedmowie do tłumaczonej przez siebie książki D. Tuohy’ego – „kryteria jej prawidłowego przebiegu i pożądaných skutków są jasne, z góry ustalone [...]”. W reformie chodzi o to, żeby stan uznany za niezadowolający poprawić”. Szczególnie ważne staje się to wtedy, gdy zmiany polityczne i społeczne ogarniające społeczeństwo promują nowe idee, ukazują nowe wartości i wskazują sposoby ich realizacji nieznane lub nieprzyjmowane dotąd na dużą skalę. Przy tym pojawia się jako zadanie konieczność połączenia zbiorowego interesu z prawem do samostanowienia i określania własnych, osobistych hierarchii wartości. Trzeba rozwiązywać dylematy, wyznaczać priorytety, by kierunek reformy był przy tym zgodny z wizją roli szkoły w całości dążeń grupy społecznej jako państwa. Ważne więc jest jasne przedstawienie różnym podmiotom społecznym kierunku zbiorowych dążeń, są one bowiem syntezą oczekiwań większych grup społecznych, grup przewodzących, a także przełożeniem na domniemane realia idei i ideologii stanowiących źródło lub motyw zmian.

Jednak założenia reformy i rzeczywistość powstała w wyniku jej wprowadzania czy wprowadzenia mogą być odmienne, gdyż – jak pisze dalej wspomniany pedagog – „zamysł może wynikać z błędnych założeń, plan może być chybiony, przewidziane cele fałszywie wykalkulowane [...] zreformowane składniki mogą się okazać dysfunkcjonalne” (Kruszewski 2002, 10). Może też istnieć już w założeniu źródło sprzeczności w celach lub metodach osiągania kolejnych zadań, choćby właśnie ze wspomnianej wyżej chęci pogodzenia odmiennych ideologii społecznych, a w konsekwencji edukacyjnych (Ferenz 2002).

Szkoły jako instytucja starają się sprostać wymaganiom, jakie stawiają im programy rządowe, wyrażane potrzeby lokalnych społeczności ale – jak

pisze J. Habermas (1983, 423) – ideologie wyprowadzane z uznawanych systemów wartości nie zawsze mają charakter symbiozy. Proces modernizacji, który reforma przyspiesza, wpisuje się raczej w samoczynną ewolucję rozwojową, której efekty nie od razu będą widoczne, a przyczyny i skutki nie muszą być ani proporcjonalne, ani następujące w linearnym układzie. Procesy i zjawiska przemian modernizacyjnych występować mogą w różnych sferach życia społecznego, a ich przełożenie na działania zinstytucjonalizowane w instytucjach edukacyjnych także może mieć różny kształt. A jednak – pisze C. Banach (2003, 11) – „Transformacja ustrojowa, integracja europejska i procesy globalizacji wymagają od szkoły i jej podmiotów określenia strategii, celów i funkcji szkoły oraz starań o zapewnienie niezbędnych warunków dla ich efektywnej realizacji, dla dobra co piątego Polaka objętego systemem edukacji narodowej”.

Mimo iż jest to jeden system oświatowy, realizacja szkoły jednolitej napotyka na wiele trudności natury nie tylko ekonomicznej, ale i mentalnościowej. Empiria pokazuje, że szkolnictwo powoli staje się nieegalitarne, a nie może zdobyć się na elitarność dobrze służącą racjonalnej demokracji (Frąckowiak 1996, 185–186). Zdążanie ku zmianom, nawet jeśli jest dostrzegalne w szkolnej codzienności, nie przebiega tak, by naruszało charakter życia szkoły. Dla ucznia musi istnieć płaszczyzna przekładów komunikacyjnych między doświadczeniem socjalizacji a inspiracjami edukacyjnymi; mieści się ona w tym, co daje poczucie zwykłości i utartego porządku (Wandenfels 1993, 105). To że stosunek codzienności do niecodzienności nie jest stały, obserwalnie trudne jest do spostrzegania, a nawet intuicyjnie też niełatwo odczuć. Struktura doświadczeń, poziom ich i sfera, które każdorazowo i dla każdego inaczej ową płaszczyznę tworzą, nie nadają się do porządkowania według schematów dychotomicznych, ramy analizy więc z konieczności muszą być rozluźnione.

Rozpatrywanie życia szkoły jako rzeczywistości w wymiarze codziennym jest z jednej strony dość prostym zadaniem poznawczym, jako że najważniejszy jest tu opis – w miarę rzetelny, dokładny – bez emocjonalności, przymiotników, nieupiększany i niekrytykowany. Może być fotografią czasu i stanu rzeczy. Jednak fotografia znamionuje autora. To jego wybór obiektu i sposób ukazania przedstawia rzeczywistość. Tak i w badaniu rzeczywistości społecznej, jaką jest szkolna codzienność, nie może być matematycznego obiektywizmu. Badacze – autorzy tekstów – są uwarunkowani kulturowo, a to znaczy, że nie mogą być wolni od doświadczenia kulturowego. Symbole, jakie znają, język, którym się posługują, idee i wartości, które są im bliskie, modelują kształt ich narzędzi poznawczych. Kultura bowiem nadaje porządek poznawczym i emocjonalnym doświadczeniom, określa bycie, a nie

posiadanie – jak pisze D. Tuohy (2002, 23). Zatem ta druga strona prowadzonego rozpoznania nie jest już tak łatwa w realizacji ani jednoznaczna w odbiorze.

Wystarczy przyjąć, że każda szkoła to specyficzny, niepowtarzalny „układ odniesienia” dla jej członków. Są to małe światy pierwszych znaczeń. Następuje tu wchodzenie i wprowadzanie w kulturę grup i jednostek, poznawanie potrzeby podporządkowywania się i określania swej podmiotowości i tożsamości. W każdej szkole następują w sposób świadomy i nieświadomy przekazy dorobku, dziedziczenia i spuścizny kulturowej. Środowiskowe tło wyznacza ramy społecznego rozumienia znaczeń, a własne doświadczenia dziecka – ucznia – nie mogą być inaczej interpretowane w tym procesie (szczególnie w jego początkach), niż w kategoriach zastanej kultury. Ma to znaczenie w analizowanych badaniach. Spojrzenie na codzienność szkolną przyjęto od strony osób bezpośrednio w nią uwikłanych, uczniów i nauczycieli. Dla uczniów szkoła to zespół nauczycieli, którzy chcą według swej wiedzy i najlepszych intencji tworzyć im warunki rozwoju czyli sytuacje, w których mogliby jak najwięcej się nauczyć, rozwinąć swoje umiejętności, kształtować kompetencje rozumienia siebie i świata. Dla nauczycieli to zespół dzieci, współpracowników i wyznaczonych zewnętrznie zadań. Młode osoby powierzone ich działaniom mają rozwijać jak najpełniej i najkorzystniej te cechy, które przydatne będą społeczeństwu, a im umożliwią pełne, wartościowe życie. Dlatego w szkole tworzą się przestrzenie, w których realizowane są indywidualne i zespołowe praktyki pozwalające rozwiązywać zadania wyznaczone dla uczniów zewnętrznie. Stanowią one także obszary, w których poszczególne osoby mogą waloryzować różne sytuacje, stan i potrzeby. Uczą się je zaspokajać, wybierać. Tylko z pozoru wydają się to rzeczy zgodne, choć nie łatwe do połączenia. Wchodząc jednak w istotę tych spraw, dostrzega się nie tylko utrudnienia, jak niski budżet, niespójność założeń decydentów różnego stopnia, lecz także dylematy do rozstrzygnięcia, wymagające głębokich kompetencji poznawczych i etycznych.

Zmiany w kraju są zbyt gwałtowne, by je przewidywać, a tym bardziej by przewidywać ich pochodne. Nie mają też charakteru całościowego, by można było przyjąć, iż istotą ich jest odrzucenie starego porządku i przyjęcie nowego. W różnym stopniu i odmiennym zakresie elementy nowej, raczej postulowanej niż już wprowadzonej rzeczywistości torują sobie drogę do prawa istnienia. Ich pojawianie się rzadko bywa dopełnieniem tego, co jest zgodne z zamierzonym przez grupy kierunkiem. Często wyraźnie dostrzega się elementy starego i nowego porządku w momentach sprzeczności, ukazujących dysfunkcjonalność systemów mniejszych i większych, właśnie takich jak struktura i organizacja szkoły, dobór i selekcja treści, zestawia-

nie obok siebie metod pracy dydaktycznych i wychowawczych wynikających z różnych koncepcji edukacyjnych itp. To jest aktualna rzeczywistość, widać w niej nowe elementy, zakorzenione przeżytki, siłę różnych działań wielu podmiotów, ale nie widać jeszcze tworzenia zgodnego obrazu kierunku zmian. Nieprzydatne są już znane mechanizmy adaptacyjne regulujące codzienność, ale nie ma jeszcze wyznaczników dobrej drogi ku rysowanej wizji. Ta wizja to obraz stanu antycypowanego przez grupy kierujące państwem, a trzeba się liczyć z tym, że może ona ulec nawet radykalnym zmianom, jeśli kierownictwo obejmie inny rząd. Zarówno więc oczekiwania, jak i sposoby dojścia do ich spełnienia, które tworzą treści wizji, są uwarunkowane kontekstem tworzenia i to na różnych poziomach: od wspomnianego programu nauczania poprzez misje przyjmowane przez zespoły nauczycielskie do indywidualnie opracowywanych przez nauczycieli programów wychowawczo-dydaktycznych.

Z perspektywy aktualnej rzeczywistości postrzega się z reguły najbliższą przyszłość. Podejmując działania, nie rozważa się ich w tle daleko rysowanych celów, lecz w świetle zaplanowanych i wykonanych zadań, których sens i efektywność daje się ocenić według przyjętych kryteriów. Nie przewiduje się nieznanymi źródeł i czynników, które mogą przeszkadzać, zmieniać bieg. W analizie poprawności przyjmowanej drogi bierze się pod uwagę to, co jest znane, co zwykle uważa się za znaczące. Jednak właśnie dlatego, że wiele elementów budujących strukturę, organizację i ideologię szkoły jest zbyt oczywistych – umykają one uwadze, rozmywają się w postrzeganiu (Tuohy 2002, 48). Uchwycenie zaś tego, co niewidoczne, jest najtrudniejsze.

Oddziaływania na dziecko i jego aktywność w środowisku szkolnym można opisywać i analizować w różnych aspektach. W tle powyższych uwag widzimy zasadne dla naszych rozważań trzy płaszczyzny.

Pierwsza to świadome i nieświadome oddziaływania najbliższych dziecku grup społecznych o charakterze pierwotnym i otoczenia. Wzajemne powiązanie doświadczeń domowych i szkolnych czyni dziecku specyficzną sytuację, w której uczy się ono istnienia reguł społecznych, kodów komunikacyjnych, znaczenia znaków i symboli, weryfikuje lub falsyfikuje pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się wartościowania rzeczy, sytuacji, zachowań. Na tej płaszczyźnie analizowane są odmienne sytuacje życia domowego wobec szkolnych wymagań, różne oczekiwania wobec szkoły, różne pozycje w rodzinie i grupach szkolnych (piszą o tym w tym tomie K. Ferenz, M. Nyczaj-Draż, G. Gajewska).

Druga płaszczyzna, na której można postrzegać dziecko jako przedmiot i podmiot, to działania wewnątrz szkoły organizowane przez nauczycieli lub pod ich kierunkiem. Prowadzą one do wytwarzania się poczucia przyna-

leżności do większej grupy, kształtowania tożsamości kulturowej (R. Małachowski). Na tym poziomie analizowane są treści i ich struktury, metody i organizacje pracy, czyli to, co można określić jako definiowanie celów społecznych i dróg ich osiągania (K. Błaszczyk, I. Nowosad, I. Kopaczyńska). Opis tych elementów szkoły w postrzeganiu poprzez obrazy codzienności pozwala odkrywać zmiany, ich etap, a nawet przyjmowany kierunek. B. Bernstein (1990, 33) twierdzi, że właśnie w ten sposób, patrząc „jak społeczeństwo selekcjonuje, klasyfikuje, rozdziela, przekazuje i ocenia wiedzę edukacyjną, która ma stać się wiedzą upowszechnioną, odzwierciedla zarówno dystrybucję wiedzy, jak i zasady kontroli społecznej”.

Trzecia płaszczyzna skłania do rozpatrywania dziecka w szkole jako osoby. Działania grupowe wobec jednostki będą odnoszone do wartości wysokich przyjętych w naszym kręgu cywilizacyjnym. Zatem poprzez opis i analizę podjęte są próby określenia, jak kształtowane są w dzieciach takie wartości, jak tolerancja, godność, podmiotowość (I. Rudek, A. Rudzińska-Rogoża), co znaczy w dzisiejszej szkole partnerstwo i dążenie do autokreacji. Przez spojrzenie bezpośrednio na relacje uczeń – uczniowie (B. Olszak-Krzyżanowska, M. Fudali) czy uczeń – nauczyciel łatwiej jest dostrzec ukryty program wychowawczy, z którego wychowankowie przyjmują strategie postępowania w codzienności szkolnej (M. Magda-Adamowicz, J. Szmalec, G. Miłkowska-Olejniczak). Te strategie mają pewne zalety adaptacyjne, ale stwarzają ryzyko, że mogą być przenoszone na szersze obszary życia i skłaniać do przyjmowania zgodnej z tym postawy w uczeniu się. R. Meighan (1993, 71, 80–81) wskazuje, że redukuje to właściwe uczenie się, a nawet zastępuje myślenie. Przy postulowanej wizji prowadzenia edukacji emancypacyjnej ważne jest określenie, czy schematy mentalne nastawione zachowawczo – obronnie – będą wypierane przez odwagę młodego pokolenia. Na tym tle inaczej się rysuje znaczenie przypisywane współpracy z innymi podmiotami społecznymi, takimi jak rodzina (G. Gajewska, J. Bąbka) czy instytucje i organizacje społeczne (A. Żukiewicz).

Przedstawione tu obrazy życia polskiej szkoły (głównie z terenu Ziemi Lubuskiej) mogą stać się podstawą do postawienia ważnych pytań:

Czy wizja edukacji społeczeństwa początku XXI wieku znajduje już miejsce w przekonaniach decydentów oświatowych i nauczycieli?

Czy wartości postulowane w publicznym systemie znajdują miejsce w rzeczywistości wychowawczej także poza dokumentami i deklaracjami zainteresowanych podmiotów społecznych, szczególnie zaś nauczycieli?

W jakich obszarach i jak dalece rozziew między rzeczywistością społeczną, w której żyje wychowanek, a edukacją szkolną jest widoczny, dokuczliwy i czy jest postrzegany jako możliwy do łagodzenia?

Odpowiedzi na te pytania oznaczają konieczność tworzenia takich warunków, by wychowanek mógł bezpośrednio uczestniczyć w różnych sytuacjach społecznych, w relacjach z osobami stanowiącymi co najmniej osoby znaczące, i by szkoła – tak, jak w jej założeniu – mogła być najważniejszym miejscem zinstytucjonalizowanej edukacji dla młodego pokolenia.

Literatura

- BANACH C. (2003), Szkoła systemem społecznym i organizacyjnym – dziś i w przyszłości, [w:] Szkoła w społeczności lokalnej, red. D. Jankowski, Kalisz.
- BERNSTEIN B. (1990), Odtwarzanie kultury, Warszawa.
- FERENZ K. (2002), Charakter społeczeństwa a koncepcje edukacyjne w programach szkolnych, „Edukacja” nr 2.
- FRĄCKOWIAK T. (1996), Selekcja szkolna okresu zmiany ustrojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego, [w:] Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości, red. J. Żebrowski, Gdańsk.
- HABERMAS J. (1983), Teoria i praktyka, Warszawa.
- KRUSZEWSKI K. (2002), Od tłumacza, [w:] D. Tuohy, Dusza szkoły, Warszawa.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, Toruń.
- TUOHY D. (2002), Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi, Warszawa.
- WANDENFELS B. (1993), Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.

Krystyna Ferenz