

FRANCISZEK KOWALEWSKI
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SYTUACJE SZKOLNE UCZNIÓW JAKO PRZEDMIOT BADAŃ PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ

ABSTRACT. Kowalewski Franciszek, *Sytuacje szkolne uczniów jako przedmiot badań pedagogiki opiekuńczej* (Pupils in various school situations as the subject of the „protective” pedagogy), „Neodidagmata” XXI, Poznań 1992, Adam Mickiewicz University Press, pp. 33 - 45. ISBN 83-232-0565-5. ISSN 0077-653X. Received: December 1991.

This paper is an attempt at a new perspective upon school as an environment in which pupils live. Traditional school limited pupils' activities to educational situations only. The new perspective means that pupils can perform more diversified activities at school and also experience various situations there. The quality of pupils' life at school is determined by all those situations. In this paper a number of school features (variables) have been suggested. The examination of those features would provide us with an answer to what an extent a school creates a conducive environment for the all-round development of children and young people. „Ecological school” is the name that has been suggested in the paper for such a school which promotes the conducive environment for pupils' activities and their development.

Franciszek Kowalewski, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska – Poland.

Tadeusz Kotarbiński przed trzydziestu kilku laty, zabierając głos podczas uroczystości nadania mu dyplomu doktora honoris causa Uniwersytetu Łódzkiego, wygłosił tezę naukoznawczą, że „nauką jest wszelka całość godna tego, by być przedmiotem nauczania intelektualnego w szkolnictwie wyższym i dopiero w szkolnictwie wyższym, w charakterze odrębnej specjalności” (Kotarbiński 1960, s. 47). Wynikałoby z tego – jeśli przyjąć tę propozycję – że tylko nauka jest przedmiotem godnym nauczania akademickiego, i że to, co jest przedmiotem nauczania w szanującej się szkole wyższej, jest nauką.

Aktualnie w niektórych polskich szkołach wyższych – mianowicie na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych – godność taką uzyskała specjalność pod nazwą „pedagogika opiekuńcza”, oficjalnie uzyskując tym samym status wyodrębnionej specjalności naukowej. Powstaje jednak pytanie, czy „pedagogika opiekuńcza” stała się przedmiotem nauczania akademickiego dlatego, że dorosła do godności bycia nauką, czy też godność taką uzyskała dlatego, że stała się przedmiotem nauczania akademickiego?

Pytanie takie zadałem pięć lat temu na pierwszym ogólnopolskim seminarium poświęconym metodologicznym problemom pedagogiki opiekuńczej. Było to pytanie o status tej dyscypliny. Od tego czasu bardziej systematycznie podej-

mowano próby ustalenia go, ale nie przyniosły one zadowalających wyników. Powstał nawet pewien impas. Zastanawiając się nad tym stanem rzeczy, dochodzę do przekonania, że dla bardziej znaczącego postępu w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czym jest (może: powinna być) „pedagogika opiekuńcza” nie wystarcza już sama dyskusja nad samymi pojęciami. Proponowane modele pojęciowe powinny zostać poddane testowi empirycznemu. Przydatność konceptualizowanych pojęć dla teorii jakiegoś zjawiska, przydatność zaś tej teorii dla praktyki panowania nad tym zjawiskiem najpewniej sprawdza się w próbach odniesienia tej teorii zbudowanej z tych pojęć do konkretnej praktyki.

Modele pojęciowe zjawisk (w naszym przypadku przede wszystkim model pojęciowy zjawiska opieki) wydają się być weryfikowane przede wszystkim przez to, czy i jakie generują hipotezy badawcze, te zaś przez to, czy i w jakim stopniu dadzą się zoperacjonalizować, to jest, czy zawarte w nich terminy teoretyczne da się przełożyć na zmienne empiryczne. Zgodnie z przekonaniem, że od samej dyskusji nad samymi pojęciami trzeba przejść do testowania tych pojęć, zgłaszam przemyślenia proponujące pewną procedurę przechodzenia do takiej weryfikacji.

Zjawiska opieki są zjawiskami natury społecznej. Ponieważ zjawiska natury społecznej zazwyczaj instytucjonalizują się, to jest, przybierają formę pewnych norm działań i rzeczowo-organizacyjnych struktur tych działań, zasadne jest odniesienie próby postulowanego testowania do jakiegoś typu instytucji, której przypisuje się właściwość opiekuńcza. Mój wybór padł na szkołę, bo tej właśnie przypisuje się taką właściwość. Ale właściwość ta nie jest jednoznacznie rozumiana. Wypadnie więc najpierw odnieść się do sposobu rozumienia opiekuńczej właściwości szkoły.

1. CZY SZKOŁA PEŁNI, PEŁNIĆ POWINNA, MOŻE PEŁNIĆ FUNKCJĘ OPIEKUŃCZĄ?

Pomijając kwestię terminologiczną, mianowicie znaczenie samego terminu „funkcja” w odniesieniu do szkoły, trzeba zapytać, jaką – w dotychczasowej tradycji – treść podkłada się pod termin „funkcja opiekuńcza szkoły”.

Autorzy *Raportu o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* powołując się na ustawę sejmową z 1961 roku stwierdzają, że funkcja opiekuńczo-kompensacyjna szkoły sprowadza się do zadań nakazujących szkole „ujawniać i usuwać ewentualne niedobory oraz opóźnienia rozwojowe i wychowawcze, zapobiegać powstawaniu niepowodzeń szkolnych, a ponadto wyrównywać start edukacyjny i życiowy dzieci wywodzących się z różnych środowisk” (*Raport*, 1989, s. 127). Raport ten wylicza też szereg innych funkcji, które gdzie indziej także zalicza się do funkcji opiekuńczej. Wylicza np. funkcję rozwojową, w zakresie której postuluje się „tworzyć każdej jednostce optymalne warunki rozwoju, zachowania zdrowia i bezpieczeństwa oraz racjonalnie ukierunkowywać jej ekspresję i twórczość”.

Natomiast autorzy zajmujący się opiekuńczym funkcjonowaniem szkoły w ujęciu metodycznym wychodzą z reguły od diagnozy stwierdzającej, że każda szkoła ma do czynienia z uczniami znajdującymi się w szczególnie niekorzyst-

nej (ujemnie odbiegającej od przeciętnej) sytuacji życiowej i rozwojowej spowodowanej czynnikami środowiskowymi, w tym zwłaszcza rodzinnymi. Fakt ten prowadzi do postulatów, by wobec tej kategorii swych uczniów szkoła podejmowała specjalne zadania zmierzające do zmiany tej niekorzystnej sytuacji i do skompensowania wynikłych z niej „strat” rozwojowych. Te szczególnie niekorzystne sytuacje, to głównie: 1) sytuacja deprivacji wychowanków w zakresie niektórych, zwłaszcza egzystencjalnych potrzeb; 2) sytuacja występowania zaburzeń w rozwoju wychowanków (defektywność psychofizyczna, zagrożenie zdrowia, nieprzystosowanie społeczne itp.); 3) sytuacja naznaczenia wynikająca z patologii środowisk rodzinnych wychowanków (alkoholizm, przestępczość rodziców, rozbicie rodziny itp., a w konsekwencji tzw. sieroctwo społeczne); 4) sytuacji nieprzystosowania szkolnego (w tym zwłaszcza opóźnienie w nauce i absencja szkolna) oraz 5) sytuacja czasowego braku nadzoru nad wychowankami (zwłaszcza młodszymi) ze strony naturalnych opiekunów w czasie pozaszkolnym (pozalekcyjnym). Z pewnością nie jest to wyliczenie wyczerpujące, ale głównie te sytuacje są źródłem postulatów, by szkoła podejmowała się ich rozwiązywania. Przyjmuje się, że realizacja tego typu zadań stanowi najbardziej swoistą treść funkcji opiekuńczej szkoły.

Takie pojmowanie funkcji opiekuńczej szkoły zgodne jest z tradycją pedagogiki społecznej, na gruncie której opiekę pojmuje się jako „czynność świadczoną w tych wszystkich sytuacjach życiowych, w których ludzie dotknięci nieszczęśliwym układem wydarzeń losowych nie umieją, albo nie mają dość sił, aby samodzielnie przewycięzać piętzące się przed nimi trudności” (Kamiński 1974, s. 77 - 78). Otóż jeśli zasadny jest postulat, by szkoła konstytutywnie rozwiązywała te trudne sytuacje życiowe swych wychowanków, to zasadne też jest uznanie tej działalności za treść funkcji opiekuńczej szkoły, bo szkoła ze statutowych założeń wносиłaby wkład w rozwiązywanie ważnych problemów społecznych środowiska, na terenie którego funkcjonuje i z którego to terenu pochodzą jej wychowankowie.

Powstaje jednak wątpliwość, czy i na ile zasadne jest w dobie dzisiejszej postulowanie, by właśnie szkoła rozwiązywała te problemy? Czy dlatego, że tylko ona mogłaby to najlepiej (najefektywniej) robić, czy też dlatego, że nie ma kto tego robić, bądź dlatego, że ktoś, kto powinien to robić, robi to nieefektywnie? Czy przypisywanie dzisiaj szkole tak rozumianej funkcji opiekuńczej nie jest już postulatem anachronicznym?

U podstaw tradycyjnego pojmowania funkcji opiekuńczej szkoły leżało założenie, że szkoła może i musi realizować pewne pozaedukacyjne zadania opiekuńcze wobec uczniów-wychowanków znajdujących się w szczególnie niekorzystnych sytuacjach życiowych z powodów pozaszkolnych. Jest to – jak już o tym wspomniano – tradycja wywodząca się z pedagogiki społecznej, badającej środowiskowe uwarunkowania życia i rozwoju ludzi, w tym zwłaszcza dzieci i młodzieży, oraz formułująca programy i wypracowująca metody oddziaływać na te środowiskowe uwarunkowania. Ale w czasach rodzenia się pedagogiki społecznej szkoła była postrzegana jako jedna z nielicznych instytucji kompetentnych, „godnych” i mogących podejmować walkę o polepszenie środowisko-

wych warunków życia swych wychowanków. Można więc powiedzieć, że przypisanie szkole funkcji opiekuńczej wynikało z oczekiwań określonych („uproszczonych”) grup społecznych i postulatów pedagogiki społecznej w określonych warunkach historyczno-ustrojowych i cywilizacyjnych. Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że faktyczne podejmowanie przez szkołę tak rozumianych zadań opiekuńczych wynikało bardziej ze społecznikowskich postaw działaczy oświatowych i nauczycieli niż ze statutowych wymagań. Późniejszy rozwój szkoły nie poszedł w kierunku wzmocnienia tak rozumianej funkcji opiekuńczej. Szkoła nie została wyposażona w instrumenty (prawne i rzeczowe) pozwalające jej na efektywną walkę ze środowiskowymi uwarunkowaniami niekorzystnej (złej) sytuacji swych uczniów. W koncepcjach (teoriach) szkoły nie wypracowano ani strategii, ani metodyki tak rozumianego działania.

W tradycyjnie pojmowanej funkcji opiekuńczej szkoły wskazuje się też na zadania typu socjalnego (stypendia, dożywianie, diagnostykę zdrowotną, dożożenie, „przechowywanie” itp.) oraz zadania typu ergonometrycznego (dostosowanie infrastruktury materialnej do właściwości fizjologicznych uczniów). Otóż są to niewątpliwie zadania, które szkoła powinna realizować, ale zadania tego typu nie mogą układać się w wyodrębnioną funkcję. Tego typu zadania wchodzi w zakres funkcji dydaktycznej i wychowawczej, odnoszą się bowiem bezpośrednio do warunków realizacji tych funkcji.

Przedstawiona charakterystyka tradycji zmierzała do tego, by wykazać, że nieuzasadnione jest dzisiaj przypisywanie szkole funkcji opiekuńczej rozumianej jako rozwiązywanie szczególnie niekorzystnych sytuacji życiowych niektórych swych wychowanków. W każdym razie, aktualnej szkole funkcja taka nie powinna być przypisywana jako cecha konstytutywna. Nie oznacza to oczywiście, że szkoła takiej wyodrębnionej działalności opiekuńczej podejmować nie powinna. Powinna, jeśli może, ale wtedy szkoła będzie podejmowała te zadania jako niespecyficzne, niejako „w zastępstwie” i doraźnie, raczej amatorsko i ochotniczo. Ocena zakresu i poziomu realizacji tych zadań nie może ważyć na globalnej ocenie szkoły.

Z przedstawionego stanowiska można odnieść wrażenie, że postuluje się tutaj odcięcie się szkoły od troski o pozaszkolne warunki bytowania swych wychowanków. Byłoby to wrażenie niesprawiedliwe. Uważam, że rozwiązywanie szczególnie niekorzystnych sytuacji życiowych dzieci i młodzieży wymaga programu i organizacyjnego systemu działań całych środowisk (społeczności) lokalnych. W tym systemie powinno być miejsce dla szkoły jako jego elementu. Ale zadaniem szkoły jako elementu tego systemu nie byłoby samodzielne rozwiązywanie tych niekorzystnych sytuacji, a tylko taka część tego rozwiązania, którą szkoła faktycznie może realizować najlepiej i w sposób kwalifikowany. Mogłoby to być np. wczesne sygnalizowanie pojawiających się zagrożeń. Codzienny, „zobiektywizowany” kontakt nauczyciela z uczniem daje mu – bardziej niż komu innemu – możliwość wczesnego dostrzeżenia symptomów wskazujących na występowanie jakichś zagrożeń, choć samych tych zagrożeń, ich morfologii, nie musi już sam rozpoznawać. „Obowiązkowe” podejmowanie przez szkołę takich zadań wymagałoby oczywiście odpowiedniego przygo-

towania nauczycieli i odpowiedniej ich wrażliwości, a ponadto zawarcia obowiązku podejmowania takich zadań w przepisie roli nauczyciela-wychowawcy.

Głoszę więc pogląd, że aktualnej szkole nie powinno się przypisywać funkcji opiekuńczej (jako konstytutywnej) w tradycyjnym rozumieniu opieki. Ale szkoła powinna być opiekuńcza (a nie pełnić funkcję opiekuńczą) w tym znaczeniu, że jej podstawowe, tj. dydaktyczno-wychowawcze funkcjonowanie powinno być opiekuńczo zwaloryzowane. Istota opiekuńczości szkoły nie polegałaby na wyodrębnianiu w niej opiekuńczej dziedziny działalności, a na takim organizowaniu całokształtu szkolnego życia uczniów, aby życie to charakteryzowało się określoną jakością. Szkoła powinna odpowiadać za to, jak żyją uczniowie w czasie pobytu na jej terenie oraz po części za to, co robią poza nią z jej powodu (np. tzw. „odrabianie lekcji”), a nie za to, jak żyją ci uczniowie w ogóle. Jest to zgodne z zasadą, że odpowiedzialność ponosi się za to i w takim zakresie, za co i w jakim zakresie dysponuje się swobodą decyzji i odpowiednimi środkami realizacji tych decyzji. W zakres autonomicznych decyzji szkoły wchodzi przede wszystkim decyzje dotyczące sytuacji szkolnych uczniów w dysponowanych warunkach rzeczowych i ustrojowych (prawnych).

2. DLACZEGO SYTUACJE SZKOLNE UCZNIÓW MOGĄ I POWINNY BYĆ PRZEDMIOTEM BADAŃ PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ?

Sytuacje szkolne dzieci i młodzieży są szczególnymi przypadkami ich sytuacji życiowych. Pojęcie „sytuacji” jest wzięte z języka potocznego, ale w nauce uzyskało już prawo obywatelstwa. Najbardziej ogólne rozumienie pojęcia „sytuacji” wykładają przede wszystkim psychologowie w kontekście rozwijanej ostatnio aktywistycznej koncepcji człowieka (Tomaszewski 1975; Obuchowski 1985; Pałuchowski 1981; Tyszkowa 1988 i inni). Najkrócej rzecz ujmując, sytuacją człowieka jest „układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami środowiska w określonym momencie czasu” (Tomaszewski 1975, s. 17).

Można powiedzieć, że w tak pojętych sytuacjach permanentnie znajdują się wszelkie organizmy żywe. Są to po prostu sytuacje egzystencjalne. Ale sytuacje ludzkie wyróżniają się tym, że są one przeważnie sytuacjami zadaniowymi; aktywność ludzka jest bowiem przeważnie celowa, a więc ukierunkowana na realizację pożądaných i antycypowanych stanów rzeczy. A „strukturę sytuacji zadaniowej można najogólniej scharakteryzować jako układ wartości i możliwości, przy czym wartością będziemy nazywali – pisze Tomaszewski – stan rzeczy, który określa kierunek aktywności człowieka, zaś możliwością ten stan rzeczy, od którego zależy, czy wartość zostanie osiągnięta” (Tomaszewski 1975, s. 24).

Jeżeli sytuacje człowieka stanowią układ wartości i możliwości, to diagnoza (opis) sytuacji szkolnych uczniów, ich wyjaśnianie i projektowanie musi obejmować charakterystykę aktywności uczniowskiej i jej motywację oraz warunki (możliwości) przejawiania tej aktywności. I dalej: jeśli życie ludzkie jest wypełnione sytuacjami i sytuacje te są permanentnie rozwiązywane, to doświadczenia wyniesione z rozwiązywania tych sytuacji są, z jednej strony – two-

rzywem rozwoju człowieka (Tyszkowa 1988, s. 52), z drugiej zaś – charakteryzują jakość jego życia. Pojęcie sytuacji staje się tym samym przedmiotem szczególnego zainteresowania teorii i praktyki pedagogicznej. Na tym gruncie dochodzi do wyodrębnienia dwóch aspektów sytuacji życia dzieci i młodzieży: aspektu wychowawczego i opiekuńczego.

W teorii wychowania, aktywność wychowanka przejawiana w procesie rozwiązywania sytuacji rozpatrywana jest przede wszystkim z punktu widzenia znaczenia doświadczanej aktywności dla określonego w celach wychowania kierunku rozwoju wychowanka. Wprowadza się wychowanka w takie sytuacje, w których „wymusza się” taką a nie inną jego aktywność ze względu na znaczenie tej aktywności dla założonego rozwoju. Z instrumentalnego traktowania aktywności wychowanka w jego sytuacjach wychowawczych może dochodzić do naruszenia subiektywnej wartości samej tej aktywności. Może ona jawić się wychowankowi jako aktywność „przykra”, nadmiernie trudna, ale też nudna, bezsensowna itp. – słowem wymuszona.

Podobnie ma się sprawa z warunkami aktywności. Warunki te można oceniać z dwóch punktów widzenia: 1) z prakseologicznego punktu widzenia – dobre (korzystne, optymalne) warunki to takie, które maksymalizują efektywność danej aktywności oraz 2) z psychologicznego punktu widzenia – dobre warunki to takie, które waloryzują samą aktywność niezależnie od jej efektywności. Szkoła realizując funkcję dydaktyczną i wychowawczą ocenia i kształtuje omawiane warunki głównie z prakseologicznego punktu widzenia. Chodzi wszak o to, by uczeń maksymalnie opanował programowo przekazywaną wiedzę i ćwiczone umiejętności oraz przyswoił określone postawy. Drugorzędną sprawą jest, jak zwaloryzowany jest sam proces tego opanowywania wiedzy, umiejętności i postaw. Widać więc wyraźnie, że na terenie szkoły może wystąpić i faktycznie występuje opozycja pomiędzy uczniowską aktywnością „wymuszoną” i aktywnością „chcianą” oraz pomiędzy „efektywnościowymi” i „przyjemnościowymi” warunkami tej aktywności.

Opiekuńcza waloryzacja szkolnego życia uczniów uchyla instrumentalne i selektywne traktowanie aktywności szkolnej uczniów oraz uchyla dwoiste traktowanie warunków tej aktywności. Sama i wszelka aktywność ucznia jest traktowana jako wartość. Uczeń powinien doświadczać satysfakcji z tego, co musi robić w szkole i móc ponadto robić w szkole coś, co daje mu satysfakcję, niezależnie od „celowościowych” (osobowościowych) skutków swej aktywności, choć skutki te nie są oczywiście obojętne.

Z opiekuńczego punktu widzenia szkolne życie ucznia musi być rozpatrywane w całokształcie jego aktywności, a nie tylko w tej części, która wiąże się z pełnieniem roli ucznia. Sytuacje szkolne ucznia nie mogą więc być sprowadzane tylko do sytuacji wychowawczych.

Jaką zatem aktywność obejmuje ten całokształt życia? W całokształcie życia ludzkiego można wyodrębnić różne rodzaje aktywności. Z punktu widzenia źródeł tej aktywności i potrzeb rozważanej tutaj problematyki przydatne wydaje się być rozróżnienie trojakiemu rodzajowi aktywności życiowej ludzi. Byłaby to więc:

1) aktywność egzystencjonalna, wynikająca z biologicznej natury człowieka i realizująca wymagania związane z utrzymaniem życia;

2) aktywność społecznie nałożona (zadana), wynikająca ze społecznej natury człowieka i realizująca społeczne wobec niego oczekiwania;

3) aktywność „wolna”, wynikająca z psychicznej autonomiczności człowieka i realizująca indywidualną koncepcję własnego życia.

Konstytutywną właściwością aktywności egzystencjalnej i społecznie zadanej jest to, że człowiek musi ją przejawiać (podejmować). Z tego musu wynika instrumentalny charakter tych rodzajów aktywności. Aktywność egzystencjalną musi człowiek przejawiać dla zachowania życia, aktywność społecznie nałożoną musi człowiek przejawiać dla zachowania społecznej przynależności. Natomiast konstytutywną właściwością aktywności „wolnej” jest to, że człowiek chce ją przejawiać jako wartość samą w sobie. Ma więc ona charakter autoteliczny.

We współczesnym społeczeństwie (industrialnym i przeorganizowanym) występuje na ogół i pogłębia się coraz bardziej przeciwieństwo (antynomia) pomiędzy aktywnością społecznie nałożoną („rolową”) a aktywnością „wolną”. Prowadzi to do wyodrębniania się, utrwalania i pogłębiania podziału życia ludzkiego na dwie przeciwstawne sfery: 1) sferę konieczności i 2) sferę wolności. Nasuwa się nie nowe przecież pytanie, czy antynomia ta jest nieuchronna i czy wszelkie programy zakładające jej przewyciężenie są utopią?

Sformułowane wyżej tezy o rodzajach ludzkiej aktywności życiowej w całej rozciągłości odnoszą się do wszystkich faz (okresów) życia i rozwoju człowieka, choć w różnych fazach tego życia i rozwoju poszczególne rodzaje aktywności w różnych proporcjach wypełniają to życie. Tezy te odnoszą się także do tego okresu życia i fazy rozwoju dzieci i młodzieży, w których realizuje się ich programowe wychowanie – okres edukacji szkolnej.

Można też założyć, że w tym właśnie okresie życia, kiedy na dziecko, w zasadzie po raz pierwszy, społeczeństwo nakłada poważniejszą rolę społeczną – rolę ucznia, pojawia się problem rozwarstwiania jego życia na sferę konieczności i wolności. To w ramach tej roli dziecko-uczeń najwyraźniej zaczyna odczuwać społeczny nakaz (przymus) przejawiania określonej aktywności, aktywności uczenia się szkolnego i realizacji innych zadań z rolą tą związanych. Ponieważ rola ucznia pełniona jest przede wszystkim na terenie szkoły, przez nią określany jest przepis tej roli i szkoła kontroluje sposób jej pełnienia, to zasadnie można stwierdzić, że to właśnie czynniki tkwiące w szkole prowadzą do powstania wskazanej antynomii.

Ideą szkoły opiekuńczej jest przynajmniej hamowanie (jeśli nie przewyciężanie) tak długo, jak tylko to jest możliwe – rozwarstwiania się życia ludzkiego na sferę konieczności i wolności w zbyt wczesnym wieku i w „szlachetnej” dziedzinie praktyki społecznej – w edukacji. Służyć temu powinny wszelkie, a w szczególności projektujące badania sytuacji szkolnych uczniów.

3. JAK MOŻNA BADAĆ (OPISYWAĆ, WYJAŚNIAĆ I PROJEKTOWAĆ) JAKOŚĆ SZKOLNEGO ŻYCIA UCZNIÓW?

W tej części nie będzie w zasadzie odpowiedzi na tytułowe pytanie. Spróbuj tutaj przedstawić pewne sugestie, które wydają się jedynie przybliżyć do takiej odpowiedzi.

Sytuacje szkolne uczniów (których ogół charakteryzuje jakość ich szkolnego życia) wydają się być zmiennymi, które można zdefiniować operacyjnie i jako takie mogą być identyfikowane i mierzone w zwykłych badaniach diagnostycznych. Metodologicznie badania takie nie są charakterystyczne dla badań pedagogicznych. Ale stojąc na stanowisku, że swoistością badań pedagogicznych nie jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak jest, ale na pytanie, jak być może, ustalenie faktycznego stanu rzeczy w zakresie szkolnych sytuacji uczniów i ocena, że stan ten jest niekorzystny z punktu widzenia postawy opiekuńczej, to za mało, aby można było zarysować jakiś realistyczny program zmiany. Trzeba ponadto wyjaśnić ten stan rzeczy, a wyjaśnienie to poza wykryciem przyczyn musi ponadto dostarczyć odpowiedzi na pytanie „o pole manewru dla działań innowacyjnych” (Konarzewski 1990). Badanie samej tylko szkoły, jej wewnętrznych procesów nie wystarczy do uzyskania takich wyjaśnień. Wyjaśnień tych trzeba ponadto poszukiwać w szerszym systemie, w którym szkoła jest tylko elementem. Wszak „praktyka wychowawcza jest ściśle wpleciona w całość społecznego świata życia, od niego zależy i jemu na wiele sposobów służy”. Zatem program zmiany, który od tego „społecznego świata życia” będzie wymagał więcej, niż ten byłby skłonny dać, bądź który będzie naruszał inne wartości uznawane w tym społecznym świecie życia – nie będzie mógł być zrealizowany, pozostanie zwykłą utopią (Konarzewski 1990). Potrzebna jest więc tutaj wiedza o tym, jakie miejsce w społecznym systemie wartości zajmuje szkoła, a w szczególności – szkolne życie uczniów. Może się okazać, że zmiana szkoły w interesującym nas aspekcie możliwa będzie dopiero wówczas, gdy wcześniej dokona się reorientacji w społecznym systemie wartości.

A społeczeństwo nie jest jednolite w swych poglądach na temat szkoły jako wartości, a zwłaszcza jakości szkolnego życia uczniów. Hasłu bardziej jawnie głoszonemu: „szkoła dla ucznia”, przedstawia się bardziej ukrytą ideę szkoły „twardej”. Znamienne, że ta pierwsza orientacja jest powszechniej deklarowana, ale ta druga orientacja jest powszechnie urzeczywistniana. Znamienne też, że ta druga orientacja ostatnio zaczyna być coraz jawniej głoszona, w miarę, jak ta pierwsza orientacja zaczyna być próbnie urzeczywistniana (choćby w próbach tzw. „szkół społecznych”). Znamienne wreszcie, że głoszona jest w ramach społecznej filozofii liberalizmu, tak modnej ostatnio w Polsce. Według bardziej radykalnej wersji tej filozofii, „w szkole nie powinno być dobrze. Cicha satysfakcja nie sprzyja nauce: *plenus venter non student libenter* – dziecko, by się uczyć, powinno być mocno sfrustrowane, powinno być niezadowolone – i zaspokajać swe potrzeby poprzez nagrody za dobre wyniki a nie przez smaczny posiłek, estetyczną świetlicę i miłą nauczycielkę! Dzieciom powinno być ciężko – i powinny czerpać satysfakcję z pokonywania trudności”. To, że szkołę można polubić, jest właśnie tragiczne! (Korwin-Mikke 1991).

Jeśli wyjaśnienie ustalonego w diagnozie poziomu jakości szkolnego życia uczniów wymaga odwołania się do społecznego postrzegania, oceniania i traktowania szkoły, to najpierw trzeba wysunąć jakieś hipotezy odnoszące się do wpływu tych społecznie przejawianych postaw wobec szkoły na jakość szkolnego życia uczniów. Z pewnością nie jest to wpływ bezpośredni. Przejawia się on

za pośrednictwem tych właściwości szkoły, dla których jest społeczne przyzwolenie i poparcie.

Jakie to są właściwości? Otóż szkoła jest na tyle złożonym zjawiskiem, że można ją rozpatrywać w różnych aspektach, jako że w tych różnych aspektach może ona być społecznie postrzegana, oceniana i traktowana. Wśród różnych możliwości, specjalnie interesujące wydaje się być rozpatrywanie szkoły w takich aspektach, które układają się w kontinua (dymensje) przeciwstawne i komplementarne zarazem. Poszukiwanie takich aspektów i ich conceptualizacja to zarazem poszukiwanie pewnych nowych kategorii opisu szkoły jako systemu zorganizowania życia określonej kategorii ludzi w określonej czasoprzestrzeni. Zaproponuję teraz wyróżnienie kilku aspektów ujmowania szkoły.

Jednym z takich aspektów ujmowania szkoły jest komplementarna opozycja funkcjonalizm-ekologizm.

Krańcowo funkcjonalne podejście rozpatruje szkołę wyłącznie jako strukturę celowościową (funkcjonalną). Szkoła jako instytucja jest celowościowa, jest zorganizowana w taki sposób, że jej struktura, organizacja i technologia (metodyka pracy) całkowicie podporządkowane są społecznie nałożonym zadaniom (funkcjom). Funkcjonowanie szkoły ocenia się wyłącznie według stopnia realizacji celów. Podstawą funkcjonalnej filozofii szkoły jest czysty racjonalizm. Śluszne (akceptowane, poszukiwane, rozwijane) jest tylko to, co jest funkcjonalne ze względu na założone cele. Odnosząc to do aktywności podmiotów edukacyjnych (nauczycieli i uczniów), szkoła funkcjonalnie zorientowana będzie zmierzała do wyeliminowania z jej „życia” wszelkiej takiej aktywności nauczycielskiej i uczniowskiej, która jest funkcjonalnie obojętna, a tym bardziej takiej, która jest dysfunkcjonalna. Cechą metodyki pracy szkoły funkcjonalnej jest dążenie do jej algorytmizacji, czyli poszukiwanie jednoznacznych metod rozwiązywania jednoznacznie zdefiniowanych zadań (por. Góralski 1980).

Na drugim krańcu tej opozycji lokuje się szkoła określona tutaj jako ekologiczna. Od razu wypadnie zastrzec, że określenie „ekologiczna” nie jest tu używane w wąsko rozumianym znaczeniu przyrodniczym, jako orientacja na przyrodę (jej poznanie, poszanowanie, ochronę itp.). Termin ten użyty jest w znaczeniu bardziej pierwotnym (greckie: „oikos” = środowisko, dom, mieszkanie). W tym więc znaczeniu podejście ekologiczne rozpatruje szkołę jako środowisko życia społeczności szkolnej. Charakterystykę szkoły zorientowanej ekologicznie można przeprowadzić w kategoriach cech swoistych, ale też w kategoriach cech przeciwstawnych cechom szkoły zorientowanej funkcjonalnie, a więc krańcowo byłaby to szkoła „bezcelowa”, emocjonalna, wszechaktywnościowa, heurystyczna itp. Jeśli szkole funkcjonalnej grozi schorzenie – biurokratyzm, to szkole ekologicznej – anarchizm.

Funkcjonalne i ekologiczne życie szkoły jest komplementarne, tak jak komplementarny jest proces i wynik. Nie ma wyniku bez procesu, a każdy proces zawsze prowadzi do jakiegoś wyniku. W podejściu funkcjonalnym waloryzowany jest przede wszystkim wynik. On stanowi wartość kryterialną. Natomiast w podejściu ekologicznym waloryzowany jest przede wszystkim proces. Komplementarność opozycji: funkcjonalizm – ekologizm można też rozumieć jako

właściwości wzajemnie uzupełniające się. W szkole o tyle może wzrastać ekologizm, o ile może maleć funkcjonalizm – i odwrotnie. Opozycyjność i komplementarność funkcjonalizmu i ekologizmu można przedstawić w formie następującego diagramu:



Innym aspektem ujmowania szkoły jest inna (druga) komplementarna opozycja: socjocentryzm-antropocentryzm, którą graficznie można przedstawić analogicznie, jak opozycję pierwszą:



Otóż przez socjocentryczną orientację rozumie się taką opcję, w której system, do którego tę orientację się odnosi (w naszym przypadku szkoła), realizuje przede wszystkim określone interesy społeczeństwa jako całości, bądź interesy jakiejś grupy społecznej. Interesy jednostkowe, jakkolwiek deklaratywnie często uznawane, to jednak realizowane są w takim stopniu i o tyle, w jakim stopniu i o ile nie są kolizyjne z interesem rozpatrywanych całości społecznych. Jeśli interesy te są kolizyjne, a często, czy nawet zazwyczaj, takie są, to racje społeczne (grupowe), a nie jednostkowe, przesadzają rozstrzygnięcia.

Nie jest to oczywiście żadna wyczerpująca charakterystyka orientacji socjocentrycznej odniesionej do szkoły, a tylko jej zasygnalizowanie. Natomiast orientację antropocentryczną można zasygnalizować nader prosto. Otóż, jeśli dychotomia: socjocentryzm – antropocentryzm jest opozycją, to właściwości orientacji antropocentrycznej będą po prostu przeciwne właściwościom orientacji socjocentrycznej.

Warto zauważyć, że wyróżnienie opozycji: socjocentryzm – antropocentryzm jest odniesieniem do szkoły tradycyjnego dylematu filozofii i socjologii – relacji: człowiek (jednostka) – społeczeństwo. Bardziej wyczerpująca konceptualizacja tej opozycji w odniesieniu do szkoły wymagałaby więc odwołania się do rozwiązań tego dylematu spotykanego na terenie tych nauk.

Te dwa dotychczas omówione aspekty ujmowania szkoły, scharakteryzowane jako komplementarne opozycje: funkcjonalizm – ekologizm oraz socjocentryzm – antropocentryzm, zostały tutaj potraktowane jako przykład poszukiwania nowych kategorii opisu szkoły. Sądzę, że można by i warto kontynuować takie poszukiwania i wyróżnić dalsze opozycje. Taki bardzo wstępny namysł podpowiada, że mogłyby to być np. następujące opozycje: izolacja – otwartość, heteronomizm – autonomizm, wertykalizm – horyzontalizm, itp.

Tymczasem wykorzystując omówione opozycje, warto rozważyć konsekwencje, jakie z ich zastosowania wynikają dla badania problematyki opiekuńczej. Myślę, że jedną z takich konsekwencji jest możliwość wysunięcia pewnych hipotez odnoszących się do opiekuńczego funkcjonowania szkoły. Wysuwam kilka takich hipotez:

Hipoteza 1. Im bardziej wewnątrz szkoły, a zwłaszcza w jej społecznym otoczeniu dominuje orientacja funkcjonalna i socjocentryczna, tym mniej szkoła jest opiekuńcza; i odwrotnie – szkoła tym bardziej jest opiekuńcza, im bardziej preferowana jest orientacja ekologiczna i antropocentryczna.

Hipoteza 2. Przeciętna szkoła polska faktycznie bardziej jest zorientowana funkcjonalnie i socjocentrycznie niż ekologicznie i antropocentrycznie.

Hipoteza 3. Istnieje empirycznie ustalalny poziom instytucjonalnego i ekologicznego oraz socjocentrycznego i antropocentrycznego zrównoważenia szkoły dla jej optymalnego funkcjonowania z punktu widzenia społecznie uzgodnionego systemu wartości.

Inną konsekwencją zastosowania do opisu szkoły wyróżnionych opozycji jest możliwość wygenerowania skal pomiaru wskaźników odnoszących się do wyróżnionych aspektów szkoły. Wszak w badaniach trzeba odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu szkoła jest (powinna, może być) funkcjonalna, a w jakim ekologiczna oraz w jakim stopniu socjocentryczna, a w jakim antropocentryczna? Możliwe to będzie wówczas, gdy ustali się szereg zmiennych wskaźnikujących zorientowanie szkoły na tych skalach. Niżej zaproponuję próbny zestaw takich zmiennych-skali, z pełną świadomością ich dyskusyjności.

Zmienne charakteryzujące system (szkołę, klasę)	Preferowane rozwiązania w orientacji	
	funkcjonalnej socjocentrycznej	ekologicznej antropocentrycznej
Formowanie elementów systemu (szkół, klas itp.)	uniformizm	poliformizm
Rozmiary struktur organizacyjnych systemu	wielkie	małe
Struktura systemu i powiązania elementów	wertykalne	horyzontalne
Traktowanie rozwiązań strukturalnych systemu	finalistyczne (trwałe)	ewolucyjne (elastyczne)
Reakcja systemu na zmienność otoczenia	stabilność	zmienność
Cechy ogólne metodyki pracy w systemie	algorytm (rutyna)	heureza (twórczość)
Traktowanie aktywności podmiotów w systemie	selektywne	równoważne
Zarządzanie i sterowanie w systemie	autokratyczne (dyrektywne)	demokratyczne (samorządowe)
Podstawa regulacji zachowań w systemie	regulamin (prawo)	umowa (obyczaj)
Środki dyscyplinujące zachowania w systemie	represyjne	perswazyjne
Stosunek do sprzeczności w systemie	ukrywanie (tłumienie)	ujawnianie (rozwiązywanie)
Rozstrzyganie sprzeczności (konfliktów) w systemie	arbitralne	negocjacyjne
Stosunki interpersonalne w systemie	rzeczowe	osobowe
Ocena funkcjonowania podmiotów w systemie	formalna (skalarna)	analityczna (recenzyjna)
Czynniki integrujące podmioty w systemie	dyscyplina	wartości

Przedstawione zmienne-skale odnoszą tutaj do szkoły, ale w określeniach używam terminu „system”, bowiem mogą one odnosić się nie tylko do samej szkoły jako całości, ale też do jej elementów (np. klas), które także są systemami (systemami). Sądzę zresztą, że zmienne te można także odnosić do innych struktur społecznych (np. domu dziecka, internatu, zrzeszenia, a nawet rodziny), a także do struktur szerszych, np. do całego systemu oświaty. Ten zestaw zmiennych-skali nie jest ani wyczerpujący, ani dobrze uporządkowany, jest po prostu „pierwszą przymiarką” i jako taki powinien być traktowany.

W proponowanym zestawie zmienne zostały wyrażone w skali nominalnej dwuwartościowej. Skala taka jest mało czuła i nie pozwala na precyzyjniejsze ustalenie stopnia opiekuńczości szkoły. Dla ustalenia takiego stopnia potrzebna jest skala mocniejsza. Charakter zjawisk określonych w zmiennych opisujących szkołę nie pozwala na zastosowanie do nich (do ich pomiaru) skal silniejszych niż tylko wielowartościowe skale porządkowe. I takie skale można otrzymać z przekształcenia skal dwuwartościowych przez rozbudowę ich stopni.

Powstaje teraz pytanie, jak wyżej zgłoszone propozycje ujmowania szkoły odnoszą się do sytuacji szkolnych uczniów (jakości ich szkolnego życia)? Odpowiedź na to pytanie można wyrazić w kolejnej hipotezie.

Hipoteza 4. Optymalnie korzystne (opiekuńczo zwaloryzowane) sytuacje szkolne uczniów będą występowały wtedy, gdy szkoła optymalnie zrównoważy swe zorientowanie funkcjonalno-socjocentryczne ze zorientowaniem ekologiczno-antropocentrycznym.

Z powyższej hipotezy wynika – jak sądzę – pewna dyrektywa metodologiczna. Zalecałaby ona, aby w badaniu (zarówno diagnostycznym, jak i projektującym) opiekuńczego funkcjonowania szkoły skupiać uwagę nie bezpośrednio na sytuacjach uczniów, a na właściwościach szkoły, które determinują te sytuacje.

Na koniec wypadnie odnieść się do sformułowanej wcześniej tezy, że określone zorientowanie szkoły nie tyle zależy od niej samej, co od postawy jej społecznej otoczenia. To prawda, ale niepełna.

Prawdą jest również to, że szkoła ze swej natury jest nazbyt konserwatywna. Najpierw jest taka dlatego, że nazbyt wiąże ją tradycja. W swym funkcjonowaniu bardziej zapatrzona jest w przeszłość niż w teraźniejszość i – tym bardziej – w przyszłość. Następnie dlatego, że wiążą ją zbyt trwale zaszczości (zastana baza i infrastruktura, zastane kwalifikacje i utrwalone nawyki kadry). Później dlatego, że szkoła jest zbyt silnie związana z hierarchicznym (scentralizowanym i zbiurokratyzowanym) systemem oświaty, co zasadniczo ogranicza jej autonomię. Wreszcie dlatego, że szkoła nazbyt słabo jest powiązana z nauką i nie potrafi jej wyników odnieść do siebie, nie jest zorientowana innowacyjnie (por. Schulz 1980).

Wszystko to sprawia, że szkoła nie jest w stanie dostatecznie szybko reagować na zmiany zachodzące w jej społecznym otoczeniu. Tym samym zmiany zachodzące w społecznej orientacji dotyczącej szkoły nie od razu znajdują swe odbicie w zmianach orientacji samej szkoły. Powstaje więc rozdziew w tych orientacjach, czego wyrazem jest zazwyczaj wzmożona krytyka szkoły. Z tej właśnie krytyki można wnosić, że obecnie opinia społeczna coraz wyraźniej kieruje się ku orientacji ekologiczno-antropocentrycznej.

Z powyższych konstatacji wynika pewien, w istocie optymistyczny, wniosek. Szkoła stoi przed szansą wzrostu poziomu jej opiekuńczego funkcjonowania, ma bowiem na to społeczne przyzwolenie i poparcie. Szansa ta powinna być wykorzystana w realizacji hasła „uspołecznienia szkoły”. Myślę, że w tym procesie jest też miejsce dla badań (zwłaszcza projektujących) pedagogiki opiekuńczej.

LITERATURA

- Dąbrowski Z. (red.), *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. UMK, Toruń 1990.
- Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa 1980.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, wyd. II, PWN, Warszawa 1974.
- Konarzewski K., *Jakiej pedagogiki potrzebujemy?*, „Rocznik Pedagogiczny” 1990, t. 12.
- Korwin-Mikke J., *Szkoła i życie*, „Wprost” 1991, nr 18.
- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd*, PZWS, Warszawa 1960.
- Obuchowski K., *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] Reykowski J. (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, wyd. II, Ossolineum, Wrocław 1985.
- Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL – Edukacja narodowym priorytetem*, Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, PWN, Warszawa 1990.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa 1980.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975.
- Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988.