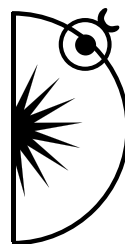


Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review

ISSN 1895-4308
nr 23 (2/2016), s. 145–164

METAANALIZY
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Mariola Chomczyńska-Rubacha

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, e-mail: maja@umk.pl

Krzysztof Rubacha

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, e-mail: krubacha@umk.pl

Przestrzeń aksjologiczna szkoły I. Konstruktywny teoretyczny

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2016.077>

The Axiological Space of School I. Theoretical Construct

Abstract

The article is a meta-analysis aiming to create a construct of the axiological space of school, understood as a structure of the communications (transfers) relating to morality, experienced in everyday school life. Elements of this space create a set of factors which potentially affect students' socio-moral development. This is a hypothetical construct which provides the basis for the operationalization of everyday school life and the study of its participation in the cognitive, affective and behavioral effects of school moral education programs.

Keywords: socio-moral school education, axiological space of school, effects of moral education

Wprowadzenie

Przez przestrzeń aksjologiczną szkoły rozumiemy hierarchiczną strukturę przekazów dotyczących moralności, które definiują analizowane w jej ramach zjawiska. Elementami tej przestrzeni są więc uznawane wartości i ich hierarchie, zarówno deklarowane, oficjalne, jak i realizowane, nieoficjalne, stanowiące potencjał dla rozwoju społeczno-moralnego uczniów i uczennic. Przekazy

dotyczące wartości można znaleźć w szkolnej codzienności, w odniesieniach kulturowych, emocjonalnych, w sposobach rozwiązywania konfliktów moralnych i interpersonalnych, ale także w organizacji życia szkoły i dokumentach ją definiujących. Analizując literaturę opisującą środowiska szkolne, zauważa się powtarzalność trzech źródeł przekazów moralnych, które można uznać za bazowe elementy przestrzeni aksjologicznej szkół. Jest to kultura szkoły, programy wychowawcze i profilaktyczne oraz ukryty program szkoły. Te pojemne kategorie pojęciowe tworzące najogólniejsze wymiary przestrzeni aksjologicznej szkoły mają także własne, złożone struktury, których elementy bezpośrednio mogą oddziaływać na rozwój społeczno-moralny uczniów i uczennic.

W prezentowanym tekście spróbujemy zbudować hipotetyczną strukturę przestrzeni aksjologicznej szkoły jako konstruktu teoretycznego.

Kultura szkoły

Kultura szkoły to zbiorczy termin obejmujący zestaw wartości, znaczeń, norm, wzorów zachowań, postaw oraz tradycji i rytuałów charakterystyczny dla danej placówki i stanowiący kontekst szkolnej codzienności (por. Tuohy, 2002, s. 23; Chomczyńska-Rubacha, 2003, s. 241; Polak, 2007, s. 18; Adrjan 2011, s. 56). Rozumienie to bazuje na zaadoptowanej przez Tuohy'ego koncepcji kultury organizacyjnej Scheina. Kultura szkoły stanowi tu wypadkową presji dwójakiego rodzaju: zewnętrznych (społeczne oczekiwania wobec szkoły, ideologie pedagogiczne itd.) i wewnętrznych (potrzeby i oczekiwania członków społeczności szkolnej, uznane i sprawdzone sposoby rozwiązywania problemów itd.). Kultura szkoły to zatem efekt procesu adaptacji do wymagań społeczno-kulturowego otoczenia szkoły oraz procesu integracji, jako reakcji na wyzwania płynące z wewnątrz organizacji.

Jednym ze sposobów opisu kultury szkoły jest analiza wytworów, założeń i wartości obecnych w szkole. **Wytwory** to uzewnętrznione działania w obrębie organizacji. Obejmują one rytuały, role i normy. *Rytuały* szkolne to przyjęte zwyczajowo sposoby zachowania w sytuacjach codziennych i świątecznych. Stanowią one z jednej strony emanację celów, treści i stosowanych środków wychowawczych (apele szkolne, zebrania z rodzicami, ślubowanie uczniów, sposoby zwracania się do siebie uczniów i nauczycieli, sposoby karania i nagradzania itd.), z drugiej zaś reakcje adaptacyjne członków społeczności na wymagania szkoły (np. strategie przetrwania uczniów i nauczycieli, sposoby zachowania w czasie lekcji i przerw itd.). *Role* określają prawa i obowiązki kierownictwa i administracji szkoły, nauczycieli, rodziców i uczniów. Pozwalają

zatem na formułowanie zróżnicowanych oczekiwań wobec osób zajmujących różne pozycje w strukturze organizacji. *Normy* stanowią nakazy moralne nakładane na członków społeczności szkolnej. Ich naruszenie uruchamia sankcje społeczne przewidziane w różnych oficjalnych dokumentach (np. Karta Nauczyciela, regulamin szkoły).

Wartości opisują pożądane stany rzeczy. Są one regulatorem działań społecznych. W tym sensie stanowią podstawę celów działania oraz norm społecznych, czyli reguł określających dopuszczalne sposoby osiągania celów. Wartości układają się w hierarchię, ukierunkowując działania nauczycieli i uczniów. Ich gradacja pozwala rozstrzygać konflikty wartości, wybierać priorytety oraz przekładać je na cele i programy działania. Obok wartości powszechnie podzielanych istnieją też takie, które regulują życie niektórych tylko członków społeczności. I wreszcie, szkoły, tak jak inne instytucje, oprócz wartości deklarowanych realizują wartości, które stanowią część ukrytego programu szkoły. O randze poszczególnych wartości decyduje to, na ile są powszechne, trwałe, istotne, bo obwarowane surowymi sankcjami za ich naruszenie.

Założenia są stosunkowo najtrudniej dostępnym aspektem kultury szkoły. Stanowią zbiór idei i przekonań często nie do końca uświadamianych i nie dość jasno wyartykułowanych. Założenia przesądzają o wyborze wartości i wpływają na wytwory. Bazują na uprawomocnionych autorytetem nauki, jak i potocznych koncepcjach kształcenia i oświaty oraz historii i prestiżu danej szkoły. Są artykułowane wówczas, gdy trzeba uzasadnić dane działanie, często pełniąc rolę racjonalizacji i usprawiedliwiania decyzji. Dla celów analitycznych przydatne jest odwołanie się do głównych obszarów treściowych założeń odpowiedzialnych za system wartości szkoły i jej wytworów. Założenia te dotyczą: związków szkoły z otoczeniem, stosunków między ludźmi, natury uczniów i ich aktywności, wiedzy (por. Chomczyńska-Rubacha, 2003, s. 242 i n.).

Pierwsza grupa założeń określa funkcje i misję szkoły w społeczeństwie i społeczności lokalnej. Stanowi rodzaj credo, zbioru głównych zasad, poglądów i przekonań na temat zadań szkoły. Po części wynikają one ze statutu szkoły. Określa on jej podstawy prawne (szkoły prywatne, społeczne, publiczne), podstawy światopoglądowe (szkoły wyznaniowe, laickie, konserwatywne, liberalne) i organizacyjne (struktura zarządzania, sposób podejmowania decyzji, organizacja procesu nauczania i wychowania). Informacje zamieszczone na stronie internetowej czy w postaci ulotki stanowią sposób autoprezentacji i narzędzie znajdowania odbiorców podzielających podobne wizje szkoły. Szkoła balansuje zatem między własną wizją a koniecznością dostosowania się do oczekiwań rodziców, dzieci i innych instytucji (np. kościoła, zakładu pracy, samorządu lokalnego).

Tego rodzaju deklaracje regulują nie tylko stosunki szkoły z otoczeniem, ale również stosunki wewnątrzszkolne. Założenie to dotyczy życia społecznego, dystrybucji władzy i statusu. Rozstrzyga takie kwestie, jak: rola i udział rodziców w życiu szkoły, wzajemne zobowiązania i stosunki pomiędzy administracją, nauczycielami i uczniami. Szkoły wykazują znaczne zróżnicowanie w tym zakresie. Można je ulokować na kontinuum, którego jeden kraniec wyznaczają zhierarchizowane, a drugi demokratyczne wzorce zależności. Opisują one strukturę władzy, komunikacji, awansu, podejmowania decyzji, formalnych i nieformalnych rodzajów kontaktów itd. Układ tych parametrów przekłada się na stosunki interpersonalne, zaangażowanie w szkolne aktywności, sposób sprawowania kontroli, szkolne ocenianie, struktury organizacyjne wykorzystywane w pracy na lekcji itd., by ostatecznie zdecydować o klimacie szkoły.

Założenia dotyczące natury uczniów i ich aktywności znajdują swój wyraz w postawach i oczekiwaniach wobec dzieci. Przekonania te odczytać można z etykiet przypisywanych „dobrym” i „złym” uczniom, z twierdzeń na temat akceptowanego i nieakceptowanego zachowania, zadań powierzanych uczniom, zakresu przyznanej im autonomii i niezależności itd. Poglądy na temat natury ludzi, a dzieci w szczególności, najdobitniej manifestują się w stylu kierowania klasą szkolną i strategiach zaprowadzania ładu i dyscypliny.

Ostatnia grupa założeń dotyczy wiedzy szkolnej. W szkole koegzystują ze sobą różne rodzaje wiedzy: wiedza publiczna (naukowa) obok wiedzy prywatnej, wiedza nazewnicza, wyjaśniająca obok interpretacyjnej, wiedza odtwórcza obok wiedzy twórczej (patrz Klus-Stańska, 2000). To, jaki status przypisują różnym jej rodzajom nauczyciele i nauczycielki przesądza o modelu pracy z uczniami, klimacie językowym zajęć i w ostateczności - efektach kształcenia. Preferowany model pracy z uczniami zdradza wiele ukrytych założeń, dotyczących własnej filozofii nauczania. Składa się na nią kilka elementów: poglądy na dobre nauczanie, koncepcja siebie w roli nauczyciela, konceptualizacja roli ucznia, procesu uczenia się, wiedzy szkolnej, sposobu motywowania i oceniania, preferowane metody pracy (Meighan, 1993, s. 206–207).

Programy wychowawcze i profilaktyczne

Zgodnie z założeniami podstawy programowej działalność szkoły jest określana przez trzy rodzaje programów: szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły, program profilaktyki. Przygotowanie i realizacja spójnych i uwzględniających wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej programów to zadanie całej szkoły. Ze względu na obligatoryjność

ich przygotowania można uznać ten pakiet za oficjalny program szkoły. Programy te przyjmują zresztą postać formalnych dokumentów, stanowiąc rodzaj produktu podlegającego kontroli społecznej i ewaluacji.

Program wychowawczy szkoły jest „produktem” społeczności szkolnej (przynajmniej w założeniu w jego powstaniu udział biorą wszyscy członkowie społeczności, a nie wydelegowane do tego osoby, np. pedagog szkolny). W tym sensie jest emanacją zamierzeń konkretnego środowiska i może stanowić materiał do analizy, ewaluacji i porównań. Formalny charakter programu wychowawczego oznacza, że posiada on określoną strukturę. Na ogół składa się z takich elementów, jak: wstęp do programu wychowawczego, artikulacja ważnych dla społeczności szkolnej wartości, cele ogólne (strategiczne) z uwzględnieniem kalendarza świąt i diagnozą potrzeb i zasobów, priorytety wychowawcze, cele szczegółowe (operacyjne), zadania wychowawcze oraz plan działań. Zarówno sama konstrukcja programu, jak i jego zawartość treściowa zdradza, czy konstruktorzy programu przedstawiają produkt wewnętrznie spójny, uwzględniający potrzeby konkretnych adresatów oraz możliwości konkretnej szkoły. Przy ocenie koncepcji programu można zastosować różne kryteria i sposoby analizy. Przedmiotem refleksji może być: wartość merytoryczna i metodyczna programu, aspekty formalne, ekonomiczność programu (por. Pankowska, 2015, s. 235–236).

Wartość merytoryczna i metodyczna programu jest wypadkową szeregu rozstrzygnięć z poziomu aksjologii, teleologii i metodyki wychowania. Wybór wartości to wypadkowa preferencji aksjologicznych członków społeczności szkolnej, potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów znajdujących się na danym etapie kształcenia oraz warunków społeczno-kulturowych, w których funkcjonują członkowie społeczności szkolnej. Ustalone przez społeczność szkolną wartości są podstawą do opracowania wizji szkoły oraz sylwetki absolwenta, które stanowią ideacyjny poziom programu wychowawczego. Jest on bazą dla sformułowania ogólnych, strategicznych, długofalowych celów wychowania, które stanowią pomost pomiędzy ideałem określonym w wizji i sylwetce absolwenta, a aktualnym stanem rozwoju adresatów programu. W ustaleniu priorytetów działań wychowawczych pomocne jest odwołanie się do klasyfikacji celów wychowania ze względu na rodzaj zmian, jakie mają być efektem procesu wychowania. Na tej podstawie wyróżnić można cztery kategorie celów: kreatywne (wywołać, ukształtować, wzbudzić), optymalizujące (zwiększyć, wzmocnić, poszerzyć, wzmocnić), minimalizujące (osłabić, zredukować, ograniczyć) i korekcyjne (przekształcić, zmienić) (Gurycka, 1979, s. 163–164). Zabieg ten ułatwia równoważenie celów uniwersalnych (ogólnoro-

zwojowych) i celów skontekstualizowanych do rozpoznanych w konkretnej szkole problemów i potrzeb. Kolejny etap to sformułowanie celów szczegółowych. Zabieg ten możliwy jest dzięki analizie merytorycznej celów ogólnych. W jej wyniku wyłonione zostają cele składowe. Cele te są uszczegółowieniem, konkretyzacją celów ogólnych wyznaczających kierunki i obszary oddziaływań programu wychowawczego. Regulacyjna wartość celów szczegółowych zdeterminowana jest językiem ich opisu. O ile to możliwe, cele te powinny być wyrażone w kategoriach obserwowalnego zachowania wychowanka, które stają się wskaźnikami osiągnięcia cząstkowych celów wychowania. Obserwowalność/mierzalność może być zaakceptowana również poprzez uwzględnienie w sformułowaniu celu stopnia zmiany, częstotliwości zachowania, porównania ze stanem dotychczasowym (patrz. Garstaka, Leśniewska, 2008, s. 57). Poziom teleologiczny programu odpowiada za konkretyzację celów wychowania i stanowi podstawę do formułowania zadań i ustalenia planu działań, czyli rozstrzygnięć z poziomu metodycznego.

Aspekt metodyczny programu wychowania pozwala prognozować, czy cele zostaną zrealizowane. Rzecz sprowadza się do ustalenia zadań i doświadczeń wychowawczych służących osiągnięciu celów. Sformułowanie zadań wymaga zaprojektowania sytuacji wychowawczych, które staną się źródłem pożądaných doświadczeń wychowanków oraz doboru adekwatnych do celów treści i metod oddziaływania. Katalog zadań/doświadczeń wychowawczych, treści i metod oddziaływania pozwala oszacować nie tylko ich wartość prognostyczną, ale też ocenić, czy są one atrakcyjne metodycznie dla uczestników. Realizacja zadań powinna być zaplanowana. Oznacza to konieczność ustalenia kto, kiedy i jakimi metodami ma wykonać dane zadanie oraz oszacować zasoby do wykonania danego zadania. Konieczna jest też ewaluacja realizacji zadań poprzez analizę procesu dochodzenia do celu w realizacji zadań i porównaniu wyników działań z oczekiwanymi kryteriami sukcesu (Garstaka, Leśniewska, 2008, s. 70).

Aspekty formalne to kolejne kryterium oceny programu wychowania szkoły. Z tego punktu widzenia przedmiotem oceny uczynić można takie kwestie, jak: czy projekt programu ma przejrzysty i logiczny układ, czy jest sformułowany jasno i wyczerpująco, czy realistycznie zaprojektowano cele i sposoby ich osiągania, czy przewidziano czas na badania diagnostyczne i ewaluacyjne, czy program wychowania jest zintegrowany z programami profilaktycznymi i z zakresu promocji zdrowia, czy program respektuje wszystkie akty prawne, do których przestrzegania zobligowana jest szkoła, czy uwzględnia potrzeby wszystkich grup składających się na społeczność szkoły, czy uwzględnia po-

trzeby środowiska lokalnego, tradycji regionu i wartości ogólnospołecznych, czy jest zgodny z wartościami zdiagnozowanymi w danej szkole.

Ekonomiczność programu to ostatnie z wymienionych kryteriów jego oceny. Główne parametry tego kryterium to wszelkie przewidywane koszty jego realizacji. Koszty mogą być różnego rodzaju i wiązać się z kondycją finansową, problemami organizacyjnymi, czasochłonnością czy pracochłonnością. Oto przykładowe pytania porządkujące ocenę tego aspektu programu: jakie są koszty finansowe programu, czy uwzględniają możliwości finansowe szkoły, rodziców i uczniów, czy potrzebne będą dodatkowe środki i jak można je zdobyć, czy program da się zrealizować w danych warunkach i w danym czasie, czy program nie wymaga zbyt dużego nakładu pracy od realizatorów, uczestników i innych zaangażowanych osób, czy te same cele można osiągnąć za pomocą mniejszych nakładów (Pankowska, 2015, s. 236).

W myśl przepisów każda szkoła, obok programu nauczania i programu wychowania, powinna realizować spójny z nimi **program profilaktyki** dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska. Szkolny program profilaktyki to projekt systemowych rozwiązań w środowisku szkolnym, który uzupełnia wychowanie i ukierunkowuje je na wspomaganie ucznia w radzeniu sobie z trudnościami, ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, inicjowanie i wspomaganie czynników chroniących (por. Baryła-Matejczuk, s. 2–3). Działania profilaktyczne mogą być zaadresowane do całej społeczności uczniowskiej (tzw. profilaktyka uniwersalna), do grup zwiększonego ryzyka (tzw. profilaktyka selektywna) oraz do tych jednostek z grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji (tzw. profilaktyka wskazująca) (Szymańska, 2015, s. 37). Fakt ten uczula na potrzebę pogłębionej diagnozy potrzeb szkoły i dostosowanie do niej programu profilaktyki. W większości szkół konstruuje się program profilaktyki zaadresowany do całej społeczności uczniowskiej oraz do grup zwiększonego ryzyka. Programy te koncentrują się na rozwijaniu ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych, a także służą redukcji zachowania ryzykownego.

Od strony formalnej opracowanie programu profilaktyki jest zbieżne z zasadami opracowania programu wychowania i przebiega przez analogiczne etapy: określenie celów działań profilaktycznych, wybór adekwatnych zadań i treści, określenie sposobu realizacji (harmonogramu działań) i wypracowanie strategii ewaluacyjnej (wewnątrzszkolna, zewnątrzszkolna czy mieszana). Podobne też mogą być kryteria jego oceny (merytoryczne, metodyczne, formalne, prakseologiczne). Na poziomie ewaluacji koncepcji programu pomocne mogą być pytania w rodzaju: czy program zawiera opis wszystkich zaplanowanych

celowych działań zapobiegawczych, dostosowanych do potrzeb rozwojowych uczniów oraz rzeczywistych (bo zdiagnozowanych) problemów i potrzeb szkoły?; czy jest adresowany do całej społeczności szkolnej – uczniów, rodziców i nauczycieli?; czy obejmuje różne zagrożenia?; czy wykorzystuje wiele strategii profilaktycznych?; czy zawiera propozycje dla środowiska lokalnego? (por. Szymańska, 2015, s. 94).

Spójność programową obu programów (wychowania i profilaktyki) można uzyskać na poziomie wyznaczania celów ogólnych uwzględniających cztery aspekty wychowania: wspomaganie naturalnego rozwoju (czyli promocję zdrowia), kształtowanie sposobu myślenia i postaw uznawanych za pożądane, profilaktykę zachowania ryzykownego, korekcję deficytów i urazów. Wówczas pisanie programu wychowania i profilaktyki bazuje na wspólnej diagnozie, a rozdział w tworzeniu programu wychowania i profilaktyki może dopiero wystąpić na poziomie formułowania zadań (Garstka, Leśniewska, 2008, s. 6). Znacznie trudniejsze jest jednak spełnienie warunku spójności programów wychowania i profilaktyki z programami nauczania. Wymaga to współpracy nauczycieli przedmiotowców i analizy wymagań szczegółowych dotyczących różnych obszarów wychowania i profilaktyki zapisanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego¹.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na to, że efektywność programów wychowawczego i profilaktycznego zależy w dużej mierze od cech szkoły, w jakiej są wdrażane. Bernard (podaję za Szymańska, 2015, s. 61–62) opierając się na wynikach badań nad czynnikami chroniącymi, stworzył portret bezpiecznej szkoły wspierającej budowanie odporności dziecka. Jest to na ogół mała szkoła, stwarzająca poczucie ładu i porządku w otoczeniu, charakteryzująca się ogólnym etosem i dobrą atmosferą, wysokimi oczekiwaniami, udzielająca wsparcia uczniom i ich rodzicom, promująca przyjazne relacje i współodpowiedzialność, dostarczająca okazji do zdobywania pozytywnych doświadczeń, odnoszenia sukcesów i uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Kultura szkoły z problemami stanowi negatyw tego obrazu i w efekcie generuje wzrost liczby uczniów sprawiających problemy i nauczycieli oraz rodziców odczuwających z tego powodu frustrację. W takiej sytuacji łatwo sobie wyobrazić ukrywanie lub zaprzeczanie problemom, podejmowanie pozornych działań zapobiegawczych czy przerzucanie rozwiązywania problemów na rodziców lub specjalistów

¹ Przykładem takiej analizy jest opracowanie Barbary Woynarowskiej zatytułowane *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej kształcenia ogólnego, jako fundament dla szkolnego programu profilaktyki*.

z zewnątrz (psychologów, lekarzy, policjantów). Tymczasem trudne zachowania uczniów są reakcją na panujący w niej chaos i destrukcyjny klimat, co wskazuje na potrzebę objęcia programem profilaktyki obok uczniów, także nauczycieli i rodziców. Wdrażanie programów profilaktycznych zaadresowanych do rodziców i nauczycieli stanowi rodzaj inwestycji w zasoby szkoły i stać się może impulsem pożądanym zmian w instytucji.

Ukryty program szkoły

Szkoła nie jest jedynie miejscem racjonalnie zorganizowanej aktywności uczniów i nauczycieli. Doświadczenia szkolne są zarówno efektem planowych oddziaływań, jak też spontanicznych i niekontrolowanych interakcji. W tym sensie szkoła jest nie tylko środowiskiem wychowawczym, ale środowiskiem socjalizacyjnym, złożonym systemem społeczno-kulturowym. Odnajdujemy tu często konflikt interesów i oczekiwań uczniów, rodziców, nauczycieli, społeczeństwa, swoistą próbę sił poszczególnych podmiotów edukacyjnych, jak i strategię przystosowania do ukrytych wymiarów życia szkolnego. Ukryty program zdefiniowany przez autora pojęcia Jacksona oznacza „to, co szkoła daje młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo, że to „coś” wcale nie zostało zaplanowane” (za Janowski, 1989, s. 63). Podobnie definiuje ukryty program Meighan (1993, s. 71) jako „to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki szkolnej obok oficjalnego programu”. Ukryty program opisuje zatem niezamierzone efekty przebywania w społeczno-kulturowym środowisku szkoły. Można go odnaleźć w różnych obszarach rzeczywistości edukacyjnej: w konstrukcji programów nauczania, w treściach i metodach nauczania, w szkolnej codzienności oraz w postawach i działaniach nauczycieli. Nas interesują szczególnie pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły. Z tego punktu widzenia ciekawym obszarem badań są przekazy dotyczące moralności w tekstach podręczników czy lekturach szkolnych, uboczne, choć ważne dla kształtowania charakteru efekty szkolnej codzienności, treści moralne ukryte za formalnymi i nieformalnymi regułami interakcji szkolnych, normatywne przekazy nauczycieli wynikające z osobistych, prywatnych, a nie deklaracyjnych przekonań i postaw. Zbiorcze, skumulowane efekty ukrytego programu szkoły znajdują wyraz w strategiach przystosowawczych uczniów wobec jawnych i ukrytych wymagań, jakie stawia szkoła.

Istotnym elementem programu szkoły są *treści nauczania*, szczególnie przedmiotów humanistycznych i społecznych. Są one nośnikami ideologii, moralności, stereotypów społecznych, wartości, stylów życia i postaw. Baśnie,

mity, opowiadania, wiersze, fragmenty większych utworów literackich przekazują wiele zamierzonych przesłań etycznych, promując zwykle uznane wartości takie, jak: pracowitość, przyjaźń, życzliwość, odwaga. Jednak nie wszystkie teksty mogą być jednoznacznie zinterpretowane. I tak z wielu tekstów dla dzieci wypływa morał, że lepiej być biednym i nieszczęśliwym niż bogatym; ludzie bogaci są często portretowani jako skąpi, chciwi, bezlietni. I choć spotyka ich kara – nie zawsze wiadomo czy dlatego, że są źli, czy dlatego, że są bogaci. Analogicznie, często nie da się jednoznacznie stwierdzić, czy bohaterów spotyka nagroda za dobroć, pracowitość i uczciwość, czy za urodę lub spryt. Teksty w podręcznikach oddziałują na kształtowanie się postaw uczniów wobec siebie, innych ludzi czy swojego kraju. Można się o tym przekonać analizując podręczniki do języka ojczystego, religii, historii, wiedzy o społeczeństwie i przygotowania do życia w rodzinie. Nauka historii może być źródłem różnych uprzedzeń (klasowych, rasowych, narodowych) i stereotypów kulturowych, a szczególnie własnej nacji. Innym „wdzięcznym” polem analizy mogą być stereotypy płciowe przedstawiane w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, wychowania do życia w rodzinie, w lekturach szkolnych. Stereotypy te, utrwalając męską dominację i segregację płci, nie realizują postulatu równości płci.

Szkolna codzienność to kolejny obszar praktyk normalizacyjnych. Do najbardziej charakterystycznych cech szkolnej codzienności należą przymus, tłok, rutyna i ocenianie. Zdaniem wielu badaczy szkoła jest instytucją autorytarną. Struktura podporządkowania rodziców zaś może relacje przemocy (fizycznej, psychicznej, symbolicznej i strukturalnej). Przemoc fizyczna dotyczy w zasadzie relacji uczeń-uczeń, rzadziej relacji uczeń-nauczyciel i manifestuje się naruszeniem przestrzeni cielesnej drugiego człowieka. Przemoc psychiczna może przybierać formę mobbingu, bullingu (zastraszania, tyranizowania), może manifestować się werbalnie (wyzwiska, wyśmiewanie, dokuczanie), jak i niewerbalnie (poprzez wykluczenie, okazywanie niechęci i braku sympatii). Z kolei przemoc symboliczna polega głównie na narzucaniu kultury dominującej, co w praktyce przekłada się np. na deprecjonowanie kulturowych podstaw identyfikacji społecznej ucznia, narzucanie sposobu interpretacji tekstów lektur szkolnych, wydarzeń historycznych czy społecznych. I wreszcie przemoc strukturalna przejawia się w generowaniu braku równych szans i możliwości dla uczniów pochodzących ze wsi i miasta, dla uczniów biednych i bogatych, sprawnych i niepełnosprawnych.

Zjawiskiem pokrewnym przemocy jest objawiający się niemal we wszystkich wymiarach życia szkolnego przymus. W odróżnieniu od przemocy nie jest on świadomym działaniem, którego istotą jest chęć zaszkodzenia komuś, ale

mechanizmem służącym podporządkowaniu uczniów regułom i przepisom. Jego skutkiem może być bierność, zależność i konformizm uczniów.

Inne rysy życia szkolnego to tłok, czekanie, rutyna, władza nauczyciela. Tłok generuje anonimowość oraz walkę o bycie zauważonym. Czekanie uczy pokory, cierpliwości i rezygnacji z własnych potrzeb. Rutyna przenikająca życie szkolne uczy strategii pozorowania działań, tolerancji na frustrację potrzeb. Władza nauczyciela, jego prawo do oceniania i etykietowania uczniów uczy pozorowania pracy, ukrywania własnych poglądów, oszukiwania, nieuczciwości, stosowania podwójnych standardów w ocenie ludzi (biednych/bogatych, chłopców/dziewcząt, zdolnych/niezdolnych itd.).

Szkolna codzienność to także interakcje z rówieśnikami i konieczność balansowania pomiędzy nieformalnymi normami grupowymi, a tymi, które reprezentuje szkoła. Normy szkolne często wchodzą w konflikt z normami grupowymi obowiązującymi w środowisku rówieśniczym. Prowadzi to do wypracowania wyszukanych strategii pozwalających redukować to napięcie (naśladownictwo większości, manipulacja, bierność, ugodowość, oportunistyka). Ucisk i władza nauczyciela tworzy poczucie wspólnoty między uciskanymi i prowadzi do uczniowskiej solidarności i lojalności, która często pozostaje w opozycji do norm szkolnych i ukrytych za nimi sposobów definiowania wartości.

Źródłem ukrytego programu są też *nauczyciele*. Pełnią oni podwójną rolę. Z jednej strony są emisariuszami oficjalnego programu wychowawczego szkoły, ponieważ to oni głównie zapoznają uczniów z regułami szkolnego zachowania i egzekwują ich przestrzeganie. Z drugiej strony – jako jednostki – mają swój wewnętrzny, ukryty program, który uwidacznia się w kontaktach z uczniami. Rylke definiuje wewnętrzny program nauczyciela jako „nieuświadomiane lub nie w pełni uświadomiane uczucia, postawy, potrzeby i przekonania nauczyciela, które ujawniają się w interakcji z uczniami i mają wpływ na ich szkolne doświadczenia oraz klimat klasy” (1984, s. 75). Często są sprzeczne ze świadomie uznawanymi i głoszonymi poglądami. Najważniejsze z nich dotyczą stosunku nauczyciela do wiedzy, nauczania i uczenia się, do własnej pracy oraz do uczniów.

Sposób traktowania wiedzy szkolnej i wynikające z niej różne postawy nauczycieli wobec wiedzy (dogmatyzm, dążenie do jednoznaczności, tolerancja na złożoność, relatywizm) przekładają się na różne doświadczenia edukacyjne uczniów. Mogą one zachęcać uczniów do zamknięcia się na różne punkty widzenia, bierności intelektualnej, braku krytycyzmu, zależności od autorytetów lub przeciwnie – skłaniać do samodzielnego myślenia, formułowania pytań i wątpliwości, dociekania czy analizowania alternatyw. Postawy wobec wiedzy

mają również związek z preferowanymi modelami nauczania: transmisyjnym i interpretacyjnym. W sensie etycznym różnice edukacji opartej na transmisji lub interpretacji polegają na tym, że w modelu interpretacyjnym nauczyciel odwołuje się do wolności ucznia, a w modelu transmisyjnym nacisk pada na podporządkowanie się. Doświadczenia edukacyjne uczniów nie pozostają bez związku z ich rozwojem moralnym. Zdolność do decentracji, radzenia sobie z dysonansem poznawczym, wieloznacznością i względnością różnych sytuacji przekłada się bowiem na ich rozumowanie moralne.

Stosunek nauczyciela do pracy to dla uczniów kolejny obszar doświadczeń. Zgodnie z psychologiczną teorią uczenia się przez obserwację nauczyciel jest modelem dla uczniów. Ponieważ szkoła jest zazwyczaj pierwszym „miejszem pracy” dla dziecka – często właśnie na jej terenie nabywa ono nawyki i kształtuje swój stosunek do pracy. Interesujących danych może dostarczyć analiza nauczycielskich strategii adaptacji do sytuacji i zadań, jakie przed nimi stoją (określanych przez Woodsa jako strategie przetrwania (por. Janowski, 1989)). Przynajmniej niektóre z nich, np. strategia dominacji, nieobecności i wycofania się, terapii zajęciowej czy połączenie rutyny z zabijaniem czasu, stanowią antytezę etosu pracy. Z badań Kwiecińskiego (1992) nad wykorzystaniem czasu lekcji przez nauczycieli wynikało, że nauczyciele pracując źle przekazują uczniom przesłania dotyczące wartości pracy: że można pracy w ogóle nie wykonywać, można ją wykonywać źle i przeciw zamierzonym celom. Wymownie brzmią hipotezy wyprowadzone z badań mówiące, że szkoła wyrabia kulturę pozoru i jest długotrwałym i systematycznym treningiem w etosie i umiejętnościach unikania pracy, szczególnie unikania pracy intensywnej, dającej zamierzone efekty.

Stosunek nauczyciela do uczniów ujawniany w codziennych interakcjach to dla dzieci ważne źródło informacji na temat tego, jak odnosić się do innych ludzi i do siebie. Nauczyciele są modelami. W ich repertuarze znajduje się wiele destrukcyjnych wzorów zachowania takich, jak: komenderowanie, grożenie, pouczanie, osądzanie, krytykowanie, ośmieszanie. Nauczyciele posługują się więc często językiem, który Gordon (2007) nazywa językiem nieakceptacji. Nauczyciele różnią się między sobą zakresem tolerancji na zachowania innych ludzi, jednak niektórzy z nich uznają wiele zachowań za niemożliwe do przyjęcia. Bardzo krytyczni i wymagający nauczyciele zwykle sądzą, że w ten sposób pomagają uczniom zmienić zachowanie i osiągać lepsze wyniki. Tymczasem krytycyzm, negatywne oceny i inne sposoby wykazywania słabości raczej tłumią niż wywołują zmiany. Prowokują do buntu, negatywizmu, wycofania się z kontaktu i w efekcie hamują proces uczenia się adekwatnych i dojrzałych

reakcji. Typowe nieskuteczne sposoby konfrontacji nauczyciela z uczniami to wypowiedzi sugerujące rozwiązanie (rozkazywanie, ostrzeganie, moralizowanie, pouczenie, dawanie rad) oraz wypowiedzi poniżające (osądzanie, wymyślanie, wyśmiewanie, interpretowanie). Wypowiedzi z rozwiązaniem, choć brzmią niewinnie, zawierają ukryty przekaz: „Jesteś głupi”, „To ja mam władzę”. Wypowiedzi poniżające obwiniają uczniów i zawierają ukryty przekaz: „Jesteś zły”. Powodują obniżenie poczucia własnej wartości i prowokują ucznia do samoobrony, w miejsce zmiany zachowania. Tego rodzaju destrukcyjne doświadczenia zgodnie z teorią społecznego uczenia się uczniowie przenoszą na swoje relacje z rodzicami, z rówieśnikami i ludźmi w ogóle.

Efekty edukacji moralnej

Ostatnim analizowanym układem zmiennych są efekty edukacji moralnej. Efekty wychowania w ogóle, w tym wychowania moralnego w szczególności, mogą być konceptualizowane na wiele sposobów zdeterminowanych po części przez podstawy teoretyczne różnych modeli edukacji. Sprawia to, że ich katalog obejmuje zarówno obserwowalne, behawioralne wskaźniki, jak i wskaźniki nieobserwowalne, deklaratywne, jak również takie, które stanowią przedmiot badań diagnostycznych psychologów osobowości. Efekty edukacji moralnej dotyczą więc zachowania, wiedzy, postaw, wartości, osiągnięć akademickich. Katalog ten obejmuje zatem efekty poznawcze, afektywne i behawioralne. Do celów analitycznych użyteczna jest klasyfikacja efektów powstała w wyniku metaanalizy rezultatów różnych programów edukacji moralnej opracowana przez Berkowitz, Battistich i Bier (2008, s. 423–425). Zawiera ona cztery duże grupy zmiennych skategoryzowanych jako: zachowania ryzykowne, kompetencje prospołeczne, rezultaty/osiągnięcia szkolne, ogólny rozwój społeczno-moralny.

Terminem **zachowania ryzykowne** określa się działania niosące ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i dla jej otoczenia społecznego (Szymańska, 2015, s. 11–12). W omawianej klasyfikacji wyodrębniono sześć podgrup zmiennych wraz z ich wskaźnikami:

1. *Wiedza i przekonania dotyczące ryzyka* (reakcje na sytuacje związane z używaniem narkotyków, wiedza o nadużywaniu środków odurzających, normatywne przekonania na temat zachowań wysokiego ryzyka, intencje używania substancji, postawy wobec używania, postawy wobec broni i przemocy, podejmowanie ryzyka);

2. *Używanie narkotyków* (częstotliwość używania, ilość, wielorakie narkotyki);
3. *Zachowania seksualne* (aktywność seksualna);
4. *Umiejętności zabezpieczające* (umiejętności odmawiania, znajomość związanych z przemocą umiejętności psychospołecznych);
5. *Przemoc/agresja* (wyśmiewanie/znęcanie się, fizyczna agresja i krzywdzenie, przezywanie i upokarzające uwagi, grożenie i zastraszanie, agresja werbalna, dominowanie-agresja, prześladowanie, bicie, umyślne niszczenie rzeczy, przynoszenie broni do szkoły, niefizyczna agresja, autodestrukcyjne zachowania);
6. *Główne nieodpowiednie zachowania* (aktywność w gangach, kłamanie, kontakty z sądem, brutalne zachowanie, nieposłuszeństwo wobec autorytetów, kradzież, wandalizm).

Druga grupa czynników to **kompetencje prospołeczne**. To zbiorczy termin obejmujący siedem subkategorii:

1. *Świadomość (wiedza) społeczno-moralna* (zdolność podejmowania decyzji etycznych, rozumienie etyczne, rozumienie wielorakich perspektyw, moralne rozumowanie);
2. *Osobista moralność* (zmysł, poczucie sprawiedliwości/uczciwości, inne wartości moralne, szacunek, uczciwość/rzetelność, etyczna wrażliwość, branie odpowiedzialności za działania, szacunek dla własności innych, umiejętności przywódcze, postępowanie zgodnie z zasadami, samodyscyplina);
3. *Prospołeczne zachowania i postawy* (etnocentryzm, zmysł, poczucie społecznej odpowiedzialności, dotrzymanie zobowiązań, znajdowanie swojego miejsca wśród innych, szacunek i tolerancja, opiekuńczość i troska o innych; praca grupowa i kooperacja, pomaganie innym, liczenie się z innymi, skłonność do pracy społecznej, empatia, dzielenie się, postawy i wiedza odnośnie pracy społecznej, etyczne zachowanie, uczestnictwo w pozytywnych pozaprogramowych aktywnościach);
4. *Kompetencje komunikacyjne* (umiejętności komunikacji, uważne słuchanie);
5. *Znajomość osobowości/charakteru* (rozumienie cech charakteru, podejmowanie etycznych decyzji);
6. *Relacje* (przyjaciele, rodzina, wartość intymności);
7. *Aktywność obywatelska* (demokratyczne wartości, pragnienie wpływu/władzy).

Trzecia wyróżniona grupa zmiennych **osiągnięcia/rezultaty szkolne** obejmuje siedem kategorii:

1. *Szkolne zachowanie* (frekwencja szkolna, podporządkowanie się szkolnym zasadom i oczekiwaniom, areszt, zawieszenie, wydalenie, opuszczanie szkoły bez pozwolenia, ogólne zachowanie w klasie, uczestnictwo w klasowych aktywnościach);
2. *Przywiązanie do szkoły* (więź ze szkołą, odczuwanie szkoły jako społeczności, stosunek do szkoły, odczuwanie przynależności do szkolnej społeczności, poziom zainteresowania klasą i entuzjazm);
3. *Postawy wobec szkoły* (poczucie odpowiedzialności wobec szkoły, generalnie pozytywny klimat szkoły, dostosowanie do nowej szkoły, bezpieczeństwo);
4. *Postawy wobec nauczycieli* (zaufanie i szacunek wobec nauczycieli, odczucia odnośnie tego, czy nauczyciele są godni zaufania, wspierający, sprawiedliwi (dobrzy) i konsekwentni);
5. *Akademickie cele, oczekiwania i motywacje* (motywacja do dobrego funkcjonowania w szkole, edukacyjne oczekiwania – jak daleko uczeń zamierza dojść, orientacja na cele zadaniowe);
6. *Osiągnięcia akademickie* (osiągnięcia akademickie mierzone stopniami i wynikami testów, promocja do następnej klasy);
7. *Umiejętności akademickie* (strategie kreatywnego uczenia się, umiejętności uczenia się, zdolność do skupiania się na pracy/zadaniu).

Ostatnia z wyróżnionych kategorii dotyczy ogólnego rozwoju społeczno-emocjonalnego i obejmuje sześć subkategorii szczegółowych:

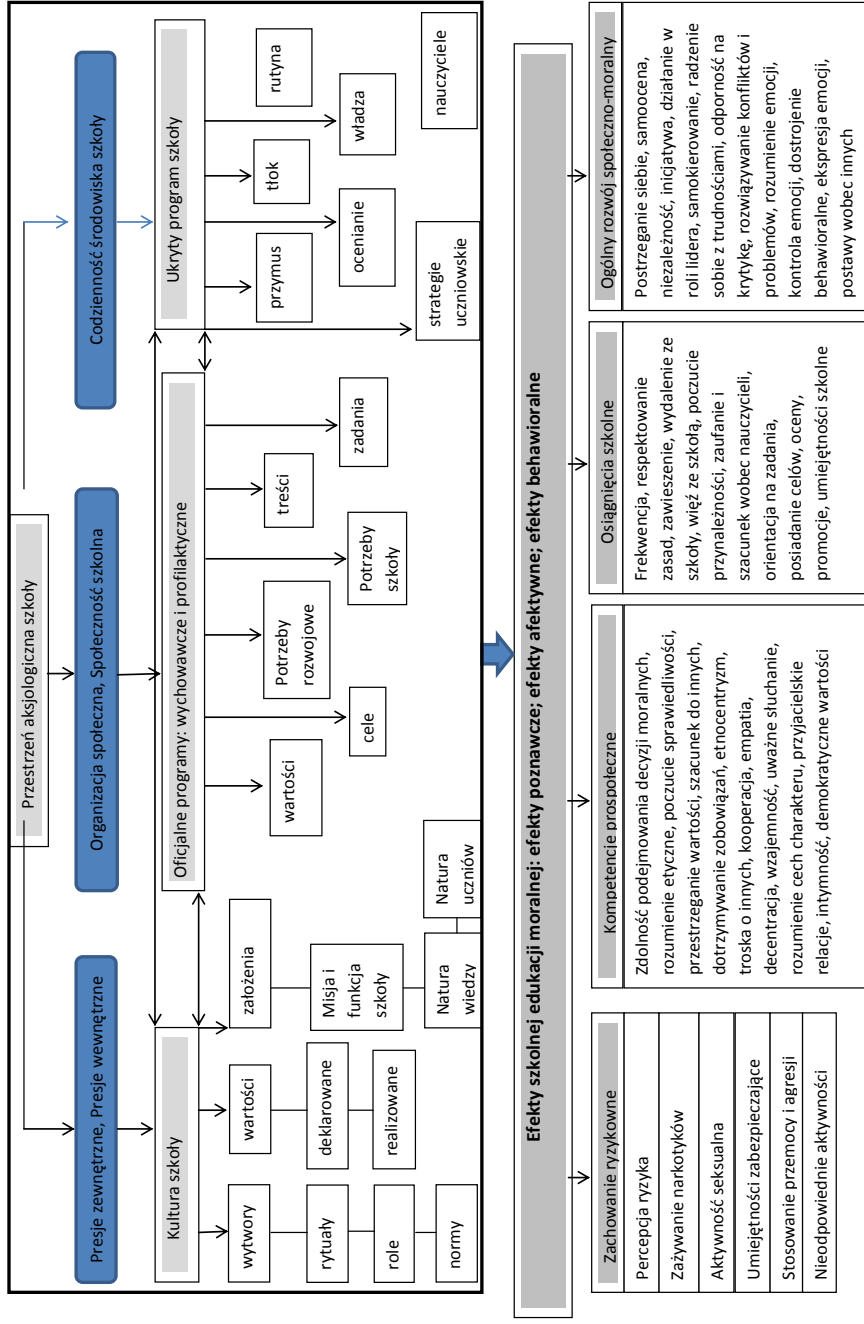
1. *Koncepcja/pojęcie ja* (spostrzeganie siebie, samoocena, ocenianie własnej pracy szkolnej, produktów i aktywności, generalnie pozytywny stosunek do siebie);
2. *Niezależność i inicjatywa* (dobrowolne podejmowanie nowych zadań, cenięcie niezależności, podejmowanie decyzji, które wpływają na uczniów, dokonywanie dobrych wyborów, samokierowanie (wewnątrzsterowność) i niezależność w działaniu, inicjuje nowe pomysły odnośnie klasowych aktywności i projektów, zadawanie pytań, działanie w roli lidera w grupowych sytuacjach z rówieśnikami, wyrażanie opinii, asertywność);
3. *Radzenie sobie* (łatwo adoptuje się do zmian w procedurach, łatwo radzi sobie z niepowodzeniami i błędami, podchodzi spokojnie do krytyki i nie reaguje zbyt silnie, poczucie własnej skuteczności, depresja/depresyjność, negatywne oczekiwania co do przyszłości, umiejętności radzenia sobie);

4. *Umiejętności rozwiązywania problemów* (alternatywne rozwiązania, logiczne myślenie, dostrojenie behawioralne, określanie związków przyczynowo-skutkowych, strategie rozwiązywania konfliktów);
5. *Kompetencje emocjonalne* (zdolność do analizy doświadczeń emocjonalnych, rozpoznawanie sygnałów emocjonalnych, rozumienie jak zmieniają się emocje, techniki redukcji stresu/lęku, słownictwo dotyczące uczuć, rozumienie symultanicznych (równoczesnych) uczuć, adekwatna ekspresja emocji, niecierpliwość, emocjonalność, impulsywność, nieśmiałość, hiperaktywność);
6. *Postawy, wiedza, przekonania odnośnie starszych* (wiedza o starszych ludziach, postawy wobec szkoły, osób starszych i przyszłości, postawy wobec starszych ludzi).

Podsumowanie

Kończąc całość analiz prowadzonych w tym artykule, warto zauważyć, że – jak pokazano na schemacie 1, odtwarzającym zbudowany konstrukt – grupy zmiennych tworzących przestrzeń aksjologiczną szkoły układają się w dwie części. Część zmiennych występuje w roli czynników (do środkowej, grubej strzałki), które prawdopodobnie współuczestniczą w zmienności drugiej części występującej w roli efektów edukacji moralnej. Sam układ elementów przestrzeni aksjologicznej w wymiarze empirycznym może być rzeczywistym światem życia społeczności szkolnych, ale może też być układem pozorów (Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., 2013), fikcyjnych zjawisk sprawiających, że rozwój społeczno-moralny uczniów i uczennic pozostaje mitem, o którym pisała M. Dudzikowa (2002).

Warto też dostrzec, że kategorie „presje zewnętrzne i organizacja społeczna” sprawiają, iż przestrzeń aksjologiczna szkoły i efekty edukacji moralnej mogą być analizowane także w szerszym kontekście środowiska zewnętrznego szkoły. Pokazany konstrukt jest efektem metaanaliz teoretycznych i posiada jedynie status hipotetyczny, gotowy do operacjonalizacji i weryfikacji empirycznej.



Schemat 1. Struktura konstruktów „Przestrzeń aksjologiczna szkoły”

Źródło: analizy własne.

Bibliografia

- Adrian B. (2011), *Kultura szkoły*, Impuls, Kraków.
- Baryła-Matejczuk M. (2013), *Konstruowanie szkolnego programu profilaktyki aktualnym zadaniem szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Berkowitz M.W., Battistich V.A., Bier M.C. (2008), *What Works in Character Education: What Is Known and What Needs to BE Known*, in: Nucci L.P., Narvaez D. (eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, New York.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2003), *Szkolne środowisko uczenia się*, w: Kwieciński Z., Śliwowski B., *Pedagogika t. 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2002), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków.
- Garstka T., Leśniewska K. (2008), *Jak tworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Gordon T. (2007), *Wychowanie bez porażek w szkole*, IW Pax, Warszawa.
- Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa.
- Jackson P. (1990), *Live in the Classrooms*, Teachers College Press, New York.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Toruń.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, tłum. Kiszkurko-Koziej E., Knutsen Z., Kwieciński P., Toruń.
- Pankowska D. (2015), *Programowanie i ewaluacja pracy wychowawczej*, w: Pankowska D., Sokołowska-Dzioba T., *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Polak K. (2007), *Kultura szkoły*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Rylke H. (1984), *Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Szymańska J. (2015), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły*, tłum. Kruszewski K., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wojnarowska B. (2012), *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej kształcenia ogólnego jako fundament dla szkolnego programu profilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

