

# Dwoistość szkolnych wartości

dr Krzysztof Polak, prof. UJ

**Różnice w systemach wartości uczniów i nauczycieli są faktem. Prawdziwe nieszczęście pojawia się wtedy, gdy któryś z nich staje się rumowiskiem pustych haseł.**

Świat wartości szkolnych odzwierciedla się w sposób wyraźny w sferze celów wychowawczych, jakie znajdują się w szkolnych programach wychowawczych, w szkolnych misjach i wizjach. Te cele są stanowione na podstawie obowiązującego w danym środowisku (lokalnym, regionalnym czy globalnym) systemu wartości. Mówiąc precyzyjniej – są formułowane wedle takiej hierarchii wartości, jaką podmioty życia szkolnego potrafią wykoncypować z rzeczywistości społecznej. Składa się na to np. system wartości czerpanych z tradycji narodowej i lokalnej, świat wartości transcendentnych, wokół których ogniskują się ceremoniał i obyczajowość szkolna, wizje potrzeb społecznych i indywidualnych ludzi w przyszłości i wreszcie pragmatyka życia na co dzień.

Wskazane przestrzenie aksjologiczne zagospodarowywane są przez zbiorową świadomość i znajdują swoje odbicie w programach szkoły. Całość szkolnej kultury zawsze ma u swych podstaw jakiś system wartości, który z założenia ma stanowić oś integracji wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w szkole. Odnoszą się one nie tylko do sfery intelektualnej, lecz nade wszystko mają wnikać w świat emocji i moralności.

Rzecz nie jest wszakże tak prosta i jednoznaczna, jak wynikałoby to z zapisów w dokumentach szkolnych. Chodzi o to, że hierarchia wartości najbardziej cenionych przez uczniów i nauczycieli bywa zasadniczo odmienna, a co za tym idzie, inne zachowania i poglądy są przez nich akceptowane lub odrzucane. Nawet jeśli ta odmienność nie jest zbyt duża, jeśli podobne wartości są podzielane przez uczniów i nauczycieli, to różne działania są uznawane za najważniejsze dla danej grupy i różne normy mają służyć ich realizacji.

Tę rozbieżność pomiędzy hierarchią wartości uznawaną przez nauczycieli i uczniów potwierdzają badania przeprowadzane na przestrzeni

wielu dziesięcioleci, począwszy od lat 70. po dziś dzień. Przykładami mogą być dociekania Cz. Banacha, M. Szymańskiego, A. Przecławskiej, L. Rowickiego, H. Świdzy-Ziemby, R. Jedlińskiego i innych. Przy całym zróżnicowaniu widoczny jest w nich pewien wspólny rys. Chodzi o oddziaływanie na młodych ludzi świata medialnego i kultury popularnej. Poprzednie pokolenia, bardziej lub mniej boleśnie doświadczane przez historię, uzyskiwały szansę budowania takiej zbiorowej samoświadomości, której istotną częścią były wspólne: walka, cierpienia, praca bądź wiara. Za każdym razem wspólnotowość stanowiła ważną oś integracji pokoleniowej i kształtowała grupową tożsamość.

Dzisiaj poczucie wolności młodzieży, jej usilne pragnienie znalezienia sensu i wprowadzenia ładu w swoje życie zostają wystawione na próbę w sytuacji totalnej dominacji takiej wersji życia społecznego (w tym kultury popularnej), która wyjąławia ich intelektualnie, a niekiedy dezorientuje aksjologicznie. Charakterystycznym rysem części populacji młodych ludzi jest swoista „bezdorność” w sferze tożsamości zbiorowej oraz słaba identyfikacja z takim dobrem wspólnym, jak np. państwo (choć trzeba przyznać, że coś w tej mierze zaczyna się zmieniać – *vide* wielotysięczne i wielotygodniowe protesty młodzieży w związku z ustawą antyaborcyjną i działalnością instytucji sądowniczych).

Równocześnie młodzi deklarują przywiązanie do wartości rodzinnych, podkreślają znaczenie miłości, manifestują potrzebę budowania na ich podstawie swego przyszłego życia. Żyjąc w rzeczywistości świata medialnego i mając wolny dostęp do Internetu, czują się w pewnym sensie zagubieni i skazani na nieustanne (*nota bene* charakterystyczne dla każdego młodego pokolenia) poszukiwanie w tym sensu. W sytuacji gdy poszukiwania te często kończą się fiaskiem, taki świat medialny odbierany jest raczej jako wróg niż

sprzymierzeniec, jako nieznaną obszar zagrożeń niż przyjazna przestrzeń, którą można po swojemu zagospodarować, jako trudna do zniesienia dolegliwość niż szansa na osobisty rozwój.

Gdy zestawimy to z wynikami badań wśród nauczycieli (badania własne autora, ale też np. J. Szempruch, R. Doniec, W. Dróźki, D. A. Michałowskiej i in.), dostrzegamy znamienne fakt tworzenia się dwóch układów normatywnych. Deklarowane wartości szkolne często są dla młodych pustymi hasłami, lewitującymi z w przestrzeni oderwanej od ich realnych problemów.

Podstawowe normy zachowań uczniowskich zapisane w dokumentach szkolnych czynią zadość niemal wyłącznie oczekiwaniom innych podmiotów życia szkolnego (nauczycieli, rodziców), choć to uczniowie mają ich bezwarunkowo przestrzegać. Codziennosc szkolna pełna jest przykładów dowodzących, że normy realizowane w szkole faktycznie mogą się istotnie różnić w zestawieniu z tymi, które zapisano w statutach, regulaminach czy kodeksach szkolnych. Źródłem są tu różnice w hierarchii wartości. Różnice te, dostrzegane i przez nauczycieli, i przez samych uczniów, mogą prowadzić do różnych interpretacji i ocen tych samych zachowań. Normy w rodzaju „nie podpowiadaj”, „informuj nauczyciela o złym zachowaniu twoich kolegów” są przez wielu nauczycieli traktowane jako oczywiste, natomiast przez uczniów są nieakceptowane i uznane za naganne. Uczniowie stwarzają własne normy zachowań regulujące współżycie grupy, które cenią bardziej niż oficjalne normy narzucane przez nauczycieli. Nawet wtedy, gdy za ich nieprzestrzeganie narażają się na dokuczliwe sankcje. Na przykład norma: „nie skarż nauczycielowi” czy „bądź koleżeński – podpowiadaj” jest dla nich ważniejsza i do jej przestrzegania przywiązują większą wagę.

Istotna grupa wartości wpływających na zachowanie się uczniów odzwierciedla się wśród norm przyjemnościowych. Są one usytuowane dość wysoko w ich hierarchii, podczas gdy u nauczycieli znajdują się znacznie niżej. Młodzieży bliskie są przyjemności, uroki życia, możliwość spędzenia wolnego czasu zgodnie z własnymi preferencjami. Zachowania takie są jednak często obiektem krytyki ze strony nauczycieli uważających, że naczelnym (a niekiedy jedynym) obowiązkiem uczniów w szkole jest właściwe i posłuszne zachowanie się na lekcji i poza nią. Normie szkolnej

np.: „bądź grzeczny”, „nie przeszkadzaj na lekcji” przeciwstawia się norma nieformalna, uznawana przez uczniów: „korzystaj z życia w sposób, jakie daje młodość” lub „nie bądź lizus”.

Podobne kontrowersje widoczne są w sferze oceniania zachowań uczniowskich, który przez uczniów często postrzegany jest jako instrument przymusu instytucjonalnego wyraźnie ograniczającego możliwości realizacji ich własnych praw. Zamiast być ważnym źródłem wiedzy o uczniu i potencjalną przestrzenią „spotkania” świata dorosłych i młodzieży, staje się lekcją konformizmu i podwójnej moralności. Bywa także prowokacją, której skutkiem są bunt, agresja, ucieczka bądź ukryta negacja nauczycielskich praktyk w tym zakresie. Nie jest tajemnicą, że nauczyciele nie zawsze przestrzegają praw uczniowskich. Nierzadkie są sygnały dochodzące ze szkół, iż nauczyciele stawiają uczniom dwóje za długie włosy, nie wyrażają zgody na kserowanie klasówek, czytają na głos przy całej klasie przechwyconą na lekcji korespondencję<sup>1</sup>.

Wspomniałem wcześniej, że pierwszym warunkiem respektowania przez uczniów szkolnych norm zawartych w regulaminie jest znajomość tego regulaminu i akceptacja wartości tkwiących u podstaw norm w nim zawartych. Podobnie jest z systemem oceniania zachowań. To nie strach przed karą ma kierować zachowaniem ucznia w szkole. Można to osiągnąć poprzez prowadzenie dyskusji z uczniami na temat organizacji życia szkolnego, podejmowanie prób ich przekonywania do norm służących zachowaniu ładu w szkole. Szczególnie cennym sposobem wydaje się umożliwienie uczniom uczestnictwa w procesie tworzenia takiego systemu, w wypełnianiu konkretną treścią poszczególnych zapisów na temat praw, powinności, starannym omówieniu wartości.

Wskazane przykłady ukazujące znaczne różnice między zachowaniami aprobowanymi przez uczniów i nauczycieli można wesprzeć, przyglądając się dostępnym w Internecie programom wychowawczym wybranych szkół. W większości tych programów (konstruowanych w poszczególnych przypadkach nieco inaczej, lecz w istocie zawierających to samo) znajdujemy zasady wzajemnej życzliwości, pomocy, solidarności, uczciwości, aktywności społecznej, poszanowania tradycji, pracy nad sobą itp. Znowu chciałoby się stwierdzić – są to znakomite programy wychowawcze, dojrzałe, zawierające starannie dobrany układ

wartości, w którym są reprezentowane najcenniejsze ludzkie przymioty.

Ale rzeczywistość po raz kolejny uczy nas pokory i sceptycyzmu wobec ogólnikowości czy naiwności wielu deklaracji zapisanych w szkolnych dokumentach. Znajdujemy w nich zasady i normy, które odnoszą się głównie do sfery moralnej. Odwołują się one do najlepszych cech ludzkich, obywatelskich. Przybierają postać układu cech tyleż szlachetnych, co abstrakcyjnych i wyizolowanych z rzeczywistości życia szkolnego. Odnoszą się do „życia w ogóle”, gdy tymczasem realne życie szkolne biegnie według norm odwołujących się do dyscypliny, wykonywania obowiązków, przestrzegania postanowień nauczyciela, wypełniania procedur, respektowania przepisów. Te cechy i zachowania ucznia, które w głównej mierze są wynagradzane i aprobowane w szkole, czasami mijają się z wartościami tworzącymi ideową wykładnię dóbr edukacyjnych i nie mają wiele wspólnego z kształtowaniem człowieka dojrzałego. Mam tu na myśli dojrzałość fizyczną, psychiczną (w tym intelektualną i emocjonalną), społeczną i duchową.

Można by postawić pytanie, czy szkoła w ogóle wychowuje takich ludzi i czy rzeczywista jakość kultury szkolnej i życia szkolnego naprawdę stwarzają dzieciom i młodzieży możliwości budowania swego wizerunku, w którym ta dojrzałość przebija się jako istotny horyzont ich rozwoju. U obserwatora i krytycznego uczestnika szkolnej rzeczywistości powstaje wrażenie, że człowiek (uczeń, ale też nauczyciel) dojrzały, autonomiczny, pielęgnujący swoją godność, kształtuje się „obok”, a niekiedy nawet „na przekór” szkole. Młodzi ludzie odrzucają wartości, do których chce ich przekonać świat ludzi dorosłych, widząc w nim instrument represji. Są niezwykle wyczuleni na rozbieżności w deklaracjach o potrzebie godziwego życia a codziennymi zachowaniami dorosłych. Dramaturgia szkolnych zdarzeń obfituje w takie rozbieżności.

Mamy tu więc do czynienia z wartościami deklarowanymi, traktowanymi jako fundament stanowienia szkolnych norm i formułowania celów wychowania i kształcenia, oraz z wartościami realizowanymi w codzienności szkolnej. Oba te rodzaje rzadko się ze sobą pokrywają, choć oba oddziałują na proces dojrzewania młodych ludzi. Zwróćmy uwagę na to, że dokonuje się to na różne sposoby. Dojrzewanie młodych rzeczywiście może być kreowane i wzmacniane przez świat

wartości zawartych w kulturze szkoły, świat zapisany w dokumentach, lansowany w obyczajowości i symbolice szkolnej, zaplanowany i realizowany w harmonogramie szkolnych uroczystości. Ale może też toczyć się w strumieniu zdarzeń, których nikt nie jest w stanie przewidzieć, pojawiających się zniemacka, obfitujących w konflikty i wymuszających podejmowanie trudnych decyzji.

Życie szkolne w dużej części jest pasmem zdarzeń nieplanowanych, wynikających ze spontaniczności reakcji jego uczestników wraz z ich potrzebami, przekonaniami, nawykami i bagażem dotychczasowych doświadczeń. W toku nauki szkolnej wykształcają się systemy wartości, które prowadzą młodych w rozmaite strony. Jako pedagogom zależy nam na tym, by nie wiodły ich na manowce. Mamy przy tym zazwyczaj na myśli pewien rodzaj demoralizacji („schodzić na manowce”). Lecz manowce to także „drogi nieuczęszczane”, których penetracja może rodzić u młodych poznawczą ciekawość, wzbudzać nieznaną dotąd przeżycia, prowadzić do zdobycia nowej wiedzy i tworzeniu się tego, co zwykliśmy nazywać życiową mądrością. Nurt wychowania naturalnego bywa znacznie silniejszy niż wychowanie intencjonalne, które – choć było głównym motywem stworzenia instytucji szkoły – traci w szkole na znaczeniu w sytuacji aksjologicznego dysonansu.

Nauczyciele, dyrekcja szkoły, uczniowie, rodzice – wszyscy oni po swojemu odczuwają sytuacje składające się na życie szkolne. Czasem nawet nie uświadamiają sobie, dlaczego tak je oceniają, co tkwi u źródeł ich konkretnych zachowań. Nie zawsze umieją wskazać przyczyny i uzasadnić sens swoich bieżących zachowań, niekiedy intuicyjnie tylko wyczuwając istnienie siły sterującej tymi zachowaniami. Na ten ulotny aspekt szkoły nie zwraca się na ogół uwagi, nie bywa on obiektem dyskusji ukierunkowanych na podnoszenie jakości funkcjonowania szkoły. Próbowano oczywiście identyfikować i nazywać ten ezoteryczny byt. Pojawiały się takie określenia jak „klimat szkoły”, „etos szkoły”, „kultura szkoły”. Bez względu na nazwę zawsze jako podstawę wskazuje się określone wartości. One obecne są w tym, o czym uczniowie i nauczyciele mówią w codziennych rozmowach, jakich tematów unikają, jak się czują w szkole, co noszą na sobie, jakie znaki wyróżniają ich spośród innych grup uczniowskich bądź zespołów nauczycielskich.

Pod jawną i uświadamianą warstwą rzeczywistości szkolnej płynie jeszcze inny strumień życia: myśli, zachowania i emocje, niepisane zwyczaje sterujące ludźmi, determinujące programy działania, inspirujące cele, do jakich się zmierza, i drogi, którymi się podąża. Ta ukryta struktura współtworząca życie szkoły, wyrażana językiem symbolicznym, zawsze ma swoje silne zakorzenienie w świecie wartości. I to jest ich niezwykła moc.

**Słowa kluczowe:** wartości, szkoła.

**Przypisy:**

<sup>1</sup> Z badań prowadzonych przez Kuratorium Oświaty w Krakowie (raport z 2012 roku).

\* \* \*

**Dr Krzysztof Polak, prof. UJ** jest starszym wykładowcą w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

\* \* \*