



SZKOŁA DOBRA NA WSZYSTKO

**Funkcje opiekuńczo-wychowawcze
szkoły w Warce**

Anna Górka-Strzałkowska



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej



**SZKOŁA
DOBRA
NA WSZYSTKO**

SZKOŁA DOBRA NA WSZYSTKO

**Funkcje opiekuńczo-wychowawcze
szkoły w Warce**

Anna Górka-Strzałkowska

Recenzent
Prof. dr hab. Tadeusz Pilch

Projekt okładki
Andrzej Gmitrzuk

Redakcja
Magdalena Orczykowska

Korekta
Monika Bielska-Łach

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2021

Publikacja finansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66879-03-4
e-ISBN 978-83-66879-04-1

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl



SPIS TREŚCI

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły	13
1.1. Wychowanie, opieka – w poszukiwaniu nowych perspektyw analitycznych	13
1.2. W kierunku pracy socjalnej – zasada subsydiarności	15
1.3. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły w zmieniającym się społeczeństwie ..	18
ROZDZIAŁ 2. Szkoła jako instytucja, system społeczny, organizacja	23
2.1. Co to jest instytucja, system społeczny i organizacja?	24
2.2. Szkoła jako instytucja	26
2.3. Szkoła jako system społeczny	29
2.4. Szkoła jako organizacja	32
2.5. Szkoła jako organizacja ucząca się	33
ROZDZIAŁ 3. Idea szkoły powiązanej ze środowiskiem	36
3.1. Szkoła na gruncie europejsko-amerykańskim	36
3.2. Szkoła środowiskowa na gruncie polskim	40
3.3. Peerelowski model szkoły powiązanej ze środowiskiem	43
3.4. Uspołecznienie szkoły środowiskowej	49
ROZDZIAŁ 4. Szkoła w środowisku – diagnoza społeczna. Między badaniami terenowymi a etnografią szkolną	56
4.1. Diagnoza społeczna w tradycji badań pedagogiki społecznej i pracy socjalnej	56
4.2. Monografia instytucji	61
4.3. Studium przypadku	62
4.4. Badania etnograficzne	63
4.5. Badania przez działanie	66
4.6. Przedłużona obserwacja	72

ROZDZIAŁ 5. Warsztat badacza	74
5.1. Założenia teoretyczno-metodologiczne	74
5.2. Pytania badawcze	78
5.3. Procedura badań	81
ROZDZIAŁ 6. Szkoła w środowisku – środowisko lokalne	84
6.1. Kategorie środowiska	85
6.2. Szkoła w środowisku	90
ROZDZIAŁ 7 Aktorzy opieki i wychowania w szkole	103
7.1. Uczeń, rodzic, wspólnota lokalna – aktorzy szkolnej sceny	103
7.2. Dziecko na scenie opieki szkolnej	105
7.3. Wesprzeć rodzinę w opiece nad dzieckiem	113
7.4. Szkoła jako wspólnota, partnerstwo – nadzieje, mity, złudzenia	122
7.5. Zbudować przyjazne środowisko opiekuńcze	125
7.6. Uruchomić siły i zasoby środowiskowe w opiece nad dzieckiem	132
Rozdział 8. Szkolna wspólnota działań	138
8.1. Partnerzy, sojusznicy szkoły	138
8.2. Codzienne zmagania opiekuńcze – nowe wyzwanie, problem badawczy ...	146
Rozdział 9. Nowe wyzwania szkoły	152
9.1. Sześciolatek w szkole – między dyskursem medialnym a realiami Warki ...	152
9.1.1. Dyskurs medialny na temat obniżenia wieku szkolnego	152
9.1.2. Rodzicielskie spojrzenie na sześciolatki w szkole na przykładzie szkoły w Warce	154
9.2. Strajk nauczycielski	165
9.2.1. Nauczycielski opór – w walce o status zawodu i podmiotowość nauczyciela	167
9.2.2. Refleksje nauczycieli, ich walka o podmiotowość – wyniki badań ...	170
9.3. Czas pandemii – z doświadczeń pedagoga	178
9.3.1. Sytuacja nauczycieli w czasie pandemii COVID-19	179
9.3.2. Organizacja nauczania zdalnego – obserwacje pedagoga	181
Zakończenie	186
Bibliografia	194
Spis tabel	191
Spis rysunków	192
Spis wykresów	193
Bibliografia	194



WSTĘP

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest tradycyjnym tematem pedagogiki i typowym obszarem działania szkoły wpisanym w zmieniające się konteksty społeczne i prawne. Funkcje te były dość szeroko rozpoznawane i analizowane w latach 70. i 80. ubiegłego wieku (Janowski, 1975; Materne, 1977; 1988; Radzewicz, 1983; Wołczyk, Winiarski, 1976) odnośnie do szkoły komunistycznej. W okresie komunizmu szkoła była instytucją, której zadania wyznaczało państwo, nadając jej ukryte funkcje wychowawcze i kontrolne zarówno wobec dziecka, jak i jego rodziny. Wokół tego problemu powstaje dzisiaj wiele kontrowersji i pytań. Nie można jednak pominąć pozytywnych socjalno-opiekuńczych działań szkoły podejmowanych w tamtym okresie wobec dzieci z rodzin ubogich, rodzin z problemem alkoholowym czy rodzin niewydolnych wychowawczo.

W nowych warunkach społeczno-politycznych dawne prace na temat społecznej roli szkoły uległy dezaktualizacji. Zmieniły się cele, warunki i kontekst funkcjonowania tej instytucji. Bardzo ważne jest zatem pokazanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły w nowych realiach społeczno-politycznych. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza zyskuje dzisiaj inne oblicze, jest inaczej definiowana, nieco inne są jej cele, podmioty, do których jest adresowana, inaczej wygląda jej współczesna realizacja.

W jaki sposób rozumiana jest dzisiaj funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły? Aby na nowo odczytać jej kontekst, dokonam redefinicji pojęcia „opieki”. Redefinicja odnosi się do wyabstrahowania w treści znanego problemu nowych, słabo dostrzeganych do tej pory aspektów. Chodzi przede wszystkim o nadanie nowych znaczeń funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Takie poszukiwanie jest procesem „widzenia inaczej” i pozwala odkryć nowe treści w znanym obiekcie. Zredefiniowanie to inaczej określenie, które może być impulsem do nowatorskich badań. Dzisiaj funkcja opiekuńcza jest rozumiana jako możliwość zmiany, poprawy funkcjonowania uczniów w szkole, w rodzinie i w społeczeństwie. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły określam jako pewną właściwość szkoły jako instytucji przekładającą się na podstawowe

działania jej podmiotów: nauczycieli, rodziców, dyrekcji szkoły i innych organów wspomagających.

Zakres podjętych w niniejszej pracy poszukiwań łączy zarówno analizy „starego” i pozornie rozpoznanego problemu opieki i pracy wychowawczej szkoły, jak i jej nowe perspektywy i ujęcia. Tradycyjny problem przedstawię w perspektywie neoinstytucjonalnej w odniesieniu do aktualnego kontekstu społeczno-politycznego. Analiza instytucjonalna pozwala ujmować rzeczywistość społeczną jako proces o charakterze raczej ewolucyjnym niż rewolucyjnym. Z jednej strony dokonuje się w niej konfrontacja świata teorii i zasad normatywnych, a z drugiej – świata realnych zachowań ludzi i systemów. Analiza instytucjonalna pozwala pokazywać drogę od nowych reguł do dojrzałości instytucjonalnej. Dla neoinstytucjonalistów instytucje to struktury, których fundament zbudowany jest z wartości, zaangażowania moralnego i lojalności, które zapewniają funkcjonowanie instytucji według mechanizmów samoczynnych. Instytucja wyznacza strategię, działania i reguły gry (Morawski, 1998).

W centrum nowego instytucjonalizmu znajdują się działania ludzkie. Podkreśla się wielowymiarowość działań, zachowań i wyborów człowieka. Stawia się również pytania o to, jak ludzie działają, jakie instytucje tworzą, jakimi wyborami się kierują, jak organizują sobie porządek społeczny. Neoinstytucjonalisci odwołują się do teorii racjonalnego wyboru i teorii gier, zakładając, że jednostka jest racjonalnym podmiotem wyboru, a zarazem twórcą instytucji społecznych. Badają człowieka działającego racjonalnie w ramach ograniczeń, skrupowań i bodźców nałożonych na niego przez konkretne instytucje. Dobre rozpoznanie szkoły jako instytucji i zdefiniowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej w perspektywie instytucjonalnej stanowić może duży potencjał dla zmieniającej się oświaty w Polsce, a przede wszystkim dla dziecka, rodziny i środowiska lokalnego.

Racjonalne działanie szkoły skłania do inicjatywy, aktywizowania i ożywiania. Pokazuje, jak szkoła działa od środka z perspektywy dziecka, nauczyciela, rodzica. To nowe pojęcie ma istotne znaczenie w definiowaniu nowych funkcji szkoły. Aktywność ludzką można rozpatrywać jako sposób poznawania społecznej rzeczywistości. Rozpatrując problem aktywności, należy uwzględnić zarówno tendencje dynamiczne, które tkwią w samej jednostce i mobilizują ją do działania, jak i społeczno-historyczne warunki, w których funkcjonują poszczególne jednostki. Pisząc o aktywności ludzkiej, mam na myśli jednostki, które mają wpływ na funkcjonowanie szkoły i kształtowanie jej twórczej roli w środowisku lokalnym.

Szkołę można określić jako specyficzną instytucję społeczną funkcjonującą według wyznaczonych norm prawnych, społecznych i pedagogicznych, tworzącą specjalną sieć powiązań między państwem a środowiskiem lokalnym, jak również między dzieckiem a rodziną. Szkoła jest instytucją dynamiczną, zmienną, ma określone możliwości i potencjał zmian.

Funkcjonowanie szkoły w nowych warunkach wymaga szerokiego i precyzyjnego rozpoznania. Ważne stają się nowe zjawiska opiekuńcze i socjalne, a także wprowadzane zmiany oświatowe, z którymi szkoła zmuszona jest się zmierzyć.

Praca ma odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- Jak funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest definiowana i rozumiana przez różne podmioty szkoły oraz jaka jest gotowość tych podmiotów do działań na rzecz szkoły?
- Jak szkoła mierzy się z nowymi wyzwaniami i zadaniami w zakresie opieki nad dzieckiem i wsparcia socjalnego rodziny, a także zmian w systemie oświatowym i towarzyszącym mu oporem?
- W jakim zakresie rodzice, instytucje gminne, lokalne partycypują w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i społeczno-oświatowych wynikających z lokalnej polityki i zadań oświatowych nakładanych przez państwo?

Sformułowane w ten sposób pytania wyznaczają pole analiz, które mają na celu na nowo zdefiniować funkcje opiekuńczo-wychowawcze na tle zmieniających się warunków społecznych i oświatowych, dokonać diagnozy funkcji opiekuńczo-wychowawczej na tle zmiany społecznej, wyzwań edukacyjnych i lokalnych potencjałów rozwoju oraz zbudować sieć współpracy dziecka i rodziny ze środowiskiem lokalnym.

Podjęte przeze mnie badania należą do tradycyjnych dla pedagogiki społecznej badań środowiskowych. Nurt ten zapoczątkowany przez Helenę Radlińską, Irenę Lepalczyk, Ryszarda Wroczyńskiego, Aleksandra Kamińskiego i Tadeusza Pilcha ma swoją głęboką tradycję i ugruntowaną metodologię właściwą dla tzw. badań środowiskowych. We współczesnej literaturze badania środowiskowe rozszerzane są o elementy związane z badaniami terenowymi, monografią instytucji, a także współcześnie rozumianymi badaniami etnograficznymi.

Podjęte badania mają charakter diagnostyczny. Są to badania długotrwałe, poparte wieloletnim doświadczeniem i obserwacją pracy szkoły z perspektywy pedagoga szkolnego. Na tej podstawie niejako nadbudowane są szczegółowe, rozbudowane diagnozy środowiska prowadzone za pomocą przygotowanych narzędzi badawczych. Tego typu badania łączą elementy tradycyjnych badań środowiskowych ze studium przypadku, monografią wybranej instytucji oraz badaniem w działaniu.

Z jednej strony poruszany temat dotyczy obrazów praktyki szkolnej, które ocierają się o banał, oczywistość problemów, takich prac jest znikoma liczba. Z drugiej strony chciałam pokazać aspekt codziennych zmagania szkoły z nowymi wyzwaniami z perspektywy lokalnej, z perspektywy mikro.

Prezentowane dalej badania zostały przeprowadzone w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce. Są one rozpoznaniem instytucji gminnych współdziałających ze szkołą (gmina, starostwo, radni, kościół, MGOPS, PCPR, świetlice socjoterapeutyczne). Główna uwaga koncentruje się na zidentyfikowaniu wyzwań i działań, jakie w zakresie opieki nad dzieckiem i wsparcia rodziny podejmuje badana szkoła.

Posłużyłam się triangulacją metod umożliwiającą łączenie badań jakościowych i ilościowych. Była to triangulacja procedur, triangulacja źródeł i triangulacja technik badawczych.

Praca składa się z dziewięciu rozdziałów poprzedzonych wstępem oraz podsumowanych zakończeniem. Pierwszych pięć rozdziałów ma charakter teoretyczno-metodologiczny, a kolejne cztery prezentują wyniki badań.

Pierwszy rozdział dotyczy funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły w ujęciu teoretycznym. Przedstawiłam tu najważniejsze pojęcia, takie jak: „opieka”, „funkcja opiekuńcza”, „wychowanie”. Następnie opisałam funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły.

Drugi rozdział stanowi teoretyczne porównanie szkoły do instytucji, organizacji i systemu społecznego oraz pozwala spojrzeć na nią jak na organizację uczącą się. Pokazuje również nową rolę szkoły i jej nowe formy organizacji w działalności opiekuńczo-wychowawczej.

Trzeci rozdział zawiera propozycję uporządkowania bogatej literatury poświęconej zagadnieniom związanym ze szkołą środowiskową. Przedstawia informacje dotyczące aktywizacji społeczności lokalnej oraz integracji wpływów środowiskowych i współdziałania szkoły ze środowiskiem.

Rozdział czwarty przedstawia zastosowaną w pracy metodologię, wychodząc z tradycji badań środowiskowych. Badam środowisko szkoły i środowisko Warki jako przestrzeń działań rozwojowo-wychowawczych. Za pomocą monografii instytucji dokonuję opisu funkcjonowania szkoły w kontekście warunków zewnętrznych i wewnętrznych, jak również procesów społecznych zachodzących w środowisku.

Rozdział piąty zawiera założenia teoretyczne – metodologiczne, pytania badawcze i procedurę badań. Są to badania terenowe skoncentrowane na diagnozie jednego wybranego środowiska. Takie rozwiązanie jest typowe dla pedagogiki społecznej. Szkołę w Warce analizuję z punktu widzenia teorii instytucjonalizmu (neoinstytucjonalizm).

Rozdział szósty dotyczy środowiska lokalnego Warki, instytucji i problemów społecznych. Przedstawiam w nim szkołę jako miejsce budowania kapitału społecznego. Prezentuję przestrzeń społeczną szkoły. Opisuję szkołę w kategorii środowiska wychowawczego, jej kontekst społeczno-kulturowy i przestrzeń działania obywatelskiego.

Rozdział siódmy prezentuje wyniki badań, nadając funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły nowe znaczenia z perspektywy dziecka, rodziny i środowiska lokalnego w odniesieniu do współczesnych koncepcji pedagogicznych.

W rozdziale ósmym przedstawiam partnerów i sojuszników szkoły. W tej części pracy staram się ukazać proces zmieniających się zadań i wyzwań, jakie rodzina i środowisko lokalne stawiają szkole w zakresie opieki nad dzieckiem i wspierania funkcji socjalnych rodziny. Zastanawiam się również, jakie nowe wyzwania niesie ze sobą ta funkcja.

Rozdział dziewiąty opisuje kontrowersje wokół obowiązku szkolnego dzieci sześciolatków. Chaos w regulacjach prawnych, oczekiwania rodziców, strajk nauczycieli i czas pandemii to nowe wyzwania, z jakimi szkoła musi się teraz zmierzyć.

Zdefiniowanie na nowo funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły daje możliwość zmiany, poprawy funkcjonowania uczniów zarówno w szkole, jak i w rodzinie oraz w środowisku lokalnym.

W nowej rzeczywistości dziecko znajduje się w sieci działań opiekuńczych, wychowawczych, profilaktycznych, aktywizujących, integrujących, diagnostycznych i prewencyjnych. Dobre rozpoznanie szkoły jako instytucji w perspektywie instytucjonalnej stanowić może duży potencjał dla zmieniającej się polskiej oświaty, a przede wszystkim dla dziecka, rodziny i środowiska lokalnego.

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować Dyrekcji i Nauczycielom Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce, za umożliwienie mi przeprowadzenia badań oraz Rodzicom za przychylność i otwartość w kontaktach ze mną. Swoje podziękowania kieruję również w stronę Urzędu Miasta i Gminy w Warce, Miejsko-Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej w Warce, Komisariatu Policji w Warce, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Warce, Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Warce, Publicznego Gimnazjum im. Stanisława Marciniaka nr 1 w Warce, Muzeum im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, Dworku na Długiej w Warce oraz Centrum Sportu i Rekreacji w Warce. Bardzo dziękuję Pracownikom tych instytucji za ogromne wsparcie i zaangażowanie w realizację badań.

ROZDZIAŁ 1

FUNKCJE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZE SZKOŁY

Pierwsza część pracy skoncentrowana będzie wokół problematyki funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły (w ujęciu teoretycznym). Przedstawione zostaną najważniejsze pojęcia, takie jak: „opieka”, „wychowanie” oraz „funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły”.

1.1. Wychowanie, opieka – w poszukiwaniu nowych perspektyw analitycznych

Opieka nad dzieckiem to działanie podejmowane przez osoby lub instytucje wobec dzieci z faktyczną albo potencjalną sytuacją zagrożenia przy braku możliwości przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko. Mikołaj Winiarski (2008) dowodzi, że działalność opiekuńczo-wychowawcza jest ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb związanych z rozwojem fizycznym, psychicznym, społecznym i kulturalnym dziecka. Potrzeby opiekuńcze to czynniki stwarzające sytuacje zagrożenia. Należą do nich: czynniki rodzinne (zaburzenia w strukturze i funkcjonowaniu rodziny), szkolne (bezpieczeństwo dziecka, niepowodzenia szkolne, dostęp do poszczególnych typów szkół), środowiska lokalnego i właściwości funkcjonalne organizmu dziecka. Potrzeba opiekuńcza tkwi w podmiocie opieki, czyli opiekunie, i staje się dla niego ważnym motywem działania opiekuńczo-wychowawczego. Refleksje nad doświadczeniem w dziedzinie opieki nad dzieckiem pojawiły się w zakresach:

- kształtowania się motywacji działania opiekuńczego: biologicznego, religijnego, filantropijnego, solidarności społecznej, prawa dziecka do opieki;
- tworzenia form opieki nad dzieckiem według środowisk opieki: w rodzinie, w zakładach opiekuńczych, w szkołach, w środowisku lokalnym;
- tworzenia i modyfikacji działania instytucji i organizacji podejmujących zadania opiekuńcze wobec dzieci i młodzieży;

- analizy warunków rozwoju dziecka i diagnostyki potrzeb opiekuńczych,
- krystalizowania się zawodu wychowawcy-opiekuna, kształcenia i doskonalenia kadry zatrudnionej w opiece nad dzieckiem (Kelm, 2000).

Refleksje na temat pojęcia „opieki”, jej funkcji i zadań rozwijały się najmocniej w ramach pedagogiki opiekuńczej. Centralnym pytaniem była relacja między opieką a wychowaniem i wiązanie wychowania z pomocą. Wychowanie jako pomoc (wspieranie, wspomaganie, terapia) opisywała Radlińska (1961), która tak rozumiany akt wychowawczy odnosiła do procesów wzrostu człowieka, wrastania w środowisko społeczne i wprowadzania go w świat wartości. Wychowanie w tym kontekście postrzegane jest jako pomoc wychowankowi, która może przyjąć formę zinstytucjonalizowaną, formalną, jak też wynikającą z indywidualnej inicjatywy wychowawców. Wychowanie jest pomaganiem wychowankowi w nabywaniu wiedzy, umiejętności, a wynika z jego braku samodzielności. Wychowanie jest interweniowaniem, czyli działaniem niezbędnym do przeprowadzenia w przypadku sytuacji zagrożenia wychowanka i polega na wyręczaniu, czyli podejmowaniu czynności, których wychowanek sam nie może lub nie potrafi wykonać. Jednak wychowanie jest również utrudnianiem, czyli stwarzaniem wychowankowi sytuacji trudnych, które wymuszają na nim aktywność własną, oraz przeszkadzaniem, gdy wychowawca staje na drodze wychowanka i uniemożliwia mu realizację zamierzonych celów. Polega też na dzieleniu się posiadanymi dobrami z tymi, którzy ich nie mają. Wychowawca staje się dla wychowanka osobą ułatwiającą mu samowychowanie (Radlińska, 1961), a jego celem jest wspomaganie dziecka i umożliwianie mu dochodzenia do samowiedzy, która w życiu dorosłym pozwoli mu kierować własnym rozwojem i panować nad sobą. Wpisuje się to wtedy w szeroko pojmowaną kategorię poradnictwa, które w wąskim znaczeniu oznacza udzielanie rad i wskazówek jednej osobie przez drugą, a w szerokim – określa pomoc wychowawcy w rozwiązywaniu ważnych problemów osobistych wychowanka, jak również wpływanie na zmianę jego sytuacji i zachowania (Śliwerski, 2012a, s. 243–244). Alicja Kargulowa (2004, s. 27) poradnictwo określa jako „system racjonalnych czynności udoskonalających umotywowane zachowania jednostek, grup, instytucji lub całych społeczności, przez udział doradcy w rozwiązywaniu zgłoszonych przez nie problemów”.

Wychowanie przez pomaganie to jedno z trzech podejść do wychowanka, obok wychowania rozumianego jako spontaniczny rozwój człowieka, gdzie wychowawca jest obserwatorem, oraz jako jego formowanie, urabianie, w którym wychowawca jest manipulatorem. Pomaganie jest relacją społeczną, która łączy wychowawcę z wychowankiem potrzebującym pomocy (Śliwerski, 2012a, s. 245).

Wychowanie jako samorealizacja, samowychowanie zakłada, że procesy psychiczne i zewnętrzne zachowanie człowieka nie zależą od czynników zewnętrznych, wewnętrznych czy umiejętności wychodzenia poza dostarczane informacje i aktywnego kształtowania swojego doświadczenia, ale od życia osoby zgodnie ze swoją naturą, w sposób autentyczny, niezależny dążącej do samorealizacji. Samowychowanie to aktywność jednostki odwołująca się do zasad, na których opiera

ona wybór czynności zewnętrznych i wewnętrznych. W tym znaczeniu Radlińska (1961) podkreśla niebezpieczeństwo ograniczenia podmiotowości, a nawet ubezwłasnowolnienia wychowanka przez działanie opiekuńcze. Opieka ma wyzwać aktywność jednostki, skłaniać do samowychowania.

Zdaniem Abrahama H. Masłowa (1986, s. 188) każdy człowiek jest zdolny do samorealizacji, jest po części „swoim własnym projektem” i sam siebie tworzy.

Franciszek Kowalewski (1982, s. 475), analizując zakresy znaczeniowe pojęć wychowania i samorealizacji, wyróżnił następujące związki logiczne występujące między nimi:

- samorealizacja i wychowanie są tym samym, ich znaczenia są całkowicie zbieżne;
- samorealizacja jest częścią składową wychowania;
- wychowanie jest częścią składową samorealizacji;
- samorealizacja i wychowanie częściowo pokrywają się ze sobą, a czasami są rozbieżne;
- samorealizacja i wychowanie to całkowicie odrębne znaczeniowo kategorie pojęciowe.

Podsumowując, wychowanie nie jest tylko praktyką społeczną, lecz również ideą, która na skutek różnych czynników może ulec zapomnieniu, dezaktualizacji czy też reaktywacji.

1.2. W kierunku pracy socjalnej – zasada subsydiarności

W teorii i praktyce współczesnej opieki nad dzieckiem mieszają się, a czasami na siebie wzajemnie nakładają, perspektywy pedagogiki opiekuńczej i pracy socjalnej, opieki i pomocy czy wsparcia socjalnego. Tradycyjnie praktyka pracy socjalnej i opiekuńczej znajdowała się w polu zainteresowań pedagogiki społecznej. Związki te pojawiają się w pracach Stanisława Kawuli, Barbary Smolińskiej-Theiss, Alicji Kargulowej i Ewy Marynowicz-Hetki (Trempała, 1999a). W tradycji pedagogiki społecznej i pracy socjalnej zyskują na znaczeniu wartości i hasła równości i sprawiedliwości. To właśnie praca socjalna odsłania zjawiska biedy, bezrobocia, uzależnień, barier w dostępie do różnych dóbr, a przede wszystkim do oświaty i kultury. Według Smolińskiej-Theiss (1998) praca socjalna koncentruje się z jednej strony na zagrożeniach społecznych, z drugiej zaś – odkrywa siły działające w konkretnym środowisku. Pokazuje, jak ludzie budują warunki swojego życia, jak wypełniają je wspólnotami i stowarzyszeniami lokalnymi, jak pokonują trudności i tworzą własną rzeczywistość. Praca socjalna ma pokazywać zagrożenia i przeciwdziałać im. Ważne jest, aby kształtować ludzkie kompetencje i umiejętności radzenia sobie w życiu. Praca pedagoga z młodzieżą powinna obejmować:

- wychowawcze wsparcie i rozszerzanie możliwości rozwoju młodego człowieka poprzez pomoc wychowawczą, organizację czasu wolnego, edukacją kulturalną i polityczną, poradnictwo wychowawcze;

- pomoc szkolną, zawodową, społeczno-integracyjną uwzględniającą czuwanie nad drogą edukacyjną młodego człowieka, wspieranie go w nauce szkolnej, pomoc w znalezieniu zawodu, pracy, budowanie różnych alternatywnych środowisk wychowawczych, a także dziecięcych i młodzieżowych placówek zamkniętych lub otwartych;
- budowę socjalnej infrastruktury dla kreatywnych form aktywności dzieci i młodzieży (Smolińska-Theiss, 1998).

Podstawą pomocy i pracy socjalnej są nie tylko potrzeby, lecz także prawa i zadania każdej osoby, rodziny lub podmiotu społecznego. Pomoc i praca socjalna są ukierunkowane na wszystkie osoby, grupy społeczne i całe społeczeństwo. Rozwijają się w warunkach demokratycznych, służą demokracji i budują ją. Są domeną oddolnych inicjatyw, aktywności jednostek, rodzin, różnorodnych zrzeszeń i korporacji angażujących się w pomoc bliźniemu i solidarne dzieło budowy wspólnego dobra (Smolińska-Theiss, 1998). Natomiast uniwersalne wartości humanistyczno-humanitarne, które promowali klasycy pedagogiki społecznej, a w szczególności Radlińska, Kamiński i Wroczyński, przyczyniły się do „umocowania kategorii pomocy i wsparcia społecznego” w przedmiocie obecnej pedagogiki społecznej. Wsparcie społeczne Kawula łączy z ideą wspólnoty, nadając mu dwojakie znaczenie. W pierwszym ujęciu „wsparcie społeczne traktuje jako pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach dla niej trudnych, stresowych i przełomowych, których nie są w stanie przezwyciężyć bez wsparcia innych. W drugim – wsparcie społeczne traktuje „jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej” (Kawula, 1996, s. 75). Jego postawa, przeświadczenie, że „pomoc”, „opieka” i „wsparcie społeczne” są pojęciami bliskoznacznymi, mają zbliżoną treść inspirującą autora do poszukiwania pojęć o szerszym zakresie znaczeniowym, pozwalając uwzględnić charakter humanistyczno-humanitarny, szeroki kontekst społeczno-kulturowy, socjalny oraz ekonomiczny. Innowacyjność podejścia Kawuli zapoczątkowała i wprowadziła do dyscypliny pedagogiki społecznej nowe pojęcia o charakterze integralnym, tj. „spiralę życzliwości” i „pomocniczość”, inaczej „subsidiarność”. Spirala życzliwości swoim zasięgiem obejmuje wsparcie społeczne, a także – w dużej mierze – pomoc i opiekę. Spirala życzliwości to pozytywne relacje zachodzące w środowisku i sieci społecznej jednostek i grup, natomiast kategoria pomocniczości, subsidiarności całkowicie wchłania pomoc społeczną, a częściowo także opiekę i wsparcie społeczne. Ma również wyraźną konotację kontekstową, teoretyczną i praktyczną polityki społecznej i socjalnej oraz pedagogiki społecznej. Zasada pomocniczości dotyczy wielkowsymiarowości społeczno-przestrzennej, czyli od państwa poprzez środowisko lokalne do rodziny i wyłaniającej się pojedynczej osoby. W ogólnym znaczeniu jest to pomoc państwa w stosunku do osób i grup, jak również instytucji. Zasada subsidiarności, zdaniem Kawuli (1999, s. 77–78), oznacza:

że bez względu na podmiot udzielania innym pomocy lub wsparcia czy chodzi tutaj o państwo, samorząd, kościoły i grupy wyznaniowe, wolontariat, formy pomocy paliatywnej czy nawet rodzinę własną – władza różnych szczebli i kręgów powinna działać tylko wtedy, gdy nie wystarczają działania osób i wspólnot jej podległych.

Zasada pomocniczości nie tylko wyznacza granice udziału władzy, ale również zobowiązuje różne podmioty do zagospodarowania powstałej w ten sposób przestrzeni życiowej człowieka (Winiarski, 2010).

Zasada subsydiarności jest zasadą organizowania dobra wspólnego w chrześcijańskiej nauce społecznej, a po raz pierwszy została sformułowana w encyklice *Quadragesimo anno* ogłoszonej przez papieża Piusa XI w 1931 r. Zasadzie tej sprzeniewierza się polityka państwa opiekuńczego, które rozbudowuje sferę usług socjalnych, oferując opiekę ponad miarę i zbyt szeroką, obejmującą nie tylko dzieci i młodzież czy osoby starsze, ale także uprzywilejowane grupy społeczne. Fundamentem tej zasady jest integralna koncepcja człowieka. Personalizm chrześcijański widzi w człowieku byt obdarzony rozumem, stworzony na obraz i podobieństwo Stwórcy, zdolny jednoczyć w sobie wymiar jednostkowy i społeczny. Jednocześnie jest to byt realny, który mimo swojej niedoskonałości i ambiwalencji przyczynia się do budowy dobra wspólnego, pomnażania dzieła oraz wartości swojej wspólnoty. Zasada pomocniczości odnosi się do ludzi wolnych oraz demokratycznych społeczeństw budujących warunki społeczno-polityczne umożliwiające rozwój osobowościowy człowieka. W ten sposób zasada pomocniczości wpisana jest w dzieło tworzenia i pomnażania dobra wspólnego (Smolińska-Theiss, 1998). Szkoła jest instytucją subsydiarną w stosunku do rodziny, działa w jej imieniu i zastępuje ją pod nieobecność rodziców. A zatem przed pedagogami społecznymi i nie tylko staje obecnie ważne wyzwanie upodmiotowienia i upedagogicznienia relacji opiekuńczej, pomocowej i wsparcia w sensie zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, przez uwzględnienie jako przesłanki i urzeczywistnianie jako imperatywu postępowania w praktyce opiekuńczo-socjalnej takich fundamentalnych zasad, jak:

- zasada indywidualizacji (odchodzenie od frontального traktowania podopiecznych, „adresatów” wsparcia i pomocy);
- zasada samorządności (zagwarantowanie pewnych ram swobody, samodzielności w kierowaniu swoim postępowaniem, autonomii);
- zasada dialogu (w sferze komunikacji i postępowania preferowanie otwartości, wzajemnego zrozumienia, zbliżenia społeczno-emocjonalnego podmiotów, wzajemnego wspomagania się);
- zasada współdziałania, współpracy (zgodne i dobrowolne działanie uwzględniające współrzędność podmiotów ukierunkowanych na realizację wspólnego celu) (Winiarski, 2010b, s. 246).

1.3. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły w zmieniającym się społeczeństwie

Funkcja opiekuńcza szkoły zaspokaja potrzeby psychospołeczne uczniów i podstawowe wartości opieki przez zapewnienie warunków higieny, zdrowia i bezpieczeństwa. Kompensuje również niedostatki opieki rodzinnej, koryguje, wyrównuje deficyty rozwojowe, stwarza warunki do rozwoju zdolności, zapewnia wszelkie warunki do osiągnięcia powodzenia szkolnego oraz kreuje czynniki pozytywnej atmosfery życia. Funkcja opiekuńcza celowo ulega przekształceniu sytuacji stricte opiekuńczych w opiekuńczo-wychowawcze (Śliwerski, 2006). Szkoła współczesna łączy te funkcje, oprócz opieki materialnej sprawowana jest opieka wychowawcza. Szkoła traktowana przez społeczeństwo przede wszystkim jako instytucja nauczająca odpowiada za kształcenie młodego pokolenia. Podobne stanowisko przyjmują teoretycy i praktycy, którzy najwięcej uwagi poświęcają funkcji dydaktycznej szkoły, koncentrując się na jej efektywności w tym zakresie. Oczywiście szkoła podejmuje także działania wychowawcze, opracowując i wdrażając program wychowawczy. W tradycyjnym ujęciu szkoła pełniła funkcje kompensacyjne i profilaktyczne, podczas gdy dzisiaj funkcja opiekuńcza ma na celu zmianę i poprawę funkcjonowania uczniów w szkole, w rodzinie i społeczeństwie.

Z jakimi działaniami łączona była funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły? Jerzy Maternie (1988) szeroko ujmuje działalność opiekuńczą szkoły i stara się ją ustanowić wykładnią wypadkową dla funkcji: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. W ramach funkcji opiekuńczej wyodrębnił bardziej szczegółowe funkcje, zaliczając do nich:

- rozpoznawanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów;
- kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów;
- stymulowanie rozwoju uczniów;
- kompensowanie braków rozwojowych uczniów;
- wychowanie opiekuńcze;
- zabezpieczanie pobytu uczniów w szkole;
- funkcję doradczą;
- kierowanie uczniów szczególnie zagrożonych w rozwoju do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych.

Natomiast Albin Kelm (1983) podzielił funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły na cztery zakresy:

- funkcje elementarne (wewnętrzne), sprowadzające się do zapewnienia uczniom bezpieczeństwa, ochrony zdrowia, a także troski o higienę pracy;
- funkcje kompensacyjne (wyrównawcze) polegające na udzielaniu pomocy materialnej uczniom, organizowaniu dożywiania i żywienia, organizowaniu opieki nad dziećmi rodziców pracujących, zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym i przeciwdziałaniu ich skutkom;

- funkcje integracyjne, polegające na wiązaniu działalności szkoły w zakresie opieki nad dzieckiem z działalnością rodziny i instytucji środowiska lokalnego wewnątrz i na zewnątrz szkoły;
- opieka całkowita realizowana przez tworzenie internatów, burs, ośrodków szkolno-wychowawczych.

Od czasu sformułowania przez Kelma, Maternego i Irenę Jundziłł szczegółowych funkcji szkoły w sferze opieki minęło sporo czasu. Nie oznacza to jednak, że stały się one nieaktualne, ponieważ w literaturze pedagogicznej wciąż pojawiają się do nich wyraźne odwołania. Przykładem mogą być rozważania na temat opieki szkolnej autorstwa Sylwii Badory (2009), pokazujące potrzebę wyjścia poza tradycyjne stanowiska na temat funkcji opiekuńczej szkoły. Swoje rozważania autorka odnosi do warunków, jakie panują w polskich szkołach. Zwraca uwagę, że obecnie ważną formą pracy opiekuńczej elementarnej oprócz zapewnienia sprzyjającego zdrowiu i higienie środowiska fizycznego pracy jest również promowanie zdrowia wśród uczniów i pracowników, w tym prowadzenie edukacji prozdrowotnej. Jej zdaniem wychowanie prozdrowotne powinno dotyczyć: zdrowia somatycznego, psychicznego i społecznego, a ważnymi zadaniami współczesnej szkoły, podejmowanymi w ramach funkcji kompensacyjnej, powinny być działania związane z profilaktyką. Dotyczy to nie tylko zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, lecz także niedostosowania społecznego uczniów stanowiącego realne zagrożenie dla młodego pokolenia.

Niektórzy autorzy twierdzą, że szkoła pozostaje obecnie na poziomie społecznej i materialnej vegetacji. Żadna instytucja nie przejmuje funkcji, których ona nie realizuje, a których nie może realizować ze względu na brak środków. W efekcie powstaje bardzo niebezpieczna luka, której nie wypełni żadna debata parlamentarna, żadna deklaracja rządowa ani żadna akcja dziennikarska. Powstanie w niej za to agresywna i niedająca się opanować, niebezpieczna dla siebie samej i całego społeczeństwa bardzo liczebna kategoria młodzieży, której nie będziemy umieli resocjalizować (Żebrowski, 1998).

Współczesne funkcje szkoły rozumie się szeroko. Mirosław J. Szymański (2008, s. 13–14) starał się analizować je w zależności od tego, jakie cele i zadania szkoła realizuje, jak służy społeczeństwu, jakie relacje wiąże ją z innymi instytucjami społecznymi oraz w jakim stopniu i z jakim skutkiem włącza się w życie społeczeństwa i zaspokaja jego oczekiwania i potrzeby. Autor ten twierdził, że pedagodzy zwracają uwagę na wewnętrzne aspekty funkcjonowania szkoły, czyli poprawność planów dydaktycznych, wychowawczych, przebieg lekcji i innych zajęć szkolnych, bilans ocen szkolnych, wyniki egzaminów. Natomiast polityków oświatowych, ekonomistów, działaczy społecznych interesuje przede wszystkim, czemu służy praca szkoły, czy spełnia ona oczekiwania społeczne i czy dostosowuje swoje wymogi do rynku pracy. Socjologowie wymieniają również funkcję stratyfikacyjną i selekcyjną szkoły, przy czym stratyfikacja oznacza nierówności społeczne o charakterze strukturalnym. Jej konsekwencją jest osiągnięcie istotnych celów i wartości w zależności od miejsca zajmowanego w społeczeństwie przez grupę lub jednostkę. Osiągnięcia jednostki

zależą od indywidualnych zdolności i predyspozycji oraz znacznego wkładu pracy. W ujęciu tym kształcenie się i praca nad sobą są drogą prowadzącą do wielu korzyści i profitów społecznych, natomiast niechęć do nauki szkolnej i marnowanie czasu w dzieciństwie dają w konsekwencji niską pozycję społeczną i zawodową.

W wyniku różnic kulturowych i ekonomicznych dzisiejsza szkoła preferuje uczniów mających lepszy kapitał kulturowy. Szkoła wybiera treści programowe oraz stosuje symboliczną przemoc wobec uczniów z klas niższych reprezentujących nieaprobowane wzory zachowań i wartości. Mimo to efekty kształcenia uczniów mających gorsze warunki rodzinne, środowiskowe są mało zadowalające – zazwyczaj nie są oni w stanie uzyskać wyższej pozycji społecznej niż ich rodzice – w związku z czym szkoła jest postrzegana jako instytucja zachowawcza, służąca utrzymaniu społecznego status quo (Bourdieu, Passeron, 1990).

Wielu autorów uważa, że szkoła może aktywnie wpływać na drogi życiowe młodych ludzi, wykorzystując swoją funkcję socjalizacyjną. Aby odpowiednio realizować tę funkcję, powinna ona prezentować wartościowe modele życia i dawać atrakcyjną i nowoczesną ofertę wychowawczą dla każdego młodego człowieka. Należy jednak pamiętać, że oferta ta powinna przede wszystkim uwzględniać gwałtowne zmiany zachodzące we współczesnym świecie, jak również efekty postępu naukowo-technicznego. Konieczna jest zatem zmiana modelu współczesnej szkoły. Tadeusz Lewowicki (1994, s. 15) dowodzi, że w edukacji „wyczerpują się możliwości sprawdzonej w wielowiekowej praktyce kształcenia i wychowania doktryny adaptacyjnej” (za: Szymański, 2008, s. 16). Jego zdaniem doktryna ta nie jest dostosowana do zmiennej rzeczywistości, ponieważ „sprzyja utrwalaniu istniejącej organizacji życia społecznego, pomaga w zachowaniu istniejącego w danym kraju modelu życia politycznego” (Lewowicki, 1994, s. 15). W tej sytuacji może ona zostać zastąpiona przez doktrynę edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości i zmian w otaczającym świecie. Przyjęcie tej doktryny „uczynić ma edukację czynnikiem ulepszania ludzi, pomagania w określaniu kierunków upragnionych zmian i dróg realizacji tych zmian” (Lewowicki, 1994, s. 17).

Czy scharakteryzowane powyżej koncepcje pedagogiczne straciły na aktualności? Z pewnością nie, ponieważ mają charakter uniwersalny, ponadczasowy. Mimo to zmieniająca się rzeczywistość stwarza konieczność modyfikacji sposobu ich realizacji, rozszerzenia, zwrócenia uwagi na aspekty dotąd pomijane. Ważne jest pokazanie problemu funkcji opiekuńczo-wychowawczych szkoły w nowej perspektywie, w nowych, zmieniających się warunkach systemowych i społecznych. Należy mocno podkreślić, że zapotrzebowanie na działania opiekuńczo-wychowawcze nie tylko występują, ale również rosną proporcjonalnie do liczby sytuacji problemowych, które dotyczą współczesnego ucznia. Ocena realizowania przez polskie szkoły funkcji opiekuńczo-wychowawczej nie należy do łatwych. Właściwie nie prowadzi się badań w tym zakresie. Punktem wyjścia do działalności opiekuńczej szkoły powinno być rozpoznanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów. Do tej pory w dokumentach ministerialnych zadanie to przypisywano pedagogowi oraz psychologowi szkolnemu.

Nowelizacja rozporządzenia w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych przewidywała powoływanie zespołów składających się z nauczycieli, wychowawców oraz innych specjalistów. Zadaniem tych zespołów było m.in. rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487). Pomysł powoływania zespołów zajmujących się pomocą adresowaną do konkretnych uczniów był słuszny, jednak można było mieć wątpliwości co do kompetencji nauczycieli (pomijając pedagoga, psychologa i logopedę) i dokonywania przez nich trafnej diagnozy. 9 sierpnia 2017 r. weszły w życie nowe regulacje prawne – pojawiło się rozporządzenie dotyczące zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nowe przepisy wprowadziły następujące zmiany:

- wśród specjalistów udzielających pomocy wprowadzono terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych;
- katalog osób i instytucji, które mogą inicjować udzielanie pomocy, uzupełniono o dyrektora szkoły, kuratora sądowego, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną, asystenta edukacji romskiej, pomoc nauczyciela, asystenta nauczyciela lub asystenta świetlicy oraz organizację pozarządową;
- wskazano, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz poprzez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów;
- określono czynności, jakie nauczyciele, wychowawcy i specjaliści podejmują w celu udzielenia dzieciom i młodzieży odpowiedniej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- zrezygnowano z tworzenia zespołów dla każdego ucznia;
- zniesiono obowiązek opracowywania kart indywidualnych potrzeb ucznia oraz planów działań wspierających;
- wprowadzono zindywidualizowaną ścieżkę realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia dla uczniów, którzy ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Zmieniła się również funkcja pedagoga i psychologa szkolnego. Zapisano zadania logopedy, doradcy zawodowego i terapeuty pedagogicznego. Wszelkie działania, które do tej pory podejmowali specjaliści, zostały określone i zawarte w rozporządzeniu dotyczącym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do zadań pedagoga i psychologa należało:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów;
- diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych stanowiących barierę i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola, szkoły i placówki;
- udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;
- podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
- inicjowanie i prowadzenie działań medacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:
 - rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów;
 - udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591).

W 2019 r. Minister Edukacji Narodowej wydał zmienione rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Najważniejsza zmiana dotyczyła wprowadzenia zmiany pojęcia „kształcenia w zawodach” na „kształcenie w zawodzie szkolnictwa branżowego” oraz włączenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu jako działania szkoły w zakresie doradztwa zawodowego. Przepisy stosuje się do słuchaczy szkół dla dorosłych, branżowych szkół II stopnia oraz szkół policealnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2019 poz. 323).

ROZDZIAŁ 2

SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA, SYSTEM SPOŁECZNY, ORGANIZACJA

Pytania o szkołę na miarę potrzeb społecznych wciąż pozostają otwarte, wciąż oczekujemy znalezienia najlepszych rozwiązań. Rozpatrując szkołę jako instytucję, system społeczny czy organizację, można zadać sobie pytanie, jak odnaleźć w niej poszczególne funkcje, które realizuje. Stanisław Kowalski (1974, s. 61) stwierdził, że szkoła powstała jako „rezultat dwóch współzależnych procesów: przeobrażania się indywidualnej pracy pedagogicznej w zespołową, oraz przechodzenia od elitarnego (uprzywilejowanego), do masowego (powszechnego) systemu kształcenia”.

W wielu publikacjach geneza i istota szkoły rozpatrywana była z perspektywy socjologicznej. Oznaczało to, że szkoła współczesna ukształtowała się w związku z rozwojem społeczeństw przemysłowych – a zatem industrializacja była jedną z głównych sił powodujących rozwój oświaty. Przemiany społeczne związane z urbanizacją spowodowały wzrost ludzkich aspiracji, więc kształcenie stało się ważnym czynnikiem zmian w ruchach społeczności wyrażających się przepływem młodzieży między miastem a wsią, między różnymi klasami i grupami społecznymi. Torsten Husén (1979, s. 36), podzielając ten pogląd, stwierdził, że większość szkół początkowych w XIX wieku. w Europie nie „stanowiła szkół w pełnym znaczeniu tego słowa” (za: Schulz, 1996, s. 184–185). Uzasadniając swoją opinię, wymieniał kilka argumentów. Szkoły tradycyjne nie wymagały systematycznego uczestnictwa, a część dzieci wiejskich chodziła do nich w ograniczonym wymiarze dni w roku. Wiek rozpoczynania nauki szkolnej traktowano elastycznie. Dzieci rodziców pracujących często nie realizowały obowiązku szkolnego, ponieważ wcześniej podejmowały pracę zarobkową. Model kształcenia polegał na tym, że od uczniów bardziej zdolnych uczyli się ci mniej zdolni, nie istniały bowiem programy nauczania i poradniki metodyczne. Wraz z rozwojem szkół i zwiększaniem się liczby dzieci i młodzieży powiększała się liczba nauczycieli i innych pracowników oświaty. Cele szkoły rozszerzały się, przybywało zadań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych. Zaczęli pojawiać się nowi pracownicy – psychologzy,

pracownicy socjalni, pielęgniarki. Rozszerzanie się funkcji instytucji oświatowych spowodowało zwiększenie się zadań koordynacyjnych, a co za tym idzie – rozbudowę kadry administracyjnej. Kierowanie szkołami stawało się wystandaryzowane i stabilne. Zaczęto stosować testy i egzaminy jako sprawdziany kontrolne. Pojawiły się programy, podręczniki oraz inne pomocnicze materiały dydaktyczne. Argumenty te sprowadzają się do tezy, że szkoły okazują się wytworem ostatnich stu pięćdziesięciu lat (Husén, 1979, s. 36–39).

Nie sposób jednoznacznie określić, czym jest szkoła. Szkołę można rozpatrywać jako instytucję, system społeczny i organizację, a w każdej z tych optyk odnajdujemy poszczególne funkcje szkoły oraz określone sposoby ich realizowania. Pytanie o najtrafniejsze zdefiniowanie szkoły wciąż pozostaje otwarte. Z całą pewnością możemy powiedzieć, że szkoła jest instytucją powołaną w celu realizacji ważnych społecznie funkcji przez gromadzenie różnych ludzi i poddawanie ich określonym i zorganizowanym działaniom. Jest także systemem społecznym, ponieważ oznacza grupę społeczną o szczególnym układzie relacji między jej członkami. Szkołę można też rozpatrywać w kategoriach cech organizacji, gdyż jest celowa i złożona oraz stanowi odrębną od otoczenia strukturę, ale jednocześnie jest z nim powiązana.

2.1. Co to jest instytucja, system społeczny i organizacja?

„Instytucja” jest terminem bardzo pojemnym – to zbiorowość o określonej i uregulowanej strukturze, działająca w konkretnym celu, mająca realne możliwości działania oraz niezbędne środki do jego realizacji. Pojęciu „instytucji” przypisuje się różne znaczenia, np. zespół norm regulujących stosunki społeczne, formy organizacyjne. W tym opracowaniu ograniczę się do omówienia pojęcia „instytucji” w sensie społecznym i psychospołecznym, w przypadku stanowiska pedagogii instytucjonalnych zaś – do próby określenia społeczno-pedagogicznego wymiaru instytucji (Lalak, Pilch, 1999, s. 106).

W znaczeniu węższym termin „instytucja” obejmuje: organizację, zakład, placówkę lub urządzenie, które spełniają zadania według określonych reguł przebiegu pracy i podziału funkcji. W tym sensie instytucja dysponuje warunkami (budynki, środki, instrumenty i techniki), które umożliwiają pełnienie określonych funkcji wobec społeczeństwa. W szerszym znaczeniu instytucja stanowi ramy warunków, w jakich przebiegają procesy socjalizacji i jest obszarem socjalizacji powoływanych przez społeczeństwo do realizacji zadań i funkcji w sferze ogólnospołecznej i indywidualnej (Lalak, Pilch, 1999, s. 106).

Pedagogika społeczna odwołuje się do rozumienia instytucji w sensie psychospołecznym, uznając, że nie istnieje jedynie w sensie realnym, lecz może być także stanem wyobrażonym i symbolicznym. Wzajemne powiązanie w przestrzeni społecznej tego, co realne, z tym, co wyobrażone i symboliczne, pokazuje złożoność życia instytucjonalnego i umożliwia dokładniejsze zrozumienie zachodzących

zmian (Radlińska, 1961). Wyjaśniając pojęcie „instytucji społecznej”, Roman Schulz (1992) zwrócił uwagę, że instytucje tworzą się wokół określonych (istotnych, trwałych) potrzeb, problemów, wymogów życia indywidualnego i zbiorowego. Jego zdaniem to właśnie potrzeby są początkiem instytucji, racją ich powstania i istnienia, jak również czynnikiem ich rozwoju oraz podstawą do określenia funkcji, jakie pełnią w życiu zbiorowości (zob. też Dernowska, Tłuściak-Deliowska, 2015, s. 11).

System społeczny jest definiowany jako ogół wszystkich relacji i oddziaływań między elementami tworzącymi społeczeństwo. Jest to ujęcie dość szerokie, opisuje bowiem relacje między organizacjami, grupami społecznymi, instytucjami i jednostkami. System społeczny działa na podstawie przyjętych norm i zasad – tworzy go całość społeczeństwa i składa się on z wielu podsystemów, np. politycznego, kościoła i, najbardziej nas interesującego, systemu edukacji. W naukach społecznych przez system rozumie się „zbiór elementów zorganizowany w taki sposób, aby był zdolny do funkcjonowania przy współpracy wszystkich elementów składowych. Mówiąc o nim, mam na myśli pewną określoną całość składającą się z różnych części” (Kotarbiński, 1970).

System społeczny to „układ różnorodnych ról tworzących wewnętrznie powiązaną całość, role społeczne zachodzą na siebie nawzajem, natomiast w ramach systemu są powiązane w sposób współzależny i podporządkowane realizacji określonych wartości, jako całości” (Gołaszewski, 1977; Parsons, 1951).

Organizacja jest celowo powołaną strukturą społeczną. Członkowie organizacji funkcjonują według określonych reguł i zasad, współpracują ze sobą, by osiągnąć wspólny cel. Według *Słownika pedagogicznego* organizacja to „grupa ludzi o zbliżonych poglądach, którzy funkcjonują według określonych zasad i reguł, współpracują ze sobą i są zjednoczeni dążeniem do wspólnego celu” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 126).

Organizacja to inaczej „względnie wyodrębniona z otoczenia społecznego zbiorowość ludzka, zjednoczona wspólnym celem i wspólnym programem działania, a zarazem posiadająca taką strukturę, jaka umożliwia ich realizację” (Okon, 2001a, s. 383).

Szkołę jako instytucję, system społeczny i organizację analizowano w każdej z tych optyk wielokrotnie. Szkoła jako instytucja społeczna jest rozpatrywana przez pryzmat funkcji, jakie spełnia. W analizie szkoły jako organizacji dominują odniesienia o charakterze „wewnętrznym”, dotyczące wzajemnych relacji między poszczególnymi elementami organizacji: nauczycielami, uczniami, celami wychowania, programem kształcenia i stosowaną technologią. Szkoła to także system społeczny, który nie może funkcjonować samodzielnie, i dlatego jest otwarty na środowisko zewnętrzne, w którym się znajduje. Pomimo różnic pomiędzy podejściem instytucjonalnym i organizacyjnym istnieje również ścisła więź.

Obecnie edukacja powszechna jako forma przekazu kulturowego nie jest możliwa bez istnienia szkół jako złożonych systemów organizacyjnych i odwrotnie – szkoły jako złożone systemy powstały w celu konieczności przekazywania

zasobów nowoczesnej kultury w skali masowej. Szkoły w roli instytucji organizacyjnych stanowią podstawę dla wszystkich procesów i działań związanych z edukacją szkolną (Schulz, 1996).

2.2. Szkoła jako instytucja

Szkoła jako instytucja była definiowana przez klasyków polskiej pedagogiki. Wincenty Okoń (1998, s. 383) stworzył najczęściej cytowaną w Polsce definicję szkoły, określając ją

instytucją oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł.

Zinstytucjonalizowanie edukacji sprawia, że szkoła podlega wszystkim właściwym instytucjom społecznym, wraz z podziałem funkcji, jak również z normatywnymi formami działalności. Użycza fizycznej (jako budynku) i interakcyjnej przestrzeni (wraz z uregulowanymi relacjami między uczestnikami szkolnego życia), a także udostępnia specyficzny szkolny język do uprawomocniania kulturowych systemów wymiany. Szkoła ma stałe miejsce na społecznym rynku, gdzie od najmłodszych lat dzieci uczą się tego, co jest warte nabycia, aby móc to wymienić na określone przywileje. Nauczyciele [...] „zobligowani są do ciągłego oceniania uczniów i dzielenia ich na „lepszych” i „gorszych” tak, aby przygotować ich do sprawnego podejmowania ról w innych instytucjach społecznych” (Krzychała, Zamorska, 2012, s. 59).

Szkoła jako instytucja służy przystosowaniu do życia społecznego. Jest też – tuż po świątyni – drugą najstarszą instytucją stworzoną przez człowieka. Według funkcjonalistów – Herberta Spencera, Émile’a Durkheima i Auguste’a Comte’a – szkołę można traktować jako instytucję socjalizacyjną, która pełni szereg funkcji w stosunku do jednostek po to, aby przygotować czy dostosować je do obowiązujących w społeczeństwie norm i zasad. Prawidłowy przebieg procesów społecznych jest niezbędny do funkcjonowania społeczeństwa jako całości. Społeczeństwo nowoczesne jest społeczeństwem zinstytucjonalizowanym. Szkoła jest więc instytucją na wskroś formalną, która ma wyrabiać wymagane postawy społeczne. Funkcjonalisci przedstawiali ideę równych szans edukacyjnych. W tym ujęciu środowisko społeczne nie decyduje o powodzeniu społecznym jednostki. Szkoła jako instytucja społeczna ma zapewnić możliwość podniesienia statusu człowieka niezależnie od jego pochodzenia.

Analiza funkcji szkoły, o jakich piszą Kamiński i Wroczyński, pozwala na połączenie ich koncepcji z funkcjonalizmem. Należy jednak podkreślić, że autorzy nie pomijali roli społecznego kontekstu i dlatego ich podejście można określić mianem „miękkiego funkcjonalizmu”. Środowiskowe ujęcie szkoły formułuje jej rolę w wypełnianiu społecznych potrzeb. Kamiński (1982) i Wroczyński (1979) pisali o szkole nauczającej, wychowującej, opiekuńczej i osiedlowej. Szkoła wychowująca wspomaga procesy wychowawcze, kształtuje system wartości, wpływa na rozwój emocjonalny. Proces wychowawczy i dydaktyczny wzajemnie się przenikają i oba są bardzo istotne.

Prawidłowo postawiony i konsekwentnie realizowany proces dydaktyczny, związany z wielostronną aktywnością wychowawczą – przewycięża lub łagodzi wszelkie kłopoty i trudności rozwoju psychofizycznego i uwarunkowań środowiskowych dzieci i młodzieży. A równocześnie wzmacnia aktywność intelektualną i społeczną dzieci i młodzieży (Kamiński, 1982, s. 115–116).

Szkoła opiekuńcza zajmuje się kompensacją i profilaktyką skierowaną na ucznia, który ze względu na trudną sytuację rodzinną takich działań potrzebuje. Szkoła osiedlowa jest ściśle związana ze środowiskiem, w którym się znajduje. Związek, o którym mowa, objawia się przez współpracę ze środowiskiem lokalnym z wykorzystaniem sił społecznych tego środowiska. Wroczyński (1979, s. 359–360) o takiej szkole pisze: „Szkoła otwarta włącza wychowanków w sposób świadomy w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą; po wtóre nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego”. Szkoła opiekuńcza pomaga rodzinie, jest to tzw. szkoła przedłużonego dnia i szkoła środowiskowa. W takich instytucjach dzieci mają zorganizowany czas także po lekcjach. Szkoła środowiskowa to „szkoła otwarta”.

Dzisiaj należy powiedzieć, że szkoła jest instytucją społeczną i państwową, która realizuje specyficzne zadania po to, aby wypełnić swoją misję, która najczęściej definiowana jest jako wszechstronny rozwój ucznia. Hasło to przesiąknięte jest funkcją socjalizacyjną. Szkoła bardzo wcześnie zaczyna być miejscem wypełniającym życie dzieci i młodzieży – „Jest jedną z najstarszych instytucji społecznych tworzonych w celu przygotowania młodego pokolenia do życia dorosłego” (Szybiak, 1991, s. 9).

Funkcje szkoły najczęściej są sprowadzane do funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Funkcje te wydają się oczywiste i zostały szeroko opisane w literaturze. Niektórzy pedagodzy wskazują jednak na pewne specyficzne zadania szkoły. Warto przypomnieć funkcję społeczną, o której pisał Henryk Smarzewski (1987). Funkcja ta jest rozumiana jako przygotowanie do prawidłowego życia w grupie. Wyodrębnienie funkcji społecznej jest charakterystyczne, ponieważ inni autorzy zakładali, że nie jest to funkcja samodzielna, a jedynie mieszcząca się w funkcji wychowawczej (Brzezińska, 1994).

Inną nieoczywistą funkcją szkoły jest funkcja kulturalna wyodrębniona przez Krzysztofa Konarzewskiego (1995) lub funkcja kulturowa wyodrębniona przez Smarzewskiego (1987). Konarzewski (1995, s. 60) pisze o szkole, która wprowadza uczniów w świat tradycji i tożsamości. „Ważną jednak funkcją jest wykształcenie odbiorców twórczości artystycznej, intelektualnej, filozoficznej, moralnej czy religijnej”.

Dzisiaj, kiedy do szkoły uczęszczają także sześciolatek dzieci, warte szczególnego podkreślenia wydaje się jeszcze jedno ważne zadanie szkoły, a mianowicie – stworzenie warunków do zabawy. Uczeń, zwłaszcza ten młodszy, chciałby się w szkole bawić. Szkoła, w której spędza wiele godzin, ma być miejscem nie tylko zabawy, lecz także takiej aktywności, która łączy zabawę z nauką.

Dla pedagoga społecznego najważniejsze stają analizowane w niniejszej rozprawie funkcje opiekuńcza i socjalna szkoły. Działalność ta ma związek z potrzebami psychofizycznymi uczniów, które niekiedy wysuwają się na pierwszy plan. Trudne warunki socjalno-bytowe i niesprzyjające otoczenie nakładają na szkołę wręcz obowiązek kompensowania braków środowiskowych. Żadna inna instytucja nie jest w stanie tak dobrze wypełnić powyższego zadania, bo żadna inna nie jest równie powszechna. Funkcja opiekuńcza szkoły realizuje się na styku między szkołą a rodziną, ponieważ zwykle cele domu i szkoły są zbieżne. Szkoła zgodnie z zasadą pomocniczości ma wspierać rodzinę oraz szanować jej podmiotowość i pierwszeństwo w wychowaniu dzieci. Jak szkoła realizuje te funkcje? Odpowiedź na to pytanie odsłania ogromne pole niezadowolenia, krytyki, a nawet jawnej kontestacji szkoły.

Krytyki szkoły jako instytucji edukacyjnej dokonywano wielokrotnie. Z jednej strony wykazywano jej „anachroniczność na etapie ponowoczesnego rozwoju (społeczeństwo bez szkoły)” (Ratajka, 2009, s. 21), z drugiej – doceniano jej osiągnięcia jako nośnika postępu, profesjonalizmu w pełnieniu funkcji międzypokoleniowego pośrednika między dorosłymi a dziećmi. W literaturze pedagogicznej można jednak znaleźć istotne przesłanki, które czynią ze szkoły instytucję nadal bardzo ważną i niezbędną w społeczeństwie przyszłości. Przede wszystkim szkoła jest środowiskiem umożliwiającym określonym grupom dzieci i młodzieży spotkanie się w celach edukacyjnych, dla zrealizowania aspiracji, realizacji potrzeb intelektualnych oraz zainteresowań. Ponadto przygotowuje młodych ludzi do pełnienia określonych ról społecznych, zawodowych i osobowych, a także jest miejscem zaspokajania potrzeb człowieka. Jako środowisko intencjonalne łączy atmosferę opiekuńczo-wychowawczą z zasadami panującymi w życiu dorosłych (Ratajka, 2009).

Dopełnieniem dyskusji o szkole jako instytucji jest jeszcze jedno jej ujęcie. Funkcjonowanie szkoły bywa mianowicie analizowane za pomocą opisowej i analitycznej kategorii instytucji totalnych. Pojęcie „instytucji totalnych” pochodzi z socjologii, a jej autorem jest Erving Goffman. Instytucje społeczne odbierają „część czasu i zainteresowania swych członków i stwarzają im jak gdyby odrębny świat” (Goffman, 2011, s. 315). Totalny charakter instytucji totalnych „symbolizują

często bariery uniemożliwiające kontakt ze światem zewnętrznym: zamknięte drzwi, wysokie mury...” (Goffman, 2011, s. 316). W instytucjach totalnych zachodzi wyraźny podział na podwładnych i nadzorujących. Podstawą społecznych relacji jest kontrola. Chodzi o to, „aby każdy wykonywał to, czego się od niego wymaga i co mu jasno wytłumaczono” (Goffman, 2011, s. 317).

Jarosław Rokicki (2001) wymienia trzy zasadnicze wymiary totalności szkoły, są to: struktura biurokratyczna, autonomizacja celów szkoły w stosunku do celów społeczeństwa oraz autonomizacja procesów socjalizacji szkolnej wobec socjalizacji ogólnospołecznej. Wiele lat wcześniej charakter autonomizacji szkoły uchwycił Florian Znaniecki w wydanej na przełomie lat 20. i 30. XX wieku. *Socjologii wychowania*. Z dzieła tego możemy się dowiedzieć, że

same czynności nauczania i uczenia się co do swej istoty są zupełnie odmienne od tych, które każdy członek szkoły spełnia i spełniać będzie poza jej obrębem. [...]. Są to bowiem czynności pozbawione wszelkiego obiektywnego twórczego zamiaru, czynności z natury swej kulturalnie bezpłodne, [...] same przez się nie wywierają one żadnego dostrzegalnego wpływu na rzeczywistość kulturalną, nic ważnego nie tworzą, nie przekształcają, nie osiągają żadnych wyników, posiadających istotne znaczenie dla kogokolwiek poza daną sytuacją szkolną (Znaniecki, 2001, s. 106).

Istotną cechą instytucji totalnych jest ich izolacja. Szkoła jest odizolowaną „wyspą” i dzieją się tam „sekretne rzeczy”. O wydarzeniach mających tam miejsce nie należy nikogo informować – „Choćby cię smażyli w smole, nie mów, co się dzieje w szkole”.

2.3. Szkoła jako system społeczny

Jan Szczepański (1963), pisząc o szkole jako systemie społecznym, uwypukla rolę stosunków międzyludzkich panujących w tym środowisku.

Szkoła jest systemem społecznym, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków między tymi przedmiotami oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele, różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy (Szczepański, 1963, s. 38).

Szkoła sama w sobie stanowi system społeczny oraz jest bardzo ważnym elementem szerszego systemu społecznego (państwowego, globalnego). Swym wpływem obejmuje wszystkich, zarówno młodych, jak i starszych. Pojmowana

jako jeden z podstawowych elementów społeczeństwa stanowi ważny komponent środowiska, życiowej aktywności dzieci i młodzieży oraz dorosłych, wychowuje młode pokolenie i przekazuje dziedzictwo kulturowe, przygotowując do pełnienia określonych ról społecznych. Szkoła w optyce systemowej może oznaczać pewną grupę społeczną, układ organizacyjny. Mówiąc o szkole jako grupie społecznej, mamy na myśli szczególnie ośrodek socjalizacji. Jest to grupa celowa, organizacja formalna, złożony system działania, w ramach którego realizowany jest program działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły (Schulz, 1992).

Uwzględniając przywoływane piśmiennictwo, szkołę jako system można współcześnie konceptualizować na co najmniej kilka sposobów. W definicję systemu społecznego wpisuje się m.in. interakcjonizm oraz zagadnienie przemocy symbolicznej.

Szkoła interakcyjna jest miejscem, w którym stale dochodzi do spotkań-interakcji, podczas których ludzie ciągle wymieniają wiadomości, znaczenia, emocje. Szkoła jako system społeczny składa się z kilku podsystemów: uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników administracyjno-porządkowych, środowiska lokalnego. Szkolny system społeczny został nazwany przez Tadeusza Gołaszewskiego (1977) układem ról uczniów i nauczycieli. Role te tworzą całość i są regulowane przez postawy, przekonania, motywy i oczekiwania wypełniających je podmiotów. W systemie szkolnym obserwujemy szereg zależności interpersonalnych, które spotykamy w sytuacjach zarówno spontanicznych, jak i formalnych. Życie społeczne szkoły jest zorganizowane wokół rytuałów i interakcji. Niektórzy podkreślają także rolę tzw. ukrytego programu. Rytuały można określić jako zespół czynności, które są często lub od czasu do czasu powtarzane. Specyficzny sposób rozpoczynania zajęć, celebrowanie uroczystości szkolnych są przykładami takich rytualnych praktyk. Interakcje szkolne są zagadnieniem niezwykle złożonym, ponieważ dotyczą wszystkich podmiotów zaangażowanych w życie szkolne oraz są złożone z wielu procesów, takich jak: identyfikacja, odkrywanie motywacji, modyfikowanie zachowań – są zależne od nastawienia interpersonalnego, które trudno zmienić (Gołaszewski, 1977, s. 36). Relacje między nauczycielem a uczniem można przedstawić jako układ stosunków interpersonalnych opartych na dwóch równoległych wobec siebie dymensjach: władzy oraz ustosunkowania interpersonalnego (Perkowska-Klejman, 2009). Każda interakcja nauczyciel – uczeń związana jest z przejawami władzy jednego z podmiotów nad drugim oraz wzajemną sympatią i współpracą bądź też wzajemną niechęcią podmiotów. Zestawiając te dwa wymiary, uzyskujemy całą gamę zachowań interpersonalnych nauczyciela względem ucznia, takich jak – przywództwo, pomocniczość, wyrozumiałość, permissywność, niepewność, niezadowoloność, surowość.

Szkole warto się także przyjrzeć przez pryzmat przemocy symbolicznej. Według Pierre'a Bourdieu system edukacji służy m.in. temu, aby reprodukować kulturę klasy dominującej, która podtrzymuje i utrwała władzę. Przewaga tej klasy nie jest narzucona przemocą fizyczną, ale przemocą symboliczną. Bourdieu

interesował się szczególnie dwoma aspektami przemocy symbolicznej zachodzącej w szkole. Po pierwsze: kształtowaniem habitusu, po drugie: procesami i możliwościami awansu szkolnego. Habitus to system umiejętności i kompetencji jednostki, które są przez nią nabywane przez uczestnictwo w życiu społecznym. W jego skład wchodzi: systemy znaczeń, sposoby postrzegania świata, reguły myślenia i działania. Habitus odróżnia jednostki w zależności od przynależności klasowej. Zdaniem Bourdieu edukacja nie stwarza możliwości awansu społecznego i choć szkoła utrwała kulturę klasy dominującej i stara się ją narzucić warstwom niższym, to i tak w bardzo dużym zakresie kontynuuje utwierdzony porządek społeczny wraz z dominacją najsilniejszej klasy nad resztą społeczeństwa (Kłoskowska, 1990).

Ujmowanie szkoły w kategoriach systemu społecznego nie jest novum. Jak szkołę w perspektywie systemu społecznego widzieli klasycy socjologii wychowania i pedagogiki? Pierwszy z nich, Znaniecki (1973), stwierdził, że teorię wychowania należy sprowadzić wyłącznie do działu socjologii – koncepcja ta nie została przyjęta. Znaniecki wprowadził w swojej socjologii wychowania ujęcia systemowe. „Układami zamkniętymi” nazywał czyny społeczne, stosunki społeczne, osobowości i grupy społeczne. Z jednej strony dostrzegał on pewną właściwość współczesnej szkoły, depersonalizację stosunku nauczyciel – uczeń. Jego zdaniem taka styczność społeczna mogła stawać się coraz bardziej bezosobista, krótkotrwała. Jednak z drugiej strony zwracał uwagę na niebezpieczeństwo tej depersonalizacji, szczególnie że o rezultatach przebiegu procesu wychowawczego decydował przede wszystkim stosunek pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Znaniecki postrzegał szkołę jako wydzieloną przestrzeń i zadanie. Dzisiaj przestrzeń ta tworzy i wpisuje się w życie społeczne. Autor dowodził, że „każda szkoła jest grupą społeczną złożoną z nauczycieli i uczniów. Przez to samo i o tyle właśnie stanowi układ odosobniony, jak każda grupa w ogóle” (Znaniecki, 1973, s. 178). W ten układ uczniowie wnoszą rodzinne tradycje, lokalne zainteresowania, społeczne podziały. Nakładają się na to różne doświadczenia, których źródłem staje się grupa rówieśnicza. Doświadczenia te najbardziej uwidoczniają się w klasie szkolnej i w kontaktach między uczniami.

Zygmunt Mysłakowski (1964) przyjął, że wychowanie należy rozumieć jako instrument, który powoduje, że społeczeństwo zachowuje ciągłość kulturową, a zarazem przygotowuje członków do uczestnictwa w kulturze. Jego zdaniem wychowanie jest procesem społecznym, ponieważ rozgrywa się w grupach dzieci i młodzieży. Grupy takie rozwijają swoje własne życie społeczne, natomiast nauczyciel jest odpowiedzialny nie tylko za rozwój indywidualny każdego ucznia, lecz także za stosunki, jakie panują w poszczególnych grupach szkolnych. Wychowanie jest „siłą społeczną”, a szkoła jest narzędziem selekcji społecznej, która przyczynia się do tworzenia ściśle określonych grup. Refleksje Mysłakowskiego zwracają uwagę na wiele kontekstów określających procesy dydaktyczno-wychowawcze (społeczny, aksjologiczny, polityczny), na konteksty wewnątrzsystemowe (podsystemy szkoły) i zewnętrzne (system wartości funkcjonujące w zbiorowości lokalnej).

Zainteresowania teoretyczne i badawcze Heliodora Muszyńskiego (1971) dotyczyły wychowania społeczno-moralnego widzianego w perspektywie ideologicznej. Z jego punktu widzenia teren badań to nie tylko klasa szkolna, lecz także wszelkie zespoły funkcjonujące w środowisku szkolnym. Autor zdefiniował zespół jako typ zbiorowości, kolektyw, jaki powstaje w szkole. Muszyński wprowadził również pojęcie „stylu kierowania zespołem” w odniesieniu do procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkole. Za sukces wychowawczy Muszyński uważał motywację zespołu, która pozwalała na uświadomienie określonych celów wychowawczych. Szkołę traktował jako „układ cybernetyczny”, wymieniając jej następujące cechy: celowość tworzenia dla uzyskania z góry założonych efektów, społeczność, zorganizowanie, otwartość, złożoność i probabilistyczność. „Społeczność szkoły” to cecha mająca wartość sterującą dla badań dotyczących przestrzeni międzyosobowej, natomiast „probabilistyczność” nawiązuje do czasowego wymiaru działań, do antycypacyjnych cech i wartości funkcjonowania szkoły organizowanej tu i teraz z myślą o potem (Dymara, 2009, s. 219).

Zbigniew Zaborowski (1964) za jeden z najważniejszych czynników kształtujących „konstruktywną strukturę” stosunków w klasie uważał w pełni świadome oddziaływanie wychowawcy. Jeśli takie oddziaływanie jest konsekwentne, taktowne, sprzyja rozbudzeniu samorządności wśród uczniów, wiąże się ze stawianiem wymagań w zakresie współpracy, to jego zdaniem przyczyni się do właściwego rozwoju prawidłowych stosunków wychowawczych w klasie. Za podstawową wartość uznawał identyfikację z klasą oraz rolę społeczną ucznia. Jednocześnie wychowawca traktowany był anonimowo, bezosobowo, jako „maszyna wychowawcza” działająca bezbłędnie, skutecznie i funkcjonalnie.

2.4. Szkoła jako organizacja

Organizacja jest grupą funkcjonalną, w skład której wchodzi celowo zorganizowani ludzie lub grupy ludzi. Szkoły podlegają takim samym prawidłowościom jak inne organizacje. W organizacji zachodzą procesy kierowania. Ludzie tworzą i rozwijają organizację po to, by realizować cele i zadania. Według Schulza (1996) szkoła jest organizacją, w której praca pedagogiczna ma charakter zespołowy, polega na przekazywaniu elementów nowoczesnej kultury i adresowana jest do całej społeczności uczniowskiej.

Szkołę można rozpatrywać w kategoriach cech organizacji. Podstawowe cechy organizacji to:

- celowość – istnienie celów przyjętych do osiągnięcia;
- złożoność – z dających się określić elementów, części związanych ze sobą i z całością organizacji działania w sposób celowy;
- odrębność celów i struktury w stosunku do otoczenia, a równocześnie powiązanie przez nie z otoczeniem (Dymara, 2009, s. 215).

W odniesieniu do szkoły celowość to przydatność do określonych potrzeb każdego ucznia i świadome zmierzanie do obranego celu. Bardzo widoczne jest to w kontekście udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Z punktu widzenia teorii organizacji do jej funkcji podstawowych zalicza się czynności dotyczące głównych zadań danej organizacji, natomiast do funkcji pomocniczych te, które są warunkiem koniecznym, aby funkcje podstawowe zostały spełnione. Funkcje regulacyjne obejmują formułowanie celów działania i planowanie. Polegają na „nadawaniu i stałym utrzymywaniu raz nadanego kierunku działania całej instytucji” (Zieleniewski, 1979, s. 400).

Socjolodzy uważają, że szkoła pełni funkcję zewnętrzną i wewnętrzną. Funkcja zewnętrzna to spełnianie zadań określonych przez społeczeństwo, natomiast funkcja wewnętrzna polega na osiągnięciu odpowiedniego poziomu organizacyjnego, jak również zaspokajaniu potrzeb osób, które należą do społeczności szkolnej, głównie nauczycieli i uczniów. Schulz (1993) uważał za oczywiste, że szkoła jako organizacja musi ulegać ciągłym zmianom, ale przy tym musi również zachować swoją tożsamość, reagując na zmiany środowiska. Nie może też przestać pełnić funkcji, do której została powołana. W dynamicznym rozwoju szkoły potrzebne są zatem zarówno elementy stałości, jak i zmiany. Pomimo różnic między czasami współczesnymi a przeszłością funkcja szkoły pozostaje wciąż taka sama. Rozumiana jest jako ujednolicona i uprawnoczniona forma przekazu kulturowego (Nowosad, 2003).

2.5. Szkoła jako organizacja ucząca się

Szkoła jako organizacja ucząca się to jedna z wizji szkół przyszłości. Zanim scharakteryzuję koncepcję takiej szkoły, chciałabym przedstawić definicję pojęcia „organizacji uczącej się”. Organizacja ucząca się ujmowana jest jako „koncepcja zarządzania, która ma za zadanie poprawę efektywności i sprawnej działalności organizacji. Opiera się na wiedzy, którą dysponują poszczególni współpracownicy, oraz na wiedzy, która jest ciągle wzbogacana i rozwijana”. Podejście do zarządzania wiedzą zawiera w sobie elementy odkrywania wiedzy, generowania, wartościowania jej i upowszechniania oraz wykorzystywania w praktyce (Ratajka, 2009, s. 65).

Organizacja ucząca się składa się z ludzi, którzy są świadomi tego, że należy nieustannie się uczyć. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk i transformatywny intelektualista wciąż zatacza kręgi wokół wiedzy. Powraca tam, gdzie już był, rozpatruje na nowo, analizuje samodzielnie, nic nie przyjmuje na wiarę. Szkoła ucząca się jest placówką, w której powstają innowacyjne projekty. Z podejmowanych w niej decyzji wyciągane są wnioski. Szkoła ucząca się jest organizacją inteligentną. Ludzie w takich organizacjach poszukują celu i sensu życia. Pragną być zauważani, potrzebni w swoich środowiskach. Oczekują powiązania szkoły ze światem zewnętrznym. Szkoła jako organizacja ucząca się pokazuje wizję uczenia się

polegającą na zdobywaniu, utrwalaniu i wykorzystywaniu wiedzy – istotną rolę odgrywa tu potencjał intelektualny organizacji. Powstaje on w relacji między wiedzą, uczeniem się a kapitałem intelektualnym. Taka wiedza jest wzbogacona przez doświadczenia, stanowi potencjał intelektualny w momencie podejmowania ważnych decyzji strategicznych. W takiej szkole pojawia się zbiorowa refleksja zespołów pracowniczych, a zmiany dotyczą głównie „kultury szkoły i roli dyrektora, jako organizatora procesu uczenia się” (Ekiert-Oldroyd, 2002, s. 102).

Szkoła jako organizacja ucząca się to inaczej „szkoła organiczna” uwzględniająca upelnomocnienie nauczycieli. Dla tworzenia tego typu szkół konieczna jest „strategia oddolna, ponieważ rozwiązanie musi być dopasowane do każdej szkoły oraz musi pozyskać najwyższe możliwe wsparcie kadry zarządzającej. W szkołach jako organizacjach uczących się uczą się nie tylko ludzie, lecz także organizacja” (Potulicka, 2008, s. 50).

W związku tym pojawia się problem, jak uczynić system edukacji i konkretną szkołę organizacją uczącą się tak, aby stała się ekspertem w radzeniu sobie ze zmianą jako normalną częścią swojej pracy: nie tylko reakcją na najnowszą politykę oświatową, ale sposobem życia. W szkole jako organizacji uczącej się, to dyrektor „powinien stać się przodującym uczniem” (Fullan, 2006, s. 30).

Szkoła ucząca się to także uczący się nauczyciel. A zatem nauczyciele również muszą stać się efektywnymi rzecznikami zmiany. Wiąże się to z większymi wymaganiami w zakresie pracy w radzie pedagogicznej i w zespołowym ponoszeniu odpowiedzialności za rozwój szkoły. Oprócz podstawowych umiejętności komunikowania się i współpracy od nauczycieli wymagać się będzie znajomości strategii i metod inicjowania zmian, ich wdrażania i sterowania nimi, a obok umiejętności pracy w zespole – także takich, które posłużą kierowaniu procesami zadaniowymi i decyzyjnymi, jak również indywidualnym i instytucjonalnym rozwojem. A zatem aby szkoła mogła zmienić swój sposób funkcjonowania, musi dokonać się zmiana istniejącej w niej kultury.

Jak piszą Hedley Beare, Brian J. Caldwell i Ross H. Millikan (1997, s. 84), kultura to

materialne, niematerialne i symboliczne elementy życia organizacji, na które składają się między innymi: filozofia lub ideologia wyznawana przez kierownictwo i pracowników; zestaw wartości wyznawanych przez uczniów, rodziców i nauczycieli, jakość relacji interpersonalnych, mity, obyczaje, które służą pobudzaniu inicjatywy.

Chodzi o wytworzenie w szkole kultury niewymuszonej współpracy, polegającej na wspólnym ustalaniu przez nauczycieli celów i zadań pracy. Poza tym stosunki międzyludzkie w szkole powinny opierać się na wzajemnym zaufaniu. Na gruncie polskim wciąż dominuje pogląd, że indywidualne podnoszenie kompetencji przez nauczycieli pozwala szkole zasługiwać na miano organizacji uczącej się.

Doskonalenie nauczycieli powinno budować ich świadomość wspólnotową, rozbudzać potrzebę tworzenia wspólnego systemu, wzmacniać samorządność, kompetencje społeczne. Każdy z nauczycieli powinien dzielić się swoim potencjałem. Podmioty szkoły razem budują swoją wspólnotę, wpływają na wizerunek tego miejsca, mają poczucie, że są członkami wyjątkowej grupy i zbiorowości. Szkoła ucząca się jest strukturą otwartą, aktywnie uczestniczącą w życiu społecznym środowiska lokalnego. Ewoluuje, jest nośnikiem zmiany społecznej i zmienia się razem ze społeczeństwem. Zdaniem Smolińskiej-Theiss (2014, s. 78–81)

szkoła wpisuje się w wektor czasu i zmiany społecznej. Jest ważną instytucją, w której dominują relacje bezpośrednie i celowe działania wychowawcze. Nie jest wyspą, ponieważ wspierają ją inne instytucje wychowania pośredniego, które przekazują dzieciom i młodzieży wartości, treści, umiejętności uznawane przez dorosłych za niezbędne do rozwoju kultury i społeczeństwa.

Gołaszewski (1977) twierdzi, że szkoła wpisuje się w system społeczny, nawiązując do koncepcji Talcotta Parsonsa. Mówi o systemie dydaktycznym, wychowawczym i społecznym. W centrum uwagi stawia system społeczny, który obejmuje społeczność szkolną, społeczność lokalną i grupę rodzicielską. Najważniejszym elementem systemu społecznego szkoły jest zbiorowość uczniowska. Klasa szkolna, organizacje uczniowskie, samorząd uczniowski są najważniejszymi działającymi podmiotami. Wchodzą one w różne interakcje, budują sytuacje społeczne, na które składają się zmienne, dynamiczne procesy rozumiane jako wzajemne oddziaływanie jednostek lub zbiorowości (Smolińska-Theiss, 2014, s. 80).

Obecna szkoła potrzebuje zmian nie tylko w organizacji, lecz także w obszarze działalności dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej. Z jednej strony dobre praktyki są już znane od lat, ale mimo to nie możemy dziś z całą pewnością stwierdzić, jak dobrze zorganizować szkołę. Jak dobrze wychowywać i nauczać?

ROZDZIAŁ 3

IDEA SZKOŁY POWIĄZANEJ ZE ŚRODOWISKIEM

Rodowód szkoły powiązanej ze środowiskiem sięga do twórczości i działalności znakomitych pedagogów, takich jak: Johann H. Pestalozzi, Adolf Diesterweg, Lew Tołstoj (XVIII i XIX wiek), Stanisław Szacki, John Dewey, Célestin Freinet (XX wiek), a w Polsce: Jan Władysław Dawid, Henryk Rowid, Janusz Korczak. Szczególnie znaczący wkład do idei szkoły środowiskowej wnieśli – twórczyni pedagogiki społecznej, Radlińska oraz współtwórca socjologii wychowania, Znaniecki. W latach 60. ubiegłego wieku pojawiło się duże zainteresowanie problemem interakcji szkoły i środowiska. Idea powiązania szkoły ze środowiskiem znalazła odzwierciedlenie w zideologizowanych koncepcjach pedagogicznych szkół, takich jak model szkoły wychowującej, model mikrosystemu wychowawczego, model szkoły całodziennej czy też późniejszych koncepcji powstających w ramach pedagogiki społecznej: model szkoły osiedlowej Ireny Jundziłł, model szkoły przyszłości naukowców wrocławskich, model szkoły otwartej Jerzego Wołczyka, model szkoły środowiskowej Kawuli, Edmunda Trempały, Zaborowskiego i Jerzego Mikulskiego oraz model wychowania środowiskowego Kamińskiego, Wroczyńskiego, Lepalczyk i Marynowicz-Hetki (Pilch, 2007, s. 287–288).

3.1. Szkoła na gruncie europejsko-amerykańskim

W tradycji europejskiej i amerykańskiej mocno zakorzenione są dzieje szkoły środowiskowej jako instytucji społeczności lokalnej, w ramach których kształtowały się nowe myśli dotyczące powiązań szkoły ze środowiskiem. Za ojca szkoły elementarnej związanej ze środowiskiem uznawano szwajcarskiego pedagoga i pisarza Pestalozziego. W swojej powieści *Leonard i Gertruda* zawarł on podstawową myśl „integralnego traktowania pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły z oddziaływaniem na pozaszkolne środowisko życia ucznia”. Wskazywał na środowisko jako

źródło bodźców warunkujących skuteczność wychowania i efekty pracy szkoły (Wroczyński, 1985, s. 50). Jego zdaniem nauczyciel, współpracując ze środowiskiem, powinien je zmieniać, wykorzystując przy tym pełne zaangażowanie lokalnych sił społecznych (Winiarski, 1992, s. 74). Przenikanie idei powiązania szkoły ze środowiskiem lokalnym wyraźnie zarysowało się w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Okres wzmożonego zainteresowania problemem szkoły środowiskowej przypadł na XIX i XX wiek i objawił się w tzw. ruchu „nowego wychowania” (koniec lat 20. i początek 30.). U podłoża rozwoju amerykańskiej szkoły środowiskowej leżą następujące czynniki o charakterze społeczno-kulturowym:

- podstawową komórką społeczeństwa jest społeczność lokalna. Społeczność lokalna ma charakter narodowościowy i wyznaniowy, powodując powstanie lokalnych zwartych grup społecznych tworzących swoje osiedla mieszkaniowe wraz z podstawowymi instytucjami (kościół, szkoła) (Winiarski, 1992, s. 74). Jak zauważył Józef Chałasiński (1966, s. 88):

szkoły powstawały jednocześnie z nowymi osiedlami i współdziałały w kształtowaniu się tych osiedli. Lokalna społeczność tworzyła się tutaj jako podstawowa komórka nowej kultury narodowej. W tej roli społeczność lokalna szkoły uczestniczyła jako jej instytucja.

- Publiczny charakter oświaty i wychowania umożliwiał rodzicom zrzucenie odpowiedzialności. Społeczność amerykańska nie tylko wywierała wpływ na zagadnienia dotyczące udzielania szkole pomocy materialnej, lecz także dokonywała wyboru kadry nauczycielskiej i zatwierdzała treści programowe (Winiarski, 1992, s. 75).
- Autonomia oświaty lokalnej jako fundamentalny przejaw demokracji amerykańskiej. Jak twierdził Chałasiński (1936, s. 197),

bezpośrednia kontrola ludu nad szkolnictwem uznawana była za jedyny ośrodek ochrony demokracji przed absolutyzmem władzy państwowej. Autonomia lokalna jest narzędziem, za pomocą którego lud ma realizować dobro stanu według swojego najlepszego rozumienia.

- Organem nadzorującym funkcjonowanie szkoły była lokalna rada szkolna, która decydowała o programach nauczania w ramach ogólnych przepisów stanowych, gospodarowała majątkiem szkolnym, ustalała podatki na oświatę lokalną, zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli (Winiarski, 1992, s. 75).

W tym okresie na terenie Stanów Zjednoczonych funkcjonowała:

- szkoła typu tradycyjnego (*the academic schools-book centered school*), luźno związana ze środowiskiem lokalnym;
- odmiana „nowej szkoły” (*progressive school-child centered school*), w której młodzież w zależności od wieku uczyła się, pracowała w zespołach, bawiła się, podejmowała wiele działań poza szkołą;

- szkoła wspólnoty lokalnej (*community centered school-life centered*), której działalność związana była z kulturą i życiem społeczności lokalnej, uczyła młodzież odkrywać, rozwijać i użytkować zasoby grupy lokalnej, jak również wpływała na postęp społeczności lokalnej pod względem społeczno-gospodarczym i kulturalnym. Szkoła wspólnoty lokalnej, współpracując z instytucjami i organizacjami zajmującymi się wychowaniem, organizowała pracę wychowawczą i czuwała nad przebiegiem procesu wychowawczego (Mikulski, 1972, s. 43–44).

Nauczyciel *community school* traktował szkołę jako „centrum usługowe dla społeczności lokalnej”. Tworząc program, szkoła uwzględniała w nim główne problemy życia ludzkiego, pełniła funkcję przewodnika w planowaniu i ulepszaniu pracy grup środowiskowych, jak również tworzyła grupy współdziałania, dążąc do wzajemnego zainteresowania ich sobą (Mikulski, 1972, s. 44).

W ten sposób wytworzył się swoisty „szkołocentryzm”, który polegał na skupieniu wokół szkoły życia społeczności lokalnej. W latach 30. XX wieku w USA przy szkołach tworzone plac zabaw, baseny oraz tereny rekreacyjne dla całych rodzin. Do tego typu szkół można było zaliczyć np. szkołę Flint w stanie Michigan i Goddard-Riverside Community Center w Nowym Jorku (Mikulski, 1972, s. 45).

Amerykańska szkoła elementarna *community school* była zorientowana na usprawnianie procesu nauczania przez aktywizowanie uczniów, tworzenie im odpowiednich warunków do działania, wykorzystywanie treści środowiskowych, wspomaganie rodziny w realizowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, ulepszanie życia i stosunków międzyludzkich w ramach społeczności lokalnej, jak również integrowanie oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież. Szkoła współpracowała nie tylko z rodzicami, lecz także z grupami religijnymi, związkami zawodowymi, przedstawicielami przemysłu i rolnictwa, instytucjami opieki społecznej i rekreacji. Współdziałanie to polegało na wykonywaniu usług o charakterze gospodarczym, jak również przekazywaniu środków finansowych. Natomiast szkoła ze swojej strony miała udostępniać pomieszczenia budynku, sprzęt szkolny, rozwijać formy kształcenia pedagogicznego dorosłych, uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów wychowawczych w rodzinie, zaspokajać potrzeby rekreacyjne (Winiarski, 1992, s. 75–76).

Szczególne znaczenie dla rozwoju szkoły środowiskowej na gruncie amerykańskim i nie tylko miał ruch nauczycieli i rodziców, który powstał pod koniec XIX wieku, przyjmując formę organizacyjną Narodowego Kongresu Rodziców i Nauczycieli (The National Congress of Parents and Teachers). Organizacja ta obejmowała cały kraj, a jej głównymi celami było zapewnienie opieki dziecku zarówno w domu, jak i w szkole, kościele czy gminie, przeprowadzenie lepszego ustawodawstwa dla kobiet i dzieci, powiązanie domu ze szkołą i stworzenie między wychowawcami a społecznością takiej więzi, która zapewniłaby dziecku odpowiedni rozwój fizyczny, umysłowy i moralny. Kongres swoją działalnością przyczynił się

do stworzenia sprzyjających warunków do rozwoju, współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym (Winiarski, 1992, s. 77).

Jedną z ważniejszych koncepcji szkoły środowiskowej na zupełnie innym gruncie jest koncepcja Stanisława Szackiego. W Polsce z poglądami tego rosyjskiego pedagoga spotkaliśmy się bardzo późno. Podobną myśl prezentowała wcześniej Radlińska, jednak to dorobek Szackiego doczekał się szerszego rozgłosu (Chałasiński, 1996, s. 88). Jego koncepcja szkoły zorientowanej na współpracę ze środowiskiem, jak słusznie zauważył Kawula (1978, s. 27), „wyrosła z krytyki ówczesnej szkoły rosyjskiej, charakteryzującej się między innymi werbalizmem i pasywnizmem w pracy dydaktyczno-wychowawczej”.

Zdaniem Szackiego szkoła powinna być dostosowana do impulsywnych działań dzieci, musi być żywa, aktywna, poszukująca, przechodząca z jednej formy pracy do drugiej. Według niego ewolucja pracy pedagogicznej powinna umożliwić znalezienie doskonalszych metod, form i dróg pedagogicznego postępowania. Nauczyciel powinien zawsze pamiętać, że szkoła jest dla dzieci, a nie dzieci dla szkoły. Powinna ona odrzucić dotychczasowy system szkolny i utworzyć „nową szkołę” skierowaną na rozwój i potrzeby dziecka. Powinna stworzyć warunki do wszechstronnego rozwoju uczniów – Szacki proponował np., aby nauczyciel głęboko wnikał w warunki życia ucznia. W efekcie cele wychowawcze szkoły środowiskowej miały polegać na powiązaniu jej z życiem i zaspokajaniu potrzeb duchowych uczniów. Postulowano rozbudzenie wrażliwości artystycznej wśród dzieci i młodzieży. Głównym zadaniem szkoły miało być wyposażenie uczniów w wiedzę ogólną, polityczną i zawodową. Za priorytet stawiano wychowanie estetyczne. Szkoła środowiskowa powinna być siłą, która przekształci środowisko w taki sposób, aby postępy wychowania nie były hamowane przez otoczenie społeczne dziecka. Upatrywano w niej istotny czynnik zmian społecznych. Szkoła powiązana z życiem powinna kompensować braki środowiska, jak również dokonywać w nim zmian. Zdaniem Szackiego podstawowe zadania szkoły środowiskowej to wszechstronne wychowanie dzieci i młodzieży przez udział w życiu i pracy środowiska, jak również przekształcenie środowiska dzięki podnoszeniu poziomu kulturalnego (Kawula, 1996, s. 227–231).

Zasada powiązania szkoły ze środowiskiem w procesie wychowania znalazła swoje odzwierciedlenie w twórczości i działalności praktycznej Antona Makarenki (1956, s. 316–317). Choć jego biografia budzi kontrowersje, nie można jednak zaprzeczyć, że ten radziecki pedagog, twórca systemu wychowania komunistycznego w latach 1920–1935 organizował placówki opiekuńczo-wychowawcze dla bezdomnej i wykolejonej młodzieży. Zwrócił uwagę na aspekt przekształcania środowiska, zmieniania otaczających go warunków i tworzenie nowej rzeczywistości. Makarenko twierdził, że wychowanie to nie tylko funkcjonowanie w środowisku społecznym, lecz także jego przebudowa, która poprawi warunki życia i rozwoju dzieci i młodzieży. Uważał, że istnieje duża potrzeba nasilania wpływów wychowawczych, aby mogły one likwidować oddziaływania szkodliwe.

3.2. Szkoła środowiskowa na gruncie polskim

Idea powiązania szkoły i środowiska pojawiła się równie na gruncie polskim, szczególnie wyraz znajdując w dorobku naukowym takich pedagogów, jak Dawid, Stanisław Karpowicz, Radlińska, Rowid, Korczak, Znaniecki, Jan Stanisław Bystroń, Chałasiński.

Na szczególną uwagę zasługują prace pedagoga społecznej Radlińskiej, która w swoich poglądach na temat funkcjonowania szkoły w środowisku była bliska tym głoszonym przez Szackiego (Winiarski, 1992, s. 80). Analizując jej dorobek naukowy, szczególną uwagę należałoby zwrócić na sposób podejmowania problematyki badawczej, która dotyczyła przede wszystkim badań zespołowych w środowisku (Wroczyński, Pilch, 1974, s. 77). Za główny cel badań społeczno-pedagogicznych Radlińska uznała kompensację braków materialno-bytowych i kulturalnych badanego środowiska. Autorka uważała, że aby poznać dokładnie rzeczywistość społeczną, należy wyodrębnić czynniki oddziałujące na psychikę ludzką. Charakter jej badań wynikał przede wszystkim z poszukiwania w środowisku takich czynników, które wyznaczają rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży. Badania społeczno-pedagogiczne powinny objąć swym zasięgiem poznanie i analizę sytuacji wychowawczych zamierzonych i niezamierzonych, a w centrum zainteresowania takich badań powinny się znaleźć sytuacje zarówno typowe, jak i jednostkowe (Radlińska, 1961, s. 102). Radlińska zajmowała się głównie badaniem wpływów środowiska na rozwój i wychowanie młodych ludzi. Postulowała, aby systematycznie poznawać środowisko życia wychowanków, uwzględniając takie czynniki, jak rodzina, grupy rówieśnicze, instytucje społeczne i instytucje kultury. Jej zdaniem funkcję pedagoga miał pełnić nie tylko nauczyciel, lecz także pracownik kultury, pracownik socjalny czy lider społeczności lokalnej. Radlińska uważała, że wszechstronne poznanie warunków środowiskowych będzie służyło celom diagnostycznym, jak również ułatwi racjonalne planowanie pracy dydaktycznej z dziećmi i młodzieżą. Była twórczynią terminu „ogólny wskaźnik środowiska” (OWS) (Theiss, 1984, s. 64–68). W pracy *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* autorka zamieściła wyniki badań wpływów środowiska na losy szkolne dzieci i młodzieży. Zaprezentowała nowatorską procedurę edukacyjnego badania i działania w środowisku. Istotą tego postępowania było łączenie zadań diagnostycznych związanych z pomiarem możliwości wychowawczych środowiska wraz z organizowaniem pomocy i wsparcia w sytuacjach wymagających ingerencji pedagogiczno-socjalnej (Theiss, Skrzypczak, 2006, s. 31–33).

Radlińska uważała, że „szkoła potrzebuje pomocy innych instytucji działających na tym samym terenie wśród rodzin [...] potrzebna jest gruntowna przemiana stosunku szkoły do środowiska, która może się najskuteczniej dokonać przez reorganizację samej szkoły i przez najściślejsze współdziałanie” (Mikulski, 1972, s. 48).

Mysłakowski (1964, s. 222–227) badał środowisko wychowawcze rodziny wiejskiej i małomiasteczkowej. Był prekursorem badań zespołowych i interdyscypli-

narnych na gruncie pedagogiki. Interesował się relacją matka – dziecko, a co za tym idzie – wychowaniem macierzyńskim. W obszarze jego badań znajdowała się szkoła i organizacja szkolna jako najbardziej planowa, dająca się kontrolować, najszybciej działająca forma wychowania społecznego. Wyróżnił trzy podstawowe cechy szkoły jako zjawiska społecznego. Pierwsza z nich to wyodrębnienie młodzieży od rodziny, druga dotyczyła utworzenia grup równowiecznych, a trzecia polegała na poddaniu ich specjalnemu oddziaływaniu w myśl interesów społeczności. Mysłakowski uważał, że zmieniają się formy szkoły, zmienia się treść nauczania, natomiast funkcja szkoły i jej wychowanie społeczne pozostają takie same. Jego zdaniem wychowanie społeczne nie ograniczało się do samej szkoły, lecz szkoła – jako czynnik dający się jak najlepiej kontrolować – była szczególnym narzędziem wychowania społecznego. Mysłakowski wyróżnił inne formy przygotowania młodego pokolenia do udziału w życiu społecznym, takie jak związki młodzieżowe czy organizacje (harcerstwo). Jego zdaniem wychowanie nie tylko przekraczało granice szkoły. Procesy wychowawcze w innych formach trwały dalej, a zmieniała się tylko „wychowalność” człowieka dorosłego. Mysłakowski zajmował się również badaniami nad rodziną w kontekście wyodrębnienia funkcji wychowawczych. Z jednej strony geneza wychowania uwarunkowana była jego zdaniem przez fakty biopsychiczne, czyli oddziaływania typu macierzyńskiego, z drugiej strony wychowanie jako fakt społeczny było wyznaczone każdorazowo przez historycznie daną klasową społeczność i służyło celom zapewnienia jej trwałości lub też dalszego rozwoju. Te dwie formy typów wychowania Mysłakowski odnalazł w diadzie matka – dziecko i w szkole. Między nimi istniał łańcuch ogniw pośrednich, takich jak: triada rodzinna, wychowanie ojcowskie, środowisko domowe czy dziecięce grupy rówieśnicze.

Przed Radlińską, już w okresie międzywojennym, obok pedagogiki społecznej problemami interakcji szkoły ze środowiskiem zajmowała się również socjologia wychowania. Na szczególną uwagę zasługują poglądy Znanięckiego, twórcy koncepcji „społeczeństwa wychowującego” i „szkoły otwartej”. Znanięcki traktował szkołę jako grupę społeczną składającą się z nauczycieli i uczniów. Uważał, że

szkoła otwarta zachowuje w założeniu charakter grupy odosobnionej, której odrębność wzmacnia się i podtrzymuje planowo, a różnica między nimi polega na tym, że szkoła otwarta w przeciwieństwie do szkoły zamkniętej nie stara się zawrzeć w swym obrębie wszystkich doświadczeń i czynności swych członków, lecz podobnie jak inne grupy nowoczesne zadowala się wymaganiami, by każdy członek uczestniczył w jej życiu zbiorowym pewną częścią swej osobowości, uwzględniając fakt, że poza nią są inne grupy, jak rodzina lub otoczenie sąsiedzkie, roszcujące sobie również prawa do jej członków (Znanięcki, 2001, s. 104).

Znanięcki uważał, że społeczeństwo powinno czynnie angażować się w proces wychowawczy organizowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze (Winiarski, 1992, s. 82).

Myśl tę rozwijał uczeń Znanieckiego – Chałasiński (1969, s. 13–14), który zajmował się szkołą w społeczeństwie amerykańskim i w tradycyjnej społeczności wiejskiej. Jego zdaniem „historia społeczna szkolnictwa nie sprowadzała się jedynie do chronologicznego przedstawienia formalnej organizacji szkolnictwa ani do przedstawienia rozwoju ustawodawstwa szkolnego, lecz miała przedstawić szkolnictwo jako wytwór grup społecznych”. Dzieje szkolnictwa są ściśle uwarunkowane przez zmiany w układzie grup społecznych (stanów, klas, grup zawodowych, narodów i państw), jak również przeobrażenia w obszarze psychospołecznym, technicznym, ekonomicznym czy ideologicznym wewnątrz tych grup. Chałasiński twierdził, że sens ustawodawstwa szkolnictwa tkwi w stosunkach społecznych. Zauważał, że rozpoznania pedagogiki amerykańskiej korespondują z poglądami polskimi.

W społeczeństwie amerykańskim od szkoły oczekiwano wzmocnienia więzi społecznych, jednoczenia społeczeństwa, łagodzenia konfliktów. Domagano się, aby była „lekarstwem na wszelkie społeczne niedomagania kapitalizmu”. Szkoła miała za zadanie izolować młodzież od życia ekonomicznego po to, aby uczyła się idealizmu, jak również stała się czynnikiem odrodzenia rodziny i sąsiedztwa. Początki publicznego szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych potwierdzają ścisły związek szkoły ze zmianami społeczno-ekonomicznymi. Szkoła publiczna stała się narzędziem wzmocnienia i utrzymania ładu społecznego szczególnie tam, gdzie niewłaściwie realizowane były funkcje rodziny i najbliższego sąsiedztwa. Zmieniające się stosunki społeczno-ekonomiczne spowodowały również zmianę w wewnętrznej budowie szkoły. Chałasiński (1966, s. 206) uważał, że szkoła za swój cel uważa wychowanie jednostki do zajęcia gotowego miejsca w już istniejącym społeczeństwie pozaszkolnym, jak również przeprowadza ją z klas niższych do wyższych. Zdaniem autora instytucja szkoły miała za zadanie wyprowadzić dzieci i młodzież z rodziny i wprowadzić je do szerszych społeczności ponadrodzinnych, do państwa, w szeroki świat kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Socjologia szkoły jako instytucji wychowawczej związana była z historią ponadlokalnych zbiorowości, takich jak: kościół, państwo, naród. Chałasiński opisał szkołę w związku z przeobrażeniami wsi i – co zaskakujące – nie dostrzegł między nimi żadnego związku. Szkoła kształtowała się niezależnie, natomiast na wieś została przeniesiona jako gotowy produkt pozawiejskiej historii społecznej. Taką szkołę kształtowały wyższe warstwy rządzące kraju „pod kątem widzenia wymagań systemu pańszczyźnianego i kościoła”, w mniejszej mierze pod kątem państwa i narodu, biorąc pod uwagę „założenie biernej roli społecznej, politycznej i kulturalnej chłopca, jako poddanego” (Chałasiński, 1966, s. 206). Wychowanie dzieci i młodzieży odbywało się przez ich udział w życiu rodziny i wsi. Do tradycyjnego sąsiedzkiego życia umiejętności szkolne nie były potrzebne – były wręcz odrzucane przez autorytety wiejskie. Wiedza, mądrość, wartości, jakie prezentowała szkoła, pomijając w swoich działaniach rodziców, wprowadzały olbrzymi zamęt w tradycyjną organizację wsi. Dopiero kościół wpłynął na otworzenie dróg ambicjom chłopskim, dzięki czemu

młodzież chłopska zaczęła przedostawać się do sfery ludzi wykształconych. Nowa wiedza zaczerpnięta ze szkoły zdobywała uznanie wsi. Szkoła nabierała istotnego znaczenia jako instytucja przygotowująca wychowanków nie do życia w społeczności wiejskiej, lecz poza nią (Chałasiński, 1966, s. 206).

W okresie międzywojennym szkoła środowiskowa była jednym z głównych przedmiotów zainteresowania naukowców, jak również praktyków: nauczycieli i wychowawców. Wielu autorów, m.in. Ludwik Bykowski (1933), Jan Bzowski (1930) czy Mikołaj Niedźwiecki (1924), publikowało liczne artykuły dotyczące idei powiązania szkoły ze środowiskiem. Ich prace można było znaleźć w takich czasopismach jak: „Chowanna”, „Oświata i Wychowanie”, „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Praca Szkolna”, „Głos Nauczycielski”. Szkoła powiązana ze środowiskiem znalazła swoje odzwierciedlenie w działalności szkół wiejskich. Na szczególną uwagę zasługuje Szkoła Powszechna w Turkowiczach, kierowana przez Michała Sjudaka w latach 1920–1929 oraz Szkoła Powszechna w Hołobach, której kierownikiem w latach 1928–1939 był Piotr Szczypiński. Szkoła prowadzona przez Sjudaka jasno określiła dwa cele. Pierwszy z nich to usprawnienie i unowocześnienie procesu nauczania, które polegało na traktowaniu środowiska jako poligonu doświadczalnego sprzyjającego aktywizacji uczniów, łączeniu poznania z działaniem. Cel drugi to przekształcenie środowiska lokalnego dzięki oddziaływaniu za pośrednictwem dzieci (np. wzorcowe uprawy zbóż i warzyw na gruntach szkolnych), organizowanie akcji na rzecz środowiska (np. niszczenie owadów-szkodników) oraz bezpośrednie włączanie rodziców do prac na rzecz szkoły (np. prace budowlane). W szkole w Hołobach chodziło przede wszystkim o wzbogacenie procesu kształcenia i dostosowanie go do potrzeb środowiska lokalnego. Wszystkie działania skierowane zarówno w stronę szkoły, jak i na zewnątrz skupiały się na wzbogaceniu infrastruktury materialnej szkoły (np. rozbudowa budynku szkoły, wybudowanie i wyposażenie warsztatu stolarskiego, zagospodarowanie terenu szkoły). W efekcie szkoła mogłaby rozszerzać i unowocześniać swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą i kulturalno-oświatową ukierunkowaną na społeczność lokalną. Współpraca szkoły z rodzicami przejawiała się w następujących formach: udział rodziców w działalności gospodarczej szkoły, świadczenia finansowe na rzecz szkoły, pomoc przy organizacji imprez szkolnych, działalność w Komitecie Rodzicielskim (Winiarski, 1992, s. 85–86).

3.3. Peerelewski model szkoły powiązanej ze środowiskiem

Przedstawione wyżej stanowiska teoretyczne i nowatorskie doświadczenia stały się inspiracją dalszych poszukiwań w zakresie powiązania szkoły i środowiska. Idea ta znalazła swój wyraz w licznych pracach teoretycznych i empirycznych klasyków nauk społecznych działających w czasach PRL: Szczepańskiego (1975), Kowalskiego

(1969), Wroczyńskiego (1973), Kamińskiego (1974), Wołczyka (1973), Trempały (1985), Muszyńskiego (1988), Okonia (1988), Marii Jakowickiej (1979), Kawuli (1988). W publikacjach tych autorów sformułowane zostały teoretyczne podstawy współczesnej koncepcji szkoły powiązanej ze środowiskiem. Problemy interakcji szkoły i środowiska w procesie wychowania znalazły swoje odzwierciedlenie również w postulowanych modelach szkoły współczesnej, np. modelu szkoły całodziennej, szkoły środowiskowej, szkoły wychowującej, szkoły wielostronnej, szkoły uspołecznionej, szkoły ustawicznie doskonalonej.

Szczepański (1975) wyróżnił w swoich pracach koncepcję szkoły wielostronne powiązanej ze środowiskiem i sformułował główne tezy dotyczące interakcji szkoły i środowiska. Twierdził, że szkoła musi współpracować z tymi instytucjami, które kształtują osobowość człowieka, mając wpływ na jego postawy, wartości, aspiracje i cele życiowe. Zdaniem Szczepańskiego nauczyciel powinien angażować do współdziałania rodziców, działaczy organizacji młodzieżowych, społecznych i politycznych, działaczy upowszechniania kultury, lekarzy, pracowników ochrony zdrowia, pracowników środków masowego przekazu, bibliotekarzy, działaczy sportowych i pracowników wymiaru sprawiedliwości (Winiarski, 1992, s. 87). Dzisiaj jego tezy wciąż zachowują swoją aktualność.

Problem współpracy szkoły ze środowiskiem bardzo dokładnie przedstawił Kowalski, poświęcając mu swoją pracę *Szkoła w środowisku* (1969) oraz wiele artykułów. Kowalski (1969, s. 158–159) wyodrębnił dwa zakresy planowej działalności szkoły w środowisku. Pierwsza z nich to działalność ingerująca w środowisko ze względu na proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole. Druga to działalność ukierunkowana na doskonalenie różnorodnych dziedzin życia społeczności lokalnej. Współdziałanie wychowawcze w środowisku koncentruje się na następujących problemach: opiece i kontroli społecznej, procesie kształcenia, organizowaniu czasu wolnego, rozwijaniu preorientacji zawodowej i aspiracji szkolnych młodzieży oraz rodziców, organizowaniu życia dzieci i młodzieży w środowisku. Kowalski (1969, s. 144–163) wyróżnił trzy poziomy współpracy środowiskowej: poziom wymaganego minimum, działanie spontaniczne pod naciskiem bodźców środowiskowych oraz działalność planową na miarę potrzeb środowiska. Jako podstawowe kryteria przy analizie współpracy szkoły ze środowiskiem przyjął: bodźce skłaniające do podejmowania działań prośrodowiskowych, realizowane zadania, charakter i zasięg wzajemnych świadczeń i działań wspomagających, udział uczniów i nauczycieli oraz stopień sformalizowania działalności. Zdaniem Kowalskiego (1969, s. 163)

stała i planowa współpraca szkoły ze środowiskiem, zwłaszcza współpraca tak dla szkoły, jak i dla społeczności lokalnej czy regionalnej, implikuje uaktywnienie wszystkich ogniw szkoły [...]. Niezbędne tu jest uaktywnienie wszystkich ogniw szkoły tak młodzieżowych, jak również nauczycielskich i kierowniczych.

Relacja szkoła – środowisko pojawiła się również w koncepcji Wroczyńskiego. Autor ten wielokrotnie powtarzał, że wychowanie jest procesem planowym, celowym i twórczym. Podkreślał dużą potrzebę i możliwość połączenia planowej pracy wychowawczej z całokształtem wpływów społecznych i kulturowych środowiska, jak również możliwość ingerencji planowej działalności wychowawczej w środowisku wychowanka. Postulat ten nawiązywał zarówno do tradycyjnych badań amerykańskich, tzw. szkoły chicagowskiej, jak i do polskiej socjologii wychowawczej okresu przedwojennego. Koncepcja Wroczyńskiego miała charakter szerokiej refleksji nad naturą wychowania i rolą, jaką odgrywało w nim środowisko ludzkiego życia. Autor opisał sposoby prowadzenia środowiskowych badań pedagogicznych. Wzorując się na wcześniejszych badaniach zespołowych Radlińskiej, uwzględnił możliwość łączenia procesu poznawania rzeczywistości z jednoczesnymi próbami wprowadzania zmian do tej rzeczywistości. Ponadto dokonał nowatorskiego podziału zbiorowości społecznych na naturalne, spontaniczne wspólnoty (*community*) i celowe, formalnie uporządkowane zrzeszenia (*association*). Według Wroczyńskiego szkoła odegrała ważną rolę w środowisku pozaszkolnym. Powiązana była ze środowiskiem społeczno-kulturowym, dlatego też z racji swoich kompetencji pełniła funkcję integracyjną. Funkcja ta polegała na łączeniu sieci instytucji wychowania szkolnego z instytucjami wychowania pozaszkolnego, jak również na łączeniu tych sieci edukacyjnych z problemami najbliższego środowiska. Wroczyński uważał, że do zadań szkoły należało upowszechnianie wiedzy i kultury, tworzenie nowych środowisk i więzi społecznych. Taką szkołę nazywał „szkołą otwartą” na wpływy środowiska. Uważał, że jest przeciwieństwem szkoły tradycyjnej, która tworzyła dla uczniów zamknięte środowisko wychowawcze i sama izolowała się przed światem zewnętrznym. „Szkoła otwarta” działała w dwóch wymiarach: w ramach prac wewnątrzszkolnych, ukierunkowanych na rozwiązywanie określonych problemów środowiska, np. wytwarzanie więzi społecznych, oraz w ramach pracy zewnątrzszkolnej, podejmowanej z intencją bezpośredniego oddziaływania na środowisko. Budowana przez Wroczyńskiego koncepcja szkoły środowiskowej ewoluowała od budowania podmiotowości środowiska, współtworzenia pracy oświatowej wychodzącej poza monopol państwa do wytworzenia wychowania integralnego. W koncepcji tej treść, organizacja, formy pracy szkolnej i pozaszkolnej były podporządkowane oficjalnym hasłom wychowawczym państwa (Kawula, 1996, s. 302–307).

Nieco inaczej postrzegał ten problem Kamiński (1980, s. 35–40). Postulował on rozszerzyć kręgi wychowania intencjonalnego, czyli celowego, zamierzonego, poza tradycyjne środowisko wychowawcze. Jego zdaniem – oprócz rodziny, szkoły, placówek opieki nad dzieckiem – proces wychowania powinien przebiegać w innych instytucjach, takich jak: schroniska turystyczne, szpitale, zespoły artystyczne, zakłady pracy, dziecięce grupy podwórkowe i społeczność sąsiedzka. Było to związane z rozszerzeniem funkcji wychowawcy. Kamiński wyróżnił trzy typy działań wychowawczych:

- kontakt oparty na indywidualnym stosunku wychowawca – wychowanek;
- wychowanie zespołowe w grupie odpowiednio zaktywizowanej wychowawczo;
- wychowanie przebiegające w toku ulepszania środowiska siłami środowiska.

Uważał, że trzeci typ wychowania jest najbardziej preferowany przez pedagogikę społeczną. Proces wychowawczy obejmował nie tylko człowieka, lecz także wszelkie instytucje o aktualnych lub potencjalnych możliwościach wychowawczych. Jego zdaniem w tak ujmowanym procesie dominującą rolę odgrywało środowisko życia, które dotyczyło zarówno środowiska naturalnego, np. rodziny, grupy rówieśniczej, jak i środowiska społecznego wydzielonego do określonego oddziaływania wychowawczego, np. szkoły o celowo ukierunkowanych oddziaływaniach wychowawczych. Kamiński uważał, że środowisko i jego wpływy są ściśle związane z procesem wychowania i kształtowania osobowości człowieka. Takie oddziaływanie, jeśli było zorganizowane i celowe, nazywał środowiskiem wychowawczym sprzyjającym zaszczepieniu wartości społeczno-moralnych. Organizując środowisko wychowawcze, Kamiński uwzględnił następujące czynniki:

- rozpoznawanie potrzeb dzieci, młodzieży, dorosłych, społeczności sąsiedzkiej, szkolnej, zakładowej poprzez rozmowy, obserwacje, wywiad środowiskowy;
- wyszukiwanie i określanie sił środowiska przy pomocy osób wartościowych moralnie i społecznie, uzdolnionych i wrażliwych na potrzeby ludzkie.

Autor uwzględniał zespoły, instytucje sprawnie funkcjonujące w zaspokajaniu potrzeb jednostkowych i społecznych oraz wartości niematerialne, takie jak: idee społeczne, wzorce kulturalne, normy moralne, zwyczaje i wizje „lepszego świata”. Poza problematyką społeczną Kamiński interesował się opieką nad dzieckiem oraz miejscami tej opieki. Dominującą rolę przypisywał instytucjom opieki nad dzieckiem. Postulował, aby szkoła jako instytucja pełniła funkcję opiekuńczo-wychowawczą głównie w stosunku do dzieci zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi i życiowymi (Kawula, 1996, s. 280–291).

W pedagogice okresu PRL bardzo mocno akcentowany był problem integracji szkoły ze środowiskiem. Czołowy przedstawiciel tego nurtu – Wołczyk – opowiadał się za obustronnym oddziaływaniem na siebie szkoły i środowiska z punktu widzenia realizacji celów i zadań wychowania. Dotyczyło to przede wszystkim włączenia środowiska pozaszkolnego do szkolnego procesu kształcenia, opieki i wychowania. W procesie współdziałania szkoły ze środowiskiem powinny uczestniczyć wszystkie generacje – szczególnie dotyczyło to dzieci i młodzieży. Autor ten uważał, że w swojej działalności wewnętrznej i środowiskowej szkoła powinna wykorzystywać doświadczenia swoich wychowanków zdobyte w środowisku ich życia, jak również organizować warunki do rozwijania doświadczeń, które będą sprzyjały rozwojowi osobowości (Winiarski, Wołczyk, 1976, s. 8).

Więzi szkoły ze środowiskiem zdominowały twórczość pedagogiczną Trempały. W centrum zainteresowania tego badacza znalazł się mechanizm współpracy środowiskowej (1976), kadra pedagogiczna oraz interakcja szkoły i ośrodków wychowania równoległego (1988) (Winiarski, 1992, s. 89). Trempała

traktował szkołę i jej rejon jako zwarty teren nadający się do organizowania zamierzonych i niezamierzonych wpływów warunkujących osiągnięcie planowych celów wychowania. Posługiwał się pojęciem „sił społecznych”, które miały sprawiać, aby środowisko szkolne sprzyjało rozwojowi dziecka (Trempała, 1969, s. 7). Jego zdaniem szkoła środowiskowa rozszerzała swoją funkcję dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą na współpracę ze środowiskiem lokalnym. Kładła nacisk na aktywność, zespołowość, samorządność młodzieży przy współdziałaniu ze środowiskiem pozaszkolnym. Działalność pedagogiczna wykraczała poza zajęcia lekcyjne, obejmując szereg zajęć dodatkowych oraz rozwijając kontakty ze środowiskiem lokalnym. Obok tradycyjnego wychowania rodzinnego i szkolnego Trempała wprowadził nowy obszar wychowawczy – system wychowania równoległego. Podstawowymi elementami wychowania równoległego były: ośrodki wychowania naturalnego (rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedzi), placówki opieki wychowawczej dla dzieci i młodzieży (domy dziecka, internaty), placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży (świetlice, kluby, domy kultury, tereny zabaw), instytucje bezpośredniego upowszechniania kultury i sztuki (teatr, kino, muzea), ośrodki masowego komunikowania (telewizja, radio, prasa), instytucje społeczne (organizacje, stowarzyszenia, kościół), ośrodki organizujące działalność wychowawczą na tle działalności podstawowej (zakłady pracy). Edukacja równoległa w znaczeniu węższym rozumiana była jako „układ placówek wychowania poza szkołą, obejmujący swym oddziaływaniem określoną część dzieci i młodzieży, np. rodzinę i placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży” (Trempała, 1990, s. 368). W znaczeniu szerszym edukację równoległą autor ten pojmował jako „całokształt wpływów i oddziaływań zarówno planowych, jak i samorzutnych (okazjonalnych, incydentalnych) na dzieci, młodzież i dorosłych w różnych formach życia w warunkach pozaszkolnych” (Trempała, 1990, s. 368).

Rolę środowiska w funkcjonowaniu szkoły podkreślali klasycy polskiej pedagogiki. Okoń (1979, s. 99) twierdził, że środowisko stanowi

ważny układ odniesienia dla nabycia podstawowej wiedzy o świecie, dla rozwinięcia sprawności i zdolności, a zarazem odskocznię do zgłębienia coraz dalszych kręgów środowiska, problemów własnego kraju, grupy krajów pokrewnych i całego świata. Oparcie wiedzy o świecie na dobrze opanowanych układach i strukturach, których treść była bliska uczniom, nie tylko wiązała naukę z życiem, lecz także stanowiła dobre przygotowanie do kształcenia ustawicznego.

Porównując wiele modeli szkół, Okoń dostrzegał różne walory zarówno kształcące, jak i wychowawcze szkoły wielostronnie powiązanej ze środowiskiem. Widział również słabości takie jak jednostronność przejawiająca się w zatracaniu swojej odrębności wobec oddziaływania wychowawczego rodziny

i środowiska społecznego oraz nadużywanie uczenia się przez działanie (Winiarski, 1992, s. 91).

Znaczący wkład w tematykę interakcji szkoły i środowiska wniosła Jakowicka (1979). Jej zdaniem powiązanie szkoły ze środowiskiem przejawiało się w ściślejszej współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych, w otwartości na dokonujące się przemiany i treści życia środowiska, w podnoszeniu pedagogicznej kultury społeczności lokalnej oraz inspirowaniu i kształtowaniu środowiskowego systemu wychowania (Jakowicka, 1979, s. 200–201). Autorka ta wyraźnie opowiedziała się za różnicowaniem modelu szkoły środowiskowej. Biorąc pod uwagę rodzaj i zakres podejmowanych działań, warunki lokalowe, pracowników zatrudnionych w szkole oraz instytucje współpracujące, wyodrębniła trzy modele szkoły środowiskowej: model szkoły współdziałającej, model szkoły organizującej i koordynującej, model szkoły pełniącej funkcję ośrodka kulturalno-oświatowego w środowisku (Jakowicka, 1979, s. 201).

Według Kawuli (1988, s. 182) „ureczywistnienie teoretycznej koncepcji szkoły środowiskowej było postulatem mało realnym w warunkach funkcjonowania współczesnej szkoły polskiej”. Autor ten wymienił jednak elementy, które uznał za możliwe do realizacji – dotyczyło to przede wszystkim współpracy z instytucjami pozaszkolnymi. Kawula (1988, s. 97–99) wymienił następujące stany powiązań szkoły i rodziny:

- partycypacja przejawiająca się we współdziałaniu, współpracy profesjonalnych i nieprofesjonalnych wychowawców pozaszkolnych;
- przystosowanie polegające na pozytywnym ustosunkowaniu się wychowawców pozaszkolnych do wymagań stawianych przez szkołę;
- inercja, czyli bierność, obojętność;
- opozycja polegająca na odrzuceniu, konflikcie, sprzeczności interesów.

Zdaniem Jundziłł (1983, s. 57–58) powiązanie szkoły ze środowiskiem może przejawiać się w: łączeniu celów, treści i form kształcenia z życiem osiedla i dalszego środowiska, dostosowaniu treści i metod kształcenia do potrzeb życia, pełnym wykorzystaniu nieszkolnego sektora oświaty do realizacji celów kształcenia oraz opieki nad dziećmi młodzieżą, wykorzystaniu w nauczaniu i uczeniu się wszystkich środków przekazu, rozwijaniu kształcenia permanentnego, wszechstronnej realizacji potrzeb dzieci i młodzieży oraz dostosowaniu nauczania do możliwości każdego ucznia, pełnej socjalizacji uczniów.

Oprócz przywołanych pedagogów i socjologów problematyką interakcji szkoły i środowiska zajmowali się również: Miron Zbyszko Małjasiak, Zaborowski, Kazimierz Czajkowski, Mikulski, Tadeusz Wiloch, Barbara Afeld, Maria Zygnier, Henryk Smarzyński, Kowalewski, Stanisław Michalski, Władysław Dykcik, Stefan Mieszalski, Mieczysław Adamczyk i Wiesław Polmiński (Winiarski, 1992, s. 93).

Według Mikulskiego (1972, s. 82) szkoła środowiskowa to placówka wiodąca w wychowaniu środowiskowym, inspirująca cały system opiekuńczo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy i rekreacyjno-kreatywny, współdziałająca z organizacjami

młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, a także współpracująca z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi i zdrowotnymi, handlowo-usługowymi i związana z całokształtem życia środowiska lokalnego, jego historią, potrzebami społeczno-ekonomicznymi i oświatowo-kulturalnymi. Swoje więzi ze środowiskiem opiera na wielostronnej współpracy.

Zdaniem tego autora do najważniejszych funkcji szkoły środowiskowej zaliczyć można: funkcję dydaktyczno-wychowawczą, diagnostyczną, profilaktyczno-kompensującą i aktywizująco-integrującą. Funkcja dydaktyczno-wychowawcza polega na rzeczywistym przygotowaniu uczniów do życia społecznego przez systematyczne wykonywanie zadań takich jak organizowanie różnorodnej działalności dzieci i młodzieży na terenie szkoły i poza nią, jak również tworzenie warunków umożliwiających społeczną aktywność uczniów. Funkcja diagnostyczna dotyczy poznania środowiska ucznia, warunków, w których szkoła ma funkcjonować. Kolejna funkcja szkoły środowiskowej, funkcja profilaktyczno-kompensująca, polega głównie na otoczeniu opieką dziecka w szkole i w miejscu jego zamieszkania, prowadzeniu poradnictwa wychowawczego, zawodowego oraz doskonaleniu działań interwencyjnych w środowisku rodzinnym i pracy z trudną młodzieżą. Funkcja rekreacyjno-kreatywna polega na organizowaniu różnorodnych form spędzania czasu wolnego po szkole, rozwijaniu wachlarza rozmaitych zajęć pozalekcyjnych. Ostatnia z wyżej wymienionych funkcji to funkcja aktywizująco-integrująca, realizowana poprzez aktywizację, inspirację lub też scalanie działania sił społecznych.

3.4. Uspołecznienie szkoły środowiskowej

Szkoła to własność społeczna i jej podstawowym zadaniem jest służba na rzecz całego społeczeństwa. Nie może być tak, że najbardziej zainteresowani jej działalnością: rodzice, organizacje społeczne, instytucje środowiskowe i cała społeczność lokalna nie mają wpływu na jej funkcjonowanie. Zwolennicy uspołecznienia szkoły uważali, że uspołecznienie wyzwoli twórcze postawy zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów oraz spowoduje wzrost poczucia społecznej odpowiedzialności za szkołę i wychowanie (Smołański, 1981). Za podstawowe przejawy uspołecznienia uznawano: świadczenia finansowe, różne formy pomocy finansowej czy materialnej, współdziałanie instytucji oświatowych z różnymi społecznościami lokalnymi oraz proces socjalizacji, czyli przygotowanie ludzi poddanych oddziaływaniom wychowawczym do podjęcia określonych ról społecznych, kształtowanie ich postaw (Lewowicki, 1990, s. 7–8). Szkoła uspołecznona to szkoła upodobniona do społeczeństwa, odwzorowująca jego strukturę i sposoby funkcjonowania, służąca społeczeństwu, zaspokajająca jego potrzeby oraz realizująca stawiane przed nią cele i zadania, jak również włączająca się w sieć stosunków z podmiotami wobec niej zewnętrznymi.

Z jednej strony nauczyciele czy uczniowie wychodzą z ciasnych murów szkolnych i zaczynają rozwijać działalność pozaszkolną, z drugiej zaś strony czynniki pozaszkolne coraz istotniej biorą udział w akcji wychowawczej, pojętej najszerzej jako przysposobienie społeczne (Gozdowska, Uryga, 2014, s. 18–19).

Koncepcja zbliżona do szkoły uspołecznionej to idea szkoły samorządnej, inaczej – usamorządowanej. Istniało wiele racji uzasadniających, że współdziałanie szkoły i środowiska stanowi fundamentalny warunek i przejaw uspołecznienia szkoły. Należały do nich przede wszystkim:

- ścisłe powiązanie szkoły ze społecznością lokalną; szkoła nierozwijająca wielostronnej współpracy ze środowiskiem nie będzie szkołą uspołecznioną;
- wielostronna współpraca szkoły i środowiska; współdziałanie społeczne jest istotną wartością wychowawczą w tym zakresie;
- współdziałanie szkoły i środowiska jako forma urzeczywistnienia w działalności pedagogicznej szkoły zasady samorządności uczniów, nauczycieli i rodziców;
- współdziałanie szkoły i środowiska jako niezbędny warunek funkcjonowania i rozwoju szkoły stanowiącej mikrosystem wychowawczy (Winiarski, 1992, s. 99).

Obraz rzeczywistej współpracy szkoły i środowiska zawiera w tej kwestii trzy stanowiska: pierwsze – traktujące, że szkoła jest całkowicie oderwana od środowiska, przestaje być jego „własnością”, drugie – uznające istnienie minimalnej współpracy, trzecie – wskazujące na funkcjonowanie wypaczonej postaci współpracy (Winiarski, 1992, s. 100–101).

Koncepcje szkoły samorządnej mają do dziś wielu zwolenników i stanowią istotne przesłanki mające na celu przebudowę szkoły tradycyjnej (Pilch, 2007, s. 288–291). A zatem dla rozwoju idei szkoły środowiskowej niezbędne jest przede wszystkim usamorządowanie społeczności lokalnych, uspołecznienie szkoły oraz instytucji pozaszkolnych, zagwarantowanie szerokiej autonomii szkole i instytucjom środowiskowym, jak również spowodowanie, że dialog społeczny stanie się podstawową formą funkcjonowania społeczności lokalnej i pozwoli na rozwiązanie podstawowych jej problemów. Od początku lat 90. ubiegłego wieku kształtują się odpowiednie warunki do wielostronnej współpracy szkoły ze środowiskiem, które znajdują swoje odbicie w różnych kierunkach refleksji i praktyki pedagogicznej.

Niektóre swoistości szkoły środowiskowej ukazuje w swoich opracowaniach Wiesław Theiss. Autor twierdzi, że szkoła taka z jednej strony „wysłuchuje się w swoje otoczenie, poznaje jego możliwości i potrzeby, z drugiej wchodzi w środowisko z ofertą pomocy, wsparcia, współpracy” (Theiss, Skrzypczak, 2006, s. 22–23). W ten sposób nawiązuje ona relacje z miejscowymi partnerami społecznymi, czyli rodziną i samorządem lokalnym, który staje się w swoim środowisku placówką potrzebną. Zdaniem autora szkoła środowiskowa jest głęboko osadzona w tradycji,

kulturze i codziennych problemach. Jest szkołą dialogu społecznego, uczy współpracy, tolerancji. Organizatorami dialogu są nauczyciele, uczniowie poznający treści, mechanizmy dialogu, a rodzice dzięki uczestnictwu w życiu środowiska rozwijają swoje postawy prospołeczne (Theiss, Skrzypczak, 2006, s. 22–23).

Szkoła środowiskowa zwraca uwagę na te formy działalności, które zmierzają do ożywienia środowiska w zakresie rozwiązywania problemów edukacyjnych, opiekuńczych i socjalnych własnymi siłami przy udziale całej społeczności.

Na gruncie amerykańskim rozgłosu nabrała koncepcja „szkoły przezroczystej” (The TransParent School Model) autorstwa Jerolda Bauchy, badacza relacji rodzice – szkoła. „Szkoła przezroczysta” to szkoła, która:

- nie zamyka żadnej sfery swojego życia i funkcjonowania przed rodzicami, wspiera rodziców w spełnianiu ich obowiązków wobec dzieci;
- oferuje edukację dotyczącą współczesnych uwarunkowań i potrzeb społecznych, organizowaną w środowisku i korzystającą z różnych technik komunikacyjnych;
- otwiera się na potrzeby środowiska lokalnego, skierowana jest na rozwijanie edukacji permanentnej (Mendel, 1999, s. 39–40).

Pojęcie „wychowania poza szkołą” obejmowało całość wpływów oddziałujących na młodą generację poza szkołą, łącznie ze stycznościami społecznymi i kulturowymi w środowisku oraz ze środkami masowego przekazu. Z takiego działania wyewoluowała nowa rzeczywistość wychowawcza, w której utrwał się tor wychowania równoległy do planowej działalności poszczególnych ogniw drabiny szkolnej. Ten sposób wychowania pojawił się na łamach światowej literatury pedagogicznej, gdzie został nazwany „wychowaniem paralelnym”. Ze skutkami wychowania paralelnego spotyka się dziś prawie każdy nauczyciel w swojej codziennej pracy, ponieważ problemy środowiska wychowawczego stają się coraz bardziej powszechne (Wroczyński, 1973, s. 98–99). Proces ten w treściach i praktyce wychowawczej stawał się coraz bardziej dynamiczny i rozwojowy. Pojawiały się dyskusje na temat odpowiedzialności szkoły za wyniki wychowawcze dzieci i młodzieży w sytuacji, kiedy parametry kształcenia młodej generacji oddziałują na nią poza szkołą. Powstał żywy nurt wychowania w środowisku – osiedle mieszkaniowe przyjęło formę „instytucji wychowawczej”, a środowisko wychowawcze stało się przedłużeniem działalności wychowawczej szkoły, torem wychowania paralelnego. W tym czasie dużą popularność zdobył ruch tzw. nowego wychowania i nowych szkół, propagujący rozbudowę osiedli szkolnych, szkół, internatów organizujących życie dziecka w ciągu dnia. Obok nurtu wychowania poza szkołą pojawiło się pojęcie „edukacji permanentnej” polegającej na „uzupełnianiu bagażu wykształcenia uzyskanego w szkole”. Jej istotą jest kształcenie zdolności nadążania za postępem, jak również modyfikacja uzyskanych kwalifikacji (Wroczyński, 1973, s. 96–110).

Edukacja permanentna przed laty była utożsamiana z edukacją dorosłych lub kształceniem poszkolnym. Tymczasem jest to nieustanna, całożyciowa edukacja człowieka realizowana od urodzenia do końca życia. Takie ujęcie przyjęto na

II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1960 r. w Montrealu, takie też rozumienie przyjęło UNESCO w 1965 r. Idea edukacji permanentnej w praktyce realizowana była przez cały system integralnie działających instytucji edukacyjnych opiekujących się człowiekiem od momentu narodzin. Do instytucji oświatowo-wychowawczych i wychowawczo-opiekuńczych należą: przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, uczelnie wyższe, instytucje zajęć pozaszkolnych, placówki kulturalno-oświatowe, środki masowego przekazu, stowarzyszenia społeczne, zakłady pracy. Instytucje te, aby mogły lepiej realizować zasadę edukacji permanentnej w przyszłości, powinny w sposób zdecydowany skoordynować i zintegrować swoją działalność. Istota edukacji permanentnej polega przede wszystkim na organizowaniu działalności edukacyjnej w taki sposób, aby harmonijnie rozwijać dzieci i młodzież, przyszłych dorosłych i osoby w podeszłym wieku w czasie największej aktywności zawodowej, rodzinnej, społecznej. Zasada permanencji to wymóg istnienia wszelkich zjawisk i procesów edukacyjnych na wszystkich szczeblach i we wszystkich środowiskach. Próby jej wdrażania dostrzega się w systemach oświaty i wychowania w większości krajów świata. Według tej zasady przygotowywane są nowe reformy oświaty i wychowania. Przyjęto ją również za obowiązującą we współczesnych europejskich i polskich dokumentach oświatowych, wyznaczając przy tym kierunki rozwoju edukacji w początkach XXI wieku (Lalak, Pilch, 1999, s. 77–78).

Olbrzymie możliwości niesie ze sobą partnerska relacja szkoły z jej społecznym otoczeniem, która ze Stanów Zjednoczonych przeniesiona została na grunt polski przez Marię Mendel. Autorka zachęca do sięgnięcia po takie doświadczenia w poszukiwaniu ogólnej formuły kształtowania pozytywnych relacji szkoły z otoczeniem społecznym. Ukazuje szkołę jako trwały element, wspólne dobro, które wzbudza zainteresowanie lokalnej społeczności, jest znaczącym elementem sieci społecznych, kojarzonym ze wspólnym działaniem. Edukacja wspólnotowa (*community education*) skierowana jest na rozwój kapitału społecznego, w centrum zainteresowania stawia człowieka, w szczególności ucznia. W amerykańskiej *community education* można odnaleźć ujęcia europejskie, podczas gdy w polskiej pedagogice elementy te są obecne w tradycji wywodzącej się z socjologicznej teorii wychowania Znanieckiego czy z pedagogiki społecznej Radlińskiej i jej kontynuatorów. W szczególności bliskie są tu koncepcje Wroczyńskiego, Kawuli, Radziwiczka czy Winiarskiego (Mendel, 2002, s. 18–21).

Koncepcja partnerstwa rodziny, szkoły i gminy w USA ma na celu doprowadzenie ucznia do sukcesu, ale zorientowana jest na korzyści dla wszystkich zaangażowanych stron. Reprezentowana jest na szczeblach politycznego działania i połączona z inwestycjami w kapitał społeczny. Aktualne standardy jakości pracy szkoły pokazują sześć obszarów zaangażowania rodziców w życie szkoły i lokalnej społeczności: rodzicielstwo, komunikacja, nauka domowa, wolontariat, współzarządzanie i współpraca z gminą (Mendel, 2007, s. 12).

Komunikacja pomiędzy domem a szkołą jest systematyczna, dwukierunkowa i zawsze regularna. W tym przypadku szkoła jest stroną bardziej inicjującą

i aktywną – osoby zainteresowane zaprasza do współpracy. Szkoła powinna rozumieć rodzica, a z jego strony powinna wyjść troska o zaspokojenie potrzeb dziecka będącego uczniem. Nauka domowa to inaczej uczenie się dziecka, sytuacja, w której rodzice odgrywają integralną rolę we wspieraniu pracy ucznia. Wolontariat to forma współpracy. Polega na dobrowolnej pomocy i wsparciu przez rodziców szkolnego środowiska edukacyjnego swoją wiedzą i umiejętnościami. Współzarządzanie to współdecydowanie rodziców w sprawach, które mają wpływ na szkołę i dzieci. Rodzice są partnerami, a ich uczestnictwo zapewnia rozwój możliwości w zakresie każdego z pozostałych typów współdziałania. Współpraca z gminą to zasoby lokalnej społeczności wykorzystywane w celu umocnienia szkół, rodzin i uczenia się dzieci. Szkoła staje się centrum życia społecznego gminy. Standardy te prowadzą do tego, że każdy z partnerów korzysta na tym współdziałaniu i każdemu się to opłaca. Dotyczy to nie tylko uczniów, którzy pełnią szczególną funkcję, koncentrując wokół siebie określone grupy czy osoby. Partnerskie współdziałanie dokonujące się w przestrzeni edukacyjnej dziecka pozwala również na osiągnięcia rozwojowe w wymiarze jednostkowym i społecznym oraz poczucie satysfakcji, które wpływa konstruktywnie na dalsze działania (Mendel, 2002, s. 81–85). Partnerstwo bazuje na kontakcie poszczególnych osób, grup. Jest wymiarem ludzkiego współistnienia, formą stosunków społecznych. Partnerstwo edukacyjne występuje w obszarze edukacji. Z jednej strony można je rozpatrywać jako rodzaj spółki, w której partnerzy wspólnie realizują cele edukacyjne, z drugiej – jest to rodzaj relacji, wzajemnego wpływu poszczególnych jednostek oraz środowiska edukacji. Trzecią perspektywą może być rozumienie partnerstwa jako formy stosunków społecznych. W perspektywie tej ważne są sieci, normy i społeczne zaufanie, ponieważ ułatwiają one stronom zaangażowanym koordynację i współpracę. W partnerstwie edukacyjnym, partnerstwie rodziny, szkoły i gminy rozumianej jako lokalna wspólnota, ta ze swoim samorządem, odnajdujemy instytucjonalne stowarzyszenie i wspólnotę. Podsumowując, należy stwierdzić, że animacja współpracy środowiskowej skupiona jest na kształtowaniu partnerstwa szkoły z jej otoczeniem – rodziną, szkołą, gminą w kilku charakterystycznych aspektach:

- jako stosunki interpersonalne (relacje między uczniami, nauczycielami, członkami bliższego i dalszego otoczenia społecznego);
- jako rodzaj spółki, w której partnerzy są beneficjentami (udziałowcami, którzy czerpią z tego korzyści);
- jako forma stosunków społecznych (wspólnota).

Animacja współpracy środowiskowej stanowi rodzaj ludzkiej aktywności, styl życia (Mendel, 2007, s. 18–27).

Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy wiąże się nierozdzielnie z pracą powstałą w wyniku zbiorowego wysiłku ukierunkowanego na wspólny cel. Partnerska współpraca jest kluczem do rozwoju w rozumieniu zarówno jednostkowym, jak i społecznym (Mendel, 2000, s. 161).

Współcześnie przyjmuje się, że szkoła w swoich inicjatywach powinna wspierać środowisko lokalne, jednocześnie kształcąc ważne kompetencje społeczne, takie jak współdziałanie, komunikacja oraz wzajemna pomoc. A zatem szkoła potrzebuje zmiany w zakresie rozwijania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnych realiach świata. Reformowanie edukacji tylko z częścią społeczeństwa jest złudne i oparte na fałszywych przesłankach. Dopóki edukacja nie zostanie wyłączona z politycznej gry, dopóty nie ma szans na uspołecznienie szkoły (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013, s. 127).

Zdaniem Marii Dudzikowej, Bogusława Śliwerskiego i Marii Czerepaniak-Walczak (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013) szkoła w III RP jest tylko częściowo publiczna. Finansowanie szkół jest publiczne, jednak proces kształcenia i wychowania oraz zarządzania oświatą i jej procesami jest jednoznacznie etatystyczny i centralistyczny. Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako

agendy niedemokratycznego państwa, w szkołę bezradną i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej. Biorąc na siebie obowiązek kształtowania młodych ludzi w sferze ich życia społeczno-moralnego, którą zajmowała się zawsze rodzina, szkoła nie była w stanie dojść do kompromisu ideologicznego z podmiotami odpowiedzialnymi za edukację, gdyż zazwyczaj zwolennicy jednej ideologii byli z niego niezadowoleni. Edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013, s. 128).

Polskiej oświacie potrzebne jest dokończenie rewolucji uspołeczniającej, jak również rewolucji podmiotów, w wyniku których zostanie złamana zasada centralizmu, aby w układzie terenowym stworzyć podstawy do decentralizacji i rozwoju struktur samorządowych. A zatem należałoby rozgraniczyć to, co musi być w gestii administracji rządowej, od tego, co powinno być sprawą lokalną, jak np. podręczniki, wyposażenie ucznia, opieka lekarska, posiłki, pomoc socjalna, diagnoza, informatyzacja oraz pomiar jakości szkoły. Zmiana ustroju szkolnego na demokratyczny i autonomiczny wymaga:

- budowy nowej organizacji terytorialnej oświaty, likwidacji dwoistości władzy oświatowej na rzecz skoncentrowania jej w strukturach samorządowych;
- poddania polityki oświatowej kontroli społecznej na wszystkich szczeblach samorządności.

Uspołecznienie szkoły to

najpewniejszy sposób na wyeliminowanie pokusy jej ideologizacji. Szkoła nie może być miejscem realizacji interesów partyjnych czy społecznych, których celem jest oddziaływanie na świadomość dziecka, by zdobyć jego sympatię dla pewnej ideologii. Innymi słowy, by polska oświata była publiczna, powinna opierać się na trzech powiązanych ze sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013, s. 129).

Niestety, reforma samorządowa z roku 2001 oddała instytucje szkolne pod zarząd samorządu terytorialnego i spowodowała rozwój oświaty niepublicznej. Spowodowało to, że większość szkół publicznych termin „uspołecznienie” zaczęło postrzegać jako postulat oczekujący na realizację. Decyzją samorządów gminnych niektóre szkoły wiejskie były likwidowane, a część z nich przejmowana była przez organizacje społeczne i powstawały tzw. małe szkoły. Termin ten w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej odnosił się do konkretnego programu o nazwie „Mała szkoła”. W jego ramach „małą szkołą” nazywano grupę publicznych szkół podstawowych, liczących do trzydziestu uczniów o określonym stopniu organizacji (klasy 0–III), które zagrożone były likwidacją przez samorząd gminny. Partnerem Ministerstwa Edukacji Narodowej w realizacji tego przedsięwzięcia była Federacja Inicjatyw Oświatowych. Organizacja ta była liderem i ekspertem w tworzeniu małych wiejskich placówek, dlatego też po pewnym czasie przejęła prowadzenie programu dotyczącego „małych szkół”. Spowodowało to zmianę definicji „małej szkoły”, która od tego momentu zaczęła obejmować wszystkie placówki reaktywowane po likwidacji przez samorząd lokalny i prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne niezależnie od liczebności uczniów, stopnia organizacji, poziomu kształcenia, statusu, a nawet lokalizacji. Przejście szkoły przez proces likwidacji przeobrażało placówkę ze zwykłej małej szkoły w niezwykłą „małą szkołę” prowadzoną przez stowarzyszenia mieszkańców wsi i posiadającą znacznie szersze funkcje społeczne (Uryga, 2013, s. 11–12). Prywatyzacja „małej szkoły” nie jest jedynym i dominującym scenariuszem jej przeobrażeń. Elementem wyróżniającym jest realna możliwość podjęcia działań na rzecz szkoły ze strony członków społeczności lokalnej, którzy nie są aktualnie rodzicami uczniów. Uwzględniając możliwości zaangażowania rodziców, to ta alternatywna forma uspołecznienia „małej szkoły” wydaje się godna szczególnej uwagi i dalszych analiz zarówno ze strony pedagogiki, jak i polityki edukacyjnej (Uryga, 2013, s. 332–333).

ROZDZIAŁ 4

SZKOŁA W ŚRODOWISKU – DIAGNOZA SPOŁECZNA. MIĘDZY BADANIAMI TERENOWYMI A ETNOGRAFIĄ SZKOLNĄ

4.1. Diagnoza społeczna w tradycji badań pedagogiki społecznej i pracy socjalnej

Pojęcie „diagnozy społecznej” znalazło się w polskiej pedagogice przede wszystkim dzięki Radlińskiej. Autorka ta wprowadziła ideę diagnozy społecznej, którą określiła jako badanie środowiska społecznego, ukierunkowanego na program pomocy jednostce i rodzinie. Jednocześnie diagnoza społeczna stanowiła podstawę programowania i planowania społecznego dążącego do przekształcania środowiska. Umiejętności diagnostyczne dotyczące poznawania środowiska widziała jako podstawowe kompetencje pracowników społecznych, którzy okazali się niezbędni, ponieważ umieli zorientować się w dynamice życia, byli ekspertami i służyli fachową pomocą (Radlińska, 1935, s. 68).

Kontynuację tej idei można odnaleźć w pracach Kamińskiego, który wprowadził nowe zagadnienia dotyczące diagnozy społecznej i środowiska lokalnego. Diagnozę społeczną ujmował jako „ukierunkowanie rozpoznania na te społeczne uwarunkowania losów jednostki, które znajdują wyraz w jej najbliższym środowisku – przede wszystkim w rodzinie, w szkole, w miejscu zamieszkania, miejscu pracy, środowisku sąsiedzkim” (Kamiński, 1974, s. 68). Uważał, że diagnoza grupy społecznej, diagnoza środowiska lokalnego oraz diagnoza społeczna stanowią ważny element pracy socjalno-wychowawczej (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 22).

Charakteryzując pojęcie „diagnozy”, należy zwrócić uwagę na dwa podstawowe elementy – doświadczenie i rozumowanie jako filary, na których opiera się diagnozowanie. Doświadczenie to zasób danych empirycznych, które są podstawą do opisu

i prowadzą do postawienia diagnozy. Rozumowanie polega na przeprowadzaniu szeregu operacji myślowych, takich jak: różnicowanie, sprawdzanie hipotez, wyjaśnianie przyczynowe i celowościowe, weryfikacja formułowanych sądów. A zatem diagnoza oznacza „zebranie w odpowiedni sposób danych, które wymagają interpretacji, oceny, a następnie określenie badanego złożonego stanu rzeczy, co odróżnia diagnozę od prostego zbierania informacji i ich porządkowania” (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 18).

Diagnozowanie to rozpoznanie, rozróżnianie, osądzanie. Istotą jest analiza faktów jednostkowych, zdarzeń, zjawisk i procesów, która prowadzi do ich wyjaśnienia i zrozumienia. Diagnoza jest „wieloaspektowym rozpoznaniem stanu rzeczy i odnosi się do jego reprezentacji, jak i czynników ich pojawienia się, do poziomu rozwoju oraz konsekwencji rozwojowych” (Palka, 2010, s. 221).

Diagnoza w pedagogice związana jest z pojawieniem się tego terminu w naukach społecznych. Zawdzięczamy to Mary Richmond, która jako pierwsza użyła w 1917 r. terminu „diagnoza społeczna” w opracowaniu przeznaczonym dla pracowników społecznych. W polskiej myśli pedagogicznej ideę diagnozy promowali Korczak i Radlińska. Korczak zaznaczał, że w medycynie naczelną miejscę zajmuje rozpoznawanie. Proponował model pedagoga rozumnego, ambitnego, o postawie badacza, który stosuje naukowe metody poznania dziecka, z których za najważniejszą uważał obserwację (Lepalczyk, 1987).

Diagnoza postrzegana jest w pedagogice jako podstawa praktycznej działalności pedagogicznej i warunek racjonalnego oddziaływania. Znajduje ona zastosowanie w bezpośredniej działalności wychowawczej, korekcyjno-wyrównawczej, terapeutycznej, profilaktycznej czy resocjalizacyjnej, jak również w poradnictwie pedagogicznym, doradztwie, ekspertyzach oraz w działalności animacyjnej. W praktyce pedagogicznej diagnoza przyjmuje wymiar praktyczny i mamy wtedy do czynienia z diagnozą decyzyjną, którą Andrzej Janowski (1975) scharakteryzował, „umiejscawiając rozpoznawanie, diagnozowanie w działalności wychowawczej w obszarze między zauważeniem niewłaściwego zachowania a oddziaływaniem wychowawczym” (za: Jarosz, Wysocka, 2006, s. 23).

Funkcję diagnozy w przekształcaniu działalności edukacyjnej, wychowawczej czy oświatowej podkreślali Janusz Gnitecki (1993) oraz Kawula (2003), którzy uważali, że diagnoza powinna zostać przeprowadzona poprawnie, aby terapia, kompensacja i pomoc były racjonalne i skuteczne. W praktyce wychowawczej, opiekuńczej, oświatowej, edukacyjnej czy socjalno-pomocowej możemy wskazać podstawowe elementy takiej diagnozy. Należą do nich:

- dążenie do realizowania diagnozy pełnej polegające na opisywaniu stanu rzeczy, wyjaśnianiu zjawisk i mechanizmów ich powstania, określaniu możliwości i sposobów oddziaływania;
- oceniający charakter diagnozy polegający na odnoszeniu rozpoznawanych stanów rzeczywistych do pewnych stanów pożądanых. Ocenianie może opierać się na kryterium normatywno-wzorcowym, porównawczym lub postulatycznym (Kawula, 2003);

- realizowanie diagnozy w wymiarze pozytywnym polegające, jak podkreślał Kamiński (1979), na poznaniu charakteru niepokojącego stanu rzeczy, jak również odkryciu „sił” jednostki i jej najbliższego środowiska.

O diagnozie pozytywnej i jej znaczeniu pisał Lesław Pytka (2000), odnosząc się do diagnozy w resocjalizacji. Natomiast Maria Tyszkowa (1987) podkreślała, że diagnoza powinna wskazywać te obszary rozwoju, w których wychowanek jest dobry, jego mocne strony. O odkrywaniu jak najwcześniej potencjalnych możliwości rozwojowych dziecka i eksponowanie jego pozytywnych cech możemy przeczytać w pracy zbiorowej po redakcją Dykcika (1997). Wartość diagnozy pozytywnej jest podkreślana w pracy Stanisława Palki (1998), który omawia metodologiczne zagadnienia badań pedagogicznych:

- dążenie do autodiagnozy osób, systemów czy środowisk to działanie naprawcze, terapeutyczne, korygujące oparte na mniej lub bardziej zaangażowanym uczestnictwie osób, systemów, układów, środowisk, których dotyczy;
- łączenie poznania pośredniego z bezpośrednim polega na umiejscowieniu procesu diagnozy w konwencji dialogu, spotkania z badaną rzeczywistością, co daje wielorakie korzyści;
- realizowanie diagnozy środowiskowej polega na tym, że bez względu na obszar diagnozy rozpoznaniu zawsze podlega środowisko. Diagnoza środowiskowa dokonywana jest przy rozpoznawaniu indywidualnych przypadków, jak również gdy rozpoznawane są systemy, np. rodzina, szkoła czy środowisko lokalne (za: Jarosz, Wysocka, 2006, s. 26–28).

Podsumowując, badania diagnostyczne zmierzają do ustalenia istniejącego stanu rzeczy i jego zmian. Mają na celu opis i analizę badanych zjawisk, procesów, faktów, służą rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych, zapewniają rejestrację różnych przejawów zachowań dzieci, młodzieży i dorosłych, zmierzając do podjęcia działań naprawczych. Badania diagnostyczne mają charakter analityczny i wyjaśniający. Diagnozowanie przybiera postać diagnoz cząstkowych, z których najważniejsza jest diagnoza klasyfikacyjna lub typologiczna. Jedną z diagnoz jest również diagnoza prognostyczna, z którą związane są pedagogiczne badania prognostyczne. Efektem badań diagnostycznych jest diagnoza zawierająca rozpoznanie i krytyczne opracowanie danych (Palka, 2010, s. 228).

Rozwinięciem diagnozy społecznej są empiryczne badania środowiskowe. Tradycje badań środowiskowych odnosi się do szkoły chicagowskiej, a przede wszystkim do klasycznej pracy Roberta E. Parka *The City* (2004). Przedstawiciele szkoły chicagowskiej zajmowali się przestrzenną organizacją życia w mieście, rozmieszczeniem dzielnic nędzy i bogactwa, przestrzennym występowaniem przestępczości, patologii czy też chorób psychicznych, traktowali społeczeństwo jako zbiór cech takich jak status społeczny, rodzinny i etniczny. Na podstawie wygenerowanych wskaźników opisywali przestrzeń miasta i występowanie zjawisk takich jak nędza, bogactwo, choroby psychiczne, przestępczość (Jałowicki, 1992, s. 53).

Prezentując dorobek szkoły chicagowskiej, Jerzy Szacki (1983, s. 649) wymienia główne tezy przedstawicieli tego nurtu:

- rozmieszczenie ludności w przestrzeni miasta następuje według określonego i powtarzalnego wzorca;
- poszczególne strefy miejskie tworzą jego obszary naturalne;
- czynniki selekcjonujące ludność danego obszaru naturalnego są pochodną lokalizacji tego obszaru na terenie miasta oraz tradycji kultywowanej przez członków tego obszaru;
- naturalnym stanem ludności miejskiej jest dążenie do zmiany przestrzennej i społecznej;
- główne procesy zachodzące w miejskiej przestrzeni to koncentracja, centralizacja, segregacja, inwazja oraz sukcesja;
- procesy w przestrzeni miejskiej można obrazować w postaci map i diagramów.

Stworzona w obrębie szkoły chicagowskiej koncepcja ekologii społecznej (*human ecology*) nawiązywała do nauk biologicznych. Park (1936) pokazywał analogię między porządkiem w biologii a porządkiem w świecie społecznym. Brał pod uwagę procesy konkurencji, dominacji oraz sukcesji. Zadaniem ekologii społecznej była analiza systemów ludzkich wspólnot. Uwzględniała ona cztery składniki: populację, kulturę technologiczną, kulturę symboliczną oraz zasoby naturalne. Szkoła chicagowska termin „ekologia” ujmowała w sposób metaforyczny. W sensie metodologicznym ekologia społeczna była próbą zaadaptowania modeli biologicznych do analizy świata społecznego.

Podejście badawcze szkoły chicagowskiej wypracowane zostało w latach 20. i 30. XX wieku i doczekało się wielu kontynuatorów i analityków. Pokazywał je i rozwijał m.in. Zygmunt Pióro (1982), wyróżniając pięć etapów rozwoju. Pierwszy etap rozwoju ekologii społecznej to prace Parka i Ernesta Burgessa dotyczące modelu koncentrycznych stref rozwoju miasta oraz badania Burgessa i Clifforda R. Shawa nad przestępczością w miastach (Czekaj, Wódz, 1992). W drugim etapie rozwój ekologii społecznej skoncentrowany był nie na przestrzennej bliskości ludzi, ale na wspólnocie interesów. Etap trzeci to analizy czynnikowe dotyczące powiązania zmiennych z kształtowaniem się struktur przestrzennych w miastach. Etap czwarty to etap syntezy, w którym poszczególne modele miasta stanowią części szerszego, całościowego modelu. Ostatni etap dotyczył socjologicznej interpretacji zachowań i struktur przestrzennych (Matczak, 2000, s. 15).

Główne pojęcia wprowadzone przez badaczy z Chicago to: „obszar naturalny”, „obszar ekonomiczny” i „obszar kulturowy”. Obszar naturalny obejmował dzielnice z charakterystycznymi budowlami, parkami, arteriami komunikacyjnymi, zamieszkałe przez ludność o określonych cechach społecznych i kulturowych. Zamieszkanie w danej strefie naturalnej określało status społeczny mieszkańca, tj. „lokowało jednostkę czy grupę społeczną wyżej lub niżej w hierarchii społecznej” (Malikowski, 1992, s. 65).

Obszar ekonomiczny dotyczył rynku i przestrzeni, w których dochodziło do wymiany dóbr i usług, natomiast obszar kulturowy badacze rozumieli jako terytorium zamieszkałe przez ludność o zbliżonych cechach kulturowych. Zaslugą badaczy szkoły chicagowskiej było zdefiniowanie i wprowadzenie do socjologii rozróżnienia między terminami „zbiorowość” i „społeczność” (Szacki, 1983, s. 652).

Podejście badawcze w ramach szkoły chicagowskiej ewoluowało, wobec czego trudno mówić o jednolitym stanowisku prezentowanym przez należących do niej badaczy. Z jednej strony spowodowane to było tym, że szkoła ta zorientowana była empirycznie, a teoria miała znaczenie drugorzędne. Z drugiej strony szkoła chicagowska rozwijała się przez długie lata i badający ją poszczególni badacze, zajmowali różne stanowiska w jej sprawie. Przykładowo Szacki (1983) pisał o „badaniach ekologicznych” w ramach szkoły chicagowskiej.

Gruntownej krytyki ekologii społecznej dokonał Znaniecki (1938). Wychodząc od podstawowych założeń szkoły chicagowskiej, podważył pojęcie „przestrzeni”. Dla Znanieckiego (1938, s. 90) przestrzeń stanowiła „odrębną płaszczyznę analizy od przestrzeni w jej fizycznym znaczeniu. Należy brać przestrzeń [...] ze współczynnikiem humanistycznym tak jak jest doświadczana przez te podmioty ludzkie”. Autor ten zaproponował, by termin „przestrzeń” zastąpić pojęciem „wartości przestrzennej”. Miejsce przestrzenne związane jest z miejscem w strukturze społecznej. Jest ono analizowane na przykładzie rodziny, wspólnoty lokalnej oraz wspólnoty narodowej. Koncepcja Znanieckiego była zupełnie odmienna od klasycznego podejścia szkoły chicagowskiej. W Polsce pomimo publikacji nie zyskała rozgłosu (Matczak, 2000, s. 22).

Koncepcję Znanieckiego kontynuował Chałasiński, który na szeroką skalę wprowadził do socjologii badania terenowe. W książce *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim* Chałasiński przedstawił szkolnictwo jako wytwór grup społecznych. Dzieje takiego szkolnictwa – jak dowodził – są ściśle uwarunkowane przez przeobrażenia w układzie grup społecznych (stanów, klas, grup zawodowych, narodów i państw) oraz przez zmiany psychospołeczne, techniczne, ekonomiczne czy ideologiczne. Sens ustawodawstwa szkolnego tkwił w prawidłowych stosunkach społecznych. Szkoła miała swoje źródło w dążeniu grup do utrzymania się i do ekspansji (Chałasiński, 1969, s. 13–14).

Ten typ analiz znaleźć można także w klasycznych pracach Bystronia – etnografa, który swoje badania koncentrował na kulturze polskiej, folklorze i twórczości ludowej. Bystron podkreślał, że badania etnograficzne należy prowadzić w określonym czasie i miejscu. W praktyce nie operował jednak żadnym konsekwentnym aparatem metodologiczno-pojęciowym. Jako wszechstronny i pomysłowy etnograf Bystron pierwszy wskazywał na możliwość i konieczność wykorzystania przez etnografię takich źródeł, jak: kroniki, kazania, ustawodawstwo kościelne, protokoły sądów duchownych, księgi sądowe, metryki kościelne, literatura piękna, pamiętniki. Zaproponował, co stanowi novum na skalę europejską, podjęcie badań nad symboliką znaków własnościowych, przezwisk, pseudonimów czy tatuaży. Rozszerzył

pojęcie „literatury ludowej”, obejmując badania epistolografię, piśmiennictwo urzędowe, napisy na drzewach, murach, szybach, szyldach, nagrobkach, ksiązkach (Bystroń, 1980).

Współczesne badania środowiskowe skupiają się na zagadnieniu przekształcenia, usprawniania lub też budowania środowiska zgodnie z przyjętymi perspektywami, ideałami oraz celami wychowania. Środowisko traktuje się jako przestrzeń działań rozwojowo-wychowawczych, a jego badanie polega na rozpoznaniu miejscowego potencjału społecznego, kulturowego, gospodarczego oraz przyrodniczego, rozumianego jako czynnik wspomagający lub hamujący procesy rozwojowo-wychowawcze. Pedagogiczne badania środowiskowe są wielopostaciowe, rozproszone. Pole tych badań wyznaczają dwie tendencje: etnograficzna oraz partycypacyjna (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 96).

4.2. Monografia instytucji

Monografia instytucji to metoda oznaczająca badanie instytucji wychowawczo-oświatowych lub zjawisk edukacyjnych instytucjonalnie zlokalizowanych. W naukach społecznych monografią określa się nie tylko opis instytucji, lecz także opis zjawisk i procesów społecznych odznaczających się „swoistą jednorodnością tematyczną, terytorialną lub instytucjonalną” (Pilch, Bauman, 2001, s. 75).

Zdaniem Kamińskiego (1974) na gruncie pedagogiki za monografię należy uznać taką metodę postępowania, która prowadzi do opisu instytucji wychowawczych. Decydują o tym dwa czynniki. Pierwszy z nich to przedmiot badań, w tym przypadku instytucja wychowawcza lub inna instytucja badana w celach wychowawczych. Drugi czynnik to sposób badania. W badaniach monograficznych dąży się do sięgnięcia w głąb danej instytucji i gruntownego, wielostronnego wejrzenia w jej funkcjonowanie jako systemu społecznego i związanego ze sobą zbioru osób.

Monografia to:

metoda badań, której przedmiotem są instytucje wychowawcze w rozumieniu placówki lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej, lub jednorodne zjawiska społeczne, prowadząca do gruntownego rozpoznania struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń prognoz rozwojowych (Pilch, Bauman, 2001, s. 76).

Metoda ta może być realizowana przez wiele różnorodnych technik, takich jak: analiza dokumentacji, obserwacja uczestnicząca, ankieta lub wywiad. Badania monograficzne to badania na organizmach jednostkowych, na „przypadkach”, są one bliskie metodzie indywidualnych przypadków.

4.3. Studium przypadku

Metoda prowadzenia indywidualnych przypadków (*social case work*) zapoczątkowana została w drugim dziesięcioleciu naszego wieku na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki przez Richmond. Dostosowując się do panującego systemu filantropijnych świadczeń opiekuńczych, badaczka usiłowała nadać temu postępowaniu racjonalny charakter o naukowym toku myślenia. Amerykańska teoria prowadzenia indywidualnych przypadków kształtowała się pod znacznymi wpływami psychologii, a szczególnie psychologii głębi. W Polsce Ludowej zainteresowanie tą metodą rozwijało się od 1957 r. i koncentrowało swoją uwagę na kompensowaniu lokalnych, środowiskowych braków. Prowadzenie przypadku to sztuka, której ważnym składnikiem była umiejętność obcowania z ludźmi. Osoba prowadząca dany przypadek powinna, obok wiedzy naukowej, mieć wiedzę życiową. Wiedza naukowa miała stanowić fundament nauk o człowieku i środowisku, a wiedza życiowa służyć do mobilizowania sił jednostki. W parze z uruchomieniem sił jednostki miało iść uruchomienie aktywności społecznej odpowiednich instytucji ratownictwa, opieki oraz wspierania rozwoju, a całość prowadzenia przypadku polegała na stymulowaniu wzajemnego przystosowania się jednostki i środowiska (Kamiński, 1980, s. 259–261).

Według Kamińskiego (1980, s. 263–265) procedura postępowania indywidualnego przypadku polegała na diagnozie, opracowaniu planu postępowania i właściwym prowadzeniu przypadku. Diagnoza społeczna (diagnoza środowiskowa) to postępowanie polegające na rozpoznaniu przyczyn niepokojącego stanu jednostki oraz sił jednostki i jej najbliższego środowiska. Narzędziem diagnozy jest wywiad środowiskowy (wywiad społeczny). Opracowanie planu postępowania nad danym przypadkiem to praktyczna konsekwencja diagnozy. Taki plan zazwyczaj ukierunkowany jest na praktyczne korygowanie środowiska oraz na postępowanie wychowawcze. Ostatni etap to prowadzenie przypadku według wcześniej opracowanego planu – prowadzenie jest postępowaniem elastycznym, dopuszczającym korygowanie diagnozy i samego planu.

To klasyczne stanowisko Kamińskiego zachowuje częściowo swoją aktualność, z czasem jednak pojawiały się nowe prace, które pokazywały studium przypadku jako jedną z kilku form badań nauk społecznych, do których należą eksperymenty, badania historyczne i analizy archiwalne. Jak podaje Robert K. Yin (2015, s. 34), studium przypadku jest metodą preferowaną w sytuacjach, gdy:

- główne pytania badawcze są pytaniami „jak?” lub „dlaczego?”;
- badacz ma niewielki wpływ na fakty behawioralne;
- badanie skupia się wokół zjawiska współczesnego.

Przedmiotem badań studium przypadku jest „przypadek” w jego naturalnym kontekście, szczególnie gdy nie da się wyznaczyć wyraźnych granic między zjawiskiem a kontekstem. Studium to inaczej model badania oraz sposób gromadzenia danych. Jako metodę badawczą wykorzystuje się ją w różnych sytuacjach,

w celu uzyskania wiedzy o jednostkach, grupach, organizacjach, zjawiskach społecznych i politycznych. Skupiając się na danym „przypadku”, można zachować perspektywę holistyczną i kontekst rzeczywistości (Yin, 2015, s. 36). Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych. Dlatego dowody czerpie się z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji, a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych (Yin, 2015, s. 49).

4.4. Badania etnograficzne

Termin „etnografia” pochodzi od dwóch określeń greckich – *éthnos*, które oznacza ‘lud’, ‘plemię’, ‘naród’, ‘tłum’, ‘klasę ludzi’, oraz *gráphein*, które oznacza ‘skrobać’, ‘rysować’, ‘pisać’ (Kopaliński, 1999, s. 159, 197). W ogólnym rozumieniu pojęcie to przedstawia obraz określonych grup ludzkich przy pomocy różnych środków (Kubinowski, 2011, s. 161).

Etnografia jako metodologia rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych. W Polsce łączy się ją z badaniami terenowymi. Badania etnograficzne i etnografia wpisują się do kanonu nauk, z których czerpie pedagogika społeczna (Odrowąż-Coates, 2015, s. 83). Na gruncie polskim istotny wpływ w obszarze etnografii edukacyjnej i pedagogiki miały prace Ireneusza Kaweckiego (1993), Zbigniewa Kwiecińskiego (1972) oraz Aleksandra Nalaskowskiego (2002) (Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt, 2011).

Zdaniem Radlińskiej (1961, s. 361) pedagogika społeczna to: „[...] nauka praktyczna rozwijająca się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych, z etyką i kulturoznawstwem, dzięki własnemu punktowi widzenia”. Przełomowe znaczenie w rozwoju jej podstaw metodologicznych miały prace terenowe i opracowania Bronisława Malinowskiego, który na początku XX wieku, przebywając przez dłuższy czas w środowisku ludzi należących do plemion autochtonicznych, badał pozaeuropejskie kultury pierwotne (Kubinowski, 2011, s. 161).

Etnografia jest kombinacją sztuki i nauki. Etnografowie starają się

przedstawić formy kultury tak, jak one są praktykowane i przeżywane przez ich przedstawicieli. Sposób w jaki są one identyfikowane, rozumiane i opracowywane, jest kwestią stylu, percepcji, procesów, interpretacji, wczucia, wrażliwości, a zatem umiejętności trudnych do określenia, ale które obejmują zdolność i chęć sympatyzowania z innymi (Kaweki, 1993, s. 32).

Etnografia ukierunkowana jest na

tworzenie teoretycznych, empirycznych, analitycznych czy też bardziej ogólnych opisów, w zależności od tego, czego dotyczy: społeczności, małych

wspólnot czy organizacji przestrzennych. Opisy te muszą dotyczyć konkretnej rzeczywistości poszczególnych wydarzeń. Powinny pokazywać ogólne rysy życia społecznego jednostki ludzkiej (Kawecki, 1993, s. 39).

Etnografowie idą „w teren”, aby „obserwować” to, co się dzieje. W ten sposób zyskują obraz społeczności, który nie jest przypadkową, szybko zrobioną „fotką”, ale dokładnym odzwierciedleniem rzeczywistości. Typowe opisy etnograficzne są szczegółowe i bogate w nowe kategorie i znaczenia (Kawecki, 1993, s. 29). Celem etnografii jest szczegółowe rozpoznanie kultury terenu, rozumianej jako zestaw wzorców oraz procesów, które wyznaczają styl życia ludzi i zasady działań. Badacze dążą do zrozumienia kultury na jej własnych warunkach dzięki głębokiemu, długotrwałemu, osobistemu zaangażowaniu w proces badawczy. W ten sposób dokonuje się opis zjawisk w rzeczywistym kontekście (Jemieliński, 2012a, s. 169).

Badania etnograficzne kojarzone z antropologią wykorzystywane są w naukach społecznych, a w szczególności w socjologii, pedagogice i pracy socjalnej. Uwarunkowane jest to tym, że antropologowie definiują etnografię jako kulturę. Kultura natomiast pojmowana jest jako wszystkie te rzeczy, które dotyczą ludzkiego zachowania. Badacze muszą opisać wszystko – język, wierzenia, religie, struktury ekonomiczne i polityczne, etapy życia, rzemiosło i technologie. Natomiast etnografie są „analitycznymi opisami lub rekonstrukcjami całych scen lub grup kulturowych” (Kawecki, 1993, s. 26–27).

Z uwagi na swoją głębię poznawczą i rozciągnięcie w czasie badania etnograficzne zwiększają możliwość odkrycia nawet najmniejszego wycinka wybranej rzeczywistości społecznej. Odnosząc się do badań etnograficznych zastosowanych w kontekście edukacyjnym, Raewyn Connell (2013, s. 34) pisze, że etnografia jest „prostą metodą badawczą, opartą na badaniach terenowych i obserwacji, niemniej jej trudność polega na ogromie informacji, które trzeba jakoś kategoryzować i traktować wybiórczo”. Nawet jeśli dokładnie wiemy, co będziemy badać, czego szukamy, to i tak stajemy w obliczu niebezpieczeństwa przeoczenia nowych, ciekawych danych, doświadczeń oraz obserwacji, których się nie spodziewamy w trakcie badania. Bardzo ważne jest więc opisywanie nawet najmniejszych szczegółów (Odrowąż-Coates, 2015, s. 84–85).

Metoda etnograficzna, jak pisze Patrick McNeill (1985), to opisywanie sposobu życia. Jej wpływy sięgają nauk takich jak psychologia czy socjologia. Obecnie metodę etnograficzną wykorzystuje się w badaniach edukacyjnych i w medycynie (za: Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 40–41). Uzasadnienie jej stosowania Martyn Hammersley (1990) przedstawił następująco:

- standaryzowany charakter danych narzuca badaczowi pewne przypuszczenia dotyczące świata społecznego i – co za tym idzie – redukuje szanse odkrycia niezgodności;
- wyciąganie wniosków na temat tego, co się dzieje w środowisku naturalnym, na podstawie danych, które uzyskujemy w warunkach sztucznych

(eksperyment, wywiad standaryzowany), pozwala na angażowanie się we wnioskowanie;

- nie należy jedynie bazować na tym, co ludzie mówią o swoich wierzeniach czy zachowaniach bez obserwacji tego, co naprawdę robią i czym się zajmują;
- analizy ilościowe powodują uprzedmiotowienie zjawisk społecznych, traktując je jako jaśniej zdefiniowane i bardziej odrębne od siebie, niż to wygląda w rzeczywistości;
- analizy ilościowe lekceważą twórczą rolę indywidualnego poznania i interakcji w obrębie grupy.

Za metodami jakościowymi przemawia również argument, że odkrycie natury świata społecznego możliwe jest jedynie za pomocą bezpośredniej obserwacji oraz uczestnictwa w naturalnym środowisku życia danej grupy (Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 38–39).

Zadaniem badań etnograficznych jest opis kultury i stylu życia grupy z ich własnego punktu widzenia w sposób najbardziej dokładny (Kawecki, 1993, s. 27). Ich celem jest „powiedzenie o tym, jak coś wygląda” oraz naturalność, która oznacza, że badane zjawisko jest umiejscowione w jego naturalnym środowisku. Powoduje to, że opis tego, co jest badane, jest inny niż opis badania eksperymentalnego czy ankietowego. Dlatego też Peter Woods (1992, s. 348) domaga się, aby badania były

osadzone w empirycznym świecie społecznym toczącym się minuta po minucie, dzień po dniu, społecznym życiu jednostek, tak jak one wzajemnie na siebie oddziałują, tak jak one rozwijają rozumienia i znaczenia, tak jak one angażują się we wspólne działanie społeczne, i jak odpowiadają jedna drugiej, tak jak one dopasowują się do sytuacji, i jak identyfikują i rozwiązują problemy, które powstają w tych okolicznościach.

Bruno Latour i Steve Woolgar (1986) zwracają uwagę na znaczenie ujmowania w nawias poczucia, że teren i obiekt naszych badań jest dla nas znajomy. Uważają za pouczające, by dostrzegać jako obce te obiekty, które uznawane są przez nas za oczywiste (Jemielniak, 2012a, s. 171). Pojęcie „ujmowania w nawias” zaczerpnięte zostało z fenomenologii i polegało na intencjonalnym poluzowaniu sieci znaczeń i interpretacji, w jaką wplatany jest nasz odbiór rzeczywistości, jak również odłączeniu doświadczenia od kategorii poznawczych. Używane jest ono za Edmundem Husserlem (1982), który postulował identyfikowanie i wyjmowanie z procesu doświadczania wszelkich wcześniej przyjętych założeń i osądów. Celem jest rygorystyczny opis życia ludzkiego, wyzwolony z kategorii i poddany refleksji oraz ponownej interpretacji (Jemielniak, 2012a, s. 171).

Ważnym heurystycznym wyznacznikiem tych badań jest gęsty opis, czyli taki opis działań społecznych, który obejmuje nie tylko zachowania, lecz także intencje, motywacje i emocje aktorów społecznych, którzy uwikłani są w sieci społeczne. W etnografii ważne miejsce zajmuje również wiedza lokalna, czyli

pojęcia i prawa mające swoje korzenie w konkretnym miejscu i czasie, posiadające znaczenie dla konkretnych ludzi. Ponadto osoba zajmująca się etnografią troszczy się o dostęp do wiedzy milczącej, czyli o ten rodzaj wiedzy, który jest trudny do przekazania poprzez werbalizację (Jemielniak, 2012a, s. 171).

W ramach konkluzji można zatem stwierdzić, że etnografia i nauczanie, bądź szerzej – edukacja i badania naukowe, łączą się ze sobą. Nauczyciele mają doświadczenie zarówno w obserwacji uczestniczącej, jak i w prowadzeniu wywiadów. Dlatego też powinni oni współpracować z badaczami, którzy zajmują się analizowaniem procesów zachodzących wewnątrz oraz wykorzystywać wyniki badań do pracy z uczniami. Za pomocą metody etnograficznej można badać efekty oddziaływań i zmiany zachodzące w sferze zarówno indywidualnej, jak i społecznej, kultury i subkultury uczniów, nauczycieli, mechanizmy podejmowania strategii działań przez uczniów i nauczycieli (Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 43).

4.5. Badania przez działanie

Pojęcie „badania przez działanie” opierało się na trzech filarach – badaniu i rozpoznaniu, wzywaniu się w środowisko oraz działaniu. Radlińska (1961, s. 110) definiowała badanie jako

proces dostrzegania, formułowania i wyjaśniania problemów. Jest on ukierunkowany na analizę związków zachodzących pomiędzy obserwowanymi elementami realiów. Określa znaczenie poszczególnych elementów w odniesieniu do całości zjawiska, uwzględnia też kierunki dalszego rozwoju opisywanych warunków.

W ujęciu tym przedmiotem badań przez działanie jest relacja, jaka zachodzi między środowiskiem życia a działaniami, które przekształcają to środowisko. Takie badanie koncentruje się na problematyce indywidualnych i zbiorowych sił ludzkich oraz na kompensacji. W przypadku pierwszego zagadnienia badanie zmierza do rozpoznania czynników motywujących, kierunkujących siły jednostek i grup na zmiany i działanie. Kompensacja natomiast traktowana jest jako świadome i celowe wprowadzanie czynników, które uruchamiają wprowadzane zmiany (Smolińska-Theiss, Theiss, 2012, s. 17).

Badanie przez działanie w ujęciu Radlińskiej (1961) jest złożonym postępowaniem poznawczym, praktycznym i edukacyjnym, opierającym się na następujących elementach:

- jest to proces podmiotowy, zewnętrzny w stosunku do ludzi i środowiska, w jakim żyją;
- podstawą są siły społeczne określane jako twórcza dynamika, niezgoda wobec aktualnych warunków życia;

- ich zadaniem jest diagnoza (dotarcie do źródeł sił społecznych) oraz kompensacja, twórczość (wprowadzanie czynników zmiany);
- narzędziem badania i działania jest kanon stanów pożądaných i możliwych do osiągnięcia.

W centrum badania przez działanie jest człowiek, ponieważ „splatają się w nim wszystkie czynniki przebudowy, na niego wpływają i od niego zależą, gdyż tylko przez niego mogą się ujawnić, wzmacniać, osłabiać” (Radlińska, 1961, s. 111). Oprócz badania Radlińska wyróżniła również rozpoznanie, które określiła jako „zespół czynności zmierzających do praktycznej diagnozy aktualnego stanu zjawisk i stosunków społecznych” (Radlińska, 1961, s. 111). Rozpoznanie jest podejmowane w przypadku interwencji i dotyczy sytuacji jednostki, grupy czy określonego zjawiska. Do jego podstawowych właściwości należy indywidualizowanie, uogólnianie i rejestrowanie zjawisk w trakcie ich przebiegu. Rozpoznanie ma na celu szerokie, wnikliwe i obiektywne przedstawienie badanych faktów.

Kolejnym filarem jest tzw. wżywanie się w środowisko. Wczuć się w środowisko znaczy „poznać nie tylko warunki jego bytu, lecz również pojęcia i pragnienia w nim żyjące, istotę jego mocy duchowej i więzy, które je łączą z szerszym światem” (Radlińska, 1935, s. 75). Proces wżywania się występujący w badaniu i działaniu odbywa się za pomocą obserwacji luźnych, swobodnych rozmów prowadzonych w rozmaitych sytuacjach (Radlińska, 1935, s. 78).

Trzeci element, czyli działanie, oznacza proces wpływania na zmianę badanych zjawisk czy faktów. W szerszym rozumieniu działanie i zmiana to uświadamianie ludziom ich położenia, pokazywanie zależności między sytuacjami indywidualnymi i grupowymi, szukanie innych możliwych dróg rozwiązań (Smolińska-Theiss, Theiss, 2012, s. 22).

Badanie przez działanie to zjawisko, które pojawiło się już w pracach i koncepcjach Radlińskiej realizowanych w Studium Pracy Społeczno-Wychowawczej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (Theiss, 1997). Badanie miało dwa cele – metodologiczny oraz praktyczny i dotyczyło wypracowania obiektywnych metod badania określonych zjawisk społecznych, jak również zastosowania skutecznych metod, które wprowadzą zmiany w życie jednostki, grupy lub środowiska (Radlińska, 1937, s. 1).

Podstawą działania były różnice występujące między środowiskowymi warunkami życia a optymalnym potencjałem rozwojowym dzieci i młodzieży oraz zasady demokracji, dające pełne prawa do edukacji, kultury czy bezpieczeństwa socjalnego (Smolińska-Theiss, Theiss, 2012, s. 14).

„Badanie przez działanie” to polskie tłumaczenie terminu *action research* („badanie w działaniu”, „badanie aktywizujące”) wprowadzonego w latach 40. XX wieku przez psychologa społecznego Kurta Lewina. Badacz stworzył podstawy koncepcji badań uczestniczących zorientowanych na osobę klienta i nastawionych na rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych. Wcześniej ideę tę wspierał Dewey, który wypowiadał się na temat bezpośredniego uczestniczenia nauczycieli

w testowaniu i wprowadzaniu innowacji do praktyki edukacyjnej (Kubinowski, 2011, s. 182).

Badania przez działanie są typem badań właściwym dla nauk społecznych, które przeciwstawiają się tradycyjnym ujęciom metodologicznym, statycznym w odniesieniu do sposobu rozumienia świata i roli badacza, który odgrywa szczególną i aktywną rolę w badaniu. Do najważniejszych cech tego badania zaliczono: „świadome zaangażowanie badacza”, spojrzenie na problemy społeczne z punktu widzenia interesów ludzi badanych (badanie z dołu), aktywny udział w akcji emancypacyjnej badanych, poznanie przez wprowadzenie zmian praktycznych, wybór problemów badawczych z punktu widzenia ogólnych celów i strategicznych założeń badawczych, podporządkowanie procesu badawczego rozwojowi, kształtowaniu doświadczeń i uczeniu się wszystkich uczestników badań (Cichosz, 2014, s. 169).

W polskiej literaturze pedagogicznej termin „badanie przez działanie” pojawił się po 1989 r. w ramach dyskursu edukacyjnego (Gołębniak, 1998; Rutkowiak, 1995). Po 2000 r. pojęcie to pojawia się w podręcznikach akademickich (Czerepaniak-Walczak, 2007; Kubinowski, 2010; Palka, 2006) oraz w monografiach (Bauman, 2001; Urlińska, 2007). Należy zwrócić uwagę, że jest to szczególnie forma badania indywidualnego przypadku (*case study*). Procedura ta jest „poznawaniem specyficznych właściwości wybranego wycinka własnej bieżącej praktyki poprzez jego wielostronną analizę. Przedmiotem analizy mogą być zmiany w dyspozycjach osobowościowych, w relacjach społecznych albo w treściach i organizacji pracy” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 320).

Badanie przez działanie jest „systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń” (Pilch, Bauman, 2001, s. 307). To „procedura poznania i zmiany sprzyjająca integracji myślenia i działania, refleksji nad działaniem i w działaniu oraz doskonaleniu profesjonalizmu” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 320). To „organizacyjna forma badań pomagających w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel, pracownik socjalny, lider organizacji itp.) jest jednocześnie badaczem i organizatorem zmiany” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 321). Specyficzna cechą badań w działaniu jest to, że badacz nie tylko jest zanurzony w danym środowisku, ale dzięki swojej aktywności próbuje je przekształcić (Pilch, Bauman, 2001, s. 308). Metoda badania w działaniu otwarcie

odrzuca oddzielenie refleksji od działania, a więc, to co jest charakterystyczne dla innych form badań społecznych. Zakłada, iż wyprowadza się istotne wnioski właśnie z działań, w które są zaangażowani badani i badacze podczas procesu, tworząc, jednocześnie testując nowe rozwiązania (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 168).

Badanie przez działanie pojmowane było jako problem naukowo-teoretyczny, który swoim zasięgiem obejmował procesy poznawcze w perspektywie

przemian społecznych. Przedstawiciele tego nurtu uważali, że badanie przez działanie miało stanowić inspirację i pomoc w przeobrażaniu nauki (Smolińska-Theiss, Theiss, 2012, s. 26–27).

Inne stanowiska przedstawiały badanie jako problem naukowo-polityczny. Zaangażowanie polityczne nauki i jej badaczy stanowiło wymóg racjonalnej postawy wobec rzeczywistości. Badanie przez działanie jest podporządkowane realnym potrzebom ludzi, którzy znajdują się w trudnej sytuacji socjalnej i którzy próbują zmienić daną sytuację przez poznanie i zrozumienie jej. Werner Fuchs (1970–1971) twierdził, że takie postępowanie jest akcją polityczną, której celem jest oświecenie i emancypowanie się grup upośledzonych socjalnie (Kubinowski, 2011).

Inni badacze widzieli w badaniu przez działanie kompleksowy proces uczenia się. Przedstawicielem tego nurtu był Wolfgang Klafki (1973), który uważał, że kompleksowość dotyczy kształcącej refleksji zarówno badaczy, jak i badanych. Aktywizujące badanie społeczne rozumiane jest jako szeroka formuła dydaktyczna. Niektórzy badacze twierdzili, że badanie przez działanie jest metodą zmian społecznych przełamującą bariery społeczeństwa klasowego, szczególnie widoczne w szkole oraz na uczelniach wyższych. Pionierskie badania przez działanie były nakierowane na efekty w środowisku lokalnym, a opisywany rodzaj badań swoim zasięgiem zbliżał się do organizowania środowiska. Główną formułą tego nurtu była orientacja na zmiany społeczne, jak również na zmiany badaczy wywołane ich uczeniem się. Pojawiło się również stanowisko, w którym badanie przez działanie określane było jako egzemplifikacja założeń krytycznego racjonalizmu i tylko w tym kontekście je rozpatrywano. Charakterystyczne dla tego punktu widzenia było ujmowanie społeczeństwa jako całości, wiązanie procesów poznawania społeczeństwa z dążeniem do zmian społeczno-ekonomicznych, uczestnictwo badaczy w zmianach oraz podkreślanie, że jednostki same tworzą historię (Smolińska-Theiss, Theiss, 2012, s. 27–28).

Celem badania przez działanie jest rozwiązanie specyficznych problemów dotyczących funkcjonowania danej organizacji, społeczności (Kubinowski, 2011, s. 182). Współczesną odmianą tego badania jest uczestniczące badanie w działaniu (*participatory action research*), które opiera się na alternatywnej filozofii badań społecznych. Jest formą badania „od wewnątrz”, w której uczestnicy z jednej strony postrzegają siebie, swoje interpretacje, działania oraz ich pozycję osoby „z zewnątrz” w sposób naturalny, osobisty. Z drugiej strony postrzegają siebie, swoje działania oraz ich pozycję z perspektywy osoby „z zewnątrz” w sposób abstrakcyjny. A zatem sami biorą bezpośredni lub pośredni udział w wykonywaniu badań. Naprzemienne stosowanie tych perspektyw umożliwiała badającemu uczestnikowi dystans, pomocny w dostrzeganiu zarówno aktualnych, jak i potencjalnych jakości jego świata społecznego. Uczestniczące badanie w działaniu jest procesem zarówno społecznym, jak i edukacyjnym, w sposób szczególny analizuje relacje między indywidualizacją i socjalizacją w badanych miejscach. Angażuje ludzi w badanie własnej wiedzy, jest nastawione na praktykę i współpracę przez

wspólne poznawanie działań społecznych w procesie interakcji z innymi. Dzięki uświadamianiu ludziom społecznych barier ich samorozwoju i wskazywanie dróg zmiany niekorzystnego położenia badanie jest emancypacyjne i zachęca do inwestowania w siebie. Badanie przez działanie potrafi również być krytyczne – zachęcać do przebudowywania nieodpowiednich struktur społecznych oraz własnych sposobów rozumienia świata, a także refleksyjne i dialektyczne – pozwalające na lepsze poznanie własnej praktyki i samego siebie dzięki stworzeniu szansy na relacje między wiedzą teoretyczną i społeczną praktyką. Badanie przez działanie zmierza do transformacji w teorii i praktyce dzięki stymulowaniu wzajemnych, wspólnych i wzbogacających inspiracji (Kubinowski, 2011, s. 183–184).

Badanie przez działanie demaskowało różne nieprawidłowości, oświecało i wyzwalało badane podmioty. Dzięki niemu odbywał się kompleksowy proces uczenia się jego uczestników. Badanie przez działanie jest metodą zmian społecznych. U jej podstaw leży założenie, że to ludzie tworzą swoją historię i od ich nastawienia, zrozumienia określonej sytuacji, ustosunkowania się do niej zależy dalsza przyszłość. Badanie społeczne może pomóc w zdefiniowaniu danej sytuacji. Stąd też ma ono podwójny cel poznawczy, w którym uczy się zarówno badacz, jak i badany (Smolińska-Theiss, 1988).

Współcześnie ten typ badań znalazł zastosowanie w pracach Smolińskiej-Theiss, w badaniach Danuty Urbaniak-Zajac, Jacka Piekarskiego oraz Ewy i Bohdana Cyrańskich, w których obszarze zainteresowania znalazła się hermeneutyczna analiza wypowiedzi biograficznych. Na uwagę zasługują również badania prowadzone w odniesieniu do metod badawczych Theissa i Danuty Lalak (Theiss, Konopczyński, Winiarski, 2010).

Badania przez działanie w zakresie zarówno poznawczym, jak i treściowym powiązane są od samego początku z praktyką edukacyjną, ponieważ mają służyć rozwiązywaniu problemów z niej wynikających. Ingerują one bezpośrednio w praktykę, jednak muszą odpowiednio dostosować problematykę i metody badawcze. Badania przez działanie zmieniają tradycyjnie rozumianą praktykę edukacyjną i badania pedagogiczne w kilku wymiarach:

- przełamując odseparowanie badań od działania;
- przełamując odseparowanie badacza od badanych, akcentując potrzebę zmiany praktyki edukacyjnej w całej szkole jako wspólnoście;
- przełamując monopol akademicki na kontrolowanie wytwarzania wiedzy;
- przełamując monopol administracyjny na istotę reformowania edukacji (Kubinowski, 2011, s. 184).

Badanie przez działanie dostarcza danych, interpretacji, opisów faktów w celu formułowania argumentów i planów zrozumiałych dla opinii publicznej, jak również stwarza podstawę do negocjacji w trakcie podejmowania decyzji społecznych i może pomóc zidentyfikować słabe ogniwo w systemie, prowadzi do lepszego rozumienia siebie, pojawiających się problemów i ich uwarunkowań. Edukacyjne badania przez działanie mogą być działaniem o szerszym znaczeniu społecznym,

będącym pierwszym krokiem do zmiany. Pedagodzy korzystający z tych możliwości mogą stawać się bardziej refleksyjni, otwarci na współpracę i mocniej zaangażowani w rozwijanie demokracji (Kubinowski, 2011, s. 184).

Szczególne miejsce w edukacyjnych badaniach przez działanie zajmują badania nauczycielskie (*teacher research*), w których nauczyciel przyjmuje rolę badacza prowadzącego studia nad własną praktyką zawodową w konkretnych szkołach. Studia te są

sposobem wypracowania alternatywy wobec dominacji badań pedagogów akademickich nad edukacją, w których nauczyciele są przeważnie traktowani instrumentalnie, a wiedza uzyskiwana przez zewnętrznych obserwatorów okazuje się mało użyteczna w pracy nauczycieli. Takiemu myśleniu towarzyszy poszukiwanie nowej koncepcji edukacyjnej, bliższej istocie badań oraz względne zacieranie różnic między rolami nauczyciela i ucznia, postrzeganych jako badaczy uczących się dzięki samodzielnemu dociekaniu i rozwiązywaniu problemów (Hammersley, 1997, s. 61–65).

Badania nauczycielskie mogą prowadzić do lepszego rozumienia edukacji, powodując zmianę kultury szkoły na demokratyczną i podnosząc znaczenie środowiska nauczycielskiego w publicznym dyskursie edukacyjnym. Ponadto dostarczają wiedzę pedagogiczną z pierwszej ręki, wymuszają zmianę w tradycyjnej metodologii badań pedagogicznych i zbliżają teorię do praktyki, czyniąc ją bardziej przyjazną dla ogółu społeczeństwa. Niestety edukacyjne badania w działaniu wymagają dużego zaangażowania i poświęcenia – niewłaściwe działanie może przynieść niekorzystne rezultaty. Do tego rodzaju badań należy się odpowiednio przygotować. Krzysztof J. Szmidt (2007), wraz ze swoim zespołem, w latach 1998–2000 prowadził badania w działaniu w jednej ze szkół podstawowych, których celem było wdrożenie do praktyki szkolnej lekcji twórczości oraz próba ich ewaluacji. W toku badań zebrano obszerny materiał empiryczny obejmujący rezultaty twórczości uczniów, a także dane z systematycznych obserwacji (Kubinowski, 2011, s. 187).

Przegląd wyżej opisanych metod pokazuje pole możliwości badawczych. Sięga do tradycji polskich badań środowiskowych i do nowych propozycji metodologicznych. Stanowi swoisty przewodnik pozwalający odczytywać rozbudowany, mozaikowy warsztat badawczy wykorzystujący różne strategie i metody. Ta różnorodność nie może jednak łamać czy znosić metodologicznych wymogów prac badawczych. W swoich poszukiwaniach staram się, aby warsztat badawczy był adekwatny do problemu badawczego, spójny i heurystyczny, pozwalający odpowiadać na postawione pytania, aby służył do głębszego zastanowienia się nad przedmiotem badań, który jest mało doceniany, a nawet marginalizowany.

Wychodząc z tradycji badań środowiskowych, badam środowisko szkoły i środowisko Warki jako przestrzeń działań rozwojowo-wychowawczych. Za

pomocą monografii instytucji dokonują opisu funkcjonowania szkoły w kontekście warunków zewnętrznych i wewnętrznych, jak również procesów społecznych zachodzących w badanym środowisku w tej perspektywie lokalnego potencjału społecznego, kulturowego i gospodarczego. Metoda etnograficzna ma służyć pogłębieniu opisu i zrozumieniu badanych zjawisk, procesów i faktów społeczno-kulturowych. Badanie przez działanie łączy z pracami ukierunkowanymi na cele praktyczne. W podjętych badaniach środowiskowych łączy perspektywę etnograficzną z badaniami partycypacyjnymi (w działaniu).

4.6. Przedłużona obserwacja

Obserwacja może pomóc na wstępie badań w wykrystalizowaniu interesujących tematów naukowych. Wrażenia i doświadczenia z długotrwałej obserwacji mogą nam podsunąć nowy i jeszcze ciekawszy problem badawczy, co z kolei może zrodzić potrzebę zastosowania dodatkowej metody i teorii, aby lepiej zgłębić ten problem (Jemielniak, 2012b, s. 42). W mojej pracy obserwacja posłużyła jako pole do zgłębienia tematu strajku nauczycielskiego. Długotrwała obserwacja pozwoliła mi bliżej przyjrzeć się pracy, jaką nauczyciele wykonują w czasie pandemii, z jakimi trudnościami się mierzą. Dodatkowym ułatwieniem było moja obecność jako pedagoga szkolnego, czyli jako obserwatora bezpośrednio uczestniczącego w badaniu.

W rzeczywistości obserwacja uczestnicząca jest czymś więcej niż tylko metodą. Opisuje ona podstawowe źródło pochodzenia wszelkich badań społecznych (Silverman, 2009, s. 75). W pewnym sensie wszystkie badania społeczne są rodzajem obserwacji uczestniczącej, ponieważ nie możemy badać świata społecznego, nie będąc jego częścią. Z tego punktu widzenia obserwacja uczestnicząca nie jest pojedynczą techniką badawczą, ale sposobem bycia w świecie badacza (Atkinson, Hammersley, 1994, s. 249).

Obserwacja uczestnicząca to klasyczna i wysoko ceniona metoda w etnografii i innych badaniach jakościowych. Metoda ta jest czasochłonna, często męcząca i stresująca, ale w nieporównanie lepszy od innych metod sposób zbliża badacza do środowiska i praktyk społecznych. Wymaga ogromnego zaangażowania, aby dać pożądane rezultaty, lecz zarazem niezwykle ważne jest zachowanie minimum krytycznego dystansu. W obserwacji uczestniczy się nie tylko jako badacz oddzielony od ludzi analityczną otoczką, ale również jako zwykły człowiek myślący i czujący, z określonym doświadczeniem życiowym i specyficznym repertuarem poglądów i reakcji, jako aktor społeczny wchodzący w dynamiczne relacje z innymi ludźmi. Obserwacja uczestnicząca odbywa się z pozycji insidera, czyli członka danej społeczności czy kultury. Jej celem jest dogłębne poznanie norm interakcji, sensu działań i hierarchii wartości (Kostera, 2003, s. 116). Uczestnicząc w życiu danej społeczności, badacz lub badaczka jednocześnie obserwuje i stara się zapisać albo

w inny sposób udokumentować wybrane elementy interakcji środowiska. Spędza ogromną ilość czasu wśród badanych osób, w ich środowisku, wchodzi w ich tryb życia. Znając „język terenu”, np. charakterystyczny slang danej grupy, jej wartości i punkty odniesienia, zyskuje wycucie sytuacji i większe szanse na interpretację zachowania i wypowiedzi ludzi w adekwatny sposób. Ze względów etycznych, metodologicznych i praktycznych obserwacja uczestnicząca rzadko jest używana w formie tajnej czy zakamuflowanej, obserwator jest znany tylko jako członek danej grupy, a obserwuje i notuje w tajemnicy (Jemielniak, 2012b, s. 52). W obserwacji uczestniczącej ważna jest subiektywność badacza.

ROZDZIAŁ 5

WARSZTAT BADACZA

5.1. Założenia teoretyczno-metodologiczne

Dzisiejsza szkoła znalazła się w bardzo trudnej sytuacji edukacyjnej, zderzyła się z wymaganiami teraźniejszości. Z jednej strony znalazła się pod prężeniem tradycyjnych funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Z drugiej strony postawiona została wobec wymagań władz oświatowych, którym oczywiście za wszelką cenę stara się sprostać. Szkoła zaczęła balansować na granicy wytrzymałości. Ile jeszcze zostanie wrzucone na jej barki? Czy da radę udźwignąć wyzwania współczesności? Jak próbuje reaktywować dobrze jej znane, przypisane z definicji funkcje opiekuńczo-wychowawcze? Jak reaguje na wyzwania teraźniejszości? Bazując na tradycyjnych funkcjach opiekuńczo-wychowawczych i doświadczeniach, z jakimi musi się zmierzyć, aby móc w miarę normalnie funkcjonować w nowych warunkach społeczno-politycznych, takich jak strajk nauczycielski czy pandemia, szkoła jest zmuszona radzić sobie w tych trudnych momentach.

Celem badania jest pokazanie powiązań funkcji wewnątrzszkolnych i kontekstu szkoły. Badam środowisko, w którym funkcjonuje szkoła, oraz sposób, w jaki odbija ona to, co dzieje się na zewnątrz, jak odpowiada na nowe wyzwania i zadania opiekuńczo-wychowawcze. Jak radzi sobie z aktualnymi wyzwaniami, z którymi musi się zmierzyć?

Problem ten pokażę na przykładzie Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce. Będą to zatem badania terenowe skoncentrowane na diagnozie jednego wybranego środowiska – takie rozwiązanie jest typowe dla pedagogiki społecznej i ma swoją tradycję w badaniach Mysłakowskiego, Bystronia, Włodzimierza Winclawskiego. Szkołę w Warce będę analizowała z punktu widzenia teorii instytucjonalizmu (neoinstytucjonalizm).

Następnie przedstawię, jak szkoła radzi sobie z aktualnymi wyzwaniami, z jakimi zderza się w panujących realiach. Odpowiedzi na to pytanie szukam na podstawie analizy kwestionariusza ankiety dotyczącego sześciolatek w szkole, strajku nauczycieli pracujących w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce. Przedstawię doświadczenia pedagoga szkolnego funkcjonującego

w wirtualnej rzeczywistości szkolnej w czasie pandemii. W konkluzji, odwołując się do przedłużonej obserwacji i badania przez działanie, zaprezentuję mocne i słabe strony nauczania zdalnego z perspektywy nauczyciela, rodzica i ucznia.

W swoich badaniach dokonuję konfrontacji świata teorii i zasad normatywnych z jednej strony oraz świata realnych zachowań ludzi i systemów – z drugiej. Analiza instytucjonalna pozwala pokazywać drogę od nowych reguł do dojrzałości instytucjonalnej (Morawski, 1998). Są to prace prowadzone w dwóch perspektywach. W pierwszym ujęciu jest to perspektywa historyczno-społeczna. Koncentruje się ona na pokazywaniu i obserwowaniu, w jaki sposób instytucje zmieniały się w procesie rozwoju historycznego. Główny akcent położony został na instytucje ekonomiczno-polityczne, które w zasadniczy sposób określają korzyści człowieka. Instytucje rozumiane są tutaj jako wyraźny kontekst działania człowieka lub jako czynnik wyznaczający ludzkie zachowania. Tradycyjni instytucjonalści interesują się przede wszystkim strukturą władzy i wpływem gospodarki na życie społeczne, zwracając uwagę na konflikty i sprzeczności między różnymi segmentami struktury społecznej.

W drugim ujęciu mówi się o nowym instytucjonalizmie. Pojęcie to jest bardzo rozbudowane i ma wielorakie ugruntowanie teoretyczne. W naukach społecznych od początku lat 70. ubiegłego wieku podejście to rozwija się bardzo dynamicznie. Jego przedstawiciele łączy zainteresowanie rolą instytucji w procesach społecznych, gospodarczych i politycznych. W obrębie nowego instytucjonalizmu prowadzone są dyskusje dotyczące natury i genezy instytucji życia społecznego. Nowy instytucjonalizm stawia pytania dotyczące trwałości instytucji, ich przekształceń i tego, w jakim stopniu są one podatne na zmiany. Pyta również, jakie są relacje między jednostkami a instytucjami (Pieliński, 2013, s. 1–2).

W centrum nowego instytucjonalizmu znajdują się działania ludzkie. Podkreśla się wielowymiarowość działań, zachowań i wyborów ludzkich. Stawia się pytania o to, jak ludzie działają, jakie instytucje tworzą, jakimi wyborami się kierują, jak organizują sobie porządek społeczny. Neoinstytucjonalści odwołują się do teorii racjonalnego wyboru i teorii gier. Zakładają, że jednostka jest racjonalnym podmiotem wyboru a zarazem twórcą instytucji społecznych. Badają człowieka działającego racjonalnie w ramach ograniczeń, skrupowań i bodźców nałożonych na niego przez konkretne instytucje (Smolińska-Theiss, 2005, 57–58).

Peter Hall i Rosemary Taylor (1996) wyróżnili trzy odmiany nowego instytucjonalizmu: historyczny, racjonalnego wyboru i socjologiczny. Instytucjonalizm historyczny analizuje rolę instytucji w procesach politycznych. W instytucjonalizmie racjonalnego wyboru (Hall, Taylor 1996) instytucje traktowane są jako pochodne działań racjonalnych, które służą jednostkom do zaspokojenia ich indywidualnych potrzeb. Instytucje interpretowane są jako elementy regulujące interakcje między jednostkami. Instytucjonalizm socjologiczny traktuje instytucje jako element kulturowych praktyk. Instytucje są zbiorem reguł, norm, symboli, znaków kształtujących tożsamość jednostek (Pieliński, 2013, s. 27–28).

Ellen Immergut (1998, s. 12–16) wyróżniła następujące odmiany nowego instytucjonalizmu: teoria racjonalnego wyboru, teoria organizacji oraz instytucjonalizm

historyczny. Badacze związani z nurtem racjonalnego wyboru tworzą analityczne modele sytuacji, w których sukces działających racjonalnie jednostek zależy przede wszystkim od współdziałania. Teoria organizacji postrzega instytucje jako rodzaj wsparcia dla jednostek. Instytucje te są narzędziami do odnajdywania dróg w środowisku.

Nowy instytucjonalizm ma charakter praktyczny i koncentruje się głównie na opisie życia społecznego. Witold Morawski (1998) zwraca uwagę na proces instytucjonalizacji zorientowanej na środowisko lokalne. Można go łączyć z nadawaniem ram i ograniczeń stawianych komunikacji i interakcjom społecznym wychodzącym poza rodzinę. Mechanizmy instytucjonalne opierają się na trzech filarach, są to: kultura ze swoimi wartościami, oczekiwaniami, przepisami i prawem, struktura społeczna obejmująca systemy rządzenia, autorytety i społeczne tożsamości oraz zwyczajowe porządki, procedury, standardy zachowań i rozwiązań. Analiza instytucjonalna pokazuje, jak wyłaniają się nowe wzory instytucjonalne, nazywane systemami, które rozwijają się w zależności od sytuacji jednostki i społeczeństwa. Zmiana systemowa dokonuje się w środowisku, gdzie działają rozmaite logiki funkcjonowania. Według tego autora ogólny model analizy instytucjonalnej uwzględnia następujące elementy: nowe reguły, ich polskie wewnętrzne źródła, logikę strukturalnej adaptacji do otoczenia zewnętrznego, różnorodność warunków realizacji, mechanizmy wyłaniania się nowych systemów, dziedzictwo przeszłości i efektywność instytucjonalną.

Analiza instytucjonalna umożliwi zbadanie szkoły jako instytucji oraz zmian, które się w niej dokonują. Na rysunku 1 przedstawiłam przemiany instytucjonalne w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Nowy instytucjonalizm zakładał, że instytucje są bardziej zmienne (rozwijają się), dzięki czemu mogą działać bardziej racjonalnie. Racjonalne działanie skłaniało do podejmowania inicjatywy, aktywizowania i ożywiania. A zatem pojawia się pojęcie, które ma istotne znaczenie w definiowaniu nowych funkcji szkoły. Termin „aktywizacja” określany jest jako skłonność do działania. Aktywność ludzką można rozpatrywać jako sposób poznawania społecznej rzeczywistości. Rozpatrując problem aktywności, należy uwzględnić zarówno tendencje dynamiczne, tkwiące w samej jednostce i mobilizujące ją do działania, jak i warunki społeczno-historyczne, w których funkcjonują owe jednostki. Mówiąc o aktywności ludzkiej, mamy na myśli jednostki, które mają wpływ na funkcjonowanie szkoły i kształtowanie jej twórczej roli w środowisku lokalnym.

Aktywizacja wychowawcza środowiska jest utożsamiana z pobudzaniem sił społecznych tego środowiska (Radlińska, 1961). Z pojęciem „aktywizacji” wiąże się pojęcie „działania społecznego”, które określa się jako intencjonalną aktywność podejmowaną przez człowieka w celu modyfikacji i polepszenia sytuacji. Propozycja działania społecznego umieszczona w koncepcji socjalizacji i nabywania tożsamości może tworzyć instytucję rozumianą jako przestrzeń podlegająca ciągłym zmianom, będąca w trakcie tworzenia i rozwoju (Lalak, Pilch, 1999).

W ujęciu paradygmatycznym działanie społeczne przeciwstawiane jest zachowaniu. „Zasada się ono na zdolności aktora do refleksyjnego interpretowania

RYSUNEK 1. Przemiany instytucjonalne w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej



Źródło: opracowanie własne.

rzeczywistości, czyli nadawaniu sensu i znaczenia różnego typu obiektom stanowiącym uniwersum jednostki i dopiero w tym kontekście podejmowaniu przez nią określonych czynności” (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 64). Działaniem społecznym będzie zaś to, „które wedle intencjonalnego sensu działającego lub działających odnosi się do zachowania innych ludzi i jest na nie zorientowane w swoim przebiegu” (Weber, 2002, s. 6).

Max Weber (2002) twierdził, że aktorzy życia społecznego, pod wpływem kulturowych i psychologicznych przesłanek, mogą podejmować następujące działania: racjonalne, które oparte są na rachunku kosztów i zysków, tradycyjne, oparte na rutynie i przywiązywaniu do sprawdzonych i obowiązujących reguł oraz afektywne, które podejmowane są pod wpływem emocji. Z kolei Parsons (1951) postrzegał aktorów życia społecznego w kategorii motywów i wartości warunkujących jego obraz świata. Działania jednostek mają charakter instrumentalny, ekspresyjny lub moralny (Konecki, Chomczyński, 2012). Jürgen Habermas (1999) wysunął propozycję, w której działanie społeczne ma charakter instrumentalny (działanie strategiczne) lub służy porozumieniu pomiędzy aktorami (działania komunikacyjne).

W opozycji do normatywnej i systemowej perspektywy rozwijały się i zyskiwały rozgłos teorie upodmiotowiające aktora i czyniące go podstawowym obiektem zainteresowania. W tym nurcie na pierwszy plan wysuwają się dwie szkoły: fenomenologiczna i interakcjonizm symboliczny. Dla przedstawiciela filozofii fenomenologicznej Alfreda Schutza (1972, za: Konecki, Chomczyński, 2012, s. 64) wszelkie działanie „zasadza się na celowo czynionych projektach bazujących na przekonaniu, że inni w podobny do aktora sposób oznaczają przedmioty i obiekty obecne w rzeczywistości społecznej; posiadają ten sam zasób wiedzy podręcznej”.

Podobnie krytyczną postawę w stosunku do systemowej wizji rzeczywistości przyjęli symboliczni interakcyoniści na czele z George H. Meadem (1975), którzy uczynili aktora społecznego podmiotem działania. Jednostka staje się przedmiotem refleksji dla samej siebie, komunikując się i permanentnie reinterpretując rzeczywistość społeczną w trakcie interakcji z innymi. Anselm Strauss (1993, za: Konecki, Chomczyński, 2012, s. 65–66), przedstawiając swoje założenia teorii działania społecznego, twierdził, że nie jest ono możliwe bez swoistej, bardzo indywidualnej, komunikacji aktora ze swoim ciałem.

W kontekście wyżej wymienionych koncepcji przywołać można również stanowisko Znanieckiego (2009, za: Konecki, Chomczyński, 2012, s. 66), dla którego działanie społeczne jest „swoistym dialogiem pomiędzy normatywno-aksjologicznym porządkiem społecznym a podmiotem, który nasycza świat naturalny konkretnymi wartościami”. Tak też w nowej perspektywie instytucjonalnej można potraktować szkołę jako zmieniającą się przestrzeń racjonalnego działania i – częściowo – jako samosterowny system zanurzony w środowisku.

5.2. Pytania badawcze

Główny problem badawczy, jaki sobie postawiłam, dotyczy funkcji opiekuńczo-wychowawczych szkoły z perspektywy zmieniających się wyzwań i zadań środowiska lokalnego. Na tym tle pytam, jak szkoła rozpoznaje te zadania, jak je realizuje, jak współpracuje z lokalnymi instytucjami. W szerszej perspektywie swoje badania rozszerzam na specyficzne wyzwania i zadania nakładane na szkołę w Warce przez państwo. Pytam o problem sześcioletków w szkole, o likwidację gimnazjów i protest nauczycieli, a także o problemy nauczania zdalnego w warunkach pandemii. W tej szerszej perspektywie stawiam być może publicystyczne, ale podstawowe pytanie: **Ile jeszcze szkoła wytrzyma?** To pytanie wydaje się dziś bardzo aktualne. Co jeszcze szkoła weźmie na swoje barki?

Na podstawie przeglądu literatury, doświadczeń i narracji prowadzonych w codziennej pracy pedagoga szkolnego stawiam ramowe pytania badawcze:

- Jak funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest definiowana i rozumiana przez różne podmioty szkoły oraz jaka jest gotowość tych podmiotów do działań na rzecz szkoły?

- Jakie nowe wyzwania i zadania stają przed szkołą w zakresie opieki nad dzieckiem i wsparcia socjalnego rodziny?
- Na ile szkoła potrafi rozpoznawać te specyficzne zadania opiekuńczo-socjalne, definiować je i uruchamiać różne siły i zasoby do działania?
- W jakim zakresie można mówić o specyficznych, elastycznych działaniach szkoły dopasowanych do warunków lokalnych?
- W jakim zakresie rodzice, instytucje gminne, lokalne partycypują w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i współtworzą szkołę, jako wspólnotę uczenia się?
- Jak szkoła zareagowała na nowe wyzwania, działania edukacyjne, społeczne i polityczne?
- Ile jeszcze szkoła może wrzucić na swoje barki i jak sobie z tym poradzi?

Z jednej strony takie pytania mogą wydawać się znane i oczywiste, jak określa Urbaniak-Zajęc – „oddziedziczone po poprzednikach”. Z drugiej strony w nowej perspektywie teoretycznej i społeczno-politycznej nie muszą one tracić swoich wartości heurystycznych, wręcz przeciwnie, mogą być impulsem do nowatorskich badań (Piekarski, Urbaniak-Zajęc, Szmidt, 2011). Wykorzystałam triangulację metod umożliwiającą łączenie badań jakościowych i ilościowych. W omawianych badaniach pojawiła się triangulacja procedur analizy – badania jakościowe, interpretacyjne i ilościowe – statystyczne, triangulacja źródeł – pisane, wytworzone oraz triangulacja technik badawczych – analiza dokumentów, wywiady, obserwacje.

Badania skierowane były do podmiotów współpracujących ze szkołą. W praktyce byli to nauczyciele, dyrekcja, rodzice, radni, pracownicy instytucji, podmioty, które pomagają w realizowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Dokonałam rozpoznania kwestii edukacyjnych w instytucjach gminnych współpracujących ze szkołą (Urząd Gminy i Miasta Warki, kościół, Miejsko-Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, Centrum Sportu i Rekreacji, świetlica opiekuńczo-wychowawcza, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Dworek na Długiej, Muzeum im. Kazimierza Pułaskiego, Komisariat Policji) na podstawie analizy dokumentacji szkolnej i gminnej oraz wywiadów z burmistrzem, specjalistą do spraw oświaty, radnymi, pracownikami socjalnymi, asystentem rodziny, pracownikiem policji, wychowawcą świetlicy opiekuńczo-wychowawczej, psychologiem z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz rodzicami. Główna uwaga koncentruje się na rozpoznaniu wyzwań i działań, jakie w zakresie opieki nad dzieckiem i wsparcia rodziny podejmuje szkoła. Przeprowadziłam wywiady z dyrekcją Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi, z pedagogiem szkolnym, z psychologiem z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych, z nauczycielami i rodzicami. Opracowałam i przeprowadziłam kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców dzieci sześciolatków, jak również ankietę dla nauczycieli, poszukując opinii na temat strajku nauczycielskiego, pracy w szkole, zawodu nauczycielskiego i reformy oświatowej.

Przeprowadzone wywiady pozwoliły zgromadzić obszerny materiał. Cennym uzupełnieniem całego procesu badawczego była analiza dokumentów szkoły i podmiotów współdziałających.

Podjęte przeze mnie badania mają charakter diagnostyczny, ponieważ:

- zmierzają do ustalenia istniejącego stanu rzeczy oraz jego przyczyn, a także dotyczących jego zmian;
- mają na celu opis i analizę badanych faktów, zjawisk, procesów, zdarzeń, łącznie z charakterystyką ich funkcjonowania i rozwoju (Łobocki, 1985);
- służą rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych (Palka, 2010);
- zapewniają rejestrację różnych przejawów zachowań dzieci, młodzieży i dorosłych (Łobocki, 1985);
- zmierzają do podjęcia działań naprawczych (Gnitecki, 1993);
- opis w badaniach diagnostycznych ma charakter analityczny i wyjaśniający (Pilch, Bauman, 2001);
- diagnostyka pedagogiczna zmierza do rozpoznania uwarunkowań i natury zjawisk lub procesów edukacyjnych oraz określenia możliwości ich zmiany (Gnitecki, 1993);
- diagnozowanie przybiera postać tzw. diagnoz cząstkowych, z których najważniejsza jest diagnoza klasyfikacyjna lub typologiczna (za: Smolińska-Theiss, 2014, s. 177–178).

We współczesnej literaturze badania środowiskowe rozszerzane są o elementy związane z badaniami terenowymi, monografią instytucji, a także współcześnie rozumianymi badaniami etnograficznymi. W pracy przyjmę jednak tradycyjne określenie – będę się posługiwać terminem „środowiskowe badania nad szkołą” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010).

Klasyczne badania środowiskowe skupiają się na zagadnieniach przekształcenia, usprawniania lub budowania środowiska zgodnie z przyjętymi perspektywami, ideałami oraz celami wychowania. Środowisko traktuje się jako przestrzeń działań rozwojowo-wychowawczych, a jego badanie polega na rozpoznaniu miejscowego potencjału społecznego, kulturowego, gospodarczego oraz przyrodniczego, rozumianego jako czynnik wspomagający lub hamujący procesy rozwojowo-wychowawcze. Pedagogiczne badania środowiskowe są wielopostaciowe, rozproszone. Pole tych badań wyznaczają dwie tendencje: etnograficzna oraz partycypacyjna (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 96).

Klasyczne badania środowiskowe pozwalają na wieloaspektowe ujęcie tematu pracy. Co więcej, strategia jakościowa w badaniach empirycznych, zdaniem Pilcha i Bauman (2001, s. 279–280), pozwala na rezygnację z hipotez badawczych, zakładając wysoki stopień bezzałożeniowości w poznawaniu natury badanego fenomenu. Dotyczy to szczególnie problemów mało znanych, które badacz bardziej wyczuwa intuicyjnie, niż o nich wie, co nie pozwala na stawianie precyzyjnych hipotez.

Badania terenowe są cenione przez naukowców, ponieważ umożliwiają dostęp do informacji (z pierwszej ręki) na temat stylu życia, przekonań, wyrażanych

werbalnie opinii i aspiracji (Emerson, 1983). Badania w terenie trudno jest przeprowadzić, jeśli nie zna się badanego środowiska bądź dostęp do niego jest utrudniony. Badacz przebywający w nowym środowisku jest obiektem dużego zainteresowania, co w pierwszej fazie badań może mieć negatywne skutki. Badania etnograficzne są badaniami terenowymi, ponieważ są prowadzone w naturalnym środowisku. W etnografii stosuje się różne metody zbierania informacji – zaliczyć do nich można obserwację, wywiad oraz analizę wytworów ludzkich (Pilch, Bauman, 2001, s. 295). Proces badawczy to proces, „w którym obserwator przebywa w środowisku społecznym dla celów badań naukowych. Obserwator jest w bezpośrednich, bliskich stosunkach z obserwowanymi i współuczestnictwo w ich naturalnym życiu dostarcza mu materiałów badawczych” (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 198).

Jądrzem badania etnograficznego jest obserwacja uczestnicząca, która jest badaniem polegającym na wspólnym doświadczeniu (Pilch, Bauman, 2001, s. 296). Jako pedagog pracujący w badanej szkole miałam możliwość lepszego poznania badanego środowiska. Stworzyłam naturalną sytuację jako obserwator i jednocześnie jako osoba współuczestnicząca w sposób aktywny w badaniu.

5.3. Procedura badań

W pierwszym etapie badań prowadziłam klasyczne badania terenowe – przeprowadzałam wywiady swobodne z podmiotami współpracującymi ze szkołą. W poznawalnym środowisku badacza interesuje życie codzienne, sytuacje, rozmowy, aby lepiej zrozumieć, co tak naprawdę dzieje się w określonej społeczności (Pilch, Bauman, 2001, s. 296). W celu dokładnego rozpoznania i zanalizowania środowiska wareckiego dokonałam przeglądu dyskursu medialnego, śledząc strony internetowe, fora i prasę lokalną.

Dokonałam analizy dokumentów w Urzędzie Gminy i Miasta Warki, Miejsko-Gminnym Ośrodku Pomocy Społecznej, w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, w świetlicy opiekuńczo-wychowawczej. Za twórców metody analizy dokumentów uznaje się socjologów ze szkoły chicagowskiej – Williama Thomasa i Znanieckiego. Dokumentacja stanowi szczególne źródło informacji w badaniach jakościowych, ponieważ – po pierwsze – jest ona prawie zawsze dostępna i nie wymaga od badacza większych nakładów pieniędzy i innych środków, a po drugie – jest ona względnie trwałym źródłem danych w sensie utrwalenia zapisu sytuacji. Bardzo często jest sporządzona w języku charakterystycznym dla danego środowiska i reprezentuje oficjalne stanowisko, wynik uzgodnień, urzędowe potwierdzenie jakiegoś faktu. Analizę dokumentacji można uznać za pewną formę interakcji między źródłami i badaczem (Kubinowski, 2011, s. 214–215).

W moich badaniach zapoznałam się z dokumentami formalnymi, które określa się jako „sprawozdania, protokoły, zestawienia statystyczne, wykazy, zapisy, akty prawne i inne materiały wytwarzane przez urzędy, instytucje czy organizacje” (Jemielniak, 2012a, s. 165).

Swoje badania instytucjonalne uzupełniłam o wywiady z radnymi miasta Warki, z przedstawicielami podmiotów współpracujących ze szkołą, których celem było rozpoznanie zadań, wyzwań, działań prowadzonych przez te instytucje w zakresie opieki nad dzieckiem i rodziną. Były to wywiady swobodne niestandardyzowane i nieustrukturyzowane, podczas których badacz swobodnie kształtował rozmowę. Ten rodzaj wywiadu często stosowany jest w badaniach jakościowych o charakterze eksploracyjnym i obserwacyjnym w połączeniu z obserwacją uczestniczącą. Wywiad nieustrukturyzowany daje możliwość pogłębionego wglądu w daną problematykę (Jemielniak, 2012a, s. 115–116). Posiadany schemat pytań służył temu, aby w czasie rozmowy nie pominąć żadnej ważnej kwestii. Rozmowa zawierała pytania otwarte, które powiązane były z problemami badawczymi. Steinar Kvale (2010, za: Jemielniak, 2012a, s. 116) podkreśla, że celem wywiadu jakościowego jest „uzyskanie opisu świata życia badanych oraz poznanie znaczeń poszczególnych jego wymiarów”.

W drugim etapie badań skupiłam się na szkole jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej. Dokonałam analizy dokumentów szkolnych, przeprowadziłam wywiady z dyrekcją szkoły, nauczycielami i rodzicami. Wywiady w badaniach etnograficznych charakteryzują się czterema cechami. Pierwsza z nich dotyczy specyficznej atmosfery wywiadu, która jest spowodowana znajomością rozmówców. Druga to ich nieplanowany charakter, ponieważ wywiady takie odbywają się często spontanicznie podczas obserwacji uczestniczącej. Trzecia koncentruje się na konkretnym temacie i ma na celu określenie przyczyn konkretnych działań, emocji i doświadczeń. Natomiast czwarta to po prostu mniejsze obciążenie dla badacza, ponieważ wywiady mogą być powtarzane (Jemielniak, 2012a, s. 119).

Trzeci etap to badania ankietowe przeprowadzone wśród osiemdziesięciorga rodziców, których dzieci rozpoczęły naukę w pierwszej klasie jako sześciolatki. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający pytania otwarte i zamknięte. Celem badania było poznanie prawdziwych opinii na temat reformy edukacji sześciolatek, a w szczególności rodzicielskich oczekiwań, nadziei i obaw związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły w odniesieniu do sześciolatek.

Czwarty etap to badania ankietowe przeprowadzone wśród czterdziestu dziewięciu nauczycieli Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami w Warce. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający pytania otwarte i zamknięte. Celem badania było uzyskanie zdania na temat strajku nauczycielskiego, pracy w szkole, zawodu nauczycielskiego i reformy oświatowej. Badania były prowadzone przez zespół z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie także w wielu innych szkołach na terenie Polski, natomiast ja przedstawię jedynie wycinek z badań mojej szkoły.

Piąty etap to przedłużona obserwacja pedagoga szkolnego w czasie trwania nauczania zdalnego – wątpliwości uczniów, rodziców i nauczycieli, którzy w jednej chwili musieli zderzyć się z wirtualną rzeczywistością. Różne oczekiwania rodziców i spojrzenia nauczycieli spowodowały, że był to bardzo trudny okres dla funkcjonowania szkoły. Badania stanowiły wieloetapowy proces, który przedstawiłam na rysunku 2.

RYSUNEK 2. Schemat badań

Klasyczne badania środowiskowe przeprowadzone na terenie gminy Warka, środowisko		
I etap	Badania terenowe, wywiady swobodne, analiza dokumentów gminy, podmiotów współpracujących ze szkołą	grudzień 2014
	Wywiady z przedstawicielami gminy i środowiska	styczeń 2015
Badania w szkole		
II etap	Analiza dokumentów szkoły	luty 2015
	Wywiady z dyrekcją i nauczycielami	marzec 2015
Badanie rodziców i dzieci		
III etap	Ankieta dla rodziców	marzec 2015
	Wywiady z rodzicami	kwiecień 2015
Badania w szkole		
IV etap	Ankieta dla nauczycieli	kwiecień 2019
Badania w szkole		
V etap	Przedłużona obserwacja	kwiecień–czerwiec 2020
Badania w szkole		
VI etap	Analiza zebranych danych	marzec–czerwiec 2016 lipiec–sierpień 2020

Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ 6

SZKOŁA W ŚRODOWISKU – ŚRODOWISKO LOKALNE

Termin „środowisko lokalne” jest wzbogaconym o aspekt wychowawczy pojęciem przyjętym przez pedagogów społecznych. Kawula (2005, s. 35) uważa, że pedagogika społeczna jest

pedagogiczną teorią i praktyką środowiska w tym sensie, że traktuje instytucje społeczne (formalne i nieformalne) jako środowisko życia ludzkiego, usiłuje dostrzec w nich siły i dynamizmy lub sugerować im intencjonalność pracy wychowawczej, aktywizować jego zasoby, potencjały.

Środowisko lokalne to inaczej wspólnota lokalna, środowisko wychowawcze, środowisko zamieszkania, środowisko terytorialne czy społeczność lokalna.

Pilch (2003, s. 157) proponuje następującą definicję środowiska lokalnego:

Środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkująca ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólne tradycje, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa.

Winiarski (1990, s. 22) przedstawia lokalne środowiska wychowawcze jako „zespół czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych, zlokalizowanych w ramach rejonu zamieszkania”.

Według pedagogów społecznych środowisko lokalne wywiera wpływ na szkołę, będąc jednym z jego komponentów i powiązanych z wieloma innymi. Zdaniem Winiarskiego (2003, s. 30) w środowisku lokalnym funkcjonują placówki edukacyjne, opiekuńczo-socjalne, kulturalne, regulacyjne, usługowe, kontrolne, produkcyjne, religijne, instytucje o różnym charakterze, jak również grupy społeczne i osoby.

Usytuowanie szkoły w środowisku powoduje, że wzajemnie oddziałuje ona z innymi podmiotami, takimi jak: rodzina, środowisko przyrodnicze, środki masowego przekazu, władza i urzędy, instytucje kulturalne, środowisko kulturalne, grupa rówieśnicza i społeczność lokalna.

6.1. Kategorie środowiska

Radlińska (1961) posługiwała się bardzo czytelną kategorią środowiska. Przyjęła klasyczny podział środowiska funkcjonujący w naukach społecznych, dzieląc je na środowisko przyrodnicze (naturalne), osobowe (społeczne) i kulturowe. Badaczka ta stwierdziła, że

[...] środowisko w przeciwieństwie do otoczenia określone zostało jako zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas. Pedagogika społeczna zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowiska życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz bada ich rolę jako składników środowisk i czynników przemian (Radlińska, 1961, s. 366).

Do składników środowiska zaliczała: przyrodę, warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki między ludźmi z nich wynikające, osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego – wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia, nastawienie psychiczne (Radlińska, 1961, s. 366).

W ujęciu tym środowisko może być przeciwstawne otoczeniu. Otoczenie zmieniamy nieustannie, przechodząc z domu do szkoły, pracy, sklepu. Takie środowisko oddziałuje na zachowanie się w nowym otoczeniu w danej chwili, jak również często wpływa na jego wybór. Do składników środowiska można zaliczyć przyrodę, warunki bytowe wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi z nich wynikające, osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnych czynników (wierzenia, sztuka, przeżycia, nastawienie psychiczne). Do składników środowiska należy również przeszłość na równi z teraźniejszością (Radlińska, 1935, s. 30).

Radlińska (1961, s. 33) przyjęła również podział na środowisko obiektywne i subiektywne, bliższe i dalsze. Jej zdaniem środowisko obiektywne jest wspólne i jest wszystkim tym, po co może sięgnąć człowiek. Subiektywne jest natomiast dla tych, z którymi jednostka bądź grupa żyje, co stwarza wokół siebie. Z punktu widzenia koncepcji człowieka, twórczości, kultury i wychowania autorka wprowadziła również środowisko niewidzialne. Czynniki niewidzialne środowiska mają największe znaczenie dla wychowania, ponieważ dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo „ulepszanie” będące celem wychowawczym – czynniki te rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje.

A zatem koncepcja środowiska Radlińskiej określona jest z jednej strony bardzo konkretnie jako warunki bytowe człowieka egzystującego w wymiarze realnie funkcjonującej kultury, w danych warunkach przyrodniczych i relacjach społecznych, z drugiej zaś – na poziomie realnego wpływu pojawia się wymiar duchowy (psychiczny) tego środowiska, w którym dokonuje się przekaz idei i wartości. Jej koncepcja środowiska oraz środowiska wychowawczego podkreślała podmiotowość i humanistyczny wymiar oddziaływań społecznych, jak również wskazywała na ważną rolę procesów mających decyzyjny wpływ na podmiot uwikłany w określone relacje i warunki społeczne. Taka inspiracja wydaje się dominować we współczesnych naukach społecznych oraz podejmowanych próbach opisu i zrozumienia, czym jest i jak funkcjonuje środowisko wychowawcze. Duży nacisk kładzie się tu na samodzielność i wolność wyborów podmiotów społecznych funkcjonujących w określonych wspólnotach lokalnych (Cichosz, 2014, s. 63).

Zbliżone do koncepcji Radlińskiej są poglądy głoszone przez Kamińskiego, który z jednej strony mówi o środowisku jako o strukturze wpływającej na rozwój człowieka (podobnie na ten temat wypowiadał się Wroczyński), a z drugiej – ze względu na zakres i zasięg wpływu rozróżnia środowisko subiektywne i obiektywne (tak jak wyraźnie artykułowała Radlińska). W kontekście tak pojmowanego środowiska autor wyróżnił kręgi środowiskowe, twierdząc, że są to jednocześnie skupiska terytorialne, takie jak np. wieś, osada, miasto, jak również kręgi nieterytorialne powstające na zasadzie styczności społecznych instytucji, np. rodzina, szkoła, zakład pracy. W dużym ontologicznym związku z koncepcją środowiska pozostaje przyjmowana przez Kamińskiego wizja sił społecznych (Cichosz, 2014, s. 72).

Odmienny sposób pojmowania środowiska wychowawczego można odnaleźć u Wroczyńskiego (1985), który stworzył rozbudowaną koncepcję instytucjonalnych, pozaszkolnych oddziaływań wychowawczych. Jego zdaniem środowisko tworzą „składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje psychiczne” (Wroczyński, 1985, s. 41). Zgodnie z tym podejściem badacz rozbudował typologię środowisk opartą na rodzaju bodźców środowiskowych, zaliczając do nich: środowisko naturalne, społeczne i kulturowe, a ze względu na cechy terytorialne podzielił je na środowisko miejskie i wiejskie (Wroczyński, 1985, s. 41).

Tradycyjne badania środowiskowe polegają na „wyjściu w teren” i opisanie zastanej rzeczywistości, „tego, co jest” i mimo że posiadają cechy badań terenowych, to również mają odrębne, specyficzne właściwości. Przedmiotem pedagogicznych badań środowiskowych jest „relacja, jaka zachodzi pomiędzy środowiskiem życia człowieka a procesem wychowania” (Smolińska-Theiss, 2010, s. 95–96).

Istotne i ważne jest opisanie kategorii środowiska, ponieważ sposób jego rozumienia decyduje o podejmowaniu konkretnych działań praktycznych oraz zrozumieniu relacji społecznych. W refleksji naukowej środowisko pojmowane jest jako przestrzeń, czas, kultura, symbol, miejsce funkcjonowania człowieka, miejsce jego rozwoju. W naukach społecznych środowisko to „ogół warunków i czynników

(rzeczowych i osobowych) kształtujących zachowanie i rozwój człowieka oraz szerzej – społeczne współżycie jednostek” (Cichosz, 2014, s. 113).

Jeżeli mamy na myśli relację człowieka ze środowiskiem ze statycznego punktu rozumienia, zakładamy bliskość przestrzenną środowiska umożliwiającą bezpośrednie oddziaływanie na jednostkę, względną statyczność i niezmiennność środowiska, jednostronny wpływ środowiska na osobowość jednostki i adaptacyjny charakter zachowań człowieka (Turowski, 2001, s. 115).

Waga pojęcia „środowiska” jest bardzo duża, ponieważ służy ono do opisu naszej egzystencji, identyfikuje się z nią, ocenia ją i wskazuje przyszłość. Kategoria środowiska nawiązuje również do idei zmiany społecznej, rozwoju i postępu społecznego albo kryzysu. Odczytywana jest w kontekście zagrożeń wytwarzanych przez współczesną cywilizację, technikę, technologię, przemysł, urbanizację, eksploatację przyrody (Beck, 2004), a w mniejszym stopniu, w kontekście ryzyka czy konfliktu w koncepcji społecznej przestrzeni i teorii społeczeństwa sieci (Castells, 2007).

[...] przestrzeń jest ekspresją społeczeństwa. Skoro nasze społeczeństwa przechodzą transformację strukturalną, rozsądną hipotezą jest przyjęcie, że wyłaniają się obecnie nowe formy i procesy przestrzenne [...] przestrzeń nie jest odbiciem społeczeństwa, lecz jego ekspresją. Przestrzeń nie jest fotokopią społeczeństwa, ona jest społeczeństwem. Przestrzenne formy i procesy są kształtowane przez dynamikę głównych struktur społecznych (Castells, 2007, s. 411).

Tak określona przestrzeń społeczna tworzona jest głównie przez przepływy kapitału, informacji, technologii, obrazów, dźwięków i symboli. Są one ważnymi elementami organizacji społecznej, tworząc życie gospodarcze, polityczne i symboliczne (Cichosz, 2014, s. 113).

Pojęcie „środowiska” jest szeroko interpretowane i definiowane w zależności od przyjmowanych koncepcji. Oznacza ogół warunków i czynników zarówno rzeczowych, jak i osobowych kształtujących zachowanie i rozwój człowieka (Cichosz, 2014, s. 114).

Większość typologii środowisk wychowawczych bazuje na podziale utrwalonym w naukach społecznych, wyróżniając środowiska społeczne, naturalne i kulturowe. Jednakże w latach 70. i 80. XX wieku, w nurcie funkcjonalizmu zainspirowano się typologią utożsamiającą środowisko wychowawcze z określonymi instytucjami. Ten rodzaj oddziaływania wychowawczego, mocno zakorzeniony w ideologii marksistowskiej, spotkał się z dużą krytyką. Współcześnie jednak perspektywa instytucjonalizacji dotycząca funkcjonowania systemów społecznych odgrywa bardzo ważną rolę. Typologie wskazujące na rolę instytucji w życiu społecznym mogą inspirować i być wartościowe dla współczesnych badaczy. Kazimierz Sośnicki (1967), biorąc pod uwagę genezę środowisk, wyróżnił środowiska fizyczne i duchowe. Za Józefem Pieterem (1971), na podstawie terytorialności,

można mówić o środowisku okolicznym, lokalnym i osobistym. Natomiast biorąc pod uwagę wpływ poszczególnych grup społecznych można wyróżnić:

- grupy, których wychowanie nie jest zawodem, jest ubocznym rezultatem ich działania;
- grupy, które spełniają funkcje wychowawcze, ale jako uboczne, dołączone do funkcji głównych; wychowanie występuje okolicznościowo w rodzinie, w grupach opiekuńczych, w zakładach wychowawczych, jak również w grupach, w których wychowanie odgrywa główną rolę i jest stałą ich funkcją i celem, gdy mówimy o szkole;
- grupy, w których wychowanie nie jest istotną czynnością, ale które je organizuje, czyli państwo, naród, itp. (Sośnicki, 1967, s. 75–76).

Winiarski (2007, s. 433–434), przyjmując określone ramy społeczno-przestrzenne, lokalizację czynników oraz ich charakter, wyróżnił następujące kategorie środowiska wychowawczego:

- środowisko wychowawcze dotyczące tylko jednej grupy społecznej lub placówki edukacyjnej;
- lokalne środowisko wychowawcze rozumiane jako zespół czynników społeczno-kulturowych i naturalnych w ramach rejonu zamieszkania;
- okoliczne środowisko wychowawcze, do którego zaliczamy czynniki naturalne i społeczno-kulturalne rejonu gminy lub kilku mniejszych gmin sąsiadujących, dzielnicy średniego lub większego miasta;
- mezośrodowisko wychowawcze, czynniki naturalne i społeczno-kulturowe zlokalizowane w danym regionie lub makroregionie;
- makrośrodowisko wychowawcze, czyli ogólnonarodowe środowisko społeczno-wychowawcze, obejmujące różne dziedziny życia społeczeństwa, sieć urzędów, instytucji i placówek;
- globalne środowisko wychowawcze, wpływ czynników naturalnych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych usytuowanych w innych krajach.

Nawiązując do bogatej tradycji koncepcji i teorii pedagogicznych Pilch (1971, s. 10) przyjął, że cele wychowania skupiają się wokół trzech kategorii: społeczeństwa, pracy i kultury. Autor przedstawił szeroko rozumiane wychowanie społeczno-środowiskowe realizowane przez różne instytucje i grupy społeczne. Jego zdaniem praca wychowawcza powinna być poprzedzona rozpoznaniem warunków środowiskowych, w których funkcjonuje człowiek.

Przy tak zróżnicowanej wiedzy na temat środowiska i środowiska wychowawczego nadal aktualny jest problem ich badania. Bogata wiedza w zakresie diagnozy warunków środowiskowych oraz ukazywania czynników wyznaczających określone warunki społeczne istnieje już w pracach Kawuli, Wysockiej czy Jarosz. Istotna jest też rola wypracowanych orientacji teoretyczno-empirycznych w badaniach nad środowiskiem. Lalak i Pilch (1999) wymieniają następujące orientacje: podejście strukturalno-funkcjonalne, nurt badań nad codziennością i humanistycznie zorientowany obszar badań biograficznych. Są

one reprezentatywne dla wypracowanych w pedagogice społecznej podejść do badania środowiska.

Kategoria środowiska wychowawczego podlega ciągłym przeobrażeniom, odkrywane są jej nowe wymiary, obszary, tworzone są nowe pojęcia kreujące perspektywy teoretyczno-metodologiczne. W tym znaczeniu o środowisku wychowawczym mówi się w kontekście małej ojczyzny, przestrzeni życia czy pedagogiki miejsca. W pedagogice społecznej, w odniesieniu do praktyki społecznej, przywołuje się dwa modele przestrzeni – absolutnej i relatywistycznej. W pierwszym modelu przestrzeń postrzega się przez pryzmat fizyczności, geograficzności, terytorialności, opisuje się ją i ocenia przez rozwój komunikacji społecznej, zainteresowanie modernizacją publicznych instytucji pomocy społecznej oraz poszukiwań ulepszeń współpracy (Cichosz, 2014, s. 128–129).

W modelu drugim, relatywistycznym, przestrzeń rozumiana jest jako „[...] związki i różne płynne powiązania w zakresie zależności sił i struktury związków. Natomiast konstytucja przestrzeni ma charakter intersubiektywny, związany z praktycznym działaniem o wymiarze historyczno-biograficznym i symbolicznym” (Surzykiewicz, 2010, s. 211). W podejściu tym przestrzeń pojmowana jest jako codzienny świat przeżywany. Jest to „świat ludzkich doświadczeń oraz wyborów, które uwikłane są w określone struktury społeczne i instytucjonalne powiązania” (Cichosz, 2014, s. 129).

Anna Przeclawska (1993, s. 15) o środowisku wychowawczym w kontekście przestrzeni życiowej pisała następująco:

Wpływ środowiska wychowawczego nie jest przeze mnie rozumiany jako behawioralny mechanizm wywoływania określonej reakcji przez określony bodziec. Jest on indywidualnym przeżyciem powstającym w wychowanku i od niego w głównej mierze zależnym [...] środowisko wychowawcze przekształcając osobowość wychowanka, na zasadzie jego własnej wewnętrznej aktywności zmienia się równocześnie pod jego wpływem.

Przeżycie życia opisywana bywa również w kategoriach małej ojczyzny. Pojęcie to zostało zaczerpnięte z tradycji socjologicznej, uzyskało również interesujące rozwinięcie na gruncie pedagogii społecznej. Zdaniem Theissa (2006, s. 24–25) mała ojczyzna to

pewien obszar, przestrzeń wraz z towarzyszącymi odniesieniami ludzkimi, tj. postawami, emocjami, wartościami, znaczeniami. Z drugiej strony mała ojczyzna jest częścią miejscowej historii i tradycji oraz kulturowego dziedzictwa grup społecznych. Mała ojczyzna jest strukturą o charakterze relacyjnym. Sytuuje się w przestrzeni „pomiędzy” człowiekiem i jego światem w łączności z miejscową kulturą i naturą, historią i tradycją, zwyczajem i obyczajem, pomiędzy rodziną a państwem, w kręgu ludzi i ich spraw – codziennych i odświętnych. Powstaje na mocy osobistego, bezpośredniego, głębokiego, emocjonalnego stosunku człowieka do otoczenia.

Kategoria małej ojczyzny jest próbą całościowego ujęcia człowieka i jego „lokalnej” tożsamości. Theiss (2006, s. 24–25) uważa, że

z jednej strony ukazuje pożądane formy struktury społecznej oraz stosunków społecznych, na czele z dobrem wspólnym, harmonią społeczną, solidarnością. Określa też systemy wartości i norm, oraz aprobowane zachowania ludzkie. Z drugiej ujawnia bogate możliwości edukacyjne, społeczne, socjalizacyjne, kulturowe. Odsłania zadania, przestrzenie oraz sposoby uczestnictwa społecznego.

Mała ojczyzna jest bardzo ważnym elementem koncepcji edukacji środowiskowej rozwijanej w pedagogice społecznej. W koncepcji tej przestrzeń/miejsce definiuje się jako „źródło tożsamościowych identyfikacji podmiotów społecznych” (Mendel, 2006, s. 32).

Pedagogika miejsca jest propozycją praktyki edukacyjnej realizowanej na gruncie animacji społeczno-kulturalnej. Mendel (2006, s. 32) pisze, że

w związku z tym pedagogika miejsca, w kontekście animacji społecznej i wobec podbudowującego ją postulatu krzewienia wspólnotowych form życia lokalnych społeczności, może być rozumiana jako proces nieustającego rozrywania i twórczej, ukierunkowanej na wartości wspólnotowe renegocjacji znaczeń miejsc, w których jednostki i grupy są aktywne, współtworząc własne historie siebie [...].

Animator sprzymierzeniec użytkuje formułę badania przez działanie. Pozostaje w przymierzu ze społecznością, w której badawczo działa, diagnozując środowisko, projektując zmianę i współrealizując zamierzenia. Bazuje w tym na edukacji, która integruje wymienione mikrosystemy (społeczeństwo, rodzina, szkoła i gmina są sprawy związane z uczeniem się) i która stanowi treść animacyjnego działania (uczenia się razem, przez siebie, ożywia społeczność) (Mendel, 2006, s. 32).

Pedagogika miejsca to teoretyczna perspektywa badań nad edukacją osadzona w nurtach poststrukturalizmu, pedagogiki krytycznej czy socjologii miasta (Cichosz, 2014, s. 131).

6.2. Szkoła w środowisku

Szkoła funkcjonuje jako jeden z elementów podsystemu społecznego w środowisku lokalnym. Konarzewski (2004) wskazuje na cechy charakterystyczne określające miejsce szkoły w całości instytucji kształtujących i wychowujących w gospodarce, państwie, polityce, celowych organizacjach społecznych, kulturze. Stwierdza, że „oczekiwania, jakie z wychowankami szkoły wiążą te wszystkie grupy i instytucje, określają zakres ich usiłowań wpływania na przebieg pracy szkoły” (Konarzewski,

2004, s. 59). Dalej opisałam szkołę funkcjonującą w środowisku lokalnym. Za środowisko lokalne przyjąłm środowisko miasta Warki, natomiast opisywana Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce to największa szkoła funkcjonująca w danym środowisku lokalnym.

Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 swoimi korzeniami sięga okresu międzywojennego. Wcześniej w Warce istniała jedna siedmioklasowa szkoła podstawowa, mieszcząca się przy ulicy Franciszkańskiej w poklasztornym budynku. W 1930 r. oddano do użytku szkołę im. Piotra Wysockiego. Rosnąca liczba dzieci zmusiła władze miasta do budowy drugiej szkoły. Była to poprzedniczka dzisiejszej „dwójki”. Okres wojny był bardzo trudny dla polskiej oświaty. W 1947 r. odremontowano budynek szkoły nr 2 i pod kierownictwem Wiktora Krawczyka stworzyła ona całość ze szkołą nr 1. W roku 1948 szkoły rozdzielono, a ponieważ liczba uczniów nadal wzrastała, w 1958 r. Miejska Rada Narodowa podjęła uchwałę o budowie nowej szkoły podstawowej. 2 marca 1959 r. powołano Komitet Budowy Szkoły. Lokalizację szkoły wyznaczono między ulicą Polną a Wysockiego. W ten sposób zdecydowano o powstaniu budynku, w którym obecnie mieści się Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi.

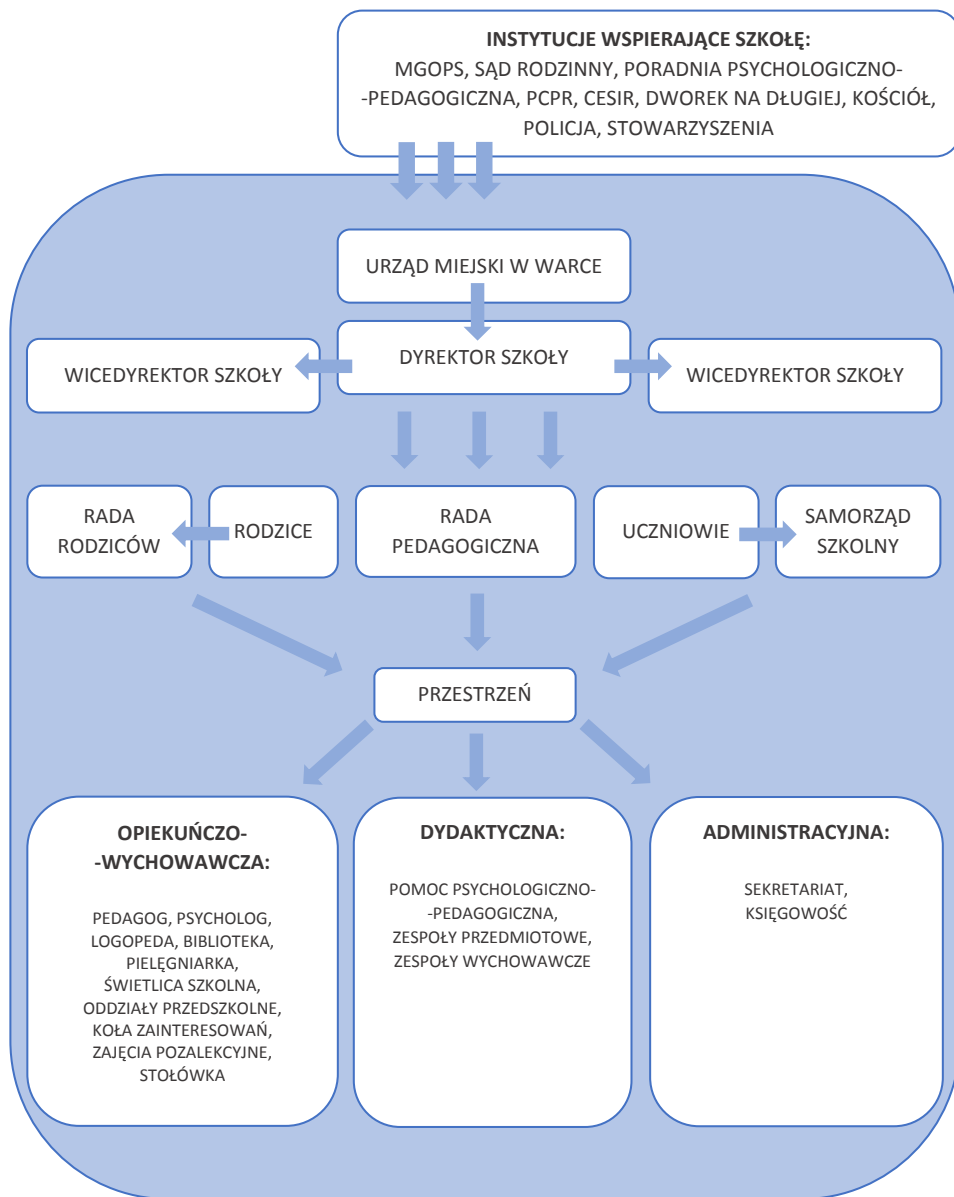
Powiatowy Komitet Koordynacji Społecznego Funduszu Budowy Szkół w Grójcu postanowił, aby projektowana szkoła była pomnikiem tysiąclecia Państwa Polskiego. Wbudowanie aktu erekcyjnego odbyło się uroczystie w dniu 28 września 1963 r. Budowa ciągnęła się do maja roku 1965. Na listę „Tysiąca szkół na tysiąclecie Państwa Polskiego” szkoła została wpisana 22 maja 1965 r. z numerem 900, a Rada Pedagogiczna i Komitet Rodzicielski zwrócili się z prośbą do ówczesnego Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego o zatwierdzenie imienia szkoły. Szkoła Podstawowa nr 2 w Warce otrzymała imię Kazimierza Pułaskiego, bohatera dwóch kontynentów.

W roku szkolnym 1965/1966 w szkole nr 2 rozpoczęło naukę 987 uczniów. Trzydziestoosobowym gronem nauczycielskim zarządzał Władysław Janus. Potem liczba nauczycieli zmieniała się, najliczniejsze grono pedagogiczne pracowało w latach 1989–1992. Zatrudnionych było wtedy 61 pedagogów, a liczba uczniów wahała się od 605 w 1997 r. do 1172 w 1968 r. Szkołą kierowali: Władysław Janus, Teresa Cyngot, Edward Stawicki, Maria Pochylska oraz aktualna dyrektor Maryla Szajner (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Struktura szkoły

Obecnie w roku szkolnym 2020/2021 w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi jest 35 oddziałów szkolnych i trzy przedszkolne, w sumie 783 uczniów. Na czele kierownictwa szkoły stoi dyrektor szkoły, Maryla Szajner, której podlegają: wicedyrektor Agnieszka Dunst oraz wicedyrektor Karina Bartkowska, kadra pedagogiczna, księgowo, pedagog szkolny, dwóch psychologów

RYSUNEK 3. Schemat



Źródło: opracowanie własne.

szkolnych, logopeda szkolny, pielęgniarka, pracownicy administracji i obsługi. Dyrektor szkoły współpracuje z Radą Rodziców i Radą Samorządu Szkolnego. Organem prowadzącym szkołę jest Gmina Warka, a organem sprawującym nadzór

pedagogiczny nad szkołą jest Mazowieckie Kuratorium Oświaty. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce realizuje cele i zadania określone w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (t.j. Dz.U. 2020 poz. 1327) oraz w przepisach wydanych na jej podstawie. W szczególności zapewnia dzieciom i uczniom pełen rozwój umysłowy, moralny, emocjonalny i fizyczny, w zgodzie z ich potrzebami i możliwościami psychofizycznymi, w warunkach poszanowania ich godności osobistej oraz wolności światopoglądowej i wyznaniowej. W realizacji tego zadania szkoła respektuje zasady nauk pedagogicznych, przepisy prawa, a także zobowiązania, wynikające z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Deklaracji praw dziecka oraz Konwencji o prawach dziecka (Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

W budynku szkoły znajduje się sala gimnastyczna, sala do gimnastyki korekcyjnej, 30 sal lekcyjnych, sala komputerowa, świetlica, gabinet pedagoga szkolnego, gabinet logopedy szkolnego, biblioteka, sekretariat z gabinetem dyrektora szkoły, gabinet pielęgniarki, pokój nauczycielski, jadalnia oraz zaplecze dla personelu. Plac znajdujący się wokół szkoły zagospodarowany jest przez trzy boiska „Orlik” oraz plac zabaw. Oto co mówi na ten temat jeden z mieszkańców:

Generalnie, jako w mieście szkoła dwójka jest odbierana dobrze, bo to jest, no można powiedzieć, taka szkoła z prawdziwego zdarzenia, gdzie jest Orlik, gdzie jest sala gimnastyczna. Szkoła jest dość dobrze rozłożona, ma sporo klas. Opinia o nauczycielach, o kadrze jest dobra. Tak że myślę, że w superlatywach ogólnie, nie ma jakiegoś tam, ja bynajmniej nie słyszałem złych opinii (wywiad nr 11).

Szkolne programy wychowawcze, dydaktyczne, opiekuńcze

Najważniejsze dokumenty szkoły to: Koncepcja pracy szkoły, Statut szkoły, Bezpieczeństwo w szkole. Procedury i regulaminy, Regulamin pracy Rady Pedagogicznej, Wewnątrzszkolny system oceniania, Program wychowawczy szkoły, Szkolny program profilaktyczny, Program adaptacyjny dla oddziałów przedszkolnych, Program adaptacyjny dla klas pierwszych, Zasady rekrutacji dzieci do oddziałów przedszkolnych.

Koncepcja pracy szkoły dąży do tego, aby uczniowie, nauczyciele i pracownicy szkoły byli:

- aktywni (działamy, angażujemy się w życie społeczności lokalnej);
- kreatywni (myślimy samodzielnie i poszukujemy niestandardowych rozwiązań);
- kulturalni (przestrzegamy norm i zasad współżycia społecznego);
- empatyczni (pomagamy innym, rozumiemy uczucia i potrzeby innych);
- tolerancyjni (z szacunkiem odnosimy się do innych);
- obowiązkowi (sumiennie wypełniamy swoje obowiązki);

- komunikatywni (myślimy samodzielnie);
- ciekawi (świata i siebie, stawiamy pytania i szukamy odpowiedzi);
- otwarci (na zmiany w życiu i świecie, na nowe technologie);
- odpowiedzialni (za swoje słowa i czyny).

Koncepcja realizowana jest dzięki planowym działaniom zapisanym w szkolnych programach nauczania, programie wychowawczo-profilaktycznym na lata 2020–2021 oraz w planach pracy szkoły przygotowanych na każdy rok szkolny (Koncepcja pracy szkoły). Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce zawiera informacje podstawowe o szkole, cele i zadania szkoły, tradycję szkoły. Dokument ten określa organy szkoły i zadania, jakie wykonuje dyrektor szkoły, wicedyrektor szkoły, rada pedagogiczna, rada rodziców oraz samorząd uczniowski. Statut zawiera informacje dotyczące organizacji pracy szkoły, w tym świetlicy szkolnej, biblioteki szkolnej oraz obowiązki i zadania nauczycieli, wychowawców, pedagoga szkolnego, psychologa szkolnego i logopedy szkolnego, tworzenie oddziałów integracyjnych. Odrębny paragraf odnosi się do uczniów – określone są ich prawa, obowiązki i kary. Do statutu szkoły dołączone są następujące załączniki: Zasady wewnątrzszkolnego oceniania, Bezpieczeństwo w szkole – procedury i regulaminy, Zasady rekrutacji dzieci do oddziałów przedszkolnych (Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021). Od marca 2020 r. szkoła wprowadziła procedury kształcenia zdalnego z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość lub innego sposobu kształcenia w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. 18 maja 2020 r. do dokumentacji dołączono Zasady funkcjonowania Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z zachowaniem wytycznych reżimu sanitarnego.

12 kwietnia 2019 r. na szkoły nałożono kolejny obowiązek związany z zapewnieniem uczniom opieki stomatologicznej. Ustawa o opiece zdrowotnej nad uczniami określa zakres i cele takiej opieki, podmioty ją sprawujące oraz zasady jej integrowania i monitorowania. Opieka zdrowotna nad uczniami jest realizowana w szkole i obejmuje profilaktyczną opiekę zdrowotną, promocję zdrowia oraz opiekę stomatologiczną. Do sprawowania profilaktycznej opieki zdrowotnej została powołana pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania lub higienistka szkolna, opieka stomatologiczna należy do lekarza dentystry, w zakresie edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia może uczestniczyć również higienistka stomatologiczna (Dz. U. 2019 poz. 1078). Jeśli szkoła nie posiada gabinetu dentystrycznego, organ prowadzący ma obowiązek porozumieć się z innym gabinetem świadczącym usługi stomatologiczne finansowane ze środków publicznych. Według danych Narodowego Funduszu Zdrowia w 2018 r. w szkołach było 720 gabinetów dentystrycznych, pozostałe ponad 23 tysiące placówek pozostały z ogromnym wyzwaniem zapewnienia opieki stomatologicznej (Pochrząst-Motyczyńska, 2019).

Bezpieczeństwo w szkole to dokument, który zawiera procedury bezpiecznego zachowania się uczniów w szkole w czasie trwania zajęć i po ich zakończeniu,

zasady korzystania z pomieszczeń szkoły, urządzeń i sprzętu szkolnego, zasady zachowywania się w sektorze sportowym i na boisku szkolnym, procedury i zadania szkoły w zakresie bezpieczeństwa, procedury postępowania nauczyciela podczas wypadku, procedury interwencyjne wobec dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem, w sytuacji zaistnienia przemocy, kradzieży i niszczenia mienia, procedury postępowania w czasie zagrożenia bombowego. W procedurach znajdują się zasady ewakuacji ludzi z budynku szkoły, powinności nauczyciela w przypadku zagrożenia pożarowego oraz postępowanie osób przebywających na terenie szkoły w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych (np. ferie, wakacje itp.) (Bezpieczeństwo w szkole – procedury i regulaminy, 2021).

Zasady wewnątrzszkolnego oceniania zostały oparte na następujących przepisach Ministerstwa Edukacji Narodowej: Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2017 poz. 1534) oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych szkołach i przedszkolach (Dz.U. 2017 poz. 1147). Celem tego dokumentu jest informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o jego postępach w tym zakresie, pomaganie uczniowi w planowaniu jego rozwoju poprzez wdrażanie do systematycznej pracy i efektywnej samooceny, ukształtowanie umiejętności wyboru przez ucznia zachowań i wartości pożądaných społecznie oraz kierowanie się nimi we własnym działaniu, formułowanie ocen, rozwijanie poczucia odpowiedzialności ucznia za osobiste postępy w dziedzinie edukacji szkolnej, zapoznanie uczniów i rodziców (prawnych opiekunów) ze stawianymi przed uczniami wymaganiami i zadaniami oraz wskazanie korzyści z tego wynikających, dostarczanie rodzicom (prawnym opiekunom) informacji o osiągnięciach ich dzieci, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia oraz umożliwianie nauczycielom dokonania ewaluacji ich pracy oraz jej doskonalenia (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Rekrutacja dzieci do przedszkoli w Warce przeprowadzana jest na podstawie obowiązujących przepisów prawa, w tym w szczególności Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. 2020 poz. 1327). Regulamin określa zasady rekrutacji do przedszkoli i szkół, których organem prowadzącym jest Burmistrz Miasta Warki. W dokumencie zawarte są zasady i kryteria postępowania rekrutacyjnego (Rekrutacja do oddziału przedszkolnego na rok szkolny 2018–2019, 2021).

Program wychowawczo-profilaktyczny Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce na lata 2019–2020 został stworzony na podstawie następujących aktów prawnych: Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Ustawy z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2007 nr 80, poz. 542);

Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59); Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977); Ustawy z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015 poz. 357); Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562); Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2017 poz. 703); Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. 2015 poz. 1249); Rządowego programu wspomaganie w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnienie bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – Bezpieczna+ (Załącznik do uchwały nr 89/2015 Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 r.); Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.; Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.; Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

Celem programu wychowawczo-profilaktycznego jest wspieranie ucznia we wszechstronnym rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, które powinno być wzmocnione i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki. Szkoła rozwija dociekliwość poznawczą ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna na świecie. Przybliża podstawowe zasady obowiązujące w stosunkach międzyludzkich, uczy kultury słowa, kształci świadomość życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i całej edukacji na danym etapie. Kształtuje postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów, uczy współpracy we wspólnocie szkolnej utworzonej z nauczycieli i uczniów. Uczy szacunku do dobra wspólnego jako postawy życia społecznego oraz przygotowuje do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych. Szkoła również wspiera rodziców w wychowaniu dziecka.

W programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły zawarte są zadania nauczycieli i rodziców. Nauczyciel stara się być autorytetem, doradcą i przewodnikiem. Dbą o harmonijny rozwój ucznia, stwarzając sytuacje, w których uczeń rozwija wszystkie sfery osobowości, ucząc się samodzielności i odpowiedzialności. Do zadań rodziców należy: zapewnienie dziecku godnych warunków życia i nauki, wychowanie w duchu szacunku do rówieśników i dorosłych, współpraca z nauczycielami w działaniach ukierunkowanych na dziecko, systematyczne spotkania z nauczycielami, współorganizacja imprez klasowych i szkolnych, uczestnictwo

w rozwiązywaniu problemów w obrębie swojej klasy i szkoły, kształtowanie właściwego wizerunku nauczyciela i szkoły. Wszystkie działania zawarte w programie wychowawczo-profilaktycznym zwracają uwagę na prawidłowe funkcjonowanie szkoły, dlatego też nieustannie podlega on ewaluacji (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Główne założenia programu stanowią wytyczne do pracy wychowawczo-profilaktycznej dla wszystkich członków społeczności szkolnej. Program zawiera propozycje działań, które w systemowy sposób będą angażować wszystkich uczniów, ich rodziców oraz całe środowisko szkolne (kadre pedagogiczna, pracowników administracji i obsługi).

Cele programu wychowawczo-profilaktycznego dotyczą następujących obszarów: bezpieczeństwo, zdrowy styl życia, profilaktyka uniwersalna, rozwijanie zainteresowań, intelektualny rozwój ucznia, rozwijanie kreatywności, umiejętności uczenia się, kultura osobista, szacunek do drugiego człowieka, dziedzictwo kulturowe, edukacja kulturalna, uroczystości szkolne i ceremoniał szkolny, edukacja historyczna, rozwiązywanie konfliktów, współpraca z rodzicami, przygotowanie do życia w społeczeństwie i w rodzinie, uczenie zasad demokracji i funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim, tworzenie przyjaznej i ciepłej atmosfery w szkole, propagowanie praw i obowiązków dziecka i człowieka (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Program opracowany został na podstawie wniosków z założeń programów krajowych MEN, na podstawie obserwacji i rozmów z uczniami, rodzicami i wychowawcami dotyczącymi wzajemnych relacji uczniów, stanu bezpieczeństwa w szkole oraz prac zespołu nauczycieli klas 1–3, 4–8 i zespołu integracyjnego.

Program wewnątrzszkolnego doradztwa zawodowego w klasach 1–8 oraz oddziałach przedszkolnych w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce został opracowany na lata 2019–2020. Został opracowany jako potrzeba pomocy dla uczniów, która ma za zadanie zwiększyć trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych minimalizujących koszty psychiczne wynikające z niewłaściwych wyborów (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Społeczność szkolna

Do społecznych podmiotów szkoły zaliczyć można osoby, które są odpowiedzialne za prawidłowe funkcjonowanie szkoły w zakresie opieki, wychowania i dydaktyki. Społeczność szkolną stanowią dyrekcja, nauczyciele, pracownicy administracyjni, pielęgniarka szkolna, pedagog szkolny, logopeda szkolny, rada rodziców, rodzice i uczniowie.

Kadra dydaktyczna w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce to pedagodzy i wychowawcy posiadający pełne kwalifikacje zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym. W roku szkolnym 2014/2015

grono pedagogiczne – według stopnia awansu zawodowego – stanowili: nauczyciele dyplomowani, nauczyciele mianowani, nauczyciele kontraktowi.

Nauczyciele (z wyjątkiem nauczycieli oddziałów przedszkolnych) realizują (zgodnie z odrębnymi przepisami wynikającymi z zapisu art. 42 ust. 2 pkt 2 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t.j. Dz.U. 2019 poz. 2215) dodatkowe godziny zajęć pozalekcyjnych według ustalonego harmonogramu i zatwierdzonych przez dyrektora planów pracy. Zajęcia dokumentowane są w sposób ustalony przez dyrektora szkoły. Obowiązkiem każdego nauczyciela jest również realizacja programów nauczania, wychowania i opieki, zapewnienie uczniom szeroko pojętego bezpieczeństwa, ciągłe doskonalenie swoich umiejętności i wiadomości, udzielanie uczniom pomocy w eliminowaniu niepowodzeń szkolnych na podstawie rozpoznania ich potrzeb, rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz psychofizycznych uczniów, rozwijanie zdolności i uzdolnień u uczniów. Nauczyciel ma obowiązek prowadzić obserwację pedagogiczną mającą na celu rozpoznanie u uczniów trudności w uczeniu się, jak również udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jego praca powinna cechować się bezstronnością i obiektywizmem, podmiotowym i sprawiedliwym traktowaniem oraz indywidualnym podejściem do każdego ucznia.

Nauczyciel wychowawca otacza indywidualną opieką każdego ucznia, planuje i organizuje wspólnie z uczniami i ich rodzicami różne formy życia zespołowego, współdziała z nauczycielami uczącymi w jego oddziale w ramach zespołu nauczycielskiego, uzgadniając z nimi i koordynując ich działania wychowawcze, utrzymuje kontakty z rodzicami uczniów (spotkania indywidualne, rozmowy telefoniczne, wizyty w domach, zawiadomienia listowne, e-maile) w celu poznania i ustalenia potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dzieci, okazywania rodzicom pomocy w ich działaniach, włączania ich w sprawy życia klasy i szkoły. Nauczyciel wychowawca jest w stałej współpracy z pedagogiem i logopedą szkolnym oraz innymi specjalistami świadczącymi kwalifikowaną pomoc w rozpoznawaniu potrzeb i trudności, także zdrowotnych, oraz zainteresowań i szczególnych uzdolnień uczniów. Organizację i formy udzielania tej pomocy na terenie szkoły określają przepisy w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Powinności, obowiązki i zadania nauczyciela dokładnie zostały opisane w statucie szkoły (Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Uczniowie mają swoje prawa i obowiązki dokładnie przedstawione i omówione w Statucie szkoły. Do najważniejszych obowiązków ucznia można zaliczyć: systematyczne i aktywne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych oraz w życiu szkoły, przestrzeganie zasad kultury współżycia w odniesieniu do kolegów, nauczycieli, innych pracowników szkoły i osób dorosłych, dbanie o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz swoich kolegów, troszczenie się o mienie szkoły i jej estetyczny wygląd, staranie się o utrzymanie czystości i porządku na terenie szkoły. Prawa ucznia to przede wszystkim prawo do: zapoznania się z programem nauczania,

jego treścią, celami i stawianymi wymaganiami, właściwie zorganizowanego procesu kształcenia zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej, opieki wychowawczej i warunków pobytu w szkole zapewniających bezpieczeństwo, ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, życzliwego, podmiotowego traktowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym, rozwijania zainteresowań, zdolności i talentów, korzystania z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, przejmowania własnej aktywności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności przy wykorzystaniu wszystkich możliwości szkoły, wyrażania opinii i wątpliwości dotyczących treści nauczania oraz uzyskiwania na nie wyjaśnień i odpowiedzi, przedstawiania wychowawcy klasy, dyrektorowi szkoły i innym nauczycielom swoich problemów oraz uzyskania od nich pomocy, odpowiedzi, wyjaśnień, poszanowania godności własnej w sprawach osobistych, rodzinnych i koleżeńskich, zachowania tajemnicy jego problemów i spraw pozaszkolnych powierzonych w zaufaniu, jawnego wyrażania opinii dotyczących życia szkoły (co jednak nie może uwłaczać niczyjej godności osobistej), organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej i rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem szkoły, uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych (Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce, 2021).

Rodzice stanowią bardzo ważną grupę społeczną mającą prawa i obowiązki wobec szkoły. Prawidłowa współpraca rodziców i szkoły opiera się na wspólnym dla obu podmiotów celu. Jednakowe dążenie do tych samych wartości pozwala na budowanie relacji i konstruktywne rozwiązywanie konfliktów (Rogala, 1989, s. 11). W literaturze autorzy podają różne formy współpracy rodziców ze szkołą. Mieczysław Łobocki (1985, s. 225) wyróżnia indywidualne i zbiorowe spotkania, kontakty pośrednie oraz wzajemne świadczenie usług. Elżbieta Gaweł-Luty (1992, s. 25) dzieli formy współpracy szkoły z domem rodzinnym na spotkania zbiorowe z rodzicami, spotkania towarzyskie, spotkania z ekspertem oraz indywidualne formy współdziałania. Zbiorowe formy współpracy to głównie zebrania z rodzicami, na których rodzice dowiadują się o postępach swoich dzieci, o problemach i najważniejszych sprawach klasowych. Jedną z form kontaktu nauczyciela z rodzicami są również spotkania towarzyskie. Spotkania takie mogą odbywać się poza szkołą lub w trakcie spotkań z okazji uroczystości szkolnych lub klasowych. Podczas tego typu spotkań atmosfera jest serdeczna, co pozwala zarówno rodzicom, jak i nauczycielom na wzajemne otwarcie i poznanie się z mniej formalnej strony. Spotkania z ekspertem zazwyczaj dotyczą spraw wykraczających poza kompetencje zawodowe i możliwości nauczyciela. Takie spotkania najczęściej dotyczą trudności wychowawczych lub pedagogizacji rodziców. Do indywidualnych form współpracy rodziców i nauczycieli należą: konsultacje pedagogiczne, kontakty korespondencyjne, wizyty domowe, rozmowy telefoniczne. Konsultacje pedagogiczne pozwalają na wspólne zaangażowanie nauczyciela i rodzica w poszukiwaniu przyczyn trudności i możliwych rozwiązań dla dziecka. Wizyty domowe pozwalają na lepsze

poznanie warunków, w jakich funkcjonuje uczeń i jego środowisko. Dzisiaj jest to jednak bardzo rzadko spotykana forma współpracy. W kontaktach korespondencyjnych najczęściej stosowaną formą jest dzienniczek ucznia, zeszyt przedmiotowy lub pisemna relacja o wynikach w zachowaniu i nauce dziecka (Banasiak, 2013, s. 49–51) – obecnie bardzo popularne stały się kontakty mailowe i dzienniki elektroniczne. Ostatnią, a zarazem najszybszą formą kontaktu rodziców ze szkołą są rozmowy telefoniczne, które zapewniają pewną intymność i możliwość otwarcia się (Mendel, 1998, s. 83).

Współpracę rodziców ze szkołą można podzielić na sześć obszarów:

- komunikowanie się z rodzicami; wymienić tu można informacje docierające do rodziców w większości w formie pisemnej lub przez kontakt osobisty. Odnosząc się do badanej szkoły, należy stwierdzić, że komunikacja z rodzicami jest poprawna. Wynika to przede wszystkim z otwartości i współpracy zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców. Duży wpływ na otwartą komunikację ma specyfika małej miejscowości, która w dużym stopniu umożliwia kontakt. Raz w miesiącu szkoła organizuje dni otwarte dla rodziców, są zebrania grupowe i spotkania indywidualne.
- „Rodzice jako edukatorzy”; w tym obszarze bardzo ważne jest, czy szkoła rozpoznaje rodziców jako jednych z ważniejszych nauczycieli uczniów. Doceniając ich rolę, powinna jasno informować o programie szkoły, zachęcać rodziców do dyskusji i podejmowania wspólnych decyzji. W badanym przypadku szkoła stara się włączać rodziców w życie szkoły. Organizuje szkolenia, pogadanki na temat aktualnych problemów. Szkoła zaprasza przedstawicieli instytucji współpracujących w celu zainicjowania ciekawych spotkań.
- „Rodzice jako pomocnicy szkoły”; w tym aspekcie interesuje nas, w jaki sposób szkoła wykorzystuje wiedzę i umiejętności rodziców w swojej pracy. Badana szkoła w sposób aktywny stara się angażować rodziców w działalność szkoły poprzez pomoc w przedstawieniach, udział w wycieczkach. Zaprasza rodziców na otwarte zajęcia lekcyjne.
- „Wsparcie dla rodziców” oznacza zapewnienie pomocy tym z grona rodziców, którzy najbardziej tego potrzebują. Ważne jest, czy szkoła rozpoznaje aktualne potrzeby i wspiera rodziców, jeśli nie sama, to przez kontakt z innymi instytucjami. Szkoła oferuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla każdego ucznia, rozpoznaje problemy i stara się je rozwiązać. Prowadzi punkt konsultacyjny, psycholog z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej przeprowadza rozmowy i udziela porad rodzicom i uczniom.
- „Rodzice mają głos” to obszar współpracy, w którym uwzględnia się udział rodziców w podejmowaniu konkretnych decyzji, działalność w radzie szkoły, w komitetach rodzicielskich. Rodzice bardzo chętnie uczestniczą w radzie szkoły. Chwalą sobie szczerzy i otwarty kontakt oraz dużą dyspozycyjność dyrektora szkoły.

- „Szkoła i społeczność lokalna” jest obszarem, w którym szkoła powinna korzystać ze wsparcia społeczności lokalnej. Rodzice są łącznikami między szkołą a środowiskiem (Beresford, 1999, s. 24).

Jednak jednym z najważniejszych i podstawowych wymogów efektywnej współpracy rodziców i szkoły jest prawidłowa komunikacja, która ułatwia rozwiązywanie wielu konfliktów i kwestii spornych.

Środowisko lokalne Warki, instytucje, problemy społeczne

Aby zrozumieć działanie szkoły, pokazać sieć instytucjonalnych powiązań, konieczne jest wejście w głąb środowiska i przyjrzenie się mechanizmom pracy poszczególnych elementów systemu. Należy dokładnie zrozumieć przestrzeń, w której badana szkoła funkcjonuje i oddziałuje na młode pokolenie. Środowisko społeczne prezentuje się jako przestrzeń działania obywatelskiego, jako kontekst społeczno-kulturowy. Ważne wydaje się pokazanie, jak takie środowisko lokalne zrozumieć, jak je zbadać, w jakie kategorie znaczeniowe ująć, aby nadać badaniu sens. W niniejszej pracy posłużyłam się kategorią „układu społecznego”. Układ społeczny polega na tym, że „w konkretnym czasie i danym miejscu jeden lub więcej aktorów angażuje się w jedno lub więcej działań. Te cztery zmienne stanowią punkt wyjścia do klasyfikowania i konceptualizowania tematu badawczego, jak również zróżnicowania pod względem wymiarów i długości trwania” (Lofland i in., 2009, s. 175–176).

Cztery podstawowe wymiary skali organizacji układu społecznego to:

- liczba zaangażowanych aktorów (ludzi, zbiorowości, grup);
- różne działania, zachowania, w które aktorzy się angażują, lub które manifestują;
- czas trwania układu lub okres, na którym się skupiamy w badaniach;
- rozmiary przestrzeni lub terytorium, które zajmuje dany układ społeczny (Lofland i in., 2009, s. 176).

Szkoła działa w interakcji z szerszym otoczeniem społecznym i jest od niego zależna. Ma specyficzny zakres autonomii, który wynika z jej umocowania formalno-biurokratycznego w systemie państwa oraz z autonomicznej wobec otaczającej ją rzeczywistości społecznej logiki wewnętrznych reguł w niej panujących. Jednakże pomimo tej autonomii szkoła nie działa w społecznej próżni i zawsze jest częścią szerszego układu instytucjonalnego, społecznego i kulturowego (Mikiewicz, 2014, s. 54). Znaniecki (1973, s. 180) traktuje szkołę jako „element szeroko zdefiniowanego środowiska wychowawczego, czyli specjalnej sfery, którą społeczeństwo organizuje w celu przygotowania nowych członków”.

Działanie wychowawcze nie ogranicza się tylko do relacji między dwoma podmiotami stosunku społecznego, obie strony są bowiem zawsze uwikłane w wiele uwarunkowań społecznych. We współczesnym świecie, w XXI wieku przestrzeń interakcji społecznych młodego człowieka jest znacznie poszerzona przez

Internet, a rola szkoły jako miejsca kształtowania osobowości maleje. Tym bardziej więc należy brać pod uwagę środowiskowe uwarunkowania pracy tej instytucji. Szkołę postrzega się jako przestrzeń zdarzeń społecznych, wciągniętą w funkcjonowanie środowiska lokalnego (Mikiewicz, 2014, s. 58). Opisując środowisko szkolne, należy zatem uwzględnić i zbadać również środowisko, w którym dana instytucja funkcjonuje. Pisząc o „środowisku szkolnym”, przyjmuje się dwa znaczenia tego pojęcia. Pierwsze z nich dotyczy środowiska społecznego i odnosi się do bezpośredniego otoczenia geograficznego i fizycznego szkoły, czyli społeczności, w której szkoła się znajduje. Drugie znaczenie odrywa się od fizycznej przestrzeni zamieszkania ludzi i odsyła do cech społecznych rodzin. Podstawowym uwarunkowaniem efektów pracy szkoły jest jakość ekonomiczna, kulturowa środowiska, w którym dana szkoła funkcjonuje (Mikiewicz, 2014, s. 59). Dotyczy to środowiska rozumianego jako społeczność lokalna – w tym przypadku: społeczność Warki. Badaną rzeczywistość społeczną można rozpatrywać, badając interakcje, w jakie wchodzi mieszkańcy, działania, jakie podejmują, oraz siły społeczne, jakie uruchamiają w odniesieniu do różnych obszarów instytucjonalnych (takich jak rodzina, gospodarka, edukacja). Opisując środowisko lokalne Warki, instytucje i problemy społeczne mieszkańców, badaną szkołę ukazałam jako główny ośrodek edukacji i kultury.

AKTORZY OPIEKI I WYCHOWANIA W SZKOLE

7.1. Uczeń, rodzic, wspólnota lokalna – aktorzy szkolnej sceny

W zasadzie trudno jest jednoznacznie określić, czym jest szkoła. Na pewno, jak pokazano wyżej, jest instytucją życia społecznego, na pewno gromadzi dzieci i młodzież i na pewno poddaje je określonym zorganizowanym działaniom. Kiedy jednak zadajemy na pozór naiwne pytanie „po co?“, otrzymujemy odpowiedzi tak rozbieżne, że pojawia się wątpliwość odnośnie do możliwości racjonalnego wyjaśnienia działań edukacyjnych (Szkudlarek, 1992, s. 45).

Nalaskowski (2002, s. 7–8) symbolikę szkoły zamyka w architekturze budynku szkolnego, w którym każde miejsce w całym procesie interpersonalnych kontaktów na różnych poziomach ma określone znaczenie. Owe interakcje tworzone są przez nauczycieli i uczniów. Badacz, rysując obraz szkoły, ukazuje ją na poziomie metafor. Często mówi o szkole w kategoriach teatru, w którym wszyscy jego uczestnicy zajmują określone miejsca i mają do wykonania konkretne zadania.

W ujęciu funkcjonalnym szkoła współtworzy system społeczny, przygotowuje do pełnienia ról w społeczeństwie. Funkcjonalisci postrzegają „społeczeństwo analogicznie do żywego organizmu, którego poszczególne organy wspólnie służą przetrwaniu i zwiększają zdolność przeżycia” (Feinberg, Soltis, 2000, s. 31). Funkcjonalisci twierdzą, że szkoła pełni zarówno funkcję zewnętrzną, którą narzuca społeczeństwo, jak i funkcję wewnętrzną, gdzie główną rolę odgrywają uczestnicy życia szkolnego – uczniowie i nauczyciele. Można zatem przyjąć, że szkołę współtworzą aktorzy wewnętrznych interakcji, czyli nauczyciele i uczniowie, jak również aktorzy zewnętrzni, do których zaliczyć można rodziców i społeczność lokalną.

W ujęciu interakcjonistycznym szkołę rozpatruje się jako miejsce, w którym odbywa się przedstawienie teatralne. Ujęcie to wydaje się bardzo oryginalne, interesujące i pociąga za sobą wiele ważnych poznawczo konsekwencji. Metafora

teatralna zakłada występowanie w życiu szkoły elementów, które są specyficzne dla pracy teatru (Janowski, 1995, s. 37). Nauczyciele jako aktorzy sceny szkolnej stanowią dobrze wyodrębnioną grupę zawodową. Łączą ich zazwyczaj podobne warunki pracy, a różnią typy szkół, w jakich nauczają, pochodzenie społeczne, poglądy polityczne, płeć, wiek i status rodzinny. Nauczyciele ustawicznie starają się, aby ich status zawodowości był przez wszystkich doceniany. W ujęciu metaforycznym uczniowie jako aktorzy życia szkolnego to społeczność, którą w procesie interakcji wyróżniają dwa główne aspekty. Pierwszy z nich dotyczy kultury uczniowskiej, która decyduje o kontaktach uczniów z nauczycielami, drugi nawiązuje do oczekiwań uczniów w stosunku do nauczycieli (Janowski, 1995, s. 64–76).

Termin „wspólnota lokalna” w pedagogice społecznej zamiennie stosowany jest z takimi pojęciami, jak „mała ojczyzna”, „lokalna przestrzeń życia”, „lokalna przestrzeń edukacyjna”, „miejsce wychowujące”, „świat lokalny”, „środowisko lokalne”. Ta mozaika pojęciowa to fundamentalne kategorie szeroko rozumianej praktyki środowiskowej. Zdaniem Theissa (2001, s. 11–12) środowisko lokalne oznacza

społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni, a jej członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej są, m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz).

Wspólnota oznacza

typ zbiorowości społecznej opartej na silnych więziach, u których podstaw leży wspólnota przekonań, uczuć oraz akceptowane wartości. Jest to struktura nieformalna charakteryzująca się wzajemną życzliwością i zrozumieniem osób ją tworzących, pozwalająca na zaspokojenie potrzeb jej członków (Cichosz, 2014, s. 139).

W swojej interpretacji przyjąłem, że uczniowie, nauczyciele i wspólnota lokalna to aktorzy sceny szkolnej, którzy odgrywają różne role, w zależności od możliwości, jakimi dysponują. Nauczyciele to pierwszoplanowi aktorzy grający przed swoimi uczniami i wchodzący w różne interakcje, a członkowie wspólnoty lokalnej to aktorzy gościnnie występujący na scenie szkolnej.

Szkoła jest instytucją tradycyjną, ważną i podstawową w kształceniu, wychowaniu i opiece nad dzieckiem. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły wyraża się w tworzeniu na terenie szkoły i środowiska jak najkorzystniejszych warunków intensyfikujących rozwój dziecka. Jest to funkcja niezwykle ważna, ponieważ ma bardzo rozległy, szeroki obszar działania. Niestety w dzisiejszych czasach bardzo

widoczne jest zastępowanie jej i nadawanie jej innych znaczeń, pojęć, określeń. Analizując wypowiedzi aktorów sceny szkolnej, podjęłam się próby zdefiniowania na nowo funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły z perspektywy dziecka, rodziny i środowiska lokalnego. Jak aktorzy opieki i wychowania definiują funkcję opiekuńczo-wychowawczą?

7.2. Dziecko na scenie opieki szkolnej

Odpowiedzi na postawione wyżej pytanie zaczerpnęłam z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami, rodzicami i osobami współpracującymi ze szkołą. Bazując na współczesnych koncepcjach pedagogicznych, wyłoniłam model dziecka autonomicznego, podmiotowego, dziecka pod parasolem opieki, dziecka w sieci działań ochrony i opieki oraz dziecka sytego, nakarmionego.

W promowaniu idei podmiotowości, w kształceniu, wychowaniu i opiece nad dzieckiem duże znaczenie miał ruch nowego wychowania. Przedstawiciele tego ruchu uważali, że szkoła powinna być bardziej otwarta na dziecko. Bardzo wyraźnie istotę podmiotowości dziecka wyrażał w swojej twórczości pisarskiej i w działaniach pedagogicznych Korczak. Smolińska-Theiss (2013, s. 138) opisuje to w ten sposób:

Dwa zagadnienia dominują w Korczakowskim prawie dziecka do szacunku: wartość i godność dziecka oraz dziecięce obywatelstwo. Dziecko jest najwyższą wartością. To aksjomat, który ma swoje źródła w religii i kulturze. Dziecko jest darem bożym, szczęściem rodziców, nadzieją społeczeństwa. Dziecka nie można traktować jako zadatku na przyszłe człowieczeństwo. Ono jest już człowiekiem. Tu i teraz. Nie potem, w jakichś innych czasach i przestrzeniach.

Zdaniem Śliwerskiego (2010, s. 331) dziecko podmiotowe, autonomiczne to dziecko, które jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna swoją wartość z chwilą przyjścia na świat – należy tylko umożliwić mu „bycie sobą”, bycie podmiotem decydującym o sobie w sferze życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego. W modelu autonomicznym dziecko pojmowane jest jako „więcej niż”. Dzieci są autorytetami we własnej sprawie i nie są już postrzegane jako bierni odbiorcy informacji społecznych i wpływów pedagogicznych. Dzięki własnej aktywności odbierane są jako podmioty wpływające na procesy lub budujące swoją społeczność na zasadzie bardzo silnej alternatywy w stosunku do istniejącego społeczeństwa dorosłych. Dziecko staje się aktywnym podmiotem własnych zmian rozwojowych, jak również kreatorem tych zmian w codziennym życiu (Śliwerski, 2007, s. 108). Świadczą o tym słowa psychologa z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Warce, który za uważa, że:

[...] *bardzo ważne jest to, żeby każdy uczeń jakby miał możliwość w tej szkole pokazania swoich możliwości, aby mógł te swoje możliwości w jakiś sposób wyeksponować [...]* (wywiad nr 3).

Pedagog szkolny dodaje:

[...] *należy słuchać dzieci, rozwijać ich zainteresowania, pobudzać wyobraźnię, rozwijać ich dziecięcą kreatywność [...]* (wywiad nr 22).

Dla filozofów podmiotowość oznacza, że dziecko jest osobą, która się rozwija, buduje swoją tożsamość. Katarzyna Olbrycht (1994, s. 146) postulowała budowanie „paradygmatu osoby”, w którym dobro ludzkie łączyłoby się z kształtowaniem warunków służących rozwojowi, dokonywania własnych wyborów oraz budowania swojego człowieczeństwa. Autorka, zwracając się w stronę pedagogiki chrześcijańskiej i fenomenologii, dowodziła, iż „osobowy wymiar człowieka urzeczywistnia się w syntezie podmiotowości i sprawczości”. Dotyczy zarówno dziecka jak i wychowawcy. Zdaniem dyrektora badanej szkoły:

[...] *funkcja opiekuńczo-wychowawcza jest dążeniem do wszechstronnego rozwoju ucznia, wiąże się z kształtowaniem jego postaw, poszanowaniem praw, jak również należy mu stworzyć takie warunki, aby mogło prawidłowo rozwijać swoje zainteresowania* (wywiad nr 12).

Od połowy lat 70. XX wieku w naukach humanistycznych pojawiają się ideologie i teorie autosocjalizacji, które wskazują na dziecko jako podmiot w procesie własnego rozwoju. Odwołują się one do nowej antropologii dziecka, w świetle której to, co dorośli myślą o dzieciach, decyduje o ich praktyczno-pedagogicznym podejściu do nich. Ma to również wpływ na to, jak je wychowujemy, jak postrzegamy i jak się zachowujemy na co dzień w kontaktach z nimi. Duński terapeuta rodzinny Jesper Juul (1999, za: Śliwerski, 2007, s. 108) w swojej pracy pt. *Your Competent Child* stwierdza, że jako dorośli „popelniamy istotny błąd, jeśli nie kierujemy się w relacjach z dziećmi tym, że są one od urodzenia pełnymi istotami ludzkimi”. Wygodnie jest traktować dzieci jako totalnie nieuspołecznione, które bezwzględnie muszą podlegać oddziaływaniom wychowawczym i manipulacjom ze strony osób dorosłych. W tym kontekście wychowanie blokuje dojrzałość dziecka, a przy tym wpływa destruktywnie na interakcje dziecko – dorośli. Perspektywa dziecka autonomicznego pozwala dostrzec, że dzieci są w stanie przekazać dorosłym informacje zwrotne, które pozwolą na wzajemną akceptację, poszanowanie praw. Ten typ relacji pozwala na stworzenie zarówno dla dziecka, jak i dla dorosłego tych samych kryteriów, które pozwolą na realną ocenę zachowań i ich następstw. Autorzy współczesnych badań socjologicznych skłaniają się ku temu, aby traktować dzieci jako podmioty własnej aktywności, jako „autorytety we własnej sprawie” (Śliwerski, 2007, s. 109). Obraz dziecka podmiotowego, autonomicznego pozwala spojrzeć na

dziecko-ucznia jak na podmiot bądź twórcę swojego środowiska, jak również na „kompetentnego aktora” (Śliwerski, 2007, s. 109). Mówią o tym słowa psychologa Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych:

[...] bardzo ważne jest, aby każdy uczeń, który tą szkołę zaczął, mógł ją skończyć [...] (wywiad nr 3).

Natomiast nauczyciel języka angielskiego uważa, że:

Dzieci czują się zżyte ze swoim wychowawcą, sama funkcja wzbudza zaufanie wśród dzieci, przychodzą z najmniejszymi sprawami domowymi, szkolnymi. Ogromna rola wychowawcy w tej kwestii. Większość czasu rodzice są w pracy (wywiad nr 10).

Nowy obraz dziecka podmiotowego, autonomicznego, kreującego swoją tożsamość prowadzi jeszcze do licznych dyskusji i kontrowersji nie tylko w teorii pedagogicznej, lecz także w praktyce. Bardzo ważnym momentem było ogłoszenie przez Sejm roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka, ponieważ zaistniała szansa upomnienia się o ideę, którą wciąż trudno stosować we współczesnych realiach oświatowo-wychowawczych (Śliwerski, 2012b, s. 38). Korczak bardzo wyraźnie pokazywał, że dziecko jest osobą, jest podmiotem, jest kreatorem i twórcą. Z jednej strony natura obdarzyła je niebywałą siłą rozwoju biologicznego, społecznego, poznawczego i emocjonalnego, z drugiej zaś – jego rozwój ma swoje ugruntowanie w kulturze, w praktyce wychowawczej pokazującej miejsce dziecka w rodzinie, w szkole, w społeczeństwie i w zmieniających się normach wychowawczych. Współczesnym językiem pedagogicznym możemy powiedzieć, że dziecko-uczeń „kreuje swój świat, twórczo, podmiotowo kreuje swoją biografię” (Smolińska-Theiss, 2012, s. 32–35). Taki obraz dziecka wyłania się z codzienności szkolnej. Dziecko rozwija się, tworzy i kreuje swój świat społeczny. Takie podejście zauważamy w narracji dyrektora szkoły podstawowej:

Szkoła kształtuje kreatywność wśród uczniów, rozwija zainteresowania. Dzięki integracji podejmuje działania zapobiegające wykluczeniu, jak również wspomaga uczniów słabszych. Szkoła do każdego ucznia podchodzi indywidualnie. Wszelkie zajęcia pozalekcyjne tworzone są na prośbę i zainteresowanie dzieci. Na początku roku szkolnego uczniowie otrzymują ankietę i wypisują w jakiego rodzaju zajęciach chcą uczestniczyć, co ich interesuje. Nauczyciele organizują zajęcia według oczekiwań dzieci (wywiad nr 12).

Dziecko pod parasolem opieki to model dziecka, które objęte jest opieką i pomocą ze strony szkoły w ujęciu całościowym. Dobrze obrazuje tę sytuację wypowiedź zastępczyni dyrektora szkoły podstawowej:

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza wydaje mi się równorzędna z funkcją dydaktyczną zwłaszcza w stosunku do młodszych dzieci, które teraz obecnie

przyszły do naszej szkoły i wymagają jakby szerszej opieki z naszej strony. Funkcja ta jest również przedłużeniem funkcji rodzicielskiej oraz uzupełnieniem czasami. Wspomagamy rodzinę w opiece i wychowaniu, a czasami nawet zastępujemy (wywiad nr 20).

Niestety trudno jest jednoznacznie stwierdzić, jak wygląda opiekuńcza rzeczywistość szkolna. Brak jest w literaturze aktualnych badań na temat funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W dyskursie pedagogicznym sprzed 10–20 lat można wyczytać, że funkcje opiekuńcze należałoby rozpatrywać od najbardziej korzystnych, przez obojętne, aż do zdecydowanie negatywnych (Dąbrowski, 1996). Szkoła realizuje funkcje opiekuńcze, zaspokajając potrzeby uczniów. Pełniejszy wyraz funkcji opiekuńczych szkoły przedstawił Materne (1988), który podzielił funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły na cztery zakresy: elementarno-wewnętrzne, kompensacyjno-wyrównawcze, integracyjne i opiekę całkowitą. Według tego autora szkoła ma do spełnienia trzy funkcje: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą (wspierającą prawidłowy rozwój ucznia). Oczywiście zdaję sobie sprawę, że to już dawno nie ten czas, że to nieprawda. Ale ponieważ pewne elementy funkcji opiekuńczo-wychowawczej do dziś są uwzględniane, respektowane w działalności szkoły.

Dziecko w sieci ochrony i opieki to obraz wykreowany przez realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Dziecko-uczeń otoczone jest w szkole siecią działań opiekuńczych, wychowawczych, profilaktycznych. Szkoła pełni funkcję wychowawczą, ponieważ przygotowuje do określonych ról i zadań, które dziecko będzie pełniło w przyszłości. Z tej perspektywy treści kształcenia nie są ważne same w sobie. Nabiorą one siły i znaczenia w momencie, gdy dziecko wkroczy w życie dorosłe (Smolińska-Theiss, 2014, s. 79). Na interesujący nas temat wypowiada się nauczyciel języka angielskiego:

[...] Zdecydowanie tak, widzę nawet po pięciu latach pracy, że wzrasta znaczenie roli funkcji wychowawczej, zwłaszcza widoczne to jest, gdy ma się wychowawstwo (wywiad nr 10).

Obecnie każda szkoła tworzy program wychowawczy, który ma odzwierciedlać potrzeby i oczekiwania zarówno uczniów, jak i rodziców (Błaszczyk, 2007, s. 183). Zawiera on główne cele kształcenia ogólnego, cele pracy wychowawczej, zadania szkoły jako środowiska wychowawczego, zadania wychowawcy, nauczyciela, zasady współpracy wychowawczej z rodzicami. Najważniejszymi aspektami pracy wychowawczej szkoły są: wszechstronny rozwój dziecka, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz współpraca z rodzicami. Szkoła wobec dziecka podejmuje działania wychowawcze w sposób zaplanowany i skoordynowany. Obrazuje to wypowiedź dyrektor badanej szkoły podstawowej:

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza to przede wszystkim wszechstronny rozwój ucznia z kształtowaniem jego postaw... Zapewnienie dziecku bezpieczeństwa.

W naszej szkole robimy to za pomocą dyżurów nauczycielskich, odprowadzaniem dzieci do szatni, odprowadzaniem dzieci z lekcji na lekcje do poszczególnych sal, w których mają zajęcia. Również organizowanie właściwego planu lekcji, co dzieci na pewno nie obciąża w kwestii długiego siedzenia w szkole. Odpowiednia baza dydaktyczna, lokalowa, kadrowa. Dbamy o dobre samopoczucie dziecka fizyczne i psychiczne, aby dziecko czuło się w szkole bezpiecznie i dobrze (wywiad nr 12).

Nauczyciel wychowania przedszkolnego podaje następujący przykład:

Bezpiecznie, uważnie uczestniczymy w ruchu drogowym, byliśmy na komisariacie policji, pan policjant opowiadał dzieciom o ostrożnym przechodzeniu przez jezdnię (wywiad nr 15).

W znaczeniu tradycyjnym funkcja opiekuńczo-wychowawcza łączona była z potrzebami dziecka, jego brakami, które szkoła diagnozowała, kompensowała, wyrównywała i zaspokajała. Obecnie pedagogika koncentruje się na zasobach, siłach, kapitałach, którymi dysponują dziecko, rodzina i szkoła. Dziecko w sieci ochrony i opieki to dziecko, któremu należy zapewnić poczucie bezpieczeństwa, ochronę zdrowia, opiekę w czasie pracy rodziców. Oto co mówi na ten temat pracownik socjalny:

Dlatego większość czasu, dużo czasu te dzieci spędzają w szkole, tam się uczą pewnych zachowań i nawyków. Niejednokrotnie zachowań takich, których nie mają w domu, a szkoła jest tą instytucją, która wdraża dzieci w życie, stara się wypracować pewne nawyki u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, tak że funkcja ta jest jak najbardziej wskazana (wywiad nr 7).

[...] szkoła jest jakby drugim domem i kształtuje rozwój dziecka (wywiad nr 15).

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza w klasach młodszych rozumiana jest całościowo. Od momentu przekroczenia progu szkoły dzieci oddawane są pod opiekę jednego wychowawcy, który w czasie trwania zajęć i podczas przerw lekcyjnych jest do dyspozycji ucznia. Nauczyciel uczy samodzielności, odpowiedzialności, pokazuje pozytywne wzorce zachowań. Stara się wpoić wartości, które pozwolą każdemu dziecku właściwie postępować w życiu dorosłym. Dobrym przykładem jest wypowiedź nauczyciela uczącego w klasie pierwszej w badanej szkole podstawowej:

[...] w związku z tym, że mam klasę pierwszą i dzieci mam w większości ze środowiska wiejskiego, więc głównymi punktami pracy opiekuńczo-wychowawczej u mnie było: po pierwsze podnoszenie poziomu kultury osobistej ze zwróceniem szczególnej uwagi na specyfikę środowiska wiejskiego i tutaj na przykład, co z dziećmi przerabiam na zajęciach, o czym mówię, kultura zachowania się

uczniów, są pogadanki, jak mają się zachowywać dzieci w szkole, poza szkołą, dzieci są dojeżdżające autobusem, więc też zwracam uwagę na zachowania się w miejscach publicznych typu autobus, czy wyjazd do teatru, do kina z dziećmi... Jakich słów używam na co dzień: „proszę”, „przepraszam”, „dziękuję”. Żeby te trzy magiczne słowa dzieci używały i żeby w stosunku do siebie nie tylko w domu, ale także w stosunku do siebie w klasie zachowywały się kulturalnie. Następnym punktem – to był taki dla mnie bardzo ważnym – to kulturalnie i zdrowo spędzamy czas wolny. I tutaj dzieciom organizuję zajęcia sportowe, zawodowe sportowe, bierzemy udział w sprzątaniu świata, w klasie mamy andrzejki, mikołajki, klasową wigilię, gdzie zastawiamy sobie stół, dzieci same przygotowują stół, używają do tego serwetek, używają stroików, żeby widziały, jak na przyszłość ma wyglądać naprawdę stół taki w rodzinie, w środowisku rodzinnym. Organizuję też im wycieczki klasowe. Następnym takim punktem to bezpiecznie, uważnie uczestniczymy w ruchu drogowym. Byliśmy na komisariacie policji, pan policjant opowiadał dzieciom o ostrożnym przechodzeniu przez jezdnię, pokazywał im film, jak mają się zachowywać w stosunku do osób obcych, które zaczepiają dzieci... Przychodziliśmy na takie punkty skrzyżowań, gdzie dzieci widziały, jak się zachowywać, jak przejść przez jezdnię. Robię na przykład pogadankę „Bądź ostrożny w kontaktach z obcymi”. Także sama ja z nimi rozmawiam, wyświetlam im filmy, ciągle mówię im na temat, że nie mogą otwierać drzwi, jak nie ma nikogo w domu, jak są tylko sami. O tym, że jeżeli ktoś częstuje je cukierkami, a nie zna tej osoby, to też nie powinien od niej przyjmować takich rzeczy. Czyli takie ogólne zasady postępowania bezpiecznego w stosunku do osób starszych i do ludzi (wywiad nr 9).

Działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka to także poradnictwo stanowiące wsparcie dla każdego ucznia w sytuacjach trudnych w rodzinie, w szkole czy w środowisku, które powinno być adresowane do rodziców tego dziecka. Dowodzi tego wypowiedź dyrektor szkoły:

[...] współpraca z rodzicami jest bardzo ważna... Ustalanie wspólnych norm i zasad odpowiedniego oddziaływania. Współpraca z instytucjami wspierającymi rozwój opiekuńczo-wychowawczy i prowadzenie zajęć dodatkowych, które umożliwiają uczniom rozwój zarówno tym słabszym, jak i tym, które są uzdolnione bądź potrzebują w jakimś zakresie naszego wsparcia też jest bardzo ważna (wywiad nr 12).

Rodzice powinni aktywnie uczestniczyć na każdym etapie działań dydaktyczno-wychowawczych. Już Radlińska (1935, s. 60) przywiązywała wagę do relacji rodzice – szkoła. Uważała, że szkoła, za pośrednictwem uczniów, powinna korzystnie oddziaływać na środowisko rodzinne. Podkreślała, że szkoła nie tylko może „dawać”, ale również może wiele „brać” z jego potencjału. Ten kierunek wyraźnie kontynuowali jej uczniowie i następcy: Wroczyński, Kamiński, Lepalczyk. Wroczyński (1985, s. 173) uważał, że

na obecnym etapie rozwoju kultury i społeczeństwa ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania [...] bez systematycznej i zorganizowanej współpracy [...]. Współpraca ta [...] jest podstawowym założeniem organizacji procesu wychowawczego w szkole.

Pojęcie „współpracy” związane jest z funkcją opiekuńczo-wychowawczą, w szczególności gdy mamy na myśli opiekę, ochronę dziecka, ucznia w szkole. Świadczą o tym słowa jednej z matek, która mówi:

Więc w moim rankingu wypadliście jako najlepsza ze wszystkich szkół głównie dlatego, że mam dobry kontakt z pedagogiem szkolnym, że jest do pedagoga szkolnego dostęp. Bo nie wiem, czy dobrze rozumiem pytanie, czy o to chodzi, chyba chodzi o to. Więc bardzo sobie cenię i naprawdę jestem bardzo wdzięczna właśnie za to, że można przyjść, porozmawiać, a przede wszystkim nie słyszę „Proszę to zostawić”, tylko problem jest rozwiązywany. Podejmujecie, nie wiem, próby rozmów z nauczycielem, z uczniem, z klasą, z rodzicem. Nie jest tak, że dziecko zostaje samo sobie z problemem no i rodzic, który prosi o pomoc w imieniu tego dziecka, nie zostaje też, nie wiem, w jakiś sposób odsunięte, olane, nie wiem, odrzucone (wywiad nr 16).

Bardzo ważnym działaniem funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły jest ratownictwo indywidualne polegające na zapewnieniu opieki dziecku w sytuacjach wyjątkowych, np. wypadek, śmierć rodziców czy w sytuacjach zagrożenia (Walc, 2012, s. 28). Realizowanie tej funkcji to również:

[...] reagowanie w sytuacjach zagrożeniach, przeciwdziałanie zagrożeniu oraz takie baczne przyglądanie się na to, co może się zdarzyć, jakiś wypadek na terenie szkoły i przeciwdziałanie tym wypadkom (wywiad nr 12).

Kompensacja to wyrównywanie braków w rozwoju dziecka. W szkole wyróżnić można kompensację dydaktyczną polegającą na przygotowaniu ucznia do rozpoczęcia nauki w szkole, jak również do wyrównania braków w umiejętnościach i wiadomościach objętych programem nauczania oraz kompensację wychowawczą polegającą na korygowaniu niewłaściwych zachowań i kształtowaniu pozytywnych postaw moralnych. Podobne myślenie reprezentuje nauczyciel w klasie pierwszej:

Podnoszenie poziomu kultury osobistej ze szczególnym zwróceniem uwagi na specyfikę środowiska wiejskiego, kultura zachowania się uczniów, są pogadanki, jak mają się zachowywać w szkole, poza szkołą, są też dzieci dojeżdżające autobusem, więc też zwracam uwagę na zachowanie się w miejscach publicznych, wyjazd do teatru, do kina (wywiad nr 9).

Dziecko w sieci ochrony i opieki w szkole objęte jest szeroko pojętą profilaktyką, która polega na zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym przez stosowanie

odpowiednich metod i środków odpowiadających temu zjawisku (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 144). Działania profilaktyczne są ściśle powiązane z funkcją opiekuńczo-wychowawczą. Przykładem jest wypowiedź wychowawcy świetlicy szkolnej pracującego w tej samej instytucji od 31 lat.

[...] eliminacja pewnych zagrożeń, eliminacja agresji. Dbanie o zdrowie dziecka, kontakt z higienistką, z pielęgniarką (wywiad nr 4).

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły to, jak już wcześniej wspomniałam, pewna właściwość, która ma za zadanie przede wszystkim zaspokoić potrzeby każdego dziecka. Szkoła w tym obrazie to dziecko syte, nakarmione. Obrazują to następujące wypowiedzi:

[...] funkcja opiekuńczo-wychowawcza polega przede wszystkim na tym, żeby temu dziecku nic się nie stało, żeby ono wróciło do domu zdrowe, całe. No i oczywiście o psychiczną stronę też trzeba zadbać, nie tylko o fizyczną, żeby ono się dobrze czuło w tej świetlicy, żeby miało jakieś zajęcie, żeby miało jakiś kolegów do zabawy (wywiad nr 4).

[...] szkoła jest tą instytucją, która wdraża dzieci w życie, stara się wypracować pewne nawyki u dzieci szczególnie z rodzin dysfunkcyjnych (wywiad nr 7).

Każda działalność opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona diagnozą, która określi poziom zaspokojenia potrzeb dziecka, jego zainteresowania, zdolności i poziom rozwoju. Taką retorykę obserwujemy w wypowiedzi psychologa z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej:

[...] w miarę możliwości należy rozpoznać potrzeby dziecka i dostosować nasze działania do tych jego możliwości... Wsparcie rozwój dziecka... Nie tylko skupiać się na tej sferze dydaktycznej, ale także na potrzebach emocjonalnych, społecznych dziecka (wywiad nr 2).

Interpretując wypowiedzi pracowników szkoły oraz jej partnerów, jednoznacznie można stwierdzić, że funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły zmieniła swój zakres działań. Ciągłe zmiany w świecie spowodowały, że zmienił się kontekst funkcjonowania szkoły. Szkoła stała się instytucją, w której pojawiły się sieci powiązań, relacji między uczniami, nauczycielami, rodzicami i partnerami.

W życiu społecznym sieci tworzą struktury komunikacyjne. Sieci komunikacyjne to „matryce kontaktów, które tworzą przepływ wiadomości odbywający się w czasie i przestrzeni między przekazicielami informacji” (Monge, Contractor, 2003, s. 3). A zatem sieci umożliwiają przepływy. Przepływy w tym znaczeniu to strumienie informacji między węzłami (Castells, 2013, s. 32).

Podsumowując powyższe stanowisko: funkcja opiekuńczo-wychowawcza to ustawiczny proces negocjacji znaczeń, działań w najróżniejszych przedmiotach, gdzie w centrum zainteresowania jest dziecko-uczeń.

7.3. Wesprzeć rodzinę w opiece nad dzieckiem

W konkluzji wcześniejszych rozważań o funkcji opiekuńczo-wychowawczej w odniesieniu do dziecka pojawia się kolejne fundamentalne pytanie – jak zdefiniować funkcje opiekuńczo-wychowawczą w odniesieniu do rodzin tych dzieci? Co szkoła proponuje rodzicom, jakie działania podejmuje wobec nich? Jakie relacje tworzą się między podstawowymi podmiotami edukacyjnymi szkoły: nauczycielami, uczniami, rodzicami?

Szkoła wspiera rozwój fizyczny, poznawczy, społeczny i kulturowy dziecka. Jednak to rodzina stanowi pierwsze i podstawowe środowisko, które zaspokaja potrzeby biologiczne i psychospołeczne. Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka, towarzyszy mu przez całe życie i jest nie do zastąpienia przez inne środowiska. Rodzice są modelami relacji społecznych i rozwijają poczucie bezpieczeństwa (Adamski, 2002). W kilku przypadkach rodzice bardzo pozytywnie wypowiedzieli się na ten temat. Oto wypowiedź jednego z nich:

Ja to się zdziwiłam na pytanie o funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły, przecież było odchodzenie w ogóle od wychowania szkoły. Szkoła miała tylko nauczyć. Szkoła przecież wszystko zrzuciła na rodziców, przecież tak naprawdę w kwestii wychowania od jakiegoś czasu. Kiedyś szkoła wychowywała, teraz już szkoła nie wychowuje przecież, więc się zdziwiłam. To znaczy tak jak są małe szkoły, takie wiejskie szkoły, to oni siłą rzeczy wykonują tę funkcję opiekuńczo-wychowawczą, dlatego że oni wszyscy się znają, to jest małe środowisko i tam wiedzą, gdzie są jakieś dysfunkcje czy cokolwiek i przeważnie nauczyciele, wychowawcy i nawet dyrektorzy tam pomagają. Ale w takich miejskich szkołach to nie sądzę, żeby była jakaś taka funkcja opiekuńczo-wychowawcza. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły leży, ale przecież takie było chyba założenie właśnie. Ja to wiem z własnego doświadczenia, bo mam kilkuletnich synów, to cały czas mówią, że szkoła nie wychowuje, to wszystko jest obciążenie rodziców (wywiad nr 17).

Jest to najbardziej charakterystyczna wypowiedź pokazująca podejście rodzica do realiów współczesnej szkoły. Ujawnia ona, jak rodzice postrzegają szkołę i jak ją odbierają. Odmiennie zdanie na ten temat ma Stanisław Dylak (2008, s. 63), który pisze, że

w efekcie gwałtownego wkraczania mediów w procesy socjalizacji i wychowania, funkcje instrumentalne szkoły przestały być podstawowe. Ważne staje

się formowanie osobowości – bo rodzice nie mają czasu, ale i wiedzy oraz cierpliwości im braknie. Nauczanie przestaje być podstawowym zadaniem szkoły, wychowanie zaś nie jest jeszcze dość modne, bo trudne.

Znamienne jest nadanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej nowych znaczeń i sensów. Szkoła widziana oczami rodziców to ustawiczny proces negocjacji, obszar dyskusji. Szkoła to wspólnota działania, rozwoju i uczenia się, w której ważne miejsce powinni zajmować nie tylko uczniowie, lecz także rodzice. Wypowiedzi aktorów sceny szkolnej pozwoliły na wyodrębnienie następujących obrazów szkoły: szkoła jako darczyńca, pomoc i wsparcie, hierarchia i władza, szkoła jako oferta, miejsce które daje pewne możliwości, szkoła jako wspólnota, partnerstwo.

Z jednej strony z przeprowadzonych badań wyłania się obraz szkoły, która stara się pomagać uczniom i ich rodzinom, próbuje udzielać im wsparcia na tyle, na ile potrafi, często przy współudziale instytucji zajmujących się dzieckiem i rodziną. Z drugiej strony pojawia się obraz szkoły jako ośrodka hierarchii i władzy, instytucji, która ma określony statut i sztywno trzyma się swoich zasad. Nauczyciele natomiast postrzegani są jako społeczność „nie do ruszenia”, prowadzący ciągłe negocjacje z uczniami i rodzicami. A zatem szkoła jako darczyńca, pomoc i wsparcie, hierarchia oraz władza to pierwszy z obrazów, jaki wyłonił się z przeprowadzonych wywiadów. Szkoła jest instytucją, która „wzbudza zainteresowanie zarówno w wymiarze jednostkowym (osobiste kontakty ze szkołą w trakcie procesu kształcenia w roli uczniów, rodziców, nauczycieli), jak i w wymiarze społecznym” (Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 9). Obok rodziny jest główną agendą socjalizacji zapewniającą ciągłość wartości, norm kulturowych, a więc ciągłość społeczeństwa. To szkoła, w momentach przełomowych, przygotowuje do koniecznych zmian społecznych, do innowacji, wdraża do uczestniczenia w życiu społeczno-kulturowym, a realizując swoją funkcję opiekuńczo-wychowawczą, oferuje pomoc rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. Przykładowo: w ramach pomocy szkoła organizuje bezpłatne obiady, dowóz dzieci do szkół, współpracuje z Ośrodkiem Pomocy Społecznej, daje wsparcie wychowawcze i socjalne dziecku i rodzinie, stara się zrozumieć uczucia i potrzeby swoich podopiecznych. Świadczą o tym słowa jednego z rodziców:

Myszę, że funkcja opiekuńczo-wychowawcza polega na tym, żeby rodziców wspomóc w różnych sytuacjach trudnych życiowo. Jeżeli się zgłoszą sami, to wtedy pokierować, w jaki sposób mogą uzyskać pomoc. Jeżeli szkoła dostaje taką informację z Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej, to wtedy udziela pomocy takiej rodzinie, współpracuje z tym Ośrodkiem i pomagamy na różny sposób, czy to jest pomoc materialna, czy pomoc w wychowaniu, w takich trudnościach, kiedy rodzice rzeczywiście nie radzą sobie z tym, jak postępować z dzieckiem w różnych przypadkach (wywiad nr 16).

Natomiast wychowawca świetlicy opiekuńczo-wychowawczej twierdzi, że:

[...] opieka społeczna daje dzieciom podarunki w formie proszku do prania, płynu, czekolady, mąki, takie całe reklamówki przynoszą naszym dzieciom do sali, żeby mogły zanieść rodzicom do domu. [...] dostajemy więcej pieniędzy na dzieci, dofinansowanie na zakup każdemu dziecku plecaka, rękawiczek i czapki, dofinansowanie na wyjazd do teatru czy kina (wywiad nr 1).

Szkoła wspiera rodziców w procesie wychowania. Słowa jednego z nich są przykładem popierającym to założenie:

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza polega na tym, aby rodziców wspomóc w różnych sytuacjach trudnych życiowo. Jeżeli się zgłoszą sami to wtedy pokierować ich, w jaki sposób mogą uzyskać pomoc i gdzie powinni się zgłosić (wywiad nr 17).

Szkoła w swoich autorskich programach uwzględnia wszechstronny rozwój ucznia w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym, odkrywa i rozwija jego talenty i pasje, przybliża zasady obowiązujące w relacjach międzyludzkich, uczy kultury słowa, rozwija dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie dobra, piękna i prawdy, kształci świadomość użyteczności poszczególnych przedmiotów szkolnych, rozwija postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów. Szkoła uczy współpracy w całej szkolnej wspólnoty. Przygotowuje do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i państwie. Wspiera w kształtowaniu postaw patriotycznych oraz pomaga w rozwijaniu indywidualnych potencjałów dziecka. Szkoła pomaga rodzicom w wychowaniu dziecka. Podobne myślenie reprezentuje dyrektor szkoły podstawowej:

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza jest również przedłużeniem funkcji rodzicielskiej oraz uzupełnieniem czasami. Wspomagamy rodzinę w opiece, wychowaniu, a czasami nawet zastępujemy (wywiad nr 12).

Natomiast funkcjonariusz policji twierdzi, że:

Szkoła jest jakby drugim domem i kształtuje rozwój dziecka (wywiad nr 14).

W programie profilaktycznym szkoły są zapisy świadczące o występowaniu zachowań ryzykownych wśród uczniów. Dlatego też szkoła kładzie nacisk na wyuczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych, takich jak umiejętność radzenia sobie ze stresem, nawiązywania dobrych kontaktów z ludźmi, rozwiązywania konfliktów, umiejętność podejmowania decyzji, szukania wsparcia, udzielania pomocy. Znamienna wydaje się wypowiedź nauczyciela świetlicy szkolnej, który mówi, że:

W grupie rówieśniczej uczyć dzieci, aby stały się asertywne, uczyć ich zachowania w innych środowiskach, w ich własnych środowiskach, aby nie przyjmowały tej winy na siebie, bo to są dzieci, które za wszystko się obwiniają. Staram się, aby one były takie bardziej asertywne, aby bardziej były odważne i potrafiły czasem powiedzieć „nie”. Ważna jest eliminacja pewnych zagrożeń, eliminacja agresji (wywiad nr 4).

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza to również pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Termin ten używany jest w odniesieniu do uczniów mających trudności z nauką. Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma prawo do tego, aby jego potrzeby były zaspokajane. Ważne jest również wczesne zdiagnozowanie i podjęcie przez nauczycieli stosownych działań oraz opracowanie strategii pomocy. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to m.in.: uczeń z ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi), uczeń z trudnościami w rozwoju społeczno-emocjonalnym, uczeń z zaburzeniami zachowania, uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, uczeń z niepełnosprawnością słuchową bądź wzrokową (Thompson, 2013, s. 2–10). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są na terenie szkoły objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532). Przedstawiam tę kwestię słowami pedagoga szkolnego:

Każdy uczeń nie tylko z trudnościami w nauce, ale również uczeń niepełnosprawny, niedostosowany społecznie, zagrożony niedostosowaniem społecznym, uczeń ze szczególnymi uzdolnieniami, z zaburzeniami komunikacji językowej, uczeń zaniedbany środowiskowo, uczeń z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, uczeń przewlekle chory czy uczeń znajdujący się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej powinien być objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Pomoc udzielana jest w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, terapeutycznych w tym socjoterapeutycznych, logopedycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, porad i konsultacji. Również pomoc psychologiczno-pedagogiczna może odbywać się w trakcie bieżącej pracy z uczniem. W ramach pomocy udzielane jest również wsparcie dla rodziców. Odbywa się w formie porad, konsultacji czy warsztatów wychowawczych. Polega na wspieraniu nauczycieli i rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest z inicjatywy ucznia, nauczyciela, rodzica, dyrektora szkoły, poradni psychologiczno-pedagogicznej, pielęgniarki, asystenta rodziny, pracownika socjalnego, asystenta edukacji romskiej, kuratora sądowego. Dokumentacja ucznia objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną wygląda następująco: informacja o terminach spotkań zespołu,

protokół z posiedzenia zespołu, ocena efektywności zajęć, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (dla uczniów z orzeczeniami). Przed opracowaniem indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego koordynator dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (dla uczniów z orzeczeniami, co najmniej raz w roku). Koordynatorem zespołu jest wychowawca klasy. Rodzic ma prawo uczestniczyć w posiedzeniach zespołu (co najmniej raz w roku). Nauczyciele, obejmując pomocą psychologiczno-pedagogiczną, rozpoznają indywidualne potrzeby rozwojowe oraz indywidualne możliwości psychofizyczne, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia. W naszej szkole pomocą psychologiczno-pedagogiczną objętych jest 223 uczniów klas 0–3 i 150 uczniów klas 4–6. W ramach pomocy nauczyciele prowadzą zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, dydaktyczno-wyrównawcze z języka polskiego, z matematyki, z języka angielskiego, zajęcia socjoterapeutyczne, zajęcia logopedyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia z matematyki (wywiad nr 22).

Dzięki tzw. reformie podręcznikowej z 2014 r. darmowe podręczniki otrzymali uczniowie klas pierwszych. W roku szkolnym 2015/2016 bezpłatne podręczniki otrzymali drugoklasiści, czwartoklasiści oraz uczniowie pierwszych klas gimnazjów. W roku szkolnym 2019/2020 wszyscy uczniowie klas 1–8 otrzymali bezpłatne podręczniki (Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 lipca 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów dydaktycznych, Dz.U. 2014 poz. 1024).

Z jednej strony w swojej działalności szkoła podkreśla konieczność integracji programów z kontekstem społecznym, dostosowania ich do aktualnych problemów środowiska, jak również budowania sieci wsparcia w środowisku lokalnym. Szkoła udziela rodzicom wsparcia w zakresie pomocy społecznej, materialnej, w sytuacjach trudnych, pomaga w budowaniu biografii edukacyjnej dziecka, w rozwijaniu indywidualnych potencjałów dziecka. Z drugiej strony szkoła jako hierarchia tworzy podział zarówno wśród uczniów, jak i wśród nauczycieli. Socjologowie bardzo wyraźnie eksponują funkcję stratyfikacyjną i selekcyjną szkoły. Stratyfikacja oznacza występowanie nierówności społecznych o charakterze strukturalnym. Ich konsekwencją jest to, że osiągnięcie istotnych celów i wartości zależy od tego, jakie miejsce zajmuje jednostka lub grupa społeczna w strukturze społecznej. Zwolennicy teorii merkantylnych uważają, że osiągnięcia jednostki zależą od indywidualnych zdolności i predyspozycji oraz znacznego wkładu pracy. Domagają się tworzenia w szkole klas o zróżnicowanym poziomie, aby oddzielać uczniów zdolniejszych od tych, którzy uczą się gorzej. Miałyby to służyć temu, by każdy uczeń mógł zdobywać wiadomości na miarę swoich możliwości i uczyć się swoim tempem. Wyraźne podziały i nierówności społeczne nie mogą pozostawać bez wpływu na szanse edukacyjne młodego pokolenia, tym bardziej że – jak wykazywał Bourdieu – szkoła jest nastawiona na przystosowanie od istniejącej sytuacji społecznej (Szymański, 2008, s. 15–16). Takie podejście zauważamy w narracji pedagoga szkolnego, który mówi, że:

Często losowo powstają klasy słabsze dydaktycznie, klasy, gdzie uczniowie charakteryzują się ogromnymi możliwościami dydaktycznymi. Tworzą się podziały na przedmioty bardziej lub mniej ważne, nauczyciele bardziej lub mniej wymagający, przedmioty szczególnie ciekawe, przedmioty mało ważne. Często rodzice na początku edukacji swojego dziecka już oczekują, że chcą, aby trafiło do konkretnej pani. Zapytani o powód podają, że jest miła, nie krzyczy, że dobrze przygotowuje swoich wychowanków do nauki w klasach starszych. Szkoła często nie zdaje sobie sprawy, jakie rozmowy prowadzą rodzice w „kuli- arach” na temat poszczególnych nauczycieli. Powstają różne opinie zarówno negatywne, jak i pozytywne. Zdarza się, że są to wymyślone fakty, jednak i tak trudno jest często wybronić się z takiej pozycji. Dlatego też hierarchia szkolna tworzy się poprzez splot różnych informacji, wiadomości zaczerpniętych od rodziców, uczniów, a czasami nawet od nauczycieli. Bardzo ważna jest tutaj postawa nauczyciela, dyrekcji szkoły, ich przekonania, sposób organizowania i wykonywania swojej pracy. Nauczyciele wiedzą, według jakich kryteriów hie- rarchie klasowe się tworzą i jak z nimi postępować. Jednak nie zawsze mają na to wpływ, ponieważ władza nauczyciela jest ograniczona (wywiad nr 22).

W warunkach głębokich różnic ekonomicznych i kulturowych szkoła preferuje tych uczniów, którzy mają lepszy kapitał kulturowy. Szkoła selektywnie wybiera treści programowe, nadając priorytetowe znaczenie kulturze uprawo- mocnionej służącej legitymizacji władzy i istniejącego porządku, a często, usiłując osiągnąć swoje cele, stosuje przemoc symboliczną wobec uczniów z klas niższych, reprezentujących marginalizowane wzory kultury oraz nie zawsze aprobowane wzory zachowań. Mimo to efekty kształcenia uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji rodzinnej i środowiskowej nie są zadowalające. Zazwyczaj nie są oni w sta- nie uzyskać pozycji społecznej znacząco wyższej od tej, którą zdobyli ich rodzice (Szymański, 2008, s. 16).

Mimo zmian zachodzących w szkole nauczyciel zamiast stawać się rzecznikiem ucznia nadal pozostaje uwikłany w hierarchię. „Pedagogiczne władztwo” pozwala mu czasami na bezkompromisowe narzucanie swojej woli. Zdaniem Śliwerskiego (1996, s. 19) szkoła jest instytucją, w której wyróżnić można osoby mające władzę (dyrekcja, nauczyciele, administracja) oraz osoby jej podlegające (niektórzy nauczyciele, uczniowie, rodzice, niektórzy pracownicy administracji). Biorąc pod uwagę relacje nauczyciel – uczeń, nauczyciel ma w tym przypadku władzę nad uczniem. Te relacje są szczególnie trudne, ponieważ zhierarchizowany system wartości, w którym dominuje kultura władzy, uniemożliwia usytuowanie ucznia w centrum zainteresowania. Poszukując swojego miejsca oraz sposobu lepszego funkcjonowania, szkoła powinna wykorzystywać nowoczesne koncepcje zarządzania, które pozwolą jej na bardziej równoprawne, partnerskie relacje międzyludzkie (Kunicka, 2008, s. 88–89).

Niepokojące jest, gdy formowaniu hierarchii towarzyszy agresja zaczynają- jąca się od wulgarnego słownictwa, poprzez obmawianie kolegów, plotkowanie,

zastraszanie, aż do zachowań, w których pojawia się przemoc fizyczna. Oto, co mówi na ten temat pedagog w badanej szkole podstawowej:

Obecnie w szkole pojawia się agresja słowna, agresja skierowana na osobę słabszą, która nie potrafi poradzić sobie z emocjami, jest spokojna, wyciszona. Co ciekawe, w tej szkole pojawia się nowe zjawisko, jakim jest wyśmiewanie się, szykanowanie uczniów z ocenami wzorowymi. Nie jest w modzie typ naukowca. Dzieci potrafią być bardzo okrutne w tym działaniu, co może spowodować sytuację, w której wzorowy uczeń przestanie się uczyć. Kolejnym zjawiskiem, które pojawiło się w szkole, to cyberprzemoc. Uczniowie zakładają fikcyjne konta, na których wypisują obraźliwie, często wulgarne słowa na swoich kolegów i koleżanki. Korzystają z takich stron, jak na przykład Facebook, wypisując tam różne głupie rzeczy. Bardzo trudno wytłumaczyć dzieciom, że korzystanie z Internetu w sposób niewłaściwy może spowodować bardzo poważne konsekwencje prawne. Uczniom wydaje się, że nic złego nie robią, wręcz są oburzeni, że nie mogą korzystać z telefonów komórkowych na terenie szkoły (wywiad nr 22).

Natomiast jeden z rodziców twierdzi:

Dla mnie ważne jest, żeby jedno drugiego nie dyskryminowało ze względu na to, jakie ma buty, że ma nieoryginalne buty, albo że nie umie się wysłowić, bo to, jakie dzieci przychodzą do szkoły, to jest nasza sprawa, dorosłych, my dorośli ich kształtujemy (wywiad nr 17).

Dlatego też szkoła to instytucja otwarta na pomoc rodzicom, opiekunom w kształtowaniu konstruktywnych form radzenia sobie z dziećmi. Nauczyciele, wychowawcy, pedagog szkolny to osoby, które przy współudziale rodziców i instytucji współpracujących ze szkołą starają się wyznaczać prawidłowe kierunki i cele w rozwoju jednostki. Ich działanie ma na celu dokonywanie zmian w osobowości uczniów, a przeobrażenia te powinny być pozytywne i trwałe. Zadaniem nauczyciela jest wszechstronna pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, w pokonywaniu trudności, podnoszeniu samooceny, w niepowodzeniach i różnych innych sytuacjach szkolnych (Janowski, 2004, s. 37). Szkoła jako instytucja wyspecjalizowana ma określoną strukturę administracyjną, hierarchię, wyznaczone zadania i role. Przez racjonalne kierowanie, codzienną praktykę pedagogiczną różnicuje i rozwija się wewnętrznie. Nabiera cech nowoczesnej organizacji i zrozumienie jej wymaga odniesienia do kontekstu społecznego i całego systemu oświatowego (Smolińska-Theiss, 2014, s. 87).

Kolejny obraz to szkoła jako oferta. Zarówno przed szkołą, jak i przed nauczycielami stawiane są różnorodne oczekiwania społeczne. Z jednej strony mają one charakter ogólny, związany głównie z przypisywanymi jej funkcjami, a z drugiej – zależne są od środowiska, w jakim szkoła funkcjonuje.

Z przeprowadzonych wywiadów wyłonił się obraz szkoły, która ma pewne możliwości i zadania, które musi wykonać. Jedno z najważniejszych to przekazanie uczniom podstawowej wiedzy o świecie i człowieku, będącej punktem wyjścia do kształtowania wyobrażeń, poglądów, sądów, uczuć i postaw. Szkoła ma rozwijać potrzeby oraz zainteresowania kulturalne, jak również powinna ukazywać drogi do ich zaspokojenia. Jej zadaniem jest też rozbudzenie w wychowankach motywacji i nawyków samokształcenia oraz samodoskonalenia (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala, 2012, s. 41). Szkoła realizuje w szerokim zakresie funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Swoją ofertę kieruje nie tylko do uczniów, lecz także do rodziców i środowiska lokalnego. W szkole funkcjonuje świetlica szkolna, która zapewnia opiekę dzieciom po zajęciach lekcyjnych. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że świetlica szkolna jest instytucją, w której znacznie rozszerzyły się zadania opiekuńcze, a skurczyły możliwości wychowawcze. Duża liczba uczniów zapisanych do świetlicy, brak etatów – to podstawowe i bardzo znaczące problemy tej instytucji. Świadczą o tym słowa wychowawcy świetlicy szkolnej z 31-letnim stażem pracy:

Świetlica szkolna jest czynna od 7.00 do 17.00, zapisanych jest 208 uczniów z klas 1–3, a z klas 4–6 – około 26 uczniów, ale przychodzą i dzieci, które nie są zapisane, tak że stan jest taki, ale i tak więcej jest ich uczestniczących. Uważam, że świetlica powinna być dłużej czynna, ponieważ są rodzice, którzy tego oczekują, pracują poza miejscem zamieszkania i nie mogą zapewnić w tym czasie opieki swoim dzieciom. Do tego roku były dwa etaty, czyli dwóch nauczycieli, po 26 godzin plus dwie godziny dodatkowe z 42 artykułu, czyli 28 godzin. W roku szkolnym 2015/2016 dyrekcja zatrudniła asystenta świetlicy, który pracuje w wymiarze 40 godzin tygodniowo. Znacznie ułatwiło nam to pracę, szczególnie że mamy dużo dzieci sześciolletnich, a one potrzebują naszej pomocy i oczekują wsparcia.

Podstawowym celem to jest opieka nad dziećmi. Natomiast poza tym, to dwie podstawowe rzeczy: funkcja opiekuńczo-wychowawcza i kształcąca. Kształcąca to jest ukierunkowanie dzieci w jakimś celu. Jeżeli ma zdolności manualne, no to po prostu kierowanie do kółek plastycznych i tak dalej, jakieś tam taneczne zainteresowania, to do kółek tanecznych. Odrabianie lekcji to jest też najważniejsza rzecz, czasami jest to trudne ze względu na ilość dzieci, no ale podstawa to jest taka funkcja opiekuńczo-wychowawcza.

Dużym utrudnieniem w świetlicy jest ilość dzieci. Przeraza po prostu, to dla mnie najtrudniejsze, bo w okresie zimowym jest jedna sala. Nawet jak jesteśmy we dwie tą godzinę, czy tam półtorej, no to to nas nie zbawi, bo jest jedna sala, więc ten furkot, ten huk. Ja mówię, może młoda osoba, która przychodzi, to jej tak nie przeszkadza. Natomiast ja już, no niestety tego hałasu się nasłuchałam przez swoje życie, więc mnie to po prostu męczy. Ja nie jestem zmęczona pracą z dziećmi, bo ja to lubię, nie jestem zmęczona czymkolwiek, co się tutaj dzieje, tylko hałasem, hałas mnie po prostu przerasta w tej chwili (wywiad nr 4).

Tym sposobem świetlica szkolna stała się zaniedbanym obszarem praktyki szkolnej. Instytucja, która zapewnia opiekę nad dziećmi w godzinach pozalekcyjnych, straciła swoją ważność. Można ją ująć metaforycznie jako „przechowalnię”, miejsce, gdzie dzieci są jedynie zaopiekowane, ponieważ wszystkie inne działania wychowawcze są trudne do zrealizowania. Dużym utrudnieniem jest również podejście rodzica, który tłumaczy niepowodzenia swoje i dziecka brakiem czasu. Powołam się na wypowiedź wychowawcy świetlicy, który mówi, że:

Współcześni rodzice wszystko tłumaczą brakiem czasu. Ja nie odbieram ich dobrze, dlatego że przez tyle lat mojej pracy to może kilka razy zdarzyło się, żeby przyszedł rodzic i zapytał się, jak się dziecko czuje w świetlicy. Czy jest grzeczne? Czy jest wszystko w porządku? Naprawdę, nie ma czegoś takiego, żeby rodzic zapytał się wychowawcy w świetlicy o swoje dziecko. Po prostu oddawane do świetlicy, dosłownie czasami spychane za drzwi no i potem wołane też czasami w bardzo brzydki sposób, nawet nie wiemy, że to dziecko poszło do domu. Ależ oczywiście, są też rodzice bardzo zainteresowani, którzy chcą pomóc, przynoszą różne pomoce, są zainteresowani tym, jak funkcjonuje ich dziecko w świetlicy. Ale takich rodziców jest teraz bardzo mało (wywiad nr 4).

Oprócz świetlicy szkolnej w szkole pracują specjaliści: pedagog szkolny, psycholog szkolny i logopeda szkolny, których zadania są ściśle określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532). Zgodnie z zapisami tego rozporządzenia pedagog szkolny prowadzi badania i działania diagnostyczne uczniów, w tym diagnozuje indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów; diagnozuje sytuacje wychowawcze w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów; udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb; podejmuje działania z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży; minimalizuje skutki zaburzeń rozwojowych, zapobiega zaburzeniom zachowania oraz inicjuje różne formy pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów; inicjuje i prowadzi działania mediacyjne i interwencyjne w sytuacjach kryzysowych; pomaga rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów; wspiera nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Szkoła oferuje szeroki wachlarz zajęć dodatkowych dla uczniów. Nauczyciele przygotowują uczniów do konkursów przedmiotowych, konkursów plastycznych, ekologicznych, muzycznych i sportowych.

Szkoła zachęca do udziału w zajęciach dodatkowych realizowanych poprzez zainteresowania i pasje uczniów. Uczeń słaby otrzymuje od nas pomoc w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czyli działań takich dodatkowych, zajęć socjoterapeutycznych, dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, które na pewno przyniosą rezultaty. Uczeń zdolny uczestniczy w zajęciach rozwijających uzdolnienia. Myślę, że też występy dla rodziców i nie tylko, dla społeczeństwa lokalnego są ważnym aspektem wyjścia do środowiska, ponieważ kreują naszą szkołę, pomagają tutaj jakby przedstawić talenty i możliwości dzieci (wywiad nr 12).

7.4. Szkoła jako wspólnota, partnerstwo – nadzieje, mity, złudzenia

Za partnerstwem szkoły i rodziny przemawiają również badania Mendel (2002, s. 195), które są wyjątkiem, jeśli mówimy o badaniach szkoły. Doświadczenia amerykańskie ukazane przez tę autorkę stworzyły typ działania szkoły w warunkach demokratycznych i wielokulturowych. Mendel, powołując się na badania i publikacje Joyce L. Epstein koncentrujące się wokół idei *teachers involve parents in schoolwork*, pokazuje to działanie w dwóch perspektywach. W pierwszym znaczeniu działanie skierowane jest na rozwój wspólnoty lokalnej i budowanie kapitału społecznego w środowisku. Drugi obszar dotyczy tworzenia warunków sprzyjających edukacji konkretnego ucznia. Szkoła przyjmuje nie tylko dziecko, lecz także całą jego rodzinę z mikroświatem społecznym i kulturowym. Razem z nimi diagnozuje problemy dziecka, ulepsza je na miarę możliwości i oczekiwań. Szkoła i rodzina tworzą dla ucznia-dziecka wspólną przestrzeń edukacyjną. Budują różne kanały komunikacji, dzielą się wiedzą i uczą się wzajemnie. Głównym celem tej współpracy są oczywiście edukacja, rozwój dziecka.

Terminy „partnerstwo” i „wspólnota” skoncentrowane są na potrzebie partnerstwa i współpracy jako kluczowych do reformy nauczania w szkole oraz w edukacji nauczycieli. Partnerstwo odnosi się do relacji istniejącej wokół ucznia, angażującej jego rodzinę, szkołę oraz otoczenie. Jest to pewien rodzaj wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie środowiska życia dziecka. Edukacyjne partnerstwo jest swoistym przymierzem rodziny, szkoły i środowiska lokalnego w celu osiągnięcia przez dziecko możliwości rozwojowych. Wzajemne przenikanie się wpływów rodziny, szkoły i otoczenia staje się podstawą do współpracy, współdziałania, z którego wyrastają korzyści nie tylko dla dziecka, lecz także dla wszystkich zaangażowanych w te działania (Mendel, 2002, s. 54–55).

Szkoła jako wspólnota, partnerstwo może być kluczem do poprawy sytuacji. Z jednej strony są to ogromne nadzieje, że przestrzeń szkolna stanie się miejscem i wspólnotą dla uczniów i nauczycieli, jak również dla nauczycieli i rodziców. Z drugiej strony w obliczu zmieniających się warunków społeczno-politycznych

i wprowadzanych zmian w szkolnictwie mogą to być tylko mity i złudzenia. Mendel (2007b, s. 7–8), pełna nadziei dla swojej koncepcji, zachęca rodziców i nauczycieli, aby byli dla siebie sprzymierzeńcami. W przeprowadzonych badaniach dowodzi, że nauczyciele i rodzice wydają się być naturalnymi sojusznikami, partnerami, dzielącymi wspólne doświadczenie i połączonymi wspólnym celem, jakim jest dobro dziecka. Zwraca uwagę, że to rodzice są odpowiedzialni za dziecko, ale w szkole odpowiedzialność ta jest dzielona z nauczycielami. Nauczyciel występuje jako osoba, która pomaga zarówno dziecku, jak i rodzinie. Z jednej strony stanowisko takie wydaje się bardzo oczywiste, powszechne, jednak z drugiej strony jest ono bardzo nowatorskie i zmienia dotychczasowe relacje. Nauczyciele i rodzice starają się być po jednej stronie – po stronie dziecka. Powołam się na słowa matki ucznia niepełnosprawnego:

Ja jestem w szkole codziennie, mam bardzo dobry kontakt z wychowawczy-niami moich dzieci. W każdej chwili, jak czegoś nie wiem czy dziecko mi nie przekazało, w każdej chwili mogę zadzwonić, zapytać się. Jedna i druga pani zostawiła mi swój numer telefonu (wywiad nr 8).

Matka dwójki chłopców wypowiada się następująco:

To byłoby dobre, gdyby chociaż były pełnione jakieś dyżury, ponieważ na chwilę obecną ja teraz nie pracuję, więc kontakt z panią mam tak, jak sobie zamierzę, natomiast w momentach, kiedy rodzice pracują i na przykład pracują na zmiany, to jest im dużo ciężiej się dostać do pedagoga, do wychowawcy, a w zasadzie do pedagoga, do psychologa szkolnego. Więc myślę, że tak, że to byłyby jakieś dyżury takie albo chociaż żebyśmy my też mieli stały kontakt z nauczycielami, znaczy ja mam ten kontakt stały, ale myślę też o innych rodzicach, bo nie wszyscy mają taką śmiałość jak ja, że przychodzę i po prostu się wywalam tutaj do pani i mówię o swoich problemach i nauczyciel mi pomaga (wywiad nr 16).

Natomiast inny rodzic twierdzi, że:

Ja jako rodzic mam bardzo dobry kontakt z nauczycielami. Mogę z nimi szczerze porozmawiać. To jest taki partnerski kontakt (wywiad nr 17).

W przymierzach chodzi o to, aby wzajemnie się poznać i dzięki temu lepiej zrozumieć. Powinno na tym zależeć nauczycielowi, który chce widzieć korzystne efekty działań w dobrze rozwijającym się dziecku. Żaden współczesny nauczyciel, kontaktując się z dzieckiem jedynie w szkole, poza środowiskiem jego życia, nie jest w stanie spełnić wymagań współczesnej edukacji. Tylko we współpracy z domem, z rodzicami i środowiskiem lokalnym ucznia nauczyciel może skutecznie realizować swoje cele (Mendel, 2002, s. 53). Świadczą o tym słowa nauczyciela języka angielskiego:

Współpraca przebiega bardzo dobrze; ogólnie rodzice reagują na prośbę o rozmowę, zawsze przychodzą, są chętni, natomiast nie zawsze uwzględniają uwagi wychowawcy. Też nie interweniuje, w niektóre sprawy nie da się interweniować jako wychowawca. Przekazuje uwagi, jeśli chodzi o zachowanie dzieci, często dzieci, które są jedynakami, ten kontakt z rodzicami jest trochę utrudniony (wywiad nr 10).

Natomiast nauczyciel wychowania przedszkolnego wypowiada się następująco.

Rodzic bardzo oddany i bardzo współpracujący ze mną (wywiad nr 15).

Jednak czy ta koncepcja nie jest mitem, złudzeniem w realiach współczesnej szkoły? Z jednej strony z powyższych wypowiedzi wynika, że niektórzy rodzice mają dobre relacje z nauczycielami. Traktują ich w sposób partnerski i wręcz oczekują stałego z nimi kontaktu. Znają swoje prawa i egzekwują je w praktyce szkolnej. Świadczą o tym słowa nauczyciela oddziału przedszkolnego:

Nie ma zatargów, jest wielka sympatia, wdzięczność i z jednej i z drugiej strony, bo naprawdę stosunki są bardzo, bardzo dobre i rodzice no w większości, nie mówię już o patologicznych rodzinach, ale w większości naprawdę jest tak, że no dbają o dzieci, proszą, robią to, co ja po prostu proszę. Ale naprawdę potrafię przekonać, żeby jednak na stronę tego dziecka było lepiej, nawet ze strony rodziców. Moi nie narzekają na nic, nie miałam, że tak powiem, ze strony rodziców jakichś tam skarg czy próśb, żeby to było tak a nie inaczej. Myślę, że wszystko na zebraniu określiłam tak a nie inaczej i wtedy wszyscy się zgodzili i do tej pory naprawdę tak dobrze jest (wywiad nr 15).

Z drugiej strony prawidłowy układ partnerski rodzice – nauczyciele staje się mitem, złudzeniem. Rodzice nadal nie potrafią zaufać nauczycielom. Obawiając się reakcji, często unikają kontaktu z nimi. Powołam się na słowa jednego z rodziców:

Rodzice nie mają prawa mieć własnego głosu, nie mają prawa upomnieć się o własne dziecko, o jego prawa, bo jeżeli tak, to po prostu są od razu napiętnowani. Nie tylko rodzice, ale przede wszystkim dzieci. Niestety moje dziecko miało przerąbane za to, że ja poszłam i upomniałam się o to, że inne dziecko mu dokuczyło, na przykład albo o to, że pani z dwudziestoletnim stażem powiedziała do niego, że w ogóle co on tutaj robi, bo ona z takimi dziećmi to nie chce mieć nic do czynienia, żeby przestał skarżyć, ona nie jest od tego tutaj, żeby on przychodził do niej na skargę. Jest taka znieczulica, jeśli chodzi o nauczycieli, rodziców i nowych uczniów, że po prostu głowa mała. Nie ma w ogóle takiego przygotowania. Tak jak jedziemy do firmy i wysyłają nas na szkolenie, nie wiem z czego tam, z obsługi klienta, tak uważam, że w szkolnictwie chyba też by się przydało, żeby takich nauczycieli z wieloletnim stażem przebadał ktoś, kto zweryfikuje czy ten ktoś się nadaje, żeby pracować z takimi dziećmi czy po prostu niech już sobie odpuści (wywiad nr 17).

Asymetria relacji rodziców i nauczycieli przejawia się wtedy, gdy nie respektuje się zasady partnerstwa. Nauczyciele występują jako osoby ważniejsze, decydujące, które nie muszą się liczyć ze zdaniem rodziców. Natomiast rodzicom wyznacza się role podrzędne – klientów. Często traktuje się ich jako dyletantów w sprawach dydaktyczno-wychowawczych czy opiekuńczych. Nie zważa się na to, że są oni rodzicami dzieci-uczniów i to oni są przede wszystkim odpowiedzialni za ich rozwój i wychowanie (Winiarski, 2014, s. 254). Dyrektor szkoły wypowiada się następująco:

Myszę, że zmienić należy przede wszystkim współpracę z rodzicami. Obecnie rodzic postrzega nas troszeczkę jako taki system może rywalizacji, bym powiedziała, nie do końca chce z nami współpracować. Niby rodzice z jednej strony są nastawieni na szkołę, bo bardziej oczekują od niej czegoś więcej niż kiedyś, ale nie do końca też ta współpraca jeszcze jest na tym etapie, żebyśmy mogli powiedzieć o tym, że jest to współpraca partnerska (wywiad nr 12).

Zdarza się, że rodzice nie potrzebują kontaktować się z nauczycielem. Uważają, że prawidłowo wykonują swoje obowiązki rodzicielskie i nie oczekują wsparcia ze strony szkoły. Jest to dla nich duży dyskomfort, gdy muszą porozmawiać z nauczycielem bądź innym specjalistą. Znamienne są tu słowa dyrektora szkoły:

Nastawienie negatywne rodziców na przykład do specjalistów typu pedagoga, psychologa szkolnego. Rodzice nadal jakby żyją w tym stereotypie, że pedagog, psycholog to już osoba, która takie zaburzenia rozwiązuje, że dziecko jest strasznie zaburzone, to nie do końca jest prawdą, ponieważ zaczynamy działać we wczesnym wspomaganie i we wczesnych rozpoznawaniach trudności dziecka, co niekoniecznie od razu już jest jakimś symptomem zaburzenia, prawda, tylko czasami są to po prostu sytuacje trudne, w których trzeba wspierać rodzica i dziecko (wywiad nr 12).

W relacji nauczyciel – rodzic można dostrzec przejawy ahumanistyczne. Odnaleźć to można w interakcjach, gdzie zanika podmiot – dziecko-uczeń i jego dobro. Na pierwszy plan wysuwa się instytucja szkoły i jej problemy ze sfery funkcjonalności pedagogicznej. Pewna ahumanistyczność znajduje swój wyraz w przedmiotowym traktowaniu rodziców przez nauczycieli, jak również nauczycieli przez rodziców. Brakuje dialogu opartego na wzajemnej empatii i zrozumieniu. Dominuje bezdusność, bezwzględność i surowość typowa dla postawy urzędniczej (Winiarski, 2014, s. 255).

7.5. Zbudować przyjazne środowisko opiekuńcze

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób aktorzy życia szkolnego definiują funkcje opiekuńczo-wychowawczą szkoły w odniesieniu do środowiska lokalnego, pozwoliła na wyodrębnienie pewnych obszarów funkcjonowania szkoły: szkoła w służbie

dziecka, rodziny i środowiska, szkoła jako instytucja „daleka”, „wyobcowana” ze środowiska, szkoła na usługach władzy.

Kwestia szkoły na usługach państwa, gminy i rodziny wymaga odwołania się do najszerszego kontekstu społeczno-politycznego pozwalającego wyjaśnić ideologie oświatowe i zależności pomiędzy szkołą a systemem politycznym. Można tu przywołać powszechnie znany model szkoły konserwatywnej, liberalnej lub radykalnej. Funkcjonalisci Walter Feinberg i Jonas S. Soltis (2000) dowodzą, że szkoła służy przygotowaniu kadry do rozwoju systemu społeczno-gospodarczego, reprodukuje strukturę społeczną, jak również ma na celu stabilizację i zmianę społeczną. W perspektywie neomarksistowskiej szkoła jest narzędziem władzy i dominacji. Odtwarza struktury nierówności społecznych. Według najnowszych stanowisk szkoła powinna pozwalać uczniom interpretować, konstruować wiedzę, świat społeczny, swoje miejsce i role w tym świecie.

Model szkoły na usługach państwa, gminy można w sposób cząstkowy znaleźć w różnorodnych opracowaniach historycznych, socjologicznych i politologicznych. Na uwagę zasługuje tu szkoła totalitarna, komunistyczna lub faszystowska, której celem było „zbudowanie nowego społeczeństwa i nowego człowieka, wiernej służby i narzędzia opętańczych idei władzy i nieludzkiego systemu” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 98). Szkoła była miejscem zniewolenia i strachu, pogardy dla wiedzy, nauki i ludzi wykształconych. Komunizm i faszyzm ograniczał dostęp do szkół, redukował programy kształcenia, wprowadzał fikcję edukacji (ogromne klasy szkolne, wielka absencja, militaryzacja szkoły). Szkołą na usługach władzy zawładnęła ideologia, fikcja. Szkoła środowiskowa miała być organizatorem społeczności wychowującej się w środowisku lokalnym. Tworzona koncepcja szkoły środowiskowej wpisywała szkołę w program polityczny i poddawała ją kontroli. Stawała się ona centralną instytucją środowiska lokalnego. Szkoła miała przetwarzać środowisko zgodnie z celami wychowania socjalistycznego. W praktyce oznaczało to eliminowanie niekorzystnych działań politycznych Kościoła, rodziny i innych podmiotów. Idee szkoły środowiskowej rozwinął Trempała (1999a, s. 264) w swoich badaniach nad wychowaniem równoległym. Z jednej strony umocnił dominującą rolę szkoły wobec innych instytucji i środowiska lokalnego, z drugiej strony dostrzegł dużą rolę rodziny we współdziałaniu ze szkołą. Jako rzecznik wychowania pozaszkolnego autor ten stwierdził, że jest ono otwarte, demokratyczne, dobrowolne i daje różne możliwości kształcenia.

W nowych warunkach społeczno-politycznych relacje pomiędzy szkołą a środowiskiem tracą swoje akcenty polityczne. Na pierwszy plan wysuwa się nie państwo, ale rodzina. Winiarski (2000) omawia funkcjonowanie zarówno szkoły, jak i szeroko rozumianej edukacji środowiskowej, na którą składają się również działania organizacji pozarządowych i instytucji współpracujących ze szkołą. Przedstawiony przez niego środowiskowy model szkoły ukazuje ucznia jako adresata edukacji, jako członka rodziny ze specjalnymi potrzebami. Wyraźnie brakuje ucznia aktywnego, czynnie działającego. Nawet problemy uspołeczniania szkoły

sprowadzane są do zasad administrowania i kierowania szkołą z perspektywy nauczycieli lub gminy. W koncepcji tej pomija się problemy legitymizacji szkoły, podmiotowości i sprawczości jej głównych podmiotów. Niewiele mówi się również o rozwoju szkoły. Znamienna jest tu wypowiedź radnego z gminy Warka:

W urzędzie nie mówi się o dziecku w szkole, tylko o szkolnictwie i finansach. Proszę panią, powiem pani tak: nie chciałbym kłamać, ale w budżecie ja mógłbym to sprawdzić, ale to nie jest na dziecko, to jest na wszystkie placówki szkolne, jest dosyć dużo, około 35 milionów złotych, czyli to jest około 60% budżetu idzie na szkolnictwo. Znaczący nie mówi się „na dziecko”, bo to jest ogólnie na utrzymanie szkół, czyli to jest światło i po prostu wszystko, co związane ze szkolnictwem. Tak samo i burmistrz w to wlicza pensje dla nauczycieli, to są wszystkie koszty. To na dziecko zostaje bardzo mało, prawie nic. Wstyd, bo ja wiem, jak to się później na szkole odbija, w szkole się zbiera na tak zwany komitet rodzicielski na przykład i po prostu z tego komitetu pieniądze idą na dziecko w szkole. Bardzo często pani dyrektor musi z tego komitetu kupować środki czystości, bo nie starcza, gdzie z komitetu zasadniczo to pieniądze powinny iść na dzieci, czyli na pomoce. Chociaż pomoce też powinno kupować państwo, to nie tylko odbijać do rodziców tą piłeczkę. No, ale jesteśmy krajem takim trochę dziwnym (wywiad nr 5).

Natomiast specjalista do spraw oświaty w szkole, sprawujący tę funkcję w Urzędzie Gminy i Miasta Warki, wyraźnie zaznacza, że to gmina, państwo wpływają na rozwój szkoły, szkolnictwa. Świadczą o tym działania, jakie podejmuje organ prowadzący w odniesieniu do szkoły. Powołam się na słowa głównego specjalisty do spraw oświaty w Urzędzie Gminy i Miasta Warki:

Jako że jesteśmy organem prowadzącym szkołę i decydujemy głównie w sprawach finansowych, to również podejmujemy wiele ważnych decyzji wspólnie z dyrektorem szkoły, które doprowadzają do wielu zmian również w zakresie opieki i wychowania. Prowadzimy ewidencję wszystkich szkół i placówek oświatowych niepublicznych, realizujemy zadania wynikające z ustawy o Systemie Informacji Oświaty. Współpracujemy z rodzicami i dyrektorami szkół w zakresie dowożenia dzieci do placówek. Prowadzimy sprawy związane z likwidacją oraz z zakładaniem placówek oświatowych. Analizujemy arkusze organizacyjne szkół. Do nas również należy prowadzenie spraw związanych z przydzielaniem zajęć indywidualnych oraz rewalidacyjnych dla uczniów. Monitorujemy realizację obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki. Przygotowujemy projekty uchwał oraz zarządzeń związanych z działalnością szkół. Przygotowujemy wnioski do Ministerstwa Edukacji Narodowej o przyznanie nagród, nadanie medali i odznaczeń dla dyrektorów szkół (wywiad nr 18).

Szkoła w służbie gminy, państwa jako instytucja tradycyjna przywiązana jest do istniejących instytucji i systemu wartości. Często wyraża niechęć i przejawia

wrogi stosunek do poważniejszych zmian. Szkoła działa w sposób zachowawczy, ortodoksyjny, bez względu na to, jaką pomoc uzyskuje od instytucji ją wspierających.

Psycholog z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej tak opisuje problem jednej z instytucji współpracujących ze szkołą:

Bo według mnie opieka społeczna nie jest elastyczna i nie pomaga szkole. Według mnie opieka społeczna działa w sposób schematyczny. Bardzo, że tak powiem, podporządkowany przepisom prawa. I to, co ważne, ja mam takie na temat opieki zdanie, że opieka jest po to, żeby nie dać, nie po to, żeby dać. I nawet jak się do opieki zgłasza problemy, to opieka nie widzi potrzeby odpowiedzi. W momencie, kiedy na przykład trafia do opieki jakiś tam wniosek, pismo w konkretnej sprawie, to należałoby, żeby opieka przynajmniej odpowiedziała na to, że, nie wiem, zajęli się tą sprawą, rozważyli. A opieka to przyjmuje, ale najchętniej, żeby tego w ogóle nie zgłaszać, bo jak jest zgłaszane, to jest kolejny problem (wywiad nr 2).

Interpretując powyższe wypowiedzi, można zauważyć, że o misji i zadaniach, jakie ma pełnić edukacja, decyduje polityka i tradycja społeczno-kulturowa danego kraju. Dlatego też warto tu przywołać doświadczenia amerykańskie i zachodnioeuropejskie, które pokazują nową rolę rodziny i dziecka wobec szkoły. Obecna szkoła publiczna nie jest instytucją demokratyczną, ponieważ nie respektuje podstawowych zasad demokracji. Zdaniem Śliwerskiego (2008) szkolna demokracja powinna opierać się na zasadzie równości formalnej wobec prawa. Chodzi tu o nadanie prawnej formy i charakteru stosunkom między władzą szkolną a uczniami i ich rodzicami jako podmiotami prawa. Relacje te muszą opierać się na uznaniu i zagwarantowaniu formalnej równości i wolności dla wszystkich uczestniczących w edukacji.

Szkoła w służbie dziecka, rodziny i środowiska to kolejny model opisujący, w jaki sposób interpretowana jest funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły. Przyjmuje się tutaj bezwzględny priorytet rodziny i domu rodzinnego w wychowaniu dzieci, jak również pomocniczą, subsydiarną rolę szkoły wobec rodziny (Smolińska-Theiss, 2014, s. 102). Dziecko jako rozwijająca się jednostka ludzka widziane jest w perspektywie biologicznej, kulturowo-społecznej i duchowej. Wychowawcza funkcja szkoły, rozumiejąc trudności, jakie może mieć dziecko, jego słabości i niedoskonałości, musi uczyć prawidłowych relacji międzyludzkich oraz budować solidarne stosunki klasowe i szkolne (Smolińska-Theiss, 1999, s. 87).

Zasada pomocniczości, subsydiarności zobowiązuje różne podmioty do uczestniczenia w działaniach szkoły w sposób umożliwiający indywidualizację, dialog, samorządność, współdziałanie i współpracę. Bardzo ważna jest tutaj współpraca z instytucjami wspierającymi rozwój dziecka i rodziny. Tak opisuje ją pracownik socjalny:

Miejsko-Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej swoje zadania realizuje zgodnie z ustawą o pomocy społecznej. We współpracy ze szkołą ośrodek udziela pomoc

bezpośrednią na zgłoszoną potrzebę przez rodzica, dofinansowujemy do wyposażenia dzieci w artykuły szkolne tam, gdzie widzimy, że jest taka potrzeba. Pomagamy w zakresie wyposażenia, odzież, niezbędne obuwie w zależności od pory roku, stosownie czy jest to okres zimowy, czy jesienny, wiadomo, że wydatki wtedy są wzmożone, chociażby przez to, że dochodzi okres grzewczy, żeby mieszkania nie były zimne, żeby dzieci mogły funkcjonować w normalnych warunkach w ciepłych mieszkaniach. Dajemy pomoc na opał. Dowozimy opał tam, gdzie osoba nie jest sama własnym staraniem sobie tego opału zgromadzić i przywieźć. W zakresie pomocy rzeczowej na święta Bożego Narodzenia organizujemy dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych paczki mikołajkowe, są to przeważnie artykuły spożywcze i praktycznie pomoc wszelka, która łączy się z przyznawaniem tej rodzinie pomocy, żeby ją wzmocnić, usamodzielnic, żeby mogła ona samodzielnie funkcjonować w środowisku. Jest to proces długotrwały, dlatego że niejednokrotnie dysfunkcje w rodzinie się nakładają i wydłuża to jakiegokolwiek możliwości pozytywnego efektu naszych działań (wywiad nr 7).

Stanowisko to ma dwa uzasadnienia. Z jednej strony odwołuje się do prawa naturalnego, które daje rodzinie pierwszeństwo w wychowywaniu dzieci przed wszystkimi innymi instytucjami. Z tego stanowiska wynikają ważne obowiązki rodziny wobec dzieci i państwa wobec rodziny. Zasada subsydiarności mówi, że państwo nie może czynić ani mniej, ani więcej, aniżeli tylko wspierać rodzinę w wypełnianiu jej zadań. Szkoła działa z poręczenia rodziców. Jest zobowiązana do szacunku dla dziecięcych inicjatyw i do pomagania w rozwijaniu sił, możliwości i kompetencji samodzielnego działania. Zasada subsydiarności odczytywana jest łącznie z zasadą solidarności, która zobowiązuje do respektowania wartości, budowania więzi międzyludzkich opartych na miłości. Zasadzie pomocniczości towarzyszy zasada odpowiedzialności. Mówi ona, że każdy członek społeczeństwa oraz wszystkie jego części składowe biorą na siebie obowiązek kreatywnego i czynnego uczestnictwa w budowaniu wspólnego dobra (Smolińska-Theiss, 1999, s. 88). Oto co mówi na ten temat pracownik socjalny:

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza jest jak najbardziej realizowana w szkole. Dużo czasu dzieci spędzają w szkole, tam się uczą pewnych zachowań, nawyków. Niejednokrotnie zachowań takich, których nie mają w domu. Szkoła jest taką instytucją, która wdraża dzieci w życie, stara się wypracować pewne nawyki u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, ale i tak ostatecznie wychowanie i opieka należy do rodziców (wywiad nr 7).

Podobny styl myślenia reprezentuje pedagog szkolny:

Szkoła uczy, wychowuje i opiekuje się dziećmi, ale jednak większość czasu dzieci spędzają ze swoimi rodzicami. W szkole dzieci są parę godzin a resztę czasu to już są w domu rodzinnym, z rodzicami, dziadkami czy innymi opiekunami. I tak do końca nie wiem, w jaki sposób rodzice realizują swoją

funkcję opiekuńczo-wychowawczą, wydaje mi się, że w tych czasach jest to bardzo trudny temat. Ponieważ mamy uczniów, którzy są zawsze przygotowani, przypilnowani a są też takie dzieci, które już od najmłodszych lat muszą sobie radzić same. A tak naprawdę ta rola należy do dorosłych (wywiad nr 22).

To rodzice odpowiadają za wychowanie swoich dzieci i o nim decydują. Przede wszystkim państwo nie powinno ograniczać i zastępować ich w pełnieniu tych funkcji. Państwo powinno wspierać rodzinę, tworzyć warunki ekonomiczne, prawne i organizacyjne, aby mogła ona prawidłowo wywiązywać się ze swoich obowiązków rodzicielskich (Smolińska-Theiss, 2014, s. 102). Problem rodzicielstwa opisuje radny gminy i miasta Warki:

W dzisiejszych czasach jest to trudne zagadnienie, bardzo trudne. To jest niebezpieczne, można powiedzieć takie no, po niebezpiecznym gruncie się stąpa, tym bardziej że w dzisiejszych czasach jest pęd za pracą, pęd za pieniędzmi. W naszym tu rejonie jest dość trudno jakąś taką stałą pracę, żeby można było, powiedzmy, skończyłem pracę, za 20 minut, pół godziny przyjeżdżam, odbieram dziecko. Masa ludzi pracuje gdzieś w okolicach Warszawy, gdzie im dojazd i powrót z pracy zajmuje bardzo, no można powiedzieć, że kilka godzin i w dobie jeszcze dzisiaj szeroko rozumianej cyfryzacji, elektroniki, czyli mamy tablety, komórki, Internetu dzieci jakby no czasami zatracają pewne wartości dziecka, można powiedzieć. I uważam, że szkoła ma bardzo duży wpływ na wychowywanie, tylko że czasami rodzice sami jakby w tej istocie wychowania dziecka od siebie nie wymagają tyle, co wymagają od, powiedzmy, opiekunów czy od wychowawców klasy, ale to nie zmienia postaci rzeczy, że no szkoła, jak to mówią, pomaga rodzicom w opiece i w wychowaniu (wywiad nr 5).

Szkoła współczesna ma bogate doświadczenia, tradycje w zakresie „melioracji” najbliższego środowiska, odgrywając szczególną rolę w procesie wychowania środowiskowego. Działalność szkoły w kontekście środowiskowym ma szeroki zasięg w sensie „poziomym” – jako generacja dzieci i młodzieży – i „pionowym”, obejmując wszystkie pokolenia. Oznacza to, że szkoła swoim oddziaływaniem edukacyjnym obejmuje prawie całą populację dzieci i młodzieży. Uczniowie znajdują się pod jej wpływem przez dłuższy czas. Rodzice utrzymują bliższe więzi ze szkołą, która ma możliwość pewnego oddziaływania na nich. Ponadto szkoła ze względu na swoje kompetencje społeczno-pedagogiczne, potencjał kadrowy i infrastrukturę materialną staje się znaczącym podmiotem w wychowaniu środowiskowym. Nauczyciele i wychowawcy stanowią element kapitału społecznego, który jest podstawowym czynnikiem sprawczym w przebudowie, rozwoju środowiska. Szkoła tworzy pomost dla różnorodnych dróg wychowania poza nią poprzez m.in. wyposażenie uczniów w podstawowy zasób wiedzy o świecie, umiejętności niezbędne do samokształcenia się i rozumienia zjawisk społecznych, kulturowych, gospodarczych i politycznych (Winiarski, 2011, s. 38–39).

W wyniku reformy administracji publicznej przeprowadzonej w 1999 r. szkoła, szczególnie podstawówka i gimnazjum, znacznie wzmocniła swoje więzi ze społecznością lokalną, wspólnotą gminną, regionem. Według nowych ustaleń prawnych szkoła stała się placówką edukacyjną o charakterze środowiskowym, zorientowaną na zaspokojenie potrzeb społeczności lokalnej w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Wprowadziła mechanizmy samorządności, realizując przy tym zasadę podmiotowości uczniów, rodziców i nauczycieli (Winiarski, 2011, s. 40). Placówki oświatowe są zakładane i prowadzone przez samorządy gminne. Gminy otrzymują od „państwa subwencję na zadania oświatowe realizowane w szkołach, przedszkolach, dzięki czemu mogą prowadzić lokalną politykę oświatową, zgodną z potrzebami rynku pracy” (Śliwerski, 2001, s. 101). Jednak subwencja z budżetu państwa jest niewystarczająca na wydatki oświatowe i niezbędne są środki z budżetu gminy. Dlatego też przejęcie szkolnictwa przez samorządy terytorialne daje „szansę prowadzenia własnej polityki edukacyjnej” (Błaszczyk, 2007, s. 29).

Warto tu również zwrócić uwagę na rolę szkoły w edukacji środowiskowej Theissa (1994, s. 4). Jego zdaniem szkoła może być współuczestnikiem działań takich jak praca środowiskowa, wzmocnianie społeczne czy działanie środowiskowe. Praca środowiskowa jest w tym znaczeniu procesem dostarczania jednostkom, grupom, organizacjom profesjonalnego wsparcia o charakterze edukacyjnym, technicznym czy organizacyjnym. Wzmocnianie społeczne dotyczy rozwijania wiedzy, umiejętności, energii, czyli pozytywnych czynników. Natomiast działanie społeczne przejawia się w aktywności łączącej jednostki, grupy, podmioty, które działają dobrowolnie lub wspólnie w celu realizowania określonych potrzeb lokalnych.

Szkoła w służbie dziecka, rodziny i środowiska lokalnego zajmuje szczególne miejsce w procesie wychowania środowiskowego. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza w tym modelu sprowadza się do zaspokojenia potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, społecznych i poznawczo-kulturowych dziecka, rodziny i środowiska. Działania opiekuńcze szkoły skierowane są na wspieranie dziecka i rodziny. W wychowaniu kładzie się nacisk na socjalizację dzieci. Szkoła w służbie dziecka, rodziny i środowiska obejmuje wspomnianą wcześniej zasadę subsydiarności, pomocniczości, która akcentuje wspólnotowy charakter rodziny, szkoły i innych instytucji oświatowych. Pokazuje, że każdy, dziecko również, ma swój udział w pomnażaniu wspólnego dobra, oraz że na każdym, nawet na dziecku, spoczywa obszar odpowiedzialności. A zatem szkoła jako instytucja wspólnotowa współpracuje z każdym w kreowaniu wizji, obrazu instytucji szkoły.

Szkoła zapewnia wszystkim uczniom dostęp do sieci informatycznej oraz wspomaga kształcenie języków obcych. Uczeń kończący szkołę potrafi stosować wiedzę w praktyce, jak również jest dobrze przygotowany do dalszego etapu kształcenia. Ma uporządkowany system wartości, wykazuje się samodzielnością, uczciwością, tolerancją i odpowiedzialnością. Aktywnie korzysta z bazy szkoły oraz środków dydaktycznych wspomagających jego rozwój. Uczeń kończący szkołę prezentuje postawy proekologiczne, potrafi dbać o zdrowie, bezpieczeństwo własne

i innych. Uczeń zdobywa wiedzę w sposób aktywny i twórczy, wykorzystując najnowsze metody nauczania. W szkole przekazuje się wiedzę i kształtuje umiejętności, motywuje do rzetelnej i systematycznej pracy oraz rozwija zainteresowania uczniów. Szkoła zapoznaje z normami społecznymi oraz pomaga rodzicom w procesie wychowania, wspiera rozwój ucznia, troszczy się o jego bezpieczeństwo i zdrowie, uwrażliwia na piękno świata, pielęgnuje tradycję szkolną, regionalną i narodową, wspiera dziecko w trudnej sytuacji rodzinnej i materialnej oraz pomaga przezwyciężać niepowodzenia szkolne. W swoich dążeniach kieruje się dobrem ucznia, jego możliwościami oraz predyspozycjami. Szkoła uczy przestrzegania norm społecznych, szacunku wobec innych i wzajemnej tolerancji, podążając jednocześnie za wymogami współczesnej cywilizacji i mając na uwadze wszechstronny rozwój osobowości ucznia.

7.6. Uruchomić siły i zasoby środowiskowe w opiece nad dzieckiem

Zadania opiekuńczo-socjalne często utożsamiane są z funkcjami szkoły, w tym przypadku szkoły podstawowej. Jednak te specyficzne zadania są zamierzone, mają ustalony cel i środki działania. W moich badaniach starałam się uchwycić, w jaki sposób szkoła i jej aktorzy, czyli nauczyciele i podmioty z nią współpracujące, rozpoznają te specyficzne zadania opiekuńcze, uruchamiają różne siły i zasoby do działania.

Realizując poszczególne funkcje, w tym funkcję opiekuńczo-wychowawczą, szkoła potrafi rozpoznać określone zadania opiekuńczo-socjalne, zdefiniować je i uruchomić rozmaite siły i zasoby do ich realizacji. Specyficzne zadania opiekuńczo-socjalne są charakterystyczne, swoiste i właściwe dla szkoły i instytucji z nią współpracujących. W latach siedemdziesiątych, jak podkreślali Wołczyk i Winiarski (1976), funkcja opiekuńcza przejawiała się w szkole całodziennej, sprawowaniu opieki nad dziećmi i młodzieżą w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, rozta- czaniu opieki indywidualnej nad dziećmi specjalnej troski (doradztwo pedagogiczne, formy pomocy materialnej), intensyfikacji poradnictwa wychowawczo-zawodowego dla dzieci i ich rodziców. W ramach przedłużonego dnia szkoła miała za zadanie organizować odrabianie lekcji w placówce, tworzyć zespoły wyrównawcze, zespoły kompensacyjne, organizować zajęcia rozwijające uzdolnienia (za pośrednictwem kół zainteresowań, organizacji uczniowskich, różnych imprez i kontaktów z instytucjami kultury). Placówka, jaką jest szkoła, miała zastępować dzieciom dom rodzinny, a jednocześnie skuteczniej wpływać na ich postawy (Wołczyk, Winiarski, 1976, s. 226–227). Mikulski (1972, s. 88) funkcję opiekuńczą szkoły sprowadził do działań diagnostycznych i profilaktyczno-kompensujących. Autor uważał, że działalność diagnostyczna powinna polegać na poznaniu środowiska ucznia i warunków, w jakich szkoła ma funkcjonować. Bardzo ważne jest rozpoznanie potrzeb,

obyczajów i tradycji grup społecznych, ich zainteresowań i sposobów spędzania czasu wolnego. We współczesnej szkole rozpoznawanie specyficznych zadań opiekuńczo-socjalnych należy głównie do nauczycieli i wychowawców (przy aktywnej współpracy z rodzicami uczniów). Powołam się na słowa rodzica, który jednocześnie pracuje jako logopeda w badanej szkole podstawowej.

Na tym etapie myślę, że szkoła dobrze rozpoznaje zadania opiekuńczo-socjalne, jeżeli rodzic jakby nie zataja pewnych sytuacji, to wtedy mamy do dyspozycji całą gamę możliwości: wywiad, jakąś ankietę. Ale też wychowawcy widzą, jak dzieci funkcjonują na terenie klasy, i wtedy łatwiej podjąć jakieś działania (wywiad nr 21).

Szkoła rozpoznaje potrzeby uczniów i stara się je zaspokajać. Jednak brakuje odpowiednich narzędzi do profesjonalnej diagnozy – szczególnie dotyczy to uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele z pełnym zaangażowaniem pracują z dziećmi, często kierując się intuicją. Oto co mówi na ten temat nauczyciel wychowania przedszkolnego:

Myślę, że na tyle, ile zaangażowany jest nauczyciel. Jak jest oddany i zależy mu na dzieciach, to bardzo szybko można na tle grupy zauważyć jakieś tam mankamenty i odbiegnie od, że tak powiem, normalności nawet w zachowaniu podczas zabawy (wywiad nr 15).

Współczesny nauczyciel wychowawca staje w obliczu rzeczywistości, która stawia coraz to nowe wymagania i kreuje potrzebę dostosowania się do aktualnych wymogów życia społecznego i przemyślanego działania. Niezbędne są tutaj określone umiejętności, kwalifikacje, predyspozycje, kompetencje. Dylak (1995, s. 37) na podstawie literatury wyróżnił trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczyciela: bazowe, konieczne i pożądane. Kompetencje bazowe umożliwiają porozumiewanie się z uczniami, współpracownikami. W drugiej grupie umieszczone są kompetencje konieczne, które dają możliwość wykonywania profesji nauczyciela w sposób twórczy. Kolejna grupa kompetencji to kompetencje pożądane, których posiadanie może być pomocne, ale nie muszą świadczyć o sukcesie zawodowym. Należą do nich: umiejętności muzyczne, sportowe, zaangażowanie społeczne (Barnaś-Baran, 2011, s. 50–51). Oto co mówi na ten temat psycholog z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych:

To chyba zależy od wielu czynników. Przede wszystkim od tego, jaki jest wychowawca, bo myślę, że tą pierwszą osobą, która gdzieś tam na ten temat może się wypowiedzieć, to jest wychowawca. Również oczywiście psycholog czy pedagog szkolny. Również różne dokumenty dotyczące ucznia, na przykład opinia z poradni psychologicznej czy jakieś zaświadczenie lekarskie. Ale na przykład bardzo by nam się tu przydała wtedy też opinia właśnie tego MOPS-u czy

GOPS-u, a o te opinie jest bardzo trudno. Trudno o to, żeby się z nami dzielili swoją wiedzą. Tak samo kuratorzy sądowi na przykład. Odkrywamy w pewnym momencie po roku na przykład czy półtora, bo sąd występuje jakąś opinię, że nasz uczeń czy uczennica ma kuratora sądowego i się okazuje, że owszem bywała u nas pani kurator, pytała nas o różne rzeczy. Natomiast nigdy też nie ma tak, że ona nam daje jakąś relację zwrotną, informację zwrotną (wywiad nr 3).

Realizując zadania opiekuńczo-socjalne, szkoła rozpoznaje sytuację ucznia, stymuluje jego rozwój i kompensuje braki rozwojowe. Zaspokaja potrzeby biologiczne i psychospołeczne, umożliwia rozwijanie zainteresowań, pomaga w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych, jak również udziela pomocy materialnej. Dobrze obrazuje to wypowiedź pracownika socjalnego:

Szkoły na naszym terenie w środowisku no moim zdaniem mają pozytywne oddziaływanie na proces wychowawczo-edukacyjny dzieci, chociażby pod tym względem, że są organizowane świetlice, gdzie dzieciom udzielana jest pomoc w odrabianiu lekcji, zorganizowanie czasu wolnego, świetlice socjoterapeutyczne dla dzieci z tych rodzin dysfunkcyjnych, gdzie organizowane są wyjazdy na letni wypoczynek, na zimowiska finansowane wielokrotnie przez Ośrodki Pomocy Społecznej czy Gminną Komisję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, także ta współpraca między pedagogami a Ośrodkiem Pomocy i świetlicami układa się jak najbardziej pozytywnie (wywiad nr 7).

Zdaniem nauczycieli i innych podmiotów współpracujących szkoła dobrze rozpoznaje potrzeby uczniów, radzi sobie z nimi i uruchamia odpowiednie siły do działania. Jest ona odpowiednio do tego przygotowana, dysponuje narzędziami i dokumentacją szkolną potrzebną do diagnozowania sytuacji uczniów. Pojawiły się też jednak wypowiedzi rodziców, którzy mają odmienne zdanie na temat specyfiki działalności zadań opiekuńczo-socjalnych na terenie szkoły. Powołam się na słowa jednego z rodziców:

Absolutnie nauczyciele nie są przygotowani, to znaczy tak, nie wiem, czy są przygotowani, w mojej ocenie wiele jest nauczycieli, która albo bagatelizuje to co widzi, co się dzieje z dzieckiem, bo nie chce po prostu wchodzić w ten problem, nie chce mu się borykać, ustawiać, dostosowywać, takie odnoszę wrażenie, albo po prostu nie jest w ogóle doświadczona, albo jest jeszcze trzeci wariant, gdzie jest już wypalenie zawodowe. To są trzy rzeczy, które ja widzę i uważam, że tak jest (wywiad nr 16).

Warto zastanowić się, czy rzeczywiście szkoła dobrze rozpoznaje potrzeby uczniów i uruchamia odpowiednie siły do działania. W opinii nauczycieli szkoła jest bardzo dobrze przygotowana do diagnozowania środowiska ucznia. Mimo to rodzice obarczają szkołę winą za wiele niepowodzeń ucznia, sposób prowadzenia zajęć czy rozmów z nim, nie dostrzegając własnej roli w prawidłowym wychowaniu

dziecka i zapominając, że to oni są pierwszymi nauczycielami swoich dzieci, a szkoła jest pomocą, wsparciem dla rodziny. Wagę tego problemu ukazuje Krystyna Starczewska (2014, za: Winiarski, 2014, s. 263), inicjatorka szkół społecznych, która uważa, że

nieumiejętność współpracy szkół z rodzicami wynika przede wszystkim z faktu nieprzygotowania do tego nauczycieli. Nikt nie uczy przyszłego nauczyciela, przed podjęciem przez niego pracy w szkole, jak powinny wyglądać jego relacje z rodzicami uczniów, jak ma on organizować współpracę uczniów, rodziców i nauczycieli.

Kolejne pytanie, które zadałam swoim rozmówcom, dotyczyło zakresu funkcjonowania specyficznych, elastycznych działań szkoły dopasowanych do warunków lokalnych. Szkoła, która znajdowała się w zasięgu moich badań, bardzo widocznie aktywizuje różne podmioty, siły społeczne do działania w środowisku. Znamienna jest wypowiedź zastępczyni dyrektora szkoły, która mówi, że:

Szkoła jak najbardziej dopasowuje swoje działania do warunków lokalnych. Przede wszystkim w formie zajęć dodatkowych realizowanych poprzez zainteresowania i pasje uczniów, które należy rozwijać poprzez to, że uczeń słaby otrzymuje od nas pomoc w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czyli działań takich dodatkowych, zajęć socjoterapeutycznych, dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, które na pewno przyniosą rezultaty. Myślę, że też występy dla rodziców i nie tylko, dla społeczeństwa lokalnego, są ważnym aspektem wyjścia do środowiska, ponieważ kreuja naszą szkołę, pomagają tutaj jakby przedstawić talenty i możliwości dzieci (wywiad nr 20).

Ważnym działaniem szkoły dopasowanym do warunków lokalnych jest wychodzenie naprzeciw rodzicom, uczniom w realizowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Powołam się na słowa psychologa z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, który wypowiada się następująco:

Na pewno otwieranie punktów konsultacyjnych w szkołach, czyli wychodzenie jakby naprzeciw, bliżej rodziców. Na pewno wydłużenie godzin pracy poradni po to, żeby ci ludzie mogli po godzinach przyjść do poradni. Na pewno wszelkie inicjatywy tak zwane dni otwarte, kiedy są spotkania bez zapisów i wtedy można przyjść z ulicy i podyskutować. Również na przykład kwestia tego, że warsztaty umiejętności wychowawczych są organizowane nie w poradni, tylko w szkole. Jeśli w szkole zbierze się jakaś tam grupa rodziców zainteresowanych, to wtedy psycholog jedzie do szkoły, żeby było po prostu bliżej. No i na pewno też działalność taka, powiedziałabym internetowa czy wszelkie artykuły, strona internetowa, możliwość też porad takich e-mailowych w sensie listów do poradni, odpowiedzi na nie, żeby to też było. Telefon zaufania, ale się niestety nie sprawdza w tych czasach (wywiad nr 2).

Szkoła stara się być przyjazna i otwarta dla rodziców. Organizuje warsztaty umiejętności wychowawczych, dni otwarte i punkty konsultacyjne. Wydłuża czas pracy instytucji, oferuje zajęcia dodatkowe rozwijające uzdolnienia, dostosowuje plan pracy do potrzeb uczniów. Dyrektor szkoły potwierdza:

Plan lekcji jest tak skonstruowany, że zajęcia dodatkowe, specjalistyczne są wlepiane między poszczególne lekcje kosztem oczywiście okienek dla nauczycieli, ale tylko dzięki temu nam się udaje tych uczniów w tej szkole zatrzymać. To jest taka otwartość, że my staramy się zmieniać profile kształcenia po to, żeby te osoby mogły się nauczyć tego, co chcą. Więcej języka obcego. Jakby szukamy takich sposobów, ale musi być większa motywacja uczniów i większe zainteresowanie, to pewnie i efektywność byłaby większa (wywiad nr 12).

Natomiast wychowawca świetlicy mówi o uczestniczeniu dzieci w zajęciach w następujący sposób:

To znaczy tak: część dzieci jest takich, że rodzic uważa, że potrzebuje kontaktu z rówieśnikami i dlatego przyprawia. No i to jest fajne, dobrze, niech tam tak będzie, prawda. Natomiast no nie ukrywam, że część rodziców jest wygodnych. Po prostu przyprawia, bo chce mieć wolne. I to jest z bardzo różnych przyczyn, z bardzo różnych rodzin, bo są i rodziny naprawdę w porządku, a są i rodziny takie, no bym powiedziała, troszkę patologiczne, ale świetlica jest dla wszystkich uczniów (wywiad nr 4).

Psycholog z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych na temat działań szkoły dopasowanych do warunków lokalnych wypowiada się następująco.

Powiedziałabym, że w przypadku mojej szkoły to jest trudny temat, bo moja szkoła działa w sposób dość taki też schematyczny i konserwatywny. Też trudno jest, tutaj na przykład to, co mówię, te godziny, które my dostosowujemy, które próbujemy dostosować. Plan lekcji jest tak skonstruowany, że te zajęcia dodatkowe, specjalistyczne są wlepiane między poszczególne lekcje kosztem oczywiście okienek dla nauczycieli, ale tylko dzięki temu nam się udaje tych uczniów w tej szkole jakby utrzymać z tych zajęć dodatkowych. I jakby tutaj myślę, że to jest taka otwartość, w sensie że my staramy się zmieniać też profile, w jakich kształcimy po to, żeby te osoby mogły do tej szkoły przyjść i jakby mogły nauczyć się tego, czego chcą się nauczyć. Więcej języka obcego na przykład czy tego typu rzeczy, które gdzieś tam mają zajęcia wyrównawcze na przykład z języka polskiego dla klas, które będą zdawały maturę, ponieważ ogromny jest problem z tym. Jakby szukamy takich sposobów, ale tak jak mówię, gdyby na przykład była większa motywacja uczniów, większe zainteresowanie, to pewnie i efektywność byłaby większa, a ponieważ oni nie są zainteresowani w związku z tym, to jest taka gonitwa (wywiad nr 3).

Z wypowiedzi pracowników szkoły i podmiotów współpracujących wynika, że szkoła integruje się ze środowiskiem lokalnym. Nauczyciel jawi się również jako autorytet zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców. Obrazują to słowa rodzica, który mówi, że:

W naszym środowisku małomiasteczkowym jest duży autorytet i nauczyciele są widoczni na terenie szkoły i poza nią i stanowią jednak taki poważny autorytet, aczkolwiek bywa też tak, że rodzice może nie kontaktują się na tyle ze szkołą i wtedy no trzeba szukać tych rodziców i może pomagać im w tym, żeby rozpoznali tę możliwość, jaką daje szkoła (wywiad nr 17).

Szkoła wyraźnie mówi o współdziałaniu z instytucjami, które ją wspierają. W moich badaniach pojawia się brak współpracy z organem prowadzącym, jakim jest Urząd Gminy i Miasta Warki. Powołam się na wypowiedź radnego, który mówi:

Generalnie raczej dyrektorzy szkół jakichś takich pism czy na komisje, czy na sesje nie zgłaszają zbyt dużo takich tam problemów. Raczej to jest może gdzieś rozwiązywane na linii dyrektor, bardziej może w zaciszu, jak to się mówi, gabinetu, niż to jest na światło dzienne wyciągane (wywiad nr 11).

Z czego wynika taki rodzaj relacji? Warto się zastanowić, na ile szkoła zgłasza problemy, a na ile organ prowadzący chce pomóc i czy w ogóle ma dla szkoły jakąś ofertę. Jak już wcześniej wspomniałam, urząd jest specyficzną instytucją działającą przede wszystkim zgodnie z literą prawa, a nie zawsze zgodnie z potrzebami szkoły i środowiska lokalnego. Temat ten jest bardzo trudny, ale należy pamiętać, że szkoła w swoich zadaniach niewątpliwie na pierwszym miejscu stawia dobro dziecka. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza swoim działaniem obejmuje uczniów i rodziców i stara się dopasować do warunków lokalnych.

ROZDZIAŁ 8

SZKOLNA WSPÓLNOTA DZIAŁAŃ

8.1. Partnerzy, sojusznicy szkoły

Każda szkoła osadzona jest w określonym dla niej środowisku, stąd też konieczne wydaje się utrzymywanie wzajemnych pozytywnych relacji z innymi podmiotami. W opinii dyrektorów szkoły ściśle współpracują ze społecznością lokalną, co więcej, staje się to niezbędne (Błaszczyk, 2007). Z takiej współpracy rodzi się gmina, która rozumiana jest jako społeczność działająca w ramach określonego terytorium. Jeśli jej członkowie działają razem, rozwiązują problemy wspólnymi siłami, to wzrasta szansa na ukształtowanie licznych więzi prowadzących do wspólnoty. We wspólnocie każdy jest autonomiczną jednostką, ale nikt nie jest tak naprawdę sam. System współzależności porównywany jest do łańcucha, w którym każde ogniwo jest niezbędne i którego brak lub osłabienie jest natychmiast odczuwane. A zatem problemy szkoły, która tworzy jedno z ogniw wspólnotowego łańcucha, uruchamiają w gminie naturalną potrzebę uporania się z nimi razem, we wspólnym, odpowiedzialnym działaniu (Mendel, 2007a, s. 116). Jednak pomoc oferowana przez gminę często odbierana jest bardzo niejednoznacznie. Bazując na wypowiedzi dyrektora szkoły podstawowej, stwierdzam, że współpraca szkoły z instytucją gminną nie zawsze jest ogniwem wspólnotowego łańcucha. Oto co mówi na ten temat dyrektor szkoły podstawowej:

Gmina wspiera szkołę najbardziej w zakresie finansowym niż w takim wymiarze opieki nad dzieckiem. Bardziej instytucje kulturalne, które działają na terenie naszej gminy, są dla nas ogromnym wsparciem (wywiad nr 12).

A zatem szkoła koncentruje się na lokalnych zasobach i potrzebach, ma status publicznej – samorządowej i utrzymuje ją gmina. Gmina stająca się rzeczywistością wspólnotą bazuje na jakości wzajemnych relacji swoich członków, jak również na współzależnościach występujących między nimi. Jedni służą drugim, czyniąc to we własnym interesie i zazwyczaj dla wspólnego dobra. Samorządy stwarzają jedynie

odpowiednie możliwości, aby ludzkie zdolności, pasje ujawniały się i mogły być dzielone (Mendel, 2007a, s. 117–118). Powołam się na słowa radnego Urzędu Miasta i Gminy Warka:

Szkoły są finansowane w części z subwencji oświatowej, w części są finansowane z budżetu gminy. Są fundusze remontowe szkół, dyrektorzy powinni zgłaszać takie zapotrzebowanie, że chcieliby na przykład coś w szkole wyremontować. Analizowane są potrzeby placówki. Ale również w każdej chwili, jeżeli jest jakiś nagły przypadek, radni podejmują decyzję na wniosek burmistrza o przesunięciu pieniędzy na przykład z danego paragrafu i zwiększenie dotacji oświatowej na określone potrzeby. Taki budżet jest ruchomy, płynny i te potrzeby, które wymagają pilnej decyzji, są podejmowane (wywiad nr 11).

W tym miejscu pojawia się kluczowe pytanie: w jakim zakresie instytucja gminna pomaga szkole w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i tworzy szkołę jako wspólnotę uczenia się? Czy dotyczy to jedynie kwestii finansowej, czy są przesłanki świadczące o znaczącym wkładzie gminy w rozwój oświaty i szkolnictwa? Specjalista do spraw oświaty sprawujący swoją funkcję w Urzędzie Gminy i Miasta Warki tak mówi o swojej roli:

W ostatnim okresie bardzo ważnym aspektem był sześciolatek w szkole. Do moich obowiązków należało przy współpracy z dyrektorami przedszkoli, szkół z Warki i okolic zapewnienie miejsc w przedszkolach dla trzy- i czterolatek, w tym dla pięcio- i sześciolatek w szkole. Modernizacja infrastruktury oświatowej oraz ścisła współpraca z Miejsko-Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej w Warce. Jako specjalista do spraw oświaty utrzymuję stały kontakt ze wszystkimi placówkami oświatowymi poprzez email, telefon i bezpośrednie spotkanie (wywiad nr 18).

Miejsce szkoły jest niezwykle znaczące. Dzisiaj szkoły nie są już tylko placówkami szerzącymi oświatę, lecz stają się swoistym centrum życia społecznego gminy. Szkoła jest miejscem

społecznej autokreacji pozwalającej lokalnej społeczności oraz jej indywidualnym członkom określać swoją tożsamość i budować jednostkowy i społeczny dobrostan. Poza tym nawet jeżeli szkoła niewiele się zmienia, wokół niej wyrastają tego rodzaju placówki i robią swoje w sensie kształtowania nowej świadomości i prowokacji zmian (Mendel, 2007a, s. 117).

Jednym z zadań gminy jest finansowanie Miejsko-Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej oraz Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i uzależnione jest ono od wielkości gminy, od wielkości budżetu oraz od środków, jakie otrzymuje na poszczególne zadania. Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych jako jednostka podlega pod Urząd Miasta i Gminy Warka.

Pracownik Gminnej Komisji ds. Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Warce mówi:

Zadania, które realizuję, to głównie zadania gminne. Niewielka ilość zadań zleconych dofinansowanych z budżetu państwa dotowanych zostało w ramach pracy Ośrodka Pomocy Społecznej. W ramach tych zadań komisja dofinansowała wyjazdy dzieci na wypoczynki zimowe i letnie (wywiad nr 23).

Miejsko-Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej to instytucja wspierająca szkołę w zakresie opieki i wychowania dzieci i ich rodzin. Z wywiadu z jednym z pracowników socjalnych wynika, że na terenie miasta i gminy Warka jest obecnie czterech pracowników socjalnych, którzy obsługują cały teren. A zatem obecnie jeden pracownik socjalny ma pod swoją opieką około 80 rodzin. Powołam się na słowa jednego z pracowników socjalnych, który mówi, że:

[...] do moich obowiązków należy prowadzenie pracy socjalnej w środowisku, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych z rodzinami ubiegającymi się o pomoc, prowadzenie procedury Niebieskiej Karty, bycie na interwencjach związanych z przemocą domową z uwzględnieniem małoletnich dzieci i ich dobra, prowadzenie spraw dotyczących pomocy rzeczowej w rodzinach. Szczególnie dla dzieci organizowanie kolonii, wypoczynku, żeby dzieci mogły wyjechać z danego środowiska, odpocząć, zobaczyć inne możliwości normalnego funkcjonowania w środowisku. Poza tym prowadzenie dokumentacji i spraw dotyczących przyznawania zasiłków stałych dla osób, które posiadają orzeczenie o niepełnosprawności w znacznym stopniu lub umiarkowanym bądź nie nabyły uprawnień do świadczeń rentowo-emerytalnych z ZUS-u, KRUS-u, a mają wiek emerytalny uprawniający do tych świadczeń. Poza tym prowadzenie dokumentacji dotyczącej prac opiekunek u osób starszych, którym przyznawana jest pomoc w formie usług opiekuńczych w oparciu o nasze rozeznanie diagnozy środowiska. Poza tym prowadzona wszelkiego rodzaju działalność związana z pomocą w Caritasie, dostarczanie i przyznawanie rodzinom żywności, paczek żywnościowych, szczególnie w rodzinach wielodzietnych i o dochodzie nieprzekraczającym kryterium ustawowego (wywiad nr 7).

W ramach opieki nad dzieckiem i rodziną szkoła realizuje działania we współpracy z Miejsko-Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej zgodnie z Ustawą z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (t.j. Dz.U. 2020 poz. 1876) w zakresie dożywiania, pomocy materialnej, pomocy rzeczowej, pomocy społecznej, wspierania rodziny. Świadczą o tym słowa pracownika socjalnego:

W rodzinach wielodzietnych jest w tym momencie przez Ośrodki Pomocy Społecznej wydawana karta rodziny, gdzie jest troje i więcej dzieci. Jest udzielana pomoc bezpośrednia na zgłoszoną potrzebę przez rodzica, dofinansowujemy

do wyposażenia dzieci w artykuły szkolne tam, gdzie widzimy, że jest taka potrzeba. Pomagamy w zakresie wyposażenia: odzież, niezbędne obuwie w zależności od pory roku, stosownie czy jest to okres zimowy, czy jesienny, wiadomo, że wydatki wtedy są wzmożone chociażby przez to, że dochodzi okres grzewczy, żeby mieszkania nie były zimne, żeby dzieci mogły funkcjonować w normalnych warunkach w ciepłych mieszkaniach. Dajemy pomoc na opał. Dowozimy opał tam, gdzie osoba nie jest sama własnym staraniem sobie tego opału zgromadzić i przywieźć. W zakresie pomocy rzeczowej na święta Bożego Narodzenia organizujemy dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych paczki mikołajkowe, są to przeważnie artykuły spożywcze i praktycznie pomoc wszelka, która łączy się z przyznawaniem tej rodzinie pomocy, żeby ją wzmocnić, usamodzielnąć, żeby mogła ona samodzielnie funkcjonować w środowisku. Jest to proces długotrwały, dlatego że niejednokrotnie dysfunkcje w rodzinie się nakładają i wydłuża to jakiegokolwiek możliwości pozytywnego efektu naszych działań (wywiad nr 7).

Ośrodek współpracuje również z organizacją Caritas Archidiecezji Warszawskiej w ramach Europejskiego Programu Dostarczania Żywności Osobom Najuboższym. Pomoc trafiła do rodzin wielodzietnych, zagrożonych wykluczeniem społecznym, niepełnosprawnych, chorych, bezrobotnych, uzależnionych, a także ofiar przemocy domowej. Z badanej szkoły pomoc w formie paczek żywnościowych na święta otrzymało 45 rodzin. Pracownik socjalny mówi, że:

Współpracę ze szkołą oceniam bardzo dobrze, nie mam problemu z nauczycielami, wychowawcami. Mam stały kontakt z pedagogiem szkolnym, który na bieżąco informuje mnie o sytuacjach wymagających opieki, a nawet interwencji w środowisku (wywiad nr 7).

Podobne zdanie na temat współpracy ma asystent rodziny. Oto co mówi na ten temat:

Dobrze mi się ze szkołami współpracuje. Ja z każdą szkołą, gdzie są dzieci z tych rodzin, to się pojawia, przeważnie rozmawiam z pedagogami szkolnymi i wychowawcami klas, w zależności od tego, jakie są potrzeby. Ale używam informacji o swoich uczniach (wywiad nr 6).

Miejsko-Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej jest instytucją, która prowadzi szereg działań skierowanych na pomoc dziecku i rodzinie. Ich zadania są ściśle określone w ustawie o pomocy społecznej. W wypowiedziach pracowników socjalnych pojawiają się przesłanki świadczące, że charakter pracy tej instytucji jest bardzo schematyczny, podporządkowany. Niejednokrotnie najważniejsze są dokumenty, a nie rodzina z problemem. Brakuje elastyczności, dostosowania się do wymagań życia społecznego. Dominującym przekonaniem była wypowiedź psychologa z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych, który twierdzi, że:

Nie za dobrze układa się współpraca z GOPS-em i MGOPS-em. W jakimś stopniu próbują współpracować z Centrum Pomocy Rodzinie, ale to są raczej powiatowe instytucje i one chyba bardziej szukają wsparcia. Policja działa tylko w przypadkach skrajnych, kiedy coś się dzieje złego i wtedy psychologowie nie tylko uczestniczą w przesłuchaniu, co po prostu czasami pomagają w kwestiach oceny, opinii pewnej sytuacji (wywiad nr 3).

Szkoła w ramach profilaktyki współpracuje z Komisariatem Policji w Warce. Jednak ta relacja jest bardzo okrojona i sprowadza się jedynie do spotkań w ramach zajęć opiekuńczo-wychowawczych bądź w sytuacjach interwencyjnych. Świadczą o tym słowa policjanta dzielnicowego:

Tak, właśnie dyrekcja zgłasza, aby ktoś przyszedł z policji i takie pogadanki z uczniami przeprowadził. Jeżeli nie dzielnicowy, to jest Zespół ds. Nieletnich w Grójcu i wtedy panie policjantki przyjeżdżają, które mają większą wiedzę na ten temat. Jest stały kontakt z dyrekcją i z pedagogiem szkolnym (wywiad nr 14).

Gminną instytucją kulturalną prężnie działającą w Warce jest Dworek na Długiej, który oferuje społeczności lokalnej różne wydarzenia kulturalne, takie jak wystawy, pokazy, warsztaty, teatr, szkolenia i konferencje. W swojej placówce instytucja skupia nie tylko dzieci i młodzież, lecz także całe rodziny. Oto co mówi plastyk z Dworku na Długiej:

Jak najbardziej współpracujemy ze szkołami, organizujemy konkursy plastyczne, warsztaty historyczne, konkursy historyczne, staramy się wychodzić z Dworku do szkół. Ostatnio organizowaliśmy turniej szachowy, gdzie eliminacje odbywały się w wyznaczonych szkołach. Jesteśmy otwarci na propozycje, jak szkoła czegoś potrzebuje, staramy się zawsze pomóc (wywiad nr 13).

W ramach aktywnego spędzania czasu dzieci i młodzież z Warki i okolic mogą korzystać z bogatej oferty zajęć przygotowanych w Dworku na Długiej. Dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych gmina zapewnia opiekę w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych w świetlicy opiekuńczo-wychowawczej działającej w Centrum Sportu i Rekreacji w Warce. Celem świetlicy jest szeroko pojęta profilaktyka środowiskowa polegająca na promocji stylu życia, kształtowaniu pozytywnych postaw, rozwoju indywidualnych zainteresowań. Wyrównuje szanse rozwojowe dzieci, udziela pomocy, ochrony dzieciom zaniedbanym, pozostającym bez opieki. Zadaniem świetlicy opiekuńczo-wychowawczej jest wszechstronna pomoc dziecku i rodzinie w przezwyciężaniu problemów wychowawczych oraz wspieraniu rodziny w prawidłowym realizowaniu funkcji opiekuńczej i wychowawczej. Placówka ta współpracuje z instytucjami lokalnymi, tworząc sieć powiązań ze szkołą, ośrodkiem pomocy społecznej, gminą czy policją. Świadczą o tym słowa wychowawcy świetlicy opiekuńczo-wychowawczej w Warce:

W ramach współpracy korzystamy z instytucji, tak jak mówiłam, pomocy społecznej, tego komitetu przeciwalkoholowego, współpracujemy z pedagogiem szkolnym, współpracujemy z policją, współpracujemy z ośrodkiem i mamy często spotkania z panią pielęgniarką, która uczy dzieci higienicznego trybu życia, uczy także dzieci higieny osobistej, jak należy się zachowywać. Dużo jest dziewczynek z gimnazjum, więc wchodzi w ten okres rozwojowy, więc też ma z nimi pogadanki. Osobno z chłopcami, osobno z dziewczynkami. Mieliliśmy spotkania także z lokalnym redaktorem gazety Wareckiej „Okolica”. Mówił on dzieciom, na czym polega zawód redaktora i jakie tam trzeba mieć wykształcenie, co trzeba robić, czym się interesować, tak że korzystamy. Też mieliśmy pogadankę z policjantem, z klubem sportowym mamy spotkania, także z panią z biblioteki, higienistką pielęgniarką (wywiad nr 1).

Institucje gminne zdefiniowane są jako jednostki współpracujące ze szkołami w zakresie opieki i wychowania. Ściśle wykonują swoje zadania i partycypują w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych. Jednak czy współtworzą szkołę jako wspólnotę uczenia się? Szkoła postrzegana jest jako element systemu społecznego. Obejmując swym wpływem wszystkich młodych danego społeczeństwa, realizuje swoje specyficzne funkcje. Kształt szkoły wynika z panujących stosunków społeczno-ekonomicznych i politycznych kraju. Szkoła jest instytucją zmienną, którą należy ciągle tworzyć, zmieniać, biorąc pod uwagę aspekty ideologiczne, teoretyczne i polityczne. W funkcjonowaniu szkoły zachodzi potrzeba utrzymania odpowiedniej równowagi między ciągłością i rozwojem a kontynuacją i zmianą. Nowa koncepcja szkoły to nowa organizacja szkoły, wartości, struktura, relacje, strategie. Zdaniem Inetty Nowosad (2003) taka szkoła jest „uczącą się organizacją” – „uczącą się szkołą”. Pojawiają się pytania, wątpliwości, jak zdefiniować szkołę, jej relacje z instytucjami lokalnymi. Tworzą się odrębne, zamknięte definicje szkoły i jej podmiotów. Każda jednostka działa wewnętrznie, według określonych schematów, określając konkretne działania skierowane na opiekę nad dzieckiem i jego rodziną.

W ramach swojej pracy Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Warce partycypuje w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i współtworzy szkołę jako wspólnotę uczenia się. W swojej ofercie prowadzi działania diagnostyczne dla dzieci i młodzieży, udziela dzieciom i ich rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzi działania profilaktyczne i wspierające realizację wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny i szkoły. Poradnia wychodzi do środowiska lokalnego, pojawia się w szkołach, współpracuje z nauczycielami, rodzicami, prowadzi zajęcia z zakresu umiejętności wychowawczych dla rodziców, wspiera rodziny i uczniów niepełnosprawnych. Swoją ofertę w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych kieruje do nauczycieli, rodziców i specjalistów. Powołałam się na słowa psychologa z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Warce:

Z takich najczęściej spotykanych to właśnie te prelekcje określony temat. I tutaj też ciekawostka taka polegająca na tym, że szkoła rzadko kiedy jest w stanie ten

temat określić. Szkoła często działa w ten sposób, że ma być spotkanie z psychologiem, coś tam zróbcie w ograniczonym oczywiście czasie. Poza tym warsztaty umiejętności wychowawczych to w wybranych szkołach. Punkty konsultacyjne w tej chwili takie powiedziałabym, takie działanie dość powszechne. Poza tym ważna rzecz to obserwacja lekcji. Czasami na przykład takie sytuacje, że chodzimy na jakieś mediacje, to się też zdarza. Czasami konsultujemy jakieś przypadki z nauczycielem, takie po prostu gdzieś tam po lekcji, rozmowa na jakiś konkretny temat. No i doradca zawodowy z Poradni często się spotyka z młodzieżą, na przykład w kwestii wyboru zawodu, szkoły. I to są działania podejmowane w szkole oczywiście. Natomiast z innych działań poradzianych na rzecz szkoły na przykład badania przesiewowe też w szkołach się robi: psychologiczne, logopedyczne. To też myślę, że szkole w jakiś sposób pomaga. Poradnia bardzo zmieniła swoje działania w perspektywie lat. Przede wszystkim zmieniły się godziny pracy Poradni, dlatego że jest taka właśnie potrzeba. Ale również na przykład Poradnia jest w tej chwili bardziej obłożona, w sensie jest dużo więcej osób. Jak zaczynałam pracę w Poradni, to bywały takie tygodnie, że przyjmowałam dwóch, trzech pacjentów, a resztę siedziałam. Nie miałam jakby takiej bezpośredniej pracy. W tej chwili to wypełniona jest dokładnie każda minuta. Poza tym jeszcze jedna bardzo ważna rzecz to jest taka, że wtedy głównie była diagnoza, a w tej chwili jest dużo więcej terapii. Terapii grupowej, indywidualnej, terapii specjalistycznej typu biofeedback, integracja sensoryczna. Dużo, bardzo dużo dzieciaków do logopedy uczęszcza. I jakby myślę, że taka ta najważniejsza zmiana to jest właśnie to, że Poradnia z diagnozy, jakby bardziej korzysta teraz bardziej z terapii niż diagnozy. Po drugie właśnie te wszystkie inicjatywy, gdzie się wychodzi z Poradni do szkoły. Kiedyś to były tylko prelekcje w szkołach, a teraz jest tych działań dużo więcej (wywiad nr 2).

We współczesnej szkole obecność rodziców jest już faktem, do którego powoli przywykają nauczyciele, jak również sami rodzice. Rodzice są odpowiedzialni za swoje dzieci, jednak szybko o tym zapominają, gdy w centrum zainteresowania staje ich szkolna edukacja. Wówczas odpowiedzialność jest dzielona, stając się współodpowiedzialnością rodzica i nauczyciela. Bardzo typowe jest, że jako społeczeństwo wykazujemy silną tendencję do dzielenia, przenoszenia odpowiedzialności na szkołę i nauczycieli, szczególnie wtedy, gdy z uczniami dzieje się źle. W opinii publicznej winni są nauczyciel i nieprawidłowo funkcjonująca szkoła (Mendel, 2000, s. 19–20). Z jednej strony mamy do czynienia z fenomenem spychania odpowiedzialności za edukację młodego człowieka i znajdowania kozła ofiarnego w rodzicach, w szkole, w nauczycielach, dla których taka sytuacja odpowiedzialności jest nie do przyjęcia (Mendel, 2000, s. 21). Świadczą o tym słowa nauczyciela klasy pierwszej:

Są rodzice, którzy są bardzo roszczeniowi, są nastawieni tylko na to, żeby brać, a nic od siebie i uważają, że szkoła powinna dziecko wychować, nauczyć, umyć, ubrać i chyba wszystko powinna zrobić szkoła, a rodzic tylko powinien mieć pretensje do szkoły (wywiad nr 9).

Psycholog Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych dodaje:

Myszę, że to jest tak, że na etapie każdej szkoły jest trochę inaczej. Znaczący myślę o poszczególnych etapach edukacyjnych, natomiast na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej to jest faktycznie tak, że jest jakaś tam rada rodziców, która rzeczywiście tą szkołę próbuje gdzieś tam wspomagać. Podpisuje dokumenty, które trzeba zatwierdzić. Natomiast takiej faktycznej roli to ja nie widzę, powiem szczerze, bo na przykład fakt tych frekwencji, nie daj Boże, żeby poinformować rodziców, że będzie zebranie ogólne, bo na zebraniu ogólnym nie ma w ogóle ludzi. To jest tak, że wszyscy traktują szkołę jako takie miejsce, gdzie się wpada i wypada, jak najkrócej, jak najszybciej, oczekiwania są ogromne i szkoła w tym momencie jakby no wychodzi naprzeciw, ale też nie może być tak, że nauczyciel robi wszystko za rodzica, wysyła sms-y, bo dziecku nie ma w szkole, sprawdza nieobecności, a matka odpisuje sms-em: „wszystko usprawiedliwiam”. Jakby rodzice w tym momencie, myślę sobie, że za wcześnie, traktują swoje dzieci, jako dorosłe i to się przewija myślę, że na każdym jednym etapie. Poza tym rodzice tak naprawdę włączają się w życie szkoły, jak jest już taki prawdziwy, potężny problem. Czyli jak jest tak, że już są zagrożenia jakimś tam sądem czy jakąś informacją do Urzędu Gminy o nierealizacji obowiązku szkolnego, bo niska frekwencja jest ogromnym problemem (wywiad nr 3).

Z drugiej strony w ramach ładu demokratycznego widzimy dwie nasilające się tendencje. Jedną dąży do uspołecznienia szkoły i współzarządzania nią, czyli dopuszczenia rodziców, lokalnych samorządów do podejmowania decyzji za nią (Mendel, 2007b, s. 21). Współzarządzanie rozumiane jest tutaj jako uczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących uczniów oraz domu i szkoły, które są głównymi środowiskami życia. Wprowadzenie rodziców w proces podejmowania decyzji o dziecku w szkole nie sprowadza się do dominacji w strukturach zarządzania. Wspólne decydowanie to współodpowiedzialność (Mendel, 2007a, s. 109–110). Powołam się na słowa psychologa:

Rodzice w dużym stopniu współpracują ze szkołą. Powiedziałabym, że zmierzamy do amerykańskiej sytuacji życia, w sensie że same prawa a mało obowiązków, a w przypadku trudności – ogromny nacisk, powiedziałabym nawet „wielkie sprawy cywilne”. Natomiast jeśli trzeba coś bezpośrednio zrobić, to troszkę gorzej (wywiad nr 2).

Rodzic o tego rodzaju współpracy wypowiada się następująco:

W mojej ocenie jest on poprawny, ja się pilnuję i wychowawca się pilnuje. Jest ściana, da się wyczuć, czasami jest nawet tak, że potrafimy się punktować, nie potrafiłam pogodzić się z ogromną niesprawiedliwością (wywiad nr 16).

W kilku przypadkach rodzice odnosili się bardzo pozytywnie do kwestii współpracy. Przedstawię tę kwestię słowami:

To jest bardzo partnerski układ (wywiad nr 17).

Druga tendencja, centralistyczna, dotyczy regulowania spraw społeczeństwa za pośrednictwem rozwiązań stosowanych w szkole. W tym przypadku rodzice, nauczyciele, lokalne wspólnoty, czyli wszyscy aktorzy tej sceny podporządkowani są interesowi politycznemu. Tendencja ta wydaje się najbardziej aktualna w szkolnej rzeczywistości (Mendel, 2007b, s. 21–22). Powołam się na wypowiedź logopedy szkolnego:

Rodzice współpracują na poziomie wychowawczym i opiekuńczym ze szkołą. Uczestniczą w życiu szkoły. Zawsze chętni, aktywni do wszelkich działań (wywiad nr 21).

Nauczyciel języka angielskiego mówi:

Współpraca przebiega bardzo dobrze, ogólnie rodzice reagują na prośbę o rozmowę, zawsze przychodzą, są chętni, natomiast nie zawsze uwzględniają uwagi wychowawcy. Też nie interweniuję, w niektóre sprawy nie da się interweniować jako wychowawca. Przekazuję uwagi, jeśli chodzi o zachowanie dzieci (wywiad nr 10).

Jednak współpraca rodziców ze szkołą jest problemem, który w wielu instytucjach opiekuńczo-wychowawczych nie doczekał się systemowego rozwiązania. Niska frekwencja na zebraniach jest wymownym dowodem na brak współpracy, gdyż rodzice, często świadomie, z takiego kontaktu rezygnują. Ich kontakty ograniczają się do wizyt koniecznych na wyraźną prośbę dyrektora lub wychowawcy. W rzeczywistości szkolnej coraz częściej występują przypadki, w których rodzice obszerne sfery oddziaływań wychowawczych pozostawiają szkole, wychodząc z założenia, że to należy wyłącznie do jej obowiązków (Kazimierowicz, 2007, s. 13).

8.2. Codzienne zmagania opiekuńcze – nowe wyzwanie, problem badawczy

Analizując wypowiedzi przedstawicieli instytucji oświatowych, dokonałam redefinicji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w nowej perspektywie teoretycznej i w nowych warunkach społeczno-politycznych. W tej części pracy postaram się ukazać proces zmieniających się zadań i wyzwań, jakie rodzina i środowisko lokalne stawiają szkole w zakresie opieki nad dzieckiem i wspierania funkcji socjalnych

rodziny. Jakie nowe wyzwania niesie ze sobą ta funkcja? Oto wypowiedź psychologa z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej:

Dużym problemem jest w tej chwili brak motywacji u dzieciaków. Motywacji szeroko pojętej i motywacji do nauki, poznawczej, ale też motywacji takiej życiowej. I tutaj jakby duże wyzwanie, jak zmobilizować dzieciaki do tego, żeby w pełni wykorzystywały swoje możliwości, swój potencjał, zainteresowania rozwijały. Ale też dużym problemem, moim zdaniem, jest brak czasu rodziców i ich małe zainteresowanie. To jest kwestia tego typu, że dziecko, które jest na etapie gimnazjum, zaczyna być zostawiane same sobie i jakby traktowane jako dorosłe, a dorosłe nie jest. W związku z powyższym brak kontroli, brak wsparcia dla tego dziecka, no i w konsekwencji problemy, z jakimi mamy do czynienia, na co dzień tak naprawdę. Czyli jakby tutaj pomoc też wobec rodziców. Uświadomienie im, że ta rola rodzica się nie kończy w jakimś tam konkretnym momencie, tylko trwa przez całe życie ich dziecka (wywiad nr 2).

Szkoła musi sprostać wymaganiom rodziców, dzieci i środowiska lokalnego w sposób dla nich zadowalający. W dzisiejszych czasach pojawia się bariera, gdy nauczyciel nie jest autorytetem dla ucznia, a tym bardziej dla rodzica. Ważne jest sprostanie oczekiwaniom rodziców, którzy na pierwszym miejscu stawiają szeroko pojętą opiekę wobec ich dzieci. Dobrze obrazuje to wypowiedź dyrektor szkoły podstawowej, która wypowiada się następująco:

Nowe wyzwania to przede wszystkim nowe oczekiwania rodziców. Czyli rodzice dzieci młodszych w tym momencie od nas oczekują tego zaopiekowania, takiej troski szczególnej, żeby młodsze dziecko czuło się tutaj dobrze i miało jakby przedłużenie tych norm i zasad wyniesionych z domu. Myślę także, że musi się zmienić coś odnośnie narastających trudności takich cywilizacyjnych, czyli mamy ten szeroko pojęty internet, który niesie zagrożenie za sobą po prostu duże i w tym jakby tu zakresie musi zmienić się nasz kierunek wychowania, opieki, baczniejszego przyglądania się właśnie tym internetowym relacjom dziecięcym i niedziecięcym czasami także w tej kwestii. Myślę, że przede wszystkim też uczniowie coraz częściej docierają do nas z opiniami, orzeczeniami, dlatego nasz kierunek wspomagania, opieki, wychowania powinien skierować się do minimalizowania skutków takich zaburzeń przez wspieranie pomocą psychologiczno-pedagogiczną (wywiad nr 12).

Codzienne zmagania opiekuńcze szkoły to również problemy, z jakimi boryka się szkoła i o które często bywa oskarżana. Chodzi tu przede wszystkim o agresję, przemoc, choroby cywilizacyjne, uzależnienia, postępujące ubożenie różnych grup społecznych i związane z tym rzesze ludzi wykluczonych ze społeczeństwa, terroryzm, nasilenie się postaw roszczeniowych i konsumpcyjnego stylu życia. Problemy te nie wynikają z braku wiedzy, lecz są efektem braków i zaniechań ze strony rodziny i szkoły w pracy nad rozwojem osobowości uczniów

(Uniewska, 2013, s. 60–61). Tak na ten temat mówi rodzic pracujący w szkole jako logopeda:

Myszę, że tutaj można by powiedzieć o takich kłopotach rodzinnych typu duża ilość godzin pracy przez rodziców, którzy pracują poza miejscem zamieszkania i właściwie nie mają czasu na opiekę nad dzieckiem. A poza tym myślę, że wspomaganie w takich trudnych sytuacjach, kiedy jest bardzo dużo przypadków, ostatnio coraz częściej autyzmu, jakichś trudności wychowawczych zupełnie nowych albo częściej rozpoznawanych i wtedy należałoby objąć różnymi formami pomocy nie tylko na terenie szkoły, ale poza szkołą pomóc tym rodzinom, jak szukać wsparcia (wywiad nr 21).

Natomiast policjant uważa, że:

Różni rodzice mają różne zapotrzebowania (wywiad nr 14).

Radny Gminy i Miasta Warka twierdzi, że:

Wiele człowiek też nie może zmienić, bo też by trzeba było kształcić nie tylko dzieci, ale i rodziców (wywiad nr 11).

Brak czasu rodziców jest bardzo ważną przeszkodą w budowaniu partnerstwa i w angażowaniu się w sprawy szkoły. Kwestia ta wydaje się niezmienna od wielu lat. Na ten problem szczególną uwagę zwrócił w swoich badaniach Stanisław Rogala (1989).

W świetle nowych przepisów związanych z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego większość sześciolatek rozpoczęła naukę w pierwszej klasie. Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiło argumenty opowiadające się za tym, że podjęta decyzja jest słuszna. W badanej szkole na 175 uczniów klas pierwszych 30 zostało odroczonych od obowiązku szkolnego decyzją Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Rodzice nadal mają duże obawy i wątpliwości, czy podjęli odpowiednią decyzję dotyczącą edukacji swoich dzieci. Dyrektor szkoły podstawowej przedstawia problem w trochę innym świetle:

Sześciolatek, owszem, jest nowym wyzwaniem, ponieważ cała opieka i wychowanie w klasie pierwszej jest inaczej już zorganizowana niż w klasach, grupach przedszkolnych, no i jest on, niestety, jest on obciążony tym, że idzie jakby tym nowym systemem, tym nowym programem, tak że tu też mu bacznie się należy przyglądać. Ale uważam, że nasza szkoła była i jest przygotowana na przyjęcie sześciolatek. W roku szkolnym 2015/2016 zostały wyremontowane toalety, z których korzystają tylko dzieci młodsze. Panie prowadzące zajęcia w klasach pierwszych przebywają cały czas z dziećmi i dostosowują tempo pracy i zadania do możliwości pierwszaków. Moim zdaniem rodzice w ogóle nie powinni się obawiać. Dodatkowo powiem, że aby zwiększyć bezpieczeństwo w szkole

założyłam dodatkowe przeszkłone drzwi w korytarzu głównym i bocznym. Drzwi są zamykane i żadna osoba postronna nie ma prawa wejść na teren szkoły, co naprawdę poprawia poczucie bezpieczeństwa, a przy okazji nie ma takiego dużego hałasu (wywiad nr 12).

Kolejnym ważnym zadaniem, jakie stoi przed szkołą w zakresie opieki i wychowania, jest profilaktyka. Powołam się na wypowiedź nauczyciela języka angielskiego w badanej szkole podstawowej:

Na pewno profilaktyki wszelkiego rodzaju, w pierwszej kolejności internet, cyberprzestrzeń, cyberprzemoc. Temat jest przez rodziców niewidoczny, jest to problem na razie, że istnieje problem cyberprzemocy. No i wszelkiego rodzaju też programy takie prozdrowotne (wywiad nr 10).

Natomiast rodzic uważa, że:

Fajnie byłoby, gdyby szkoła była w stanie, ja zdaję sobie sprawę z tego, jak u nas jest i z tym, jaką mamy pomoc, czyli że jej nie ma. Ale fajne byłoby, gdyby dzieci takie jak na przykład moje, które są nadwrażliwe wręcz, mogły korzystać w szkołach, nie wiem, z jakichś warsztatów, które byłyby przygotowane pod różnymi, nie wiem, względami, znaczy biorąc pod uwagę przede wszystkim potrzeby tych dzieci, różnych, różnych dzieci, z różnymi problemami, z różnych rodzin, bo jeśli chodzi o dzieci, nie wiem, alkoholików czy jakichś innych uzależnień, no nie wiem, po prostu teraz jakieś podaje inne przykłady. W każdym bądź razie jeśli chodzi nawet o taką rodzinę jak moja, gdzie ja jako dziecko byłam z rodziny DDA, chciałabym, aby dzieci miały świadomość tego, jak, z kim w ławce siedzą, żeby nie wstydziły się tego, żeby ktoś dorosły prowadził z nimi warsztaty na przykład pod tym kierunkiem. Mnie interesowałyby zajęcia warsztatowe również dla całych rodzin (wywiad nr 17).

Rodzice uważają, że szkoła jest odpowiedzialna prawnie i moralnie za robienie tego, do czego została powołana. Nie tylko do nauki, lecz także do wyrobienia nawyku samodzielnego myślenia i działania, kreatywności, do zdolności adaptacyjnych, umiejętności nawiązywania kontaktów i pracy w zespole zgodnie z wymaganiami świata rynku pracy. Jak widać, rodzice wiele oczekują od szkoły, jednak sami często nie potrafią się wywiązać ze swoich obowiązków rodzicielskich. Przenoszą swoje obowiązki na szkołę, tłumacząc się pracą czy brakiem czasu. Bardzo obrazowo mówi o tym wychowawca oddziału przedszkolnego:

Myślę, że w tych czasach wszystko jest jednak na szkołę zrzucane i nie widzę przynajmniej po swojej grupie, trzy czwarte dzieci nie ma funkcji wychowawczej, funkcja wychowawcza nie jest spełniona w rodzinie. Wszystko od początku jest w szkole, nauczyciel prowadzący ponosi za wszystko odpowiedzialność: za wychowanie, za opiekę, za sprawdzenie, czy dziecko zjadło, czy ono dobrze się podciągnęło, nic nie jest nauczone (wywiad nr 15).

Psycholog z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych uważa, że:

W szkole jest szczególnie ważny brak rodziców, bo ich w ogóle praktycznie nie ma (wywiad nr 3).

Wychowawca świetlicy szkolnej twierdzi, że:

W świetlicy jest duża liczba dzieci, co daje jakieś ograniczenia, no niestety. To ogranicza nas, jeśli chodzi o jakieś zajęcia. Na przykład zajęcia ruchowe, no to nie ma sprawy, możemy dostosować do wszystkich dzieci. Ale na przykład, jeśli każda z nas jest sama, no to zorganizować zajęcia typu jakaś zabawa socjoterapeutyczna, bo takie by się przydały w świetlicy zajęcia socjoterapeutyczne, to niestety już leżą, bo w tej liczbie dzieci nie da się tej zabawy przeprowadzić (wywiad nr 4).

Natomiast asystent rodziny, twierdzi, że:

Szkoła powinna być dłużej czynna, nie ma w ogóle szans, żeby zdążyć z pracy odebrać dziecko. Też mam taki problem zawodowo, ponieważ mam klientki, które motywują do podjęcia pracy, dzieci już podejmują naukę w zerówce czy w oddziale przedszkolnym, a one muszą jechać odebrać je o dziwnej godzinie. Wiadomo, są to osoby bez wykształcenia, więc tylko praca jakaś zmianowa na przykład wchodzi w grę (wywiad nr 6).

Szkoła powinna zaspokajać potrzeby dzieci, uwzględniać ich oczekiwania i zainteresowania. Potrzeby są siłą napędową dla ludzkiego działania i jednym z najsilniejszych motorów do aktywności człowieka. W ujęciu słownikowym potrzeba to „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś barku, np. w zapewnieniu sobie warunków życia, osiągnięciu pozycji społecznej. Zwykle towarzyszy jej silna motywacja” (Maslow, 1990, s. 12). Szkoła wydaje się idealnym miejscem i czasem dla rozbudzania, uświadamiania i pomocy w zaspokajaniu potrzeb przez człowieka, ponieważ prowadzi do samorealizacji, przygotowuje do udziału w życiu społecznym (Uniewska, 2013, s. 71–72). Jeden z rodziców mówi:

Chciałabym, aby dzieci nadwrażliwe korzystały z jakichś warsztatów, które byłyby przygotowane pod różnymi względami, biorąc pod uwagę przede wszystkim potrzeby tych dzieci (wywiad nr 16).

Nowe wyzwania szkoły w zakresie opieki nad dzieckiem i rodziną to szeroko pojęte bezpieczeństwo nie tylko w szkole, lecz także w drodze do szkoły. Tak na ten temat wypowiada się radny Gminy i Miasta Warki:

Dla nas najważniejsze jest, aby ścieżki rowerowe były i drogi, żeby były równe. Takie są potrzeby mieszkańców. Budowa ścieżek rowerowych poprawi dojazd

do pracy, do pociągu czy do szkoły. A infrastruktura drogowa na terenie naszej gminy jest dużym problemem. Kolejną ważną sprawą jest szkolnictwo. W Warce brakuje dużej jednej szkoły. Podobne są problemy na terenach wiejskich, gdzie szkoły są stare i wymagają cały czas remontów (wywiad nr 5).

Od szkoły wymagają rodzice, uczniowie i instytucje ją wspierające. Szkoła jako instytucja przygotowująca do pełnienia określonych funkcji w społeczeństwie powinna otrzymywać odpowiednią pomoc nie tylko specjalistyczną, lecz także finansową – co, jak widać na przykładzie wcześniejszej wypowiedzi, jest obecnie dużym problemem na terenie opisywanej gminy Warka. Szkoła potrzebuje zmiany, nowych wyzwań i zadań, aby mogła w sposób indywidualny i zespołowy pomóc każdemu dziecku.

Polska szkoła od lat podlega procesom reformowania, jednak aby sprostać wyzwaniom współczesnego świata, nadal wymaga zmian. Zmiana edukacyjna, będąca zmianą społeczną, swoim zasięgiem nie tylko obejmuje nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ale również oddziałuje na całe społeczeństwo. Ponadto dostrzega się proces odwrotny polegający na oddziaływaniu czynników pozaedukacyjnych na zmiany w oświacie. A zatem nie można mówić o rozwoju edukacji bez udziału państwa, jak również planować zmian bez określenia, komu szkolnictwo ma służyć, jakiego jest rodzaju, na jakim etapie rozwoju się znajduje i gdzie.

W roku szkolnym 2019/2020 szkoła została bardzo mocno doświadczona. Po pierwsze – fala strajków nauczycielskich, solidarna postawa polskich nauczycieli, ich walka o podmiotowość i prestiż zawodu. Po drugie – wręcz natychmiastowe przejście wszystkich dzieci na nauczanie zdalne z powodu pandemii COVID-19. Szkole narzucono odgórnie nowe wyzwania, nie pytając jej o możliwości prowadzenia nauki zdalnej. Nieprzygotowani do takiej pracy nauczyciele sami musieli odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Dodatkowym utrudnieniem był opór rodziców i uczniów wobec takiego rodzaju nauczania (szczególnie oponowali rodzice dzieci przedszkolnych i młodszych dzieci szkolnych).

ROZDZIAŁ 9

NOWE WYZWANIA SZKOŁY

9.1. Sześciolatek w szkole – między dyskursem medialnym a realiami Warki

W Polsce pomysł wprowadzenia reformy szkolnictwa związanej z obniżeniem do sześciu lat wieku, w którym dzieci miałyby zaczynać edukację w pierwszej klasie szkoły podstawowej, zrodził się w latach 1971–1972 (Wilgocka-Okoń, 2003). W 2009 r. rozpoczęto stopniowe obniżanie wieku obowiązku szkolnego. W polskim systemie edukacji przez pięć lat decyzję o tym, czy dziecko rozpocznie naukę w wieku sześciu czy pięciu lat, podejmowali przede wszystkim rodzice. Z początkiem roku szkolnego 2014/2015 naukę w pierwszych klasach obowiązkowo rozpoczęła grupa dzieci sześciolatków urodzonych w pierwszej połowie 2008 r. W roku szkolnym 2015/2016 obowiązkowo do szkół trafiły dzieci urodzone w drugiej połowie roku 2008 oraz cały rocznik dzieci sześciolatków urodzonych w roku 2009.

Pojawił się ogromny chaos społeczno-prawny w regulacjach dotyczących wieku realizowania obowiązku szkolnego. Kontrowersje wokół sześciolatków spowodowały, że w 2016 r. w badanej szkole naukę w klasie pierwszej rozpoczęło tylko 34 uczniów, podczas gdy w roku 2014/2015 było ich 83.

9.1.1. Dyskurs medialny na temat obniżenia wieku szkolnego

Od momentu pojawienia się zamysłu obniżenia do sześciu lat wieku rozpoczynania nauki w pierwszej klasie do dnia dzisiejszego wokół tego tematu toczy się dość napięty dyskurs medialny. Wypowiadają się przede wszystkim eksperci, nauczyciele i rodzice. Zauważalne są zarówno głosy opowiadające się za wcześniejszym rozpoczynaniem edukacji przez dzieci, jak i opinie przeciwnie. Przykładami takich wypowiedzi są chociażby tytuły prasowe:

- *Porażka pedagogiki* („Forum Akademickie” 2013, nr 12);
- *Sześciolatki do szkoły? Większość Polaków jest przeciw* („Newsweek”, 1.07.2013);
- *Rząd zafundował dzieciom edukacyjne tsunami* (polskatimes.pl, 15.06.2015);

- 79 proc. sześciolatek poszło do szkoły. Czy to ostatni taki rok? (wyborcza.pl, 12.11.2015);
- Karolina Elbanowska rządzi polską szkołą – zamieszczenie w sprawie sześciolatek (se.pl, 25.11.2015);
- Znani pedagodzy piszą do premier Szydło o sześciolatkach. „To niemoralne i cyniczne”, „Sekciarskie zaślepienie” (wyborcza.pl, 26.11.2015).

Debata medialna nasilała się dwukrotnie: na początku 2014 r., w momencie gdy Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało „ostatecznie” o terminie wprowadzenia reformy, a następnie pod koniec 2015 r., gdy zapowiedziało wycofanie się z tej reformy. Zauważalne były wówczas zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie płynące ze środowiska akademickiego, politycznego, a także – najbardziej zainteresowanego – środowiska nauczycielskiego oraz rodzicielskiego. Jedni optowali za wprowadzeniem obniżenia wieku szkolnego i uważali, że sześciolatek ma predyspozycje pozwalające mu w pełni realizować się w szkole – oczywiście pod warunkiem, że sześciolatek będzie się uczył poprzez zabawę i będzie miał zagwarantowane w szkole poczucie bezpieczeństwa (Brzezińska i in, 2014a; Konarzewski, 2013). Inni twierdzili, że sześciolatek jest „za mały”, że szkoła nie jest przygotowana na przyjęcie „takich maluchów”. Świetlice nie spełniają wymogów odpowiadających rodzicom, brakuje zajęć ruchowych, zabaw na świeżym powietrzu. Komentarze w prasie i telewizji, wywiady, opinie wciąż były niejednoznaczne. Punktem kulminacyjnym w tej sprawie stały się obywatelskie projekty ustaw z 2012 i 2015 r. zakładające obowiązek szkolny od siódmego roku życia oraz złożony do sejmu wniosek o referendum edukacyjne w 2013 r. Za pośrednictwem mediów przekonywano opinię publiczną, że szkoły nie są gotowe, a dzieci nie są wystarczająco dojrzałe, aby rozpocząć naukę w pierwszej klasie. Rodzice byli bardzo zakłopotani, zagubieni, mieli wątpliwości, czy postępują słusznie. Dodatkowo dużą dezorganizację wprowadzał niezdecydowany rząd, który czterokrotnie zmieniał decyzję, odwołując wprowadzenie obowiązku szkolnego od szóstego roku życia.

Przyglądając się zamieszczonym w prasie lub na forach internetowych wypowiedziom rodziców, można było zauważyć, że znaczna ich część nie akceptuje decyzji dotyczącej obniżenia wieku szkolnego. Rodzice obawiali się, że ich dzieci nie są jeszcze gotowe, aby pójść do szkoły. Według nich klasy będą duże, a różnice w sferach poznawczych i emocjonalnych między pięciolatkami, sześciolatkami, a nawet siedmiolatkami nie będą sprzyjać rozwojowi poszczególnych uczniów. Martwili się, że ich dzieci nie będą miały zapewnionej odpowiedniej opieki w świetlicy.

Narastający rodzicielski sprzeciw przybrał charakter ruchu społecznego pod znamioną nazwą „Ratuj Maluchy”. W 2008 r. powstała strona internetowa ratujmaluchy.pl, zawiązało się Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców oraz fundacja o tej samej nazwie. Mając dużą motywację do działania, organizatorzy wraz z innymi rodzicami protestowali przeciwko reformie. Ich zdaniem szkoły były niedoinwestowane, nie miały oddzielnych stref dla najmłodszych, dzieci pozostawały narażone na agresję, brakowało miejsc w świetlicy, a czasami w ogóle ich nie było.

Sześciolatki miały się uczyć w przepelnionych klasach w systemie zmianowym. Nie przewidziano dla nich czasu na zabawę, „zmuszając do siedzenia w ławkach przez 45 minut”. Ponadto według przedstawicieli tej akcji, nowa podstawa programowa przerastała możliwości sześciolatka. To, czego do tej pory dziecko uczyło się przez dwa lata, musiało opanować w ciągu jednego roku (TVP INFO, 2015).

Przeciwnicy posyłania dziecka w wieku sześciu lat do szkoły dowodzili, że to rodzice powinni decydować o tym, kiedy dziecko rozpoczyna naukę. Argumentowali, że w tym wieku dzieci są na różnym etapie rozwoju oraz w różnym stopniu wrażliwe; twierdzili, że szkoły nie są przygotowane „do tego eksperymentu” (Brzezińska i in., 2014b). Odmienne zdanie na ten temat mieli eksperci Ministerstwa Edukacji Narodowej, którzy uważali, że „współczesne dzieci są lepiej rozwinięte intelektualnie od równolatków sprzed dekady, stąd pomysł, aby stymulować ich rozwój poprzez nowe wyzwania i bodźce” (wPolityce, 2015).

Rzecznik Praw Dziecka apelował: „Rozmawiajmy o sprawie posyłania sześciolatków do szkół, ale nie straszmy szkołą” (Rogał, 2011). Psycholog Dorota Zawadzka w jednym ze spotów rządowych mówiła: „Wcześniejsza edukacja to nie jest koniec dzieciństwa, to początek nowej fascynującej przygody” (MEN, 2013). Na stronie MEN czytaliśmy, że wcześniejsze rozpoczęcie edukacji szkolnej to przede wszystkim wykorzystanie najlepszego okresu rozwoju dziecka. Zdaniem ekspertów wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole nie zabiera dziecku dzieciństwa. Sześciolatki mogą uczyć się poprzez zabawę, mając do dyspozycji wygospodarowane w klasach kąciki zabaw. Na stworzenie właściwych warunków od 2009 do 2014 r. rząd wydał ok. 2 mld zł. Działania Najwyższej Izby Kontroli potwierdziły, że

wszystkie skontrolowane placówki będą na to gotowe po wyeliminowaniu stwierdzonych nieprawidłowości. Wiele z tych nieprawidłowości zostało usuniętych w trakcie kontroli. Pozostałe nie mają charakteru definitywnie uniemożliwiającego objęcie 6-letnich dzieci obowiązkiem szkolnym (NIK, 2013).

Z jednej strony według badań fundacji Homo Homini aż 71% społeczeństwa uważa, że obniżenie wieku szkolnego to zły pomysł (Palade, 2013). Z drugiej strony według Instytutu Badań Edukacyjnych 89% rodziców dzieci sześciolatków chodzących do szkoły jest zadowolonych ze swojej decyzji (Kaczan, Rycielski, 2014, s. 77).

9.1.2. Rodzicielskie spojrzenie na sześciolatki w szkole na przykładzie szkoły w Warce

Mając świadomość opinii wyrażanych przez dziennikarzy, ekspertów, polityków, nauczycieli i rodziców na temat rozpoczęcia edukacji przez dzieci sześciolatków, postanowiłam bliżej przyjrzeć się temu, jak wygląda sytuacja w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce. Badania przeprowadziłam w konkretnej szkole, dlatego prezentowane wyniki dotyczą jedynie ściśle

określonego wycinka rzeczywistości. Należy podkreślić, że nie jest to obraz ani pełen, ani wyczerpujący i nie może być analizowany jako uniwersalny, odnoszący się także do innych szkół.

Przedmiotem tej części pracy są oczekiwania, obawy i nadzieje rodziców dzieci sześciolatków rozpoczynających naukę w klasie pierwszej. Badania przeprowadzono wśród 80 rodziców dzieci, które urodziły się w 2008 r. i we wrześniu roku szkolnego 2014/2015 miały „rocznikowo” sześć lat. W rozważaniach będzie używane skrótowe określenie „wareccy rodzice”, przez które należy rozumieć grupę rodziców dzieci rozpoczynających naukę w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce.

Dobór respondentów do badania nie został obwarowany żadnymi dodatkowymi kryteriami, ponieważ ankieta została rozdana wszystkim rodzicom uczniów dzieci sześciolatków i siedmiolatków. Celem badania było poznanie autentycznych opinii rodziców na temat edukacji sześciolatków, a w szczególności rodzicielskich oczekiwań, nadziei i obaw związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły w odniesieniu do sześciolatków. Podjęte studia zorganizowano wokół trzech głównych problemów badawczych:

- Czy rodzice „boją się” wysłania sześciolatka do szkoły w Warce?
- Czy sześciolatek jest gotowy do rozpoczęcia nauki w szkole w Warce?
- Czy szkoła w Warce jest gotowa na przyjęcie sześciolatka?

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która obejmuje zjawiska społeczne, stany świadomości społecznej, opinie i poglądy określonych zbiorowości, narastanie badanych zjawisk, ich tendencje i nasilenia (Pilch, Bauman, 2001, s. 79–80). Narzędziem był kwestionariusz ankiety, który zawierał zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Posłużył on do poznania opinii rodziców na temat sytuacji dzieci sześciolatków w szkole.

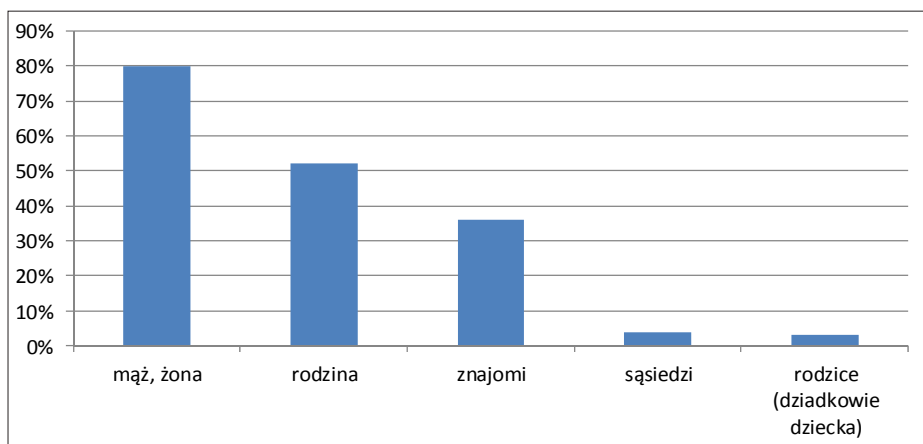
Czy rodzice „boją się” wysłania sześciolatka do szkoły w Warce?

Pierwsza grupa pytań skierowana do rodziców dotyczyła rodzicielskich opinii związanych z obawami dotyczącymi wysłania sześciolatków do szkół. Z przekazów medialnych można było odczytać, że to rodzice nie chcą posyłać swoich dzieci do szkoły przedwcześnie. Czują się lekceważeni przez najwyższych urzędników państwowych. Potwierdzeniem tego miał być obywatelski projekt ustawy oraz wnioski o referendum, podpisany przez blisko 1,4 mln obywateli. Zdaniem autorów, rodzicom odmówiono prawa do decydowania o tym, co jest najlepsze dla ich dzieci. Ci zaś odebrali to jako najbardziej „dotkliwie upokorzenie, jakie mogło ich spotkać ze strony państwa” (MEN, ORE, bd). Aby uzyskać odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze, posłużono się pytaniami szczegółowymi.

Jak odbierali obniżenie wieku szkolnego rodzice najmłodszych dzieci z badanej szkoły?

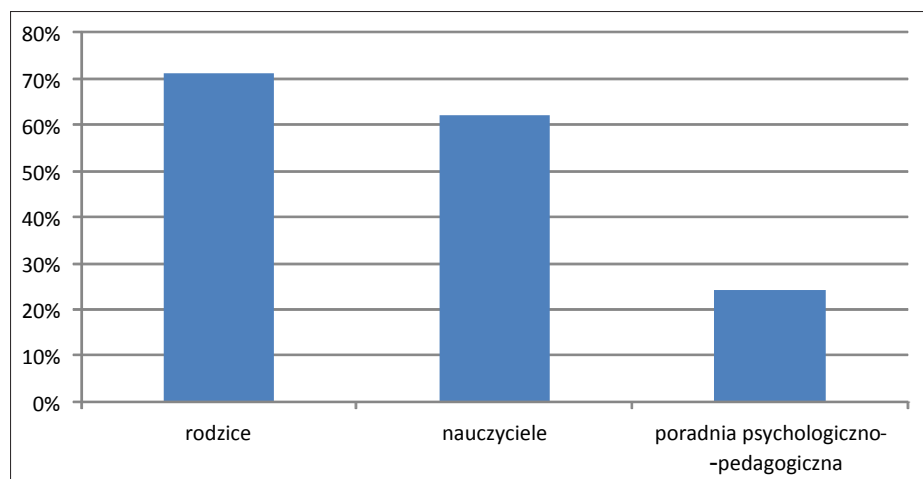
Wareccy rodzice byli zdania, że to przede wszystkim oni powinni decydować o tym, w jakim wieku ich dziecko pójdzie do szkoły. Jednakże spora ich część uznała, że zarówno nauczyciele, jak i specjaliści z poradni pedagogiczno-psychologicznej

WYKRES 1. Opinia rodziców na temat tego, kto powinien decydować o pójściu dziecka do pierwszej klasy



Źródło: opracowanie własne.

WYKRES 2. Uczestnicy rodzicielskich rozmów na temat pójścia dziecka sześciolatniego do pierwszej klasy

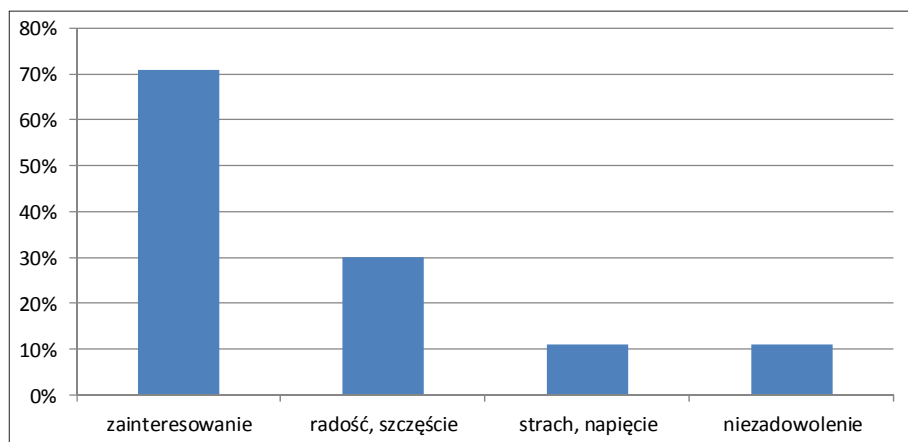


Źródło: opracowanie własne.

mogą mieć udział w rozstrzygnięciu tej kwestii (zob. wykres 1). Podejmując decyzję o rozpoczęciu nauki swojego dziecka, rodzice dyskutują o tym przede wszystkim ze sobą nawzajem, ale także z innymi członkami rodziny oraz znajomymi, którzy są lub byli w podobnej sytuacji. Temat obniżenia wieku szkolnego jest dla społeczności wareckiej bardzo dyskusyjny i poruszany nawet w rozmowach prywatnych, towarzyskich (zob. wykres 2). Rodzice potrzebują wsparcia, chcą usłyszeć od innych, że nie robią nic złego, wcześniej posyłając swoje dzieci do szkół. Zdają sobie sprawę, że ich decyzja najbardziej dotknie ich dziecko.

Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że dzięki rodzicom atmosfera wokół rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej przez dzieci sześciolatnie z Warki była bardzo dobra. Wśród uczuć, jakie rodzice dostrzegali u swoich dzieci, gdy rozmawiali z nimi o szkole, dominowały te pozytywne, takie jak zainteresowanie i radość. Jednakże były też takie dzieci, które odczuwały – zdaniem wareckich rodziców – strach i niezadowolenie (zob. wykres 3).

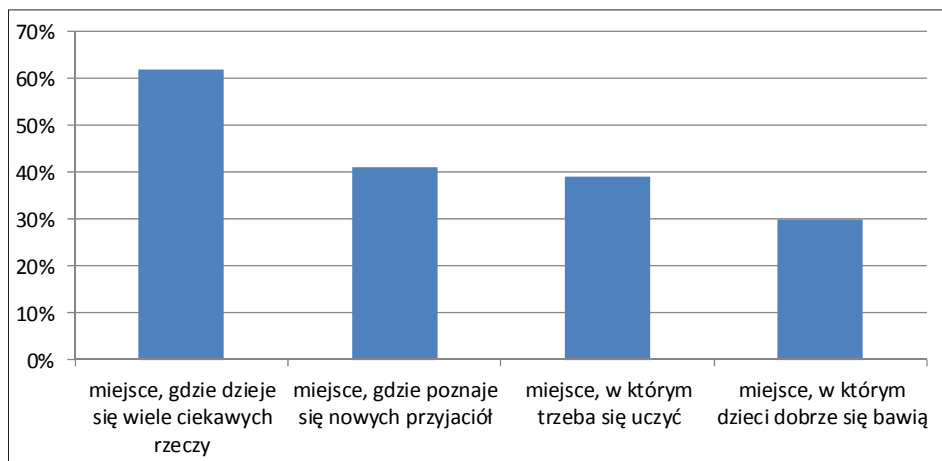
WYKRES 3. Opinia rodziców na temat uczuć dziecka podczas rozmów na temat szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Dzieci wareckich rodziców wykazywały zaciekawienie nową sytuacją szkolną, w której się znalazły, oraz nie przejawiały jakichkolwiek obaw dotyczących edukacji w pierwszej klasie (zob. wykres 4).

Analizując odpowiedzi wareckich rodziców, można stwierdzić, że grupa ta w praktyce podchodzi do sytuacji sześciolatek łagodniej aniżeli wynika to z komentarzy prasowych czy wypowiedzi radiowo-telewizyjnych innych rodziców. Zakładając, że badani rodzice sześciolatek udzielali odpowiedzi zgodnych z ich autentycznymi poglądami oraz wynikających z sytuacji, w której znajdują się obecnie ich dzieci, można wywnioskować, że nie boją się oni wysyłania swoich dzieci do szkoły.

WYKRES 4. Opinia rodziców na temat tego, jak dzieci postrzegają swoją szkołę

Źródło: opracowanie własne.

Czy warecki sześciolatek jest gotowy do rozpoczęcia nauki w szkole?

Kolejnym ważnym obszarem prezentowanych badań była kwestia gotowości sześciolatka do rozpoczęcia nauki w szkole. Analiza dyskursu medialnego pozwoliła na sformułowanie tezy, że rodzicielska decyzja o posłaniu sześciolatek do szkoły nie jest łatwa. Występujące wątpliwości miały charakter społeczny, emocjonalny i organizacyjny. Rodzice wyrażali swoje obawy dotyczące dziecięcej samodzielności, zdolności radzenia sobie ze stresem. Twierdzili, że niezwykle ważnym elementem jest także umiejętność nawiązywania relacji w grupie rówieśniczej. Obawiali się, czy ich dzieci sprostają tym wszystkim wyzwaniom.

W moich badaniach wypowiedzi rodziców nie miały jednak tego rodzaju wymowy. Wręcz przeciwnie, odpowiedzi na pytanie otwarte: „Czy sześciolatek jest gotowy pójść do szkoły w Warce?” w zdecydowanej większości można uznać za twierdzące:

Tak, ma odpowiednią dojrzałość szkolną.

Tak, jest ciekawy świata, lubi poznawać nowe rzeczy.

Tak, ponieważ dobrze komunikuje się z rówieśnikami, nie ma problemów z nauką.

Tak, jest samodzielny, ma dużą wiedzę o otaczającym świecie, dobrze liczy, zna kształt liter, lubi śpiewać, chętnie bawi się z kolegami.

Tak, jest gotowy, ma starszego brata i bardzo mu się podobają jego zajęcia, interesuje się jego pracami zadanymi do domu.

Tak, dużo umie, jest mądrym dzieckiem, zna litery, cyfry, umie dodawać, odejmować, czytać.

Tak, gdyż chętnie podejmuje nowe zadania, interesuje się czytaniem i pisanym, nie ma problemów emocjonalnych.

W wypowiedziach rodziców pojawiły się także opinie negatywne na temat gotowości szkolnej sześciolatka, ale były to pojedyncze przypadki:

Nie, uważam, że moje dziecko nie jest gotowe na pierwszą klasę pod względem emocjonalnym.

Nie, ponieważ ma problemy ze skupieniem uwagi, żal mi dzieciństwa córki.

Dojrzałość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, umysłowego i społeczno-emocjonalnego, który umożliwia mu podjęcie nauki szkolnej i sprostanie wymaganiom stawianym przez szkołę” (Siuta, 2005, s. 64). W zasadzie, aby zapewnić dzieciom odpowiedni, równy start szkolny, należy stymulować ich rozwój znacznie wcześniej. Rodzice od najmłodszych lat starają się pobudzać swoje dzieci do różnego rodzaju aktywności, znają możliwości swoich pociech, stąd też racjonalnie odpowiadają, że szkoła nie będzie dla nich problemem i sobie w niej poradzą. Oto przykłady wypowiedzi rodziców:

Tak, jest dobrze przygotowane, a z problemami będziemy pomagali radzić sobie z pomocą wykwalifikowanych pedagogów i psychologów.

Tak, mentalnie dojrzało do pójścia do pierwszej klasy, nabrało pewności siebie, dobrze czuje się w grupie rówieśniczej.

Dziecko jest samodzielne, pamięta o zasadach zachowania się, rozkładzie zajęć w przedszkolu, stosuje się do poleceń nauczyciela.

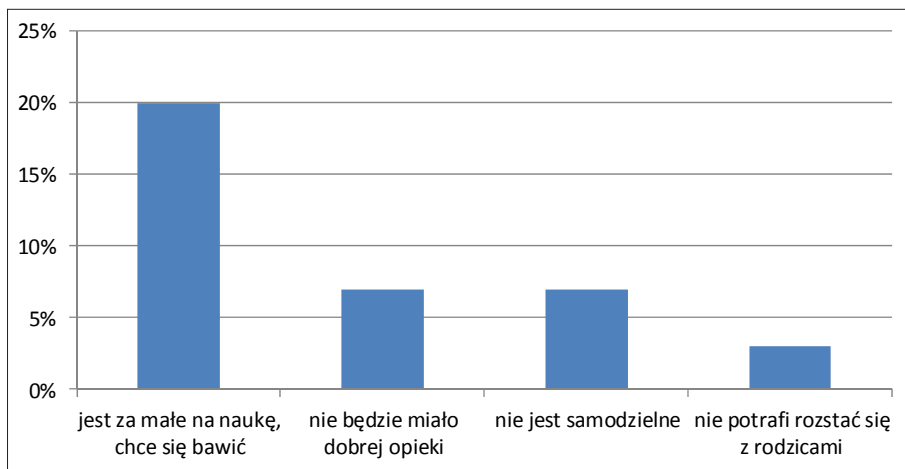
Tak, jest samodzielna, posiada zdolność nawiązywania kontaktów z innymi, posiada zdolność wymiany myśli, uczuć, pomysłów.

Tak, dobrze liczy, chętnie słucha bajek, rozumie przeczytaną treść, ma dobry kontakt z rówieśnikami, lubi wykonywać ćwiczenia gimnastyczne, zna kształt liter, zaczyna czytać.

Uważam, że moje dziecko radzi sobie w pierwszej klasie, gdyż jest dostatecznie dojrzałe, ciekawe świata, chętnie podejmuje nowe zadania, lubi czytać, pisać, chętnie współpracuje w grupie.

W opinii rodziców ich dzieci mają wiele umiejętności pozwalających im na naukę w pierwszej klasie. Przyglądając się przytoczonym stwierdzeniom, można zadać pytanie: gdzie jest ten „rodzicielski niepokój”? Czego tak naprawdę obawiają się wareccy rodzice sześciolatków? Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia wykres 5.

WYKRES 5. Obawy badanych rodziców związane z rozpoczęciem edukacji przez dzieci sześciolatnie



Źródło: opracowanie własne.

Odwołując się do dyskusji toczonyj na temat rozpoczynania edukacji szkolnej przez sześciolatków, trzeba zauważyć, że obok dojrzałości szkolnej dzieci pojawia się kwestia odpowiedniego przygotowania szkół na przyjęcie najmłodszych dzieci. Wareckich rodziców zapytano, jakiej szkoły potrzebują, aby ich dzieci czuły się w niej dobrze i bezpiecznie. Odpowiedzi były następujące:

[...] aby klasy były przystosowane do tych dzieci, bo jednak są one młodsze o rok. By w szkole był psycholog, logopeda w razie jakichkolwiek problemów. By szkoła organizowała dodatkowe zajęcia nieodpłatne dla uczniów: sportowe, plastyczne, matematyczne. By były zajęcia na basenie.

Szkoła powinna zapewnić bezpieczeństwo, tzn. klasy 0–1, a nawet 0–2 nie powinny być większe niż 15–20 osób oraz nie powinny mieć możliwości spotykania się ze starszymi klasami.

Dobrze wyposażonej w pomoce, uznającej prawa i zasady wiary katolickiej, z dobrze przygotowanymi nauczycielami i zaangażowanymi, z małą ilością dzieci w klasie – do 15 uczniów, z indywidualnym podejściem do każdego dziecka.

Bezpiecznej i godnej zaufania, oferującej dziecku dobry poziom nauczania oraz dodatkowe zajęcia, które pozwolą rozwijać wyobraźnię i inne postrzeganie świata.

W której jest dobra współpraca między rodzicami i nauczycielami.

Szkoły otwartej na pomysły, również rodziców. Choć zdają sobie sprawę, że niektóre bywają absurdalne.

Z dobrą opieką po lekcjach, ponieważ pracujemy długo.

Szkoła powinna mieć czystą, pachnącą łazienkę, ponieważ w chwili obecnej moje dziecko nie chce korzystać z toalety w szkole, ponieważ zapach i czystość jest nieodpowiednia. Potrzebni są nauczyciele, którzy podejną indywidualnie do problemu każdego dziecka i pomogą rodzicom w razie problemów.

Takiej, w której dowie się dużo ciekawych rzeczy, ale też będzie poznawał nowych ludzi, dziecko powinno czuć się bezpiecznie w szkole i nie bać się porozmawiać z wychowawcą, jeśli go coś trapi.

W wypowiedziach wareckich rodziców na temat tego, jakiej szkoły potrzebują dla swoich dzieci, często pojawiały się wątki proksemiczne – dotyczące przestrzeni szkolnej wraz z jej wystrojem:

Wesołej, nowoczesnej.

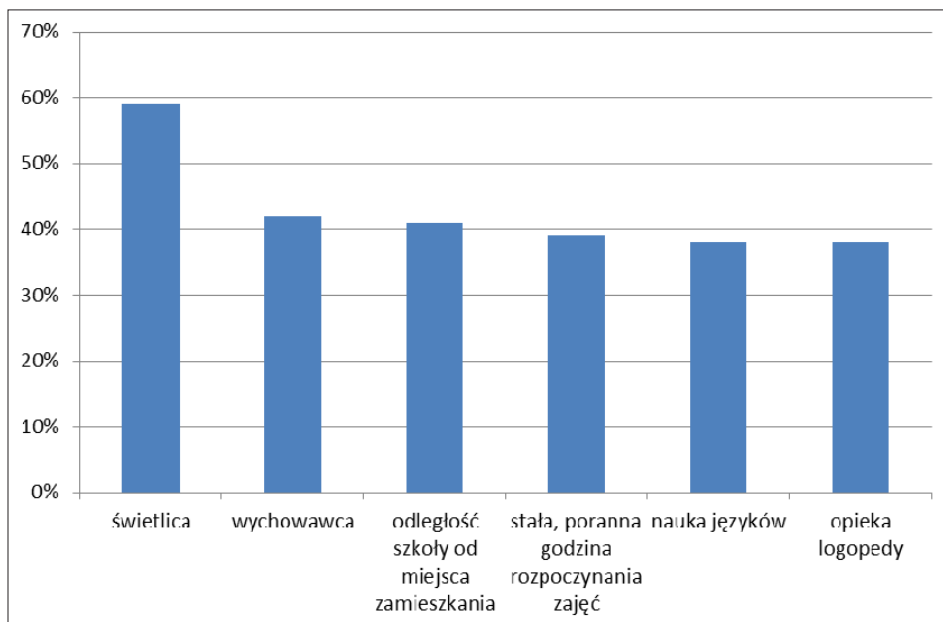
Dużej, jasnej, przestronnej, z możliwością dużego ruchu.

Kolorowej, pełnej zabawek.

Aby była blisko miejsca zamieszkania.

Dobrze wyposażonej i kolorowej.

Zdaniem badanych rodziców szkoła powinna być „przyjazna dla sześciolatków”. Powinna spełniać odpowiednie warunki, aby każde dziecko czuło się w niej bezpiecznie. Rodzice chcą szkoły nowoczesnej, kolorowej, dobrze wyposażonej, z placem zabaw i z różnego rodzaju lekcjami dodatkowymi, takimi jak zajęcia językowe, artystyczne czy sportowe. Zapisując swoje sześciolatki do szkoły w Warce, rodzice najbardziej zwracali uwagę na to, czy zapewniona jest odpowiednia opieka po zajęciach, jak działa świetlica szkolna i czy wychowawca spełnia ich oczekiwania oraz jakie wartości prezentuje. Rozkład procentowy tych odpowiedzi zamieszczono na wykresie 6.

WYKRES 6. Kategorie, na które zwracali uwagę rodzice, zapisując dziecko do szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Świetlica szkolna, która spełnia funkcje opiekuńczo-wychowawcze, zgodnie ze wskazaniami rodziców była tym miejscem, na które zwracali oni największą uwagę, zanim ich dzieci rozpoczęły naukę w pierwszej klasie. Duże znaczenie miała osoba wyznaczona na wychowawcę klasy oraz jednozmianowość, czyli stała, poranna godzina rozpoczęcia zajęć. Rodzice oczekiwali sprawowania opieki nad ich dzieckiem, indywidualnego podejścia do niego, nauczania odpowiadającego potrzebom edukacyjnym i rozwojowym sześciolatka. Wyrazili swoje oczekiwania poprzez następujące wypowiedzi:

W szkole, w której dużo się dzieje, jest dużo kółek zainteresowań. Można brać udział w różnych konkursach, jeździć na wycieczki krajoznawcze. Lekcje prowadzone są ciekawie z różnymi pomocami, by wzbudzić zainteresowanie uczniów. Szkoła powinna być drugim domem dziecka, a nie czymś na przymus: idź, ucz się i wracaj.

Z dużą ilością sportu, salą gimnastyczną, basenem. Sport to zdrowie. Z dobrą nauką języków obcych, najlepiej dwóch, ponieważ dobra znajomość języków to podstawa w poszukiwaniu dobrze płatnej pracy.

W szkole z ciekawymi lekcjami, miłą panią, grzecznymi dziećmi. Aby nauczyciele podawali dodatkowe ciekawe informacje, aby wiedza była powiązana

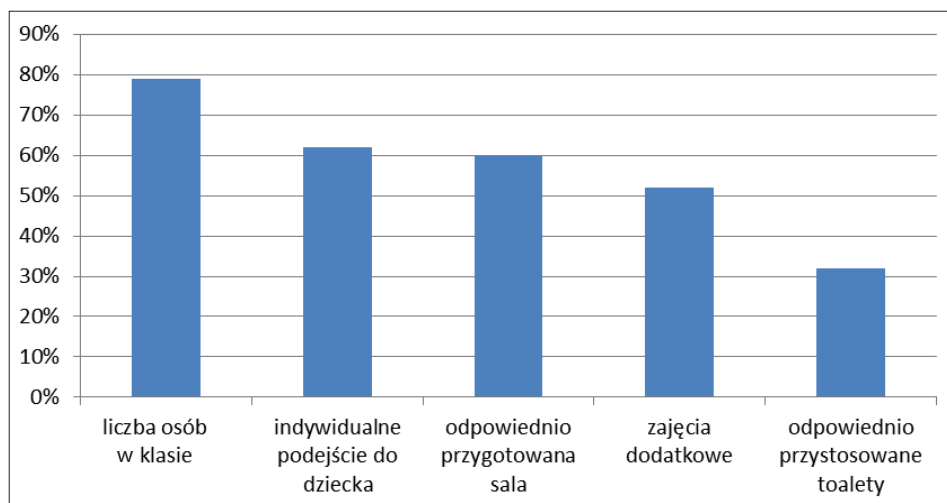
z życiem. Aby nauczyć spostrzegania, myślenia, wnioskowania. Na godzinie wychowawczej aby były zajęcia, zabawy prowadzone może przez psychologa, uczące wzajemnego szacunku, budowania relacji międzyludzkich, szacunku do innych, współpracy.

Czy szkoła w Warce jest gotowa na przyjęcie sześciolatka?

Kolejne pytanie skierowane do rodziców dotyczyło tego, co jest najważniejsze w szkole w Warce, aby ta była gotowa na przyjęcie sześciolatków.

Na pierwszy plan w kwestii przygotowania szkoły na przyjęcie najmłodszych dzieci wysunęły się mało liczne klasy oraz indywidualne podejście do dziecka. Ponad połowa rodziców chciałaby, aby szkoła posiadała dobrze wyposażoną i przystosowaną dla sześciolatków salę, w której będą odbywały się zajęcia. Nieco mniej ważna wydaje się różnorodna oferta zajęć dodatkowych w szkole. Jedna trzecia rodziców chciałaby, aby szkoła dysponowała osobnymi toaletami dla małych dzieci (zob. wykres 7).

WYKRES 7. Najważniejsze – zdaniem rodziców – kategorie związane z gotowością szkoły na przyjęcie sześciolatków do pierwszej klasy



Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych rodziców (75%) stwierdziła, że jest bardzo zadowolona z dotychczasowej opieki w szkole. Warcyccy rodzice wypowiadali się następująco:

Moje dziecko nauczyło się samodzielności i umie poradzić sobie w każdej sytuacji.

Moje dziecko jest pod dobrą opieką, bardzo lubi chodzić do szkoły.

Jest bezpieczne i lubi swoją panią.

Opieka jest wystarczająca, dziecko korzysta z placu zabaw.

Dziecko się rozwija, zdobywa nową wiedzę, dużo wykonuje prac manualnych usprawniających rękę, uczęszcza na plac zabaw, jest w ruchu.

Dziecko jest pod dobrą opieką, dydaktycznie rozwija się bardzo dobrze, ma wiele informacji, które przekazała mu szkoła, pani podczas zajęć.

Dziecko reaguje pozytywnie na szkołę, co jest sygnałem, że ma zapewnioną opiekę, a wiedza przekazywana jest w przyjaznej formie.

Nauczyciel jest dla dziecka autorytetem, od początku wzbudził zaufanie, sposób nauczania jest profesjonalny.

Widzę, iż wpływa bardzo pozytywnie na moje dziecko, lubi chodzić do szkoły i bardzo się angażuje się w obowiązki szkolne.

Dziecko nabyło dużo wiedzy, dzieci wychodzą na spacer i dziecko ma dobry kontakt z panią.

Jestem informowana na bieżąco o sukcesach i porażkach mojego dziecka.

Wspaniały wychowawca, ciekawie prowadzone zajęcia rozwijające umiejętności i zainteresowania.

Moje dziecko zawsze wraca uśmiechnięte ze szkoły i mówi, że było super, wychowawca ma świetny kontakt z dzieckiem.

Według rodziców szkoła w Warce jest dobrze przygotowana na przyjęcie sześciolatek. Najlepszym przykładem są wypowiedzi badanych, których dzieci już do niej uczęszzczają. Opinie te potwierdzają, że opieka nad dzieckiem sprawowana jest w sposób prawidłowy, dostosowany do jego potrzeb i możliwości. Szkoła jest otwarta dla rodziców, współpracuje z nimi i stara się szanować i respektować prawa zarówno dorosłych, jak i dzieci.

Analiza wypowiedzi rodziców ze szkoły w Warce pokazuje, że rodzicielski strach to obraz wykreowany przez medialną rzeczywistość. Warcy rodzice uważają, że ich dzieci są bardzo dobrze przygotowane do nauki. Nie mają większych obaw. Utrzymują dobre relacje ze swoimi dziećmi, co pozwala im tworzyć stabilną podstawę dla rozpoczęcia kariery szkolnej sześciolatka. W zebranych danych nie znaleziono uzasadnienia dla stwierdzenia o trudnościach związanych z funkcjonowaniem dzieci sześciolatków w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce.

Należy jednak zdawać sobie sprawę, że zgromadzone podczas jednego pomiaru informacje nie dają możliwości prześledzenia, czy i na ile zmieniło się funkcjonowanie tych dzieci na przestrzeni całego roku szkolnego. Niemniej badania dowodzą, że to raczej media wzbudzają kontrowersje i wprowadzają chaos w myślenie rodziców. Szkoła ciągle ulega przeobrażeniom; każda kolejna przemiana pozwala jej się doskonalić. Sześciolatki rozpoczynające edukację w badanym środowisku nie zostały pozbawione szansy na lepszy rozwój społeczny, emocjonalny i dydaktyczny. Zdaniem rodziców szkoła rozwinie ich pasje, zainteresowania i będzie pobudzać do działania i myślenia twórczego. Są oni przeświadczeni, że szkoła zapewni dzieciom poczucie bezpieczeństwa oraz warunki do prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego. Tym samym spełni ona swoje klasyczne funkcje: ukształtuje osobowość dziecka oraz przygotowuje je do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 126–193). Warty podkreślenia raz jeszcze zadaniem szkoły jest pełnienie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, która polega na zaspokajaniu potrzeb każdego ucznia, nawet sześciolatka, w taki sposób, aby mógł optymalnie funkcjonować we wszystkich sferach swojego życia. Powołując się na słowa Korczaka: „Sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim” (Dauzenroth, 2012, s. 42). Należy pamiętać, że wybieramy właściwą drogę, gdy kierujemy się potrzebami i wartościami dziecka. Ono jest dla nas najważniejsze.

29 grudnia 2015 r., w chwili kończenia tej partii monografii, Sejm zniósł obowiązek szkolny dla sześciolatek.

9.2. Strajk nauczycielski

Szkoła po raz kolejny zostaje przyparta do muru. Trwająca od dawna i postępująca pauperyzacja zawodu nauczycielskiego, odmowa uznania postulatów strajkowych, ignorancja i lekceważenie ze strony rządzących postawiła nauczycieli w stan gotowości do walki o swoją godność (Smolińska-Theiss, 2019, s. 303). 8 kwietnia 2019 r. polscy nauczyciele przystąpili do ogólnopolskiego strajku. Kluczowym postulatem były znaczące podwyżki w oświacie, protestujący domagali się również poprawy warunków pracy, zwiększenia nakładów na edukację oraz rozwiązań, które miałyby poprawić jakość kształcenia i zapewniłyby szkolnictwu stabilizację.

Strajk jest formą protestu związkowego, dotyczy w dużej mierze warunków pracy i płacy, jest uregulowany prawnie i podlega ustalonym procedurom. Strajki nauczycielskie to zjawisko trwale wpisane w stuletnią historię nauczycielskich związków zawodowych. Jednodniowe protesty nauczycielskie miały miejsce w latach: 1992, 1993, 1999, 2007, 2008, 2017. Zgodnie z Konstytucją RP (Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483), Kartą Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Międzynarodowym Paktem Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Konwencją o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (ratyfikowaną przez Polskę

w 1993 r.) – Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego w odpowiedzi na wcześniejsze nieefektywne rozmowy z Ministerstwem Edukacji Narodowej przyjął uchwałę o wejściu w spór zbiorowy (Smolińska-Theiss, 2019, s. 302–303). Do protestujących nauczycieli dołączyła również nauczycielska „Solidarność” oraz nauczycielski pion Forum Związków Zawodowych.

W dokumentach międzynarodowych oraz w Konstytucji RP prawo do strajku jest uznawane za podstawowe prawo człowieka. Strajk, co podkreślił Komitet Ekspertów Międzynarodowej Organizacji Pracy, należy bowiem do podstawowych środków związkowej ochrony interesów pracowniczych (Kurzynoga, 2011, s. 13).

Od momentu ogłoszenia rozpoczęcia strajku do dnia dzisiejszego wokół zawodu nauczyciela toczą się napięte spory i dyskusje. Uczestnicy dyskursu na temat zmian w systemie edukacji oczekują wysokiej efektywności, przystosowania, a także wyprzedzania przemian zachodzących w różnych obszarach rzeczywistości (Kozubska, 2013, s. 131). Zdaniem A.E. de Tchorzewskiego (1999a, s. 34) „kryzys przeszłości [...] jest szczególnie trudny dla nauczyciela, bowiem jego formacja osobowościowa została ukształtowana w warunkach czasu minionego, zaś do niego należy pośredniczenie pomiędzy tym co «stare», i tym co «nowe»”.

Po wielu latach funkcjonowania pod pręgierzem tradycji i wyzwań nauczyciele stanęli do walki o status i prestiż swojego zawodu. Nie było to dla nich łatwe zadanie. Z jednej strony spotkali się z krytyką ze strony władz rządowych, mediów, środowisk rodzicielskich, którzy mocno negowali postulaty nauczycieli. Oto niektóre tytuły artykułów pojawiających się w mediach: *Nauczyciele muszą przyjąć do wiadomości, że nikt im nie pomoże* (Andrysiak, 2019), *Ofiary systemu, czyli jak nauczyciele stali się nierobami bez autorytetu* (Radwan, 2017), *TVP o nauczycielach: „Moralność całkowicie skompromitowana”, „Tyle wakacji i jeszcze im źle?”* (Sitnicka, 2019).

Z drugiej strony nauczyciele otrzymali wsparcie ze strony dyrekcji, części rodziców, różnych organizacji. Przykładami poparcia dla tego stanowiska są takie np. tytuły prasowe: *Strajk nauczycieli. Apelują do rodziców: „Protestujemy, bo chcemy uczyć. Prosimy zrozumcie nas”* (Matys, 2019), *Nauczyciele mówią: STOP! To nie jest tylko strajk o kasę. To strajk o godność* (Maziarski, 2019).

Nauczyciele weszli w konflikt z rządem nie tylko o wyższe płace, ale przede wszystkim o uznanie, szacunek dla ich zawodu. Swoją determinację i zaangażowanie pokazali nie tylko w celu poprawienia swojej sytuacji. W momencie rozpoczęcia, według danych ZNP do strajku przystąpiło 15 179 szkół, czyli 74,29% wszystkich placówek edukacyjnych (TVN24, 2019). Podając takie liczby, śmiało możemy mówić, że nauczyciele zjednoczyli swoje siły w walce o swoją godność zawodu. Ich nauczycielski opór zaskoczył niektóre środowiska.

W nauczycielskim strajku pojawiły się dwie przeciwstawne tendencje. Z jednej strony była to próba zanegowania poczucia deprivacji potrzeb. Rządowe media wielokrotnie pokazywały różne dane wskazujące na wysokie dochody nauczycieli. Relatywizowały je, ale nie w porównaniu z innymi grupami gospodarki narodowej, lecz ze specyficznym czasem pracy nauczyciela. Z drugiej strony strajk

nauczycielski pokazał, jakim kapitałem społecznym dysponuje ta grupa zawodowa. Strajk poparły różne organizacje i środowiska: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, Krajowe Forum Oświaty Niepublicznej, Ruch Pedagogów Społecznie Zaangażowanych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Z listem poparcia wystąpiło wielu znaczących przedstawicieli środowiska akademickiego. W walce o swoje prawa, godność, szacunek najpierw przystąpili do sporu zbiorowego, a następnie do strajku. Negocjacje z rządem nie przyniosły jednak oczekiwanych skutków. Po 21 dniach strajk został zawieszony (Smolińska-Theiss, 2019, s. 293–304).

Strajk stał się pokoleniowym doświadczeniem ok. 200 tysięcy polskich nauczycieli, którzy chcieli pokazać opór i walkę o podmiotowość, jak również narastające niezadowolenie z warunków socjalnych, zawodowych i towarzyszącą mu grę pozorów ze strony władz oświatowych i państwowych (Ikonowicz, 2019). Był to przełomowy moment, ponieważ nauczyciele dojrzeli do tego, aby zaprotestować przeciwko temu, co od kilku lat dzieje się w polskiej oświacie. Zarówno opinie na ten temat, jak i działania nauczycieli były różne. Ci, którzy zdecydowali się wziąć udział w strajku, wykazali w miarę jednomyślną postawę. Krytycznie oceniali reformę szkolnictwa, związaną z tym biurokracją i oczekiwali zmian, które ułatwią pracę nie tylko nauczycielom, ale szczególnie uczniom. W swoich oczekiwaniach wyszli poza nauczycielską codzienność, postawili pytania o status społeczny zawodu nauczycielskiego, o jego uznanie ze strony nie tylko rodziców, ale przede wszystkim władzy centralnej i lokalnej. Jak pisze Henryka Kwiatkowska (2012, s. 165):

Nauczyciel nie jest tylko nauczycielem w klasie. Nie jest nim jedynie w budynku szkoły. Ani tym bardziej między przerwami w szkole. Nosi on w sobie swoją biografię (Ligus, 2009), która wpływa na jego działania, a także ma w sobie dostępne (dzięki doświadczeniu) sposoby zachowania i myślenia, atrybucje, które determinują niejako jego styl pracy poprzez nadawanie znaczenia zaistniałym wydarzeniom (Zamorska, 2008). I na to (własny wewnętrzny bagaż, który przebija się przez jego działanie, czyniąc często niespójnym nauczycielskie zamierzenia i rezultaty) również powinien być przygotowany.

9.2.1. Nauczycielski opór – w walce o status zawodu i podmiotowość nauczyciela

Nauczyciel musi poddawać się nieustannym negocjacjom w swoich działaniach w walce o wolność. Jak podaje Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 14–19), wolność podmiotu „jest wartością tylko wtedy, gdy nie jest rezultatem pozbawienia jej innych, a osiągnięta jest wynikiem osobistego wysiłku”.

Problem zawodu nauczyciela, jego zaangażowania, motywacji do pracy nie jest czymś nowym. Już w 1991 r. pojawiły się wypowiedzi na temat kondycji stanu

nauczycielskiego. Już wtedy mówiono o „klęsce nauczyciela, przy czym była to klęska zarówno misji, jak i zawodu” (Kwiatkowska, 1991, s. 91). Zwracano również uwagę na kryzys polskiej szkoły, a konkretnie kryzys założonych funkcji. Jedną z nich była funkcja przekazywania nowym pokoleniom wartości i wzorów kultury, tzw. transmitująca kulturę. Szkolne sposoby transmitowania kultury charakteryzował przymus, stereotypy, tendencja do jednolitości w myśleniu o przeżywaniu świata. Szkoła jako instytucja podatna była na manipulację. Pograżona w kryzysie doświadczała załamania systemu organizacji, zespołowego działania podporządkowanego osiągnięciu założonych celów edukacyjnych, co w efekcie prowadziło do kryzysu strukturalnego szkoły. Ten wymiar kryzysu związany był również z pogłębiającą się biurokratyzacją, która spowodowała, że szkoła zaangażowała się w wytwarzanie produktów o ograniczonej przydatności społecznej. Stąd następujące pytania: czy szkoła sama staje się podmiotem zmiany? Jakie jest jej miejsce na społecznej mapie zmieniającej się rzeczywistości? Jak się przeobraża? Jak spostrzegają siebie nauczyciele w zmieniającej się rzeczywistości, czy pragną zmiany? Jak spostrzegają własne kompetencje? Co budzi ich niepewność, z czym sobie nie radzą? Co chcieliby zmienić w swojej pracy, w szkole, w systemie? (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 89–92).

W kontekście bieżących wydarzeń sytuacja nie uległa zasadniczej zmianie. Problem nauczycieli i polskiej szkoły nie stracił na aktualności, a nawet można powiedzieć, że przybrał na sile. Co było powodem ich przystąpienia do strajku? Jakie dylematy etyczne i zawodowe przeżywali w tak trudnym dla nich czasie? Jakie były ich odczucia związane ze strajkiem?

W tej perspektywie pokazałam nauczycielski opór z jednej strony przeciwstawiony państwu, reformie szkolnictwa, z drugiej strony –jako kategorię pozytywną, która pokazuje dążenie do prestiżu zawodu nauczyciela.

Mając świadomość opinii wyrażanych przez dziennikarzy, ekspertów, polityków, nauczycieli i rodziców na temat oporu nauczyciela, postanowiłam przyjrzeć się bliżej temu, jak wygląda sytuacja w szkole w Warce. Badania przeprowadziłam w konkretnej szkole, dlatego prezentowane wyniki dotyczą jedynie ściśle określonego wycinka rzeczywistości. Należy podkreślić, że nie jest to obraz ani pełen, ani wyczerpujący i nie może być analizowany jako uniwersalny, odnoszący się także do innych szkół.

Przedmiotem tej części rozważań są głosy nauczycieli, ich praca, zaangażowanie i niezadowolenie. Ponadto chciałam pokazać nauczycielską siłę, która pozwoliła im stanąć do walki o status zawodu, sprawstwo oraz podmiotową odpowiedzialność.

Jako ramę teoretyczną moich badań wstępnie przyjąłam teorię emancypacji społeczno-zawodowej, poczucia sprawstwa i teorię oporu. Czerepaniak-Walczak (2006, s. 114–115) emancypację łączy przede wszystkim z celami edukacyjnymi i kreowaniem własnej biografii opartej na podmiotowym sprawstwie i odpowiedzialności. Podmiotowe sprawstwo odnosimy zarówno do indywidualnego,

jak i do zbiorowego działania, które zawiera w sobie gotowość do poniesienia konsekwencji swojego postępowania. Jest ono przejawem świadomego, racjonalnego podejmowania przez osobę/grupę decyzji wynikających z krytycznej oceny sytuacji. Natomiast podmiotowa odpowiedzialność jest wyrazem zdawania sobie sprawy z następstw poszczególnych działań oraz odważnym i godnym ponoszeniem ich konsekwencji. Zdaniem tej autorki podmiotowość i sprawstwo nauczyciela odnoszą się do różnych sytuacji edukacyjnych, są również przejawem edukacji.

Nauczycielski strajk w konfrontacji z posunięciami władzy zdeterminował środowisko, uruchomił specjalne siły. Z jednej strony skonsolidował nauczycieli, a z drugiej strony ich naznaczył i podzielił. Faktem jest, że pomimo zawieszenia strajku nauczyciele nadal wewnętrznie stawiają opór przeciwko systemowi politycznemu i reformie oświatowej.

Zdaniem Ewy Bielskiej (2013, s. 25) opór to „działanie podjęte w sposób refleksyjny, świadomy, zorientowany na wdrożenie zmiany w kontekście przetrzeni społecznej stanowiącej środowisko egzystencji jednostki, a u jego podstaw znajduje się rozumienie sytuacji”. Nawiązując do interpretacji Jerzego Modrzewskiego (2004, s. 44) można przyjąć, że działanie oporowe jest „rodzajem uczestnictwa społecznego, a zatem odnosi się do obecności jednostki bądź grupy w przetrzeni społecznej, jej percepcji oraz kreacji”.

W prezentowanych rozważaniach z jednej strony pokazałam opór nauczycieli w kontekście działania pozytywnego, walki o godność, prestiż zawodu nauczyciela. Z drugiej strony przyjąłam optykę oporu jako rodzaj buntu, sprzeciwu wobec reformy oświatowej, wobec państwa. Stąd potrzeba dyskursu na temat zawodu nauczyciela, podmiotowości i lepszych perspektyw.

Efektem końcowym jest pokazanie nauczycielskiego oporu w kontekście teorii oporu, z odniesieniem do oporu instytucjonalnego, zespołowego i indywidualnego. Opór instytucjonalny ma miejsce wtedy, gdy instytucja przyjmuje przedmiotowe strategie działania, zaniedbując aspekt rozwoju podmiotowego. Opór zespołowy wyraża się pasywną postawą członków danej grupy w sytuacji, gdy zmiany traktowane są jako nieistotne i nieproporcjonalne do kosztów. Opór indywidualny pojawia się w momencie, w którym efekty są interpretowane jako zagrażające jednostce (Bielska, 2013, s. 226–227).

Szkoła jako instytucja podjęła działania oporowe wobec systemu. Nauczyciele poprzez wewnętrzny opór podjęli działania mające na celu poprawę jakości swojego życia. Na początku byli zdeterminowani, zmotywowani do walki, chętni do działania, żywili nadzieję, że ich los może się odmienić. Pod wpływem treści pojawiających się w mediach publicznych nastawienie nauczycieli do strajku zaczęło się zmieniać. Ogromne rozczarowanie, obawa, strach przed utratą pracy to niektóre z wielu emocji, jakie przeżywali i przeżywają do tej pory nauczyciele.

9.2.2. Refleksje nauczycieli, ich walka o podmiotowość – wyniki badań

W badaniach uczestniczyła grupa 49 nauczycieli uczących w szkole w Warce (zob. tabela 1).

TABELA 1. Płeć

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Kobieta	44	89,8	89,8	89,8
	Męczyzna	5	10,2	10,2	100,0
	Ogółem	49	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych to nauczyciele przedmiotowi oraz nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, w tym jeden nauczyciel bibliotekarz, jeden psycholog, jeden pedagog, sześciu nauczycieli stażystów oraz siedmiu nauczycieli kontraktowych. Największą grupą byli nauczyciele dyplomowani, którzy stanowią 53,1% wszystkich nauczycieli uczących w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce (zob. tabela 2).

TABELA 2. Stopień awansu zawodowego

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Nauczyciel stażysta	6	12,2	12,2	12,2
	Nauczyciel kontraktowy	7	14,3	14,3	26,5
	Nauczyciel mianowany	10	20,4	20,4	46,9
	Nauczyciel dyplomowany	26	53,1	53,1	100,0
	Ogółem	49	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Na 49 nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, 48 osób przystąpiło do strajku 8 kwietnia 2019 r. Obrazuje to tabela 3.

TABELA 3. Udział w strajku

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	Nie	1	2,0	2,0	2,0
	Tak	48	98,0	98,0	100,0
	Ogółem	49	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4 pokazuje, ile dni nauczyciele uczestniczyli w strajku. Ogólnopolski strajk nauczycielski formalnie trwał 21 dni. W badanej szkole wyglądało to różnie, w zależności od tygodniowego planu pracy każdego nauczyciela. 15 nauczycieli strajkowało 18 dni, o jeden dzień dłużej – sześcioro badanych. Najkrócej, bo tylko pięć dni, strajkowało dwóch nauczycieli.

TABELA 4. Udział nauczycieli w strajku podzielony na dni

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	5,00	2	4,1	4,3	4,3
	7,00	1	2,0	2,1	6,4
	8,00	2	4,1	4,3	10,6
	11,00	1	2,0	2,1	12,8
	12,00	1	2,0	2,1	14,9
	14,00	8	16,3	17,0	31,9
	15,00	5	10,2	10,6	42,6
	16,00	3	6,1	6,4	48,9
	17,00	3	6,1	6,4	55,3
	18,00	15	30,6	31,9	87,2
	19,00	6	12,2	12,8	100,0
Ogółem	47	95,9	100,0		
Ogółem	49	100,0			

Źródło: opracowanie własne.

Celem badania było poznanie autentycznych opinii na temat strajku nauczycielskiego, na temat zawodu nauczycielskiego i reformy oświatowej oraz tego, w jaki

sposób szkoła poradziła sobie z tym wyzwaniem. Zakres badań był bardzo szeroki i obejmował następujące pytania:

- Jakie były powody przystąpienia do strajku (organizatorzy, przywódcy, szkolni liderzy)?
- Jakie dylematy etyczne i zawodowe przeżywali nauczyciele jako aktywni uczestnicy strajku?
- Jakie są zdaniem nauczycieli efekty strajku, co strajk wniósł do życia indywidualnego nauczyciela, do pracy szkoły, co zniszczył?

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, narzędziem był kwestionariusz ankiety, który zawierał pytania zarówno otwarte, jak i zamknięte. Posłużył on do poznania opinii na temat strajku nauczycielskiego, na temat pracy w szkole, zawodu nauczycielskiego i reformy oświatowej.

Jakie były powody przystąpienia nauczycieli do strajku (organizatorzy, przywódcy, szkolni liderzy)?

„Ponieważ nasza przyszłość jest bardzo niepewna, rozwiązaniem nie jest robienie lepiej tego, co robiliśmy dotychczas. Musimy zrobić coś innego. Wyzwanie polega nie na tym, żeby naprawić ten system, ale żeby go zmienić; nie na jego reformowaniu, ale na transformacji” (Robinson, Aronica 2015b, s. 24). Takiej transformacji podjęli się polscy nauczyciele. Zdeterminowani postanowili zawalczyć o lepsze wynagrodzenie, status zawodu i podmiotowość nauczyciela. W tabeli 5 zestawiono powody przystąpienia do strajku wraz z punktami oznaczającym stopień poparcia dla danej motywacji. Minimalna liczba punktów określała niezgodność z podanym powodem, a maksymalna liczba punktów świadczyła o całkowitym poparciu dla niego.

Dla 48 nauczycieli powodem przystąpienia do strajku była potrzeba walki o godność nauczycieli. Średni wynik dla tej motywacji wynosił $M = 4,8750$ przy odchyleniu standardowym równym $SD = 0,33422$. Ta sama grupa badanych jako ważny powód przystąpienia do strajku podała niskie wynagrodzenie nauczycieli. Średni wynik dla tej przyczyny wynosił $M = 4,8125$ przy odchyleniu standardowym równym $SD = 0,53221$. W badanej szkole wysokie wyniki uzyskał powód, jakim jest degradacja zawodu nauczyciela, gdzie średni wynik wynosił $M = 4,8085$, a także nieudana reforma edukacyjna ($M = 4,6596$), potrzeby zmian organizacji systemu edukacji ($M = 4,6250$) oraz troska o dobro polskiej szkoły ($M = 4,6042$). Nauczyciele jakoby odrzucili tezę, że strajk to przejaw walki politycznej – gdzie średni wynik wyniósł $M = 1,5833$ przy odchyleniu standardowym $SD = 1,10768$.

TABELA 5. Powody przystąpienia do strajku

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Niskie wynagrodzenie nauczycieli	48	2,00	5,00	4,8125	0,53221
Degradacja zawodu nauczyciela	47	2,00	5,00	4,8085	0,53724
Nieudana reforma edukacyjna, chaos panujący w szkole	47	2,00	5,00	4,6596	0,66844
Potrzeba walki o godność nauczycieli	48	4,00	5,00	4,8750	0,33422
Pozorne działania mające na celu usprawnienie systemu edukacji	48	2,00	5,00	4,3958	0,96182
Potrzeba zwrócenia uwagi opinii publicznej na sytuację nauczycieli w Polsce	48	2,00	5,00	4,5417	0,84949
Potrzeba wywołania dyskusji nad zmianami w systemie edukacji	48	2,00	5,00	4,5417	0,71335
Troska o dobro uczniów	48	3,00	5,00	4,5417	0,65097
Troska o dobro polskiej szkoły	48	3,00	5,00	4,6042	0,53553
Potrzeba zmian w organizacji systemu edukacji	48	3,00	5,00	4,6250	0,60582
Opór przeciwko decyzjom obecnych władz oświatowych	48	1,00	5,00	3,8542	1,36817
Przejaw walki politycznej	48	1,00	5,00	1,5833	1,10768
Zrobiłem/-am to, co inni nauczyciele w naszej szkole	47	1,00	5,00	2,8085	1,61027

Źródło: opracowanie własne.

Jakie dylematy etyczne i zawodowe przeżywali nauczyciele jako aktywni uczestnicy strajku?

Nie ma nic odkrywczego w stwierdzeniu, że

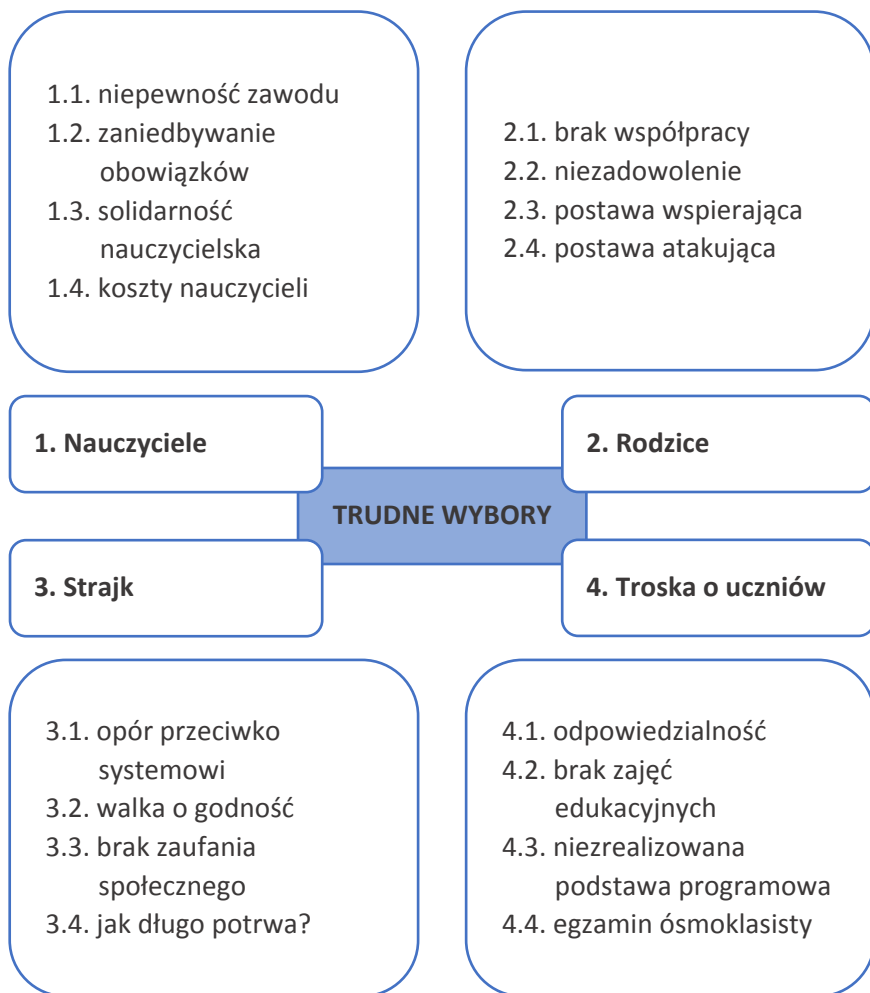
osób zadowolonych z polskiej szkoły pewnie nie znajdziemy wiele: może będzie to niewielka grupa nauczycieli, cześć urzędników zajmujących się szkołami. Większość z nas narzeka na szkołę i edukację, zwracając uwagę na różne niedostatki: jakość nauczania, wyposażenie, bezpieczeństwo, infrastrukturę, biurokrację, nudę i rutynę, pensje; na rodziców, nauczycieli, uczniów itp. (Polak, 2014, s. 99).

Należy zauważyć, że w przypadku polskiej edukacji mamy do czynienia z permanentną reformą, nieustannymi zmianami, które wprowadzają chaos do polskiej oświaty. Jednocześnie na szkołę i nauczycieli nakłada się coraz to nowe zadania. Bez odpowiednich narzędzi, wsparcia ze strony dyrekcji i rodziców szkoła zostaje sama na placu boju. Większość nauczycieli ostatecznie zaczyna się zastanawiać, czy pozostać w zawodzie, czy może zmienić profesję.

Nauczyciele jako aktywni uczestnicy strajku przeżywali ogromne dylematy zarówno etyczne, jak i zawodowe. Analizę ich wypowiedzi zaczęłam od kodowania. Jest to pozornie prosta czynność polegająca na przypisaniu do danego fragmentu tekstu (zdania, akapitu, innej całości wyznaczonej przez badacza) jednej lub więcej kategorii kodowych. Bardzo często kody określają tematykę tekstu, są więc oparte na interpretacji danego fragmentu bazującej na kompetencji językowej koderki. Dopiero zakodowanie danych jednostek analizy pozwala na redukcję objętości tekstu, a przede wszystkim na jego wstępne uporządkowanie. Kodowanie pełni kluczową funkcję w procesie analizy tekstu. Jest to etap niedoceniony przez badaczy, traktowany jako prosta praca niewymagająca większych kwalifikacji. Nie możemy zapominać, że kodowany materiał stanie się punktem wyjścia dla badacza-analityka, który w skrajnych przypadkach będzie widział tylko kody, bez odwołania do tekstu źródłowego (Siuda, 2016, s. 92–93). Poniżej przedstawiłam wykres obrazujący dylematy, trudne wybory, przed jakimi stanęli nauczyciele. Podzieliłam je na kategorie związane z obszarem funkcjonowania nauczycieli, rodziców i uczniów w czasie trwania strajku.

Zawód nauczyciela nie jest łatwy do zdefiniowania, granice jego możliwości oddziaływania nie są łatwe do wyznaczenia. Zawód nauczyciela ma to do siebie, że z jednej strony określa go zdobyte doświadczenie, ale z drugiej, i to wydaje się ważne, „umiejętność badania własnej praktyki i samodzielne wspinanie się na coraz wyższe poziomy rozumienia swojej profesji. Naśladowanie, nawet najlepszych wzorów pedagogicznego mistrzostwa, nie czyni nauczyciela” (Kwiatkowska, 2010, s. 68). Zmieniający się świat jest współczesnym wyzwaniem dla systemu kształcenia nauczycieli, dla którego najważniejszą wartością powinno być dobro dziecka-ucznia, odpowiedzialność za jego rozwój i przygotowanie do podejmowania decyzji oraz znajdowania sensu życia (Kwieciński, Śliwerski, 2019).

RYSUNEK 4. Trudne wybory



Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazywał Józef Mirski (1932), zawód nauczyciela jest zawodem twórczym o wysokim stopniu odpowiedzialności za wykonywanie powierzonych mu zadań. Stąd ogromne wątpliwości nauczycieli, które w dużej mierze miały swoje uzasadnienie. W czasie trwania strajku nauczycieli uczniowie nie uczestniczyli w zajęciach dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych. Egzamin ósmoklasisty stanął pod wielkim znakiem zapytania. Nauczyciele obawiali się, że nie zrealizują podstawy programowej. Byli bardzo rozczarowani postawą rodziców, którzy w większości nie aprobowali strajku nauczycielskiego. Fala krytyki ze strony internautów, negatywne opinie w mediach wzbudzały w środowisku nauczycielskim ogromną niepewność o swoją przyszłość i losy polskiej szkoły. Wielu nauczycieli

czuło wewnętrzne rozdarcie i strach, z jednej strony świadomie podjęli walkę o swoją godność, z drugiej strony zdawali sobie sprawę z kosztów, jakie poniosą w tej sytuacji uczniowie. Duże natężenie emocji, brak akceptacji i zrozumienia ze strony środowiska politycznego i wyrażanie negatywnych opinii wprowadzało nauczycieli w stan zwątpienia. Stąd też wielu z nich podejmowało decyzję o przerwaniu uczestniczenia w strajku.

Nauczyciele byli zawiedzeni postawą tych, którzy nie brali udziału w protestach. Jednak sama atmosfera w czasie trwania strajku napawała nauczycieli optymizmem. W jednej chwili podzielone grono pedagogiczne jednomyślnie stanęło do walki o swoją pozycję zawodową. Nauczyciele potrafili się zjednoczyć i wzajemnie wspierać w tym trudnym dla nich czasie.

Jakie są zdaniem nauczycieli efekty strajku, co strajk wniósł do życia indywidualnego nauczyciela, do pracy szkoły, co zniszczył?

TABELA 6. Efekty strajku

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Sukces	48	1,00	5,00	2,9167	1,18202
Porażka	49	1,00	5,00	2,7959	1,15433
Wołanie o godność nauczycieli	49	1,00	5,00	4,6122	0,83707
Wydarzenie, które uświadomiło mi, że nic nie znaczę	49	1,00	5,00	3,4898	1,08248
Coś niezwykłego, co mnie wewnętrznie wzmocniło	49	1,00	5,00	3,0204	1,01015
Trudny okres w moim życiu	48	1,00	5,00	3,4583	1,23699
Forma odpoczynku od pracy	49	1,00	5,00	1,7755	1,12297
Forma walki o wzrost wynagrodzenia	49	3,00	5,00	4,5510	0,67888
Forma jawnego sprzeciwu, opowiedzenia się przeciwko dotychczasowym decyzjom władz oświatowych	49	1,00	5,00	4,3061	0,98328
Rozczarowanie	47	1,00	5,00	3,3191	1,18149
Impuls do zmian w systemie edukacji	48	1,00	5,00	3,8958	1,01561

9.2. Strajk nauczycielski

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Forma dezorganizująca pracę szkoły	47	1,00	5,00	2,8723	1,34515
Coś, co utrudniało życie rodziców moich uczniów	49	1,00	5,00	3,0000	1,17260
Lekcja demokracji dla moich uczniów	49	1,00	5,00	3,7959	1,11765
Coś, co napawało moich uczniów lękiem związanym z organizacją egzaminów zewnętrznych	49	1,00	5,00	2,7755	0,96318
Najbardziej przykre doświadczenie w moim życiu zawodowym	49	1,00	5,00	3,1020	1,22890
Gorzka lekcją na temat tego, w jaki sposób zarządza się szkołą i jak traktuje się pracujących w niej nauczycieli	49	1,00	5,00	4,0816	0,99659
Gorzka lekcją na temat tego jacy są nauczyciele	49	1,00	5,00	2,4490	1,33948

Źródło: opracowanie własne.

Strajk był dla nauczycieli wołaniem o godność, średni wynik dla tej odpowiedzi wynosił $M = 4,6122$ przy odchyleniu standardowym $SD = 0,83707$. Wysoki wynik średni ($M = 4,5510$) dotyczył opinii, że strajk był formą walki o wzrost wynagrodzenia. Dla wszystkich badanych, czyli 49 osób, strajk był formą jawnego sprzeciwu, opowiedzenia się przeciwko dotychczasowym decyzjom władz oświatowych. Z drugiej strony była to gorzka lekcja na temat tego, w jaki sposób zarządza się szkołą i jak traktuje się pracujących w niej nauczycieli. Badani uznali, że strajk nie był ani sukcesem, ani porażką.

Strajk był wydarzeniem, które uświadomiło badanym nauczycielom, jak postrzegani są dzisiejsi pedagodzy. Nauczycielski opór stał się wyrazem refleksji nad pracą i stanem zawodu nauczycielskiego. Wyrażał także determinację uwzględniającą działania destabilizujące, które miały pokazać siłę strajkujących i ich zdecydowaną niezgodę na obecny stan rzeczy (Smolińska-Theiss, 2019, s. 305).

9.3. Czas pandemii – z doświadczeń pedagoga

W związku z pandemią koronawirusa od 12 marca 2020 r. w całej Polsce w szkołach i przedszkolach zawieszono stacjonarne zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, a cztery dni później – również zajęcia opiekuńcze. Na dyrektorów szkół spadła odpowiedzialność za realizację nauczania zdalnego na wszystkich etapach edukacyjnych. W podrozdziale tym chciałabym przedstawić doświadczenia pedagoga szkolnego oraz opinie na temat nauczania zdalnego. Z jednej strony doświadczenia te prezentowane są „na gorąco”, w czasie trwania zajęć, z drugiej strony są to też refleksje, opinie nauczycieli na temat własnych działań. Za pomocą badań jakościowych – metody rozmowy kierowanej – chciałam pokazać, jak nauczyciele poradzili sobie z nowym wyzwaniem, czy widzieli korzyści kształcenia na odległość oraz jakie koszty ponieśli w takim systemie uczniowie.

Szkoła po raz kolejny została postawiona pod murem. W swoich działaniach uaktywniła mechanizmy i siły rozwoju, aby sprostać wymaganiom edukacyjnym. Za takim działaniem stoi określona koncepcja szkoły i jej rozwoju, sięgająca zarówno do tradycyjnych stanowisk pedagogicznych, jak i do nowych inicjatyw skierowanych na rozwój szkoły i budowanie w niej szerokiego środowiska uczenia się. Podstawą tego rozwoju w tradycyjnym znaczeniu są siły ludzkie i społeczne. Radlińska (1935) podkreślała, że siły te są fundamentalnym zasobem, a także mechanizmem zmiany i rozwoju. Są atutem szkoły, pozytywnym kapitałem wygenerowanym przez lata pracy. Składają się na nie wysiłki dzieci, rodziców, nauczycieli, dyrekcji i całego środowiska. Są one pomnażane przez tradycję lokalną, specjalne walory środowiska, a także uprzywilejowaną strukturę społeczną czy też wyjątkowe instytucje i organizacje funkcjonujące w środowisku szkoły.

W swoich rozważaniach koncentruję się na pytaniu, jakimi siłami dysponuje szkoła, jakie ma zasoby, co jest jej atutem. Radlińska (1935, s. 5) wielokrotnie powtarzała, że „pedagogikę społeczną interesuje przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek”. Pierwszy element tej definicji, czyli „wpływy środowiska”, to zjawiska i procesy, które w określony sposób, pośrednio lub bezpośrednio, oddziałują na ludzi i wywołują określone relacje w środowisku. Jest to trudna relacja wzajemnych społecznych powiązań, współzależności występujących w różnych typach środowisk. Drugi element to „siły jednostek” (siły społeczne, siły ludzkie), celowe dążenia oparte na określonym systemie wartości, które – utrwalone w postawach – oddziałują na jednostkę lub grupę społeczną. Potrafią łączyć ludzi z innymi ludźmi oraz dobrem wspólnym. Wpływ na kształtowanie i rozwijanie tych sił ma szeroko rozumiane wychowanie. Pedagogika społeczna za pomocą sił ludzkich chce budować „świat człowieka”, w którym respektowane są prawa człowieka (Theiss, 2018, s. 14). Pojęcie „sił ludzkich” oznacza dynamikę, możliwość zmiany, zarówno krytyczne, jak i konstruktywne stanowisko w realnej sytuacji, ich źródłem są rozwijane wartości, idee, tradycje i obyczaje. Mają charakter

prospektywny, co oznacza, że przetwarzają teraźniejszość i budują przyszłość. Dzięki nim wychowanie wykracza poza ramy, tworzy więzi między jednostkami i grupami oraz rozwija poczucie wspólnotowości (Theiss, Smolińska-Theiss, 2019, s. 340–341).

25 marca 2020 r. badana szkoła – bez wsparcia merytorycznego i przygotowania technologicznego – musiała z dnia na dzień zacząć realizować obowiązek prowadzenia edukacji zdalnej. W ciągu kilku dni nauczyciele, uczniowie i rodzice zostali zobowiązani do przygotowania się do kształcenia na odległość. Brak umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, czyli obsługi różnego rodzaju narzędzi do edukacji zdalnej, jak również wykorzystywanie ich zgodnie z misją pedagogiczną było ogromnym wyzwaniem dla nauczycieli.

9.3.1. Sytuacja nauczycieli w czasie pandemii COVID-19

Szkoła jest specyficzną, skomplikowaną organizacją społeczną wpisaną w szerszy kontekst historyczny, polityczny, religijny i kulturowy. Jej działanie wyznaczają dwa wektory czasu. Z jednej strony funkcjonowanie szkoły – stosownie do obowiązujących doktryn politycznych – służy reprodukcji teraźniejszości lub też konserwacji przeszłości. Z drugiej strony szkoła jest bardzo ważnym elementem i mechanizmem zmiany społecznej i rozwoju społecznego. Stąd fundamentalne, powracające po wielokroć pytanie o siły sprawcze tego rozwoju. Są to pytania o władanie szkołą, o władzę nad szkołą, o model szkoły. We współczesnym społeczeństwie szkoła jest instytucją społeczną wpisaną w system demokratyczny, odzwierciedla i wzmacnia ten system. Demokracja i uspołecznienie to niezbywalne cechy szkoły. W polskich warunkach nabierają one szczególnego znaczenia. Zmiany społeczno-polityczne po 1989 r. usankcjonowane nową konstytucją nadały szkole demokratyczny charakter, uspołecniły szkołę, powiązały ją ze środowiskiem lokalnym i z rodziną, złamały monopol państwa. Relacje między państwem a szkołą mają odzwierciedlać demokratyczny ład społeczny oparty na zasadach solidarności i subsydiarności. Oznacza to, że szkoła staje w służbie dziecku, rodzinie, środowisku lokalnemu, a także narodowi i państwu. Jest powiązana ze społeczeństwem, z polityką, kulturą, ekonomią, religią. Ma ramy społeczne i prawne (zob. Czerepaniak-Walczak, 2010; Pilch, 1995; Śliwowski, 2008).

Sytuacja zagrożenia epidemicznego i światowa pandemia wpłynęły na podjęcie decyzji o zamknięciu przedszkoli, szkół i uczelni wyższych. Było to działanie, które miało zapobiec rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-CoV-2. W kolejnych dniach Minister Edukacji Narodowej zwrócił się do dyrektorów szkół o przeznaczenie dwóch dni na działania mające na celu przygotowanie do edukacji zdalnej. Chodziło głównie o sprawdzenie, czy szkoła ma kontakt ze wszystkimi nauczycielami, rodzicami i uczniami. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem,

przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 493) określiło zadania dyrektorów w organizacji nauczania zdalnego.

Sytuacja stała się bardzo niepewna, nauczyciele obawiali się, jak będzie wyglądała ich przyszłość edukacyjna. Pojawiły się nowe zadania w sferze organizacyjnej, technicznej, metodycznej i programowej. Dobrze obrazują to słowa autorek raportu o edukacji zdalnej:

Szeroka gama narzędzi cyfrowych przeznaczonych do prowadzenia zajęć online, platform e-learningowych, cyfrowych zasobów edukacyjnych, wydawała się stwarzać ogromne możliwości dla przebiegu edukacji zdalnej w tym trudnym dla świata okresie. Jednak już pierwsze dni, a potem tygodnie pokazały, że sytuacja jest o wiele bardziej złożona, niż pierwotnie wszystkim się wydawało. Technologiczne wyposażenie placówek, dostępność sprzętu oraz Internetu w domach, poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, dostępność cyfrowych materiałów dydaktycznych, metodyka nauczania online, a przede wszystkim wiele kwestii społecznych, związanych z edukacją na odległość, sprawiły, iż edukacja zdalna stała się bardzo dużym wyzwaniem zarówno dla samych placówek, jak również – przede wszystkim dla nauczycieli i uczniów (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020, s. 3).

Placówki oświatowe w Polsce zmagają się z przeszkodami, które wynikały z braku przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć online oraz braku znajomości narzędzi do zdalnego nauczania. Ogromnym problemem okazały się braki w sprzęcie i kwestie techniczne. Według danych GUS ponad 13% gospodarstw domowych w Polsce nadal nie jest podłączonych do Internetu, a w 17% nie ma nawet jednego komputera. W wielu domach pojawiła się trudność współdzielenia urządzeń; aż 37% rodziców zadeklarowało, że dysponują tylko jednym komputerem, co utrudnia aktywność na zajęciach pozostałym członkom rodziny (Śliz, 2020).

Zdaniem Grzegorza Ptaszka i współautorów (2020) to, co wiemy o edukacji zdalnej, tylko częściowo może nam pomóc w sensownym działaniu obecnie. Po pierwsze dlatego, że przed pandemią edukacja zdalna była jedynie wyborem odbiorców, dotyczyła studentów i dorosłych chcących zwiększyć swoje kwalifikacje. Po drugie – edukacja zdalna była stosowana głównie w edukacji domowej lub jako uzupełnienie tradycyjnych lekcji.

Z badań przeprowadzonych przez Centrum Cyfrowe (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020) wynika, że przed pandemią tylko 14,6% nauczycieli miało jakąkolwiek styczność ze zdalnym nauczaniem, a doświadczenia te często nie były zbyt bogate. Dotyczyły głównie wysłania linku bądź uczestnictwa w konkursach organizowanych przez Internet. Kolejną przeszkodą w edukacji uczniów była postawa rodziców, ich zaangażowanie, a często brak umiejętności posługiwania się komputerem. Jak wskazują porównawcze badania międzynarodowe, a także krajowe, kompetencje cyfrowe potrzebne do uczestnictwa w zdalnym nauczaniu zarówno u nauczycieli, jak i uczniów i rodziców są zróżnicowane (Pyżalski i in., 2019).

Dodatkowym utrudnieniem dla nauczycieli był stres, obawa o swoje zdrowie i zdrowie najbliższych. Chaos medialny, natłok informacji na temat wirusa, niewiadoma co do przyszłości edukacji wzmagająca w nauczycielach – i nie tylko – poczucie zagrożenia i strachu. To, co przerastało nauczycieli, to sytuacja, w której się znaleźli. Jak większość obywateli zostali zamknięci w domach, często ze swoimi dziećmi dzieląc obowiązki i prowadząc zajęcia zdalne. Jako jedna z nielicznych grup zawodowych nauczyciele dość często napotykają na swojej drodze przeszkody, z którymi muszą się mierzyć. Tak właśnie stało się w czasie pandemii. W jednym momencie społeczność nauczycielska, niepytana o możliwości, została zmuszona do realizacji podstawy programowej w wirtualnej rzeczywistości.

Istotne wydaje się tu odniesienie do koncepcji rezyliencji, która polega na wypracowaniu działań pomocnych w radzeniu sobie w nowej sytuacji. Oznacza ona względnie dobre przystosowanie jednostki, skuteczne zmaganie się z przeciwnościami losu oraz trudami życia codziennego. Takim zagrożeniem jest obecnie ogólnoswiatowa pandemia SARS-CoV-2. Rezyliencja rozumiana jest jako przezwyciężenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Według tej koncepcji na konstrukt rezyliencji składają się takie cechy jednostki, jak: otwartość na nowości, zmiany, pozytywna samoocena oraz zdolność do regeneracji po traumatycznych, ciężkich wydarzeniach (Block, Kremen, 1996). Rezyliencja to pojęcie interdyscyplinarne, z którym spotykamy się w naukach przyrodniczych, ekonomii czy planowaniu przestrzennym. Jednak najwięcej uwagi poświęca jej psychologia, szczególnie psychologia zdrowia, która zajmuje się poszukiwaniem czynników sprzyjających naszemu dobrostanowi, oraz psychologia pozytywna, która zajmuje się poznawaniem pozytywnej strony natury człowieka, odkrywaniem źródeł dobrostanu oraz badaniem mechanizmów efektywnego funkcjonowania jednostki (Czapiński, 2004). Nauczyciel musiał zmierzyć się z nowymi wyzwaniem, a jednocześnie sprostać oczekiwaniom ministerstwa, dyrekcji, rodziców i uczniów.

9.3.2. Organizacja nauczania zdalnego – obserwacje pedagoga

Cyfryzacja szkół oraz zastosowanie nowych mediów w dydaktyce wydaje się oczywistym kierunkiem unowocześnienia szkoły, który przełoży się na pozytywne rezultaty mierzone np. poziomem efektów nauczania (Hojnacki i in., 2011). W pedagogice medialnej można wyodrębnić dwa nurty: paradygmat ryzyka i paradygmat szans. Paradygmat ryzyka narzuca narracje skoncentrowane na zagrożeniach i niebezpieczeństwach wynikających z kontaktu młodych ludzi z cyfrowym światem. Widzi w nim także zagrożenie dla procesów istotnych dla edukacji. Paradygmat ten sprowadza się do cyfrowej pedagogiki medialnej, która próbuje odpowiedzieć na pytanie: „Co internet robi złego z dziećmi i młodzieżą i co dorośli (nauczyciele i rodzice) mogą z tym zrobić?” (Nissenbaum, Walker, 1998; Pyżalski 2016). Paradygmat szans skoncentrowany jest na potencjalnych korzyściach wynikających

z użytkowania internetu przez dzieci i młodzież w zakresie dużo szerszym niż dostęp do bogactwa informacji (Bednarek, Andrzejewska, 2014).

Szkoła w Warce po raz kolejny została postawiona pod murem. Bez wsparcia merytorycznego, przygotowania technologicznego w dniu 25 marca 2020 r. nałożono na nią obowiązek prowadzenia edukacji zdalnej. W ciągu kilku dni nauczyciele, uczniowie i rodzice musieli przygotować się do kształcenia na odległość. Brak umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, czyli obsługi różnego rodzaju narzędzi do edukacji zdalnej, jak również wykorzystywanie ich zgodnie z misją pedagogiczną było ogromnym wyzwaniem dla nauczycieli. Szkoła w Warce, jak każda szkoła w Polsce, musiała stawić czoła nowym wyzwaniom i przygotować całą społeczność szkolną do innej rzeczywistości. W badanej szkole pomocny okazał się wprowadzony od września dziennik elektroniczny. Pozwoliło to w pierwszych dniach nauki zdalnej komunikować się z uczniami i rodzicami. Na początku nauczyciele wysyłali uczniom scenariusze zajęć, karty pracy do wykonania. Klasy 4–8 – można powiedzieć, że na miarę swoich możliwości – wysyłały opracowane karty pracy. Jednak komunikacja z nauczycielem była ograniczona. Większy problem pojawił się w klasach 1–3, tu rodzice bardzo często musieli wejść w rolę nauczyciela i uczyli swoje dzieci, często odbywało się to w przerwach pomiędzy pracą zdalną zawodową lub obowiązkami domowymi. Nauczyciele łączyli się ze swoimi uczniami poprzez różne platformy: Zoom, Teams jeszcze inni przez Clickmeeting, co w dużej mierze utrudniało uczniom naukę. Duża rozbieżność, niespójności organizacyjne w technicznym aspekcie nauczania utrudniały uczniom aktywne i poprawne uczestnictwo w zajęciach.

Nauczyciele stali się odpowiedzialni za organizację zdalnego nauczania, do którego trudno zastosować zasady pracy szkoły offline (Witkowski, 2020), wybór narzędzi cyfrowych (Walter, 2020), których często wcześniej nie używali, i za ocenianie uczniów, z którymi mają wyłącznie kontakt zdalny (Sterna, 2020). Ponadto przed nauczycielami postawiono wysokie oczekiwania i wymagania ze strony osób zarządzających oświatą na szczeblu rządowym, dyrektorów szkół, rodziców i wreszcie samych uczniów. Dzieci i młodzież w nowej sytuacji również zostali zmuszeni do podjęcia nowych wyzwań edukacyjnych, doświadczyli niepewnością związaną z tym, kiedy i w jaki sposób odbędą się egzaminy ósmoklasisty i egzaminy maturalne, dostosowania się do wprowadzanych ograniczeń w poruszaniu się i do znaczących zmian w możliwych sposobach utrzymywania ważnych relacji społecznych (Jankowiak, Jaskulska, 2020). W tej sytuacji nauczyciele, odpowiadając na trudności swoich uczniów, musieli szukać nowych sposobów, dzięki którym mogli utrzymać i poprawić relacje z nimi w warunkach komunikacji zapośredniczonej (Poleszak, Pyżalski, 2020), żeby uczniowie nie poczuli się pozbawieni źródeł wsparcia społecznego. Można przypuszczać, że tak duże zmiany i wysokie wymagania społeczne zmusiły nauczycieli do adaptacji do gwałtownie zmieniającej się codzienności. Idea adaptacji wskazuje, że jesteśmy w stanie nieelastycznie dostosować się, przynajmniej do pewnego stopnia, zarówno do dobrych, jak

i do złych wydarzeń (Diener, Diener, 1995), natomiast owe wydarzenia niekoniecznie zmieniają poczucie dobrostanu jednostki. Dzieje się tak dlatego, że okoliczności życiowe, jakich doświadczy jednostka, są tylko jednym z ogniw cyklu kształtowania się zadowolenia z życia jako całości i są z nim tylko luźno powiązane. Dobrostan kształtuje się bowiem w wyniku kilkietapowego procesu, który prowadzi od wydarzeń, jakich doświadcza jednostka, poprzez reakcje emocjonalne i wspomnienie emocji, do globalnego sądu o życiu (Kaczmarek, 2016).

W czasie pandemii jako pedagog szkolny miałam ograniczone możliwości współpracy z moimi uczniami. Starłam się być w kontakcie z tymi, którzy potrzebowali mojego wsparcia. Wysyłałam uczniom i rodzicom linki do ciekawych artykułów. Ich tematyka dotyczyła m.in. sposobów radzenia sobie w czasach pandemii, umiejętności gospodarowania czasem przed komputerem, bezpiecznego korzystania z internetu, tego, w jaki sposób zrozumieć konflikt. Kontakt z rodzicami i uczniami odbywał się przez dziennik elektroniczny oraz telefonicznie. Pamiętam, że w tym czasie odbyłam chyba najwięcej rozmów telefonicznych z nauczycielami, rodzicami i pracownikami instytucji wspierających dziecko i rodzinę (poli-cjant dzielnicowy, kurator sądowy, pracownik socjalny, asystent rodziny, dyrektor poradni psychologiczno-pedagogicznej). Czas pandemii, sytuacja zagrożenia na nowo wzmocniły grono pedagogiczne. Poczułam większą bliskość z moimi koleżankami z pracy. Prowadziłam z nimi długie rozmowy, wymieniając się doświadczeniami. Podczas rozmowy kierowanej pytałam ich, jak sobie radzą w czasie pandemii, na jakie trudności napotykały w czasie pracy zdalnej, czy widzą jakieś korzyści z kształcenia na odległość.

Zdaniem Franciszka Wyrwy, Michała Wyrwy i Aleksandry Wilkus-Wyrwy (2020) nauczanie zdalne niesie za sobą zagrożenia technologiczne, poznawcze i emocjonalne. Ich zdaniem w sferze poznawczej deficyt uwagi u uczniów jest bardzo wysoki. Myślenie jest usytuowane i ucieleśnione, zmęczenie systemu powoduje niską motywację u uczniów. W sferze technologicznej widoczny jest nierówny dostęp do sprzętu czy brak interwału dialogowego z uczniami. W sferze emocjonalnej zauważalny jest podwyższony poziom stresu, który związany jest z emocjami dorosłych. Im gorzej rodzice zarządzają emocjami, tym gorzej radzą sobie z tym uczniowie. Nauczanie zdalne dla nauczycieli jest walką przede wszystkim o uwagę i zainteresowanie uczniów.

Nauczyciele prowadzący kształcenie na odległość na pierwszym miejscu wymieniali trudności organizacyjne. Ministerstwo nie dało żadnych wytycznych do zdalnej pracy. Z jednej strony panował chaos i ogromne rozproszenie wśród nauczycieli, co wiązało się z niewłaściwym odbiorem ze strony uczniów i rodziców. Ci drudzy zarzucali nauczycielom brak odpowiednich kompetencji do prowadzenia zajęć online. Z drugiej strony pojawiła się niesystematyczność w wysyłaniu prac domowych, ogrom obowiązków nałożonych na uczniów, którzy część zajęć często cedowali na rodziców. Trudnością, z jaką spotykali się nauczyciele, był również brak uczestnictwa w zajęciach, brak komputera lub innego urządzenia do komunikacji.

Zdarzały się sytuacje, gdy uczeń zupełnie nie uczestniczył w zajęciach, nie było również kontaktu z rodzicem. Nie wiadomo, czy wynikało to z braku sprzętu czy występowały inne powody, które utrudniały pracę zdalną. W naszej szkole zdarzyło się dwukrotnie, że proszono przedstawiciela policji, aby odwiedził ucznia w domu i zorientował się, w czym tkwi problem. W tym trudnym okresie taka pomoc była bardzo istotna, szczególnie że nigdy nie wiemy, w jakim stanie emocjonalnym jest nasz uczeń lub uczennica po drugiej stronie ekranu.

Tym samym nasuwa się kolejny problem związany ze stanem psychicznym dzieci. Brak dostępu do specjalistów (psychologa, pedagoga, logopedy czy wychowawcy) prowadził do stanów depresyjnych niektórych uczniów. Narastający stres, nadwrażliwość, brak kontaktu z rówieśnikami i nieumiejętność radzenia sobie z emocjami to tylko niektóre z problemów dorastającej młodzieży. Potwierdza to w swoim raporcie Maciej Dębski (2020), który wspólnie z innymi badaczami podaje, że ponad połowa uczniów uważa, iż ich relacje rówieśnicze w klasie przed pandemią były lepsze. Co piąty uczeń ma poczucie, że relacje z wychowawcą, wychowawczynią były lepsze przed pandemią. Nauczyciele często wskazują w pytaniach otwartych, że tęsknią za bezpośrednimi relacjami ze swoimi uczniami. Edukacja zdalna negatywnie przekłada się na relacje osobiste/domowe wielu nauczycieli.

W wyniku pandemii pogłębiły się nierówności społeczne, brak dostępu do jednakowej edukacji, brak możliwości korzystania ze świadczeń socjalnych, przemoc domowa. Najnowsze badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę wskazują, że w czasie pandemii (od połowy marca do końca czerwca 2020 r.) 27% dzieci i młodzieży doświadczyło co najmniej jednej z 12 badanych form krzywdzenia. Co dziesiąte dziecko (11%) doświadczyło przemocy ze strony bliskiej osoby dorosłej. Tyle samo doświadczyło wykorzystywania seksualnego (10%). Co ważne, jedno dziecko na 11 przyznało, że nie ma nikogo, kto mógłby zaoferować mu wsparcie w trudnej sytuacji (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020).

Nauczyciele zgłaszali również problem oporu przed kontaktem online. Uczniowie nie pokazują swojego wizerunku, co jednoznacznie wpływa na to, że nauczyciele nie mają kontroli nad tym, co dzieje się po drugiej stronie ekranu. Trudności, z jakimi jeszcze musieli zmierzyć się nauczyciele, to również: brak komunikacji, problemy techniczne, lęk przed nieznanym, brak kontroli nad uczniami.

Zdaniem nauczycieli jedyną korzyścią było poczucie mniejszego zagrożenia zachorowania na wirusa. Brak kontaktu z nauczycielami, uczniami, możliwość pracy z domu było komfortową sytuacją dla tej grupy zawodowej. Jednak społeczność nauczycielska cały czas myślała o szybkim powrocie do pracy. Nawet nauczyciele dojeżdżający do pracy stwierdzili, że wolą pracować z uczniami w szkole, mieć z nimi bezpośredni kontakt. Nauczyciele uważają, że bardzo dobrze poradzili sobie z kształceniem na odległość. Swoją ocenę opierają na pozytywnych informacjach zwrotnych od uczniów i rodziców. Szczególnie doceniona została grupa nauczycieli klas 1–3, która efektywnie, za pomocą różnych platform prowadziła interesujące zajęcia.

Wareccy nauczyciele uważają nauczanie zdalne za swój mały, indywidualny sukces. Czują, że kolejny raz wywiązali się ze swoich obowiązków tak, jak potrafili najlepiej. Zawsze gotowi do pracy, uważają, że przy wsparciu innych nauczycieli i dyrekcji są w stanie wypracować odpowiedni model nauczania w czasie pandemii.

XXI wiek przyniósł nauczycielom wiele zmian, a ostatnie lata to nieustannie przetaczająca się przez oświatę burza. Z jednej strony mamy świadomość, że zmiany w życiu są dobre, mobilizują bowiem do rozwoju, doskonalenia, z drugiej strony jednak niosą poczucie niepewności, zagrożenia. Problemy i wyzwania stojące przed nauczycielami mogą stać się przyczynkiem do refleksji i dyskusji, na bazie której zacznie się poszukiwanie nowoczesnej zmiany. Ową potrzebę muszą jednak dostrzegać wszyscy zainteresowani (nauczyciele, rodzice, przedstawiciele władz oświatowych) i wszyscy oni muszą wraz z uczniami uczestniczyć w dyskusji nad kierunkiem i kształtem tych zmian. Nie można zgadzać się na pozorowanie zmian, dyskusji – potrzeba autentycznych, odpowiedzialnych, wspólnotowych działań (Olczak, 2017).



ZAKOŃCZENIE

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły zyskuje nowe znaczenia. Wykorzystane w badaniach jakościowych strategie ujawniły wyraźnie zauważalny proces definiowania opieki i wychowania w sposób jeszcze inny niż kilkanaście lat temu. Podstawą tego jest porównanie, zestawienie jak wyglądało operacjonalizowanie tej funkcji do tej pory. Rozbudowane definicje książkowe, wypowiedzi autorytetów z dziedziny pedagogiki przedstawiają funkcję opiekuńczo-wychowawczą w taki sposób, że ściera się ona z głosami aktorów szkolnych wypowiadających się w badaniach.

W wyniku tego spiętrzenia wyłania się nowy obraz funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły w odniesieniu do dziecka, rodziny i środowiska lokalnego. Jednak nadal cały ten proces jest bardzo trudny i niejednoznaczny z kilku powodów. Po pierwsze żyjemy w „świecie płynnej nowoczesności” (Giddens, 2010), nic nie jest stałe, zarówno w czasie, jak i w sposobie interpretacji. Dynamika zmian we współczesnym świecie przybiera niewyobrażalne rozmiary. Proces globalizacji, rozwój technologiczny, zmiany demograficzne, życie w ciągłym ruchu wpływają na obowiązujące wartości i sposoby zachowania ludzi. Wszystko ulega modyfikacjom, zmianom. Obowiązujące wcześniej normy „rozpływają się”. Świat stawia przed nami liczne nowe wyzwania i nieustannie nas zaskakuje. Czasy nowoczesne sprawiają, że powstaje powszechne przekonanie, iż zwyczajność jest tylko pozorna, a rzeczywistość prowadzi nieustającą walkę z tym, co stałe. Z nastaniem ery zmian i nowocześnień znaczenia nabierają wartości edukacyjne: społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się, konieczność edukacji przez całe życie. Szkoły klasyczne w wielu zakresach funkcjonują nieadekwatnie.

Szkoła jako instytucja nie wie, jak sprostać współczesnym czasom. Pojawia się kryzys systemów edukacji. W dzisiejszym świecie nie potrzeba już nauczycieli, którzy wykładają wiedzę i żądają odtworzenia jej w takiej samej formie. Słowo „wychowawca” kojarzone jest ze specjalistą, który będzie w stanie objaśnić młodym ludziom, jak dostosować się do aktualnych warunków społeczno-politycznych (Bauman, 1990, s. 147–166). Monopol szkoły na wiedzę dawno się skończył. Szkoła

ma spełniać funkcje wychowawcze i opiekuńcze nawet nie na równi z dydaktycznymi. Te dwie pierwsze funkcje są bowiem o wiele ważniejsze.

Po drugie funkcjonowanie współczesnej szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej w nowej perspektywie neoinstytucjonalnej polega na rozwiązywaniu problemów powstałych w otaczającym nas szeroko rozumianym środowisku społecznym. Wzajemne relacje instytucji edukacyjnych mają bardzo ważne znaczenie w teorii neoinstytucjonalizmu. Szkoła ma za zadanie w taki sposób przygotować młodych ludzi, aby pojawiające się zmiany stały się dla nich szansą rozwoju. Neoinstytucjonalizm zakłada, że zmiany zachodzące w otoczeniu społecznym nie są obojętne w stosunku do instytucji edukacyjnych, szczególnie w stosunku do szkoły. Determinują warunki jej działania, cele i zadania.

Po trzecie tradycyjne definicje w wielu zakresach odpowiadają współczesności, ale w wielu sytuacjach uległy dezaktualizacji. Zmienił się kontekst funkcjonowania szkoły. Stąd też bardzo ważne wydaje się przedstawienie funkcji opiekuńczo-wychowawczej w nowych realiach współczesnego świata. Zbadanie tej funkcji i nadanie jej nowych znaczeń to jednak ciągły proces, który nadal trwa i nie jest zakończony.

Nowa funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest wynikiem długotrwałego, wieloetapowego procesu zmiany znaczeń, dyskusji, negocjacji prowadzonych na gruncie zarówno środowiskowym, jak i naukowym. Nie ma możliwości jednoznacznego zdefiniowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły, tak aby była jednolita, stała, akceptowana przez wszystkich aktorów życia szkolnego. Jej kontekst działania jest inny dla uczniów, inny dla nauczycieli, rodziców czy instytucji edukacyjnych współpracujących z nią. Jednak biorąc pod uwagę potrzeby wszystkich tych podmiotów, można wymienić wspólne obszary dla zdefiniowania jej w nowych warunkach społeczno-politycznych.

Analiza zebranych materiałów pozwoliła na wyciągnięcie kilku ciekawych konkluzji. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza jawi się jako globalna, całościowa opieka nad dzieckiem zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Szeroko pojęte poczucie bezpieczeństwa, które związane jest z takimi zjawiskami, jak: agresja, przemoc, uzależnienia, terroryzm czy choroby cywilizacyjne, to nowe wyzwanie z którym szkoła musi się zmierzyć. Podsumowując wypowiedzi respondentów, można zarysować główne kwestie związane z funkcją opiekuńczo-wychowawczą. Należą do nich: przedłużona opieka całodniowa, szkoła dłużej czynna, pomoc i wsparcie socjalne, oczekiwania społeczne w stosunku do dziecka, rodziny i środowiska lokalnego, aktywizacja do działań społecznych i kulturalnych.

Obserwacje opiekuńczej, wychowawczej, edukacyjnej rzeczywistości skłoniły do wyciągnięcia wniosków, że są takie zadania, w ramach których szkoła stara się sprostać nowym wyzwaniom w zakresie opieki nad dzieckiem i rodziną. Biorąc pod uwagę zróżnicowaną grupę badawczą aktorów życia szkoły, udało się wyłuskać podobne obszary działania w tym zakresie. Szkoła rozliczana jest za program nauczania. Szkoła nie ma wyboru, ma cele, zadania narzucone z góry.

Sytuacja zmusza do tego, że wszyscy uczą się tego samego bez względu na określone potrzeby dziecka.

Szkoła wkomponowana w świat instytucji porównywana jest do korporacji. Jako element rynku ma służyć rozwojowi współczesnego świata. Szkoła jest organizacją biurokratyczną, zaplanowana przez państwo jako instytucja edukacyjna świadcząca usługi na rzecz rodziców.

Kolejnym wyzwaniem szkoły jest roszczeniowa postawa rodziców – klientów szkoły. Współcześnie jest normą, że rodzice oczekują od tej instytucji całodzienniej opieki, wyżywienia, rozwiązywania problemów, jeśli takie zaistnieją. Postawę roszczeniową prezentują również uczniowie, którzy bardzo dobrze znają swoje prawa i obowiązki.

W większości wypowiedzi respondentów powtarzającym się wątkiem jest stwierdzenie, że współczesna szkoła powinna funkcjonować tak, jakby była holistyczną szkołą całodniową. W rzeczywistości powoli przejmuje ona taką funkcję. Nadrzędnym celem szkoły jest wspomaganie rozwoju ucznia w całości jego doświadczenia, jak również humanizacja. Pojęcie to określa przygotowanie ludzi do podejmowania pytań egzystencjalnych. Chodzi o to, aby młody człowiek potrafił znaleźć dla siebie wspólnotę sensu, grupę, społeczność, która podobnie rozumie świat i odczuwa zagrożenia. W humanizacji chodzi o to, aby nauczyć dzieci rozumienia języków innych ludzi, dialogu z innymi ludźmi, krytyczności. Szkoła holistyczna ma być miejscem rozmowy oraz wspólnego myślenia i działania rodziców, uczniów i nauczycieli.

Funkcja diagnostyczna jest stałą funkcją szkoły, która ma za zadanie ustalenie faktycznych potrzeb uczniów i tworzenia warunków niezbędnych do ich zaspokajania. Jednak dzisiejsza szkoła ma ograniczone możliwości, jest w potrzasku, jeśli chodzi o diagnozowanie sytuacji i potrzeb uczniów. Od szkoły wymaga się pełnego obrazu ucznia i środowiska, w jakim funkcjonuje, ale jest to zadanie trudne do zrealizowania w obecnych warunkach społeczno-politycznych, bardzo trudne we współczesnym świecie. Spowodowane jest to tym, że może ona dowiedzieć się o uczniu tyle, ile on sam czy jego rodzice są w stanie przekazać. Sytuację komplikuje to, że brakuje odpowiednich narzędzi do profesjonalnej diagnozy, szczególnie dotyczy to uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo tego szkoła jako instytucja niejednokrotnie robi wszystko, aby sprostać zadaniom, uruchamia siły i zasoby do działania, aby rozpoznać specyficzne zadania opiekuńczo-socjalne. A przede wszystkim, jak wynika z przeprowadzonych analiz, pomimo wielu barier szkole udaje się rozpoznać potrzeby ucznia, stymulować jego rozwój i kompensować braki rozwojowe. Głos rodziców i nauczycieli brzmi wspólnie, twierdzą oni, że możliwe jest to dzięki wzajemnemu partnerstwu i zaufaniu.

Wszystkie podmioty szkoły są świadome, że rozpoznawanie potrzeb uczniów i indywidualizacja procesu nauczania jest bardzo ważnym elementem w edukacji. Każda jednostka działa wewnętrznie, według określonych schematów, określając konkretne działania skierowane na opiekę nad dzieckiem i jego rodziną.

Bez wzajemnego zaufania, pomocy diagnozowanie uczniów jest wręcz niemożliwe. Barięą utrudniającą rozpoznawanie specyficznych zadań opiekuńczo-socjalnych jest biurokracja i prowadzona dokumentacja dla każdego ucznia objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Szkoła, która znajdowała się w zasięgu moich badań, bardzo widocznie aktywizuje różne podmioty, siły społeczne do działania w środowisku. Środowisko lokalne od zawsze wpływa na edukację i szkołę. Wyznacza standardy społeczne i określa styl życia. Szkoła sprawia, że kolejne pokolenia starają się dopasować do wymogów życia.

Z jednej strony – zwłaszcza w swoich założeniach – szkoła przygotowuje do funkcjonowania w społeczeństwie, do spełniania wymogów rynku pracy. W szerokim znaczeniu pozwala na utrzymanie ładu społecznego. Z drugiej strony – życie szkoły toczy się w teraźniejszości, a przyszłość zawsze zawiera element niepewności.

Szkoła na co dzień stara się spełniać uczniowskie i rodzicielskie oczekiwania. A jednocześnie rozwijać się, doskonalić. Szkoła idealna to szkoła, która prowadzi do mentalnego rozwoju jednostki i uczy „dobrego życia”. Szkoła idealna to szkoła refleksyjna, która uczy myślenia krytycznego. Aktorzy życia szkoły wzajemnie się rozumieją, rozważają swoje punkty widzenia, szanują swoje poglądy. Istotną kwestią wydaje się także wzajemne nakładanie się różnych funkcji szkoły i środowiska lokalnego. Szkoła w sposób strukturalny i hierarchiczny jest związana ze społeczeństwem, ale trudno mówić tu o jakiegokolwiek ciągłej dominacji jednej sfery na drugą. Szkoła jest jednym z najważniejszych elementów przestrzeni społecznej, posiada potencjał aktywnego wpływania na kształtowanie się tej przestrzeni.

Podsumowując wypowiedzi respondentów, można zarysować główne kwestie związane z zadaniami, działaniami dopasowanymi do warunków lokalnych. Są to: wychodzenie naprzeciw rodzicom, uczniom w realizowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, szkoła przyjazna i otwarta dla rodziców, warsztaty umiejętności wychowawczych, aktywizacja rodziców w zajęcia pozaszkolne, rozszerzona działalność świetlic szkolnych i pozaszkolnych, współpraca z instytucjami wspierającymi pracę szkoły.

Opisywany proces badawczy zanurzony w nurcie badań środowiskowych doskonale przedstawia szkołę jako wspólnotę, obejmując swym wpływem wszystkich młodych danego społeczeństwa. Zarówno rodzice, jak i instytucje gminne i lokalne partycypują w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych. Z badań płynie wniosek, że podmioty współpracujące ze szkołą są świadome swoich racji. Szkoła nie jest samotną wyspą, ma wspólne z nimi obszary działania. Przestała mieć monopol na definiowanie swoich zadań. Wszyscy aktorzy życia społecznego tworzą wspólnotę opieki i wychowania. Wniosek ten potwierdza fakt, że wszystkie podmioty współpracujące ze szkołą są sobie nawzajem potrzebne.

Próba zdefiniowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły na nowo tworzy miejsce na wpisanie jej w ramy teoretyczne, rozszerza obszary jej działania,

biorąc pod uwagę zmieniające się warunki społeczno-polityczne i wyzwania współczesnego świata.

W nowych warunkach społecznych, politycznych, demokratycznych przed funkcją opiekuńczo-wychowawczą stoją nowe zadania, z którymi współczesna szkoła musi się ciągle mierzyć stosownie do wyzwań, oczekiwań i możliwości dzieci, rodziców i całego środowiska lokalnego. Szkoła nieustannie jest wystawiana na próbę zmierzenia się z aktualną rzeczywistością, która ostatnimi czasy przyniosła m.in. strajk nauczycielski czy spowodowaną pandemią naukę zdalną.



SPIS TABEL

Tabela 1. Płeć	170
Tabela 2. Stopień awansu zawodowego	170
Tabela 3. Udział w strajku	171
Tabela 4. Udział nauczycieli w strajku podzielony na dni	171
Tabela 5. Powody przystąpienia do strajku	173
Tabela 6. Efekty strajku	176



SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Przemiany instytucjonalne w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej	77
Rysunek 2. Schemat badań	83
Rysunek 3. Schemat	92
Rysunek 4. Trudne wybory	175



SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Opinia rodziców na temat tego, kto powinien decydować o pójściu dziecka do pierwszej klasy	156
Wykres 2. Uczestnicy rodzicielskich rozmów na temat pójścia dziecka sześciolatniego do pierwszej klasy	156
Wykres 3. Opinia rodziców na temat uczuć dziecka podczas rozmów na temat szkoły	157
Wykres 4. Opinia rodziców na temat tego, jak dzieci postrzegają swoją szkołę	158
Wykres 5. Obawy badanych rodziców związane z rozpoczęciem edukacji przez dzieci sześciolatnie	160
Wykres 6. Kategorie, na które zwracali uwagę rodzice, zapisując dziecko do szkoły	162
Wykres 7. Najważniejsze – zdaniem rodziców – kategorie związane z gotowością szkoły na przyjęcie sześciolatków do pierwszej klasy	163



BIBLIOGRAFIA

Monografie

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Atkinson, P., Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant. W: N.K. Denzin, Y.S. Sage (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 249–253). Thousand Oaks–London–New Dehli: Sage Publications.
- Badora, S. (2009). *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*. Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnobrzegu.
- Bałachowicz, J. (2012). *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Banasiak, M. (2013). *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Barnaś-Baran, E. (2011). Tradycje i współczesność polskiej myśli pedeutologicznej o kompetencjach nauczyciela-wychowawcy. W: S. Walasek, E. Kowalska, R. Fudala (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne* (s. 49–60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bauman, T. (2001). *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bauman, Z. (1990). *Socjologia (Sociology)*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Beare, H., Caldwell, B., Millikan, R. (1997). Jak podnieść poziom kultury szkoły?. Tłum. A. Labus. W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu* (s. 84–94). Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji.
- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (red.). (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Difin.
- Beresford, E. (1999). Rola władz lokalnych we wspieraniu współpracy rodziców i szkoły. W: J. Kropiwnicki (red.), *Ku partnerstwu szkoła-rodzice* (s. 35–43). Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Borucka, A., Pisarska, A. (2012). Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka. W: *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne. Warszawa, dnia 14 listopada 2012 roku* (s. 82–96). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błaszczak, K. (2007). *Szkoła wobec zmian (1999–2003)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brzezińska, A.I. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?. W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej* (s. 31–41). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A.I., Matejczuk, J., Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (red.). (2014a). *Sześciolatki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Jabłoński, S., Wojciechowska, J., Ziółkowska, B. (red.). (2014b). *Sześciolatki w szkole. Edukacja i pomoc*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Bzowski, J.J. (1930). *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*. Lwów. Książnica-Atlas
- Bykowski, L.J. (1993). *Współdziałanie domu i szkoły w wykształceniu przyrodniczym młodzieży*. Lwów. Książnica-Atlas.
- Bystron, J.S. (1980). *Tematy, które mi odradzano. Pisma etnograficzne, rozproszone*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Tłum. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2013). *Władza komunikacji*. Tłum. J. Jedliński, P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chałasiński, J. (1936). *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Chałasiński, J. (1958). *Spółczesność i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chałasiński, J. (1969). *Spółczesność i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chałasiński, J. (1966). *Spółczesność i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge–London.
- Coleman, J.S. (2006). Perspektywa racjonalnego wyboru w socjologii ekonomicznej. Tłum. M. Jasiński. W: A. Jasińska-Kania, M. Lech, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Connell, R. (2013). *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*. Tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czarniawska, B. (2013). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Czapiński, J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Wódz, K., Czekaj, K. (1992). *Szkoła chicagowska w socjologii. Tradycja myśli społecznej i wymogi współczesnej socjologii empirycznej. Materiały pokonferencyjne*. Katowice–Warszawa: Polskie Towarzystwo Socjologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–338). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Danilewicz, W. (2009). *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Danilewicz, W., Theiss, W. (red.). (2014). *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dauzenroth, E. (2012). *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*. Tłum. T. Semczuk. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dąbrowski, Z. (1996). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Cz. 1–2. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dąbrowski, Z. (2000a). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Cz. 1. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dąbrowski, Z. (2000b). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Cz. 2. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dernowska, U., Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K., Marciniak, M. (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*. Cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Dykcik, W. (1997). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Dylak S. (2008). Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jak ma być, każdy wie, ale jaka mogłaby być, podpowiada Neil Postman. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła* (s. 61–83). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dymara, B. (2009). *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Emerson, R.M. (1983). *Contemporary Field Research*. Boston: Little Brown.
- Feinberg, W., Soltis, J.F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Firlit-Fesnak, G., Szyłko-Skoczny, M. (2013). *Polityka społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Flick, U. (2011a). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2011b). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gaweł-Luty, E. (1992). *Optymalizacja współdziałania nauczycieli klas początkowych z rodzicami uczniów*. Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2012). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gnitecki, J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołaszewski, T. (1977). *Szkoła jako system społeczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gołębniak, B. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B., Červinková, H. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gozdowska, E., Uryga, D. (2014). *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longmans.
- Hojnacki, L., Kowalczyk, M., Kudlek, K., Polak, M., Szlagor, P. (2011). *Mobilna edukacja – M-Learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Think Global.
- Husén, T. (1974). *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Husén, T. (1979). *The School in Question*. Oxford: Oxford University Press.
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*. Tłum. A. Wajs. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jakowicka, M. (1979). *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Janowski, A. (1975). *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski, A. (2004). *Pedagogika praktyczna, zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Jaros, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jemielniak, D. (red.). (2012a). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jemielniak, D. (red.). (2012b). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juul, J. (1999). *Your Competent Child. Miejsce: oward New Basic Values for the Family*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Jundziłł, I. (1975). *Zarys pedagogiki opiekuńczej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jundziłł, I. (1983). *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jundziłł, I. (1993). *Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 127–145). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Jundziłł, I., Pawłowska, E. (2008). *Pedagogika opiekuńcza. Przeszość – terażniejszość – przyszłość*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kaczan, R., Rycielski, P. (red.). (2014). *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaczmarek, Ł. (2016). *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kamiński, A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamiński, A. (1976). *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Kamiński, A. (1979). *Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej*. W: B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko* (s. 143–149). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa: odmiany poradniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karkowska, M., Czarnecka, W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kawecki, I. (1993). *Etnografia i szkoła*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.
- Kawula, S. (1988). *Studia z pedagogiki społecznej*. Wyd. 2 uzup. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kawula, S. (1996). *Studia z pedagogiki społecznej*. Wyd. 3 rozszerz. i popr. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kawula, S. (2005). *Kształty rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kelm, A. (1968). *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kelm, A. (1974). *O opiece nad dzieckiem w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kelm, A. (1983). *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Kelm, A. (2000). *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T., Wosik-Kawala, D. (2012). *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kłoskowska, A. (1990). Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego (w:), Bourdieu, P. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*.
- Konarzewski, K. (1987). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konarzewski, K. (1995). *Szkoła nauczania – Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski, K. (2004). *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K., Chomczyński, P. (2012). *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin.
- Kopaliński, W. (1999). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Muza SA.
- Kostera, M. (2003). *Antropologia organizacji. Metodologia badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotarbiński, T. (1970). *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kozubska, A. (2002). Niektóre uwarunkowania uczestnictwa nauczycieli w relacjach edukacyjnych. W: A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (s. 343–354). Białystok: Trans Humana.
- Kowalewski, F. (1976). *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kowalski, S. (1969). *Szkoła w środowisku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kowalski, S. (1974). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kromolicka, B. (2005). *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kron, F. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Tłum. E. Cieślik. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzczkowski, K. (1947). *Polityka społeczna. Wybór pism z życiorysem i charakterystyką twórczości*. Łódź: Polski Instytut Służby Społecznej.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2012). Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 57–74). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kunicka, M. (2008). Szkoła organizacją hierarchiczną czy organizacją sieciową?. W: M. Szymański, B. Muchacka (red.), *Szkoła w świecie współczesnym* (s. 87–94). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). Profilaktyka. W: *Słownik pedagogiczny* (s. 126–193). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurdybacha, Ł. (1967). *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kurzynoga, M. (2011). *Warunki legalności strajku*. Łódź: Wolters Kluwer.
- Kwak, A., Wyrwich-Hejduk, E. (2012). *W kręgu zagadnień pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowska, H. (1991). Edukacja nauczycielska w optyce badań o współczesność i przyszłość. W: H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej* (s. 1–1). Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między autonomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2010). *Nauczyciel: znaczenia i dylematy profesji*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Kwiatkowska, H. (2012). Teoriopoznawcze implikacje związku z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli. W: B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 177–192). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (1972). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim: studium wsi peryferyjnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lalak, D., Pilch, T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Latour, B., Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Lepalczyk, I. (1987). *Geneza i rozwój diagnostyki pedagogicznej*. W: I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej* (s. 204–222). Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewin, A. (1972). *O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły. Problemy i technika*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli: historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej szkoły Wyższej.
- Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L., Lofland, L. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Tłum. E. Hałas. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie rodziców i nauczycieli w procesie wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Makarenko, A. (1956). *Dzieła*. T. 5. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Malikowski, M. (1992). *Socjologiczne badanie miasta. Problemy pojęciowe, teoretyczne i metodologiczne*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. I. Wyrzykowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Matczak, P. (2000). *Problemy ekologiczne jako problemy społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Materne, J. (1977). *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Konstrukcja metody badań i próba jej empirycznego zastosowania w szkołach miejskich*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Materne, J. (1988). *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*. Warszawa–Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Tłum. Z. Wolińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mendel, M. (1999). *Edukacja społeczna-odmiana myślenia o wczesnej edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo olsztyńskiej Szkoły Wyższej.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006). Kategoria miejsca w pedagogice i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 54–64). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mendel, M. (2007a). *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2007b). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mikiewicz (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikulski, J. (1972). *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mirski, J. (1932). *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*. Warszawa: Ministerstwo Wychowania Religijnego i Oświecenia Publicznego.
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Monge, P.R., Contractor, N.S. (2003). *Theories of Communication Networks*. New York: Oxford University Press.
- Morawski, W. (1998). *Zmiana instytucjonalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muchacka, B., Szymański, M. (2008). *Szkoła w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Muszyński, H. (1971). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Muszyński, H. (1976). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mysłakowski, Z. (1961). *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Mysłakowski, Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niedźwiecki, M. (1924). *Dom i szkoła po wojnie*. Lwów: Księgarnia Naukowa.
- Niezgoda, M. (red.). (2011). *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowosad, I. (red.). (2010). *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Odrawąż-Coates, A. (2015). *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). *Prężność u dzieci i młodzieży charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Okoń, W. (1979). *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2001a). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2001b). *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olbrycht, K. (1994). Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla” i wychowania do wyboru wartości. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 146–152). Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Palka, S. (red.). (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palka, S. (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Parsons, T. (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Passini, B., Pilch, T. (red.). (1979). *Wychowanie i środowisko. Praca zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pawlak, R. (2011). *Reforma oświaty „po polsku”, czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piekarski, J., Urbaniak-Zajac, D., Szmidt, K.J. (red.). (2011). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pilch, T. (1971). *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (red.). (2003). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (red.). (2006a). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (red.). (2006b). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (red.). (2007). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6: *Su–U*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Lepalczyk, I. (1993). *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pióro, Z. (red.). (1982). *Przestrzeń i społeczeństwo: z badań ekologii społecznej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Polak, M. (2014). Superbelrzy mogą zmienić szkołę. W: R. Firmhofer, A. Hilderbrandt (red.), *Przewrót kopernikański. Oddolnie zmieniamy polską edukację* (s. 99–104). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Potulicka, E. (2008). Kadra w szkole jako organizacji uczącej się. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym* (s. 49–55). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przeclawska, A. (1993). *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Putnam, R.D. (1995). *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Tłum. J. Szacki. Kraków–Warszawa: Znak, Fundacja Stefana Batorego.
- Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans: prorozwojowe i prospołeczne używania Internetu przez dzieci i młodzież. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 55–62). Warszawa: NASK.
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko za pośrednictwem. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7–16). Warszawa: EduAkcja.

- Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej, w działaniach szkół i nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 25–28). Warszawa: EduAkcja.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, A. (2019). *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1937). *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Radlińska, H. (1961). *Pisma pedagogiczne*. T. 1. *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radzewicz, J. (1983). *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Radzewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Warszawa: Wydawnictwo Kos.
- Radzewicz, J. (1992). *Edukacja alternatywna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ratajka, Z. (2009). *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015a). *Creative Schools Revolutionizing Education from the Ground Up*. London: Penguin Books.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015b). *Kreatywne szkoły – oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Tłum. A. Baj. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Rogała, S. (1989). *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*. Warszawa–Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rokicki, J. (2001). Szkoła jako instytucja totalna. W: J. Aksman, *Manipulacja pedagogiczno-społeczne aspekty: Część I. Interdyscyplinarne aspekty manipulacji*. Kraków: AFM.
- Rutkowiak, J. (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sawisz, A. (1989). *Szkoła a system społeczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja, system, rozwój*. Toruń: „Edytor”.
- Schulz, R. (1993). *Szkoła jako organizacja*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Schulz, R. (1996). *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Schutz, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*. London: Heinemann Educational Books.
- Silverman, D. (2009). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siuda, P. (red.). (2016). *Metody badań online*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Siuta, J. (2005). *Słownik psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smarzewski, H. (1987). *Szkoła jako środowisko wychowawcze*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Smolińska-Theiss, B. (1988). Badanie przez działanie w pedagogice społecznej. W: Uniwersytet Warszawski. Wydział Pedagogiczny. Katedra Pedagogiki Społecznej, *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego* (s. 13–50). Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smolińska-Theiss, B. (1991). Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Węgrów – siły społeczne małego miasta* (s. 67–90). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Smolińska-Theiss, B. (1999). *Pokój z dziećmi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Janusz Korczak – idee pedagogiczne. W: J. Bałachowicz (red.), *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sośnicki, K. (1967). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Strauss, A.L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Walter de Gruyter.
- Surzykiewicz, J. (2010). Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń). W: J. Piekarski (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa* (s. 201–227). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szacki, J. (1983). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczepański, J. (1963). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczepański, J. (1975). *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa: PIW.
- Szczepański, J. (1978). *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*. Kalisz: Wydawnictwo CDN.
- Szkudlarek, T. (1992). *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 2, s. 50–66). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Szybiak, I. (1991). Z dziejów szkoły. W: *Sztuka nauczania. T. 2. Szkoła* (s. 9–51). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymański, M. J. (2008). *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2006). *Pedagogika subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2008). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji, Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2010). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2012a). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2012b). Dlaczego w Polsce jeszcze długo nie będzie szans na korczakowską demokratyzację szkolnej edukacji?. W: J. Bałachowicz (red.), *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka* (s. 38–60). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tchorzewski, A.M. de (1999a). Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości. W: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności* (s. 33–37). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tchorzewski, A.M. de (1999b). Prawość jako zasadnicza postawa i powinność moralna nauczyciela. W: A.M. de Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli* (s. 71–76). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Theiss, W. (1984). *Radlińska*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Theiss, W. (1997). *Radlińska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W. (2001). (red.). *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W., Konopczyński, M., Winiarski, M. (2010). *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.
- Theiss, W., Skrzypczak, B. (2006). *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: Stowarzyszenie CAL.
- Thompson, J. (2013). *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*. Tłum. J. Bartosik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, E. (1969). *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Trempała, E. (1976). *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trempała, E. (1985). Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Trempała, E. (1988). *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Trempała, E. (red.). (1990). *Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Trempała, E. (red.) (1999a). *Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- Trempała, E. (1999b). *Panorama pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane w Bydgoszczy.
- Turowski, J. (2001). *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Uniewska, A. (2013). *O jakości pracy szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Urlińska, M. (2007). *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych na przykładzie szkoły polskiej w Rydze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Uryga, D. (2013). „Mała szkoła” w środowisku wiejskim. *Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Walasek, S., Kowalska, E., Fudala, R. (2011). *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walter, N. (2020). Mamy (za) duży wybór – czyli jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 51–59). Warszawa: EduAkcja.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Winiarski, M. (1992). *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Winiarski, M. (2003). Nowe ukierunkowania badawcze pedagogiki społecznej (próba myślenia perspektywicznego). W: S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość* (s. 313–346). Olsztyn: Kastalia.
- Winiarski, M. (2007). Środowisko wychowawcze. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 324). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Winiarski, M. (2008). Geneza i rozwój pedagogiki opiekuńczej. W: E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość* (s. 446–450). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Winiarski, M. (2010a). Pomoc i wsparcie społeczne w pedagogice społecznej Stanisława Kawuli. W: E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red.), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI* (s. 42–52). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Winiarski, M. (2010b). *Znaczenie rodziny w wymiarze indywidualnym i społecznym*. W: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa* (s. 77–131). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Winiarski, M. (2014). Relacje rodzina – szkoła w perspektywie współpracy. W: W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* (s. 246–271). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Witkowski, L. (2020). *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wołczyk, J. (1973). *Edukacja dla rozwoju*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wołczyk, J., Winiarski, M. (1976). *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wołoszyn, S. (1997). Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć?. W: T. Kukłowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* (s. 23–42). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Woods, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Methods. W: M.D. LeCompte (red.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (s. 3–52). London: Academia Press.
- Wroczyński, R. (1973). *Edukacja permanentna. Problemy i perspektywy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wroczyński, R. (1976). *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wroczyński, R. (1979). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wroczyński, R., Pilch, T. (1974). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wyrwa, F., Wyrwa, M., Wilkus-Wyrwa, A. (2020). Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia. W: B. Niemierko, K.M. Szmigiel (red.), *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej* (s. 363–381). Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zaborowski, Z. (1964). *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zamorska, B., Krzychała, S. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zieleniewski, J. (1979). *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Znanięcki, F. (1973). *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Znanięcki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Znanięcki, F. (2009). *Metoda socjologii*. Tłum. E. Hałas. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żebrowski, J. (1998). *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

Czasopisma

- Block, J. Kremen, A. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Brzezińska, A. (1992). Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 37(2), 69–75.
- Cieślik, M. (2004). Szkoda czasu na dzieciństwo. *Wprost*, (36), 20–26.
- Czub, M., Matejczuk, J. (2014). Sześciolatki do szkoły – rozterki rodziców. *Psychologia w Szkole*, 3(44), 57–65.
- Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2002). Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD. *Edukacja*, 1, 101–109.
- Fuchs, W. (1970–1971). Empirische Sozialforschung als politische Aktion. *Soziale Welt*, 21–22(1), 1–17.
- Hall, P., Taylor, C.R. (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political Studies*, 44(5), 936–957.
- Hammersley, M. (1997). O nauczycielu jako badaczu. Tłum. P. Kwieciński. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania*, 13(317), 49–76.
- Hemmings, A. (2007). Seeing the Light: Cultural and Social Capital Productions in an Inner-City High School. *The High School Journal*, 90(3), 9–17.
- Jałowicki, B. (1992). Strukturalne i aksjologiczne uwarunkowania transformacji systemowej w Polsce. *Przegląd Socjologiczny*, 41, 41–48.
- Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, (57), 47–65.
- Kawula, S. (1978). Koncepcja szkoły środowiskowej Stanisława T. Szackiego. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika*, 7(98), 223–240.
- Kawula, S. (2003). Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku-perspektywa koncepcji społeczeństwa ryzyka. *Chowanna*, XLVI, t. 2, 25–43.
- Kazmierowicz, M. (2007). Wychowanie w zreformowanej szkole. *Nowa Szkoła*, (3), 7–13.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift fur Padagogik*. z. 19.
- Konarzowski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 4(124), 5–19.
- Konarzowski, K. (1995). Nauczyciel. *Sztuka nauczania*. 160–190.
- Kowalski, T. (1982). Podstawowe przesłanki i założenia szkoły usamorzadowionej. *Problemy Oświaty na Wsi*, 9(3), 53–61.
- Kozubska, A. (2013). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Studia Dydaktyczne*, (24–25), 131–146.
- Kowalewski, F. (1982). Samorealizacja a wychowanie. *Życie Szkoły*, (11–12), 475–488.
- Kurier Południowy. Wydanie grójeckie* (2013). (503).
- Lewowicki, T. (1990). O makrospołecznych uwarunkowaniach uspołecznienia edukacji. *Edukacja*, 2, 6–17.

- Muszyński, H. (1988). O potrzebie i koncepcji reformy systemu instytucji współdziałających ze szkołą. *Edukacja*, 3,
- Muszyński, H. (1990). Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej. *Edukacja*, 4, 8–30.
- Immergut, E.M. (1998). The Theoretical Core of the New Institutionalism. *Politics and Society*, 26(1), 5–34.
- Nad Wisłą. Gazeta podwarszawska* (2014a). 38(500), 9 października.
- Nad Wisłą. Gazeta podwarszawska* (2014b). 45(500), 27 listopada.
- Nissenbaum, H., Walker, D. (1998). Will Computers Dehumanize Education? A Grounded Approach to Values at Risk. *Technology in Society*, 20(3), 237–273.
- Okolica. Gazeta Południowego Mazowsza* (2014). 24(291), 9 grudnia.
- Olczak, A. (2017). Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 55–67.
- Park, R.E. (1936). Human Ecology. *The American Journal of Sociology*, 42(1), 1–15.
- Pedagogika Społeczna* (2011). 10(2).
- Perkowska-Klejman, A. (2009). Pomiar relacji interepersonalnych nauczyciel-uczeń. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 65–74.
- Pieliński, B. (2013). Instytucjonalizmy a polityka społeczna. *Problemy Polityki Społecznej Studia i dyskusje*, 22(3), 25–43.
- Putnam, R.D. (1995). Tuning in, Tuning out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*, 28(4), 664–683.
- Raczkowska, J. (2000). W sprawie opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (7), 23–28.
- Schulz, R. (1990). Idea szkoły jako organizacji twórczej. *Problemy Oświaty na Wsi*, 17(2–3), 74–82.
- Smolińska-Theiss, B. (1998). Zmiany w pedagogice społecznej – pedagogika społeczna w warunkach zmiany. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (3), 46–51.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, (1), 13–26.
- Smolińska-Theiss, B. (2019). Nauczyciele wobec zmiany w oświacie – między służbą a oporem. *Pedagogika Społeczna*, 3(73), 293–307.
- Smolański, A. (1981). Koncepcja szkoły usamorządowanej. *Nauczyciel i wychowanie*, (4–5), 7–13.
- Szmidt, K. (2007). Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości. Część 3: Podejście zintegrowane – badanie w działaniu. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, (1), 68–72.
- Theiss, W. (2012). „Dziecko to człowiek”. Pedagogiczne dziedzictwo Janusza Korczaka. *Pedagogika Społeczna*, 11(4), 7–15.
- Theiss, W. (2018). Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce. Wprowadzenie. *Pedagogika Społeczna*, 17(2), 9–34.
- Tyszkowa, M. (1987). Kierunek kulturowo-historyczny w psychologii rozwojowej. *Człowiek i Społeczeństwo*, 3, 51–75.

- Winiarski, M. (1990). Współdziałanie szkoły i środowiska jako droga do uspołecznienia szkoły. *Edukacja*, 2, 32–35.
- Znanięcki, F. (1938). Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 18(1), 89–119.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t.j. Dz.U. 2019 poz. 2215.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. 1982 nr 35, poz. 228 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982 nr 35, poz. 230 z późn. zm.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526..
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., t.j. Dz.U. 2020 poz. 1327.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. 1994 nr 111, poz. 535 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 9 listopada 1995 r. o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych, Dz.U. 1996 nr 10, poz. 55.
- Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej, Dz.U. 1996 nr 25, poz. 113 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 lutego 1997 r. o powszechnym bezpieczeństwie zdrowotnym, Dz.U. 1997 nr 28, poz. 153 z późn. zm.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. 2001 nr 61, poz. 624.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. 2002 nr 10, poz. 96.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, Dz.U. 2003 nr 26, poz. 226.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, t.j. Dz.U. 2020 poz. 1876.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii, Dz.U. 2005 nr 179, poz. 1485 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz.U. 2005 nr 180, poz. 1493 z późn. zm.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2007 nr 80, poz. 542.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1487.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149, poz. 887 z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013 poz. 532.
- Uchwała Nr 130/2014 Rady Ministrów z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie przyjęcia Rządowego programu na lata 2014–2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 lipca 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów dydaktycznych, Dz.U. 2014 poz. 1024.
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2015 poz. 357.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych, Dz.U. 2015 poz. 938.
- Załącznik do uchwały nr 89/2015 Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii, Dz.U. 2015 poz. 1249.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz.U. 2017 poz. 703.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2019 poz. 323.
- Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami, Dz.U. 2019, poz. 1078.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. 2020 poz. 493.

Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2020 poz. 1280.

Źródła internetowe

- Andrysiak, A. (2019). *Andrysiak: Nauczyciele muszą przyjąć do wiadomości, że nikt im nie pomoże*. Pobrane z: <https://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/593687,nauczyciele-strajk-szkola-znp-rzad-pis.html> (dostęp: 1.02.2021).
- Bezpieczeństwo w szkole – procedury i regulaminy (2021). Pobrane z: http://www.szko-lanr2.warka.pl/wp-content/uploads/2017/08/procedury_bezpieczenstwa.pdf (dostęp: 31.01.2021).
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbička, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> (dostęp: 1.02.2021).
- Ikonowicz, P. (2019). *Broniarz: 500 tys. nauczycieli za strajkiem*. Pobrane z: <https://www.rp.pl/Edukacja/190329785-Broniarz-500-tys-nauczycieli-za-strajkiem.html> (dostęp: 15.02.2021).
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Pobrane z: <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2020/11/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf> (dostęp: 6.11.2020).
- Matys, P. (2019). *Strajk nauczycieli. Apelują do rodziców: „Protestujemy, bo chcemy uczyć. Prosimy zrozumieć nas”*. Pobrane z: <https://kielce.wyborcza.pl/kielce/7,47262,24627710,strajk-nauczycieli-apeluja-do-rodzicow-protestujemy-bo-chcemy.html> (dostęp: 1.02.2021).
- Maziarski, W. (2019). *Nauczyciele mówią: STOP! To nie jest tylko strajk o kasę. To strajk o godność*. Pobrane z: <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,24647949,nauczyciele-mowia-stop-to-nie-jest-tylko-strajk-o-kase-to.html> (dostęp: 1.02.2021).
- MEN (2013). *Dorota Zawadzka, Weronika Książkiewicz i prof. Krzysztof Konarzewski o 6-latkach w szkole*. Pobrane z: www.youtube.com/watch?v=N8B0MakMec0&feature=youtu.be (dostęp: 29.12.2015).
- MEN, ORE (bd). *Sześciolatki w szkole. Działania samorządów – dobre praktyki*. Pobrane z: http://bc.ore.edu.pl/Content/359/ore_zo_szesciolatki_w_szkole.pdf (dostęp: 15.02.2021).
- NIK (2013). *Czy szkoły są gotowe na przyjęcie sześciolatek?*. Pobrane z: www.nik.gov.pl/aktualnosc/czy-szkoly-sa-przygotowane-do-przyjecia-szesciolatkow.html (dostęp: 7.05.2015).
- Palade, M. (2013). *„Nie” dla 6-latków w szkołach! – sondaż Homo Homini dla Do Rzeczy*. Pobrane z: <https://dorzeczy.pl/kraj/1759/Nie-dla-6-latkow-w-szkolach-sondaz-Homo-Homini-dla-Do-Rzeczy.html> (dostęp: 29.12.2015).
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania. Czerwiec 2020*. Pobrane z: <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,941,edukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania> (dostęp: 1.02.2021).

- Pochrząst-Motyczyńska, A. (2019). *Ustawa wchodzi w życie – szkoły gorączkowo szukają dentystów*. Pobrane z: <https://www.prawo.pl/zdrowie/dentysta-w-kazdej-szkole-od-12-wrzesnia-2019-r,470523.html> (dostęp: 22.02.2021).
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020), *Zdalna edukacja. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Pobrane z: https://zdalnanauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf (dostęp: 1.02.2021).
- Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce (2021). Pobrane z: www.szkolanr2.warka.pl (dostęp: 30.01.2021).
- Radwan, A. (2017). *Ofiary systemu, czyli jak nauczyciele stali się nierobami bez autorytetu*. Pobrane z: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1088872,patologie-zawodu-nauczyciela.html> (dostęp: 1.02.2021).
- Rekrutacja do oddziału przedszkolnego na rok szkolny 2018–2019 (2021). Pobrane z: <http://www.szkolanr2.warka.pl/download/aktualne-dokumenty/> (dostęp: 15.02.2021).
- Rogal, A. (2011). *Rzecznik Praw Dziecka: Nie można straszyć szkołą*. Pobrane z: https://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,9898692,Rzecznik_praw_dziecka__nie_mozna_straszyc_szkola.html (dostęp: 5.07.2011).
- Sitnicka, D. (2019). *TVP o nauczycielach: „Moralność całkowicie skompromitowana”, „Tyle wakacji i jeszcze im źle?”*. Pobrane z: <https://oko.press/moralnosc-nauczycielska-calkowicie-skompromitowana-tyle-wakacji-i-jeszcze-im-zle-tvp/> (dostęp: 1.02.2021).
- Statut Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce (2021). Pobrane z: <http://www.szkolanr2.warka.pl/wp-content/uploads/2018/02/STATUT-PSP-NR-2.pdf> (dostęp: 31.01.2021).
- Sterna, D. (2020). *Efekty nauczania zdalnego*. Pobrane z: <https://osswiata.ceo.org.pl/2020/11/20/efekty-nauczania-zdalnego/> (dostęp: 15.02.2021).
- TVN24 (2019). *Maleje liczba strajkujących placówek, ale ZNP i ministerstwo podają rozbieżne dane*. Pobrane z: <https://tvn24.pl/polska/strajk-nauczycieli-ile-placowek-strajkuje-ra928428-2288610> (dostęp: 18.04.2019).
- TVP INFO (2015). *Elbanowscy dopięli swego. „Dzieci nie będą zmuszane do tego, żeby być w szkole”*. Pobrane z: <https://www.tvp.info/22757390/mininister-edukacji-rozmawia-z-elbanowskimi> (dostęp: 15.02.2021).
- wPolityce (2015). *MEN podsumowuje niefortunną reformę obniżenia wieku szkolnego*. Pobrane z: <https://wpolityce.pl/spoleczenstwo/271567-men-podsumowuje-niefortunna-reforme-obnizenia-wieku-szkolnego> (dostęp: 15.02.2021).

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich: 13,5
Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ
Druk ukończono w marcu 2021
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Anna Górka-Strzałkowska

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (2017); magister pedagogiki specjalnej o specjalności resocjalizacja, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; pedagog szkolny, nauczyciel dyplomowany, socjoterapeutka, asystent w APS. Zainteresowania naukowe: pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym, praca opiekuńczo-wychowawcza w szkole, uzależnienia dzieci i młodzieży.

Wybrane publikacje: A. Górka-Strzałkowska, A. Perkowska-Klejman, *Opieka i wychowanie w szkole zintegrowanej ze środowiskiem – między starą a nową perspektywą*, w: „Pedagogika Społeczna”, 2014; *Szkoła jako instytucja, organizacja, system społeczny*, w: A. Odrowąż-Coates, M. Kwiatkowski (red.), *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych*, Warszawa 2014; A. Górka-Strzałkowska, A. Perkowska-Klejman, *Nowe wyzwania szkoły – sześciolatek w szkole – między dyskursem medialnym a realiami Warki*, w: M.J. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu problemów edukacyjnych*, Warszawa 2015.

Mimo tytułu opracowania wywołującego literackie skojarzenia, książka robi na mnie wrażenie interesującego podręcznika z zakresu wiedzy o środowisku lokalnym i szkolnym w ujęciu pedagoga społecznego. W ten sposób niemal połowa książki spełnia w bardzo wysokim standardzie rolę podręcznika dla czytelnika tej pracy, szczególnie, jeśli to będzie student lub początkujący, młody badacz. Uważam, że taka kombinacja treściowa i metodyczna pracy akademickiej jest godna wielkiej pochwały i spełni niezwykle pożyteczną rolę w kształceniu studentów. Włączenie wątków kontrowersyjnych sporów stanu nauczycielskiego z władzami politycznymi jest bardzo ważnym i słusznym posunięciem Autorki w debacie o roli oświaty, szkoły i nauczycielstwa w rozwoju państwa i przyszłości gospodarczej kraju.

Prof. dr hab. Tadeusz Pilch



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022