

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJ KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2014, nr 1 (53)



A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Czego (nie) uczy szkoła – refleksje uczniów dorosłych*, „e-mentor” 2014, nr 1 (53), s. 69–74, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/53/id/1080>.

Czego (nie) uczy szkoła – refleksje uczniów dorosłych



Agnieszka
Domagała-Kręcioch



Bożena
Majerek

Niniejszy artykuł koncentruje się na doświadczeniach edukacyjnych jako czynniku, który kształtuje postawę człowieka wobec całościowego uczenia się. Analiza retrospektywnych esejów biograficznych pozwoliła na przedstawienie i omówienie trzech obszarów efektów kształcenia w zakresie wartości relacyjnych i osobistych, które stanowią trzon prawidłowego funkcjonowania człowieka w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Pierwszy z nich dotyczy kształtowania zamierzonych i zaplanowanych w procesie wychowania kompetencji; drugi – zaniedbań i przeoczeń w programach szkolnych, ostatni natomiast – niezamierzonych, a czasem wręcz szkodliwych dla rozwoju ucznia rezultatów wychowawczych. Jednocześnie zidentyfikowane efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły stały się podstawą do określenia kierunków zmiany edukacji opartych na doświadczeniach uczących się dorosłych.

We wstępie do swojej książki *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej* E. Solarczyk-Ambrozik podkreśla, że wymogiem cywilizacyjnym jest kształcenie ustawiczne¹. Teza ta oraz dokumenty i raporty dotyczące kształcenia ustawicznego nie pozostawiają wątpliwości, że odpowiedzialność za własną edukację, pracę, a co za tym idzie – życie w coraz pełniejszym zakresie ponoszą jednostki (nie państwo, nie społeczność) funkcjonujące w społeczeństwie wiedzy. Powodować to może wyraźny podział społeczeństwa na te osoby, które doskonale będą odnajdywać się we wciąż nowej rzeczywistości, kształtowanej pod wpływem zmieniających się uwarunkowań rynkowo-społecznych, i na te, które w dokonujących się zmianach dostrzegają będą jedynie zagrożenie, prowadzące do społecznej ekskluzji. Wniosek, jaki się tutaj nasuwa, jest oczywisty: jeżeli nie chcesz znaleźć się na marginesie życia społecznego i zawodowego, zdobywaj nową wiedzę i dbaj o własne kwalifikacje. Jednak w przypadku osób dorosłych to zdawałoby się oczywiste założenie nie zawsze można szybko zrealizować, bowiem edukacji osób dorosłych towarzyszy szereg

barier i ograniczeń, wśród których znajdują się m.in.: bariery motywacyjne (np. negatywne nastawienie do edukacji, brak wiary we własne możliwości), bariery materialne czy informacyjne (np. brak dostępu do informacji o ofercie edukacyjnej).

Założenia teoretyczne

Liczne teorie andragogiczne wskazują na fakt, iż nauczanie i uczenie się dorosłych opiera się na uprzednich doświadczeniach edukacyjnych, które nie zawsze stanowią bodziec motywacyjny do podejmowania aktywności oświatowej. Zdaniem M. Crowder i K. Pupynin uprzednie doświadczenia edukacyjne stają się ważnym elementem nie tylko w procesie podejmowania decyzji związanych z dalszą edukacją, ale wpływają na samowiedzę i samoocenę jednostki, co przekłada się bezpośrednio na przebieg i jakość jej kształcenia². Pod wpływem informacji zwrotnych od nauczycieli i grupy, w której uczy się człowiek, kształtuje się jego postawa wobec edukacji i własnych możliwości. Ponadto przejmowanie przez nauczyciela, jako osoby kompetentnej, odpowiedzialności za proces nauczania często skutkuje później w życiu ucznia dorosłego biernością wobec własnych potrzeb edukacyjnych. Tkwienie w roli ucznia skutecznie blokuje aktywność i kreatywność osób dorosłych.

Tymczasem szkoła, która wciąż odgrywa dominującą rolę w przekazywaniu wiedzy, jako instytucja publiczna powinna przygotowywać uczniów – członków demokratycznego społeczeństwa – do ciągłego samorozwoju, a przede wszystkim do efektywnego funkcjonowania na przyszłym rynku pracy. Pomocne mają w tym być określone kompetencje kluczowe, które wyznaczają kierunek działań edukacyjnych środowisk szkolnych, jak i pozaszkolnych. Zdaniem J. Figla, członka Komisji Europejskiej odpowiedzialnego m.in. za kształcenie młodzieży, *poziom kompetencji danej osoby wpływa na jej motywację i satysfakcję*

¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 7.

² Cyt. za: E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012, s. 51.

zawodową w miejscu pracy, co ma z kolei wpływ na jakość wykonywanej przez nią pracy³. Każda z kompetencji kluczowych oparta jest o konkretne umiejętności i wiedzę, które zdobyć mają uczniowie, oraz postawy, które mają w sobie wykształcić, zgodnie z zasadą, że najważniejsze są efekty uczenia się. Nie podlega żadnej dyskusji fakt, iż jasno zdefiniowane kompetencje i umiejętności porządkują przestrzeń szkolną, co implikuje jednoznaczność w wyznaczaniu obszarów kontroli i oceny procesu kształcenia. W tym jednak miejscu rodzi się szereg pytań: *Czy mamy tutaj do czynienia z pełnym rozwijaniem poznawczych zdolności uczniów? Czy nie gubimy tego, co najważniejsze w edukacji – czyli równowagi między procesem a efektem?*⁴ A także, czy w trosce o efekty końcowe, edukacyjną wartość dodaną, a może miejsce na liście najlepszych szkół nie pomijamy mimo wszystko samego ucznia z jego potrzebami, oczekiwaniami, marzeniami?

Twierdzących odpowiedzi na powyższe pytania zdają się niestety dostarczać spostrzeżenia W. Mariańskiego. Pomimo wielu reform i dążeń nauczycieli do profesjonalizmu przejawiającego się m.in. w osiąganiu jak najlepszych efektów pracy, zgodnie z postulatem: „jak najwyższe oceny, jak najlepsza średnia”, efekty są ciągle podobne, tzn. większość uczniów „przemika przez szkołę” drogą od porażki do porażki, gdyż system nauczania i oceniania jest tak skonstruowany, by sukces dostępny był tylko dla niewielkiej grupy uczniów, dla których „zarezerwowane” są oceny celujące i bardzo dobre. Pozostali wcześniej czy później odkrywają, że „szkoła ich nie lubi”, więc i oni nie pozostają jej dłużni. W ten sposób nauka staje się dla nich bardzo trudnym doświadczeniem⁵.

W zaproponowanym przez T. Borkowską modelu „człowieka budującego”, który – zdaniem autorki – jest jedną z propozycji najbardziej przystających do współczesnej rzeczywistości pedagogicznej, człowiek ma kontrolę nad własnym życiem (a to powinno być jednym z nadrzędnych celów współczesnej edukacji) wówczas, gdy odpowiednio wcześniej zostaną rozwinięte i utrwalone w nim wartości pomagające mu zmierzyć się z napotykanymi trudnościami. Naturalne powinno być – dzięki edukacji i stwarzanym w przestrzeni szkolnej warunkom – dążenie do odkrywania sensu własnego życia⁶. Jak dalej zauważa autorka: *w przestrzeni życiowej każdego człowieka znajdują się zarówno jakości (sytuacje) przypadkowe, jak i celowe – zamierzone. Jedne i drugie mogą być pozytywne i neutralne*⁷.

Zgodnie z założeniami tej koncepcji „człowiek budujący” posiada zasoby moralno-kognitywno-

-emocjonalne, a trzon jego egzystencji stanowią wartości osobiste i relacyjne. Wśród pierwszych znajdują się: zdrowie, wolność, odpowiedzialność, odwaga i godność. Wartości relacyjne to: przyjaźń, miłość, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia, życzliwość, tolerancja. Dzięki tym wartościom człowiek ciągle „staje się” – doświadcza rzeczywistości, ocenia ją i interioryzuje, co czyni jego egzystencję wielowymiarową.

Ze względu na społeczny charakter funkcjonowania człowieka szczególne znaczenie mają wartości relacyjne, służące nawiązywaniu i podtrzymywaniu satysfakcjonujących relacji międzyludzkich. Jednocześnie osobom społecznie niekompetentnym trudniej jest się odnaleźć w nowych sytuacjach edukacyjnych i zawodowych, a istotny deficyt w tym zakresie wiąże się niewątpliwie z licznymi negatywnymi konsekwencjami, tj. poczuciem osamotnienia i opuszczenia, nieradzeniem sobie w sytuacjach trudnych czy podejmowaniem ryzykownych zachowań.

Wydaje się, że w kształtowaniu kompetencji w tym właśnie zakresie doniosłą rolę odgrywa szkoła, bowiem w swoim założeniu prawie cały proces kształcenia szkolnego ma charakter komunikacyjny.

Założenia metodologiczne

Podjmując próbę oceny zakresu wspierania przez szkołę rozwoju wartości relacyjnych i osobistych wśród uczniów, w maju i czerwcu 2013 roku przeprowadzono badania empiryczne, w których uczestniczyło 125 studentów studiów niestacjonarnych na kierunkach pedagogicznych. Badaną grupę stanowiły przede wszystkim kobiety (79 proc.) w wieku 21–46 lat (średnia wieku 35,2). Badani zostali poproszeni o przygotowanie eseju biograficznego na temat: *Czego o życiu (nie) nauczyła mnie szkoła?* Zgromadzony, bogaty materiał empiryczny poddany został analizie jakościowej, która koncentrowała się wokół trzech zasadniczych pytań:

1. Jakie pożądanymi wartości osobiste i relacyjne kształtuje szkoła?
2. O jakie wartości szkoła nie dba lub je skutecznie blokuje?
3. Które z pseudowartości w sposób niezamierzony kształtuje szkoła?

Badania miały charakter retrospektywny, a – jak zaleca T. Rapley – analiza tekstu koncentrowała się zarówno na tym, *co się (w) nim mówi*, jak i na tym, *czego się (w) nim nie mówi* (czyli na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach)⁸.

³ J. Figiel, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, [w:] *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf, [28.09.2013].

⁴ S. Dylak (red.), *Strategie kształcenia wyprzedzającego*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013, s. 14.

⁵ W. Mariański, *Szkoła pełna porażek*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1516>, [08.10.2013].

⁶ T. Borkowska, *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 2003, s. 58–59.

⁷ Tamże, s. 61.

⁸ T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2010, s. 194.

Analiza wyników

Szkoła to nie tylko oceny i odpowiednie zachowanie, ale przede wszystkim bycie z innymi ludźmi. Jak zauważają M. Liszyk-Kozłowska i T. Kosiorek często wysoka inteligencja, świetne świadectwa nie przekładają się na późniejsze sukcesy, także finansowe. Bo niezbędne są umiejętności interpersonalne, sztuka bycia z ludźmi i czucia się z nimi bezpiecznie⁹.

W retrospektywnych wspomnieniach badanych osób pojawiały się wypowiedzi pokazujące, że szkoła, oprócz celów dydaktycznych, dość skutecznie realizowała założenia wychowawcze. Wśród wielu pozytywnych efektów szkolnej edukacji badani w obszarze kompetencji relacyjnych wymieniali m.in. umiejętność pracy w grupach, odpowiedzialność za podjęte działania, cierpliwość, życzliwość, umiejętność rozpoznawania emocji i potrzeb drugiego człowieka, niesienie pomocy, oferowanie wsparcia. Jednocześnie z treści esejów wynika, że kontakty, przyjaźnie, a nawet miłości, które narodziły się w czasie szkolnej edukacji, dla wielu osób stają się ważnym źródłem pozytywnych doświadczeń, o czym świadczyć może poniższa wypowiedź: *Czas spędzony w szkole pozwolił mi też znaleźć przyjaciół, na których mogę liczyć nawet po wielu latach i doceniać wartość przyjaźni. Bycie ze sobą na co dzień umożliwia spojrzenie na bliskie osoby z różnych perspektyw i dostrzeżenie, jakimi naprawdę są ludźmi. Przekonałam się, że czasami postąpią niewłaściwie, ale każdy z nas popełnia błędy, ważne aby je w porę dostrzec i naprawić. Takie sytuacje, w których nie wszyscy postępowali wobec mnie czy innych z mojego otoczenia w porządku, spowodowały, że nauczyłam się tego, że nie należy skreślać takich osób, bo każdy zasługuje na drugą szansę. Nie ma ludzi nieomylnych, nawet jeżeli kiedyś i mnie zdarzyło się popełnić błąd to starałam się go poprawić, aby swoim zachowaniem nie skrzywdzić innych* (kobieta, 38 lat).

Jak zaznaczono w części metodologicznej, jakościowa analiza treści esejów miała również na celu identyfikację tych kompetencji, których szkoła powinna uczyć, a – zdaniem osób badanych – tego niestety nie robi. Z przedstawionych w esejach doświadczeń wynika, że szkoła nie uczy wierności, wytrwałości, zaufania, uczciwości, odwagi wyrażania swoich poglądów, sprzeciwiania się i reagowania w sytuacji krzywdzenia innych. Podejście nauczyciela, jego postawa wynikająca często z pozornie „sprawdzonych” sposobów oddziaływania pedagogicznego (nakazy, zakazy, dominacja), a także środowisko nie zawsze sprzyjających (bo niedojrzałych jeszcze, mało świadomych konsekwencji swoich zachowań) kolegów z klasy szkolnej nie tworzą przestrzeni przyjaznej do kształtowania kompetencji relacyjnych. Sytuacja niejednokrotnie wymusza wręcz odwrotne postawy, takie jak: uległość i bezwzględne podporządkowa-

nie się zarówno nauczycielom, jak i grupie. Nawet w wyjątkowych sytuacjach należy pokornie słuchać i nie kwestionować tego, co się słyszy. Świadczyć mogą o tym następujące słowa:

Nigdy zbyt nie lubiłam zająć wychowania fizycznego. [...] Nauczycielka bardzo wielką wagę przykładła do gry w siatkę oraz koszykówkę, których z kolei ja nie lubiłam. Często miałam wybite palce, ponieważ piłki były dla mnie zbyt ciężkie do odbicia. Niestety nauczycielka nie przejmowała się tym zbyt i mimo wszystko musiałam ćwiczyć. Czułam się zażenowana i zdenerwowana, bo nie potrafiłam odbić dobrze piłki. Przez to pogorszyły się moje relacje z koleżankami w klasie, które starały się żebym nie była w ich grupie na zajęciach. [...] Do tej pory pamiętam stres i zdenerwowanie, gdy nie mogłam się ruszyć i odbić piłki, a patrzyli na mnie uczniowie z innych klas. Gdy dzwonił dzwonek pierwsza wybiegałam z lekcji (kobieta, 30 lat).

Do szkół, do których uczęszczałam, chodzili koledzy i koleżanki z różnymi problemami: alkohol, narkotyki, papierosy, „ustawiane bójki” i różnych sytuacji doświadczyłam, np. samobójstwo koleżanki z klasy, umieszczenie kolegi w Monarze i jego powrót, jako odmienionej osoby, całkowicie innej. Wszystko w jakiejś części wpłynęło na moje życie, moje myślenie, moje postępowanie i wartości. Jednak oprócz tego, bardzo duże znaczenie ma postawa, jaką przyjmują nauczyciele w stosunku do tych zdarzeń. W moim doświadczeniu w większości nie chcieli widzieć problemu, a jak go widzieli, to nic z nim nie robili, bądź nieodpowiednio komentowali, przez co na przykład straciłam do niektórych nauczycieli szacunek, ogólne zaufanie do specjalistów, a wszystko w moim życiu dzieje się bardziej z dystansem i niepewnie, do wielu rzeczy jestem negatywnie nastawiona (kobieta, 32 lata).

Z perspektywy dorosłego uważam, że szkoła jest bez wątpienia miejscem, gdzie doświadczamy bardzo wielu stresujących sytuacji: musimy przecież poddać się określonym wymaganiom i regułom gry, ułożyć sobie relacje z rówieśnikami i nauczycielami, rywalizować z innymi dziećmi, a przede wszystkim – poddawani jesteśmy nieustannej ocenie. Stałe wzajemne porównywanie uczniów stwarza dla nas źródło niepewności. Czy dam radę? Czy dobrze wypadnę? Czy utrzymam swoją pozycję w klasie? (mężczyzna, 26 lat).

Te przytoczone powyżej wypowiedzi stanowią potwierdzenie faktu, iż w środowisku szkolnym istnieje grupa uczniów, którzy w obliczu pojawiających się trudności niestety nie mogą liczyć na pomoc swoich nauczycieli. Opuszczeni i ignorowani przez wychowawców, uczą się obojętności i bierności, nabywając jedynie umiejętności wycofywania się z sytuacji trudnych z przeświadczeniem, że raczej należy porzucić własne ideały i wartości niż o nie walczyć.

⁹ M. Liszyk-Kozłowska, T. Kosiorek, *Skąd się biorą dorośli. Dlaczego, u licha, nasi rodzice tego nie wiedzieli?*, G+J Książki, Warszawa 2013, s. 109.

Nie można oczekiwać od ucznia, że każdy jego wysiłek będzie zasługiwał tylko na najlepsze oceny. Jeżeli bowiem odniesiemy podobne oczekiwania do dorosłych (w tym również nauczycieli), okaże się, że oni, podobnie jak uczniowie, mają również własny zakres obowiązków, w których raz są lepsi, innym razem mniej skuteczni. Jednak podczas gdy w przypadku osób dorosłych dopuszcza się wystąpienie stresu, a nawet chęci jego odreagowania, chociażby poprzez złość wymierzoną w szefa, od dzieci oczekuje się opanowania i pokory w każdej trudnej sytuacji, wychodząc z błędnego często założenia, że ich jedynym obowiązkiem jest nauka, poza którą nie mają innych zadań¹⁰. Jednocześnie wydaje się, że jedynie bierny opór i bezgłośny sprzeciw sprawiają, że człowiek (uczeń) ma szansę przetrwać (co ma często bardzo negatywne skutki) w przestrzeni szkolnej, czego potwierdzeniem może być wypowiedź: *Życie w szkole nie zniszczyło na szczęście mojego samodzielnego myślenia, chociaż wielu moich przyjaciół z klasy do dziś nie potrafi samodzielnie podejmować decyzji, wymagają pokierowania, boją się także wszelkich wyzwania* (kobieta, 39 lat).

Jeżeli szkoła jest miejscem, w którym nauczyciele pozwalają uczniom na przeżywanie wszystkich emocji, to nie tylko dają przyzwolenie na ich wyrażanie, ale także nie ograniczają ich treści. Taka przychylność połączona z umiejętnością właściwego reagowania sprawiają, że w dorosłym życiu uczniowie łatwiej przyjmują krytykę, a popełniane błędy stają się bodźcem do podejmowania wciąż nowych działań. Jednak metaforycznie można powiedzieć, że pomimo posiadanej wiedzy, nie każda szkoła odpowiednio dba o wyposażenie uczniów w taki rodzaj „oprogramowania”, który zapewni im właściwe funkcjonowanie w późniejszym życiu. Jest to zadanie o tyle trudne, że czasami „oprogramowanie”, jakim dysponują nauczyciele, jest przestarzałe i wszelkie próby jego zastosowania do uczniów wzrastających w nowym środowisku społecznym kończą się po prostu „zawieszeniem systemu”¹¹. Z doświadczeń i obserwacji wynika, że polska szkoła, pomimo szeregu reform, wciąż koncentruje się bardziej na tym, czego uczeń nie umie, niż na jego mocnych stronach, nie pozwalając mu przy tym na zgodne z jego odczuciami przeżywanie doznawanych porażek. Zatem wyrażanie własnego zdania, polemika z nauczycielem, próba uzyskania wyjaśnienia nie zawsze oczywistych dla ucznia błędów, a nawet – co gorsza – prośby o wskazanie źródeł wiedzy koniecznej do uzupełnienia, bywają odbierane jako brak subordynacji ucznia czy bezczelność. Kto z obecnych czy byłych uczniów nie zna podobnych sytuacji: [...] *na pytania nauczyciela odpowiedziałam śpiewając, recytując definicję, którą pani podała do zeszytu na wcześniejszej lekcji. Dostałam jedynkę, z uzasadnieniem, że definicja jest niepoprawna, ponieważ jeszcze wtedy, miałam odwagę zapytać – „dlaczego?” Byłam zaskoczona, przecież sama podała taką definicję, ale stwierdziłam, że musiałam źle*

zapisać, postanowiłam skonsultować to z zeszytem najlepszej uczennicy i zgłosić się na następnny dzień do poprawy. O dziwo, koleżanka miała taką samą definicję. Więc stwierdziłam, że pani musiała źle usłyszeć moją wypowiedź, zgłosiłam się na kolejnej lekcji, mówiąc tę samą definicję, i dostałam kolejną jedynkę (kobieta, 39 lat).

Trzecim wyznaczonym w przeprowadzonej analizie obszarem były wypowiedzi ujawniające pseudowartości, których szkoła uczy, choć nie powinna tego robić. Jak zauważa B. Śliwerski, *zastanawiając się [...] nad istotą wychowania w szkole, nie należy pomijać jego przeciwieństwa, czyli pseudowychowania, które przynależy do ogólniejszej kategorii pseudorzeczy*¹².

Szkoła jest niewątpliwie miejscem ambiwalentnym, implikującym zarówno bardzo silne pozytywne, jak i negatywne wspomnienia oraz emocje. Badani wielokrotnie podkreślali fakt, że w obawie o siebie zmuszeni byli do stosowania różnych – nie zawsze konstruktywnych – strategii przetrwania, pozwalających na przejście przez szkolne życie. Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można wyznaczyć główne zasady funkcjonowania uczniów w szkole, mieszczące się w obszarze pseudowychowania:

1. *Nie wtrącaj się w sprawy, które ciebie nie dotyczą, a sam nie będziesz miał problemów* (kobieta, 21 lat);
2. *Unikaj kłopotliwych sytuacji, najlepiej jeżeli ich nie widzisz i o nich nie słyszysz* (kobieta, 34 lata);
3. *Naucz się znikać w tłumie, nie wychylaj się, nie rzucaj w oczy* (kobieta, 23 lata);
4. *Udawaj zaangażowanie, tzn. bierz udział w akademiach, przynieś zakrętki lub zużyte baterie, to niewielki wysiłek, a sympatia wychowawcy zapewni* (mężczyzna, 23 lata);
5. *Zbuduj sobie wysoką pozycję w klasie i wśród nauczycieli, czyli ucz się dobrze, ale nie doskonale, nie wychylaj się za bardzo* (kobieta, 29 lat);
6. *Kłam, bo liczy się jedynie efekt końcowy; kiedy mówisz prawdę, to nauczyciele i tak ci nie uwierzą lub uznają powód za mało ważny* (kobieta, 21 lat);
7. *Bądź cwany i unikaj zbytniego wysiłku, bo przecież są ściągki, zwolnienia, usprawiedliwienia i internet* (mężczyzna, 31 lat);
8. *Bądź (bezmyslnie) posłuszny wobec tych, którzy są wyżej w hierarchii; pozycja ta nie ma nic wspólnego z poziomem intelektualnym i moralnym* (kobieta, 26 lat);
9. *Nie przyznawaj się do błędu i pomyłki, bo to słabość* (mężczyzna, 27 lat);
10. *Krzywdź tak, żeby inni tego nie widzieli, a będziesz idealnym uczniem* (kobieta, 25 lat);
11. *Bądź fałszywy, tzn. uśmiechaj się do wszystkich uroczo i „obrabiaj” ich z kolegami* (kobieta, 33 lata);
12. *Radź sobie w świecie konkurencji, wyprzedź innych, szybciej niż inni orientuj się w upodobaniach przełożonego i wstrzel się w jego poglądy* (mężczyzna, 33 lata).

¹⁰ Tamże, s. 107.

¹¹ Tamże, s. 116.

¹² B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 37.

Analizując wymienione „zasady”, można odnieść wrażenie, że im więcej wiemy na temat procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, tym *mniej oczywiste są dla nas zdarzenia zachodzące w klasie i mniej zrozumiałe jest ich znaczenie dla osób, które w nich uczestniczą*¹³. Dzieje się tak zapewne dlatego, że *ludzkie działania i interakcje są usytuowane w pewnym kontekście*. [...] tzn., „*dopasowujemy*” nasze działania i słowa do określonych, często niewypowiedzianych norm, reguł i oczekiwań wpisanych w konkretny kontekst, w którym się akurat znajdujemy (i tym samym reprodukowujemy te normy, reguły i oczekiwania)¹⁴. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest zapewne fakt, iż szkoła jest miejscem, w którym niezależnie od oficjalnie przyjętych zasad i celów toczy się „drugie życie”, wyznaczone przez właśnie ten kontekst. Według A. Janowskiego ukryty program szkoły to *niesformułowane, niejasne, ale jakby milcząco ogólnie przyjęte przez wszystkich założenia, dotyczące tego, czym szkoła w istocie jest i jak w niej należy żyć, by dać sobie radę*¹⁵.

Pomimo iż niezwykle trudna jest walka z czymś, czego oficjalnie nie ma, warto ją podejmować, bowiem z perspektywy dorosłego człowieka jest to trud potrzebny. Naturalnie konieczny jest dystans, by móc ocenić własne doświadczenia, ale zmiany można wprowadzać w oparciu o wiedzę i odczucia starszych pokoleń.

Wnioski

W poddanym analizie materiale dominują wieloznaczne, sprzeczne czy wręcz wzajemnie wykluczające się wypowiedzi badanych na temat rezultatów wychowawczej działalności szkoły w kontekście wartości relacyjnych i osobistych. Bowiern oprócz jednoznacznie pozytywnych rezultatów szkolnej edukacji w badanym zakresie, m.in.: nawiązania przyjaźni, nauczania się współpracy i odpowiedzialności, respondenci wskazywali na negatywne, przeciwne niż te, które zostały zaplanowane, często destrukcyjne i szkodliwe efekty pracy pedagogicznej (wycofanie, bierność, oszukiwanie, dążenie do osiągnięcia celu za wszelką cenę).

Wskazane w oparciu o doświadczenia edukacyjne badanych, (pseudo)rezultaty pracy wychowawczej szkoły i nauczycieli pozwalają na wyznaczenie takiego kierunku zmian w polskiej szkole, który z perspektywy dorosłego człowieka doprowadzić może do znalezienia złotego środka między niezbędnymi wymaganiami systemu a potrzebami i oczekiwaniami uczniów.

Zmiany te dotyczą m.in.:

- konieczności promowania autentycznych postaw nauczycieli przy gotowości do zaakceptowania autentycznych zachowań uczniów,
- troski o edukację emocjonalną,
- nagradzania postaw prospołecznych,
- traktowania uczniów jako podmioty, a nie przedmioty wychowania i edukacji,
- uczynienia szkoły miejscem współpracy, a nie polem walki, z której zwycięsko wyjść mogą jedynie najsilniejsi,
- zwrócenia większej uwagi na równowagę między kulturą indywidualizmu/izolacji (która wydaje się coraz częściej dominująca) a kulturą pracy zespołowej (tak istotnej dla społecznego rozwoju człowieka).

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, sama troska o właściwą realizację programu nauczania czy dobór odpowiednich metod kształcenia, zgodnie z najnowszymi standardami i wytycznymi ministerialnymi, nie zapewni optymalnych warunków do ukształtowania postawy sprzyjającej edukacji całościowej. Okazuje się bowiem, że duży problem stanowią szczegóły (współpraca, podmiotowość, uczciwość, zrozumienie) – efekty miękkie, które przez to, że są trudne do zbadania, zmierzania czy matematycznego obliczenia, spychane są na etapie szkolnej edukacji na plan dalszy, ponieważ sprawiają wrażenie mniej istotnych. Jednak w dorosłym życiu (nie tylko zawodowym) mogą o sobie przypomnieć, stając się przyczyną sukcesów lub porażek. Zatem od odpowiedniego przygotowania (intelektualnego, emocjonalnego, motywacyjnego) ucznia do funkcjonowania w późniejszym życiu zależeć będzie nie tylko poziom jego zaangażowania w problemy społeczne, ale przede wszystkim poczucie jego zakorzenienia w świecie i chęć permanentnego kształcenia. Jak słusznie zauważa S. Nowel: *przedłużenie edukacji na wszystkie cykle życia człowieka wymaga większego zaangażowania nie tylko instytucji wyspecjalizowanych w realizacji procesów pedagogicznych (rozwoju, wychowania, kształcenia, nauczania człowieka) [...], a nade wszystko przeorientowania myślenia pedagogicznego na zjawiska i procesy samorealizacji, których celem jest autokreacja możliwości i sił człowieka*¹⁶. Można więc zaryzykować tezę, że bez treści pozwalających na kształtowanie kompetencji społecznych (w tym kompetencji relacyjnych i osobistych) i bez nacechowanego profesjonalizmem podmiotowego podejścia do ucznia żaden program kształcenia nie spełnia pokładanych w nim oczekiwań i nadziei, co znalazło odzwierciedlenie w poddanym jakościowej analizie materiale badawczym.

¹³ A. Pańtak, *Ukryty program szkoły – istota, przejawy, uwarunkowania*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” 1998, nr 2, s. 106.

¹⁴ T. Rapley, *Analiza konwersacji...*, dz.cyt., s. 54.

¹⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, s. 116.

¹⁶ S. Nowel, *Kwalifikacje nauczyciela dorosłych w kontekście holistycznego ujęcia osobowości*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009)*, t. I, Wydawnictwo Naukowe ITE-PIB, Radom 2010, s. 307.

Bibliografia

T. Borkowska, *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 2003.

S. Dylak (red.), *Strategie kształcenia wyprzedzającego*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013.

J. Figiel, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, [w:] *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf.

A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.

M. Liszyk-Kozłowska, T. Kosiorek, *Skąd się biorą dorośli. Dlaczego, u licha, nasi rodzice tego nie wiedzieli?*, G+J Książki, Warszawa 2013.

W. Mariański, *Szkoła pełna porażek*, <http://www.edu-news.pl/badania-i-debaty/opinie/1516>.

S. Nowel, *Kwalifikacje nauczyciela dorosłych w kontekście holistycznego ujęcia osobowości*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23-24 czerwca 2009)*, t. I, Wydawnictwo Naukowe ITE-PIB, Radom 2010.

A. Pańtak, *Ukryty program szkoły – istota, przejawy, uwarunkowania*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” 1998, nr 2, s. 102–109.

T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2010.

E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.

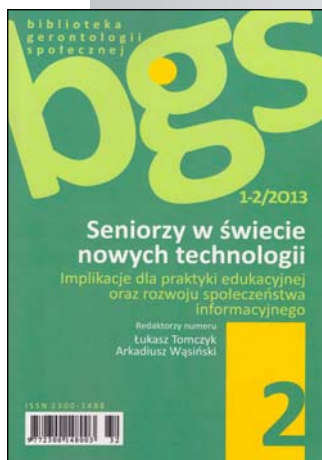
What does (not) the school teach – adult students' reflections

In the knowledge society one can observe a significant emphasis on self-teaching of individuals who are becoming more and more responsible for own education. Therefore, it is necessary for the new image of Polish schools to introduce some changes. What is more, adults (including adult students) can be considerably helpful when it comes to shape and scope of the whole process. Thus, it becomes crucial to engage the adult students in taking steps which would reform the educational system by e.g. the analysis of effectiveness of educational processes in which they were involved. The aim of the research was to estimate the scope of support provided by the school in terms of relational and personal values development. It was based on the educational experiences treated as a factor which forms an attitude towards the lifelong learning.

The analysis of retrospective biographical essays made it possible to distinguish the following three areas which describe the effects of education in terms of personal and relational values. These values are crucial in normal functioning in the ever-changing reality. The first area is connected with realization of tasks planned in the process of raising a child. The second part indicates negligence and omission which can be found in a school curriculum. The last area deals with unintentional but frequently harmful educational outcomes. At the same time the identified results of educational performance of schools have become a basis for defining changes in the educational system taking into consideration experiences of adults.

Agnieszka Domagała-Kręciach jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Aktualnie w kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się dydaktyka ogólna, andragogika oraz wykorzystywanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia.

Bożena Majerek jest adiunktem w Instytucie Pracy Socjalnej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów i strategii życiowych młodzieży w warunkach zmiany społecznej.



POLECAMY

Łukasz Tomczyk, Arkadiusz Wąsiński (red.)
Seniorzy w świecie nowych technologii. Implikacje dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju społeczeństwa informacyjnego
 „Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2013, nr 1–2
 „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe

„Biblioteka Gerontologii Społecznej” to przedsięwzięcie naukowe poświęcone psychospołecznemu funkcjonowaniu osób starszych. W polecanej publikacji poruszono istotny temat funkcjonowania seniorów w świecie nowych technologii. W części pierwszej, pt. *Seniorzy w płynnej ponowoczesności*, zarysowano problematykę wpływu zmian technologicznych na życie osób starszych. Część druga, zatytułowana *Edukacja osób starszych w zakresie nowych mediów*, prezentuje aspekty dydaktyczne i możliwości włączania seniorów w świat cyfrowy. W części trzeciej, pt. *E-usługi oraz e-rozwiązania dla osób w „złotym wieku”*, przedstawiono m.in. portale społecznościowe, e-learning, sklepy internetowe czy rozwój telefonii komórkowej.

Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://www.slaskwn.com.pl>.