

ARTYKUŁY

*Małgorzata Bereźnicka***Bezpieczeństwo jako wartość
we współczesnej szkole**

Współcześnie, w obliczu wielu problemów cywilizacyjnych i społecznych, coraz bardziej docenia się wagę wartości. Pojawiają się one nie tylko jako przedmiot filozofii – nauki, ale i filozofowania – czyli stosunku do świata. W debatach naukowych, pedagogicznych, obyczajowych dostrzega się kryzys wartości i apeluje o powrót do nich. Prowadzi się też coraz więcej badań poświęconych tej tematyce. Jednak w większości dotychczasowych badań, ukierunkowanych na system wartości uznawany przez nauczycieli czy uczniów poszczególnych szczebli edukacji, bierze się pod uwagę najczęściej ogólny, życiowy system, w oderwaniu od kontekstu szkolnego. Dlatego wiedza w tej, jakże ważnej materii, wciąż jest niepełna. Badania na ten temat są z pewnością potrzebne, bo nie sposób oddzielić wychowania do wartości od edukacji. Wręcz przeciwnie – wydają się być coraz bardziej nierozłączne, a zagadnienia związane z aksjologiczną stroną procesu kształcenia raczej przybierają aniżeli tracą na znaczeniu, bo przecież – jak twierdzi M.J. Langeveld – „bez wychowania człowiek nie stałby się człowiekiem”¹. Konieczne jest takie reformowanie oświaty, aby szkoła przygotowywała nowe pokolenie do życia w skomplikowanej rzeczywistości. Zmiany w systemie oświaty są współcześnie inspirowane głównie globalnymi i lokalnymi przemianami, jakie dokonują się w wielu dziedzinach życia. Oświata staje przed nowymi zadaniami, ma na celu kształcenie wartościowych ludzi, którzy potrafią twórczo działać w epoce ciągłych zmian i szybkiego rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej. Wynika stąd potrzeba permanentnego udoskonalania procesów nauczania, uczenia się i wychowania. To z kolei wymaga dokonania analizy teoretycznej i przeprowadzenia badań empirycznych nad wartościami kształcenia w obecnej rzeczywistości i obecnych warunkach. Aby wpływać na praktykę w zreformowanej szkole, konieczne są aktualne wyniki badań, wiedza na temat wartości w obowiązujących obecnie programach nauczania, wiedza dotycząca postaw uczniów i nauczycieli. Wszelkie działania w tym zakresie powinny iść w tym kierunku, aby móc odeprzeć krytyczny osąd A. Dygasińskiego, który wskazywał, że „w kraju naszym wychowanie jest to chaotyczny zbiór recept podawanych z ręki do

¹ Za: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków 2003, s. 156.

ręki przez każdego, kto uczuł w sobie święty ogień prorokowania, nie mając zresztą ochoty do kontrolowania swoich prorocstw"². Żyjemy w innych czasach niż autor tej maksymy, ale trudno nie zgodzić się, że nadal jest ona aktualna. Podzielim również stanowisko K. Denka oraz R. Urbańskiego-Korża, którzy podkreślają, iż

niezbędne jest zabranie głosu w kwestii podstawowej: wartości edukacyjnych. Bez ustaleń aksjologicznych, systemowo przenikających cele, treści, formy, metody i środki edukacyjne, na wszystkich szczeblach kształcenia, podejmowane zmiany skazane będą na porażkę, lub też ograniczą się do zmian administracyjno-kosmetycznych. Potrzeba więc dalszych, wnikliwych, interdyscyplinarnych i zintegrowanych diagnoz, analiz i projekcji, które doprowadzą do tego, aby polska edukacja była nie tylko sprawna, skuteczna dydaktycznie, ale przede wszystkim sprzyjająca wielostronnemu, harmonijnemu, moralnie godziwemu rozwojowi Polaków³.

Uznałam, że wobec braku szerszych rozważań na temat wartości kształcenia szkolnego istnieje potrzeba, by przeanalizować tę tematykę. Podjęłam więc badania, w których porównałam, jakie wartości wyróżnia się w teorii dydaktycznej, w oczekiwaniach społecznych i założeniach programowych, a jakie dostrzegają główne podmioty praktyki edukacyjnej – nauczyciele i uczniowie. Celem była diagnoza, a następnie wskazanie ewentualnych sposobów, dzięki którym realizacja wartości kształcenia w edukacji mogłaby stać się bardziej efektywna.

Badania przebiegały w czterech etapach⁴. W pierwszym etapie dokonałam analizy treści publikacji naukowych związanych z wartościami kształcenia i stworzyłam własną listę wartości. J. Delors w raporcie dla UNESCO pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* opisuje cztery edukacyjne filary, stanowiące podstawę dla człowieka przyszłości⁵. Człowiek uczy się, aby: 1) wiedzieć, 2) działać, 3) żyć wspólnie oraz 4) być. Pierwszy filar oznacza, że nauka ma ćwiczyć pamięć oraz służyć rozwojowi myślenia, uwagi, spostrzegawczości. Zgodnie z drugim filarem, nabywana wiedza powinna umożliwić nam praktyczne i racjonalne jej wykorzystanie. Trzeci filar dotyczy umiejętności twórczego życia we wspólnocie. Ostatni filar, w nawiązaniu do wymienionych wcześniej, obejmuje wielostronny rozwój jednostki: intelektualny, fizyczny, emocjonalny, moralny etc.

Na podstawie literatury pedagogicznej, ale także filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej, sporządziłam własną listę 32 wartości kształcenia. Nawiązując do raportu J. Delorsa wyróżniłam trzy grupy wartości. Pierwsze dwa filary: „uczyć się, aby wiedzieć” oraz „uczyć się, aby działać” (grupa A) – objęły w opracowanej

² Za J. Gnitecki, *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, pod red. U. Ostrowskiej, Olsztyn 2001, s. 44–45.

³ K. Denek, R. Urbański-Korż, *Wartości edukacyjne*, Poznań 2001; <http://www.andragog.prv.pl/strony/wartedcz2.htm>.

⁴ Całość dokumentacji związanej z blisko 400 pozycjami w bibliografii (w tym monografie, artykuły naukowe i prasowe, programy szkolne i podstawy programowe, strony internetowe), jak również przewodniki do analizy treści i kwestionariusze ankiet znajdują się w mojej nieopublikowanej pracy doktorskiej pt. „Wartości kształcenia szkolnego w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej”, przygotowanej pod kier. prof. S. Palki (obrona odbyła się na UJ, 2007 r.). Ramy tego artykułu nie pozwalają na przytoczenie tak obszernej dokumentacji.

⁵ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 85–97.

przeze mnie liście wartości poznawczo-intelektualne. Trzeci filar: „uczyć się, aby żyć wspólnie” (grupa B) – wartości moralno-społeczne, a czwarty: „uczyć się, aby być” (grupa C) – trzy podgrupy wartości, a mianowicie: twórcze, estetyczne oraz zdrowotne i ekologiczne.

Autorska lista wartości kształcenia

GRUPA A

Wartości poznawczo-intelektualne

- Prawda
- Obiektywność
- Użyteczność poznawcza
- Zainteresowanie poznawcze
- Samodzielność poznawcza
- Krytycyzm
- Racjonalność
- Operatywność
- Efektywność
- Kompetencje komunikacyjne

GRUPA B

Wartości moralno-społeczne

- Dobro
- Altruizm
- Odpowiedzialność
- Zaangażowanie społeczne
- Patriotyzm
- Tolerancja
- Partnerstwo
- Podmiotowość
- Autonomia
- Więzi międzyludzkie

GRUPA C

I. Wartości twórcze

- Samorealizacja
- Samokształcenie
- Samokształtowanie
- Twórcze myślenie

II. Wartości estetyczne

- Piękno
- Obcowanie ze sztuką
- Przeżycie estetyczne

III. Wartości zdrowotne i ekologiczne

- Zdrowie fizyczne
- Zdrowie psychiczne
- Sprawność
- BEZPIECZEŃSTWO**
- Ochrona środowiska fizycznego i psychicznego

W niniejszym artykule chciałabym skoncentrować się szczególnie na niezwykle ważnej wartości z ostatniej wymienionej kategorii, a mianowicie na **bezpieczeństwie**. W rozpoznawaniu, akceptowaniu i realizowaniu tej wartości dużą rolę

odgrywają pouczenia rodziców oraz wiedza zdobyta w placówkach szkolnych i pozaszkolnych. Dzięki nim dzieci i młodzież postępują ostrożnie (np. przy przechodzeniu przez ulicę, przy obchodzeniu się z gazem, w kontaktach z nieznanymi), są świadome własnych kompetencji medycznych (co można zażyć na przeziębienie, jak opatrzyć ranę, jak udzielić pierwszej pomocy), zdają sobie sprawę z zagrożeń związanych z nałogami. Ucząc wychowanka, jak ma dbać o bezpieczeństwo, nie można jednak popadać w skrajność. H. Keller ostrzega: „Całkowite bezpieczeństwo to w dużej mierze przesąd. Nie istnieje ono w naturze, nie znają go nawet dzieci. Unikanie niebezpieczeństwa na dłuższą metę nie jest bezpieczniejsze niż wystawianie się nań. Życie to albo podejmowanie ryzyka, albo w ogóle nic”⁶. Dlatego należy wypośrodkować wychowanie tak, aby uczniowie nie narażali siebie ani innych na niebezpieczeństwo, lecz równocześnie, by nie przyjęli pozycji wycofanej, by jednak potrafili połączyć odpowiedzialne zachowanie z aktywnym życiem i śmiałym podejmowaniem wyzwań.

W drugim etapie moich badań zapoznałam się z 444 artykułami prasowymi z „Gazety Wyborczej” i „Rzeczpospolitej” z lat 1999–2002 pod względem występowania haseł *wartości* oraz *edukacja*. Okazało się, że jedynie 40 tekstów ma związek z pożądanym przeze mnie tematem. Ich analiza przybliżyła mi nieco treść oczekiwań społecznych odnośnie do wartości kształcenia. Większość tekstów (75%) miała charakter publicystyczny, przy czym trzeba zaznaczyć, że tematyka aksjologiczna pojawia się w nich zazwyczaj przy okazji „konkretnych problemów” związanych z oświatą czy poszczególnymi szkołami i traktuje się je dość ogólnikowo.

W analizowanych tekstach znajdowały się głównie odniesienia do wartości poznawczo-intelektualnych i (niemal tak samo często) wartości moralno-społecznych. Pozostałe grupy wartości występowały tam kilkakrotnie rzadziej. Kwestie związane z szeroko pojętym bezpieczeństwem pojawiły się zaledwie 3 razy i również jako wątki poboczne. W „Rzeczpospolitej” można było dostrzec wzmianki o bezpieczeństwie w krytycznych komentarzach czytelników dotyczących oceny oświaty przez prof. R. Legutkę, gdzie podkreślano brak merytorycznej dyskusji o trudnych tematach, w tym o uczniach stwarzających zagrożenie dla innych i uczniach wykazujących dewiacje. W „Gazecie Wyborczej” bezpieczeństwo znalazło się w śladowych ilościach w artykule na temat gimnazjum (z którym – wedle spostrzeżeń autora – wiąże się największe nadzieje reformy oświaty, ale i największy galimatias) w propozycji zadań dla każdej szkoły, wysuniętej przez organizatorów kampanii *Szkoła z klasą w 30 odśtonach*. Znacznie więcej uwagi (co nie znaczy, że wystarczająco dużo) poświęcono innym wartościom zdrowotnym i ekologicznym: zdrowiu fizycznemu i psychicznemu (wspomnianych bezpośrednio lub pośrednio po 11 razy) oraz ochronie środowiska fizycznego i psychicznego (6 razy); jedynie sprawność (2 razy) osiągnęła nieco niższy wynik od bezpieczeństwa. Dla porównania, spośród wartości poznawczo-intelektualnych najczęściej eksponowana była użyteczność poznawcza (wymieniona 14 razy), a najrzadziej kompetencje komunikacyjne (4 razy); spośród wartości moralno-społecznych odpowiednio: patriotyzm (14 razy) oraz altruizm (2 razy); spośród wartości twórczych – samorealizacja i twórcze myślenie (po 8 razy) oraz samokształtowanie (3 razy), spośród wartości estetycznych – obcowanie ze

⁶ S. Wegscheider-Cruise, *Jak pokochać siebie. Podróż ku poczuciu własnej wartości*, Gdańsk 1996, s. 80.

sztuką (7 razy) oraz piękno (4 razy). Wszystkie te, jak również pozostałe wartości z mojej listy mają ogromne znaczenie we współczesnej edukacji, należałoby więc bardziej eksponować ich rolę. Oczywiście, obraz oczekiwań dotyczących wartości kształcenia, przedstawiony w (wybranych, ale jednak popularnych) mediach, przedstawia tylko wycinek społecznych oczekiwań, jednak przybliży także pewne tendencje.

Na trzeci etap moich badań składała się analiza obowiązujących obecnie programów nauczania oraz podstaw programowych dla gimnazjum (jako okresu niezwykle ważnego dla tworzenia się systemu wartości). Analiza ta umożliwiła odpowiedź na pytanie, które wartości kształcenia są eksponowane w założeniach programowych, a więc w sferze pośredniej między teorią a praktyką.

Charakterystyczną cechą współczesnych programów jest koncentracja na potrzebach ucznia. Wyraża się ona w celach wykraczających poza opanowanie podstawowych wiadomości, mianowicie takich, jak:

- „– realizacja siebie,
- wysoka samoocena, stałość i równowaga emocjonalna, zdrowie psychiczne,
- twórcza ekspresja,
- pielęgnowanie osobistych zdolności i zainteresowań,
- rozsądne wykorzystanie czasu wolnego,
- przygotowanie do życia,
- zdrowie i bezpieczeństwo”⁷.

Brakuje powszechnie dostępnych metod i wzorców, które by wskazywały, w jaki sposób dążyć do realizacji powyższych zadań, dlatego na razie podstawową rolę odgrywają tu intuicja i doświadczenie pedagogiczne nauczycieli. Również twórcy programów kształcenia starają się nakierować nauczycieli na to, jak wdrażać je w pracy z uczniami, aby stali się przewodnikami młodych odbiorców po świecie wiedzy i wartości. Pozostaje to w zgodzie z twierdzeniem Johna Deweya: „Edukacja jako taka nie ma celów. Cele mają jedynie ludzie – rodzice, nauczyciele itd., nie mają ich abstrakcyjne pojęcia w rodzaju edukacji”⁸. W każdym razie jednym z takich celów niewątpliwie jest bezpieczeństwo.

W podstawach programowych wartości poznawczo-intelektualne eksponowano najczęściej w założeniach programowych. W programach nauczania niektórych przedmiotów wyraźnie podkreślano wagę wartości interesującej nas szczególnie, czyli bezpieczeństwa. W programie wychowania do życia w rodzinie miało to miejsce przede wszystkim w kontekście identyfikacji z własną płcią, dojrzewaniem, intymnością, rodzicielstwem, aktywnością seksualną, chorobami przenoszonymi drogą płciową itp. W programie nauczania biologii zwracano uwagę na potrzebę uświadamiania zagrożeń środowiska przyrodniczego występujących w miejscu zamieszkania. W programie techniki bezpieczeństwo wysuwano wręcz na pierwszy plan; konieczność zadbania o nie pojawiała się bardzo często – w odniesieniu do właściwego obchodzenia się z urządzeniami czy poruszania się po drogach (jako pieszy, jako rowerzysta). W treściach programu nauczania informatyki bezpieczeństwo najczęściej rozważano w kontekście konsekwencji wynikających z rozwoju technologii informatycznej oraz bezpiecznej pracy z komputerem. Podkreślono również

⁷ D. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s. 39.

⁸ Tamże, s. 19–20.

ich ścisły związek ze zdrowiem psychicznym (zagrożenia wynikające ze szkodliwości gier, deprawujące treści, uzależnienia etc.). Wychowanie fizyczne zakłada troskę o bezpieczeństwo; uczeń ma posiadać umiejętność bezpiecznego zachowania się w czasie zajęć szkolnych oraz w czasie wypoczynku w różnych środowiskach, a także powinien zdawać sobie sprawę ze szkodliwości używek.

Problematyka bezpieczeństwa pojawiała się też w treściach niektórych ścieżek międzyprzedmiotowych – w edukacji ekologicznej (zagrożenia dla środowiska związane z pozyskiwaniem, transportem i przekształcaniem form energii etc.), w edukacji prozdrowotnej (uczeń wie, jak zadbać o bezpieczeństwo, umie udzielić pierwszej pomocy, poznaje szkodliwe konsekwencje życia w nałogu oraz sposoby przeciwdziałania uzależnieniom), w obronie cywilnej (zwalczanie zagrożeń wynikających z klęsk żywiołowych, pożarów, katastrof przemysłowych, transportowych, budowlanych etc.).

Bezpieczeństwo nie pojawiło się nawet w połowie analizowanych programów nauczania przedmiotów obowiązkowych (6 programów z 14) i ścieżek przedmiotowych (3 z 8), było jednak najczęściej eksponowaną wartością spośród wartości zdrowotnych i ekologicznych. Należy podkreślić, iż wyniki uzyskane na podstawie analizy wybranych programów nauczania nie są gwarancją, że praktyka szkolna wygląda tak samo.

W ostatnim, czwartym etapie, zastosowałam kwestionariusze wywiadu i ankiety oraz skalę szacunkową dla wyłonienia wartości kształcenia dostrzeganych przez młodzież gimnazjalną i nauczycieli w praktyce edukacyjnej. Badania te przeprowadziłam w gimnazjach na terenie województwa małopolskiego, usytuowanych w środowiskach zarówno miejskich, jak i wiejskich. Badaniami kwestionariuszem ankiety objęłam dwie grupy respondentów: 170 nauczycieli oraz 713 uczniów uczęszczających do klas III. Jak wykazała analiza danych, ich opinie dotyczące tego, jaką wagę przywiązuje się do wartości kształcenia w praktyce edukacyjnej są zróżnicowane.

Wartości zdrowotne i ekologiczne zostały ocenione przez nauczycieli najwyżej spośród wszystkich wartości – uzyskały one średnią ocen 4,4. Co więcej, za najważniejszą wartość większość dorosłych respondentów uznała bezpieczeństwo – średnia 4,8. Średnia ocena wartości zdrowotnych i ekologicznych, obliczona na podstawie opinii uczniów, była o stopień niższa aniżeli u nauczycieli – 3,3, bezpieczeństwo plasowało się w środku – ze średnią 3,2. Oznacza to, że zdaniem gimnazjalistów w ich szkołach nie przykładano do tej wartości tak wysokiej wagi, jak twierdzą nauczyciele.

W wypowiedziach nauczycieli dotyczących pożądaných zmian w praktyce edukacyjnej w kontekście wartości kształcenia, wśród czynników pozapodmiotowych, czyli niezależnych od nich, pojawiły się głosy, zwracające uwagę na inny aspekt bezpieczeństwa, związany z rolą rodziców, których należy zmobilizować, „aby zaczęli wychowywać swoje dzieci, a nie tylko zaspokajają ich potrzeby typu jedzenie, ubranie; uświadomić im, że dziecko wymaga zaspokojenia innych potrzeb typu potrzeba miłości, bezpieczeństwa, bliskiego kontaktu”. Uczniowie z kolei uważali, iż należy przede wszystkim poprawić ich bezpieczeństwo w sensie wyeliminowania zagrożeń – proponowali m.in., by „wprowadzić ochronę, zlikwidować przemoc fizyczną, wypełnić ludzi pokroju dresów ze szkoły”, „zamontować kamery w ubikacjach i za szkołą”. W obu przypadkach nie były to liczne głosy (3% wszystkich wypowiedzi nauczycieli i 2% wypowiedzi uczniów), ale jedyne wzmianki dotyczące bezpieczeństwa i, jak

sądę, nie pojawiły się bez powodu. Szczególnie w odniesieniu do problemu poruszonego przez uczniów wymowne są wyniki sondaży, przeprowadzonych w 2001 roku na zlecenie CBOS, mających pokazać stosunek społeczeństwa do zmian w edukacji od momentu wprowadzenia reformy do szkół⁹. Badania te udowodniły, iż dostrzega się wiele mankamentów reformy, w tym niewystarczające zapewnienie bezpieczeństwa – tylko 36% respondentów stwierdziło, że szkoły chronią przed narkomanią i przemocą, przeciwnego zdania była natomiast ponad połowa badanych (54%).

Bezpieczeństwo zajmuje pomiędzy wszystkimi wartościami kształcenia szczególną pozycję, niejako warunkując realizowanie większości pozostałych wartości z opracowanej przeze mnie listy. Jeśli człowiekowi grozi niebezpieczeństwo, trudno wymagać, by skupiał się na wartościach poznawczych, intelektualnych czy twórczych, ponieważ poczucie bezpieczeństwa to jedna z najbardziej podstawowych potrzeb ludzkich i z dużym prawdopodobieństwem można przewidywać, że odzyskanie go stanie się dla zagrożonej osoby sprawą naczelną i pierwszoplanową. Szkoła niewątpliwie powinna zapewnić uczniom bezpieczeństwo. Powinna być miejscem przyjaznym dla wszystkich związanych z nią podmiotów – ale nie tylko z definicji i nie tylko według nauczycieli i założeń programowych. Przede wszystkim uczniowie (nauczyciele także!) faktycznie powinni czuć się w niej bezpieczni.

Wydaje się, że wciąż za mało się dyskutuje na ten temat, a jeśli nawet trwają debaty, to przede wszystkim wciąż za mało się robi w tym kierunku. Być może jakimś zaczątkiem byłyby bardziej szczegółowe badania, które umożliwiłyby odpowiedź na pytanie, czego oczekuje się od szkoły w zakresie bezpieczeństwa – jakich działań, rozwiązań, jakich skutków? Kto i czym konkretnie powinien się zająć? Jest wiele pytań, na które nie ma obecnie jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony – bieżąca edukacja dzieci i młodzieży, a z drugiej – rzetelne badania, oparte na nich plan i konkretne przedsięwzięcia mogą wpłynąć na stworzenie szkoły, która kojarzyć się będzie z poczuciem bezpieczeństwa i szeroko pojętym bezpieczeństwem.

Safety as a value in contemporary school

Abstract

In my article, I concentrate on what educational values are, especially safety. I emphasize the role that parents and school play, teaching children how to live a safe but active life. I also refer to my research on educational values in didactic theory and school practice. It included four stages: the analysis of (mainly pedagogical) literature, the analysis of press articles, the analysis of curricula, and finally the inquiry in gymnasiums, with both teachers and students filling in the questionnaires. The list of all educational values contained 32 values, and safety was one of the five health and environmental values. One of the conclusions is that safety in a way determines the accomplishment of other values, because if one feels endangered, he or she will not concentrate e.g. on cognitive or creative values. School should be a place where both students and teachers feel safe.

⁹ B. Śliwerski, *Granice uspołecznienia szkoły*, [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, pod red. J. Piekarskiego, E. Cyrańskiej, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002, s. 101–102.