

Wojciech Kłapa

Kilka uwag krytycznych o szkołach społecznych

W Krakowie działa kilkanaście szkół społecznych różnych stopni, piszę „kilkanaście”, gdyż ich liczba ulega rokrocznie zmianie – część z nich kończy swą działalność, powstają nowe placówki. Liczba tych placówek nie oddaje jednak rangi zagadnienia, gdyż w większości są to szkoły bardzo małe.

Podobna sytuacja występuje w całej Polsce. Mimo iż liczba szkół niepaństwowych sięga pięciuset (prawie połowa z nich to szkoły społeczne) jest to zaledwie ok. 2% ogólnej liczby, zaś liczba uczniów w szkołach społecznych nie sięga 1%¹. Zróżnicowane są również oceny tego typu placówek – od panegiryków, poprzez oceny umiarkowanie krytyczne do negacji sensu ich istnienia².

Spostrzeżenia, które przedstawiam, nie odnoszą się do wszystkich szkół społecznych. uważam jednak, że należy przedstawić obawy dotyczące funkcjonowania tego typu placówek po to, aby uniknąć błędów i niedociągnięć. Świadomie pomijam w tym opracowaniu dodatnie cechy szkół społecznych.

Przedstawione uwagi i opinie oparłem o: informacje zebrane w toku mojej pracy w Małopolskim Towarzystwie Oświatowym (od roku 1987) oraz podczas konsultacji i rozmów z rodzicami, założycielami, dyrektorami i nauczycielami szkół społecznych (podstawowych i średnich) działających w Krakowie, Nowym Sączu, Krośnie, spostrzeżenia dokonane w toku hospitacji niektórych szkół, udziału w komisjach konkursowych dla dyrektorów i nauczycieli. Uwzględniłem też opinie pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz dane zawarte w recenzowanych przeze mnie pracach magisterskich i seminaryjnych.

Materiał, jaki miałem w rezultacie do dyspozycji był bardzo zróżnicowany i nastęrczał wiele trudności w jego uporządkowaniu i opracowaniu zgodnie z zasadami metodologii. Z tego powodu nadałem opracowaniu formę luźnych uwag.

Oceniając zebrane informacje nie mogłem posłużyć się wszystkimi kryteriami stosowanymi w ocenianiu szkół. Podstawowym kryterium oceny szkoły są losy jej

absolwentów, zwłaszcza to, w jaki sposób kontynuują oni naukę. Z oczywistych względów – szkół tych nie opuścili absolwenci – nie mogłem go zastosować. Przyjąłem więc inne, „pomocnicze” kryteria, pozwalające ocenić pracę szkół społecznych: założenia i cele – deklarowane i realizowane; ich tradycje; metody postępowania z uczniem, współpracę z rodzicami; oczekiwania osób zainteresowanych; kwalifikacje kadry i sposób jej zatrudnienia; dobór uczniów (kryteria oficjalne i te trochę mniej oficjalne); wpływy osób znaczących (władz oświatowych, rodziców, założycieli, sponsorów); przepisy prawne.

Uzyskany obraz przedstawiał się następująco. W części szkół społecznych zauważyłem brak dopracowanej koncepcji wychowania i nauczania, zastępowano ją sloganami: „wychowania bezstresowego”, współdziałania rodziny i szkoły”, „włączania dzieci niepełnosprawnych w tok normalnego życia”. Aplikowano też bez zastanowienia rozwiązania istniejące w innych krajach. Często wprowadzano „demokratyczne” sposoby kierowania szkołą (cudzystów niezbędny, gdyż w wielu przypadkach „demokracja” w pojęciu uczniów polegała na zastępowaniu decyzji profesjonalistów decyzjami większości)³. Zapomniano również, że samo utworzenie szkoły jest swego rodzaju eksperymentem, a wprowadzanie do niej nowych, niesprawdzonych metod i form nauczania to kolejne eksperymenty. Jeśli jeszcze stosuje się szereg nowatorskich działań wychowawczych i sposobów oceny ucznia, to trudno jest wyciągnąć jakiegokolwiek wnioski – zwłaszcza dotyczące nieprawidłowości.

Zastrzeżenie budzi sporo spraw. Wiele do życzenia pozostawia organizacja niektórych placówek. Brakuje określenia „charakteru” szkoły, jej cech specyficznych (np. dla jakich uczniów i o jakich predyspozycjach czy dysfunkcjach jest przeznaczona). Ma często miejsce tymczasowość niektórych rozwiązań organizacyjnych i strukturalnych – np. wprowadzanie i likwidacja zajęć pozalekcyjnych w toku semestru. Nie ma planów rozwoju – np. tworzenia nowych klas.

Przepisy dotyczące szkół społecznych nie są precyzyjne. Niejasna jest np. wykładnia uzyskiwania i utraty uprawnień szkół publicznych (Art. 7 ust. 3 – Ustawy o systemie oświaty z 7 IX 1991). Niejasne są też prawne zależności pomiędzy szkołą a instytucją założycielską. Nie ma wyraźnego podziału kompetencji pomiędzy: dyrekcję, radę pedagogiczną, organ założycielski. Dodam, że podobna sytuacja dotyczy również rodziców i uczniów, których prawa i obowiązki nie zawsze są jednoznacznie sformułowane.

Zastrzeżenia dotyczą również sposobu doboru zarówno kadry pedagogicznej jak i doboru uczniów. Nauczyciele często są zatrudniani jedynie na podstawie opinii znajomych założycieli szkoły, niekiedy kryterium doboru stanowi zgoda nauczyciela na realizowanie zamierzeń rodziców. Stan ten powoduje znaczną płynność kadry – zwłaszcza kierowniczej (tylko w dwóch społecznych szkołach podstawowych w Krakowie nie zanotowano zmian na stanowisku dyrektora – w pozostałych dochodziło nawet do zmian kilkakrotnych). Niekiedy rodzice usiłują przeforsować własne, sprzeczne ze sobą, czy absurdalne dążenia, oczekując, by

nauczyciele „naprawili” błędy wychowawcze przez nich popełnione i „zdjęli” z nich odpowiedzialność za dziecko. Jeśli do tych „wysokich” wymagań dodać trudne (wbrew pozorom) warunki nauczania, wynagrodzenia podobne jak w szkołach państwowych, niepewność co do dalszego zatrudnienia (większość umów o pracę jest zawierana na okres roku, a niekiedy nawet semestru), trudno się dziwić, że nauczyciele rezygnują z pracy. Niekiedy są z niej zwalniani, gdyż nie spełniają oczekiwań.

Podobne obawy budzi dobór uczniów. Wywodzą się oni często z rodzin „pozornie prawidłowo funkcjonujących”, rozbitych, zrekonstruowanych, nieudolnych wychowawczo, rodzin, w których jedno z rodziców przebywa stale za granicą.

M. Wilk badając relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami społecznych liceów stwierdził istnienie takich negatywnych zjawisk, jak: wymuszanie na nauczycielach wysokich ocen, zgody na palenie przez uczniów papierosów, akceptację spóźnień itp. Uczniowie motywowali swe zachowania tym, że płacą nauczycielom, więc ci powinni spełniać wszystkie ich żądania i tolerować ich takie czy inne nawyki. M. Wilk zauważa również, że dla większości uczniów szkół społecznych nauczyciele nie są osobami znaczącymi.

Z badań M. Wilka wynika również, że czas, jaki nauczyciele szkół społecznych poświęcają uczniom, jest ograniczony praktycznie do lekcji. Większość bowiem nauczyciele tych szkół jest zatrudniona na umowie – zleceniu i traktuje pracę jako dodatkowe źródło zarobku⁴.

S. Więckowski pisze wręcz o dyskryminacji nauczycieli w porównaniu z ich kolegami ze szkół państwowych (wywieranie nacisków na podejmowanie przez nich decyzji, groźby zwolnienia, niewypłacanie w terminie wynagrodzeń)⁵.

Realizowany w szkołach społecznych proces dydaktyczno-wychowawczy nie zawsze jest działaniem do końca przemyślanym i konsekwentnie realizowanym. J. Oleksiewicz, badając realizację wspomnianego procesu, stwierdził rozbieżności pomiędzy założeniami teoretycznymi, a praktyką; nauczyciele, z którymi przeprowadził wywiady często znali te założenia „pobieżnie”, a w pracy kierowali się: „ogólnym dobrem dziecka”, „dążeniem do wszechstronnego rozwoju dziecka”, „kształceniem postaw ułatwiających współzycie z innymi”, „rozwijaniem zainteresowań”⁶.

Znajomość metod wychowania u badanych nauczycieli należy również uznać za „pobieżną”. Wskazują na to ich wypowiedzi, jak i zaobserwowane przez J. Oleksiewicza metody i formy pracy.

Ciekawym zjawiskiem występującym w kilku znanych mi placówkach są wysoka samoocena i zadowolenie towarzyszące poczynaniom nauczycieli, założycieli szkoły i rodziców. Z badań J. Durdy wynika, że 82,2% nauczycieli dwóch krakowskich liceów pozytywie ocenia swe przygotowanie do pracy wychowawczej i opiekuńczej, co nie koresponduje z ich wykształceniem. Podobnie wysoko zostali oni ocenieni przez rodziców (80,0% ocen pozytywnych) – mimo że jedynie 47,9% uczniów wystawiło podobną ocenę⁷. Sądzę, iż jest to uwarunkowane specyficzną

sytuacją poszczególnych grup: nauczyciele pracę w szkole społecznej mogą traktować jako zawodową nobilitację; rodzice zaś i założyciele mogą twierdzić, że zrobili wszystko dla dzieci.

Poglądy te niekiedy ugruntowują władze oświatowe, które zamiast udzielania skutecznej pomocy, traktują nader pobłażliwie błędy i niedociągnięcia szkół społecznych.

Problemem trudnym do rozwiązania jest zorganizowanie w szkole społecznej opieki nad dzieckiem i pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Obie te sfery działalności są w placówkach tego typu szczególnie istotne.

M. Sieroń pisze, że w badanych przez niego placówkach (3 szkoły): „Brak jest jakichkolwiek działań, jak również inicjatywy ze strony nauczycieli, mających na celu realizację funkcji wychowania opiekuńczego”⁸. Stwierdzenie to potwierdza nawet pobieżna obserwacja niektórych placówek: ich działania w tym zakresie ograniczają się do interwencyjnych poczynań mających usunąć doraźne skutki, a nie przyczyny. Te i podobne im zjawiska są często następstwem niedopracowanej koncepcji szkoły lub niskich kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli.

Nie wszystkie szkoły mogą zapewnić fachową pomoc w razie wystąpienia u uczniów trudności, prawidłowo zorganizować zajęcia wyrównawcze, reedukacyjne, nie mówiąc już o terapii psychologicznej czy logopedycznej.

Fragmentaryczne – co prawda – badania psychologiczne uczniów (prowadzone przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne) nie wskazują, aby odbiegali oni intelektualnie od dzieci ze szkół państwowych, pozwalają sądzić, że występują u nich zaburzenia uwarunkowane sytuacją rodzinną (rodziny rozbite, zrekonstruowane, stosujące „bezsresowe wychowanie”), złym stanem zdrowia, czy kontaktami ze środowiskiem subkultur młodzieżowych.

Prawidłowa organizacja terapii na terenie szkoły wymaga zatrudnienia wykwalifikowanej kadry, środków finansowych – nie jest więc możliwa w małych placówkach.

Odwiedzając szkoły społeczne zauważyłem też panującą w niektórych z nich atmosferę niepewności i tymczasowości.

Uwagi krytyczne, które przedstawiłem, nie mają na celu wskazania, że szkoły społeczne są złe i niepotrzebne. Byłby to absurd. Uważam, iż stanowią one cenne uzupełnienie istniejącego systemu edukacyjnego, a opisane zjawiska posiadają wyraźną tendencję spadkową i są związane z „trudnymi początkami”. Chciałbym, aby moje negatywne spostrzeżenia stanowiły przestrożę dla osób zbyt szybko decydujących się na utworzenie szkoły. Nie można bowiem dopuścić do otwierania placówek, w których koszty pseudoeksperymentów ponoszą dzieci.

Sądzę, że planując utworzenie szkoły, jej założyciele powinni wyraźnie określić i przedstawić wszystkim zainteresowanym:

1. Jakie są założenia szkoły, do jakich wartości nawiązują, kiedy, gdzie i w jaki sposób zostały zweryfikowane?

2. Dla kogo będzie ona przeznaczona – dla dzieci z jakimi predyspozycjami lub defektami? Jaki będzie sposób naboru uczniów, ich oceny i selekcji?

3. Co szkoła będzie mogła zaoferować ponad program minimum, np. dodatkowe zajęcia, specyficzne formy opieki, pomoc psychologiczną, pedagogiczną, logopedyczną itp.

4. Kto jest odpowiedzialny za funkcjonowanie szkoły, dobór kadry i uczniów, proces dydaktyczno-wychowawczy, współpracę z rodzicami, finanse?

5. Jaki jest zakres kompetencji osób związanych ze szkołą (dyrekcji, założycieli, rady pedagogicznej)? Jakie są oczekiwania wobec nich oraz sposoby oceny?

6. Jaką rolę w szkole mają pełnić rodzice, jakie są ich uprawnienia i możliwości ich egzekwowania?

7. Jakie warunki finansowe i lokalowe muszą zostać spełnione, aby szkoła mogła sprawnie funkcjonować?

8. Jakie będą możliwości kontynuowania nauki w przypadku, gdy szkoła nie spełni oczekiwań, utraci uprawnienia szkół państwowych lub zostanie rozwiązana?

„Moda” na szybkie tworzenie szkół społecznych powoli mija. Ich organizatorzy starają się coraz lepiej przygotować otwarcie nowej placówki lub też z rozważą dokonywać zmian w już istniejących. Mija też etap otwierania szkół przez osoby bez kwalifikacji, niekompetentne, które upatrywały w nich możliwość szybkiego i łatwego zarobku. Rodzice i młodzież, zanim dokonają wyboru szkoły, również dłużej się nad nim zastanawiają.

Warto też przed założeniem szkoły zastanowić się nad innymi rozwiązaniami, np. dofinansowaniem i reorganizowaniem istniejących placówek. Często jest to bowiem działanie bardziej skuteczne i znacznie tańsze. Bywa też „bezpieczniejsze” dla wszystkich zainteresowanych.

Przypisy

¹ M. Kozubal: *Szkoły społeczne. Od entuzjazmu do rozczarowania*. „Głos Nauczycielski” nr 10/93.

² Wspomnę tu choćby artykuły ukazujące się w „Edukacji i dialogu”, np. J. Kopycińskiego: *Szkoła społeczna – drogą do demokracji*, nr 8/90; J. Radziejwicz: *Ideal na rozdrożu*, nr 42/92; J. Okraski: *Szkoła społeczna czyli kwadratura koła*, nr 25/91.

³ Zob. P. Legutko: *Pozór, namiastka, przekora*, „Znak” 9/91.

⁴ M. Wilk: „Relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami, a uczniami w szkołach społecznych”. (praca magisterska) WSP, Kraków 1992.

⁵ S. Więckowski: *Szkoły społeczne*. „Lider” nr 2/93.

⁶ J. Oleksiewicz: „Realia procesu wychowawczego w wybranych niepublicznych szkołach podstawowych miasta Krakowa”. (praca magisterska) WSP, Kraków 1993.

⁷ J. Durda: „Przygotowanie nauczycieli społecznych liceów ogólnokształcących do prowadzenia działalności opiekuńczo-wychowawczej”. (praca magisterska) WSP, Kraków 1993.

⁸ R. Sieroń: „Realizacja funkcji opiekuńczych na przykładzie wybranych szkół niepublicznych miasta Krakowa”. (praca magisterska) WSP, Kraków 1993.