

Stanisław GAWLIK

Klimat społeczny wokół szkoły

Szkoła jako instytucja kształcąca i wychowująca młode pokolenie spełnia pierwszoplanową rolę w społeczeństwie i państwie. Jej podstawowa funkcja polega na realizacji celów i zadań wynikających z potrzeb społecznych, a odnoszą się one przede wszystkim do traktowania oświaty jako wartości uniwersalnej, na którą składa się między innymi: rodzina, naród, ojczyzna, państwo, tożsamość narodowa, język, kultura narodowa, ludowa, regionalna, wiara, wyznanie, wykształcenie, solidarność, więź wspólnotowa, tradycja.

Niezależnie od rozpatrywania w układzie hierarchicznym czy też szeregowym uznawanych i dostrzeganych w oświacie wartości, zawsze jednak w kategoriach pedagogicznych, socjologicznych i kulturowych, pojawiają się pewne stałe elementy. Bez wątpienia należą do nich w odniesieniu do tradycji: wiara, rodzina, język, kultura, czyli składowe oświaty jako wartości przekazywanej pokoleniowo i środowiskowo, kształtującej działania człowieka, wyznaczającego sobie cele oraz sensy aktywności indywidualnej i grupowej. Wobec traktowania „oświaty jako wartości” w kategoriach ponadosobistych trzeba zaznaczyć, że w układzie tym zachodzi jednak relacja zwrotna, właśnie jednostkowa, wskazująca na człowieka jako twórcę wartości uniwersalnych, człowieka zastanawiającego się nad problematyką trwałości i przemijania. Bo wobec dążeń środowiskowych uwzględniających potrzeby społeczne, ekonomiczne, polityczne czy oświatowe, człowiek staje się animatorem działań wynikających z wewnętrznych, osobistych przekonań.

W oświacie należy, jak powiedział Jan Paweł II, „[...] podkreślić zdeklasowane poprzednią epoką treści płynące z doświadczeń mistycznych i podjąć wizję człowieka «przeżywającego» pozasekularystyczne treści po to, by nasza epoka nie stała się epoką najgłębszych utrapień człowieka, dotyczących jego tożsamości i jego przeznaczenia, epoką niepodjętych dotąd degradacji człowieka, epoką deptania wartości jak nigdy przedtem”¹.

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie inauguracyjne na III Konferencji Episkopatu Latinoamerykańskiego, Puebla, 28 stycznia 1979*, [w:] *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, t. 2, s. 220.

Na podstawie cytowanej wypowiedzi, wyznaczającej ideowy kierunek wszelkiej edukacji, można dokonać pewnej parafrazy pozwalającej podkreślić, że oświata to wartościowy cel i dobro samo w sobie. Bez tego celu i tego dobra życie straciłoby sens i nie prowadziłoby do osiągnięcia innych trwałych wartości społecznych, a kultura podlegałaby prawom degradacji i uwstecznienia. Być może z tego właśnie powodu jesteśmy świadkami istotnej presji społecznej upominającej się o szkołę reprezentującą wysoki poziom pracy edukacyjnej. Do tego jednak potrzebne jest pełne zrozumienie przez rodzinę, społeczność lokalną i samorządy terytorialne decydującej funkcji szkoły w kreowaniu osobowości każdego dziecka oraz przemian wiążących się z dniem dzisiejszym i poszukiwaniem dobrych rozwiązań na bliższe oraz dalsze jutro.

Ale jak wiemy, o wynikach pracy szkoły jako środowiska społeczno-wychowawczego i środowiska społeczno-instytucjonalnego decyduje w głównej mierze jej wewnętrzna działalność, a więc praca dyrekcji, grona nauczycielskiego i uczniów. Wyniki te bywają znacznie wyższe, gdy wysiłek dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy szkoły wspierają moralnie i materialnie rodzice oraz całe społeczne otoczenie. Szkoła jako instytucja oświatowa może stać się placówką nowoczesną, wypracowywać własny styl pracy, tworzyć niekonwencjonalny klimat w układzie nauczyciel – uczeń – rodzice tylko wtedy, gdy w jej otoczeniu nie zabraknie miejsca na życzliwą opiekę lokalnej społeczności i na autentyczną dbałość o jej potrzeby za strony władz. Niestety, nie wszystkie samorządy terytorialne, po przejęciu przez nie szkół, dostrzegły w oświacie ten ważny składnik życia społecznego, od którego biorą swój początek niemal wszystkie procesy rozwojowe, a więc rozwój kulturalny, ochrona środowiska, upowszechnianie wiedzy o regionie, profilaktyka zdrowotna, pomoc społeczna, ochrona przed używkami, porządek w życiu publicznym, hołdowanie tradycji itp.

Jednakże niektóre samorządy, zwłaszcza te pozbawione swoistego instynktu służebnego, dążąc do ograniczenia wydatków na oświatę, beztrósco, bez odrobiny prawdziwej, żywej troski o najmłodszych mieszkańców zamykają szkoły, zwłaszcza te wiejskie, niekiedy o bogatej przeszłości i niebagatelnym wkładzie w kształtowanie dziejów cywilizacyjnych własnego środowiska, jego promocji na zewnątrz i modelowania karier życiowych swoich absolwentów.

Ten kierunek działań, nie zawsze uzasadniony racjami demograficznymi, potwierdza przykład województwa opolskiego, gdzie w ciągu ostatnich 15 lat zamknięto 150 podstawówek, a od września 2005 r. na mapie sieci szkolnej zabrakło dalszych ośmiu szkół wiejskich².

Ku zadowoleniu rodziców, dzieci i nauczycieli władze oświatowe nie wyraziły zgody na likwidację dalszych czterech, co poświadcza fakt, iż opolskie samorządy zbyt pochopnie, bez pogłębionego rozeznania sytuacji, czy w wyniku zamknięcia szkoły nie pogorszą się warunki nauki szczególnie dzieciom najmłodszym, lekkomyślnie rozwiązują placówkę edukacyjną. Przykłady urzędniczej bezdusznosci wielu innych samorządów, ujawniane przez *mass media*, do-

² Dane Kuratorium Oświaty w Opolu z dnia 20.07.2005 r.

wodzą, że w licznych przypadkach, kiedy rodzice zdecydowanie stanęli w obronie swojej szkoły, udało się ją zachować, bo jak twierdzili — „wieś bez szkoły jest jak człowiek bez duszy”. Te zmiany na lepsze błędnych decyzji powodują, że zmieniają się relacje w każdym lokalnym środowisku, gdyż umacniają jego pozycję na linii urząd – obywatel.

Tym samym okazuje się, że rodzice mogą mieć duży wpływ na ocalenie własnej szkoły, jeżeli tylko zbiorową siłą potrafią przeciwstawić się szkodliwej polityce władz gminnych, które poszukując oszczędności finansowych, niefrasobliwie pozbywają się placówek oświatowych na terenie swojego działania. W ten sposób wpisują się w niechlubne poczynania Tytusa Flawiusza Wespazjana (9 – 79 rok), cesarza i wodza rzymskiego, który potrzebując pieniędzy na liczne wojny, drastycznie zmniejszył wydatki na oświatę. I po blisko dwóch tysiącleciach w naszej polityce oświatowej przykład Wespazjana jest gorliwie naśladowany na wszystkich szczeblach krajowej administracji publicznej, bez oglądania się na dobro dziecka i aspiracje kulturowe zmieniającego się środowiska. Decydenci bowiem wcale nierzadko zdają się też nie dostrzegać, że obok szkoły publicznej pojawiają się podmioty świadczące usługi oświatowe, w tym szkoły prywatne i społeczne. Uwidaczniająca się różnorodność wyraźnie wskazuje na powstawanie konkurencyjnego rynku usług oświatowych z otwartą grą popytu i podaży. Dla szkoły publicznej oznacza to szczególnie rodzaj wyzwania edukacyjnego, a dla lokalnej władzy realne zagrożenie utraty i tak już mocno nadwężonego zaufania społecznego.

Właśnie przy takiej okazji, kiedy terenowa administracja nie potrafi lub nie ma chęci wspierać najbliższego środowiska, domagającego się zachowania szkoły, czyli instytucji zaznaczonej w jego otoczeniu długą tradycją wychowawczej służebności, urzeczywistniającej człowieczeństwo i życiowe powołania kształconych uczniów, najpełniej sprawdza się jej punkt widzenia problemów oświatowych i gotowość ich perspektywicznego rozwiązywania w codziennej działalności.

Okazuje się, że ta linia refleksji i jej specyfika w świetle pojawiających się zjawisk dla wielu władz samorządowych wydaje się niezauważalna, co potwierdza praktyka działania nacechowana relatywizmem, ujawniającym swoje implikacje praktyczne w postaci określonego, czasem nawet zadziwiająco paradoksalnego stosunku do potrzeb szkoły i osoby nauczyciela. Tymczasem dla społeczeństwa i szkoły sprawa ta jest bardzo ważna. Byłoby zatem wskazane, gdyby zarówno z punktu widzenia tych konkretnych zadań, które przyjęły na siebie lokalne władze, jak również z punktu widzenia dobra wspólnego, jakim jest szkoła kształtująca życie społeczne, niwelująca różnice cywilizacyjne i otwierająca drogi rozwoju wszystkim osobom pozostającym w przestrzeni jej edukacyjnego wysiłku, samorządy dostrzegły również swój podstawowy obowiązek, tkwiący w ochronie szkoły jako instytucji wpisującej się na trwałe w życie poszczególnych osób i całej zbiorowości miejscowej.

Stąd też rzeczą konieczną jest, aby władze samorządowe, pragnące pobudzić swoje środowiska do wspólnych działań w życiu społecznym z punktu wspierania rozwoju człowieka jako uczestnika tego życia, umieściły szkołę na liście najważniejszego dobra wspólnego, bez którego, jak dowodzą liczne przykłady, realizacja określonych zadań, wynikających między innymi z mnożących się zjawisk patologii społecznej i długotrwałego kryzysu autorytetów nie można skutecznie rozwiązywać z korzyścią dla konkretnego *homo sapiens* jako członka wspólnoty ludzkiej.

Jednym z ważnych sposobów poruszania się po tej trudnej drodze będzie więc harmonijne wkomponowywanie w całokształt procesów społecznych poczucia solidarnej odpowiedzialności za szkołę, zwłaszcza za klimat wokół niej panujący także przez samych rodziców, którym powinna towarzyszyć myśl chroniąca jej autorytet, niezastąpioną wartość stałą, zawsze prowadzącą w stronę dobra wychowawczego, prawdziwie uobecnionego w postawach osób wychowywanych. Tu chodzi nam o wyrażenie opinii, iż ocena wartości edukacyjnej szkoły zależy od subiektywnego nastawienia do niej człowieka (rodziców). A jak napisał W. Wiśniewski, wartości „[...] to czyjeś sądy jednostkowe czy zbiorowe o tym, co godne pożądanego lub odrzucenia, a będące rezultatem wartościowania opartego na normach i zasadach, które są jego korelatami w obrębie danej grupy czy kultury”³. Można więc wyrazić pogląd, że odbieranie szkoły jako wartości edukacyjnej winno stanowić dla rodziców pewien paradygmat, w ramach którego realizowane są aspiracje kulturowe ich dzieci i dokonuje się proces doskonalenia społeczeństwa w coraz bardziej skomplikowanej sytuacji politycznej, historycznej, gospodarczej i międzyludzkiej.

Dokonane refleksje dowodzą, że szacunek okazywany szkole, jako wartości naczelnej, wyrasta z etosu historycznego, w którym łączy się przeszłość z teraźniejszością prowadzący do przyszłości. Ten wzajemny spłot związków i zależności dowodzi, że jeżeli wiemy, w jakim otoczeniu funkcjonuje dzisiejsza szkoła i żyją uczniowie, to w istocie niewiele możemy powiedzieć o rzeczywistości, która faktycznie pojawi się za kilkanaście lat, kiedy oni sami zaczną czynnie uczestniczyć w jej kształtowaniu. Jest więc wskazane, ażeby wrażliwość rodziców na ów fakt przyczyniła się do zrozumienia właściwej funkcji szkoły, zorientowanej na modelowanie w świadomości uczniów wizji świata, w którym przyjdzie im żyć. Jeżeli szkoła musi zareagować na zmiany wokół niej zachodzące, a więc stać się inną niż jest dotychczas, to podobna konieczność spoczywa na środowisku, co oznacza otwarcie się na bogate doświadczenia zapisane w tradycji oświatowej.

Jeżeli rodzice są głównym komponentem klimatu społecznego wokół szkoły i są jej partnerami w procesie edukacji, a co do tego przynajmniej nie powinniśmy mieć wątpliwości, należałoby od nich oczekiwać pozytywnego nastawienia dla własnej placówki oświatowej. Trzeba zatem, ażeby wszystkie działania ro-

³ W. Wiśniewski, *Miejsce wykształcenia w systemie wartości*, [w:] *Oświata w społecznej świadomości*, red. W. Wiśniewski, Warszawa 1984, s. 206.

dziców i ich zachowania przekładały się na bliższe kontakty z nauczycielami, manifestowanie wobec nich sympatii oraz obdarzanie zaufaniem i wraz z nimi uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych. Czyli chodzi o to, ażeby niektórzy rodzice porzucili swoją dotychczasową postawę niezdrowej krytyki szkoły i nauczyciela, postawę polegającą na publicznym wyrażaniu własnego niezadowolenia (w domu, autobusie, sklepie, na ulicy), najczęściej pozbawioną racjonalnych argumentów, obrażającą i szkodzącą edukacji dzieci, postawę agresywną, asekurancką, zaprzeczającą budowaniu kompromisu, uobecniającą nieznamość realiów dydaktyczno-wychowawczych. W ten sposób usiłują oni — świadomie i nieświadomie — dowodzić, że za wszelkie niepowodzenia w wychowaniu ponosi odpowiedzialność jedynie szkoła jako instytucja oświatowa oraz nauczyciele, którym przypisuje się złą wolę, niedouczenie, przekraczanie uprawnień, tendencyjność w postępowaniu i wiele innych grzechów pedagogicznych, stających się rzekomo główną przyczyną braku zainteresowania kształceniem ich dzieci.

Ale błędne byłoby myślenie, iż nie należy poddawać krytyce wszelkich zjawisk ujemnych, niezgodnych z misją szkoły, sygnalizujących istnienie nieprawidłowości dotyczących sytuacji wywołujących zagrożenie dla wyznaczonych jej celów, jakimi są: nauczanie, kształcenie, wychowanie i opieka. Wtedy milczenie oznaczałoby pomyłkę, która nie powinna zaistnieć, ponieważ nie miałaby ona żadnego logicznego sensu. Nie prowadziłaby do jakichkolwiek zmian na lepsze, a wprost przeciwnie, oznaczałaby zgodę na edukacyjną deformację.

A zatem w wielkim uproszczeniu można powiedzieć, że chodziłoby o krytykę merytoryczną, twórczą, wyrażoną w stosownym miejscu, czasie i formie, ukierunkowaną na umysłowy rozwój uczniów, krytykę zmierzającą do ustalenia obiektywnej prawdy, wskazującą drogę, która w odniesieniu do dzieci i młodzieży będzie dostrzegać także podstawowe wartości, jakie wspólnie pragną pielęgnować — szkoła i dom — a przede wszystkim stanowiące środek zaradczy na szerzące się zło moralne. Sposobem poruszania się po takiej drodze jest, jak można przypuszczać, spokojny, pełny ufności i wzajemnego szacunku dialog, prowadzony w imię wspólnego dobra, oparty na głęboko ludzkiej trosce o przyszłość każdego dziecka. Myślimy tu o dialogu zastępującym emocjonalny krzyk, w którym emocje biorą górę nad rozumem, oznaczający ucieczkę od wspólnej rozmowy, będący czymś obcym w kreowaniu jedności wychowawczej szkoły i domu rodzinnego ucznia. Z góry wiadomo, że tak nieracjonalne postawy nie rozwiążą żadnego trudnego problemu, a przeciwnie — pogłębią go. Niemal zawsze także spontaniczne i krzykliwe wystąpienia burzą szansę porozumienia, prowadzą do bankructwa idei współpracy w ujęciu: szkoła wspólnotą wychowawczą nauczycieli i rodziców, a więc dążenia do wspólnego tworzenia wartości wspólnotowych, jak twierdził John Dewey poglądów, aspiracji i wiedzy⁴.

Pojęcie wspólnoty, najczęściej wyrażane w odniesieniu do rodziny, jest terminem, którym niezbyt chętnie i nie bez zastrzeżeń posługują się pedagodzy.

⁴ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972, s. 9.

Wyjątek stanowi tu nurt pedagogiki personalistycznej, który nadaje mu podstawowe znaczenie. Za przykład może posłużyć ujęcie wspólnoty przez S. Kunowskiego, według którego „[...] wychowanie obok procesu personalizacji obejmuje proces socjalizacji, w którym pojęcia my i oni przekształcają się w służebne zaangażowanie we wspólnotę”⁵.

Centralnym pojęciem powyższego cytatu jest słowo „służebne”, a dotyczy ono służenia komuś lub czemuś, działania w interesie czegoś, dla czyjegoś dobra, co umożliwia stwierdzenie, iż chodzi o dobro wspólnotowe, jakim jest szkoła, która pomaga człowiekowi (dziecku, młodzieży i dorosłemu) w rozwiązywaniu jego istotnych problemów egzystencjalnych. Tak więc służebność nosi nie tylko znamiona różnych epok historycznych, ale także jest jednym z filarów łączących szkołę z domem, nawiązuje do pedagogicznej idei współpracy tych dwóch instytucji wychowujących. Urzeczywistnianie takiej współpracy, budującej harmonię społeczną, polegającą na poszukiwaniu tego, co łączy, i odrzucaniu tego, co dzieli, jest możliwe przede wszystkim w odczytywaniu służebności jako z jednej strony prawnego obowiązku działalności edukacyjnej szkoły na rzecz publicznego dobra i z drugiej — obywatelska powinność owiana długą i piękną tradycją przechodzącą z pokolenia na pokolenie, powinność i troskę rodziców o własną szkołę, najczęściej (w środowisku wiejskim) jedyne miejsca duchowego rozwoju człowieka i jego moralnych przemian.

Tym sposobem służebność objawia się tu jako fundament aksjologiczny obowiązku i zarazem kultury pedagogicznej, niezastąpiona platforma poszukiwania przychylnego szkole klimatu społecznego w sytuacji istniejącego zamętu informacyjnego, najczęściej bezosobowego, w którym przyszło żyć współczesnemu człowiekowi. Na te istotne fakty zwraca uwagę między innymi A. Janke. Autor ten jest zdania, iż współpraca rodziców i nauczycieli wymaga zmiany stosunków rodziny i szkoły w kierunku ich humanizacji, czyli dążenia do kierowania się wartościami ogólnoludzkimi (prawdą, dobrem, sprawiedliwością, wolnością, równością i tolerancją), przejawiania poczucia powinności wobec siebie nawzajem i wobec siebie samych⁶.

I chociaż w ostatniej dekadzie minionego stulecia dokonał się znaczny postęp w relacjach szkoła – rodzina, czego przykładem jest choćby Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., wyrażająca poszanowanie praw rodzicielskich, to jednak niewiele pozytywnego zaistniało w uspołecznianiu stosunków pedagogicznych w układzie nauczyciel – rodzice. Podobną wymowę ma Karta Praw i Obowiązków przyjęta przez Stowarzyszenie Rodziców. Stanowi ona próbę określenia miejsca rodziców w procesie szkolnej edukacji ich dzieci. Konkretyzuje też oczekiwania rodziców co do relacji między nimi a szkołą i władzami ingerującymi w problemy oświaty.

⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 170 – 175.

⁶ A. Janke, *Wizja wspólnotowa relacji rodzina – szkoła*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła*, red. A. Janke, Bydgoszcz 1995, s. 98 – 105.

W świetle powyższych rozważań dochodzimy do przekonania, że opcja bezwarunkowej równości obu podmiotów daje szansę na bezwzględną równość obu środowisk, daje również szansę na zrozumienie i realizację wspólnych interesów szkoły i rodziny. Nieodzowne jest jednak, ażeby wszyscy rodzice poczuwali się do obowiązku stałego uczestnictwa w budowaniu sprzyjającego klimatu społecznego wokół szkoły, częściej wywyższali ją, rzadziej zaś czynili ją obiektem swego udręczenia. I tu spróbujmy odwołać się do słów Jana Pawła II wzywającego wszystkich, „[...] którzy powinni wychowywać i chcą oddać się wychowaniu młodego pokolenia, aby tworzyli wspólnoty wychowawcze, a przykładem własnego życia, kompetencją i uczciwością dawali prawdziwe świadectwa młodym”⁷.

Pozostaje zatem mieć nadzieję, że powyższe słowa staną się wyraźną busolą określającą kierunek budowania zdrowego klimatu społecznego wokół wspólczesnej szkoły, niestety, wcale nierzadko niedocenianej, a nawet poniżanej w swym oświatowym bycie służącym ogółowi.

⁷ Jan Paweł II, *Christifideles Laici*, Watykan 1985, nr 62.