

Czesław FICNER  
Zespół Szkół Ekonomicznych w Toruniu

## ZMIERZYĆ WYCHOWANIE

### DEFINICJA

Definicja wychowania może mieć taką treść „wychowanie to oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie, wyzwianie w drugiej osobie bądź grupie społecznie pożądaných stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości; efekt powyższych działań lub procesów.” (Milerski, Śliwerski, 2000)

### JAK BYĆ POWINNO?

Powszechnie uważa się, że wychowanie należy do jednego z najbardziej złożonych działań człowieka. Można postawić pytanie czy może ono być skuteczne i jakie warunki muszą być spełnione by takim było?

Niewątpliwie warunkiem koniecznym sukcesu jest współpraca obu stron procesu wychowawczego. Strony te (obdarzone wolnością wyboru postępowania) nie zawsze pragną podporządkować się woli tylko jednej z nich. Zdrowy rozsądek i wielowiekowa tradycja wskazują, że to właśnie wychowawcą powinien być stroną narzucającą swoją wolę wychowankowi. Z różnych powodów jest to bardzo trudne. Wychowawca najczęściej nie dysponuje w praktyce żadnymi środkami, które pozwalają na kontrolę zmian w świadomości wychowanka oraz trudność w określeniu celów swojego działania.

W pedagogice w zasadzie nigdy nie potrafimy precyzyjnie określić celu wychowania. Nie ma też rozsądnych i akceptowanych przez wszystkich kryteriów, według których można wartościować te cele (Śliwerski, 2001). Pedagogika formułuje zatem wnioski na podstawie doświadczeń wychowawców i mają one wyłącznie probabilistyczny charakter. Nic więc dziwnego, że tak dużą rolę w procesie wychowania pełnią działania intuicyjne będące wynikiem nieraz wieloletniego doświadczenia danego pedagoga.

Działania skoncentrowane na celach mają przez to bardzo hipotetyczne znaczenie i tym bardziej skuteczność.

### JAK JEST?

Tymczasem twórcy i podmioty wdrażające reformę w dziedzinie wychowania nie pozostawiają nam złudzeń. Najważniejszy jest cel, plan działania nawet wtedy, gdy w świetle obowiązującej teorii pedagogicznej (której najbardziej podstawowe zastrzeżenia dotyczące procesu wychowania przedstawiłem wyżej), będą to działania pozorne.

Posługując się często retoryką postępu wybrali oni na wskroś autorytarną teorię wychowania. Według niej bowiem zadaniem wychowania jest *kształtowanie wychowanków wg pożądaných i nienaruszalnych społecznie wzorców osobowych* (Kwaśnica, 1987). To właśnie w tej ideologii stanowione są cele wychowania: standardy wiedzy i zachowań (Kohlberg, Mayer, 1993).

Biurokracja nie oszczędza samych wychowawców i to już na samym początku ich kontaktów z przyszłymi wychowankami. Oto pojawiają się na szczeblach kuratoriów dokumenty, które określają np. kryteria i procedury powierzania wychowawstwa. Znajdziemy w nich takie odkrywcze sformułowania: *wychowawstwo powierza się nauczycielowi uczącemu w danej klasie, dyrektor powołuje wychowawcę, rada pedagogiczna zatwierdza, wychowawcą może być nauczyciel uczący w danym typie szkoły* i wiele podobnych. Tak naprawdę wychowawstwo w klasie przydziela się w trakcie opracowywania arkusza organizacyjnego, tym nauczycielom, którzy jeszcze nie są wychowawcami. Prawdą jest również to, że większość wychowawcą nie chce być. Kolejny regulamin, który staje się fikcją pedagogiczną. Kto uczył w szkole, kto miał możliwość być jej dyrektorem doskonale sobie radzi bez podobnych wytycznych.

Większej dozy praktycyzmu należało się spodziewać po długo oczekiwanym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego... z dnia 23 kwietnia 2004 r. Dokument ten stwierdza, że oceną pracy szkół dokonywana będzie na podstawie spełniania przez szkoły standardów określonych w zarządzeniu. Standardy musimy przyjąć, chcemy czy nie. Brak takiej akceptacji zaowocuje negatywną oceną szkoły i negatywną oceną pracy jej dyrektora. Na merytoryczną dyskusję nad standardami nie ma miejsca. To wygodne dla władzy, ale nieładnie pachnie najbardziej autorytarnymi ideologiami pedagogicznymi.

Cytowane wyżej zarządzenie zawiera dział poświęcony wyłącznie wychowaniu, a nim cztery standardy, które muszą być przez szkołę spełnione by można uznać jej pracę w tym obszarze za prawidłową. Uważnego czytelnika poraża ogólnikowość sformułowanych standardów, zważywszy, że standard ma być wedle definicji *jasno sformułowanym poziomem osiągnięć lub rozwiązań organizacyjnych opisanych za pomocą wskaźników*.

Np. standard nr 2: *Szkoła lub placówka realizuje program wychowawczy i program profilaktyki uwzględniający między innymi: potrzeby wychowawcze uczniów, uniwersalne wartości, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, promocję postawy szacunku dla innych i samego siebie, samorządność uczniowską, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Uczniowie są zachęceni do wysiłku i pracy nad sobą, a ich osiągnięcia są dostrzegane. W procesie wychowania uczestniczą rodzice i wszyscy nauczyciele, a działania wychowawcze szkoły lub placówki są jednolite i spójne. Zintegrowane działania wychowawcze i profilaktyczne sprzyjają respektowaniu przez uczniów uniwersalnych wartości. Uf! Długo, górnolotnie i straszliwie ogólnie. Przypomina to dokumenty minionych, niesławnych epok i zupełnie nie ma charakteru standardu. Na dodatek formułuje się wskaźniki, które rzekomo podczas procesu mierzenia jakości pracy szkoły potwierdzą spełnienie przez szkołę tego standardu molocha. Np.: wskaźnik nr 4 — *działania szkoły są jednolite i spójne*. Masło maślane. Wskaźnik zawarty jest w treści standardu (zastanawiam się czy ktoś czytał to zarządzenie przed*

opublikowaniem). Jakimi narzędziami mierzący jakość szkoły zbadają ten wskaźnik? Takich wskaźników do tego jednego standardu jest dwadzieścia jeden.

W jaki sposób szkoła może osiągnąć inny standard, który brzmi: *postawy i zachowania uczniów wskazują na ich moralny, społeczny, emocjonalny i duchowy rozwój oraz odpowiadają uniwersalnym wartościom i uznanym powszechnie normom postępowania. Szkoła lub placówka podejmuje systematyczne i skuteczne działania wychowawcze, profilaktyczne i opiekuńcze*. Nadęte i niemierzalne, a według autorów spełnienie standardu zapewnia zaistnienie (podczas mierzenia jakości pracy) wskaźnika: *efekty pracy wychowawczej, profilaktycznej i opiekuńczej są zbieżne z założonymi celami*. Już dzisiaj można współczuć dyrektorom szkół, nauczycielom, a także tym, którzy jakość w szkole muszą zmierzyć. Jak do takiego zestawu wskaźników zbudować sensowne narzędzie?

Już teraz różne instytucje oświatowe, szkoły i nauczyciele usiłują poprzez tworzenie pewnych dokumentów, procedur, planów sprostać wymogom opisywanego zarządzenia o nadzorze pedagogicznym.

Mam przed sobą materiał pomocniczy opracowany przez jedno z kuratoriów na potrzeby nauczycieli. Dokument składa się z sześćdziesięciu trzech pytań. Odpowiedzi na te pytania powinny wedle twórców pomóc wychowawcom w odpowiedzi na pytanie czy dobrze wykonują swoje obowiązki? Gdyby takie dokumenty służyły wyłącznie autorefleksji to byłby z nich pożytek. Niestety. Bardzo szybko stają się częścią jakiejś ankiety, której zadaniem jest mierzenie jakości pracy wychowawcy. Czy w takich warunkach można oczekiwać rzetelnych odpowiedzi? Czy każda działalność pedagogiczna, mająca czasami wielowiekową tradycję musi w końcu zostać uregulowana (najczęściej kiepską, ale w formie regulaminu) procedurą?

Inny dokument określa w kilkudziesięciu punktach powinności wychowawcy w tym tak odkrywcze jak: *czuwanie nad zachowaniem uczniów, kształtowanie pozytywnych postaw* itp. Jak przy tych wszystkich obowiązkach i w gąszczu biurokratycznych wymogów dyrektorzy szkół znajdą kandydatów na wychowawców? I to wszystko za parę złotych miesięcznie.

## DLACZEGO JEST JAK JEST?

Trochę winna jest pewna tradycja, której trzymają się wszystkie ekipy odpowiedzialne za oświatę. Każda z nich chce mieć jak najwznioślejszy, jedynie słuszny zestaw celów wychowania. Problem pojawił się wtedy, gdy ktoś postanowił zmierzyć stopień realizacji takich celów.

I tu popełniono następny błąd koncentrując uwagę na warunkach pracy. Praca wychowawcza zaś tylko w niewielkim stopniu zależy od warunków natomiast w ogromnym stopniu zależy od indywidualności samego nauczyciela. Tu leży sedno problemu starannie omijane przez twórców prawa oświatowego. Kto dziś bada przydatność do zawodu nauczyciela i wrodzone predyspozycje do jego wykonywania?

Po trzecie wszyscy trochę zapominamy o odwiecznej zasadzie, która mówi, że szkoła może wychowywać tylko przez nauczanie, przez zapoznawanie z treściami. Przez osobisty przykład wychowawcy. Wychowanie przez podanie celu, przez określenie planu czy programu jest fikcją (Krapiec M., 1998).

I wreszcie ostatnia przyczyna podawana przez wielu myślicieli i pedagogów. Każda reforma to dobry czas dla urzędników. W takich okresach wzrasta niepomierne zapotrzebowanie na regulaminy, programy, projekty itp. Te dokumenty ktoś (urzędnicy) musi tworzyć. Wiąże się to z dodatkowymi miejscami pracy i — co tu ukrywać — z dodatkowymi pieniędzmi.

Z punktu widzenia szkoły należy mieć tylko nadzieję, że to nie ostatni z przytoczonych wyżej czynników jest odpowiedzialny za ułomny obraz reformy wychowania w kraju. Z każdą inną przyczyną szkoły, w wyniku ewaluacji działań dydaktycznych, sobie poradzą. Z celowym, destrukcyjnym działaniem ludzi i instytucji — nie.

## LITERATURA

- Krapiec M., (1998), *Nauczać – poprzez racjonalne uzasadnienie informacji*, [w:] Gondek J. (red.), *Przyszłość Polskiej Edukacji*, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.
- Kwaśnica R., (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN ODN, Wrocław.
- Kohlberg L., Mayer R., (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L., *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Edytor, Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B., (2000), *Leksykon PWN – pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B., (2001), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.