

Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów

Gdybyśmy z taką samą gorliwością, troską i pracowitością zabiegali o reformy społeczne, co o konstruowanie bomb, reklamę papierosów i wódki, przywracanie kołnierzykom od koszul dawnej bieli, już dawno rozwiązalibyśmy wiele naszych problemów społecznych (McWhirter i in., 2001, s. 55)

Analizy dokonywane przez autorki dotyczą codziennego życia szkoły, które ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji uczniów, doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji szkolnych, ze względu na ich nieuprzywilejowaną pozycję w jej strukturze społecznej (instytucja totalna). Perspektywa patrzenia na codzienność szkoły, przyjęta w tym opracowaniu, odnosi się głównie do oceny szkoły jako instytucji (totalnej), sposobu jej zorganizowania i warunków realizowania podstawowych jej funkcji, dokonywanej przez uczniów (skojarzenia poznawcze i emocjonalne, związane z życiem codziennym szkoły).

Codziennosc życia w szkole jest postrzegana przez uczniów jako dokuczliwa, trudna i niesatysfakcjonująca, stąd przyjmują oni wobec życia szkolnego postawy wycofujące, ucieczkowe. Szkoła nie stanowi środowiska „wyboru”, ale środowisko „przymusu”. Uzyskane wyniki świadczą też o zdecydowanej przewadze waloryzacji negatywnej, wysokim poziomie waloryzacji ambiwalentnej i bardzo niskim poziomie waloryzacji pozytywnej. Ocena emocji pojawiających się w odniesieniu do życia codziennego szkoły wskazuje na zdecydowaną dominację emocji negatywnych nad pozytywnymi oraz wyraźną przewagę emocji o charakterze pasywnym nad emocjami stymulującymi do działania (konstruktywnego lub destrukcyjnego). Codziennosc szkolna jest dla uczniów wysoce frustrująca, a przy tym ewokuje postawy bierne i bezradnościowe (pozorne przystosowanie) wobec nieakceptowanych sytuacji szkolnych wywołujących frustrację, nie motywując do działań aktywnie zmieniających kształt szkoły.

Słowa kluczowe: młodzież, szkoła, instytucja totalna, waloryzacja szkoły, emocje wyzwalane w sytuacjach szkolnych

Szkola przechodzi transformację – to twierdzenie, które słyszymy od zawsze, choć nie zawsze zdajemy sobie sprawę, na czym owa transformacja polega i co oznacza dla podmiotów edukacyjnych. Ogólnie rzecz biorąc, transformacja w szkolnictwie określa sytuację, w której coś istotnego w szkole się dzieje, zmienia się w jakimś zamierzonym kierunku, przyjmuje nowy kształt, reformuje się. Reformowanie natomiast stanowi działanie celowe i planowe, ale „siłą rzeczy wycinkowe” (Kruszewski, 2002, s. 9) i chodzi w nim o to, by stan, który uznajemy za niezadowolający, poprawić. Poprawianie owego stanu staje się szczególnie ważne wówczas, gdy wynika ze zmian politycznych, społecznych i kulturowych, obejmujących całe społeczeństwo, zaś wyznaczających nowe idee, wartości wraz ze sposobami ich realizacji, bądź czasem bez nich. Ciągłość i nieprzewidywalność zmian w ponowoczesnym świecie powoduje, że promowane reformy się nie sprawdzają, gdyż, jak pisze Krzysztof Kruszewski (2002, s. 10): „zamyśl może wynikać z błędnych założeń, plan może być chybyony, przewidziane cele fałszywie wyliczone... , zreformowane składniki mogą okazać się dysfunkcyjne”.

Co więcej, jak wskazują niektórzy autorzy oceniający kształt naszego systemu edukacyjnego, szkolnictwo polskie staje się powoli nieegalitarne, ale nie może też zdobyć się na elitarność, która dobrze służy racjonalnej demokracji (Frąckowiak, 1996, s. 185-186; por. Michalczyk 2009, s. 99-114). Cechuje je zatem swoista nieokreśloność i zmienność, która nie zawsze wyznaczana jest logicznymi przesłankami, przyjmując charakter działań opartych na metodzie prób i błędów (kolejno wprowadzane są określone zmiany, z których po jakimś czasie się wycofujemy, wracając do stanu poprzedniego, który znów wydaje się lepszy).

Nie analizując kształtu dokonywanych reform szkolnictwa, można postawić wniosek, że w życiu codziennym szkoły niewiele się zmienia w kierunku jego optymalizowania, zarówno w perspektywie dorosłych edukatorów (nauczycieli), jak i podmiotów edukacji (uczniów), zaś odzwierciedla to ujawnianie się wielu problemów w życiu szkoły, powodujących jej dysfunkcyjność lub ograniczających wypełnianie nałożonych na nią funkcji.

Potoczne definicje szkoły i sposób jej waloryzacji przez uczniów charakteryzują się zadziwiająco stałością w sensie ich ukierunkowania, zaś przestrzeń życia szkoły nie staje się – pomimo różnych reform – przestrzenią wszechstronnego rozwoju, doświadczania pozytywnych wydarzeń, ale raczej przestrzenią nasilających się frustracji, lęków i doświadczania ograniczeń w ekspresji i kreacji własnej osoby (Bulla, 2009, s. 21-30).

Codziennność życia szkoły – analiza teoretyczna

Pielęgnacji życia nie służy pośpieszne majsterkowanie mechanika.

Do tego potrzebna jest raczej cierpliwość ogrodnika.

Wyścig technologiczny czyni z nas mechaników. Zachowajmy wytrwałość ogrodnika
(McWhirter i in., 2001, s. 33)

Institucja szkoły zawiera niewątpliwie w swej strukturze elementy przymusu (Karkowska, Czarnicka, 2000, s. 25-29), który wynika z organizacji życia codziennego szkoły oraz z przemocy psychicznej w niej doświadczanej (Schoenebeck, 1999). Pozwala to analizować szkołę w kategoriach instytucji totalnej, ze wszystkimi jej cechami wskazywanymi przez Ervinga Goffmana (1975, s. 150-176; 2005) i konsekwencjami rozwojowymi, które są ich wynikiem. Paradoksalnie można założyć, że – jak w każdej instytucji totalnej –

mamy do czynienia z uprzedmiotowieniem podmiotów w jej ramach funkcjonujących, stąd podmiotem procesu edukacji staje się nie uczeń, ale instytucja i jej „funkcjonariusze”, czyli nauczyciele.

Powszechnie wskazuje się, że szkoła jest przestrzenią, w której uczeń doświadcza przemocy strukturalnej (wynik organizacji życia szkolnego) i symbolicznej (wynik legalizacji prawa do narzucania tego, co służy interesom klas dominujących, przez formalny autorytet pedagogiczny określanej zasadą „zawsze tak było”) (Bourdieu, Passeron, 1990). W procesie edukacji widoczne jest zatem minimalizowanie twórczej siły uczniów (przymus wyklucza własną inwencję), co wiąże się z ich swoistym „dehumanizowaniem”, którego realną egzemplifikacją jest podział na dwie opozycyjne i nierzadko skonfliktowane kategorie: „tych, którzy wiedzą”, czyli nauczycieli i „tych, którzy nie wiedzą”, czyli uczniów.

Konsekwencje doświadczanej przemocy w instytucjach edukacyjnych są różne, ale zawsze antyrozwojowe, zaś mogą się generalizować na inne sfery życia i doświadczeń ucznia, choćby przez fakt przenoszenia przekonań o kształcie szkoły na przekonania o otaczającym świecie – przemoc i przymus w przeświadczeniach uczniów stają się immanentną cechą świata. W aspekcie rozwojowym natomiast wyznaczają biernie przystosowanie się narzuconej kontroli, wykluczają lub wyraźnie ograniczają kształtowanie się osobistej autonomii, mogąc prowadzić do wyuczonyj bezradności, blokującej lub zmniejszającej możliwości radzenia sobie w życiu i racjonalne, aktywne działanie w kierunku kreowania własnego życia i życia społecznego.

Badanie codzienności życia szkoły jest ulokowane w wymiarze badania rzeczywistości społecznej, jednak nie może mieć charakteru absolutnie obiektywizowanego, gdyż nawet posługując się czystym opisem z wykorzystaniem czytelnych i obiektywnych kryteriów, zawsze ma wymiar subiektywnego przypisywania znaczeń i interpretacji faktów jedynie o znamionach obiektywizmu. Każdy fakt czy wskazywana cecha odczytywane są indywidualnie i indywidualnie posiadają znaczenie dla poszczególnych podmiotów opisujących wymiary życia szkoły. Jak wskazuje Krystyna Ferenz (2003, s. 9), każda szkoła „to specyficzny, niepowtarzalny «układ odniesienia» dla jej członków. Są to małe światy pierwszych znaczeń”. Dodajmy, że odczytywanych i interpretowanych zawsze subiektywnie przed podmioty edukacyjne.

Pojęcie codzienności jest wieloznaczne, co dobrze wyraża koncepcja Bernharda Waldenfelsa (1993, s. 105-107), który wskazuje trzy odmienne sposoby jej ujmowania, wedle kryterium zwyczajności, konkretności i swoistego ograniczenia:

- a) c o d z i e n n o ś ć jako określenie tego, co zwyczajne i postrzegane w kategoriach ustanowionego porządku organizacyjnego;
- b) c o d z i e n n o ś ć jako odzwierciedlenie tego, co konkretne, naocznie i empirycznie uchwytne;
- c) c o d z i e n n o ś ć jako elementy rzeczywistości „zamknięte w sobie i skrępowane”, co wyraża najważniejsze „istotowe” cechy codzienności – zwyczajność, konkretność i bliskość czasowo-przestrzenną, zaś łącznie wyznacza ograniczenie aktywności jednostki do własnego środowiska i najbliższych jej celów, które są zwykłe, konkretne i zazwyczaj powtarzalne.

Codziennność stanowi w wielu koncepcjach konstrukcję uniwersalną, która jest *zawsze i wszędzie*, stąd odnajdujemy ją w wymiarze materialnym, społecznym i symbolicznym (Dzięgielewska, 1996, s. 71; 2002,

s. 31-39), gdzie ujmowana jest jako bezpośrednia rzeczywistość, wyznaczana przez kontekst historyczny, zorganizowany i dany jednostce jako „uprzedni i naturalny” w stosunku do jej istnienia, ale istniejący niezależnie od niej (gdy jej już nie ma). Codziennosc ma zatem wymiar zarówno czasowy (biograficzny i historyczny), jak i przestrzenny (miejsce, przestrzen życia). Eksponuje ten fakt np. Roch Sulima (2000, s. 7), definiujac codziennosc jako „tu i teraz z perspektywy najblizszej przyszlosci”. Determinuje to jej ulotnosc. Howard Schwartz i Jenny Jacobs (1979, s. 203-204) wskazuja, ze zycie codzienne wyznacza osobiste, wewnetrzne doswiadczenie czasu, czas zestandaryzowany i czas historyczny, odnoszacy sie do spolecznostwa jako calosci. Przestrzennosc codziennosci podkreślana jest zaś glownie w analizach symbolicznych interakcjonistow, stanowiac dla nich swoisty zbior miejsc ulokowanych w spolecznym czasie i przestrzeni. W ich obrębie realizuje sie wspol- istnienie róznych grup z ich otoczeniem, realizuja sie rózne typy aktywnosci i wystepuja rózne problemy doswiadczone przez czlonkow grup, ktorych wspolne przezywanie moze miec charakter scalajacy i integrujacy grupe (za: Bielska, 2002, s. 71-72). Analizy codziennosci w tym ujeciu koncentruja sie glownie na sposobie percepcji swiata przez czlowieka (i grupe), co pozwala zrozumiec i wyjasnic dzialania jednostki oraz jej interakcje z innymi ludzmi.

Zycie codzienne w ujeciu Ervinga Goffmana (1959, 1981), Harolda Garfinkela (2007) i Alfreda Schütz'a (1967, 1984, 2005) stanowi zatem calokszalt rzeczywistości doswiadczonej w trakcie swiadomej aktywnosci podmiotu, realizowanej w czasie doby (i powtarzalnych kolejnych dob), bedacej udzialem wszystkich ludzi w toku ich egzystencji, co wymusza podstawowy obszar komunikacji w toku interakcji z innymi w obrębie wspólnych znaczeń, symboli i wiedzy stanowiaczej baze informacyjna dla radzenia sobie w róznych sytuacjach interakcyjnych i praktycznych (codziennych) oraz schematyzowanych dzialan praktycznych realizowanych w okreslonym sekwencyjnie następcie zdarzen (Schwarz, Jacobs, 1979, s. 180).

Percepcja, przezywanie i doswiadczenie codziennosci jako kategorii nieuniknionej wiaze sie immanentnie z jej wartosciowaniem. Zbigniew Nosowski (1982, s. 89-119) wskazuje tu trzy postawy wobec codziennosci: postawe *ucieczkowa*, *sakralizujaca* i *akceptujaca*.

U c i e c k ę od codziennosci wyznacza doswiadczenie wlasnego zycia jako uciężliwego, co uruchamia rózne strategie radzenia sobie: *konstruktywne* („bagatelizowanie” codziennosci przez poswiecanie sie sprawom wyzszym, np. tworczość) i *destruktywne* (codziennosc jako ciezar, który nalezy usunac, stosujac np. rózne „znieczulacze” w postaci srodkow psychoaktywnych, przyjmujac postawe hedonistyczna lub przejawiajac rózne zachowania antyspoleczne, dostarczajace „pozadanej” stymulacji, np. chuliganstwo, wandalizm).

S a k r a l i z a c j ę codziennosci wyznacza tzw. „czysty hedonizm”, gdzie liczy sie jedynie zycie „tu i teraz” i wazne jest „to, co teraz” (zabawa, konsumpcja, zycie chwila). Pozwala to poradziec sobie z uciężliwa, powtarzalna i nudna codziennoscia, przez zaprzeczanie jej rytualnym obowiazkom i powinnosciom, nieprzynoszacym emocjonalnych gratyfikacji.

A k c e p t a c j ę codziennosci opisac mozna jako refleksyjne pogodzenie sie z jej cechami, które nie sa postrzegane i waloryzowane jako złe. Jest to naturalny sposob bytowania czlowieka, nieunikniony, ale nieuciężliwy, mogacy stanowic miejsce i czas, w którym dokonuja sie akty autokreacyjne w obszarze róznych rol pelnionych przez jednostke. Kazda czynnosc ma tu w swiadomosci czlowieka znaczenie rozwojowe,

pod warunkiem, że dobrze się ją wykonuje, co może pełnić równocześnie dwie funkcje: autoterapeutyczną i samorealizacyjną.

Analizując głębiej wskazane sposoby doświadczania i waloryzowania codzienności, można skonstatować, iż nie stanowią one alternatyw, ale swoiste etapy uczenia się przeżywania codzienności, charakterystyczne dla różnych poziomów rozwoju. Początkowa negacja, ucieczka i tendencja do zagłuszania dominujących negatywnych emocji wyznaczanych przez uciążliwą, nudną i przynoszącą rozczarowania codzienność, zastępowana jest stopniowo bezrefleksyjnym „życiem chwilą” (hedonizm, konsumpcja) i korzystaniem z tego, co codzienność sama w sobie jednostce oferuje (chwile pozornego „szczęścia” związane z emocjonalną gratyfikacją), by przekształcić się w refleksyjne doświadczanie codzienności jako pełni ludzkiego życia (codzienność jako naturalny wymiar ludzkiego życia, w którym dokonują się akty samorealizacyjne), co determinuje jej pozytywną waloryzację i wyzwala pozytywne emocje.

Życie człowieka w społeczeństwie sprowadza się do życia codziennością, w której realizują się wszystkie wartości, cele, zadania i normy, i której doświadczanie stanowi pierwotną podstawę konstruowania własnego poglądu na świat (Ferenz, 2003, s. 17). Codzienność w odniesieniu do podmiotów jej doświadczających odnosi się natomiast do podstawowych kręgów socjalizacyjnych (Ferenz, 2003, s. 19), w których pierwszoplanową rolę odgrywa rodzina, a później niebagatelną rolę gra też szkoła, traktowana jako jeden z niezbywalnych elementów środowiska życia człowieka. Obie sfery codzienności życia socjalizowanej jednostki w różny sposób są ze sobą połączone, ale też i odmienne nieco w swych funkcjach. Rodzina bowiem oddziałuje na dziecko głównie przez mechanizm oparty na pozytywnych emocjach i odczuwaniu niejawnych paradygmatów działań, które mogą działać znacznie silniej niż informacje oparte na formule werbalizowania i racjonalizowania wymagań i oczekiwań (Merton, 1982, s. 221-222), który to mechanizm wykorzystuje silniej szkoła. Szkoła ponadto staje się „narzędziem” zaplanowanego i celowego przekraczania bliskiego i oswojonego dotąd świata wyznaczonego przez krąg rodzinny, co dzieje się głównie w formie symbolicznej, a więc dokonuje się tu pierwsze oderwanie od codzienności wyznaczonej przez krąg rodzinny. Dziecko – uczeń wchodzi więc w środowisko szkolne jako początkowo niecodzienne, zaś niecodziennosc ta musi zostać poznana, zrozumiana, oswojona, stając się stopniowo zwykłą (codzienna), przez swe rutynizowanie i powtarzalność czynności w niej wykonywanych.

Codziennosc życia szkoły – ogólne założenia teoretyczno-metodologiczne badań

To szkoła musi wyposażyć dziecko w korzenie... aby mogło stanąć mocno i rosnąć.
Wyposażyć dziecko w skrzydła... aby mogło wznieść się w powietrze
(McWhirter i in., 2001, s. 55).

Codziennie życie szkoły ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji osób bezpośrednio w nie uwikłanych – uczniów (pominięto perspektywę nauczycieli), doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji występujących w szkole, ze względu na ich nieuprzywilejowaną pozycję w jej strukturze społecznej (instytucja totalna).

Dla uczniów szkoła stanowi przestrzeń życia, w której dominującą rolę odgrywają nauczyciele, podejmujący określone działania mające stworzyć im warunki uczenia się i rozwoju. Jest także przestrzenią fizyczną i inter-

personalną w sposób specyficzny zorganizowaną, w której uczniowie doświadczają różnych wydarzeń i sytuacji, mających znaczenie pozytywne lub negatywne rozwojowo (oficjalny i ukryty program szkoły).

Perspektywa patrzenia na codzienność szkoły, przyjęta w tym opracowaniu, odnosi się zatem głównie do oceny szkoły jako instytucji, sposobu jej zorganizowania i warunków realizowania podstawowych jej funkcji, dokonywanej przez uczniów, poprzez pryzmat jakości ich skojarzeń poznawczych i emocjonalnych, związanych z życiem codziennym szkoły.

Założono, że codzienność życia szkoły analizowana może być bezpośrednio w kategoriach skryptów poznawczych, które opisują ją w formie negatywnych vs. pozytywnych przekonań na temat tego, czym szkoła jest (pierwsze skojarzenia) oraz zgeneralizowanych emocjonalnych ustosunkowań do doświadczeń związanych ze szkołą: pozytywnych vs. negatywnych (ujawniające się uczucia). Kategorie skryptów poznawczych wyznaczono w części apriorycznie, kierując się ich zobiektywizowaną treścią, czyli potocznym znaczeniem pojęć opisujących sytuację szkolną, ze względu na zwykle występujący brak określeń opisujących ich subiektywne znaczenie (np. sprawdziany, nauczyciel, odpowiadanie przy tablicy, nauka, zdobywanie wiedzy). Sposób waloryzacji instytucji szkoły określano, wykorzystując wypowiedzi uczniów dotyczące doświadczanych emocji w sytuacjach szkolnych, kategoryzując je wedle kryterium znaku emocji (emocje pozytywne vs. negatywne) oraz kierując się kryterium potencjalnego znaczenia przeżywanych emocji dla działań i zachowań ucznia w sytuacji szkolnej (emocje pasywizujące – hamujące działanie, emocje stymulujące – aktywizujące).

Przyjęto też założenie, iż dla młodzieży w wieku średniej adolescencji szkoła stała się codziennością oswojoną, zrutynizowaną i specyficznie doświadczaną, ale tę specyfikę dodatkowo komplikują cechy rozwojowe adolescenta, nastawionego opozycyjnie do propozycji dorosłych, przejawiającego duży krytycyzm wobec rozwiązań narzuconych przez dorosłe pokolenie (co odzwierciedla system szkolny) i tzw. ciągle niewygasły idealizm motywujący do przekształcania świata wedle świadomie przyjętych założeń go optymalizujących.

Szkoła w percepcji uczniów – empiryczne egzemplifikacje

Gdyby wszystkie szkoły były wolne, a wszystkie lekcje nieobowiązkowe, to ufam, że dzieci same znalazłyby odpowiadający im poziom
(A.S. Neill, za: Śliwerski, 1998, s. 37)

Badaniami objęto uczniów szkół licealnych, którzy formułowali własne oceny funkcjonowania w szkole w kategoriach poznawczych (skojarzenia związane ze znaczeniem, jakie ma dla nich szkoła), emocjonalnych (ujawniające się emocje w sytuacjach szkolnych). W takim ujęciu możemy mówić tu o badaniu postaw uczniów wobec szkoły (aspekt poznawczy, emocjonalny, z pominięciem aspektu behawioralnego). Badania prowadzono na przełomie kwietnia i maja oraz we wrześniu 2009 roku, w trzech celowo dobranych szkołach, ze względu na kryterium wielkości środowiska zamieszkania (szkoła wiejska – Zbrosławice, szkoła w średniej wielkości mieście – Tarnowskie Góry, szkoła w dużym mieście – Gliwice). Podstawowe cechy społeczno-demograficzne zestawiono w poniższej tabeli (Tab. 1).

Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne badanych osób (N=279)

Kategoria cech		n	%
Płeć	Dziewczęta	145	51,97
	Chłopcy	134	48,03
Razem		279	100,0
Klasa	II	106	37,99
	III	173	62,01
Razem		279	100,00
Wiek	16	7	2,51
	17	123	44,09
	18	149	53,40
Razem		279	100,00
Miejsce zamieszkania	Wieś	44	15,77
	Małe miasto	51	18,28
	Średnie miasto	95	34,05
	Duże miasto	89	31,90
Razem		279	100,00

Źródło: opracowanie własne

Badana próba jest wystarczająco zróżnicowana pod względem podstawowych cech społeczno-demograficznych: płeć (kobiety – n=145, 51,97%, mężczyźni – n=134, 48,03%), wiek (16 lat – n=7, 2,51%, 17 lat – n=123, 44,09%, 18 lat – n=149, 53,40%), klasa (II – n=106, 37,99%, III – n=173, 62,01%), miejsce zamieszkania (wieś – n=44, 15,77%, małe miasto – n=51, 18,28%, średnie miasto – n=95, 34,05%, duże miasto – n=89, 31,90%). Pewna „nadreprezentacja” młodzieży z większych ośrodków miejskich wynika z charakteru regionu (Górny Śląsk). Nie poddano badaniom uczniów klas pierwszych, zakładając, iż bardziej świadomej oceny funkcjonowania szkoły mogą dokonać uczniowie, którzy mają większe doświadczenia w tym zakresie i przeszli wstępny etap adaptacji do warunków życia w szkole.

1. Poznawcze wyznaczniki sposobu postrzegania codzienności szkoły przez uczniów

Analizując charakter pierwszych skojarzeń licealistów, odzwierciedlających skrypty poznawcze opisujące szkołę, uzyskano wyniki pozwalające zakwalifikować ich wypowiedzi do kilku kategorii: (a) opisujących funkcje szkoły; (b) odnoszących się do osób i jakości relacji interpersonalnych występujących w szkole; (c) związanych z przestrzenią fizyczną szkoły (budynek, otoczenie); (d) odnoszących się do systemu oceniania oraz organizacji zajęć szkolnych i ich konsekwencji; (e) określających globalnie sposób waloryzacji instytucji szkolnej.

Liczebności i rozkład procentowy poszczególnych kategorii ogólnych i szczegółowych przedstawiono w tabeli (Tab. 2) i na wykresie (Rys. 1).

Tabela 2. Skrypty poznawcze opisujące szkołę – ocena uczniów (N=279)*

Kategoria cech		n	%
Funkcje szkoły	Nauka, zdobywanie wiedzy	194	69,53
	Rozwój osobisty, zainteresowania, ciekawość	24	8,60
	Matura i kariera edukacyjna	22	7,88
	Nowe doświadczenia uczące – refleksja nad życiem	15	5,38
	Miejsce spotkań – relacje interpersonalne	39	13,98
	Ograniczanie i zatracenie siebie – miejsce „każni”	21	7,53
	Przetrawianie – strata czasu	47	16,85
Razem		362	32,14
Osoby i jakość relacji interpersonalnych	Nauczyciele	65	23,30
	Przyjaciele, znajomi, rówieśnicy	172	61,65
	Myślący ludzie	4	1,43
	Przymus i zniewolenie w relacjach	31	11,11
	Rywalizacja	7	2,51
	Współpraca	3	1,08
Razem		282	25,04
Budynek, przestrzeń fizyczna szkoły	Duża szkoła – przytłaczająca wielkością	12	4,30
	Stary budynek – zaniedbany, nieestetyczny, smutny, posępny	28	10,04
	Klasa szkolna – zamknięcie, formalna atmosfera, obcość	21	7,53
Razem		61	5,42
System oceniania	Sprawdziany, egzaminy	33	11,83
	Ocenianie	22	7,88
	Nadmierne wymagania	16	5,73
	Niesprawiedliwość	7	2,51
	Odpowiadanie przy tablicy	4	1,43
Razem		82	7,28

* Odsetki dla ogólnych kategorii obliczono, biorąc jako podstawę liczebność wszystkich wypowiedzi opisujących szkołę (N=1116), zaś odsetki kategorii szczegółowych obliczono do liczebności próby (N=279).

cd. tab. 2

Ogólna waloryzacja szkoły i doświadczeń w szkole	Elitarna	6	2,15
	Przyjazna	5	1,79
	Wspomnienia przyjemnych wydarzeń	3	1,08
	Rozrywka	10	3,58
	Wakacje – ferie	3	1,08
Razem		27	2,40
Organizacja zajęć i jej konsekwencje	Lekcja – rutynowa, nudna, stresująca	12	4,30
	Przerwa – wytchnienie, ulga, wolność	8	2,87
	Zadania domowe, praca po lekcjach, zajęcia dodatkowe	31	11,11
	Ciężka praca, wysiłek	39	13,98
	Regulaminy i dyscyplina – więzienie	16	5,73
	Zmęczenie, brak snu, wczesne wstawanie i dojazdy	112	40,14
	Rutyna, codzienność, przykry i powtarzalny obowiązek	81	29,03
	Życie w ciągłym biegu – pośpiech	13	4,66
Razem		312	27,71

Źródło: opracowanie własne

Dominującą kategorią postrzegania szkoły jest określanie jej przez **funkcje**, jakie pełni w ich życiu (n=362; 32,14% ogółu wypowiedzi), przy czym zdecydowanie najczęściej wskazywane są funkcje formalne, w subiektywnej perspektywie emocjonalnie i znaczeniowo neutralne, choć obiektywnie pozytywne, takie jak: nauka i zdobywanie wiedzy, możliwość uzyskania matury i miejsce, w którym realizuje się kariera edukacyjna (łącznie – n=216; 77,41%). Widoczne jest też w wypowiedziach uczniów relatywnie częste negowanie dydaktyczno-wychowawczych funkcji szkoły, przez określanie jej w kategoriach przetrwania i straty czasu (n=47; 16,85%) oraz instytucji ograniczającej spontaniczny rozwój i powodującej unifikację uczniów, czyli „zatrącenie siebie” (n=21; 7,53%).

Niewielki jest natomiast odsetek wypowiedzi, które wskazują na subiektywnie pozytywną ocenę realizowanych przez szkołę funkcji kształcących, np. rozwój osobisty, wzbudzenie zainteresowania i ciekawości poznawczej (n=24; 8,6%), a także funkcji wychowawczych, np. zdobywanie nowych doświadczeń uczących (wychowujących) i świadomej refleksji nad własnym życiem (n=15; 5,38%). Nieco silniej zaznacza się w wypowiedziach uczniów uspołeczniająca funkcja szkoły – miejsce spotkań z innymi ludźmi, budowanie relacji interpersonalnych, głównie jednak dokonujących się w grupie rówieśniczej, z pominięciem relacji z pokoleniem dorosłych – nauczycieli (n=39; 13,98%), co wskazuje pośrednio na niebagatelną rolę szkoły w formowaniu się i poszerzaniu luki międzygeneracyjnej.

Szkola stanowi zatem dla uczniów codzienność nieuniknioną, ze względu na formalnie realizowane w niej funkcje, ale powodującą potencjalne odczuwanie „dolegliwości” wynikających z niedostatku funkcji subiektywnie odczuwanych jako znaczące dla rozwoju osobistego. Nie stanowi zatem codzienności akceptowanej, w której dokonują się rzeczy ważne i osobiście znaczące w subiektywnym odczuciu uczniów. Formalna konieczność (nieuniknioność) skorelowana z subiektywnym poczuciem zbędności i dysfunkcjonalności, analizowanej w aspekcie stymulowania osobistego rozwoju, może powodować, iż szkoła „odczuwana” jest subiektywnie w kategoriach przymusu oraz traktowana jako swoista „pułapka i więzienie”.

Jako kolejna kategoria postrzegania szkoły pojawia się jej ocena przez pryzmat **organizacji zajęć i jej konsekwencji** (n=312; 27,71% ogółu wypowiedzi). Dominujące są tu jednak zdecydowanie negatywne konsekwencje w postaci zmęczenia, braku snu, wczesnego wstawania związanego z koniecznością dojazdów (n=112; 40,14%), co wiązane jest z poczuciem pośpiechu i życia w ciągłym biegu (n=13; 4,66%), doświadczaniem sytuacji uczenia się jako ciężkiej pracy i ogromnego wysiłku, nie zaś przyjemności (n=39; 13,98%). Bezpośrednio organizacja zajęć postrzegana jest ogólnie w kategoriach przymusu funkcjonowania w sytuacji określanej jako rutynowa, w codzienności opisywanej jako przykry, powtarzalny i uciążliwy obowiązek (n=81; 29,03%), co wiąże się z uczestnictwem w lekcjach nudnych, rutynowo prowadzonych i dodatkowo stresujących (n=12; 2,87%). Stąd nie budzi zdziwienia fakt, iż część młodzieży szkołę kojarzy głównie z regulaminami i zachowaniem dyscypliny, co powoduje, iż sytuacja szkolna doświadczana jest metaforycznie jako „poczucie więzienia” (n=16; 5,37), zaś przerwa kojarzona bywa z poczuciem wytchnienia i wolności (n=8; 2,87%).

Można więc zaryzykować twierdzenie, iż formalizm postrzeganych funkcji instytucji edukacyjnych może wzmacniać doświadczanie negatywnych konsekwencji odczuwanych w sytuacjach szkolnych, ze względu na dominację instrumentalnej motywacji, jaka wzbudzana jest w nich ze względu na postrzeganie szkoły jako miejsca, którego nie można uniknąć ze względu na konieczność zdobywania wiedzy, zdania matury i dalszej kariery edukacyjnej (poczucie przymusu), ale którego nie określa się jako miejsca pozytywnych i subiektywnie znaczących doświadczeń wychowawczych i służących osobistemu rozwojowi.

Trzecią z kolei kategorią skojarzeń poznawczych młodzieży licealnej, wiążących jej doświadczenia życiowe ze szkołą, jest postrzeganie jej w perspektywie spotkania z **osobami** — zapewne **znaczącymi i jakością relacji interpersonalnych** (n=282; 25,04% ogółu wypowiedzi). Jest to kategoria najtrudniejsza do określenia, gdyż zwykle młodzi ludzie nie określali subiektywnego znaczenia owych spotkań z innymi ludźmi. Kierując się jednak potoczną wizją szkoły, teoretycznymi przesłankami opisującymi istotne cechy relacji interpersonalnych w okresie adolescencji (równieśnicy jako osoby znaczące w procesie autokreacji) i dostępnymi wypowiedziami, w których owo znaczenie się ujawniło, można stwierdzić, iż jest to kategoria wyraźnie bardziej pozytywnych skojarzeń, jednakże zdominowanych przez relacje międzyrówieśnicze (n=172; 61,65%), które wyraźnie częściej opisywane są pozytywnie — przyjaciele, znajomi, a także incydentalnie myślący ludzie, bez podmiotowego określenia, kim są — rówieśnikami czy nauczycielami (n=4; 1,43%). Podmiotem często w sposób oczywisty kojarzącym się z sytuacją szkolną są nauczyciele (n=65; 23,3%), jednakże konotacje i sposób waloryzowania nauczycieli zdecydowanie częściej jest negatywny, co wskazuje generalnie na jakość relacji: nauczyciel-uczeń, zdominowaną przez poczucie ambiwalencji. Pojawiają się także w wypowiedziach uczniów bezpośrednie skojarzenia związane

z charakterem relacji występujących w szkole, które opisywane są znów znacznie częściej jako negatywne: odczuwanie przymusu i zniewolenia w relacjach — głównie z nauczycielami, zaś bardziej incydentalnie z rówieśnikami ($n=31$; 11,11%), a także ocena owych relacji jako rywalizacyjnych ($n=7$; 2,51%). Incydentalnie pojawiają się tutaj wypowiedzi, wskazujące na pożądaną i oczekiwaną rezultat procesu wychowania, jakim jest współpraca i współdziałanie w realizowaniu wspólnie podejmowanych zadań ($n=3$; 1,08%).

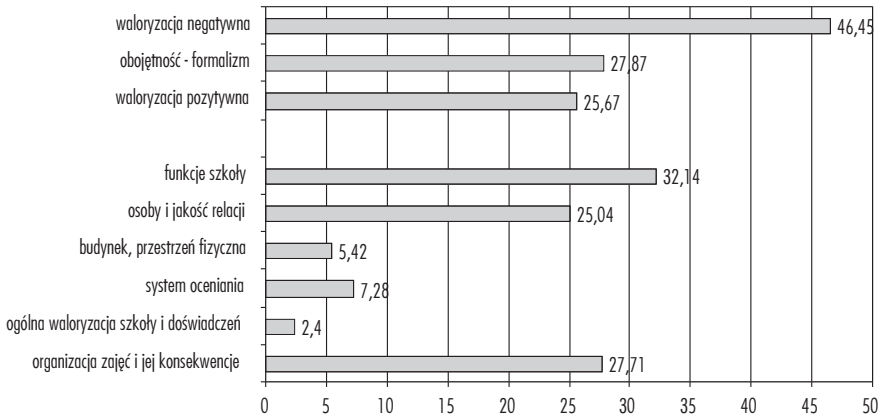
Relacje interpersonalne jako niezmiernie istotny czynnik wyznaczający jakość doświadczeń w życiu szkolnym określić można jako nacechowane największym poczuciem ambiwalencji w kontekście ich waloryzowania. Owa ambiwalencja jednak zdecydowanie wyraźniej zaznacza się w relacjach z nauczycielami niż z rówieśnikami, choć i w tym drugim przypadku ujawnia się w — zdecydowanie jednak incydentalnie wskazywanej — tendencji do rywalizacji. Generalnie więc jakość relacji międzyrówieśniczych można określić jako zbliżoną do pożądaną i oczekiwaną wychowawczo, jednak nie można postawić tezy, iż wynika to z pozytywnych oddziaływań (przykładu) środowiska nauczycielskiego, bowiem relacje uczniów w tym obszarze są znacznie wyraźniej nacechowane ambiwalencją, nie stanowią zatem dla uczniów wzoru formowania ludzkich interakcji.

Pozostałe kategorie skojarzeń poznawczych występują wśród licealistów znacznie rzadziej, ale różnicuje je znacząco ich jakość. Postrzeganie szkoły przez pryzmat **systemu oceniania** ($n=82$; 7,28% ogółu wypowiedzi) łączy się znaczeniowo i logicznie ze sposobem organizacji zajęć, i podobnie jak w tej kategorii — zdominowane jest negatywnymi skojarzeniami, wskazującymi na negatywną waloryzację szkoły jako instytucji, która kojarzy się uczniom głównie ze sprawdzianami i egzaminami ($n=33$; 11,83%), odpytywaniem przy tablicy ($n=4$; 1,43%), stanowiącymi podstawę oceniania ($n=22$; 7,88%), które dodatkowo postrzegane jest jako niesprawiedliwe ($n=7$; 2,51%), zaś pułap wymagań, stanowiących kryterium oceniania postrzegany jest jako nadmiernie wysoki ($n=16$; 5,73%). W rezultacie młodzież ma poczucie nieadekwatności dokonywanych ocen, co uwidacznia się m.in. w jej wypowiedziach dotyczących jakości i charakteru zmian w systemie szkolnym, których potrzebę wskazuje.

Jeszcze mniejsze znaczenie ma w percepcji młodzieży **przestrzeń fizyczna szkoły** — budynek i jej otoczenie ($n=61$; 5,42% ogółu wypowiedzi), jednakże jest to kategoria zdecydowanie negatywnie waloryzowana, choć wedle różnych kryteriów: z dominującym odczuciem wynikającym z zaniedbania, braku estetyki i „starości” budynku szkolnego ($n=28$; 10,04%), braku poczucia „zadomowienia” w klasie szkolnej, zwykle postrzeganej przez pryzmat braku ciepła, swojskości, miłej atmosfery, „zamknięcia” i obcości ($n=21$; 7,53%) oraz poczuciem zagubienia związanym z wielkością szkoły ($n=12$; 4,3%). Przestrzeń fizyczna szkoły, stanowiąca wszak ważny (choć nie najważniejszy) wymiar środowiska wychowawczego szkoły, postrzegana jest zatem jako w rezultacie obca, nieoswojona, stąd wzmacniać może zgeneralizowane negatywne skojarzenia i sposób doświadczania sytuacji szkolnej jako trudnej i dyskomfortowej.

Zupełnie incydentalnie pojawiają się **uogólnione** oceny szkoły i doświadczeń z nią związanych ($n=27$, 2,4% ogółu wypowiedzi), a przy tym powiązane są ze szczególnym typem waloryzowania pozytywnego, wynikającego z potocznie funkcjonujących poglądów na temat elitarności jednej ze szkół, w których przeprowadzono badania (łącznie: $n=14$; 5,02%). Ocena szkoły w kategoriach „rozrywki” trudna jest do zakwalifikowania, ze względu na brak rozwiniętych o subiektywne znaczenie określeń źródeł takiego skojarzenia ($n=10$;

3,58%). Możliwe wszakże jest też, iż młodzież przypisuje temu pojęciu pejoratywne znaczenie, biorąc pod uwagę, iż z pewnością w potocznych definicjach – szkoła nie pełni funkcji zabawowo-rekreacyjnych, a ponadto w swoisty sposób potwierdzają to powszechnie występujące negatywne skojarzenia poznawcze, opisujące doświadczenia szkolne w kategoriach znaczeń przeciwstawnych (przymus, obowiązek, więzienie itp.).



Rys. 1. Kategorie skryptów opisujących i waloryzujących szkołę w percepcji uczniów – rozkład procentowy (N=279)

Źródło: opracowanie własne

Konkludując, codzienność życia w szkole jest postrzegana przez uczniów generalnie jako dokuczliwa, trudna i niesatysfakcjonująca, stąd nietrudno przyjąć wniosek, iż przyjmują oni wobec życia szkolnego raczej postawy wycofujące, ucieczkowe. Szkoła zatem nie stanowi środowiska „wyboru”, ale środowisko „przymusu” dla badanych licealistów.

Przyjęcie subiektywnych kryteriów waloryzacji wypowiedzi uczniów, z uwzględnieniem jedynie tych skojarzeń, z których dało się odczytać przypisywane im znaczenia waloryzujące (negatywne vs pozytywne) i przypisanie pozostałym skojarzeniom, które miały charakter ogólnikowy, kategorii oceny: obojętność, formalizm postrzegania szkoły – pozwoliło wyodrębnić trzy rodzaje ocen: waloryzację pozytywną, negatywną i obojętność (Rys. 1). Uzyskane wyniki świadczą o zdecydowanej przewadze waloryzacji negatywnej (46,45%), stanowiącej przesłankę postaw ucieczkowych, oraz o najniższym poziomie waloryzacji pozytywnej (25,67%), co stanowi przesłankę postaw akceptujących organizację życia szkolnego. Znaczący odsetek skojarzeń, które mają charakter formalny (27,87%), zdaje się świadczyć, iż badani uczniowie traktują szkołę jako „zło konieczne”, zaś organizację szkoły za „niemożliwą do zmiany”, co może ewokować postawy bierne, świadczące o pozornym przystosowaniu, wynikającym z poczucia bezradności (nic nie da się zmienić) i wyższej konieczności (zdobywanie formalnego wykształcenia). Jest to swoista sakralizacja codzienności życia szkoły, lecz nie dokonująca się przez „hedonistyczne zatopienie się w danej jednostce rzeczywistości”, ale przez „oportunistyczne przeczekanie” wyzwalone motywacją instrumentalną. Ten ostatni wniosek uprawomocnia analiza jakości ujawniających się w codzienności szkolnej emocji.

2. Ocena życia codziennego szkoły – typ i rodzaj emocji doświadczanych przez uczniów w sytuacji szkolnej

Oceny emocji pojawiających się w odniesieniu do życia codziennego szkoły dokonano, kierując się dwoma kryteriami: (a) znaku emocji (emocje pozytywne i negatywne); (b) charakteru ich potencjalnego wpływu na zachowania ucznia formalnie oczekiwane, pożądane w sytuacji szkolnej, świadczące o poziomie realizacji wychowawczo-kształcących funkcji szkoły (emocje stymulujące, aktywizujące) oraz wpływu na zachowanie, które w sytuacji szkolnej określić musimy jako niepożądane (emocje pasywizujące, hamujące).

Przy czym analiza znaczenia rozwojowego poszczególnych typów emocji wymaga uwzględnienia obu kryteriów, a jednocześnie nawet w takiej sytuacji jest jedynie hipotetyczna i probabilistyczna, gdyż wymagałaby dokładniejszych analiz dotyczących zawsze indywidualnego sposobu reagowania (konstruktywnego vs destrukcyjnego) uczniów na poszczególne sytuacje wyzwalające doświadczane emocje (czego w tym opracowaniu nie przeprowadzono).

Dokonana analiza uzyskanych wyników (Tab. 3, Rys. 2) wskazuje na wyraźną dominację negatywnych uczuć ($n=856$; 85,77% ogółu wypowiedzi) i relatywnie niemal incydentalne ujawnianie się emocji pozytywnych ($n=142$; 14,23% ogółu wypowiedzi) oraz przewagę emocji o charakterze pasywizującym ($n=749$; 75,05% ogółu wypowiedzi) nad emocjami stymulującymi do działania – konstruktywnego lub destrukcyjnego ($n=249$; 24,95%). Prosto rzecz ujmując, codzienność życia w szkole jest dla uczniów wysoce frustrująca, a przy tym ewokuje raczej postawy bierno i bezradnościowe (pozorne przystosowanie) wobec nieakceptowanych sytuacji szkolnych wywołujących frustrację.

Potwierdza ten wniosek zdecydowana dominacja **emocji negatywnych** o charakterze **pasywizującym** ($n=723$; 72,44% ogółu wypowiedzi), co odzwierciedla sytuację, w której jednostka wyraźnie nie akceptuje pewnych aspektów funkcjonowania szkoły, ale nie reaguje na nie, stąd doświadcza wewnętrznego konfliktu, którego nie jest w stanie rozładować – ani w sposób konstruktywny (próby zmiany sytuacji), ani destrukcyjny (rozładowanie emocji np. w formie zachowań agresywnych). Stosuje zatem strategię „biernej ucieczki” od problemów, mogącej skutkować poszukiwaniem zastępczych form rozładowania negatywnych emocji, np. przez wykorzystywanie „chemicznych znieczulaczy” (środki psychoaktywne) lub „zachowań stricte hedonistycznych”, zagłuszających doświadczane konflikty „tu i teraz” (rozrywka, zabawa, ucieczka od obowiązków). Jest to strategia najbardziej szkodliwa, czyli destrukcyjna rozwojowo dla stosujących ją podmiotów (możliwy i prawdopodobny jest tu rozwój zaburzeń o charakterze internalizacyjnym, ograniczających autokreację – szkodliwych indywidualnie).

Tabela 3. Typ i rodzaj emocji doświadczanych w szkole przez uczniów ($N=279$)**

Kategoria emocji		n	%
Negatywne – pasywizujące	Nadmierny stres, frustracja	212	75,99
	Niechęć	64	22,94

** Odsetki dla ogólnych kategorii emocji obliczono, biorąc jako podstawę liczebność wszystkich wypowiedzi opisujących emocje wyzwalane w szkole ($N=998$), zaś odsetki szczegółowych kategorii emocji obliczono do liczebności próby ($N=279$).

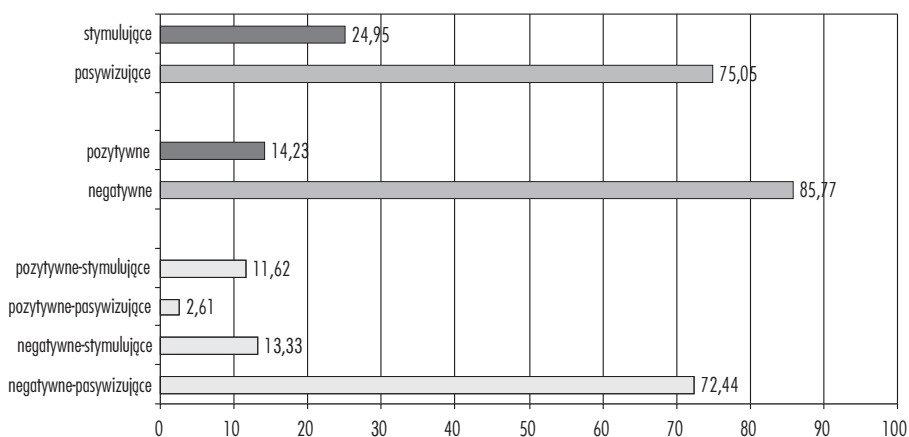
cd. tab. 3

Negatywne – pasywizujące (cd.)	Rozczarowanie	15	5,38
	Niezadowolenie	12	4,30
	Strach, niepokój, lęk	147	52,69
	Monotonia, nuda, znużenie, demotywacja	128	45,88
	Apatia, przygnębienie	14	5,02
	Obojętność	15	5,38
	Bezradność	14	5,02
	Niepewność	34	12,19
	Zwątpienie, rezygnacja	9	3,23
	Smutek	38	13,62
	Uczucie odmienności, nieprzystosowania	6	2,15
	Wstyd, zażenowanie	5	1,79
Obrzydzenie, wstręt	10	3,58	
Razem		723	72,44
Negatywne – stymulujące	Irytacja, zdenerwowanie	56	20,07
	Gniew, złość	43	15,41
	Nienawiść	11	3,94
	Bunt wynikający z rozgoryczenia	23	8,24
Razem		133	13,33
Pozytywne – pasywizujące	Poczucie bezpieczeństwa i spokoju	7	2,51
	Poczucie powagi	5	1,79
	Zadowolenie	14	5,02
Razem		26	2,61
Pozytywne – stymulujące	Fascynacja, entuzjazm, radość	98	35,13
	Poczucie dumy	4	1,43
	Mobilizacja	5	1,79
	Satysfakcja z dokonań	9	3,23
Razem		116	11,62

Źródło: opracowanie własne

Potwierdza to wnioskowanie charakter dominujących emocji ewokowanych w sytuacjach szkolnych: nadmierny stres i frustracja ($n=212$; 75,99%), strach, niepokój, lęk ($n=147$; 52,69%), niepewność ($n=34$; 12,19%), smutek ($n=38$; 13,62%), zwątpienie, rezygnacja ($n=9$; 3,23%), apatia i przygnębienie ($n=14$; 5,02%), monotonia, nuda, znużenie, demotywacja ($n=128$; 5,88%), którym towarzyszy poczucie niechęci ($n=64$; 22,94%), wstydu i zażenowania ($n=5$; 1,79%), obrzydzenia, wstrętu ($n=10$; 3,58%), mogące powodować poczucie rozczarowania ($n=15$; 5,38%) i niezadowolenia ($n=12$; 4,3%), lub poczucie nieprzy stosowania, odmienności ($n=6$; 2,15%), a także ostatecznie poczucie bezradności ($n=14$; 5,02%) lub powiązane z nim zubożenie ($n=15$; 5,38%).

Jako kolejne pod względem częstotliwości występowania ujawniły się **emocje negatywne – stymulujące** ($n=133$; 13,33% ogółu wypowiedzi), ale ich charakter wskazuje raczej na ich indywidualną – choć pośrednią – destrukcyjność rozwojową i destrukcyjność potencjalnych zachowań wobec instytucji szkolnej. Emocje te są względnie jednorodne, oceniając je pod względem typowych i możliwych reakcji rozładowujących napięcie, stanowiących efekt ich doświadczania. Pozytywnym aspektem ich ujawniania jest brak ich zalegania, a więc są one mniej indywidualnie szkodliwe. Większość wypowiedzi uczniów dotyczy zatem irytacji i zdenerwowania, jakiego doświadczają w codziennym życiu szkolnym ($n=59$; 20,07%) i ich pochodnej, a więc gniewu i złości ($n=43$; 15,41%), które w skrajnych przypadkach mogą przekształcić się w nienawiść ($n=11$; 3,94%), będącą zgeneralizowaną i bardziej utrwaloną postawą wobec szkoły. Relatywnie często w tej kategorii emocji ujawnia się bunt wynikający z rozgoryczenia ($n=23$; 8,24%), który jednak niekoniecznie musi mieć aktywny i konstruktywny charakter, związany z tworzeniem i propagowaniem nowych rozwiązań, zgodnych z osobistymi oczekiwaniami i preferencjami.



Rys. 2. Typ emocji wyzwalanych w szkole w percepcji uczniów – rozkład procentowy (N=279)

Źródło: opracowanie własne

Relatywnie niewielki jest odsetek **emocji pozytywnych** o charakterze **bezpośrednio stymulującym** do działań samodoskonalących i autokreacyjnych, zgodnych z formowaną przez szkołę wizją rezultatów wychowawczych (n=116; 11,62% ogółu wypowiedzi). Dominujące emocje opisywane są przez uczniów jako: fascynacja, entuzjazm i towarzysząca im radość (n=98; 35,13%). Niewątpliwie powodują one poczucie mobilizacji do działania (n=5; 1,79%), stanowiąc jednocześnie podstawę poczucia satysfakcji z osobistych dokonań (n=9; 3,23%) i poczucia osobistej dumy (n=4; 1,43%), osiągniętej w instytucjach edukacyjnych. Jednakże nie trudno zauważyć, że są to jedynie incydentalnie pojawiające się wypowiedzi, co budzi uprawniony niepokój, wynikający z ewidentnego, choć subiektywnie odczuwanego przez uczniów, poczucia dysfunkcyjności tego, co w codziennym życiu szkolnym uzyskało status „powszechności” i „naturalności”.

Najmniej emocji ujawnianych przez uczniów zakwalifikowano do ostatniej, dyskusyjnej typologicznie kategorii — a więc **emocji pozytywnych**, o charakterze „**pasywizującym**”, które jednak nie mają charakteru dysfunkcyjnego w tym sensie, iż nie stanowią podstawy blokowania działań, a jedynie wiążą się z pozytywnymi warunkami rozwoju, które określają stan poczucia bezpieczeństwa (n=26; 2,61% ogółu wypowiedzi), ale nie wyznaczają bezpośrednio motywacji aktywizującej działania samodoskonalące. Poczucie zadowolenia (n=14; 5,02%), dominujące w tej kategorii emocji, a także bardziej incydentalnie ujawniające się poczucie bezpieczeństwa, spokoju (n=7; 2,51%) i poczucie powagi (n=5; 1,79%), wyznaczają raczej działania mające na celu zachowanie swego *status quo*, niż aktywizują do podjęcia wysiłku rozwojowego (nie dynamizują rozwoju).

Refleksja końcowa — czy szkoła może realizować swe funkcje w sytuacji jej zdeprecjonowania przez podmioty edukacyjne?

Co z etyką nauczycieli? Szkoła mogłaby być oceniana po wyrazie twarzy jej uczniów,
a nie po wynikach egzaminów
(A.S. Neill, za: Śliwowski, 1998, s. 191)

Pierwsza i jedyna — logicznie nasuwająca się po tych jakże ogólnikowych analizach wypowiedzi uczniów dotyczących szkoły — odpowiedź musi być negatywna, ale kwestia ta jest bardziej złożona, zależna od tego, jak rozumiemy posłannictwo szkoły i w jaki sposób zdefiniujemy cele, które sobie stawia. Dobrą egzemplifikacją tego problemu są słowa Alexandra Sutherlanda Neilla (za: Śliwowski, 1998, s. 237): „Swego czasu musiałem zaprzestać nauczania starszych dzieci, ponieważ protestowały, że moje metody nie pomogą im zdać egzaminów; słuszna krytyka, potępiająca nie mnie, ale zmarłych, którzy ułożyli tematy egzaminacyjne z tego przedmiotu”. Współczesna szkoła niewątpliwie nastawiona jest na realizację formalnych celów, a więc formalnego przygotowania uczniów do zdawania kolejnych egzaminów i przekraczania kolejnych szczebli edukacyjnych, ale z pewnością mniej skoncentrowana jest na całościowym rozwoju i przygotowaniu do życia w całej jego złożoności.

Z psychologicznego punktu widzenia negatywne skrypty poznawcze i negatywne emocje doświadczane w sytuacji szkolnej — dominujące w perspektywie doświadczania życia codziennego szkoły wśród badanych uczniów — z pewnością nie służą indywidualnemu rozwojowi młodego pokolenia, ewokując niewątpliwie wiele

zjawisk destrukcyjnych, wynikających z poczucia przymusu i pozornego, instrumentalnego przystosowania się do wymagań szkolnych. Uczymy zatem tego, czego nie chcemy uczyć: instrumentalizmu, oportunistu, kreujemy postawy manipulatorskie, zaś niewątpliwie nie jesteśmy w stanie osiągnąć stanu, określanego przez Józefa Kozielskiego (1987, 1997, 2007) jako niezbywalny i konieczny w wychowaniu nowego pokolenia, które musi bezpośrednio zmierzyć się z niegościnnym światem, czyli nie wykreujemy w ten sposób człowieka transgresyjnego, przekraczającego bariery osobiste i bariery stawiane mu przez ów niegościnnie psychologicznie świat.

1. Jeśli zakładamy, że kształt edukacji wyznacza formalizm procesu nauczania i obiektywne wyniki egzaminów, mierzone wymiernym sukcesem edukacyjnym – w mniejszym stopniu kładziemy nacisk na ogólny klimat szkoły i sposób jej percepcji przez ucznia. Co więcej, zapewne nawet nie mamy na to czasu w codzienności szkolnej. Jednak nawet wówczas jakość kształcenia i jego rezultaty wyznaczane są przez doświadczanie codziennego życia w szkole, choć potwierzeń empirycznych tego faktu mieć nie możemy, bo nie wiemy, jak mogłoby być (wielkość sukcesu edukacyjnego, mierzonego obiektywnie), gdyby było inaczej, bo nie jest. Możemy jedynie *a priori* zakładać, że *byłoby lepiej*, ponieważ wiemy, że motywacja wewnętrzna do uczenia się i klimat społeczny szkoły, wyznaczające akceptację życia codziennego w szkole, przekładają się na jakość rezultatów edukacyjnych, nawet tych ujętych formalnie. Rudolf H. Moos (1975) wskazuje, iż stosunki interpersonalne w obrębie instytucji i nastawienie kadry pedagogicznej na zaspokajanie potrzeb i aspiracji uczniów (możliwość rozwoju osobistego uczniów) stanowią warunki prawidłowego klimatu społecznego szkoły, determinującego możliwość realizowania jej funkcji (także formalnych).

2. Jeśli zakładamy, że szkoła ma pełnić posłannictwo (funkcję) kształcenia i wychowania młodego człowieka, przygotowania go do życia w społeczeństwie i realizowania pełni osobistych potencjałów rozwojowych, a przy tym uczynić go transgresyjnym, co wydaje się koniecznym i niezbywalnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania w świecie ponowoczesnym: nieprzewidywalnym, zmiennym i coraz bardziej zróżnicowanym – wówczas szkoła musi stanowić swoisty *mikrokosmos*, *środowisko życia*, w którym zdobywamy nie tylko wiedzę, ale uczymy się życia, egzemplifikowanego przez rozwiązywanie problemów różnej natury. A to może odbywać się jedynie w klimacie akceptacji, życzliwości, braku poczucia zagrożenia, wzajemnego porozumienia i poczucia podmiotowości, których niewątpliwie w szkole brakuje, czego wybiórczą empiryczną egzemplifikację przedstawiliśmy w tym opracowaniu.

Perspektywa patrzenia na czynniki wyznaczające jakość środowiska wychowawczego wyznacza w pewnym stopniu konieczność systemowej analizy środowiska szkolnego (Drożdżowicz, 1999; Tryjarska, 2000), gdzie funkcjonowanie instytucji jest bezpośrednio związane z procesem jej rozwoju i oceną stopnia jej efektywności, na co składa się wiele różnych elementów. Efektywność tę bowiem wyznaczają **wzory interakcji** umożliwiających wykonywanie przypisanych instytucji zadań w sposób satysfakcjonujący dla wszystkich jej członków, co determinuje efektywność wychowawczą (mierzoną rozwojem ucznia i poczuciem satysfakcji wynikającym z osiągnięć szkolnych), a także poczucie satysfakcji i eliminację syndromu wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej.

Systemowe ujęcie środowiska wychowawczego wyznacza traktowanie instytucji szkoły jako **układu wzajemnych zależności** między poszczególnymi jej elementami, które łącznie determinują jakość jej funkcjo-

nowania (realizację celów), stąd dla zrozumienia, wyjaśnienia i oceny jej działania konieczne jest uwzględnienie zarówno warunków strukturalnych, organizacyjnych, jak i osobowych, wyznaczanych przez wzajemne zależności między zachowaniami uczniów i nauczycieli. Patrzy się tu na instytucję szkoły jako całość, w której każdy jej element ma specyficzne znaczenie dla całości systemu (aktywnie oddziałuje na inne elementy), ale też podlega ich oddziaływaniu na zasadzie **sprzężeń zwrotnych**. Model systemowy zakłada konieczność zmiany sposobu postrzegania funkcjonowania instytucji szkoły, gdyż warunkiem prawidłowego jej działania jest **subiektywne postrzeganie** jej wymiarów przez różne jej podmioty, stąd wykorzystuje się tu różne perspektywy widzenia problemów (uczniów i kadry pedagogicznej). Wydaje się jednak, iż podstawową perspektywą w ocenie jakości życia szkoły jest ocena uczniów, których rozwój jest jej celem podstawowym, niemożliwym do zrealizowania w sytuacji negatywnych postaw, jakie uczniowie wobec szkoły przyjmują. Głównym obszarem działania „dorosłych wychowawców” powinna być zatem zmiana sposobu percepcji szkoły przez uczniów, jednak nie jest to możliwe bez dokonania zmian w kształcie jej funkcjonowania, a głównie zmian w jakości relacji „nauczyciel-uczeń”, która to relacja zawsze stanowi najważniejsze ogniwo procesu wychowawczego.

Konkluzję tę zakończymy słowami przywoływanego niejednokrotnie wcześniej Alexandra Sutherlanda Neilla (za: Śliwerski, 1998, s. 11), który za podstawowy czynnik zmiany szkoły uznaje właśnie relację pomiędzy podmiotami edukacyjnymi, wskazując, że: „Największą reformą, jakiej wymagają nasze szkoły, jest usunięcie przepaści, która dzieli młodych i starych, przyczyniając się do podtrzymania paternalizmu”, a także dokonując prostej diagnozy przyczyn tego stanu rzeczy w następujących słowach (za: Śliwerski, 1998, s. 45): „Przez całe lata zastanawiałem się, dlaczego miliony nauczycieli nie pojęły tej prostej prawdy i nie pozwoliły dzieciom dorastać na swój własny sposób i we własnym tempie. Być może nie potrafili, ponieważ musieliby zaangażować w swą pracę własną osobowość”. A to jest niewątpliwie trudne i niestety z dwóch podstawowych powodów: po pierwsze, musieliby chcieć i umieć (motywacja i kompetencje), a po wtóre, musieliby mieć co zaproponować (osobowość).

Bibliografia

- Bielska E. (2002). Fenomenologiczne oraz funkcjonalistyczne konteksty codzienności a koncepcja kreatywności jako postulat edukacyjny w sytuacji zmiany społecznej. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 67-81). Katowice: Wyd. UŚ.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Bulla B. (2009). Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem. *Forum Nauczycieli*, 1 (32), s. 21-30.
- Drożdżowicz L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. deBarbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9-17). Kraków: Wyd. UJ.
- Dzięgielewska M. (1996). Kultura dnia codziennego a oświata dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 4, s. 71-74.
- Dzięgielewska M. (2002). Teorie życia codziennego – poszukiwanie znaczeń. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 31-39). Katowice: Wyd. UŚ.
- Ferenz K. (2003). Szkoła w świecie codzienności dziecka. W: K. Ferenz (red.), *Dziecko w codzienności szkolnej. Rocznik Lubuski*, t. XXIX, część II. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, s. 15-27.

- Ferenz K. (2003). Wstęp. W: K. Ferenz (red.), Dziecko w codzienności szkolnej. *Rocznik Lubuski*, t. XXIX, część II. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, s. 7-12.
- Garfinkel H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City (NY): Doubleday and Anchor Books.
- Goffman E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (wybór i tłum.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (s. 150-176). Warszawa: PWN.
- Goffman E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. i P. Śpiewakowie. Warszawa: PIW.
- Goffman E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyński, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: GWP.
- Frąckowiak T. (1996). Selekcja szkolna okresu zmiany rozwojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego. W: J. Żebrowski (red.), *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
- Karkowska M., Czarnicka W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2007). Transgresjonizm. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6). Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kruszewski K. (2002). Od tłumacza. W: D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: PWN.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., Hawley McWhirter E. (2001). *Zagrożona młodzież*. Tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA.
- Merton R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN.
- Michalczyk T. (2009). Nierówności społeczne a selekcję szkolne. W: K. Krzyżanowska (red.), *Społeczne uwarunkowania obszarów wiejskich* (s. 99-114). Warszawa: SGGW.
- Moos R.H. (1975). *Evaluating correctional and community settings*. New York-London-Sydney-Toronto: John Wiley&Sons.
- Nosowski Z. (1992). Karla Rahnera teologia codzienności. *Studia Theologica Varsaviensia*, 2 (30), s. 89-119.
- Schoenebeck H. (1999). *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schütz A. (1967). *The phenomenology of the social World*. (IL): Northwestern University Press.
- Schütz A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (wybór), *Kryzys i schizma: antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Tłum. D. Lachowska (t. 1, s. 137-192). Warszawa: PIW.
- Schütz A. (2005). Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Tłum. P. Sztompka (s. 64-70). Kraków: „Znak”.
- Schwarz H., Jacobs J. (1979). *Qualitative sociology: a method to the madness*. W: The Free Press.
- Sulima R. (2000). *Antropologia codzienności*. Kraków: Wyd. UJ.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Tryjarska B. (2000). Rodzina w ujęciu systemowym. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 7-21). Warszawa: CMPPP MEN.
- Waldenfels B. (1993). Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu. W: Z. Krasnodębski, K. Nellen (wybór i wstęp), *Świat przeżywany: fenomenologia i nauki społeczne*. Tłum. D. Lachowska (s. 105-127). Warszawa: PIW.

Summary

School as the living environment and daily reality of a student – a theoretical analysis and empirical exemplification of the ways students perceive and evaluate school

The authors of this paper present analyses of everyday school life as seen from the perspective of students who, due to an unprivileged position in a school's social structure (a total institution), encounter various school situations. Providing students' perspective on school everyday life, the present authors focus predominantly on the ways the examined individuals evaluate school as an institution (a total one), view its organizational structure and the conditions in which its fundamental functions are fulfilled (students' cognitive and emotional associations related to everyday school life).

As a result of the studies it was discovered that students view everyday school life as unbearable, hard and unsatisfactory, and consequently they adopt such attitudes as withdrawal or escape. School is perceived as the environment that favours "obligation" rather than an "option". The research results also reveal a strong tendency among the subjects towards negative and ambivalent valorization, and a very low level of positive valorization. Analysis of the students' emotions related to school everyday life indicated that negative emotions prevail over positive ones, and the examined individuals tend to display passive (destructive) emotions rather than the ones which stimulate them to take action (constructive emotions). The research results prove that school everyday life is extremely frustrating for students. Moreover, it engenders such attitudes as helplessness (feigned adaptation) and passivity, which the students adopt in response to highly unacceptable school situations which evoke frustration; and fails to motivate them to take actions aimed at reshaping school.

Key words: young people, school, total institution, valorization of school, emotions released in school situations