

MAREK GRONDAS

**SZKOŁA ŚREDNIA
JAKO DEMOKRATYCZNE ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE.**

**XLIV LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE W ŁODZI
CZEŚĆ I: lata 1991-1995**

WSTĘP

44 Liceum Ogólnokształcące w Łodzi jest państwową szkołą istniejącą od roku 1992/1993 na najmłodszym łódzkim osiedlu mieszkaniowym - Olechowie. Szkoła rozpoczęła działalność jako część Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 6 i przez pierwsze dwa lata korzystała z pomieszczeń ogromnej osiedlowej szkoły podstawowej nr 205. W marcu 1994 Liceum przeniosło się do nowego, samodzielnego pawilonu; we wrześniu roku 1995 nastąpiło formalne odłączenie LO od Zespołu Szkół.

Inicjatorami prac nad nową szkołą byli: ówczesny Kurator Oświaty Wojciech Walczak (jako zleceniodawca), dyrektorzy ZSO nr 6 - Irena Maszke i Janusz Żmijski oraz Pracownia Alternatywnego Wychowania, zespół psychologów i pedagogów od trzech wówczas lat prowadzący na terenie miasta rozmaite placówki socjoterapeutyczne, realizujący programy profilaktyczne i prowadzący szkolenia w tym kierunku dla dorosłych. Grupa pracowników PAW: Ewa Rose-Alster, Violetta Kwiatkowska, Elżbieta Żmijska, Piotr Adamiak, Renata Lisowska, Piotr Feja, a później również Agnieszka Golczyńska-Grondas, silnie zaangażowała się w tworzenie nowej szkoły i towarzyszyła jej na różne sposoby aż do roku 1995, gdy odchodząc od pierwotnej koncepcji szkoły, zespół nauczycielski zrezygnował z opieki merytorycznej PAW.

Przygotowujący się do otwarcia nowej szkoły zespół nauczycieli wypracował własny program innowacyjny, na który 1 sierpnia 1992 r. otrzymał zezwolenie Dyrektora Biura ds. Reformy Szkolnej, Stanisława Sławińskiego.

Jako pracownik PAW brałem udział w opracowaniu pierwotnego programu LO, zwłaszcza jego koncepcji pracy wychowawczej, wszedłem do zespołu nauczycielskiego i wraz z nim modyfikowałem później system szkolny pod wpływem pojawiających się doświadczeń. W 1995 r. byłem jednym z głównych inicjatorów usamodzielnienia się LO, pracuję w nim do dziś i jestem autorem kolejnych programów innowacyjnych.

Tekst ten jest próbą bardzo skrótowego zapisu naszych doświadczeń. Przedstawiam w nim historię dochodzenia do najważniejszych rozwiązań, ich praktycznej weryfikacji, oraz wnioski, w wyniku których doszliśmy do nowego programu, będącego obecnie w fazie realizacji. Nie starczyło tu miejsca na dokładną prezentację technik pracy wychowawczej (znajdzie się ona w przygotowywanej pod auspicjami PHARE DIALOG SPOŁECZNY publikacji pt. "SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE. METODY PRACY WYCHOWAWCZEJ". oraz w innej pracy, będącej kompletnym programem szkoleniowym dla nauczycieli zainteresowanych rozwojem w tej dziedzinie, pisanej na zamówienie Europejskiego Centrum Informacyjnego Kształcenia Obywatelskiego). Tak się złożyło, że w ciągu sześciu lat istnienia szkoła nasza podlegała ciągłym zmianom, również dziś znajdujemy się w fazie intensywnej przebudowy. W tym miejscu przedstawiam przede wszystkim nasze doświadczenia z lat 1992-1995. Na szersze przedstawienie ostatnio wprowadzanych rozwiązań przyjdzie czas, gdy przynajmniej wstępnie je zweryfikujemy.

Praca w 44 LO jest tak złożonym doświadczeniem, że bardzo trudno o obiektywny jej opis, nie miałem więc nawet takich ambicji. Pisałem ten tekst z przekonaniem o wartości pracy wychowawczej opartej na osobistym kontakcie z uczniem, starałem się jednak wskazywać na wszelkie nasze niedociągnięcia.

Dziękuję moim najbliższym współpracownikom z 44 LO, zwłaszcza obecnej Dyrektorki, Aleksandrze Matysce, Januszowi Żmijskiemu, oraz pozostałym nauczycielom naszego podstawowego zespołu, którzy razem ze mną wypracowywali prezentowane rozwiązania, i w tej mierze są tego tekstu współautorami.

Opisy przypadków indywidualnych, wydarzeń i relacje uczniów podaję w kursywie, imiona konkretnych osób zostały zmienione. Dokumenty obrazujące poszczególne rozwiązania umieściłem dla zachowania przejrzystości tekstu, w aneksach, co, mam nadzieję, nie utrudni ich rozumienia.

I. PRZYGOTOWANIA I PIERWSZE DNI ISTNIENIA SZKOŁY

Przygotowująca się do otwarcia nowej szkoły grupa inicjatywna składała się z kilku osób o sporym doświadczeniu w pracy wychowawczej zorientowanej na socjoterapię, psychokorekcję i grupową pracę rozwojową. Do współpracy zaprosiliśmy nauczycieli z działającej już w budynku szkoły podstawowej oraz kilku nauczycieli spoza osiedla. Kryterium doboru była deklarowana wstępnie gotowość do pracy w szkole o alternatywnych, odbiegających od tradycyjnych rozwiązaniach, przy czym zakładano, że do szczegółowych rozstrzygnięć dojdziemy wspólnie.

W konsekwencji grupa nauczycieli przygotowująca się do pracy w nowej szkole składała się z kilku osób o doświadczeniach bardziej z dziedziny praktycznej psychologii i pedagogiki niż dydaktyki oraz z młodych na ogół nauczycieli, mających już jednak za sobą co najmniej kilkuletnie doświadczenia z pracy w szkole tradycyjnej.

1. PRACA NAD SOBĄ PRZED OTWARCIEM SZKOŁY

Proces przygotowywanie się do pracy w nowej szkole trwał niespełna rok i - obok wielu spotkań poświęconych dyskusjom nad wizją i organizacją - zawierał dwa dłuższe wyjazdy treningowe: trening interpersonalny i trening umiejętności wychowawczych.

Celem treningu interpersonalnego¹ jest rozwinięcie samowiedzy uczestnika w obszarze jego funkcjonowania w relacjach z innymi ludźmi, w grupie; poznanie ról, norm i dynamiki grupowej, rozwój umiejętności komunikowania się na poziomie interpersonalnym, rozwiązywania problemów i konfliktów międzyludzkich, udzielania i przyjmowania pomocy od innych ludzi.

Udział w treningu wymaga znacznej gotowości do mówienia o sobie i swoich sposobach funkcjonowania z ludźmi, oraz do wchodzenia z nimi w bliski kontakt, a także do pracy ze swoimi emocjami. Trudno jest w sposób zadowalający opisać treść treningu interpersonalnego: przebieg każdego spotkania jest inny, gdyż bardzo wiele zależy tu od dyspozycji osobistych, zaangażowania i otwartości uczestników. Zdecydowaliśmy się na tę formę szkolenia, gdyż zdawaliśmy sobie sprawę, że podstawowym warunkiem powodzenia w budowaniu zespołu jest wypracowanie odpowiednich warunków do sprawnej i otwartej komunikacji i współpracy, a przygotowanie się do pracy wychowawczej nie jest możliwe bez określenia, na ile jako ludzie jesteśmy w stanie wchodzić w kontakt wychowawczy: ujawniać się przed wychowankami na poziomie wystarczająco głębokim i przekonującym, by chcieli i mogli z nas jako z dorosłych korzystać.

Efektom naszego treningu był znaczny wzrost poczucia bezpieczeństwa i otwartości emocjonalnej w grupie nauczycieli, co umożliwiło potem pracę nad konkretnymi umiejętnościami osobistymi.

Doświadczenie to pogłęбилиśmy podczas następnego wyjazdu - treningu umiejętności wychowawczych. Trening ten jest doświadczeniem grupowym mającym na celu przeżycie i uświadomienie sobie, co się dzieje pomiędzy dzieckiem a dorosłym (rodzicem, opiekunem, nauczycielem, wychowawcą). Podstawową metodą dochodzenia do takiej wiedzy jest powrót do własnych dziecięcych doświadczeń, zdystansowanie się wobec wypracowanych w toku dorastania i nauki zawodu nauczycielskiego ideałów, celów i praktyk wychowawczych. Przypominaliśmy sobie, jakie zachowania dorosłych urażały nas, odpychały, bądź krzywdziły, gdy sami byliśmy dziećmi, a jakie sprawiały, że czuliśmy się akceptowani i bezpieczni, korzystaliśmy z kontaktu z nauczycielem, lubiliśmy szkołę i z własnej chęci się uczyliśmy. W efekcie powstały długie listy zachowań korzystnych i niekorzystnych w dziecięcym doświadczeniu:

LISTA ZACHOWAŃ NIEKORZYSTNYCH WYCHOWAWCZO

- *KARY CIELESNE*
 - *KRYTYKOWANIE, na ogół przeżywane przez dzieci jako krytyka niszcząca*
 - *KRZYCZENIE, inne formy agresji*
 - *OŚMIESZANIE, zwłaszcza wobec innych uczniów*
 - *KARCENIE*
 - *PONIŻANIE*
-

- *NIEDOCENIANIE, UNIKANIE POCHWAŁ, nawet jeśli było oczywiste, że na nie zasłużyliśmy*
- *NIESPRAWIEDLIWE TRAKTOWANIE, WYRÓŻNIANIE INNYCH, szczególnie dojmujące, gdy dokonywane z powodów nie do zaakceptowania (osobiste sympatie lub korzyści nauczyciela)*
- *WYŻYWANIE SIĘ NA UCZNIACH, UŻYWANIE ICH DO ROZŁADOWANIA OSOBISTYCH EMOCJI*
- *NARUSZANIE GRANIC PRYWATNOŚCI I INTYMNOŚCI UCZNIĄ, zwłaszcza publiczne, również naruszanie tajemnicy korespondencji*
- *STOSOWANIE OCEN JAKO NARZĘDZIA REPRESJI*
- *WYSŁUGIWANIE SIĘ UCZNIAMI*
- *BRĄK CZASU DLA UCZNIĄ, niechętnie lub nieuważnie słuchanie*
- *OBOJĘTNOŚĆ W KONTAKCIE LUB UNIKANIE KONTAKTU, bezosobowe zwracanie się do uczniów (nazwiska lub numery w dzienniku)*
- *PODEJRZLIWOŚĆ, BRĄK ZAUFANIA*
- *NIEPRZYZNAWANIE SIĘ DO BŁĘDÓW LUB NIEWIEDZY (zaskakujące, dla jak wielu z nas błędy i ignorancja naszych nauczycieli były mimo ich usiłowań całkowicie widoczne)*
- *OBOJĘTNE LUB NIEDBAŁE WYKONYWANIE OBOWIĄZKÓW*
- *MORALIZOWANIE, PRAWIENIE KAZAŃ*
- *NARZEKANIE, WZBUDZANIE POCZUCIA WINY*

LISTA ZACHOWAŃ WYCHOWAWCZO KORZYSTNYCH

- *AKCEPTACJA, ZROZUMIENIE, WYROZUMIAŁOŚĆ*
- *WYRAŻANIE CIEPŁYCH UCZUĆ*
- *CHWALENIE, DOCENIANIE*
- *DAWANIE PRAWA DO NIEPOWODZEŃ, WSPIERANIE W POTRZEBIE*
- *ZAINTERESOWANIE, AKTYWNOŚĆ W KONTAKCIE*
- *UJAWNIANIE UCZUĆ, OSOBISTY SPOSÓB KOMUNIKOWANIA SIĘ I KONTAKTOWANIA*
- *OKAZYWANIE ZAUFANIA - np. przez pozwalanie na dokonywania własnych wyborów, dawanie ważnych zadań*
- *ROZPOZNAWANIE NASZYCH POTRZEB I ROZUMIENIE ICH*
- *SZACUNEK DLA PRYWATNOŚCI*
- *ZACHĘCANIE, POKAZYWANIE PERSPEKTYW*
- *ATRAKCYJNA OSOBOWOŚĆ - ALE TYLKO WÓWCZAS, JEŚLI NAUCZYCIEL JEJ WOBEC UCZNIÓW "UŻYWAŁ"*

Efektom treningu umiejętności wychowawczych były znaczna reorientacja postaw uczestników, weryfikacja dotychczas stosowanych zabiegów wychowawczych i pomysłów na wychowanie. Jeśli bowiem odczytuje się takie listy z książki - wydają się oczywiste. Toteż nie ich merytoryczna "nowość" była tu decydująca, lecz odkrycie - zwłaszcza w przypadku zawodowych nauczycieli w naszym gronie - jak dalece o swoich podstawowych doświadczeniach szkolnych zapominamy, gdy sami stajemy się nauczycielami. Doprowadziło nas to, nawet te osoby w grupie, które dotychczas głęboko tkwiły w klimacie tradycyjnego systemu edukacji, do radykalnej krytyki szkoły. Odkrywaliśmy, jak powszechne jest wśród nauczycieli nieświadomie, bezkrytycznie przyjmowanie celów, postaw i metod, które jako dzieci odczuwaliśmy jako ewidentnie destrukcyjne; w jak wielkim stopniu na poczynania nauczycieli wpływają ukryte programy, czyli założenia i dyrektywy nie zapisane w żadnych oficjalnych dokumentach programowych, których podstawowym celem jest w istocie utrzymanie wygodnego status quo.

Cztery podstawowe takie programy to:

- "SZKOŁA SPRAWIEDLIWOŚCI", w której nauczyciel, bez względu na sytuację ucznia i inne okoliczności jest przede wszystkim surowym egzekutorem;
 - "SZKOŁA DLA NAUCZYCIELA" - program nakazujący nauczycielom czynić wszystko dla
-

zachowania strukturalnej władzy nad uczniem, usprawiedliwiający rozmaite formy represji, uznający solidarność zawodową nauczycieli w obronie autorytetów i innych osobistych i zawodowych interesów za warunek skuteczności wychowania (nawet, gdy nauczyciel na taki autorytet nie zasługuje, a jego interesy wynikają z lenistwa i egoizmu), nie pozwalający nauczycielom przyznawać się do błędów i niewiedzy;

- "SZKOŁA NUDY" - program budowany na przeświadczeniu, że w dorosłym życiu czeka naszych wychowanków mechaniczne wypełnianie obowiązków, jakie nakłada na zatomizowane jednostki masowe społeczeństwo, a celem szkoły jest wdrożenie ich do tego;

- "SZKOŁA STRACHU I PODLEGŁOŚCI" - gdzie wychodzi się z założenia, że podstawowym doświadczeniem życiowym jest w naszym społeczeństwie dawanie sobie rady z zagrożeniami takimi jak poniżenie, krytyka, przedmiotowe traktowanie, opresywność osób wyżej postawionych w hierarchiach, i że uczniowie powinni przede wszystkim nauczyć się dawać sobie radę ze strachem, nie okazywać go i uczyć się konformizmu;

Podczas dalszych spotkań coraz wyraźniej zarysowywał się w naszych dyskusjach, **kierunek socjoterapeutyczny**, czyli nastawienie na zrozumienie sytuacji emocjonalnej ucznia, jego niekiedy trudnych zachowań i ich genezy w kontekście urazów wyniesionych z życia rodzinnego, oraz na dokonywanie korekty tych urazów w drodze zaplanowanych oddziaływań.

Wpływało to na nasz stosunek do rodziców, jako osób, z którymi uczniowie pozostają w stałych, trudnych na ogół w okresie adolescencji relacjach. Widzieliśmy konieczność pracy z rodzicami lub - jeśli to niemożliwe - wspierania uczniów w samodzielnym rozwiązywaniu problemów rodzinnych;

Kierunek socjoterapeutyczny określał też nasz początkowy stosunek do dydaktyki: brak wiary, że nauczyciel rzeczywiście może ucznia czegoś nauczyć, jeśli tylko na przekazywaniu wiedzy, zwłaszcza metodami podawczymi, się koncentruje. Próbowaliśmy przy tym określić, **co tak naprawdę sami wynieśliśmy ze szkoły**, i okazało się, **że większość z nas w minimalnym stopniu skorzystała z jej zabiegów edukacyjnych**, że najważniejsze postępy wynikały z samodzielnymi poszukiwaniami i pasji, odległych ma ogół od treści programów nauczania, a korzyści wyniesione ze szkoły (przynajmniej takie, które potrafiliśmy zidentyfikować) dotyczyły raczej kontaktów i więzi z nauczycielami i kolegami.

Coraz silniej oddziaływały na nas poglądy i doświadczenia Carla Rogersa² i Alexandra Neilla³. Fascynowaliśmy się zwłaszcza szkołą Neilla, przykładami jego wychowanków, którzy bez żadnych nacisków, często w toku długiego procesu, samodzielnie dochodzili do własnych motywacji i określania osobistych celów edukacyjnych.

W toku tej pracy odwróciliśmy tradycyjny tryb tworzenia programów wychowawczych.

Wydaje się on polegać na tym na ogół, że wychodząc od formalnie obowiązujących zadań socjalizacyjnych szkoły, dopasowuje się do nich deklarowane ideały i wartości, na ich podstawie opracowuje mniej lub bardziej szczegółowo sformułowane cele, w końcu dopiero pojawiają się konkretni uczniowie, z którymi nauczyciele mają obowiązek wszystko to realizować.

Oznacza to, że planując pracę wychowawczą, wychodzi się od formalnych zobowiązań, idei, teorii lub ideologii - a to jest sprzeczne z rozumieniem wychowania jako wspierania rozwoju. Uznaliśmy że, nasza praca wychowawcza musi być planowana w odniesieniu do konkretnej osoby i konkretnej grupy, zatem przed poznaniem naszych uczniów możemy jedynie określić wizję szkoły w kategoriach warunków jakie musimy spełnić, aby nasza praca miała szanse powodzenia.

Opracowując nasz program pracy wychowawczej:

Po pierwsze - określiliśmy potrzeby, które muszą zostać zauważone, zdiagnozowane i zaspokojone, aby uczniowie mogli korzystać ze szkoły. Za szczególnie ważne uznaliśmy potrzeby:

- bezpieczeństwa (której zaspokojenie decyduje również o poczuciu własnej wartości, godności i integralności);
 - kontaktu (tworzenia więzi, autentycznych relacji i spotkań z ludźmi, rozumienia innych i bycia rozumianym);
-

- przewodnictwa, kontaktu z "mistrzem";
- aktywności (intelektualnej i społecznej);
- wolności, wolnego wyboru;
- autentyczności (wbrew fikcji życia społeczności szkolnej, fikcji uczenia się, zafałszowanym relacjom nauczyciel- uczeń, zafałszowanym intencjom, ukrytym programom;
- samoakceptacji;

Po drugie - określiliśmy, jak chcemy budować relacje wychowawcze i jak oddziaływać na uczniów aby sprzyjało to zaspokojeniu tych potrzeb. Idąc za Rogersem i za własnymi doświadczeniami uznaliśmy, że chcemy z naszymi uczniami wchodzić w relacje, w których:

- będziemy szczerzy, będziemy ujawniać emocje i postawy i modelować podobną otwartość u uczniów;
- będziemy naszym uczniom dawać osobistą akceptację, bez względu na to, na ile zgadzamy się z ich postawami i wyborami (jeśli tylko nie przekroczą one granic czyjegokolwiek bezpieczeństwa)
- będziemy dążyć do empatii i rozumienia sytuacji naszych uczniów

Zakładaliśmy, że tak budowane relacje spowodują daleko idące, prorozwojowe zmiany w naszych uczniach, a przede wszystkim:

- pozwoli im na poznanie tych aspektów osobistych, które tłumili, gdyż były w szkole represjonowane, a to doprowadzi do pełniejszej samowiedzy, lepszej integracji wewnętrznej i sprawniejszego funkcjonowania
- rozwinie ich poczucie własnej wartości i zaufanie dla siebie i osobistych możliwości, co doprowadzi do umiejętności życia w zgodzie z sobą i zwiększy ich samodzielność
- nauczy ich pełniejszego wyrażania samego siebie, a zarazem lepszego rozumienia innych i satysfakcjonującego funkcjonowania w relacjach społecznych,
- nauczy ich dawania sobie rady z problemami życiowymi, zwłaszcza z konfliktami interpersonalnymi i wewnętrznymi.

Po trzecie - określiliśmy rozwiązania metodyczne, programowe i organizacyjne, umożliwiające nauczycielom i uczniom wchodzić w takie efektywne wychowawczo relacje. Były to:

1. Rezygnacja z ocen na rzecz nieoceniającego opisu umiejętności ucznia. Jak wówczas pisaliśmy w krótkim informatorze nt. szkoły, *"uznaliśmy, że tradycyjna ocena szkolna, wyrażona wartością liczbową (...) w sposób nieunikniony deformuje relacje nauczyciel-uczeń, demoralizuje ocenianych i oceniających, zniechęcając ich do autentycznej aktywności intelektualnej i społecznej"*. **Opis umiejętności miał być precyzyjną informacją zwrotną o stanie wiedzy i umiejętności uczniów, uzupełnioną sugestiami co do dalszego ich rozwoju.**

2. Automatyczna promocja do następnej klasy w ciągu pierwszych trzech lat nauki. Obowiązujące ministerialne programy nauczania zmieniono tak, aby zrealizować je w ciągu tych trzech lat (z wyjątkiem matematyki i języka polskiego).

Dopiero pod koniec trzeciej klasy następował "próg edukacyjny", na podstawie opisów z trzech lat uczniowie mieli mieć wystawione oceny, a w przypadkach wątpliwych przewidywaliśmy egzamin promocyjny do czwartej klasy.

3. Zmniejszenie ilości uczniów w klasie do 20;

4. Wprowadzenie fakultatywnego przedmiotu o nazwie psychoedukacja, oraz szerokiego zakresu zajęć wychowawczych o charakterze terapeutycznym lub profilaktycznym;

5. Umożliwienie uczniom korzystania z rozmaitych ofert szkoły w ciągu całego dnia - szkoła miała być otwarta do godz. 20, w godz. 16-20 planowano prowadzenie zajęć dodatkowych, kółek zainteresowań; dla dyżurujących nauczycieli miał to być czas na pracę indywidualną z uczniami i udzielanie konsultacji.

6. Budowa funkcjonującej na zasadzie równouprawnienia i demokracji społeczności szkolnej, co doprowadziło w ciągu pierwszych dwóch lat istnienia szkoły do uformowania instytucji społecznościowych (Zgromadzenie Społeczności, Komisja Konstytucyjna) w ramach których uczniowie sami wypracowali podstawowe rozwiązania:

- konstytucję szkoły,
- normy obowiązujące wszystkich członków społeczności,
- organ egzekwujący ich przestrzeganie - Sąd Koleżeński, składający się w równej liczbie z uczniów i nauczycieli.

7. Stała zespołowa praca nauczycieli nad rozwojem umiejętności wychowawczych oraz nad badaniem i ewaluacją pracy. Służyć temu miały treningi i warsztaty psychologiczne dla nauczycieli oraz systematyczne superwizje;

8. Grupa wsparcia dla rodziców z kłopotami wychowawczymi;

Zrezygnowaliśmy natomiast z dokładnego określania i operacjonalizacji celów edukacyjnych, gdyż cele uczniowie mieli określić sobie sami, w procesie samodzielnego rozwoju wspieranego przez nauczycieli.

Poza tak sformułowanymi podstawowymi rozwiązaniami znalazło się to co nieuchwytnie - a dla niektórych najważniejsze: niepowtarzalny klimat szkoły w ciągu pierwszych trzech zwłaszcza lat jej istnienia. W następnych fragmentach postaram się opisać, jak przebiegała w praktyce realizacja kluczowych rozwiązań, wątpliwe jednak, bym potrafił oddać tę szczególną atmosferę wspólnotowości, którą jeden z uczniów określił naściennym napisem w naszej pierwszej sali do psychoedukacji: "SZKOŁA - IMPERIUM DOBRA".

2. SZKOŁA BEZ OCEN I REZYGNACJA Z PRZYMUSU

Rezygnacja ze stawiania stopni miała być ważnym rozwiązaniem budującym w 44 LO poczucie bliskości, wspólnoty i bezpieczeństwa. Wynikało to z silnego przekonanie żywionego przez większość zespołu założycielskiego, a zwłaszcza przez osoby o nastawieniu socjoterapeutycznym, że ocena zbyt mocno tkwi w schematach tradycyjnego funkcjonowania nauczycieli, abyśmy zdołali w krótkim czasie odejść od jej stosowania jako:

- narzędzia władzy i represji nauczyciela wobec uczniów;
- sposobu na ucieczkę od kontaktu, redukowanie i formalizowanie kontaktów nauczyciel - rodzic;
- przyczynę demoralizacji uczestników procesu edukacyjnego (nauka dla stopni, a nie dla przyjemności i autentycznego rozwoju);
- narzędzie mobilizowania do pracy strachem przed złą oceną, co prowadzi do utraty szans na wypracowanie własnej autentycznej motywacji;

Rezygnując z ocen i respektując prawo uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji, czego i w jakim wymiarze chcą się uczyć, przekonywaliśmy ich, że naprawdę uważamy ich za partnerów. Nie napisaliśmy tego w żadnym oficjalnym programie, ale w gruncie rzeczy zgadzaliśmy się na to, by uczeń mógł sam zdecydować, czy weźmie udział w lekcji, czy będzie na niej aktywny, czy zdecyduje się na ustną odpowiedź, czy napisze sprawdzian w takim, czy w zupełnie innym terminie.

Brak przymusu i strachu przed oceną spowodował w pierwszym semestrze znaczny spadek frekwencji, co tłumaczyliśmy szokiem i potrzebą odreagowania doświadczeń ze szkół podstawowych. Uczniowie nie przychodzili zresztą na poszczególne zajęcia, ale byli obecni w szkole i na rozmaite sposoby korzystali z nas, jako z nauczycieli. Od drugiego semestru w większości klas dwóch pierwszych roczników sytuacja wracała do normy.

Byliśmy zresztą przekonani, że obowiązujące programy są rażąco niedostosowane do zainteresowań i

możliwości percepcyjnych 15 - 16 - latków: większość proponowanego materiału nie daje się w sposób naturalny (tzn. nie pod przymusem) zintegrować w świecie przeżyć i stanów emocjonalnych dziecka w tym wieku. Potwierdzało się to z roku na rok z coraz większą siłą i stało się podstawową przesłanką do wprowadzania zmian metod pracy w następnych latach istnienia szkoły.

Z relacji z podobnych eksperymentów w kilku szkołach społecznych wiem, że uczniowie po pewnym czasie sami zaczęli domagać się ocen. Wygląda na to, że wpłynęły na taki stan rzeczy jakieś inne parametry funkcjonowania tych szkół, gdyż w 44 LO nieomal nikt z uczniów takich potrzeb nie zgłaszał.

Brak ocen ujawnił bowiem rychło podział naszych uczniów na kilka podstawowych grup:

a) mniej więcej jedną trzecią stanowiły osoby o silnej potrzebie samostanowienia - w większości zdolne, o ukształtowanych zainteresowaniach i motywacjach, które jednak najprawdopodobniej znaczną część swoich potencjałów zużywałyby w tradycyjnej szkole na walkę o wolność w konfrontacji z autorytarnym systemem. W 44 LO tacy uczniowie najbardziej identyfikowali się ze szkołą; jej klimatem rewolucji i eksperymentu, jej życiem społecznym, oni też głośno protestowali, gdy od trzeciego roku istnienia szkoły zaczęliśmy wprowadzać zmiany, dla nich oznaczające odejście od "rewolucji".

b) uczniowie, których można by określić jako "ambitnych" i/lub "obowiązkowych", o wypracowanych (samodzielnie lub pod wpływem środowiska rodzinnego) przyzwyczajeniach i standardach edukacyjnych, którzy korzystali z atmosfery bezpieczeństwa, ale funkcjonowali i uczyli się w naszej szkole tak, jak prawdopodobnie funkcjonowałiby w każdej innej. Większość z nich twierdziła, że nieobecność ocen jest im obojętna.

c) uczniowie o rozmaitych deficytach rozwojowych i problemach emocjonalnych (szerzej o pracy z nimi w rozdziałach nt. psychoedukacji i pracy indywidualnej z uczniem). Część z nich (10%) charakteryzowała się bardzo niską orientacją w osobistych potrzebach i możliwościach, brakiem motywacji, a zarazem silnym lękiem przed ujawnianiem siebie i zwracaniem się o pomoc do nauczycieli. Niektórzy z nich twierdzili, że oceny mogłyby im pomóc: potrzebowali zmuszania do nauki, a my, trzymając się ustalonych reguł, nie potrafiliśmy tej ich potrzeby zaspokoić.

Ważną konsekwencją rezygnacji z ocen była zmiana sytuacji nauczyciela. Jak żadne inne, to rozwiązanie przekonywało, że naprawdę chcemy zmieniać tradycyjne relacje pomiędzy nami a naszymi uczniami, zmuszało zarazem nauczycieli do wypracowywania innych sposobów osiągnięcia porozumienia, mobilizowania ich do pracy, zainteresowania ich swoim przedmiotem. Nauczyciel, pozbawiony władzy wynikającej ze stawiania ocen, stawał się w relacjach z wychowankami człowiekiem o takich samych jak oni prawach, nie miał się za czym schować ze swoimi przyzwyczajeniami, deficytami osobistymi, brakami w wykształceniu. Jeśli jakieś zachowania uczniów okazywały się dla niego trudne, musiał samodzielnie wypracowywać własne oryginalne rozwiązania.

3. OPIS UMIEJĘTNOŚCI

Opis umiejętności miał być systematycznie formułowaną informacją o aktualnym stanie wiedzy i umiejętności wychowanka, miał wskazywać na najważniejsze zaobserwowane przez nauczyciela tendencje i zawierać wskazówki dotyczące dalszej pracy. Na opis składały się następujące elementy:

- informacja o przyswojeniu sobie materiału przewidzianego do opanowania w danej klasie (faktów, pojęć, wzorów itd.)
 - informacja o umiejętnościach operowania przyswojonym materiałem: samodzielnej analizy, wskazywania związków, komponowania nowej całości z uprzednio poznanych elementów;
 - informacja o umiejętnościach uogólniania wiedzy, wiązania elementów wiedzy z różnych przedmiotów;
 - informacja o zaobserwowanych cechach osobowości ucznia, jego mocnych stronach i deficytach;
 - sugestie nauczyciela co do kierunków i sposobów dalszej pracy ucznia;
 - informacje o materiale, na podstawie którego nauczyciel dokonał opisu (np. prac pisemnych,
-

wypowiedzi ustnych, sprawdzianów).

Zakładaliśmy, że pewne opisy mogą zawierać tylko niektóre z wymienionych elementów, natomiast opisy semestralne i roczne dokonywane będą w formie rozwiniętej, z uwzględnieniem wszystkich możliwych informacji, jakie warto uczniowi przekazać. Opisy nie miały zawierać informacji nt. frekwencji ucznia na zajęciach i -jak generalnie zakładaliśmy - **powinny się koncentrować na osiągnięciach ucznia, a nie na tym, czego nie umie**. Wychodziliśmy z przekonania, że aby informacja zwrotna była ze zrozumieniem odebrana i wykorzystana, musi być formułowana pozytywnie, tzn. podkreślać mocne strony i osiągnięcia, a zamiast dobitnego wskazywania braków winna nakreślać kierunek pracy nad ich wyeliminowaniem.

Zakładaliśmy, że specyfika poszczególnych przedmiotów i układ programów nie pozwoli na sztywne określanie częstotliwości dokonywania opisów, ale że wskazane będzie pisać je dla uczniów po każdorazowym zakończeniu pracy nad wyodrębnionymi działami materiału. Jedna kopia opisu miała trafiać do archiwum, druga do ucznia, trzecią zachowywał nauczyciel.

- Opisy miały też być formułowane tak, aby możliwe było przeskalowywanie ich na ocenę:
- pod koniec trzeciego roku nauki, co miało stać się podstawą do promocji do klasy IV;
 - w przypadku przenoszenia się ucznia do innej szkoły;
 - w każdym innym przypadku, jeśli uczeń lub rodzice będą sobie tego życzyć;

4. PSYCHOEDUKACJA

Zajęcia z psychoedukacji miały wymiar 2 godzin tygodniowo dla każdej grupy klasowej. Były nieobowiązkowe, gdyż wychodziliśmy z założenia, że nie można pracować nad swoimi osobistymi sprawami pod przymusem. Praca z każdą klasą miała być prowadzona przez dwie osoby, przy czym zakładaliśmy, że przynajmniej jedna z osób prowadzących musi być wystarczająco kompetentna, aby pracować z procesem grupowym, pracować indywidualnie na poziomie emocjonalnym i umieć aranżować doświadczenia psychokorekcyjne. W pierwszym roku istnienia szkoły wszystkie trzy grupy klasowe prowadziła para najbardziej doświadczonych w tej dziedzinie członków zespołu (Marek Grondas i Janusz Żmijski), zakładaliśmy, że z następnymi rocznikami będą pracować albo inni nauczyciele, którzy w przeciągu następnego roku naboru odpowiedniej praktyki, albo też zaprosimy do współpracy kogoś z zewnątrz.

Na kształt psychoedukacji ogromny wpływ miały nasze dotychczasowe doświadczenia w pracy psychoedukacyjnej. We wrześniu 1992 r. miałem za sobą intensywne doświadczenia osobiste wyniesione z wielu treningów o szerokiej tematyce - od treningów interpersonalnych po osobistą terapię gestalt i pracę z ciałem - oraz trzyletnią praktykę w prowadzeniu grup psychoedukacyjnych i terapeutycznych dla studentów i młodzieży szkół średnich (z drugiej strony od roku pracowałem też w przedszkolu socjoterapeutycznym). Byłem przyzwyczajony do pracy z nieco starszym (od 17 lat), silnie zmotywowanym klientem nastawionym na osobisty rozwój, i do charakterystycznego dla tego typu grup poziomu bezpieczeństwa.

W konsekwencji - byłem zdecydowanie nastawiony na pracę bez struktur i scenariusza, na materiale, który pojawiał się na spotkaniach grupy, z inicjatywy jej uczestników.

Jak pisałem w informatorze dla uczniów drugiego rocznika lekcje psychoedukacji miały być spotkaniami których główną cechą ...*"jest większa bliskość, zaufanie do siebie nawzajem i poczucie bezpieczeństwa. Cele spotkań bywają rozmaite - to zależy od ludzi, którzy w nich uczestniczą. Czasem chodzi po prostu o dobrą zabawę, o tyle tylko odmienną od prywatki czy imprezy, że bez alkoholu, z czystym umysłem. Niekiedy okazuje się, że z takiego klimatu luzu i bezpieczeństwa można skorzystać odrobinę więcej: dowiedzieć się czegoś o drugim człowieku, o jego pragnieniach i trudnościach, samemu powiedzieć o swoich sprawach i przekonać się, że to nie musi być straszne, a przeciwnie - może przynieść ulgę, a nawet być przyjemne. Może się też zdarzyć, że ktoś naprawdę potrzebuje pomocy, oparcia, nie tylko wygadania się, ale i wypłakania, wyłóżczenia, przyjrzenia się sobie przy pomocy innych, dowiedzenia się czegoś od nich - o sobie. W efekcie na takich spotkaniach możemy być ze sobą inaczej*

niż na co odzież, ciepłej. Wszystko to jest możliwe - jeśli się na to wspólnie umówimy. Na ogół przychodzę na takie spotkania z własną ofertą, nazwijmy ją "edukacyjną". Ale tak naprawdę największym "psychoedukatorem" jest dla każdego z nas samo życie, tyle tylko, że efektywne korzystanie z doświadczeń codziennie będących naszym udziałem - jest po prostu bardzo trudne. Zbyt wiele dzieje się na raz - i dookoła, i w nas samych - żeby to wszystko poukładać, przyjrzeć się uważniej, samemu, bez cudzych "dobrych rad" czy innych nacisków, zdecydować, co mi się w sobie podoba, a co chciałbym (...) zmienić. Spotkania grupowe mogą być taką "laboratoryjną" przestrzenią, gdzie uczysz się sam od siebie, bo sam sobie na to dajesz czas i stwarzasz odpowiednie warunki(...) Gdzie możesz też skorzystać ze mnie, z mojego doświadczenia i umiejętności w ułatwianiu Ci tego, na co sam się zdecydujesz."

Program zajęć z psychoedukacji miał charakter ramowy, określał bardzo ogólnie obszary tematyczne i kierunki pracy (por. Aneks, I)

5. TWORZENIE SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Od początku zakładaliśmy, że o regułach gry w naszych wewnątrzszkolnych relacjach będziemy decydować wspólnie w gronie nauczycieli, uczniów i - jeśli uda się ich do tego zachęcić - rodziców. Pierwszy tydzień września zaplanowaliśmy jako okres podstawowego wzajemnego "oswajania się". W drugim tygodniu miał odbyć się obóz integracyjny: przewidywaliśmy, że będzie on całkowicie wypełniony zajęciami dotyczącymi:

- integracji grup klasowych
- warsztatów nt. praw człowieka w szkole
- doświadczeń uczniów z dotychczasowego życia szkolnego i wyciągnięcia z nich wniosków dla naszej szkoły (co było w podstawówkach dobre, a na jakie rozwiązania i zachowania nauczycielskie się zgadzają i nie chcieliby mieć z nimi do czynienia).

Obóz odbył się w drugim tygodniu września 1992 r.w niewielkiej, oddalonej od cywilizacji miejscowości Mirsk. Niemal natychmiast pojawiła się na nim konieczność opracowania podstawowych norm regulujących codzienne zachowania członków licealnej społeczności. Pierwsze zebranie, na którym nakreśliśmy ramy ustalania podstawowych, wstępnych zasad - jak ma funkcjonować nasza zbiorowość, w jaki sposób podejmować decyzje, na jakie zachowania się w niej nie zgadzamy i jak będziemy kontrolować i sankcjonować przestrzeganie ustalonych reguł, trwało niemal pełne dwa dni. Nasi piętnastoletni, dopiero co poznani uczniowie, mieli pierwszą w życiu okazję zaznać wszelkich uroków i utrapień demokracji: samodzielnie ustalaliśmy rozstrzygnięcia proceduralne, formułowaliśmy normy regulujące postępowanie wewnątrz społeczności tak, aby każdy w pełni rozumiał ich treść.

Uczniowie byli po tych dwóch dniach nieprawdopodobnie zmęczeni (wielu twierdziło potem, że od tego dnia nie dziwią się chaosowi życia publicznego w ustroju demokratycznym i są w stanie o wiele więcej wybaczyć politykom), ale też na ogół bardzo zadowoleni, bowiem wszystkie normy i reguły ustalaliśmy wspólnie, zgodnie z zasadą "nic o nas bez nas", oraz - co szczególnie silnie staraliśmy się podkreślać - wypracowywaliśmy takie ustalenia, które naprawdę zdecydowaliśmy się przestrzegać.

SPOŁECZNOŚĆ XLIV LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO albo **SPOŁECZNOŚĆ SZKOLNA** - powstała zatem w wyniku wspólnych prac w pierwszych miesiącach szkoły jako *"dobrowolne przeszenie, do którego przystąpienie dokonuje się w przypadku uczniów i ich rodziców bądź prawnych opiekunów - poprzez wpisanie kandydata na listę uczniów po spełnieniu przez niego formalnych wymagań, zaś w przypadku nauczycieli - poprzez podjęcie przez nich pracy w Liceum"*.

Udział rodziców i prawnych opiekunów uczniów uważany był od początku za raczej teoretyczny (był on też ograniczony konstytucyjnie - por. KONSTYTUCJA SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ; artykuł 3.4). Nie byli uważani za członków Społeczności również niektórzy nauczyciele spoza stałego zespołu. Mogły być nimi natomiast osoby współpracujące ze szkołą, zwłaszcza nasi współpracownicy z zespołu Pracowni Alternatywnego Wychowania. Nazwa "Społeczność Szkolna" po raz pierwszy pojawiła się właśnie na obozie integracyjnym pierwszego rocznika w Mirsku. Początkowo Społeczność była rodzajem parlamentu i sądu zarazem, stanowiąc formę *wiecu* - organu demokracji bezpośredniej. W

ciągu pierwszych dwóch lat doszło do stworzenia bardziej uporządkowanych instytucji, proces ten został zakończony uchwaleniem demokratycznej Konstytucji Społeczności 44 LO.



II. DWA PIERWSZE LATA CZYLI "SZKOŁA - IMPERIUM DOBRA"

1. BEZPIECZEŃSTWO I BLISKIE RELACJE

Pierwsze miesiące w nowej szkole były dla naszych uczniów - jak nam to po latach relacjonowali - nieprzerwanym pasmem zaskakujących doświadczeń. Przywitał ich pierwszego września zespół na ogół młodych, roześmianych i rozśpiewanych nauczycieli, częstujących ich na przywitanie cukierkami, proponujących mówienie sobie po imieniu, zapraszających do bliskiego kontaktu i osobistych rozmów. Na obozie integracyjnym dowiedzieli się, że mają naturalne prawa osobiste, które przynależą im w takim samym stopniu jak każdej ludzkiej istocie (czyli na równi z nauczycielami), i które są niezbywalne, tzn. nikt nigdy nie może im ich odebrać, a nauczyciele są od tego, aby tych praw ich uczyć i we współpracy z nimi ich przestrzegać. Kiedy na obozie integracyjnym wyniknął problem palenia papierosów i picia alkoholu - zamiast awantur i kar nauczyciele spokojnie zakomunikowali, że są takie zachowania, na które nie chcą się zgadzać i zaproponowali wspólne ustalenia zasad satysfakcjonujących całą społeczność. Lekcje polegały na wspólnym poznawaniu się, nawiązywaniu kontaktów i wymianie doświadczeń. Jeśli nie wszystko było podczas zajęć merytorycznie interesujące, to sama odmiennosc zachowań większości nauczycieli pozostawała największą atrakcją.

Byliśmy na tyle przekonujący, że w krótkim czasie osiągnęliśmy rzeczywistą zmianę stosunku uczniów do szkoły (na ogół nie cierpieli swoich podstawówek). Dziś uważam, że zadecydowały o tym nie tylko omówione w poprzednim rozdziale rozwiązania, lecz także nasze codzienne funkcjonowanie, sposób bycia w kontakcie, spójność tego, co im o sobie i o naszych celach mówiliśmy z tym, co i w ważnych sprawach i w drobiazgach robiliśmy.

Z zachowań większości nauczycieli wynikały dla uczniów ważne komunikaty:

- że nie zamierzamy ich zmuszać do nauki, gdyż naprawdę wierzymy, że sami wypracują własne motywacje,
- że nie chcemy mieć nad nimi formalnej władzy,
- że nie będziemy wymuszać na nich zachowań ani postaw,
- że potrafimy słuchać, jeśli chcą nam powiedzieć o sobie (co oznacza, że naprawdę słuchamy, a po wysłuchaniu nie krytykujemy, nie oceniamy, nie moralizujemy, nie dajemy dobrych rad, nie diagnozujemy ich wbrew ich woli itd.,, lecz potrafimy dowiedzieć się, czego od nas oczekują i postąpić zgodnie z tymi oczekiwaniami),
- że jesteśmy gotowi ich wspierać w kłopotach osobistych, również w konfliktach z rodzicami, co nie oznacza, że będziemy po czyjejs "stronie",
- że mamy dla nich dużo czasu,
- że jesteśmy **dorosłymi wychowawcami**, co oznacza, że w kontakcie z uczniami potrafimy nie zajmować się swoimi sprawami i korzyściami, lecz będziemy mieć na uwadze ich przede wszystkim interesy,
- że jesteśmy asertywni, tzn. że potrafimy zadbać o siebie i stawiać im granice bez agresji i urażania,
- że nie będziemy się w gronie nauczycielskim solidaryzować przeciw nim,
- że nie boimy się konfliktów, również między sobą (w gronie nauczycielskim), i że umiemy je ujawniać i rozwiązywać.

Dla nauczycieli pierwsze miesiące były okresem bardzo intensywnej weryfikacji: w praktyce przekonywali się, na ile podjęte ustalenia zgodne są z ich realizowanymi (a nie jedynie deklarowanymi, jak w okresie przygotowań) wartościami i postawami.

Przed wszystkim jednak sprawdzali nas uczniowie. Przychodzili do nas z różnymi problemami i uważnie obserwowali, jak się w konkretnych sytuacjach zachowujemy. Odnosiłem niekiedy wrażenie, że przychodzą nie dla załatwienia konkretnych spraw, ale właśnie po to głównie, żeby wejść z nami kontakt na "poważnej" płaszczyźnie, pokazać się, i - sprawdzić, na ile i w jakich sprawach mogą na nas liczyć.

Pewnego dnia dwoje uczniów zaprosiło mnie do rozmowy nt. małżeństwa. Ciekawi byli zwłaszcza moich osobistych doświadczeń, porównywali je ze sposobem życia swoich rodziców. W długiej rozmowie przyglądaliśmy się różnym wyborom i sposobom, doszliśmy przy okazji do wniosku, że w większości

związków małżeńskich pojawiają się podobne problemy wynikające z konieczności włożenia wysiłku w budowę i podtrzymywania więzi z partnerem. Potem dopiero zaczęli mówić o sobie.

Michał - później jeden z najaktywniejszych członków społeczności i laureat naszej szkolnej nagrody ROBOABSOLWENTA przez kilka pierwszych dni wyraźnie mnie zaczepiał różnymi żarcikami i złośliwościami. Traktując jego zachowania jako znaną szkolną grę "TERAZ CIĘ MAM TY SUKINSYNU"⁴, postarałem się rozbić grę, mówiąc mu otwarcie, jak czuję się gdy mnie atakuje i jak rozumiem jego zachowania. Po kilkunastominutowej rozmowie w obecności innych uczniów doszliśmy wspólnie do wniosku, że trochę się mnie boi, a zarazem chce się ze mną zmierzyć. Powiedziałem, że skoro ma na to ochotę, to warto spróbować. Walczyliśmy "na rękę" (przegrałem, już wtedy był bardzo potężnym młodym mężczyzną). Od tej pory nasz kontakt był zawsze żywy, uczciwy i satysfakcjonujący - Michał zawsze ze mną trochę "walczył", bo taka była jego silna rozwojowa potrzeba, ale dzięki temu spotkaniu przekonał się, że może ze mną walczyć "bezpiecznie".

Każdy z nas miał wiele takich spotkań, spośród których co najmniej niektóre decydująco wpłynęły na relacje z poszczególnymi uczniami i z całą klasami.

Przekonaaliśmy się,

- **że uczniowie sprawdzają przede wszystkim uczciwość, uwagę, autentyczność i granice,**
- **i że od tego, jak funkcjonujemy w kontakcie osobistym zależy cała reszta naszej pracy;**

Najistotniejszymi efektami klimatu bezpieczeństwa okazały się:

- silna identyfikacja uczniów ze szkołą jako ze szczególnym miejscem i szczególnymi ludźmi, budowa osobistej tożsamości w oparciu o szkołę, identyfikacja z rozwiązaniami i filozofią, nastawienie na obronę szkoły i społeczności szkolnej przed zachowaniami destrukcyjnymi (w późniejszym okresie nasi najstarsi uczniowie z własnej inicjatywy opiekowali się kolejnymi rocznikami wchodzącymi do szkoły, ale też bezpardonowo pozywali do sądu kolegów w przypadkach naruszania ważnych dla nas norm. Pojęcie "kablowania" przed nauczycielami było kompletnie nieznane, normy i sankcje traktowano jako wspólne i większość uczniów czuła się odpowiedzialna za ich przestrzeganie na równi z dorosłymi):

- brak zjawiska "fali", napisów na ścianach (poza wyznaczonymi miejscami w klasach), niezwykła czystość w toaletach, rzadkość aktów agresji, daleko idąca tolerancja na odmienności związane ze stylem życia, uczestnictwem w subkulturach, wyznaniem religijnym czy światopoglądem i sympatiami politycznymi;

- bliskość i osobistość relacji: co dotyczyło ponad jednej trzeciej uczniów i doprowadziło w stosunkowo krótkim czasie do podjęcia z nimi indywidualnej pracy nad ich rozwojem i nad rozwiązywaniem problemów rodzinnych i osobistych. Szokująca dla osób z zewnątrz była swoboda we wzajemnych relacjach między uczniami a nauczycielami: mówienie sobie po imieniu, serdeczne witanie się, mówienie sobie wielu trudnych komunikatów "prosto z mostu".

- spektakularny, bardzo szybki - jeszcze zanim mogły się pojawić efekty pracy psychoedukacyjnej - zanik fobii szkolnych, poprawa stanu zdrowia (kilka uczennic było w okresie nauki w szkołach podstawowych niezwykle często chorowało, teraz choroby przeszły "jak ręką odjął"), zanik lub znaczne osłabienie alergii, zmiany w zachowaniach społecznych (szczególnie dotyczyło to części uczniów biernych, nieśmiałych, wycofanych, którzy w podstawówkach nie potrafili sobie znaleźć przyjaciół), zdecydowana poprawa nawet stosunkowo silnych zaburzeń i deficytów emocjonalnych.

2. Psychoedukacja

Pomiędzy grupami psychoedukacyjnymi, z prowadzenia których brały się nasze poprzednie

doświadczenia, a pracą z uczniami 44 LO zachodziły różnice w trzech istotnych obszarach:

a) w sposobie rekrutacji i - w konsekwencji - w charakterze i poziomie motywacji do pracy nad sobą. Grupy pozaszkolne tworzyły się w drodze indywidualnych zgłoszeń osób silnie zmotywowanych, tutaj natomiast to **my** przychodziliśmy z ofertą do całych grup klasowych, a decyzja o uczestnictwie wynikała często z odmiennych przyczyn (relacji z nauczycielem lub relacji z innymi uczniami w klasie);

b) w poziomie bezpieczeństwa w grupie: w grupach pozaszkolnych wynikał on w dużej mierze z tego, że poza grupą uczestnicy nie kontaktowali się ze sobą i nie byli od siebie uzależnieni. W grupie klasowej to, co działo się na psychoedukacji, mogło mieć wpływ na sytuację w klasie poszczególnych uczniów;

c) w możliwości pracy nad procesem grupowym. W grupach pozaszkolnych proces grupowy rozwijał się w całości z udziałem prowadzącego, który mógł nań wpływać i wykorzystywać do pracy nad umiejętnościami interpersonalnymi uczestników. W grupie klasowej proces odbywał się "cały czas", wypełniał życie klasy, a prowadzący mógł mieć nań wpływ i wykorzystywać pojawiający się materiał tylko w takiej mierze, w jakiej uczniowie chcieli i potrafili o nim powiedzieć.

W konsekwencji praca na psychoedukacji przebiegała w różnych grupach klasowych bardzo rozmaicie. Po początkowym okresie poznawania się i osvajania w grupie oraz przyzwyczajania się do szczególnych form pracy (komunikacja emocjonalna, psychoscenki, ćwiczenia w parach lub w trójkach) każda z grup uzyskiwała własne oryginalne oblicze, do którego należało dostosować formy i kierunki pracy. **Omawiając zaistniałą sytuację na superwizjach dokonaliśmy podziału na trzy kierunki pracy:**

a) praca o kierunku terapeutycznym.

Przyjmowały ten kierunek grupy, gdzie ton nadawali silni, nastawieni na pracę nad sobą liderzy. Prawie zawsze były to najdojrzałe i najbardziej świadome dziewczyny, cechujące się dobrym kontaktem ze swoimi emocjami i łatwością w ich ujawnianiu, które potrzebowały wsparcia w pojawiających się konfliktach wewnętrznych i sporach z rodzicami, a zaczynały też dostrzegać w sobie deficyty i miały ochotę nad nimi pracować. W takich grupach dochodziło do prac indywidualnych na poziomie głębszych emocji, tworzył się klimat bardzo dużego bezpieczeństwa. Stymulowało to rozwój emocjonalny innych uczniów, a na podstawie materiału, który się przy okazji pojawiał, mogliśmy potem pracować indywidualnie. Mam w pamięci przypadki kilkorga uczniów, którzy przez cztery lata systematycznie przychodzili na zajęciach, mimo, że nigdy nie ujawniali swoich osobistych spraw i bardzo rzadko w ogóle się wypowiadali. Mimo to ich rozwój, zwłaszcza w dziedzinie samowiedzy i umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji był bardzo wyraźny.

Jednakże poziom pracy w takich grupach przekraczał możliwości sporej części uczestników: osoby niegotowe do kontaktowania się ze swoimi emocjami (zwłaszcza mniej dojrzałe chłopcy) szybko wycofywały się i rezygnowały z uczestnictwa w zajęciach.

W jednej do klas doszło do spektakularnych uciezek chłopców w trakcie zajęć, kiedy kilka najdojrzałych dziewcząt mówiło o swoich problemach z partnerami erotycznymi. Odbywało się to co prawda w klimacie zabawy (jeden chłopiec, który odważał się zostać zakrywał się po uszy kocem, żeby nie okazywać, jak się wstydzi), niemniej sens takich wydarzeń był dla nas oczywisty.

W kilku przypadkach możemy stwierdzić wyraźne szkody osobiste, poniesione przez uczniów uczestniczących w zajęciach, do których nie byli emocjonalnie gotowi.

Agata była dziewczyną nieśmiałą i niezwykle wrażliwą. Na zajęciach psychoedukacji rzadko z własnej inicjatywy zabierała głos, choć było widoczne, że silnie przeżywa wszystko to, co się dzieje. Miała emocje jak to się mówi "tuż pod skórą", nie potrafiła sobie z nimi poradzić, a z drugiej strony lękiem napawała ją myśl, że mogłaby się z nimi głębiej skontaktować czy ujawnić je przed grupą. Kilkakrotnie była bliska

decyzji podjęcia pracy indywidualnej, ale zawsze albo sama z przerażeniem się wycofywała, albo uprzedzała ją jakaś bardziej aktywna dziewczyna.

W końcu, podczas pracy indywidualnej nt. niskiego poczucia własnej wartości prowadzonej z inną osobą, przeżyła wyraźny kryzys, który - jak mi się wydaje - zadecydował o kilku następnych latach jej życia. Przestała przychodzić na psychoedukację, zmieniła wygląd i sposób bycia. Zajęty pracą z wieloma innymi uczniami, nie potrafiłem do niej dotrzeć. W ciągu kilku miesięcy z delikatnej i cichej osoby wykreowała się na dziewczynę-gangstera, o silnym, krzykliwym głosie, kanciastych ruchach, brutalnym słownictwie. Najwyraźniej podjęła decyzję, że ponieważ kontakt z własną emocjonalnością może jej przynieść ból, którego nie będzie w stanie znieść - musi odciąć się od emocji i zrobiła to za pomocą uformowanego nieomal na oczach całej klasy "pancerza". Dziś, jako 21-letnia kobieta, nieźle daje sobie radę w nauce i w związkach osobistych. Zauważyłem, że powoli zaczyna się "ocieplać" i wracać do kontaktu z emocjami. Niewykluczone zatem, że błąd jaki popełniłem nie dając jej odpowiedniego wsparcia, kiedy najbardziej tego potrzebowała, naprawi na drodze naturalnego rozwoju.

Po półrocznej pracy z pierwszym rocznikiem doszliśmy do wniosku, że potrzeby kilkunastu najbardziej dojrzałych i nastawionych na pracę nad sobą uczniów wykraczają poza tematykę psychoedukacji w tym sensie, że przeszkadzają w realizacji bardziej ogólnorozwojowego programu z pozostałymi. W konsekwencji powołaliśmy poobiednią grupę o ściśle terapeutycznym nastawieniu, którą prowadziłem z Elżbietą Źmijską, członkiem zespołu PAW. Grupa ta trwała rok, była bardzo udana, jej uczestnicy to dziś wśród absolwentów naszej szkoły osoby o największym potencjale rozwojowym.

b) praca ogólnorozwojowa

Polegała ona na realizacji ramowego programu psychoedukacji ze szczególnym nastawieniem na naukę umiejętności interpersonalnych i intrapsychicznych w pierwszych dwóch latach, oraz na przygotowaniu do życia rodzinnego i zawodowego pod koniec szkoły. Grupy idące w takim kierunku miały ten walor, że każdy mógł w nich znaleźć coś dla siebie (umiejętność funkcjonowania w grupie, współpracy, asertywność, występy publiczne, uzyskiwanie informacji zwrotnych od innych, rozwiązywanie konfliktów klasowych). Efektywność pracy ograniczona była głównie tym, że ćwicząc konkretne umiejętności uczniowie docierali prędzej czy później do takich ograniczeń, nad którymi nie sposób było pracować w czysto edukacyjnej formule, gdyż wymagały ujawnienia i przepracowania głębszych osobistych deficytów.

c) Społeczność wychowawcza

Mieliśmy też do czynienia z klasami, w których uczniowie bardzo chcieli być ze sobą, a zarazem niski poziom dojrzałości wykluczał pracę nad rozwojem umiejętności indywidualnych. W takich przypadkach zajęcia z psychoedukacji zamieniały się w pracę ze **społecznością wychowawczą**, której głównym celem była nauka życia w grupie, tolerowania odmienności i rozumienia siebie nawzajem. Frekwencja na zajęciach psychoedukacyjnych w takich klasach była na ogół bardzo wysoka, częstym tematem - konflikty, animozje, brak zaufania, nieumiejętność dogadania się we wspólnych działaniach klasowych. Pokazywaliśmy uczniom, że konflikty mają często źródło w niewiedzy o drugiej stronie, jej potrzebach i intencjach, a także w lęku przed konfrontacją, zwłaszcza przed przeżywanymi w warunkach konfrontacji emocjami. Uczyliśmy ich, że jeśli będą ze sobą rozmawiać - większość konfliktów rozwiążą samodzielnie i konstruktywnie.

Komuś, kto z zewnątrz obserwowałby takie zajęcia (zwłaszcza na poziomie klasy pierwszej) mogłoby się zapewne wydawać wątpliwe, czy z chaotycznych, nabrzmiałych emocjami kłótni może dla dzieciaków wynikać coś konstruktywnego. Jednakże w takich grupach obserwowaliśmy również poważne zmiany osobiste. Chcę to zilustrować przypadkiem Kamili, uczennicy z trzeciego rocznika.

Kiedy Kamila przyszła do naszej szkoły, przypominała wyglądem klasyczny czarny charakter z

amerykańskiego filmu o bandach młodzieżowych. Podawała się za uczestnika subkultury satanistycznej, odziewała w czarne stroje z mrożącymi krew w żyłach napisami, była niedostępna i agresywna w kontakcie. Rzadko uczestniczyła w spotkaniach psychoedukacyjnych, przede wszystkim podkreślała swoją niezależność ("mam swoich kumpli, klasie nic do tego"). W połowie drugiego roku doszło w klasie do kradzieży walkmana, podejrzenia padło na Kamilę (wiedziano, że jest bardzo biedna, a nikt w klasie nie miał do niej zaufania - to niestety wystarczyło). Poproszono Kamilę, żeby przyszła na kolejne zajęcia: klasa powiedziała jej o swoich podejrzeniach, a przy okazji większość uczniów udzieliła jej szerszych informacji zwrotnych o tym, jakie odczucia przeżywają w kontakcie z nią i jakie myśli i wyobrażenia temu towarzyszą (lęk przed jej agresją, brak zaufania, obcość, przeświadczenie, że jest wrogo nastawiona, nie chce z nimi być, że ich lekceważy). Dla Kamili był to wstrząs. Jako dziecko praktycznie porzucone przez rodziców (oboje nalogowo pili), od najwcześniejszych lat wychowywała się na ulicy w solidarnościowej grupie podobnych dzieciaków, gdzie ważną normą było udawanie braku uczuć, ale też i osobista uczciwość w relacjach wewnątrzgrupowych. Wcześniejsze sygnały klasy - odwołujące się do uczuć - odbierała jako mazgajenie się. Podejrzenie o kradzież pokazało jej dobitnie, że klasa boi się jej i nie ma do niej zaufania; odkryła przy tym, jak w gruncie rzeczy bardzo zależy jej na akceptacji tej grupy. Mimo ogromnych trudności, z odpowiednim wsparciem i zachętą ze strony prowadzącej nauczycielki, potrafiła o tym na zajęciach powiedzieć. To z kolei było wstrząsem dla klasy i wywołało podobną reakcję: po kolei większość uczniów przez kilkadziesiąt minut mówiła Kamili, że jest dla nich ważna, że w gruncie rzeczy gotowi są ją polubić, potrzebna im jedynie gotowość z jej strony. Od tej lekcji Kamila zmieniała się w niezwykłym tempie: zaczęła okazywać uczucia, bardzo uczciwie i ze sporą wnikliwością wypowiadała się w wszelkich klasowych sprawach, czym zdobyła sobie sympatię i pozycję. Po roku była "satanistka" przekształciła się w otwartą, ciepłą dziewczynę, gotową świadomie pracować nad osobistymi problemami, których los jej nie szczędził.

d) warsztaty pozalekcyjne.

Zajęcia psychoedukacyjne miały wymiar dwóch godzin tygodniowo, toteż brakowało na nich czasu na dogłębne zajęcia się poważnymi problemami klasy takimi jak: nieumiejętność dogadania się przy podejmowaniu ważnych dla klasy decyzji, podział klasy na grupki rywalizujące ze sobą i niepotrafiące ze sobą współpracować. Stąd narodziła się idea specjalnych całonocnych warsztatów poświęconych na pracę nad relacjami w klasie. Inicjatorami takich spotkań były na ogół silnie identyfikujące się ze szkołą, prospołeczne liderki.

Z perspektywy czasu trzeba uznać za duże osiągnięcie, że dwudziestoosobowe grupy szesnastolatków potrafiły zmobilizować się do trudnych emocjonalnie i wyczerpujących fizycznie zajęć (ze względu na narastający konflikt z formalną dyrekcją Zespołu Szkół zajęcia takie odbywały się na ogół w mieszkaniach prywatnych). Warsztaty reintegracyjne opierały się częściowo na strukturach stosowanych w treningach interpersonalnych (otwarte struktury pokazujące funkcjonowanie grupy, ćwiczenia socjometryczne, dużo informacji zwrotnych, ćwiczenia indywidualne mające na celu udroźnienie komunikacji, badanie trudności w relacjach, prace indywidualne nt. oczekiwań i uczuć wobec grupy i poszczególnych uczestników). Dawały one na ogół dobre efekty w perspektywie kilkumiesięcznej - po tym okresie relacje w klasie zmieniały się, jak to jest charakterystyczne dla 16-, 17-latków. Pozostawały natomiast korzyści osobiste wynoszone przez poszczególnych uczniów.

e) mediacje między klasą a nauczycielem

Kiedy dochodziło do konfliktu między klasą a jakimś nauczycielem, psychoedukacja była naturalną okazją do powiedzenia o tym i zastanowienia się nad możliwościami rozwiązania problemu. Od początku istnienia szkoły zachęcaliśmy naszych uczniów, aby przełamywali strach przed konfliktami, ujawniali je i samodzielnie lub z naszą pomocą uczyli się z nimi pracować. Chcieliśmy ich nauczyć, że konflikt, rozumiany jako sytuacja sprzeczności pomiędzy interesami, potrzebami lub wartościami dwóch stron, jest nieuniknionym elementem życia każdej zbiorowości, i że ukrywanie go może tylko naszej szkole zaszkodzić.

Między innymi z tego powodu nasi uczniowie i nauczyciele z rozbawieniem reagowali na zewnętrzne

próby przyczepienia naszej szkole etykiety "szkoły bezstresowej".

W przypadku, gdy dochodziło do konfliktu klasy z jakimś nauczycielem, klasa miała po pierwsze spróbować załatwić sprawę sama, bez niczyjej pomocy. W przypadku błahych spraw, lub gdy konflikt dotyczył nauczyciela o wystarczającym przygotowaniu do pracy wychowawczej (tzn. kiedy potrafił uczniów słuchać, dawał im prawo do odmiennego stanowiska i potrafił otwarcie powiedzieć o swoich potrzebach i interesach) - wystarczały lekka zachęta do samodzielnego zajęcia się sprawą i ewentualnie przygotowanie do spotkania w formie scenki na psychoedukacji. Jeśli jednak nauczyciel nie miał za sobą odpowiedniego przygotowania lub gdy konflikt był poważniejszy - psychoedukator brał na siebie rolę mediatora.

Klasyczne procedury mediacji zawierają założenie, że obie strony muszą spotkania chcieć i zgadzać się na osobę mediatora, co do którego bezstronności wszyscy są pewni. W naszej szkole wychodziliśmy z przeświadczenia, że każdy nauczyciel, który zdecydował się z nami pracować, musi być gotów na otwartość w konfliktach i na modelowanie konstruktywnych zachowań. W konsekwencji niepisany nakaz uniemożliwiał nauczycielom odmowę udziału w sesji mediacyjnej, co w przypadku niektórych, słabiej przygotowanych do pracy, osób obniżało jakość mediacji. Było to efektem błędów, jakie popełniliśmy w pracy zespołu nauczycielskiego, do czego jeszcze wrócę.

Jednakże uczniowie byli na ogół zadowoleni z osiągniętych ustaleń - najczęściej były to kompromisy z równą ilością ustępstw każdej ze stron. Z tego, jak funkcjonowali w liczniejszej już społeczności szkolnej w późniejszych latach, mam prawo sądzić, że nauczyli się przy pomocy takich doświadczeń wielu umiejętności społecznych potrzebnych do funkcjonowania w dorosłym życiu.

f) praca indywidualna z uczniami

Zajęcia z psychoedukacji nie dawały przestrzeni do głębszego zajęcia się problemami indywidualnymi uczniów. W pierwszym roku istnienia szkoły na 60 uczniów przypadało co najmniej 10 dorosłych osób z przygotowaniem do pracy wychowawczej, gdyż mogliśmy liczyć na wsparcie wykwalifikowanych wychowawców z Pracowni Alternatywnego Wychowania. Dawało to możliwość objęcia indywidualną opieką większości uczniów, którzy zgłaszali taką potrzebę. Praca indywidualna polegała na ogół na sesjach spotkań indywidualnych z wybranym przez ucznia nauczycielem, który oferował mu wysłuchanie, wsparcie emocjonalne oraz współpracę w rozstrzygnięciu ważnych dla ucznia problemów. Dość rzadko spotkania te miały postać regularnych sesji prowadzonych w oparciu o zawarty formalnie, ścisły kontrakt. Często też zdarzało się, że uczniowie, którzy z trudnością wchodzili w bliższe relacje z dorosłymi, nagle, w wyniku jakiegoś poruszającego wydarzenia w szkole lub poza nią, "brali czas dla siebie". W ciągu dwóch pierwszych lat istnienia szkoły mieliśmy go dla nich naprawdę dużo.

Nauczyciele mogli porządkować i weryfikować swoje zabiegi na superwizjach, których specjalne fragmenty poświęcaliśmy na diagnozowanie uczniów i projektowanie zachowań korekcyjnych. W następnych latach istnienia szkoły, kiedy sześcioro nauczycieli przeszło cykl szkoleń w Studium Metod Psychokorekcyjnych Towarzystwa Psychoprofilaktycznego, zaczęliśmy do diagnozowania uczniów stosować schemat wzorowany na używanym przez terapeutów Powiślańskiej Fundacji Społecznej (por. Aneks, III)

Praca indywidualna z uczniami obejmowała trzy nie zawsze rozłączne obszary:

- a) wspieranie ucznia w rozwiązywaniu trudnych problemów rodzinnych**
- b) praca z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych**
- c) praca z uczniami zagrożonymi uzależnieniem**

at a) Kiedy podejmujemy temat pracy nauczyciela nad problemami rodzinnymi ucznia podczas warsztatów umiejętności wychowawczych lub innych podobnego typu szkoleniach, na ogół pojawia się pytanie na ile jako ja jako nauczyciel mam prawo interweniować w sprawy wewnętrzne rodziny, zwłaszcza, jeśli rodzice sobie tego nie życzą lub wręcz o tym nie wiedzą. Odpowiadam na ogół, że najistotniejszą dyrektywą jest dla mnie "po pierwsze nie szkodzić", i że jeśli wedle mojej najlepszej wiedzy mam szansę na wsparcie ucznia w samodzielnej konstruktywnej pracy nad jego rodzinnymi sprawami, skorzystam z tej możliwości bez względu na inne okoliczności. Kluczową sprawą jest tu

wszakże rozumienie ograniczeń i zagrożeń charakterystycznych dla pracy z systemem rodzinnym. Nikt z nas nie uczył się terapii rodzin ⁵ (a wymaga ona sporych umiejętności), prawdopodobnie w żadnej zresztą szkole nie znajdzie się dość czasu, nie wspominając o kompetencjach, aby taką terapię porządnie prowadzić. Zdawaliśmy sobie jednak sprawę z kilku podstawowych uwarunkowań:

- oddziaływania wychowawcze są mało efektywne, jeśli system rodzinny wychowanka pozostaje bez zmian;
- wchodząc z dziećmi w bliskie relacje oddziałujemy na nie, a przez to i tak wywieramy wpływ na całą rodzinę: pytanie tylko, na ile jest to ingerencja świadoma, planowana, poddawana nadzorowi;
- rodzina jest **systemem**, pracując nad jej problemami z jedną nawet osobą - pomagacz jest na ogół wciągany w system i używany do swoich celów przez poszczególnych jego uczestników;
- ukształtowani w kierunku socjoterapeutycznym i pozostając w bardzo bliskich relacjach z naszymi uczniami, żywiłmy naturalną skłonność do identyfikowania się z nimi, co mogło radykalnie utrudnić przytomną orientację w tym, co naprawdę działa się w rodzinie.

Dlatego ograniczaliśmy się w takich przypadkach albo do tak zwanego "odsłuchiwania" i wspierania, bez sugerowania jakichkolwiek rozwiązań, ale z gotowością do wspólnego przyglądania się rozwiązaniom wymyślonym przez wychowanków, albo pomagaliśmy w opracowywaniu diagnozy sytuacji i strategii postępowania w przypadkach poważniejszych.

Dość często zdarzało się zresztą, że rodzice po pewnym czasie sami przychodzili, żeby przedstawić swój punkt widzenia, nawet jeśli wcześniej pozostawali wobec szkoły krytyczni lub nieufni.

Dobrym przykładem takiej sytuacji jest historia Danusi.

Danusia, już w wieku 15 lat dziewczyna niezwykle aktywna i dojrzała, była doskonałym intuicyjnym psychologiem, z zaskakującą orientacją w świecie emocji swoich i innych ludzi, wybitnie rozwiniętą inteligencją i odwagą społeczną - co też uczyniło z niej jedną z niekwestionowanych liderek pierwszego rocznika naszych uczniów. Praca z nią trwała - pod postacią nieformalnych spotkań - całe cztery lata i nie potrafiłbym w krótkiej relacji streścić nawet głównych jej wątków, przywołam tylko jej aspekt rodzinny. Rodzice Danusi potrafili stworzyć w rodzinie atmosferę miłości, starali się też dać jedynaczce jak najwięcej, słowem, była to w porównaniu z wieloma innymi rodzinami całkiem niezłe funkcjonująca. Problemy zaczęły się w momencie, gdy dziewczyna -częściowo po doświadczeniach w szkole, które pokazały jej, jak bardzo już jest dojrzała i samodzielna - zaczęła protestować przeciw traktowaniu jej "jak dziecko".

Było to szczególnie w jej przypadku zrozumiałe - rodzice, słabo zorganizowani, chaotyczni, kiepsko dawali sobie radę ze swoimi emocjami, zwłaszcza w sytuacji konfliktów i stresów, słowem: stanowili dokładne przeciwieństwo modelu, który przedstawialiśmy uczniom naszej szkoły. W konfliktach z usamodzielniającą się, córką stawali się coraz bardziej bezradni, co odreagowywali złością, używaniem wobec niej bez ładu i składu swojej władzy rodzicielskiej, obarczaniem jej winą za rozmaite rodzinne niepowodzenia. Szczególnie dużo złości żywili do szkoły, która w ich mniemaniu była główną przyczyną konfliktów rodzinnych, gdyż "rozpuściła" (zdemoralizowała) im córkę i spowodowała, że nauczyciele są dla niej ważniejsi od rodziców. W konsekwencji koronnym argumentem podczas rodzinnych kłótni były groźby, że ją "wypiszą", zwłaszcza, że "w tej szkole niczego potrzebnego się nie nauczy" (rzeczywiście - przez długi czas motywacja Danusi do nauki konkretnych przedmiotów była nader nikła).

Pracowałem z Danusią w tym kierunku, aby, po "odzłoszczeniu się" i odpowiednim wzmocnieniu osobistego poczucia wartości, samodzielnie doceniła na nowo swoich rodziców i opracowała strategię, "pokojowego" usamodzielniania się. W efekcie dziewczyna stopniowo uzyskiwała w rodzinie status dorosłej osoby, a wkrótce przejęła nawet od niezbyt samodzielnych życiowo rodziców niektóre funkcje "rodzicielskie".

Kiedy po dwóch latach miałem okazję dłużej z obojgiem rodziców porozmawiać (nie byłem wychowawcą Danusi, prowadziłem tylko psychoedukację w jej klasie), mieli już do szkoły tyle zaufania, że udało mi się w pokazać, jak wiele ze swojego potencjału dziewczyna zawdzięcza właśnie im, ich miłości i opiece. Temat wypisania ze szkoły nigdy już się później nie pojawił. Danusia studiuje obecnie na ciekawym dla niej kierunku związanym z jej umiejętnościami społecznymi i bardzo dobrze sobie radzi.

at b) Praca z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych ma ogół ograniczała się do zadbania, żeby takie osoby dobrze, w miarę swoich możliwości, funkcjonowały w klasie, ewentualnie opracowania dla nich takiego planu indywidualnej pracy, który umożliwiłby ukończenie szkoły. W przypadkach silnych nerwic, zaburzeń typu border line, czy podejrzenia zaburzeń psychotycznych nie czuliśmy się kompetentni, zresztą tacy uczniowie przychodzili do nas już z konkretnymi diagnozami, a ich terapeuci liczyli po prostu, że w naszej szkole znajdzie się dla nich więcej oparcia i zrozumienia. Były to rzadkie przypadki, na marginesie pracy szkoły. Ważne było jednak, by w pracy superwizyjnej określić sposoby postępowania wobec konkretnych uczniów.

Zanotowaliśmy też kilka przypadków dłuższej więzi terapeutycznej z uczniami, jednakże nie będę ich opisywał, gdyż jest oczywiste, że tego typu zabiegi wykraczają poza realne możliwości szkoły.

at c) Praca z uczniami zagrożonymi uzależnieniem miała w pierwszych latach istnienia szkoły marginalne znaczenie. Mimo, że środki narkotyczne były już wówczas w Łodzi niezwykle łatwo dostępne, nasi uczniowie sięgali po nie stosunkowo rzadko. Dzięki kontaktom z ośrodkiem pracy ulicznej Fundacji "ARKA" (MONAR) mieliśmy dobrą orientację w rozmiarach zjawiska: uczniowie starszych klas renomowanych łódzkich szkół średnich w 50% mieli systematyczny kontakt ze środkami uzależniającymi, w 44 LO odsetek ten kształtował się na poziomie 20%, przy czym w większości przypadków nie wykraczał poza zażywanie tzw. rekreacyjne (na prywatkach i koncertach, dla towarzystwa), które nie stwarzało natychmiastowego zagrożenia uzależnieniem. W sposób oczywisty w małym stopniu dotyczyło naszych uczniów to, co na ogół popychało do brania młodych ludzi w innych liceach - konieczność stałej mobilizacji do wkuwania i radzenia sobie z nadmiernymi stresami. Jednakże problem od początku istniał i - ze względu na jego szczególne obciążenia emocjonalne - staraliśmy się, na superwizjach, opracować w podstawowych założeniach nasz stosunek do niego. Doszliśmy do następujących wniosków:

1. **Sporadyczne zażywanie narkotyków ma wśród młodzieży powszechny charakter.**
2. **Jest zjawiskiem niezwykle groźnym, bo udrażnia sięganie po narkotyki jako środka dostosowawczego.**
3. **Jeśli jednak represjonujemy dzieciaki już za sam fakt brania, tworzymy właśnie sytuację trudną, którą być może będą próbowali rozwiązać - paradoksalnie - sięgając po narkotyki ponownie.**
4. **Z punktu widzenia wychowawczego nic nie usprawiedliwia represji.** Nie jest prawdą, że usuwając ucznia ze szkoły, chronimy innych przed infekcją - narkotyki są zbyt powszechne. Chronimy tylko tzw. dobre imię szkoły (czyli kogo? - uczniów czy siebie?) i próbujemy radzić sobie z własnym lękiem (przed odpowiedzialnością za uczniów, a niekiedy - przed własnym uzależnieniem).
5. Najlepszą profilaktykę dostępną w placówce takiej jak szkoła jest **uczenie młodych ludzi, jak sobie samodzielnie radzić z problemami** oraz nie przysparzanie im sytuacji, w których poradzić sobie nie będą potrafili.
6. **To, co jesteśmy winni naszym uczniom w przypadku zagrożenia -to przede wszystkim wsparcie emocjonalne.**
7. **Najgroźniejsze dla młodego człowieka u progu uzależnienia są:**
 - **panika i histeria dorosłych**, co prowadzi do utraty kontaktu właśnie wtedy, kiedy wychowanek tego najbardziej potrzebuje;
 - **przystanie do grupy, w której stale branie jest wartością**: może wówczas bardzo szybko dojść do ukształtowania się zaburzeń charakteru bliskich psychopatii. Odrzucenie dziecka przez szkołę (klasę, nauczycieli) jest najlepszą metodą zmuszenia go do poszukania sobie takiej grupy, jeśli dotychczas jej sobie nie znalazło.
8. **Jedynym naprawdę skutecznym lekarstwem na uzależnienie jest autentyczna silna więź uczuciowa - bardzo silna przyjaźń, miłość.**

Kilkoro uczniów dwóch pierwszych roczników, którzy eksperymentowali z marihuaną lub opiatami, opuściło szkołę jako osoby trzeźwe i z wypracowanymi samodzielnie sposobami konstruktywnego radzenia sobie w życiu, choć na ogół potrzebowali dodatkowego roku na odbudowę psychiczną i stworzenie związków, dających im niezbędne oparcie. Historia Darka, którego wszyscy w pewnym

momencie spisali na straty, dobrze ten proces ilustruje.

Po dwóch latach nauki Darek znalazł się w poważnym kryzysie. Rodzice, zajęci pracą zawodową, nie mieli dla niego czasu. Kilka przyjaciół z dziewczynami, na które liczył, skończyło się niepowodzeniem. Miał coraz mniej motywacji do nauki, nie widział sensu w życiu, łatwo popadał w stany depresyjne. Coraz częściej zamiast chodzić do szkoły, spędzał czas na słuchaniu muzyki i paleniu marihuany. Kolegom i koleżankom z klasy coraz bardziej przeszkadzało, że przychodzi do nich półprzytomny, wykorzystuje finansowo, nie można na niego liczyć w ważnych sprawach. W końcu klasa odrzuciła go. Norma licealna wymagała całkowitej trzeźwości - zaczął się bać przychodzić do szkoły, bo rankami czuł, i widać było po nim, efekty wieczornego palenia. Zarazem w rozmowach z nauczycielami uparcie utrzymywał, że wszystko jest OK, że nie potrzebuje żadnej pomocy. Byliśmy bezradni: Darek stał się klasycznym ćpunem, nie miał szans na przejście progu edukacyjnego, ilość nieobecności dawała podstawy do zastosowania normy mówiącej o zerwaniu kontaktu ze szkołą i skreślenia z listy uczniów

Wtedy zakochał się z wzajemnością w pierwszoklasistce Marysi, osobie niezwykle ufniej, otwartej, Ignącej do ludzi. Większość nauczycieli wpadła w panikę. W kontakcie z "wytrawnym ćpunem" Marysia wydawała nam się bezbronną ofiarą, spodziewaliśmy się, że Darek wciągnie ją w palenie i doprowadzi do uzależnienia, tak jak doprowadził sam siebie. "Zaetykietkowaliśmy" go do tego stopnia, że kiedy Darek zaczął przychodzić systematycznie do szkoły, przystępować do sprawdzianów, uczestniczyć w zebraniach społeczności - ktoś wystąpił nawet z podejrzeniem, że został dealerem i że udaje odrodzenie by tym skuteczniej zarabiać na rozprowadzaniu trawki.

Tymczasem okazało się, że po krótkim okresie fascynacji Marysia postawiła mu twarde warunki: abstynencja i poważna praca nad sobą albo natychmiastowe zerwanie. Perspektywa utraty jedynej wartościowej więzi w życiu wstrząsnęła Darkiem. Przyjął wszelkie warunki. Przez ponad rok pracowali oboje - z naszym wsparciem - nad powrotem Darka do normalnego życia. Chłopak był w fatalnym stanie: rozbity psychicznie, osłabiony, załamywał się przy najmniejszej trudności; nie umiał się samodzielnie zmobilizować do najprostszej czynności, miał poważne problemy z utrzymaniem uwagi, nie potrafił zapamiętać sensu krótkiego tekstu po kilkakrotnym przeczytaniu. Przez ponad rok 16-letnia dziewczyna spędzała z nim cały wolny czas, niczym doświadczony terapeuta ucząc go cierpliwie samodzielnego życia. Nie przeszedł progu edukacyjnego i pierwsze półrocze następnego roku było dla obojga niezwykle trudnym okresem. Dopiero po 8 miesiącach przyszły pierwsze sukcesy: udane zaliczenia, pozytywne opisy. Kiedy po ponad dwóch latach związku Darek zdawał maturę, ciągle był jeszcze bardzo mało samodzielny, Marysia cały czas musiała przygotowywać się razem z nim.

Dziś Darek studiuje na jednym z bardziej obleganych kierunków, ma dobre stopnie i sporo innych sukcesów. Marysia pisze w tym roku maturę: zmuszona przez dwa lata do wzięcia na siebie roli zastępczej matki, nie jest pewna, czy ma ochotę wybrać zawód związany z ujawnionym przy okazji talentem do pomagania innym.

Wszyscy uczniowie pierwszego rocznika zagrożeni w rozmaitych momentach uzależnieniem opuszczali szkołę jako trzeźwe, dobrze funkcjonujące osoby, być może dlatego, że w żadnym przypadku proces nasilonego kontaktu z środkami uzależniającymi nie trwał dłużej niż 5-6 miesięcy. Nie wyrzucani, mogący zawsze liczyć na wsparcie, znajdowali samodzielnie lub z niewielką pomocą takie więzi emocjonalne, które dawały podstawę do odbudowy psychicznej. Ojciec jednej z dziewcząt musiał zmienić pracę - z bardzo dobrze płatnej, ale ograniczającej jego kontakt z córką, która bardzo potrzebowała jego miłości, na taką, która umożliwiała stałą opiekę. W przypadku kilku uczennic kluczem było znalezienie partnerów, którzy potrafiliby zaakceptować ich niełatwe osobowości.

3. OPISY UMIEJĘTNOŚCI W PRAKTYCE

PRZYKŁAD:

OPIS UMIEJĘTNOŚCI Z JĘZYKA POLSKIEGO

semestr: I; rok szkolny: 1993/1994

dla: (imię i nazwisko)

z tematów/działu: literatura baroku

wykonany na podstawie: sprawdzianu z literatury baroku

pojęcia, które miałaś okazję poznać, przypomnieć sobie itd.:

barok, manieryzm, sentymentalizm, rococo, styl barokowy, konceptyzm, kontrast, paradoks, hiperbola, alegoryzm, antyteza, parafraza, anafora, epifora, elipsa, makaronizm, sarmatyzm.

OPIS STANU WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI:

Asiu,

Napisany przez Ciebie sprawdzian świadczy o uporządkowanej i kompletnej wiedzy. Ogromnie mnie to cieszy. Potrafisz wyjaśnić pochodzenie nazwy epoki, określić czas jej trwania, scharakteryzować główne jej nurty. Znasz cechy stylu barokowego, w sposób właściwy wyjaśniasz zadane pojęcia, bez kłopotu wymieniasz gatunki szczególnie żywa w tym okresie, jako [przykłady podajesz konkretne utwory. Twoja wiedza nt. literatury plebejskiej zadowala mnie. Cieszę się, że potrafisz uzasadnić przynależność utworów W. Potockiego i J. Ch. Paska do nurtu sarmackiego w literaturze XVII w., choć nie wykorzystujesz wszystkich argumentów. Interpretacja utworu Naborowskiego pt. "Łazarz do bogacza" jest ciekawa, lecz mało wnikliwa i dokładna. To, co napisałaś, stanowi, według mnie, interesujący początek. W sposób właściwy omawiasz budowę wiersza i rozpoznajesz większość tropów. Życzę sukcesów. Pozdrawiam.

Kiedy decydowaliśmy się na wprowadzenie opisów umiejętności, nasza wiedza o nowoczesnych metodach gromadzenia informacji nt. osiągnięć i umiejętności ucznia, czy oceniania ich pracy, była więcej niż mizerna. W efekcie opisy umiejętności sporządzane były bez uprzedniego opracowania ogólnoszkolnych zasad. Regulamin opisu umiejętności wymieniał tylko, jakie elementy powinny się w opisie znaleźć: nie zawierał żadnych zestandaryzowanych kryteriów. Każdy nauczyciel pisał je "po swojemu", używał swoistych dla siebie określeń, w istocie rzeczy pisemnie potwierdzał to, co i tak systematycznie komunikował uczniowi w ramach udzielania wspierającej informacji zwrotnej.

Taką - bardzo ograniczoną - funkcję spełniały opisy zadowolająco przez dwa pierwsze lata istnienia szkoły. W trzecim roku liczebność uczniów wzrosła do 180: stałe kontakty indywidualne z wszystkimi uczniami przestały być możliwe, a nauczyciel pracujący z wszystkimi klasami musiał w ciągu semestru sporządzać minimum 360 opisów! Indywidualizacja opisów przestała być możliwa, a to przecież miało być główną ich zaletą. Tym wyraźniej zaczęliśmy dostrzegać ich wady:

- a) bez oparcia w zestandaryzowanych kryteriach nasze opisy słabo dokumentowały rozwój ucznia, często bez ustnego komentarza nie były wystarczająco zrozumiałe dla innych nauczycieli;
- b) były niewystarczające dla rodziców, którzy gubili się w naszych pozytywnych komunikatach i w końcu coraz częściej zwracali się do nas z pytaniem "no świetnie, ale **na ile** on umie?";
- c) nie pokazywały uczniom wystarczająco dobitnie ich deficytów i zaległości edukacyjnych. Nastawieni na wspieranie, pisaliśmy (i mówili) o tych aspektach dziwnie oględnie: w efekcie uczniowie czuli się potem zaskoczeni niskimi ocenami uzyskiwanymi po przeskalowaniu, a czasem nie potrafili przyjąć informacji o zaległościach ("przecież tak dobrze o mnie pisałaś!");
- d) nie stanowiły podstawy do precyzyjnego przeskalowania na ocenę, jeśli nauczyciel, który je sporządził, odchodził ze szkoły.

4. SPOŁECZNOŚĆ SZKOLNA

W ciągu pierwszego roku społeczność szkolna działała jako prawdziwa społeczność wychowawcza, (ZGROMADZENIE SPOŁECZNOŚCI -ZS), a z punktu widzenia ustrojowego była zarazem władzą i ustawodawczą, i sądowniczą. Uczniowie i nauczyciele zbierali się w pełnym składzie wtedy, gdy zaszła taka potrzeba. Uchwalane normy, (por. Aneks, IV), były skrupulatnie przestrzegane, ich zakres merytoryczny był zresztą stosunkowo ograniczony, gdyż dotyczyły:

- obowiązku odpowiedzialności za zaproszonych na teren szkoły gości;
 - szacunku dla ogólnego dobra Społeczności (wyposażenia Szkoły i jej dobrego imienia);
 - bezwzględnego zakazu spożywania alkoholu i innych środków ograniczających świadomość, przebywania pod ich wpływem na terenie szkoły i ich rozpowszechniania;
-

- zakazu palenia (komu udowodniono palenie papierosów na terenie liceum, miał obowiązek wysprzątać toalety za pomocą własnych środków czystości), z wyjątkiem nauczycieli, którzy mogli palić "w wyznaczonych miejscach";
- obowiązku uczestniczenia w wyznaczonych spotkaniach klasowych;
- zakazu "utrudniania korzystania ze szkoły" (np. przeszkadzania innym na lekcjach);
- szacunku dla dóbr osobistych (własności prywatnej, godności, dobrego imienia, osobistego bezpieczeństwa i możliwości wykonywania obowiązków w przypadku nauczycieli).

Po ponad roku, gdy liczba członków społeczności wzrosła dwukrotnie, sprawna dyskusja w takim gronie przestała być możliwa, i w sposób naturalny powstawały sukcesywnie instytucje przedstawicielskie:

- Rada Szkoły składająca się z 15 wybieralnych członków (po 5 uczniów, nauczycieli i rodziców)
- Zgromadzenie Społeczności - Quorum Mandatariuszy (każdy mandatariusz reprezentuje 7 uczniów swojej klasy)
- SĄD KOLEŻEŃSKI (ZS przyjęło funkcję organu odwoławczego od jego orzeczeń),
- instytucję Kuratorów Społeczności, (1 nauczyciel i 1 uczeń), wybieranych na 1-roczną kadencję urzędników spełniających wobec Zgromadzenia funkcje organizacyjno-administracyjne i mających strzec praworządności.

Dla stworzenia forum dyskusji nad kwestiami ważnymi dla Liceum powstały komisje, z których najważniejsza, Komisja ds. ustroju, opracowała w ciągu kilku miesięcy Konstytucję 44 LO.

5. SĄD KOLEŻEŃSKI

"Na początku był chaos i jakoś nikomu to nie przeszkadzało. Następnie w naszej wspaniałej szkole zaczęły się różne problemy. To ktoś chlapanął piwko gdzieś w ukryciu, to znowu wypalił w ubikacji pół paczki "Popularnych", w wyniku czego została wezwana straż pożarna. Któregoś dnia doszliśmy do genialnego wniosku, że naszą niezdyscyplinowaną, choć tylko sześćdziesięcioosobową wtedy jeszcze grupę, musimy spętać pajęczynami ograniczających swobody norm wewnętrznych.

*Tak oto wzięliśmy się pospół do roboty i zaczęliśmy wymyślać rozmaite zakazy i nakazy. Najobfitsza burza mózgow w tej sprawie odbyła się na pierwszym obozie integracyjnym. Przegłosowaliśmy wówczas pierwsze, trochę jeszcze niezgrabne i z gruba ciosane, ale nasze własne normy. Od tamtego czasu dodajemy wciąż nowe pomysły i poprawiamy aż do znudzenia stare i tak już chyba zostanie. Początkowo ustalony tryb egzekwowania norm przewidywał, że delikwent, który miał pecha być na ich łamaniu przyłapanym, stawał przed całą społecznością i tam przeprowadzano mu solidny rachunek sumienia. Pod koniec drugiego roku szkolnego w naszej szkole powstało specjalne ciało, które miało się odtąd zajmować wyłącznie problemem naruszania norm. W jego ramach miało się spotykać czterech sprawiedliwych - dwóch spośród uczniów i nauczycieli - pochodzących z corocznych ogólnoszkolnych wyborów. Ta groźna, choć niezbędna instytucja, została ochrzczona **Sądem Koleżeńskim XLIV Liceum.**"*

Tak, z zacięciem satyrycznym, opisywał genezę Sądu Tomasz Ciołkiewicz, uczniowski sędzia I i II kadencji.

W większości szkół arbitraż w sprawach naruszania wewnątrzszkolnych norm jest rozproszony: władzę dyscyplinarną wobec uczniów sprawują wychowawcy, inni nauczyciele, Rada Pedagogiczna bądź dyrektor. Udzielają oni upomnień i nagan, obniżają oceny za zachowanie, czasem skreślają z listy uczniów. Stosowane są również inne sankcje, np. sprzątanie, kary pieniężne, choć zwykle mają one charakter nieformalny. W przypadku natomiast wejścia nauczyciela w konflikt z normami szkolnymi, władzę dyscyplinarną sprawuje dyrektor; czasem sprawa taka trafia do kuratorskiego sądu dyscyplinarnego, rzadko - do sądu powszechnego.

Uznaliśmy, że tradycyjny system jest niedostosowany do celów wychowawczych, jakie sobie stawiamy, ponieważ cechują go daleko idące wady, takie jak:

- zawilość, przypadkowość

nie zawsze jest jasne, kto ma rozpatrywać konkretną sprawę i w jaki sposób. Zdarza się, że za to samo wykroczenie winny uczeń zostaje ukarany kilka razy (np. wychowawca obniża mu ocenę za zachowanie, dyrektor dokłada pisemną naganą, a nauczyciel przedmiotowy zarządza karny sprawdzian).

- korporacyjność

każda grupa społeczności podlega działaniu innych norm i innej jurysdykcji, co kłóci się często z elementarnym poczuciem równości i sprawiedliwości (np. uczniowie ponoszą surowe konsekwencje w przypadku nieterminowego wykonania jakiejś powinności, nauczyciele są traktowani w podobnym przypadku bardzo łagodnie),

- wątki obiegu informacji

na ogół o normach, zasadach ich egzekwowania, konkretnych przewinieniach i wymierzonych sankcjach wiedzą tylko niewielkie grupy zainteresowanych, co nie pozwala np. wykorzystywać konfliktów i ich rozstrzygnięć dla celów wychowawczych,

- niezgodność z normami obowiązującymi w praworządnym państwie:

takimi jak: prawo do obrony, zasada kontrydiktoryjności procesu, podstawowy wymóg, że sędzia nie może być zarazem ani stroną, ani oskarżycielem, prawo do apelacji.

Najsłabszą stroną tradycyjnego systemu jest to, że nie pozwala on efektywnie wykorzystywać konfliktów w procesie przemiany antyspołecznych postaw, oraz że nauczyciel, biorąc na siebie rolę sędziego i egzekutora, często przestaje być wychowawcą.

Nasz szkolny Sąd Koleżeński miał być instytucją pozbawioną przynajmniej części tych wad i służącą dobrze rozstrzygnięciu sporów w liceum oraz rozwojowi kultury prawnej wśród członków naszej społeczności.

Aby te cele osiągnąć przyjęliśmy następujące generalne zasady:

- normy wewnątrzszkolne ustalamy i zmieniamy wspólnie;
- normy te oraz sankcje za ich naruszenie są jednakowe dla wszystkich członków społeczności (tj. zarówno uczniów jak i nauczycieli);
- normy i procedury nie mogą być sprzeczne z prawami wyższego rzędu;
- tradycyjni szkolni arbitrzy (dyrektor, nauczyciele) zgadzają się przelać dobrowolnie niektóre swoje uprawnienia na Sąd Koleżeński, aby mógł on wypełniać swoje statutowe funkcje;

Istotnym elementem warunkującym rzeczywiste równouprawnienie i wspomagającym pracę Sądu była decyzja, aby nie stosować w 44 LO ocen za zachowanie. Ponieważ Kuratorium nigdy tego nie zaakceptowało, do dziś stawiamy wszystkim uczniom z zachowania "bardzo dobre".

Sąd stał się trwałym i ważnym elementem życia społeczności. W ciągu pierwszych trzech lat istnienia rozstrzygał w 146 sprawach. Najczęściej łamaną normą okazała się ta mówiąca o zachowaniu szacunku dla dóbr osobistych wszystkich osób znajdujących się na terenie szkoły (44 wnioski). 31 razy wnioskowano z powodu złamania umów, 17 razy - z powodu zerwania kontaktu ze szkołą, 13 razy zgłoszono złamanie zakazu palenia tytoniu, a 8 razy - zaniedbanie porządku w sali lekcyjnej.

Statystyka sądowa za pierwsze trzy lata działalności przedstawiała się następująco:

Liczba spraw administracyjnych	36
Liczba spraw umorzonych lub wycofanych.	
Liczba spraw, w których uczestnika uniewinniono	21
Liczba spraw, w których uczestnika skazano	
Liczba wnoszonych apelacji	3
Liczba spraw nauczyciel vs uczeń	
Liczba spraw uczeń vs uczeń	143
Liczba spraw uczeń vs nauczyciel	14
Liczba spraw nauczyciel vs nauczyciel	
	94
	43
	6
	3

1

Sąd ma sporą swobodę w określaniu i stosowaniu sankcji. Dzieli się one na:

- tzw. *śmieszne* - wymyślone przez specjalną komisję i zatwierdzone przez Zgromadzenie Społeczności (np. przyniesienie kwiatka doniczkowego, opatrzonego karteczką z opisem przewinienia, chodzenie do szkoły przez określony czas w *stroju galowym*)
- praca na rzecz osoby poszkodowanej lub szkoły (np. sprzątanie, udzielanie bezpłatnych korepetycji)
- tzw. *regulaminowe* - przewidziane przez statut szkoły i inne dokumenty prawa oświatowego (np. Sąd wnioskuję do dyrektora o udzielenie upomnienia lub nagany, a w skrajnych przypadkach o skreślenie ucznia z listy).

Zdarzało się często, że w przypadkach konfliktów osobistych (uczeń-uczeń, klasa-nauczyciel), Sąd odmawiał zastosowania sankcji i wskazywał na konieczność przeprowadzenia mediacji, wychodząc z założenia, że sankcje nie rozwiązują konfliktu. W takich przypadkach przeprowadzenie mediacji było nakazem sądowym, wyznaczano termin i mediatora, a nie zastosowanie się do nakazu było karalne.

Sąd, aby zachować swoje znaczenie, musi działać sprawnie. Organizowanie rozpraw oraz egzekucja wyroków przysporzyła sporo pracy, z trudem godziła się z codziennymi obowiązkami nauczycieli i uczniów. Doświadczenia z praktyki Sądu Koleżeńskiego sprawiły, że:

- powiększyliśmy liczbę sędziów do 8 stałych i kilku zastępców
- organizujemy specjalne "dni sądowe", w czasie których dwa niezależne składy sędziowskie rozpatrują sprawy z ostatniego okresu. Na dni te przeznaczamy *luźniejsze* momenty w szkole np. "dzień wagarowicza", okres matur, itp.
- egzekucję wyroku powierzamy jednemu z sędziów,
- część spraw rozpatrujemy w tak zwanym *trybie administracyjnym*, tj. z pominięciem pełnej procedury (np. sprawy o zaniedbanie sprzątanía w klasach)

6. KONSTYTUCJA

Uchwalona 9 listopada 1994 r. Konstytucja Społeczności Szkolnej 44 LO w Łodzi (por. Aneks, V) opisywała ustrój wewnętrzny społeczności i gwarantowała wszystkim jej członkom podstawowe prawa. Zaczynała się od preambuły w brzmieniu:

"Konstytucja niniejsza jest podstawowym wewnętrznym aktem prawnym, nadrzędnym nad innymi. Reguluje ona podstawy funkcjonowania Społeczności Szkolnej 44 LO i jest wyrazem jej woli stanowienia o zasadach życia wewnętrznego. Postanowienia Konstytucji stanowią podstawę i punkt wyjścia dla pozostałych norm wiążących naszą Społeczność: muszą one realizować normy Konstytucji i nie mogą być z nią sprzeczne. Organizując swoje życie wewnętrzne opieramy się na niezbywalnym prawie każdego człowieka do dobrowolnego zrzeszania się i na fundamentalnej idei

prawa stanowiącej, że zakres spraw, które nie zostały przewidziane przez normy prawa ogólnego, stanowi przestrzeń wolności każdego człowieka."

Sformułowania te miały podkreślić, że Konstytucja reguluje te sprawy, których nie przewidują dotyczące szkoły przepisy prawa państwowego - ustawa Oświatowa czy np. prawo pracy dotyczące nauczycieli jako pracowników. Z edukacyjnego punktu widzenia okazała się Konstytucja aktem udanym: około 30 uczniów twórczo uczestniczyło w jej opracowywaniu. Jako dokument została wyróżniona w konkursie HFPC, Fundacji Batorego i CBOS (z indywidualnych wypowiedzi jurorów wiemy, że dostalibyśmy drugą nagrodę, gdyby nie brak formalnego wymogu - podpisu Dyrektora, o czym niżej). Chcę się tutaj zająć tylko jej aspektem wychowawczym, a mianowicie tym, jak regulowała ona (prawnie i faktycznie) relacje międzyludzkie w naszej szkole ⁶. Jest charakterystyczne, że 96% uczniów w anonimowych ankietach i podczas badań prowadzonych przez osoby z zewnątrz ⁷ podkreślało, że jedną z najmocniejszych stron szkoły jest przestrzeganie ustanowionych praw.

Nauczyciele i władze szkoły zobowiązały się nie ingerować w obszary życia jednostki określone w Konstytucji: wygląd, swobodę poruszania się i zrzeczenia, poglądy i wyznanie, sferę życia prywatnego i rodzinnego. Widać to natychmiast po wejściu do szkoły: reprezentowane są wszelkie możliwe style bycia, ubioru, fryzury, ozdoby. Od trzeciego roku zaczęli do nas spływać uczniowie dyskryminowani w innych szkołach za nieakceptowane elementy autoekspresji (kolor włosów, kolczyki w uszach czy oryginalne spodnie). Ich relacje stanowiąc mogą swoistą kronikę nietolerancji:

"Kiedy wpiąłem sobie kolczyk w nos, matematyk zaczął się zwracać do mnie "ty zakolczykowana świnią", albo "no to dzisiaj zapytamy byka...". Spotykałem się także z docinkami od innych nauczycieli, nie tylko z powodu tego kolczyka, ale np. dlatego, że jestem ubrany na czarno, albo z powodu noszenia w kieszeni czapki terrorystki. W związku z moim wyglądem posądzono mnie bez żadnych dowodów i całkiem niesłusznie o handel narkotykami w szkole; zrewidowano mnie bezprawnie dwa razy. Moja sytuacja stała się nieznośna, nie było w końcu nauczyciela, który by mi nie dokuczał."

Autor tej wypowiedzi, wybitnie uzdolniony humanistycznie, celująco złożył egzamin maturalny z naszym II rocznikiem. Pracując z nim przez rok na lekcjach WOSu nie mogłem się oprzeć wrażeniu, że to raczej jego samodzielność i poziom intelektualny, niżli styl neo-punka, irytowały nauczycieli.

Każdemu członkowi Społeczności przysługuje wolność myśli i przekonań oraz swobodnego otrzymywania i przekazywania poglądów, informacji i idei. Nikt nie może zostać ukarany za wyrażoną opinię, chyba, że narusza ona lub dobra osobiste innych osób.

Znajdowało to wyraz w całkowitej swobodzie napisów i grafik pokrywających ściany i szyby tam, gdzie wspólnie się zgodziliśmy na aktywność plastyczną (były to sale do psychoedukacji oraz wyznaczone ściany w klasach pierwszaków, dla których nadanie sali indywidualnego wyrazu było klasowym zadaniem). Całkowity zakaz ozdabiania ścian korytarza i ubikacji nigdy i przez nikogo w ciągu sześciu lat istnienia szkoły nie został złamany.

Dwukrotnie tylko doszło do naruszenia napisami czyjejs godności (co prawda bardzo dyskretnie - chodziło o napisy na ławkach) w wyniku konfliktu między uczniami, i obie te sprawy znalazły finał w sądzie, który pod groźbą surowych kar nakazał przeprowadzenie mediacji.

Przestrzenią dla wyrażania najbardziej krytycznych opinii były zawsze Zgromadzenia Społeczności i zajęcia z psychoedukacji.

Każdemu członkowi społeczności przysługuje wolność sumienia i swobodny wybór wyznania.

Skrupulatne przestrzeganie tego zapisu spowodowało z kolei napływ uczniów dyskryminowanych

za swoje przekonania religijne (np. Świadków Jehowy).

"Mój wychowawca dał mi odczuć wiele razy, że nie przepada za mną. Często dostawałam złe oceny za to tylko, że jestem innego wyznania. Bardzo źle traktował moją mamę. Kiedy przychodziła na wywiadówki, patrzył na nią jak na śmiecia. Inni rodzice mogli gadać sobie do woli, ale ona nie mogła nic powiedzieć, bo zaraz się na nią wydzierał..."

(uczennica obecnej klasy II)

Obserwując na lekcjach etyki, z jaką wzajemną tolerancją nasi uczniowie potrafią dyskutować o różniących ich w obszarze światopoglądowym kwestiach, i porównując to z relacjami takimi jak powyższa, odnoszę wrażenie, że postawy ksenofobiczne wynikają raczej z ukrytego programu niektórych szkół niż z naturalnych skłonności młodych ludzi.

Pod nieobecność jakichkolwiek nacisków w I roku istnienia szkoły ponad 50% uczniów zadeklarowało chęć uczenia się etyki. Wywołało to stan napięcia pomiędzy lokalnymi władzami kościelnymi a szkołą, mimo, że w siatce godzin zapewniliśmy możliwość uczenia się etyki i religii jednocześnie. Utrzymuje się on do dzisiaj (odsetek uczestniczących w zajęciach z etyki również) i przejawia w nieuczestniczeniu katechetów w pracy zespołu nauczycielskiego, w formułowaniu przez nich prywatnie i publicznie (kazania, wizyty duszpasterskie w domach) negatywnych opinii o kierunku pracy wychowawczej szkoły.

Nikt nie ma prawa ingerować w sferę życia prywatnego, rodzinnego lub domowego, oraz w korespondencję członka Społeczności.

W ciągu sześciu lat miał miejsce jeden wypadek naruszenia prywatności ucznia przez władze szkoły.

Dyrektorka poprosiła o pozwolenia na przeszukanie rzeczy osobistych uczniów oskarżonych przez woźną o kradzież poważnej sumy pieniędzy, chcąc uchronić ich przed możliwą interwencją policji. Uczniowie zgodzili się, później jednak jedna z uczennic uznała, że wyraziła zgodę pod przymusem. Sprawa znalazła się w Sądzie Koleżeńskim, gdzie była długo rozpatrywana z zastosowaniem wszelkich możliwości odwoławczych (Sąd oddalił wnioski w pierwszej instancji, ale Kuratorzy Społeczności zgłosili apelację do Zgromadzenia, wychodząc z założenia, że niezbywalnych praw nie można się zrzec. Dyrektorka gotowa była ponieść sankcje, gdyż uznała, że prawo złamała, choć w dobrych intencjach. W końcu Zgromadzenie niewielką większością głosów odrzuciło apelację.

Zakazuje się stosowania wszelkich form przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdzącego traktowania lub wyzysku przez Władze oraz innych członków Społeczności. Uczniowie mają prawo do opieki wychowawczej ze strony personelu Liceum, ułatwiającej im realizację prawa do bezpieczeństwa osobistego.

W relacjach nauczyciele-uczniowie nie doszło do żadnego przypadku użycia przemocy fizycznej, do Sądu nie trafiła również żadna skarga dotycząca agresji słownej. Niektórzy uczniowie skarżą się jednak sporadycznie na akty złego traktowania ich przez dorosłych:

- wypowiedzi zawierające nieuzasadnione uogólnienia ("wasza klasa niczego się nie uczy")
- działania odwetowe ("trzeba było się uczyć rok temu, teraz cię nie przyjmę" /na dodatkową konsultację i zaliczenie/)
- odmowę udzielenia ważnych informacji ("wielokrotnie o tym mówiłam, nie będę powtarzać")
- dowcipkowanie będące formą krytyki ("ty i matura, ha, ha!")

Wszyscy członkowie Społeczności są równi wobec Konstytucji i mają prawo do równego traktowania przez władze społeczności.

Newralgiczną kwestią tego zapisu były zawsze sytuacje stawiania nauczycieli przed Sądem.

Do pierwszego takiego przypadku doszło wkrótce po ukonstytuowaniu się Sądu Koleżeńskiego. Norma społecznościowa pozwalała nauczycielom na palenie w wyznaczonych miejscach. Uczniowie odkryli wszakże, że nie ma oficjalnego dokumentu wskazującego, jakie są to miejsca i wnioskowali o zakaz palenia w pokoju nauczycielskim oraz o ukaranie kilkorga palących tam nauczycieli, ci bronili się wykorzystując wszelkie zawarte w prawie możliwości. Sprawa zakończyła się specyficznym kompromisem: nauczyciele ponieśli wyznaczone przez sąd sankcje (w ich ramach chodziłem 3 dni "na galowo", tzn. w smokingu i napisałem esej nt. szkodliwości palenia, który wszystkim bardzo się podobał), a uczniowie uznali prawomocność zarządzenia wskazującego niewielkie pomieszczenie poza pokojem nauczycielskim jako miejsce przeznaczone do palenia dla pracowników szkoły. Inną konsekwencją tego wydarzenia była trwające przez kilka miesięcy współzawodnictwo między uczniami kto kogo nakryje i poda do sądu za palenie na terenie szkoły (była to przestrzeń określona specjalną normą, wykraczająca sporo poza fizycznie istniejący budynek). Przy tym wszystko to odbywało się w atmosferze więcej niż przyjacielskiej, po przegraniu sprawy poszliśmy ze skarżącymi mnie uczniami na kawę.

W innych przypadkach Sąd skazywał np. nauczycielkę za wyrzucenie uczennicy z klasy na udzielenie jej bezpłatnych korepetycji (obie bardzo sobie potem chwaliły to spotkanie, a uczennica przestała mieć kłopoty z fizyki), czy polonistkę, która nie dopełniła obowiązku terminowego poprawienia sprawdzianów - na napisanie dwóch wypracowań i poprawienia ich z uczniami na lekcji.

7. ZESPÓŁ NAUCZYCIELSKI

Wychodziliśmy z założenia, że podstawowe efekty osiągnięte w okresie przygotowywania zespołu do pracy, a mianowicie poczucie grupowego bezpieczeństwa, otwarta komunikacja, zdolność do ujawniania trudności i w efekcie do wspierania się - utrzymają się i będą stałym źródłem satysfakcji w pracy, pod nieobecność gratyfikacji materialnych. Tych ostatnich nie było wcale, natomiast pracować musieliśmy znacznie więcej i ciężiej niż w większości szkół. Popołudniowe dyżury opłacała Rada Rodziców (potem Rada Szkoły, która przejęła jej kompetencje finansowe) jednak w wymiarze, który nie stanowił żadnej konkurencji dla sum, jakie mogli zarobić nauczyciele na korepetycjach, czy szkoląc innych. Nauczyciel musiał w naszej szkole poświęcić średnio:

- minimum dwa popołudnia miesięcznie na konsultacje z uczniami;
- jedno popołudnie w tygodniu na supervizję, spotkanie informacyjne, warsztat szkoleniowy lub spotkanie poświęcone diagnozowaniu uczniów lub grup klasowych;
- co najmniej kilka weekendów w semestrze na wyjazdy klasowe i imprezy szkolne
- czas na własne szkolenie, bez którego na ogół coraz gorzej dawał sobie radę.

Najogólniej można stwierdzić, że w szkole utrzymali się ci, którzy zdecydowali się na głębszą pracę nad sobą.

Nasze wstępne założenia okazały się znamienym złudzeniem, wynikającym z ograniczeń zastosowanej podczas przygotowań formuły określanej jako "Studium Socjoterapii". Formuła ta, na którą składa się trening interpersonalny, trening umiejętności wychowawczych a następnie dalsze szkolenie dotyczące głównie diagnozowania wychowanka i organizowania potrzebnych mu sytuacji korekcyjnych, daje co prawda doskonałą okazję do zrozumienia perspektywy dziecka w kontakcie wychowawczym (i dlatego efektywnie przygotowuje do pracy np. w przedszkolu), jednak jako wstęp do pracy z dorastającą młodzieżą okazuje się zdecydowanie mniej skuteczna. Podstawową umiejętnością niezbędną w naszej szkole okazała się zdolność do wchodzenia w kontakt z młodymi ludźmi w ten sposób, aby jednocześnie:

- dawać im maksimum uwagi i akceptacji;
- stawiać im wyraźnie, a zarazem w nieurazający sposób, wymagania i granice;
- ujawniać własne emocje, ale zarazem tak sobie radzić z osobistymi deficytami, by rozumieć, na czym one polegają i nie pozwalać, aby wpływały one na nasze postępowanie wychowawcze.

Prościej mówiąc, **żeby dobrze funkcjonować w naszej szkole, nauczyciel musiał być**

rzeczywiście świadomym siebie, dojrzałym człowiekiem.

Dla ok. połowy pierwotnego zespołu te wymagania okazały się nie do wypełnienia. Brak władzy nad uczniami sprawiał, że nauczyciele nie potrafili sobie poradzić z takimi zachowaniami uczniów, których nie akceptowali, choć nie były zakazane normami społeczności. Prócz trywialnych, jak siadanie w "dziwnych" miejscach lub jedzenie na lekcji, w grę wchodziły tu sprawy poważniejsze wynikające ze schematów wychowawczych, w myśl których np. uczniowie zawsze powinni być "posłuszni", "zainteresowani", "spokojni", nie wolno im natomiast np. krytykować poglądów nauczyciela, zadawać mu pytań, na które nie potrafi odpowiedzieć, kwestionować decyzji lub śmiać się, kiedy zrobi coś śmiesznego. W laboratoryjnej sytuacji treningowej ci sami ludzie przyznawali, że tego typu schematy tylko przeszkadzają w przytomnym funkcjonowaniu. Konfrontując się twarzą w twarz z uczniami - natychmiast o tym zapominali, budując w sobie urazy i poczucie niższości w porównaniu z lepiej przygotowanymi do pracy kolegami, co w efekcie utrudniało otwarte powiedzenie o trudnościach na superwizjach.

Jawność życia szkolnego powodowała, że nauczyciel tracił ten szczególny, demoralizujący komfort wynikający z faktu, że gdy zamyka za sobą drzwi klasy - nikt go nie kontroluje. Sporadyczne, destrukcyjne lub inwazyjne, zachowania nauczycieli wobec uczniów (wyładowywanie emocji z życia prywatnego, zaloty wobec uczennic, krytykowanie, formalizm, nawet nieuzasadniona dygresyjność) były przez uczniów bardzo szybko ujawniane.

Było naszym podstawowym błędem, że nie potrafiliśmy niektórych nauczycieli skutecznie zachęcić do mówienia o trudnościach. Dowiadując się od uczniów, jak niekorzystnie różni się ich praca, i co za tym idzie, rodzaj relacji z dziećmi, od tego, co robią lepiej przygotowani członkowie zespołu, - nie dawali sobie prawa do niekompetencji, wycofywali się ze współpracy, często racjonalizując to sobie krytyką koncepcji, której wcześniej byli współautorami.

W efekcie po dwóch- trzech latach pracy pożegnaliśmy się z ponad połową nauczycieli - niektórzy z nich odeszli z własnej woli, niektórzy po otrzymaniu informacji zwrotnych od uczniów i zespołu.

Fatalną dla losów szkoły okolicznością było, że w tym gronie znalazła się również dyrektorka Zespołu Szkół i jej najbliżsi współpracownicy. Zaowocowało to ponad rocznym konfliktem o oddzielenie Liceum od Zespołu Szkół i zaciążyło na naszej pracy w newralgicznym jej okresie.

Do szkoły przyszli nowi ludzie, na ogół młodzi, pełni energii do pracy i osobistego rozwoju. Dziś i po nich widać już zmęczenie. Patrząc z perspektywy na historię naszej grupy dochodzimy do wniosku, że pracujący z taką intensywnością zespół wymaga ciągłych zmian kadrowych: nie jest to niestety możliwe w obecnej sytuacji prawnej szkoły państwowej.
