

EDUKACJA XXI WIEKU

Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja

1

Natasza STARIK
Andrzej ZDUNIAK
(redakcja naukowa)



Poznań 2016

Recenzje

prof. dr hab. Barbara Sitarska
prof. dr hab. Kazimierz Dopierała

Projekt okładki i strony tytułowej

Joanna Popiołek

Skład komputerowy

Marta Ratajczak

Za jakość języka i wartość merytoryczną odpowiedzialność ponosi autor artykułu.

Copyright©2016by



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa
All rights reserved

ISBN: 978-83-65096-41-8



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa

ul. Orzeszkowej 1, 60-778 Poznań

tel. 61 851 05 18

e-mail: kierownik.wydawnictwa@wsb.net.pl

www.wsb.net.pl

Druk i oprawa

"ESUS" Agencja Reklamowo-Wydawnicza

ul. Wierzbicice 35, 61-855 Poznań

tel./fax. 61 835 35 36

www.esus.pl

Wydanie pierwsze

Druk ukończono w sierpniu 2016 r.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	11
ROZDZIAŁ I IDEOLOGIA A EDUKACJA	13
<i>Nauczyciel i uczeń a niejawne ideologie programu ukrytego szkoły</i> (Anna KWATERA)	15
<i>Co normą, a co patologią w edukacji; wczoraj, dziś i jutro</i> (Jacek Zbigniew GÓRNIKIEWICZ)	25
<i>Włączenie czy wykluczenie edukacyjne? Krytyczna analiza przestrzeni edukacyjnej na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością wzroku</i> (Kornelia CZERWIŃSKA)	45
<i>W stronę upodmiotowienia – mediacja a procedury postępowania w sytuacji konfliktu w szkole</i> (Ewelina FLATOW-KALETĄ)	63
<i>Kompetencje miękkie w szkolnictwie</i> (Kinga Anna GAJDA)	85
<i>Samoregulacja i samoocena jako determinanty jakości funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym</i> (Agnieszka IŁENDO-MILEWSKA)	99
<i>Typy nauczycielsko – uczniowskie a płeć kulturowa</i> (Jolanta KLIMCZAK)	123
<i>Plusy i minusy działalności wolontariackiej</i> (Renata KOWAL)	135
<i>Spór o sześciolatkę</i> (Aleksandra KRUSZEWSKA)	147
<i>Reforma szkolna sześciolatków. Sukces czy niepowodzenie?</i> (Leokadia SZYMCHYK)	157
<i>Nauczyciel – uczeń. Zamiana ról w obszarze cyfrowym</i> (Zbigniew ŁĘSKI)	171
<i>Opinie rodziców i nauczycieli na temat wychowania do życia w rodzinie w kontekście dojrzewania i inicjacji seksualnej młodzieży</i> (Małgorzata MARMOLA)	179
ROZDZIAŁ II WYZWANIA EDUKACYJNE XXI WIEKU	191
<i>Przygotowanie dzieci i młodzieży na przyjęcie „obcych” jako wyzwanie edukacyjne związane z napływem uchodźców</i> (Aleksandra HADZIŃSKA-WYROBEK)	193
<i>Szkolna edukacja interkulturowa w południowo – wschodniej małopolsce</i> (Anna BANIAS)	203

<i>Motywowanie do pracy generacji Y</i> (Piotr JERMAKOWICZ)	209
<i>Psychospołeczne aspekty stresu szkolnego wśród młodzieży</i> (Danuta OCHOJSKA)	219
<i>Orientacje zawodowe młodzieży gimnazjalnej z niepełnosprawnością somatyczną</i> (Izabella GAŁUSZKA)	233
<i>Innowacyjne nauczanie przedmiotów z zakresu ratownictwa górniczego oraz bezpieczeństwa i higieny pracy w górnictwie na Wydziale Górnictwa i Geologii Politechniki Śląskiej</i> (Aneta GRODZICKA)	247
<i>Trudności w szkolnej adaptacji dzieci sześciolletnich</i> (Ewa JĘDRZEJOWSKA)	257
<i>Prawo sobie – szkoła sobie – o patologiach w zarządzaniu współczesną szkołą</i> (Przemysław ZIÓŁKOWSKI)	267
<i>Wspieranie twórczości ucznia poprzez włączanie w proces partycypacji obywatelskiej</i> (Dorota GĘBUŚ)	283
<i>Szkoła wyższa jako determinanta rozwoju gospodarki opartej na wiedzy</i> (Marcin MARZEC)	291
<i>Problematyka szkolenia wolontariuszy w zakresie niesienia pomocy humanitarnej</i> (Marian MORAWSKI)	303
<i>Praca wychowawcza nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z uczniami z nietrafną samooceną</i> (Małgorzata GANCZARSKA)	321
<i>Edukacja społeczeństwa dla świadomego korzystania z cyberprzestrzeni</i> (Sławomir ISKIERKA, Janusz KRZEMIŃSKI, Zbigniew WEŻGOWIEC)	337
ROZDZIAŁ III BIUROKRATYZACJA SYSTEMU EDUKACYJNEGO	347
<i>Biurokratyczne problemy z uzyskaniem indywidualnego toku nauki dla ucznia zdolnego</i> (Ewa JAKUBIAK-ZAPALSKA)	349
<i>Wybrane komponenty oceny sylwetki zawodowej nauczyciela</i> (Marta BAŁAŻAK)	375
<i>Niewykorzystany potencjał nowych technologii informacyjnych w edukacji</i> (Adam KONOPNICKI)	385
<i>Problematyka szkolenia kierowców a bezpieczeństwo w ruchu drogowym</i> (Wojciech DREWEK)	395
<i>Praktyczne kształcenie studentów – założenia a rzeczywistość</i> (Justyna BOJANOWICZ)	409

<i>Miasta satelitarne jako komponent polityki społecznej w rozwiązywaniu potrzeb mieszkaniowych w okręgach przemysłowych na przykładzie miasta Tychy</i> (Eugeniusz JANUŁA)	419
<i>Potencjały i zagrożenia wdrażania Krajowej Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego</i> (Alicja KOZUBSKA)	433
<i>Atrakcyjność e – kursów z perspektywy studentów</i> (Marta WOŹNIAK-ZAPÓR, Mariusz GRZYB, Sebastian RYMARCZYK)	445
<i>Dialog techniczny w przygotowaniu postępowania o udzielenie zamówienia publicznego w szkołach wyższych</i> (Agata MODRZYCKA, Małgorzata ULEWICZ, Jerzy WINCZEK)	457
<i>Ochrona zdrowia w wielkich miastach postprzemysłowych w korelacji z rekreacją i kulturą fizyczną na przykładzie miasta Zabrze</i> (Józef KUBICA)	467
<i>Zamówienia publiczne w szkołach wyższych</i> (Jerzy WINCZEK, Agata MODRZYCKA, Małgorzata ULEWICZ)	477
Noty o autorach	489

CONTENTS

Introduction.....	11
CHAPTER I THE IDEOLOGY OF EDUCATION	13
<i>Teachers and pupils and the unclear ideology of a hidden school program</i> (Anna KWATERA)	15
<i>What is the norm and what is pathology in education; yesterday, today and tomorrow Introduction</i> (Jacek Zbigniew GÓRNIKIEWICZ)	25
<i>Educational inclusion or exclusion? A critical analysis of education area from the point of view of students with visual impairment</i> (Kornelia CZERWIŃSKA)	45
<i>Towards empowerment – mediation versus other procedures in case of school conflicts</i> (Ewelina FLATOW-KALETA)	63
<i>Soft competence in school</i> (Kinga Anna GAJDA)	85
<i>Self-regulation and self-esteem as determinants of the quality of pupils functioning in the school environment</i> (Agnieszka IŁENDO-MILEWSKA)	99
<i>Gender and Types of Teachers and Pupils</i> (Jolanta KLIMCZAK)	123
<i>The pros and cons of voluntary activity</i> (Renata KOWAL)	135
<i>Dispute over a six-year-old</i> (Aleksandra KRUSZEWSKA)	147
<i>The school reform of six-year olds – a success or a failure?</i> (Leokadia SZYMCZYK)	157
<i>Teacher-student. Swapping roles in the cyberspace</i> (Zbigniew ŁĘSKI)	171
<i>The opinions of parents and teachers on the education for life in the family in the context of adolescence and sexual empowerment of youth</i> (Małgorzata MARMOLA)	179
CHAPTER II EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE 21ST CENTURY	191
<i>Preparing children and young people to adopt "outsiders" as an educational challenge associated with the influx of refugees</i> (Aleksandra HADZIŃSKA-WYROBEK)	193
<i>School intercultural education in the south-east Lesser Poland</i> (Anna BANIAS)	203

<i>Motivating to the work of the Y generation</i> (Piotr JERMAKOWICZ)	209
<i>Psychosocial aspects of school stress among youth</i> (Danuta OCHOJSKA)	219
<i>Professional orientation junior high school students with somatic disabilities</i> (Izabella GAŁUSZKA)	233
<i>Innovative teaching of subjects in the field of mine rescue and occupational health and safety in mining on Faculty of Mining and Geology Silesian University of Technology</i> (Aneta GRODZICKA)	247
<i>Difficulties in adapting to school life as experienced by six-year-old children</i> (Ewa JĘDRZEJOWSKA)	257
<i>The law itself - the school itself. About the pathologies in management of contemporary school</i> (Przemysław ZIÓŁKOWSKI)	267
<i>Supporting students' creativeness by incorporation in process of citizens' participation</i> (Dorota GĘBUŚ)	283
<i>University as determinant of development of knowledge based economy</i> (Marcin MARZEC)	291
<i>Issues training volunteers for humanitarian aid</i> (Marian MORAWSKI)	303
<i>Educational work of early school education teacher with pupils displaying irrelevant self-assessment</i> (Małgorzata GANCZARSKA)	321
<i>Education of the society as a tool for a conscious use of cyberspace</i> (Sławomir ISKIERKA, Janusz KRZEMIŃSKI, Zbigniew WEŻGOWIEC)	337
CHAPTER III BUREAUCRATISATION OF EDUCATIONAL SYSTEM	347
<i>Bureaucratic problems obtaining individual course of learning for gifted pupil</i> (Ewa JAKUBIAK-ZAPALSKA)	349
<i>Selected components of professional teacher evaluation</i> (Marta BAŁAŻAK)	375
<i>Wasted potential of new information technologies in education</i> (Adam KONOPNICKI)	385
<i>The issue of driver training and road safety</i> (Wojciech DREWEK)	395
<i>Practical education of students – assumptions and reality</i> (Justyna BOJANOWICZ)	409

<i>Cities satellite as a component of social Policy in the industrial districts. The example of Tychy</i> (Eugeniusz JANUŁA)	419
<i>The implementation of National Qualifications Framework for Higher Education-its potentials and dangers</i> (Alicja KOZUBSKA)	433
<i>Attractiveness of e-courses in the opinion of students</i> (Marta WOŹNIAK-ZAPÓR, Mariusz GRZYB, Sebastian RYMARCZYK)	445
<i>Technical dialogue in preparing the procedure for public procurement at Universities</i> (Agata MODRZYCKA, Małgorzata ULEWICZ, Jerzy WINCZEK)	457
<i>Health care in large cities in post-industrial correlation with recreation on physical culture. On the example of the city Zabrze</i> (Józef KUBICA)	467
<i>Public procurement in high schools</i> (Jerzy WINCZEK, Agata MODRZYCKA, Małgorzata ULEWICZ)	477
Notes on authors	489

WPROWADZENIE

XXI wiek charakteryzuje się burzliwym rozwojem wszelkich sfer życia, odciska swoje znamię także na nauce, wykształceniu, edukacji. Pojęcie *edukacja* (z łac. *educatio* – *wychowanie*)¹ to „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych (...)”.² W obecnych czasach pojęcie edukacji interpretowane jest bardziej w kontekście szeroko rozumianych mechanizmów oświatowo-wychowawczych, w których skład wchodzi pojęcie wychowania, kształcenia i oświaty.³

Pedagogika XXI wieku pokazuje, że edukacja nie musi być postrzegana w kategorii nudy, schematów, a wręcz przeciwnie, może łamać pojęcie kształcenia teoretycznego, podającego i stać nie tylko pasją ale także inspiracją.⁴ Zmieniający się świat wymógł swoistą potrzebę spojrzenia w innowacyjny sposób na współczesne pojęcie kształcenia, wychowania, edukacji, których rezultatem ma być człowiek przyszłości – kompetentny, posiadający ogrom wiedzy, doświadczenia, umiejętności, samodzielnego, twórczego myślenia i działania, potrafiący aktywnie reagować na wszystkie zmiany, umiejący znaleźć wyjście z sytuacji problemowej.

Podążając za myśleniem Adrei Folkierskiej „rzeczywiste kształcenie jest (a raczej powinno być) kształceniem otwierającym, a nie blokującym wysiłek myślenia. Jest to więc takie kształcenie, które uprzątniając warunki każdej wiedzy, czyni ją problematyczną i niekonieczną”.⁵

Czy mimo rozwoju, pięknych pedagogicznych ideałów edukacja zawsze spełnia taką funkcję? Czy w odpowiedni sposób podąża za zmieniającą się rzeczywistością, za potrzebami rynku pracy? Czy potrafi sprostać wizji człowieka przyszłości?

Edukacja to termin bardzo istotny, dlaczego więc rozpatrywany jest w kategorii odchodzenia od normy w stronę ideologii, polityki, biurokracji? Co stanowi dzisiejsze wyzwanie edukacyjne?

Odpowiedzi na to pytania będą poszukiwać autorzy tekstów zawartych w tegorocznym tomie monografii z XIII już z rzędu konferencji z cyklu „Edukacja XXI wieku” która została poświęcona szeroko rozumianej tematyce patologii edukacji w kontekście ideologii, polityki i biurokracji.

Tom monografii pokonferencyjnej rozpoczyna dział *Ideologia a edukacja* wprowadza czytelnika w problematykę edukacji w kontekście ideologii. Znajdziemy tutaj rozważania nad nauczycielem i uczniem a niejawnymi ideologiami programu ukrytego szkoły, zastanowimy się co na przestrzeni czasu zostało uznane za normę, a co za patologię w edukacji. Podejmiemy dyskusję nad przestrzenią edukacyjną w kontekście uczniów z niepełnosprawnością, nad mediacją a procedurami postępowania w sytuacji konfliktowej w szkole oraz nad samoregulacją i samooceną jako determinantami funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym. Znajdziemy

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007, s. 93

² Ibidem, s. 93

³ Ibidem, s. 93

⁴ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*. Sopot 2010, s. 32

⁵ A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, (w:) Z. Kwieciński, L. Witkowski (red), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990, s. 103

tutaj także dywagacje na temat typów nauczycielsko-uczniowskich a płci kulturowej oraz nad działalnością wolontariacką.

Pochylimy się także nad reformą szkolną sześciolatków, zamianą ról w obszarze cyfrowym w kontekście nauczyciela i ucznia oraz nad opiniami rodziców i nauczycieli na temat wychowania do życia w rodzinie w kontekście dojrzewania i inicjacji seksualnej.

Teksty w drugim dziale prezentują zagadnienia związane z szeroko rozumianym *Wyzwaniem edukacyjnym XXI wieku* poczynając od przygotowania dzieci i młodzieży na przyjęcie uchodźców, motywowaniem do pracy generacji Y poprzez trudnościami w szkolnej adaptacji dzieci i młodzieży, patologią w zarządzaniu współczesną szkołą a kończąc na edukacji społeczeństwa dla świadomego korzystania z cyberprzestrzeni.

Na łamach trzeciego działu autorzy tekstów podjęli dyskusję nad problemami związanymi z *Biurokratyzacją systemu edukacyjnego*.

Wszystkim Autorom tekstów, które znalazły się w naszej monografii serdecznie dziękujemy. Mamy nadzieję, że dzięki Państwa rozważaniom patologii edukacji będzie co raz mniej w myśl słów Ireny Conti di Mauro „Każdy człowiek może stać się wspaniałym cudotwórcą kiedy nie czeka na ten wielki cud tylko z małych cudów które zdarzają się codziennie potrafi łączyć ten wielki (...)”.⁶

Szczególne podziękowania kierujemy do Recenzentów niniejszego tomu Pani prof. dr hab. Barbary Sitarskiej oraz prof. zw. dr hab. Kazimierza Dopierały.

Natasza STARIK
Andrzej ZDUNIAK

⁶ I. Conti di Mauro, *Lubię codzienność*. Warszawa 2005, s. 14

ROZDZIAŁ 1

IDEOLOGIA A EDUKACJA

Anna KWATERA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

NAUCZYCIEL I UCZEŃ A NIEJAWNE IDEOLOGIE PROGRAMU UKRYTEGO SZKOŁY

Wprowadzenie

Szkoła jest jedną z najważniejszych, jeśli nie najważniejszą instytucją państwa mającą podstawowe znaczenie dla przekazywania i utrwalania określonych wartości ważnych dla społeczeństwa i powszechnie przez nie uznawanych. Zapewniają mu one ciągłość i trwałość kulturową oraz zdolność ich odtwarzania przez kolejne pokolenia. Uwzględniając ów społeczny punkt widzenia trzeba stwierdzić, że szkoła szeroko rozumiana jako miejsce kształcenia i wychowania w całościowym ujęciu systemowym ma również podstawowe znaczenie warunkujące rozwój społeczny, czy też posługując się określeniem P. Bourdieu, rozwój kapitału społecznego.¹

Faktem jest, że szkoła pojmowana jako mikro-system społeczny zbudowana jest na określonych zasadach i funkcjonuje w oparciu o ogólnie przyjęte systemy norm i wartości. Mają one nie tylko uniwersalny charakter i zwykle są powszechnie uznawane przez wszystkich uczestników systemu szkolnego, ale przede wszystkim wynikają z ideologii obowiązujących w danym momencie historycznym. Nośnikami ideologii są tu nie tylko jawne dokumenty oświatowe, takie jak programy polityczne silnie oddziałujące na tworzone ustawy, rozporządzenia, czy innego rodzaju obligatoryjne wytyczne, ale przede wszystkim programy edukacyjne oraz wykorzystywane do ich realizacji podręczniki. Nie można jednak zapominać o tym, że uczniowie w szkole uczą się nie tylko tego, co figuruje w oficjalnych dokumentach, że ich wiedza, umiejętności, nabyte skrypty niektórych zachowań, są daleko bardziej rozbudowane, niż stanowią literalne zapisy szkolnych dokumentów. Program ukryty, którego oddziaływanie ma miejsce w każdej placówce edukacyjnej, warunkuje ten właśnie rodzaj kompetencji, które nabywane są „przy okazji” realizacji programów jawnych. I chociaż większe znaczenie ma dla poddanych jego działaniu uczniów, także nauczyciele nie są wolni od jego wpływów.

Znaczenie i rodzaje ideologii w szkole

Ideologia w ujęciu P. Sztompki, jest jedną z pięciu różnorodnych form świadomości społecznej, obok myślenia potocznego (zdroworozsądkowego), sfery

¹ P. Bourdieu, twórca koncepcji kapitału społecznego wyróżnił w niej cztery elementy: 1/ kapitał ekonomiczny (pieniądz oraz wszystko to, co może być wykorzystywane do produkcji i usług), 2/ kapitał kulturowy (styl życia, nawyki, zwyczaje), 3/ kapitał symboliczny (symbole umożliwiające posiadanie pozostałych form kapitału), 4/ kapitał społeczny, czyli „suma zasobów aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, uznania wzajemnego”. P. Bourdieu, J. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa 2001, s. 104-105

Z kolei J. Coleman zdefiniował kapitał społeczny jako zbiór kilku komponentów, zmiennych składowych, tj.: zaufania, norm i więzi między ludźmi, poprawiających ich sprawność działania i ułatwiających stworzenie wspólnoty społecznej. Za: K. Zajda, *Czym jest kapitał społeczny mieszkańców polskiej wsi, jak go mierzyć i czy warto inwestować w jego wzmocnienie?*

http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/331/171_zajdaFolia%20Sociologica%2037.pdf?sequence=1&isAllowed=y (pobrano: 15.07.15 r.)

sacrum (obejmującej mit, magię i religię), opinii publicznej (obejmującej poglądy członków społeczeństwa na kwestie bieżące, które go dotyczą), wiedzy naukowej (prawdziwej, uzasadnionej i potwierdzonej w toku badań naukowych) i działalności artystycznej (sztuki, literatury i muzyki).² Odnosi się zatem do funkcjonowania człowieka na każdym polu jego społecznej aktywności. Szkoła stanowiąca jeden z podstawowych elementów życia społecznego, także nie jest wolna od jej istnienia. Mało tego, przyglądając się jakości relacji i porządków organizacji działań dydaktycznych i wychowawczych w różnych szkołach, można stwierdzić, że ściera się w nich wiele konkurujących ze sobą ideologii.

Jednym z wielu bezpośrednich skutków demokratycznych przemian w polskim ustroju, a zatem i wszystkich przejawów życia społecznego jest pluralizm edukacyjny. Realizacyjny wymiar jego wprowadzenia zapewniła polskiej szkole, a więc jej osobowym i instytucjonalnym podmiotom, *Ustawa o systemie oświaty z dn. 7. września 1991 roku*.³ Umożliwiła ona rezygnację z jednowymiarowego, scentralizowanego, monolitycznego sposobu kreowania edukacyjnej przestrzeni i pozwoliła na materializację zróżnicowanych idei/ideologii w postaci konkretnych działań edukacyjnych. Decentralizacja zarządzania oświatą, zwiększenie autonomii organów prowadzących szkoły, dyrektorów i nauczycieli, funkcjonowanie równoległego do edukacji publicznej filara edukacji niepublicznej w tym alternatywnej, to tylko niektóre z najważniejszych osiągnięć demokratyzacji życia społecznego w dziedzinie edukacji ostatniego ćwierćwiecza. Jednokierunkowa indoktrynacja ideologiczna obecna w systemie edukacyjnym do roku 1989 w postaci odpowiednio spreparowanych treści nauczania, programów szkolnych, sposobów ich realizacji, a nawet, jak pisze F. Adamski, kontrolująca takie aspekty życia szkoły jak wystrój zewnętrzny czy obrzędowość,⁴ w obecnym systemie edukacji demokratycznej została wyeliminowana, bądź znacząco zminimalizowana. Podporządkowanie zewnętrznemu naciskowi, czy wręcz przymusowi wynikającemu z presji władzy i wpajana jednomyślność ideologiczna, ustępując wraz ze „starym” systemem, otworzyły przestrzeń wolności, różnorodności, autonomii, niezależności wyborów, kierunków myślenia i działania w „nowej” rzeczywistości demokratycznego porządku. Należy tu jednak zauważyć, że w żadnym chyba systemie funkcjonowania państwa, edukacja nie jest całkowicie wolna od wpływów politycznych, których egzekwowanie ma instytucjonalny charakter. Polityczność edukacji, jak pisał Kazimierz Przyszczykowski, wyraża się z jednej strony w utrwalaniu istniejącego porządku społeczno-politycznego, z drugiej zaś w jego zmianie.⁵ Oznacza to, że oddziaływanie poprzez instytucje państwa w tym szkoły, zgodne z ideami sprawujących władzę nie zniknęło, ale przybrało odmienne formy. Można tu prowokacyjnie zastanawiać się na ile wciąż aktualna jest teza Ivana D. Illich’a, który już w latach 70-tych XX wieku twierdził, że szkoła jest systemowym narzędziem systematycznej i gruntownej manipulacji.⁶ Wszak wciąż mamy do czynienia

² P. Sztompka, *Socjologia*. Kraków 2002, s. 295-299

³ Ustawa o systemie oświaty z dn. 7. września 1991 roku, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, (pobrano: 10.07.15 r.)

⁴ F. Adamski, *Wychowanie do prawdy ponad wyzwania pluralizmu ideologiczno-politycznego*, (w:) M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*. Szczecin 1996, s.15

⁵ K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń-Poznań 1999, s.8

⁶ I.D. Illich, *Deschooling Society*. London 1971

z narzuconymi odgórnie treściami kształcenia, a nierzadko i sposobami ich interpretowania. Ich realizacja wymaga podporządkowania się wytycznym, a jego brak skutkuje eliminacją z systemu, albo przynajmniej ograniczeniem możliwości rozwoju według instytucjonalnych reguł. Czyż nauczyciele nie są strażnikami przestrzegania reguł i realizowania przez uczniów ról, jakie im się wyznacza? Czyż nie są inicjatorami tych rodzajów uczniowskich aktywności, które narzucają odgórne wytyczne, rozporządzenia, plany i programy oświatowe odnoszące się do treści i toków realizacyjnego postępowania w nauczaniu i wychowaniu? Czyż nader często nie w postawach, które prezentują i nagradzają u uczniów dominują te konformistyczne lub uznające konieczność podporządkowania?

Mowa tu oczywiście o wpływach ideologicznych i tych wynikających z procedur, jakie z nich wynikają.

Ujmując kwestię bardzo skrótowo, aby tylko nakreślić ramy myślenia o najważniejszych ideologiach funkcjonujących w kontekście edukacji, można wskazać kilka takich, których wpływy w polskich szkołach wydają się być najbardziej wyraźne.

Obok najdłużej obecnego w tym obszarze konserwatyzmu, opartego na sile tradycji, przywiązaniu do wzorców z przeszłości, znaczeniu autorytetów, rodziny i religii w wychowaniu, ale także na nacisku na ład i dyscyplinę, kontrolowanie i egzekwowanie, znajduje się liberalizm. Friedrich A. von Hayek pisał, zestawiając ze sobą te dwie ideologie, że: „konserwatyzm uważa, że różnice między ludźmi wynikają z przyrodzonych wartości i cech. Liberalizm o różnym poziomie nasilenia, upatruje źródła zhierarchizowania społeczeństwa w pracy i ciągłym udowadnianiu przez elity zdolności do zajmowania swojej pozycji”.⁷ Takie skonfrontowanie tych dwóch ideologii, pozwala więc sądzić, że wysiłek indywidualny włożony w rozwój własnego potencjału, czyni możliwym rozkwit społeczny. Liberalizm to także nacisk na różnorodność, indywidualizm, wolność w myśleniu i działaniu, otwartość, dialog, wzajemny szacunek i zaufanie. To także dopingowanie samodzielności, różnorodności, możliwości eksperymentowania (np. edukacja alternatywna, szkoły demokratyczne, edukacja domowa).

Obecny w obszarze edukacji jest także wpływ myśli radykalnej, rozumianej jako szybkie i skuteczne wprowadzanie zmian, czasem bezkompromisowe, żeby nie powiedzieć skrajne w zakresie metod działania i obieranych celów. Przejawy tego można było zaobserwować choćby przy okazji wprowadzenia zmiany ustroju szkolnego w 1999 r, z jednej strony wpisujące się w ogólnoeuropejską tendencję reformowania systemów oświatowych, uwzględniającą rozwój społeczeństw w kontekście ich społecznego i cywilizacyjnego postępu, a z drugiej – niewystarczająco starannie przygotowanej praktycznie, np. w zakresie przygotowania do zmiany nauczycieli, od których w dużej mierze zależeć miało powodzenie edukacyjnej reformy.

Progresywizm, którego przejawy także znajdziemy w specyfice szkolnego funkcjonowania, to z kolei nurt, który dopuszcza równorzędne relacje we wzajemnych oddziaływaniach uczniów oraz nauczycieli, uwzględniając tworzenie się nowych jakości w środowisku nastawionym na nieskrępowany rozwój

⁷ Za: J. Szczepański, *Model sferyczny podziału ideologii* (w:) „Społeczeństwo i Polityka”. 2011, 4 (29), 118
<https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1225/J.Szczepa%C5%84ski,%20Model%20sferyczny%20podzia%C5%82u%20ideologii.pdf?sequence=1> (pobrano: 10.07.15 r.)

dziecka. Motorem jego rozwoju jest własna aktywność ukierunkowana na realizację potrzeb i zainteresowań dziecka, odbywająca się nie tyle pod kierunkiem, co przy wsparciu nauczycieli.

Wskazane powyżej, to najbardziej oczywiste specyfiki tych ideologii, których programy w różnym zakresie i natężeniu nakładają się na siebie znajdując wyraz w sposobie administrowania, jak również realizowania zadań, jakie stawiane są przed edukacją. Wymiar ich rzeczywistego oddziaływania na szkolną rzeczywistość można dostrzec analizując mechanizmy kreowania rzeczywistości edukacyjnej oraz konkretne działania osób odpowiedzialnych za edukację w tym także dyrektorów szkół i przede wszystkim nauczycieli.

Operując pojęciem ideologii, warto tu posłużyć się doprecyzowaniem jego znaczenia zaproponowanym przez J.J. Wiatra. Zauważa on, że jest nią ta część świadomości społecznej, która zaspokaja interesy częściowe, grupowe, a nie powszechne, czy ogólnospołeczne oraz posiada względnie wysoki stopień usystematyzowania.⁸ Przywołany autor analizując ideologie polityczne zwraca uwagę na możliwość ich grupowania ze względu na kryterium typu, czy funkcjonalności. Odnosząc się do drugiego kryterium dokonuje rozróżnienia na ideologie afirmujące istniejący ustroj polityczny i ekonomiczny oraz takie, które postulują jego zmianę.⁹ Rozróżnienie to można wyabstrahować ze znaczenia politycznego i zinterpretować przy jego pomocy funkcje ideologii obecnych w szkole, jako takich, które afirmują panujące w szkole porządki i tych, w ramach których obserwuje się dążenie do zmiany, łącznie z występującymi w jej obrębie zjawiskami patologicznymi. Należy jednak określić w jaki sposób jest tu rozumiana patologia, uwzględniając przy tym jej społeczny kontekst.

Przejawy patologii społecznej w szkole

Patologia społeczna, przyjmując za Ryszardem Dyoniziakiem i in. jest „odchylaniem się zachowań ludzi od wartości, wzorów i norm społecznych powszechnie niemal uznawanych w danym społeczeństwie”.¹⁰ Jeśli instytucje społeczne działają nieprawidłowo, to uniemożliwiają „pogodzenie ze sobą dążenia do zaspokojenia potrzeb społecznych z kontrolą zachowań ludzi zgodnie z interesem danej zbiorowości”.¹¹ Powstają tu jednak pytania: jakie są interesy społeczności, kto je wyznacza oraz kto i w jaki sposób ma je realizować? Jaka sieć międzyludzkich zależności tworzy uwarunkowania, które mogą sprzyjać powstawaniu patologii, albo ją utrudniać? Nie można też pominąć faktu, że te same warunki mogą w zależności od podatności danej jednostki powodować różne skutki. Przykładem może być oddziaływanie oceny negatywnej na wzrost motywacji do pracy albo (częściej) jej spadek, czy też przejawy nadopiekuńczych postaw rodziców, które mogą skutkować wzmożonym buntem i oporem dziecka, albo też zachowaniami całkowicie uległymi.

Andrzej Gaberle zdefiniował zjawisko społecznie patologiczne, jako rodzaj zachowania, które nie tylko działa destruktywnie na społeczeństwo (lub jego elementy), ale dodatkowo jest niezgodne z powszechnie (w danym kręgu

⁸ J. J. Wiatr, *Socjologia polityki*. Warszawa 2002, s. 197

⁹ Ibidem, s. 197

¹⁰ R. Dyoniziak, K. Iwanicka, A. Karwińska, J. Nikolajew, Z. Pucek, *Spółeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*. Zielona Góra 1999, s. 253

¹¹ Ibidem, s. 256

kulturowym) uznawanymi wartościami.¹² Szereg tego typu zachowań występuje również na obszarze szkoły. Wśród ich egzemplifikacji, obok tych, które od dawna są już w szkołach identyfikowane i prowadzi się względem nich działania profilaktyczne oraz zaradcze, takich jak alkoholizm, narkomania, przemoc, agresja, bójk, kradzieże, wymuszenia, działalność subkulturowa oraz taka, która nosi znamiona przestępczości zorganizowanej, pojawiają się też zjawiska, które wcześniej bądź nie występowały, bądź ich nasilenie nie było tak duże, jak obecnie. Mowa tu o takich zjawiskach jak sponsoring, zaburzenie odżywiania (anoreksja, bulimia, ortoreksja), lekomania, zażywanie substancji psychoaktywnych (tzw. dopalaczy) i innych zachowaniach ryzykownych podejmowanych przez młodzież.

Piotr Sztompka z kolei, różnicując zjawiska patologiczne, zalicza do nich stereotypy, przesady, idealizacje i konfabulacje,¹³ których występowanie nie omija również i szkoły, co więcej, mają one znaczenie dla jakości relacji interpersonalnych w zakresie wzajemnego postrzegania zarówno w środowisku uczniów, jak i nauczycieli.

Stereotypy w sposób jednostronny, a przede wszystkim uproszczony i wyjaskrawiony konstruują obraz zbiorowości, niezależnie od tego, jak bardzo indywidualne cechy przejawiają jej pojedynczy przedstawiciele. Powstają najczęściej przez uogólnienie na całą zbiorowość jednostkowych doświadczeń, czy obserwacji. Skala stereotypów jest zróżnicowana: od zbiorowości etnicznych, rasowych i narodowych, przez te związane z miejscem zamieszkania, czy uprawianym zawodem. Stereotyp nie zawiera wartościowania, a jedynie uwzględnia pewne uogólnione cechy grupowe. Staje się niebezpieczny kiedy posługuje się negatywną oceną danej grupy i każdego z jej członków, a te negatywne cechy traktuje jako nieusuwalne i nienaprawialne, niezależnie od starań jej poszczególnych członków,¹⁴ (np.: dziewczynki są bardziej pilne, chłopcy są lepsi z przedmiotów ścisłych, niezamężne nauczycielki są mniej lubiane przez uczniów ze względu na swoją nadmierną surowość, uczeń ubrany zgodnie ze szkolnym regulaminem jest bardziej pilny, od tego w prowokacyjnym stroju, etc.). Powstają wtedy przesady formułowane pod adresem innych niż nasza grup, którym często towarzyszy jednostronnie pozytywny stereotyp własnej grupy, co nazwać można megalomanią, czy też szowinizmem grupowym. To co ma szczególnie niekorzystne konsekwencje społeczne to, wrogość i odrzucenie wobec „tych innych”, zwiększanie społecznego dystansu, czy nawet segregacja.¹⁵ Nie trudno znaleźć w szkole przypadki, kiedy to niechęć do wybranej grupy uczniów wywołana pochodzeniem (dzieci ze wsi w szkole miejskiej), odmiennym stylem ubierania się, czy brakiem nowoczesnych gadżetów elektronicznych wywołuje ataki agresji słownej bądź fizycznej. Manifestowana w różny sposób agresja jest najczęściej wynikiem frustracji agresorów, choć jak pokazuje teoria frustracji-agresji J. Dollarda, N.E. Millera, nie każda frustracja musi prowadzić do agresji.¹⁶ „Kozłem ofiarnym” atakowanym przez innych może stać się wyodrębniona grupa osób, albo też tylko jedna z nich – niewystarczająco pewna

¹² A. Gaberle, *Patologia społeczna*. Warszawa 1991, s. 7

¹³ P. Sztompka, op. cit., s. 296

¹⁴ Ibidem, s. 300-301

¹⁵ Ibidem, s. 301

¹⁶ B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne. Agresja* (w:) J. Strelau (red.), „Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej”, t. 3. Gdańsk 1999, s.150-151

siebie, nadmiernie nieśmiała, odbiegająca w jakiś sposób (pochodzeniem, wyglądem, defektem ciała, sposobem zachowania) od znaczącej większości, która nie mogąc sobie poradzić z negatywnymi emocjami w sytuacji zagrożenia, czy dezintegracji grupy, obarcza winą, a więc i odpowiedzialnością za przyczynę owych frustracji osobę/osoby, które są na tyle słabe, że nie umieją się skutecznie obronić nawet przed nieracjonalnymi zarzutami.

Nie są to jedyne przejawy społecznych patologii, jakie można zaobserwować w szkole. Mało tego w oficjalnych dokumentach, programach edukacyjnych, wychowawczych, profilaktycznych, czy naprawczych jakie ustawowo, czy też na mocy stosownych rozporządzeń¹⁷ realizowane są w szkole, pojawiają się konkretne odniesienia co do ich identyfikacji, zapobiegania czy zwalczania. Czy jednak te działania są wystarczające, czy skuteczne, czy jedyne? Czy praca nad tymi zagadnieniami ujęta w konkretnych dokumentach szkolnych realizowana w postaci zajęć wychowawczych, odpowiednio przygotowanych treści nauczania, czy metod uprzystępniania wiedzy na ich temat, mającej kształtować pożądane postawy, wyczerpuje repertuar możliwości oddziaływania na dziecko/młodego człowieka? Te pytania z założenia brzmią retorycznie, ponieważ odpowiedź na nie jest oczywista: nie wyczerpują. Otwierają za to drogę do uwzględnienia w rozważaniach znaczenia programu ukrytego szkoły.

Program ukryty w szkole – specyfika i oddziaływanie

Pojęcie programu ukrytego do kontekstu edukacyjnego wprowadził w latach 60-tych XX wieku Philip W. Jackson,¹⁸ odnosząc go do wymagań w stosunku do nauczycieli i studentów. Opisując to zagadnienie posłużył się tzw. regułą 3 R: reguły, rutynowe formy i rozporządzenia (*rules, routine, regulation*), które według niego występują we wszystkich szkołach niezależnie od ich szczebla, sprawiając, że ich przyswojenie jest warunkiem przetrwania w klasie.¹⁹ Paralelnie rozwinął tę kwestię także David Tuohy, kiedy charakteryzując szkolne środowisko uczenia się, którego program ukryty jest elementem, posłużył się pojęciem kultury szkoły. Przywołany autor opisując tę kategorię tworzącą specyfikę instytucji szkoły włącza do jej rozumienia takie komponenty, jak: wytwory, wartości i założenia szkoły. Na *wytwory* składają się:

- rytuały (związane z realizacją harmonogramu zajęć, zwyczajów związanych z obchodzeniem świąt i uroczystości);
- role (wynikające z praw i obowiązków, jakie mają do spełnienia podmioty funkcjonujące w szkole: uczniowie, nauczyciele, rodzice i administracja)

oraz

- normy (nakazy moralne obowiązujące członków szkolnej społeczności, zagrożone sankcjami w razie ich złamania lub niewypełnienia).

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomani (Dz. U. poz. 1249).

¹⁸ Za: M.B. Ginsburg, R.T. Clift, *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Sociologia Wychowania XIII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 317. 1977, s.188

¹⁹ Za: R. Meighan, *Sociologia edukacji*. Toruń 1993, s. 78

Wartości zaś, to oczekiwane pozytywne, acz zróżnicowane ze względu na kryterium powszechności stany rzeczy, które ukierunkowują działania zarówno uczniów, jak i nauczycieli, a ich istnienie dostrzec można w przejawach społecznie akceptowanych zachowań poszczególnych osób i szkolnych mikrozbiorowości.

Trzecim elementem określającym kulturę szkoły są *założenia*, tworzące ideologiczny fundament szkoły, a wypływające z funkcjonujących w niej koncepcji kształcenia oraz doświadczeń organizacyjnych tej instytucji. Dotyczą one, wg Tuohy'a, związków szkoły z otoczeniem i związków między ludźmi, natury ludzkiej i natury ludzkich działań oraz prawdy i czasu.²⁰

Planując, realizując, oceniając i dokumentując proces dydaktyczny/program szkoły w tym jawnym jego wymiarze, który jest systemowo zaprojektowany, realizowany, weryfikowany i ewaluowany, nauczyciele korzystają z zasobów wiedzy jawnej (dostępnej, formalnej), która da się usystematyzować i przedstawić za pomocą słów, liczb, znaków lub symboli, i dzięki temu można przekazać ją innej osobie.²¹ Realizacja programu ukrytego szkoły, czyli tego wszystkiego, „co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”,²² to bardziej sięganie do zasobów wiedzy nieformalnej, czyli niejawnej. Ta wiedza o przystosowaniu i regułach, jakie w związku z nim obowiązują, która zmienia ucznia mimo, iż nie jest wiedzą programową, często jest nie tylko nieprzewidziana, ale też sprzeczna z programową. Ona wynika właśnie z działania programu ukrytego.²³ Tworzy się w sposób systematyczny, acz niekoniecznie uporządkowany, w czasie obserwowania bądź uczestniczenia w różnych sytuacjach mających miejsce w szkole. Nauka wypływa tu nie tylko z zaangażowania w konkretne wydarzenia, ale także obserwowania reakcji innych osób w nich uczestniczących w kontekście efektów tych działań, czy ponoszenia za nie odpowiedzialności. Warto w tym kontekście przytoczyć tezę Manfreda Spitzera, który zauważa, że „w przeciwieństwie do wiedzy jawnej, która pojawia się skokowo, utajone umiejętności rozwijają się w sposób powolny i ciągły”.²⁴ Fakt ten powoduje, że trudniej je zidentyfikować, czy zweryfikować, jako że nawet jeśli stanowią rezultat świadomych i intencjonalnych działań, nie zawsze dają się je wyrazić w postaci konkretnych efektów oddziaływania.

Warta przywołania w niniejszym kontekście jest jedna z tez Ivana D. Illich'a, w której zawarł przekonanie o szkole, jako instytucji zbudowanej na aksjomacie, że wiedza jest rezultatem nauczania, podczas gdy istnieje wiele dowodów potwierdzających fakt, że jest zupełnie inaczej, jak choćby ten, że znakomita część naszej wiedzy, jest tą zdobytą poza szkołą,²⁵ czy też w szkole, ale poza systematycznie kontrolowanym jawnym jej oddziaływaniem.

Zakończenie

Polityka oświatowa – edukacja – szkoła – nauczyciel – uczeń, to elementy i podmioty systemu edukacji, które funkcjonują w ramach określonych, mniej lub

²⁰ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa 2002, s. 25-27

²¹ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Warszawa 2000, s. 25

²² R. Meighan, *Socjologia*. .op.cit., s. 71

²³ P. W. Jackson, *Life in classroom*, NY: Holt, Reinhart & Winston, 1968. Za: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 2009, s. 140

²⁴ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa. 2007, s. 59

²⁵ I.D. Illich, *Deschooling* ...op.cit., s.28

bardziej uświadamianych ideologii, które nie są wolne od przejawów zjawisk patologicznych.

Wzajemne oddziaływania, ich jakość, osadzenie, przebieg i skutki muszą być rozpatrywane, jak pisał autor teorii pola sił (*force-field theory*) Kurt Lewin, jako „konstelacje czynników współzależnych”.²⁶ Przywołany autor twierdził, że ludzie, ich otoczenie i warunki w jakich funkcjonują, ściśle od siebie zależą, a każde zachowanie, każda reakcja powstaje w wyniku ścierania się siły napędowej (dążenie do zmiany) i hamującej (utrzymanie status quo). Chcąc przezwyciężyć opór należy tak kierować procesem założonej zmiany, mającej na celu poprawę sytuacji zidentyfikowanej jako niekorzystna dla ludzi lub warunków ich działania, „aby jej rezultatem były nie tylko powierzchowne zachowania, ale także internalizacja pożądanych postaw. Skuteczna zmiana powinna uwzględniać siły działające na całym polu. Oznacza to konieczność ukierunkowania wszystkich sił w jedną stronę. (...) Ukształtowanie odpowiednich postaw do zmiany spowoduje, że wszystkie siły zaangażowane będą w realizację celu, a nie „walkę” o swoje partykularne i często sprzeczne ze sobą interesy. To daje szansę, że cała energia i zaangażowanie zostaną wykorzystane na przeprowadzanie zmian, a nie na walkę z oporem.”²⁷ Oddziaływania ideologii edukacyjnych obecnych w szkole zarówno w postaci jawnej, jak i ukrytej należy więc, na ile to możliwe, kształtować świadomie. Wtedy potencjał oddziaływań kształtujących rozwój dzieci i młodzieży na terenie różnego typu szkół, niezależnie od tego, czy wynika on działań planowych, celowych i całkowicie świadomych, czy z okoliczności niejawnych i czasem nie do końca uświadamianych z jakimi mamy do czynienia w działaniu programu ukrytego szkoły, będzie miał szansę uzyskać większe znaczenie kształtujące pożądane postawy, zachowania, czy warunki otoczenia.

Streszczenie

Szkola pojmowana jako mikro-system społeczny zbudowana jest na określonych zasadach i funkcjonuje w oparciu o ogólnie przyjęte systemy norm i wartości. Mają one nie tylko uniwersalny charakter i zwykle są powszechnie uznawane przez wszystkich beneficjentów systemu szkolnego, ale przede wszystkim wynikają z obowiązujących w danym momencie historycznym ideologii. Nośnikami ideologii są tu nie tylko jawne dokumenty takie, jak programy polityczne silnie oddziałujące na ustawy, rozporządzenia, czy innego rodzaju obligatoryjne wytyczne, ale przede wszystkim programy edukacyjne oraz wykorzystywane do ich realizacji podręczniki, a także metody pracy i osoby, które je wdrażają. Nie można jednak zapominać o tym, że uczniowie w szkole uczą się nie tylko tego, co figuruje w oficjalnych dokumentach, że ich wiedza, umiejętności, skrypty nabywanych zachowań, są daleko bardziej obszerne, niż stanowią o tym literalne zapisy w dokumentach szkolnych. Z programu ukrytego, którego oddziaływanie ma miejsce nie tylko w szkole, ale w każdej placówce edukacyjnej, wynika ten rodzaj kompetencji, które przyswajane są „przy okazji” realizacji programów jawnych.

²⁶ K. Lewin, *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association., 2008 [1946], s. 338. Za: <http://www.tavainstitute.org/projects/field-theory-rule/>, (pobrano:29.06. 15 r.)

²⁷ I. Kaziemierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Wspieranie zmian zachodzących w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/wspieranie_zmian.pdf (pobrano: 20.07.2015 r.)

I chociaż ma większe znaczenie dla poddanych jego działaniu uczniów, także nauczyciele nie są wolni od jego wpływów. W artykule podjęto próbę zwrócenia uwagi na różne przejawy działania programu ukrytego w szkole i zawartych w nim zróżnicowanych przejawów ideologii, którym podlegają zarówno uczący się, jak i nauczający.

Słowa kluczowe: ideologia, kultura szkoły, program ukryty

Summary

A school as a social micro-system is constructed on defined principles and functions in accordance with generally accepted systems of norms and values. These result from, among others, the ideology in operation during a given moment in history. Their media are not only educational documents, work methods and the people who implement them, but also elements of the so-called school culture, which are not codified in the form of written rules. They create a hidden school program – everything that pupils learn ‘by the way’ while obtaining clearly defined competencies. Its effect is common in schools and each educational centre. The article attempts to examine various symptoms of a hidden program in schools as well as the different displays of ideology contained in it, which both pupils and teachers are subject to.

Key words: ideology, culture school, a hidden program

Bibliografia

1. Adamski F., *Wychowanie do prawdy ponad wyzwania pluralizmu ideologiczno-politycznego*. (w:) M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*. Szczecin 1996
2. Bourdieu P., Wacquant J., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa 2001
3. Coleman J. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology”, Vol. 94 (dodatek), s. 95-120
4. Dyoniziak R., Iwanicka K., Karwińska A., Nikołajew J., Pucek Z., *Społeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*. Zielona Góra 1999
5. Gaberle A., *Patologia społeczna*. Warszawa 1991
6. Ginsburg M.B., Clift R.T., *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli* (w:) „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Sociologia Wychowania XIII, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, Zeszyt 317. 1977, s.188
7. Illich I.D., *Deschooling Society*. London 1971
8. Jackson P.W., *Life in classroom*, NY: Holt, Reinhart & Winston, 1968. Za: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: WN PWN, 2009
9. Kaziemierska I., Lachowicz I., Piotrowska L., *Wspieranie zmian zachodzących w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/wspieranie_zmian.pdf, (pobrano: 20.07.2015 r.)
10. Kotter, J.P. and Schlesinger, L. A., *Choosing strategies for change*, „Harvard Business Review”, 1979, 57, 2, pp. 106-114 <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr1.pdf>, (pobrano: 29.06.15 r.)

11. Lewin K., *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association., 2008 [1946], s. 338. Za: <http://www.tavainstitute.org/projects/field-theory-rule/>, (pobrano: 29.06.15 r.)
12. Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń: Wyd. UMK 1993
13. Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*. Warszawa 2000
14. Przyszczypkowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń-Poznań 1999
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomani (Dz. U. poz. 1249)
16. Siewierski B., *Psychologiczny model procesu zmiany*. Warszawa 1999
17. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*. Warszawa 2007
18. Szczepański J., *Model sferyczny podziału ideologii* (w:) „Społeczeństwo i Polityka”, 2011, 4 (29), 118, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1225/J.Szczepa%C5%84ski,%20Model%20sferyczny%20podzia%C5%82u%20ideologii.pdf?sequence=1> (pobrano: 10.06.15 r.)
19. Sztompka P., *Socjologia*. Kraków 2002
20. Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: WN PWN, 2002
21. *Ustawa o systemie oświaty* z dn. 7. września 1991 roku, Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, (pobrano: 10.06.15 r.)
22. Wiatr J.J., *Socjologia polityki*. Warszawa 2002
23. Wojciszke B., *Relacje interpersonalne. Agresja* (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3. Gdańsk 1999
24. Zajda K., *Czym jest kapitał społeczny mieszkańców polskiej wsi, jak go mierzyć i czy warto inwestować w jego wzmocnienie?* http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/331/171_zajdaFolia%20Sociologica%2037.pdf?sequence=1&isAllowed=y (pobrano: 15.07.15 r.)

CO NORMA, A CO PATOLOGIĄ W EDUKACJI; WCZORAJ, DZIŚ I JUTRO

Wprowadzenie

W referacie rozważono stan możliwej iluzoryczności rozmaitych patologii przypisywanych współcześnie edukacji. Patologię – jako zjawisko zgodnie uznawane za negatywne i marginalne –przeciwstawiono stanowi powszechnemu i powszechnie akceptowalnemu, uwzględniając – obok znaku –stan powszechności (statystycznej normalności) poszczególnych zjawisk. Innymi słowy to, co w określonym miejscu i czasie było lub jest uznawane za patologię w określonym środowisku, innymi miejscu i czasie było lub jest uznawane za stan normalności nie budzący szczególnych obaw, w niekiedy nawet uznawany za korzystny i wart poparcia.

Ten swoisty relatywizm w nadawaniu określonym zjawiskom znaczenia patologii lub odmawiającym takiego przypisania stał się bardzo swoisty dla współczesnej zlaicyzowanej cywilizacji Zachodu, wyzbywającej się wiary w tradycyjne wartości. Odmawianie dawnym zjawiskom negatywnego znaczenia oraz przyznawanie go innym dotyczy zarówno poszczególnych osób, co szeroko pojmowanych grup i instytucji. Wśród tych drugich – rodziny, szkoły, wojska, państwa, międzypaństwowych bloków oraz ruchów nieformalnych.

Stan różnych patologicznych zjawisk, współcześnie znanych z literatury przedmiotu oraz z potoczności, przypisywanych obecnie edukacji, rozważono w kontekście niegdysiejszych przypisań, przydawanych tym i im pokrewny zjawiskom w minionych epokach. Wykazano, że naznaczenie danego zjawiska jako patologicznego równocześnie bagatelizując lub ignorując inne patologie) niekoniecznie wiąże się z użyciem obiektywnej wiedzy; nierzadko wynikając z poddawaniu się presji aktualnej mody (również w naukach), panującej ideologii.

Chcąc ukazać możliwe patologie dotyczące edukacji w różnych miejscach społecznej czasoprzestrzeni (włącznie z dopiero krystalizującym się światem jutra) w sposób dotąd mało popularny, odniesiono się do teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego. Tym samym przyjęto za wspomnianym autorem, że patologiczne są te wszystkie zjawiska, które przeczą autentycznemu dojrzewaniu poszczególnym osobom, oraz grupom i instytucjom. Niezależnie od uwarunkowań czasowo przestrzennych, środowiskowych i cywilizacyjnych. Wspomnianą teorią posłużono się, po krótkim jej zreferowaniu, w zawężeniu do procesu dojrzewania instytucji społecznych, w tym oświaty szkolnej.

Norma a patologia– umowność i zmienność znaczeń obu pojęć; norma a negatywnie zaznaczana nienormalność; normalność – większość zawsze i wszędzie dobra? Starogrecka / szlachecka ochlokracja (rządy tłumu tj. motłochu pospołu z populistycznymi demagogami) przykładem patologii w orientowaniu się na racje głoszone przez 'słuszną większość'.¹

¹ *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, t. 2. Warszawa 2003, s. 1102

Obecność ideologii (a także biurokracji) w edukacji wskaźnikiem patologii tej dziedziny życia społecznego? Ale czy realnie funkcjonująca edukacja może być odgradzona od jakiegokolwiek ideologii i wolna od niej?

Tabela nr 1: Normalność statystyczna zjawisk, a ich naznaczenie jako patologia.

Norma a patologia		Stan zjawiska – powszechnie konotowany pozytywnie vs negatywnie	
Normalność statystyczna vs jej brak	Norma	Stan korzystny	Patologia
	Nienormalność – nadmiar i deficyt	A: stan korzystny przy dostatku (dostatek) <i>demokracja</i>	C: patologia normą <i>ochłokracja</i>
		B: stan korzystny przy nadmiarze lub niedostatku <i>wolność słowa</i>	D: patologia anomalią <i>terroryzm</i>

Polska codzienność – jak bardzo patologiczna?

Obok uwzględnienia pojmowania patologii i monitorowania tego zjawiska przez uczonych, warto regularnie rozpoznawać stan nastrojów mieszkańców Polski w kwestii stanu zagrożenia patologią. Wówczas należałoby zapytać: jak bardzo optymistycznie (*versus* pesymistycznie) spostrzegają polską codzienność jej obywatele; w jakim stopniu, oraz w ramach których dziedzin i spraw? Jak jednorodnie vs mozaikowo wyglądałaby mapa prezentująca stan patologii w obrębie ważnych dla państwa obszarów spraw w naszym kraju?

Polska rzeczywistość codzienna jako przestrzeń dziedzin dotkniętych patologią, w tym patologiczność oświaty, wg studentów pedagogiki – na przykładzie 78 studiujących zaocznie na I roku w Uniwersytecie w Białymstoku. Wychowanie ($x = 2,92$) i edukacja ($x = 2,87$) zajęły pozycje środkowe (na liście 30 dziedzin życia społecznego i gospodarczego). W koniecznym skrócie, z zamiarem szczegółowego opisanie wyników sondażu w oddzielnym tekście, warto wskazać, że ogół badanych największe zagrożenie patologią upatrywał w realiach następujących dziedzin życia publicznego.

Tabela nr 2: Dziesięć dziedzin życia społecznego i gospodarczego w Polsce najbardziej *versus* najmniej dotkniętych patologią, zdaniem 78 ankietowanych studentów. Średnie ze wskazań na skalach Likerta.

Dziedziny życia najbardziej patologiczne	$\bar{x}$	Dziedziny życia najbardziej patologiczne	$\bar{x}$
Polityka	4,49	Budownictwo	2,73
Rynek pracy	4,10	Usługi	2,72
Opieka zdrowotna	3,90	Transport	2,67
Warunki życia	3,39	Szanse rozwoju osobistego	2,66
Ceny	3,37	Leśnictwo	2,61
Stan zdrowia	3,24	Energetyka	2,47
Demografia	3,22	Samokształcenie	2,39

Ochrona środowiska	3,15	Życie kulturalne	2,38
Przemysł	3,06	Łączność	2,33
Media komunikacyjne	3,06	Aktywna rekreacja	2,27

Średnie ze wskazań na skalach 1-2-3-4-5, gdzie 1 = patologii praktycznie brak, natomiast 5 = patologie poważne i praktycznie trwałe, trudne do usunięcia, między innymi z powodu społecznego przyzwolenia na nie. Średnia z sum = 83,67 / 2,99. Natomiast w świecie oświaty, zdaniem większości uczestników sondażu, największą patologią dotknięte są:

Tabela nr 3: Obszary życia oświatowego najbardziej oraz najmniej patologiczne w opiniach 78 ankietowanych studentów.

Dziedziny życia najbardziej patologiczne	X	Dziedziny życia najbardziej patologiczne	X
Gimnazja	3,48	Szkoły zawodowe	2,92
Stan materialny oświaty	3,30	Relacje dyrekcja – uczniowie	2,90
Stan finansów oświaty	3,27	Wychowanie	2,90
Polityka oświatowa MEN	3,22	Relacje szkoły - rodzice	2,80
Gospodarka finansowa szkół	3,16	Szkoły średnie	2,66
Stan jakości edukacji szkolnej	3,05	Samokształcenie	2,59
Edukacja przedmiotowa dopisana	3,01	Relacje nauczyciele – uczniowie	2,57
Edukacja historyczna	2,95	Rozwój osobisty	2,43
Edukacja międzykulturowa	2,95	Szkoły podstawowe	2,25
Szkoły zawodowe	2,92	Relacje między nauczycielami	2,14

Średnie ze wskazań na skalach 1-2-3-4-5, gdzie 1 = patologii praktycznie brak, natomiast 5 = patologie poważne i praktycznie trwałe, trudne do usunięcia, między innymi z powodu społecznego przyzwolenia na nie. Średnia z sum = 54,56/2,87.

Warto wiedzieć, co w świecie edukacji jawi się studentom pedagogiki w ich kraju jako norma, a co jako patologia. Między innymi dlatego, że zdanie studentów można uznać za odzwierciedlenie potocznego (na obecnym etapie rozwoju) rozgraniczania, co w oświacie normalnością, a co patologią. Ponadto obecni studenci pedagogiki, stanowiąc najbliższe pokoleniowe zaplecze aktualnie zarobkujących nauczycieli, w nadchodzących latach zasilą obiekty oświatowe i nadadzą im znaczenie – na miarę swoich potrzeb, poglądów i przekonań.

Ustalono, iż w powszechnej opinii ankietowanych najbardziej patologiczne są: gimnazja, oraz stan finansów i sytuacja materialna w oświacie. Zdaniem badanych, najmniej obciążone patologią są: szkoły podstawowe, relacje wzajemne między kadrą dydaktyczną szkół, oraz szanse rozwoju osobistego uczniów.

Współczesne ‘podręcznikowe’ rozumienie patologii społecznej, w tym patologii edukacji i zmienny stan zgody na jej występowanie w obrębie instytucji państwowych, w tym edukacji szkolnej.

W skrócie, definicje dotyczące patologii społecznej poszczególnych autorów odwołują się do patologii w rozumieniu współczesnej medycyny, jako poważny stan chorobowy wymagający interwencji w celu dokładnego zdiagnozowania danego niekorzystnego zjawiska, oraz podjęcia działań mających to zjawisko i jego skutki wyeliminować, a przynajmniej powstrzymać i zmarginalizować. Przy czym w przypadku patologii społecznej, jeśli przyjąć tradycyjną orientację poznawczą, chodzi o zjawiska dotyczące zmian uznawanych za niekorzystne dla społeczeństwa, dla jego struktur, tradycji i rozwoju, a także dla instytucji i szeroko pojmowanych aktywności obywatelskich. Natomiast autorzy ukierunkowani na wspieranie autentycznego rozwoju osoby (orientacja humanistyczna przeciwstawiająca się wcześniejszej – technologicznej) będą kojarzyć z patologią te stany i zjawiska rzeczywistości, które wspomniany osobisty rozwój spowalniają, zubożają, czynią fasadowym i niekompletnym.

Można przyjąć, że w kolejnych dziesięcioleciach Polski powojennej kolejni autorzy przejawiali coraz większą zgodę na występowanie patologii w obrębie edukacji, w tym edukacji szkolnej; w coraz liczniejszych obszarach, przejawiającą się w różnych przejawach. W publikacjach poszczególnych dziesięcioleci, wraz z coraz częstszym przyjmowaniem perspektywy realistycznej (wobec wcześniejszej życzeniowej – podbudowanej dominującą ideologią państwową), próbując możliwe wiernie opisać niuanse badanej rzeczywistości, nie rezygnując z wskazywania słabych stron życia, obok mocnych. Stąd, coraz większa uwaga i bardziej rozbudowane teksty mające tę patologię opisać i zrozumieć. W skrócie, nie tyle przybyło patologii, co warunków do zajęcia się nią poważnie. Stało się to wyraźne zwłaszcza w okresie destabilizacji dotychczasowego ustroju państwa na rzecz nowego, znacznie bardziej demokratycznego.

Tradycyjne dystansowanie się do patologii w systemie edukacji można zauważyć w definicji Wincentego Okonia, zaledwie wzmianki, według którego patologia (*pathos* = cierpienie, *logos* = nauka) jest nauką o przyczynach, mechanizmach, formach, objawach i skutkach chorób fizycznych i psychicznych (bez słowa o istocie tych zjawisk? ja). Swoistą odmianę stanowi patologia społeczna, tj. nauka o przyczynach, objawach i zwalczaniu takich ‘chorób’ społecznych, jak przestępczość, pijaństwo, lekomania i in.²

Obecnie patologia społeczna, w tym edukacji, blisko od ćwierćwiecza zajmuje uwagę wielu autorów różnych dyscyplin naukowych i specjalności. Są wśród nich zarówno przedstawiciele nauk społecznych, co nauk humanistycznych i medycznych, politologowie i teologowie; autorzy zajmujący się systemem edukacji, jej fenomenem, różnymi dziedzinami życia szkolnego, wzajemnymi relacjami formalnymi i nieformalnymi przedstawicieli tego środowiska, jakością przepisów i organizacji, sprawami bytowymi i finansowymi.

Do autorów mających duże znaczenie dla powszechniejącego zainteresowania badaczy patologią edukacji w okresie transformacji ustrojowej Polski należy Zbigniew Kwieciński, który w połowie lat 90. ubiegłego stulecia zapewnił refleksje na

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wydanie III. Warszawa 1984, s. 212

opisywany temat, ogniskując uwagę między innymi na występujący w szkolnictwie etatyzm,

Edukacja lat obecnych i następnych – jej patologie widziane z perspektywy pedagogów (obecnych i przyszłych), jako przedstawicieli kręgów aktywnie ją współtworzących

Patologie w edukacji, zwłaszcza szkolnej, odnotowywane w literaturze przedmiotu. Według Zbigniewa Kwiecińskiego, z perspektywy socjologa oświaty rozważającego patologie obciążające polską szkołę okresu transformacji ćwierć wieku temu, do ważnych niekorzystnych zjawisk należały: etatyzm. Od czasu publikacji przez Kwiecińskiego wspomnianych uwag minęły dziesiątki lat i transformacja systemu oświatowego została dokonana. Można zadać sobie pytanie, z jakim skutkiem dla szkoły: jak bardzo dziś uwolnionej od tamtych dawnych patologii, a być może – jak bardzo obciążonej nowymi trudnymi do wypełnienia nieprawidłowościami.

Ciekawą pożywkę dla takiej refleksji zapewnia autor tekstu zatytułowanego *Patologie systemu edukacji*, zamieszczonego trzy lata temu na internetowym portalu WolneMedia.Net (podpisany jako Thingol). Autor twierdzi (za Inglisem), że szkoła pełni funkcje, które ogłupiają ogół uczniów, przysposabiając do roli pasywnych obywateli, niesamodzielnych i bezradnych, niezdolnych do bycia sobą, niechętnych przeciwstawianiu się elitom władzy.³

Wśród jedenastu patologii Thingol wymienia następujące: konfliktowanie uczniów ze sobą między innymi poprzez nierówne traktowanie, nudę wynikającą z monotonii zajęć, nie sprzyjanie indywidualności uczniów i łamanie ich charakterów, wymuszanie działań, uczenie nawyku powtarzania za nauczycielem, premiowanie rywalizacji pod hasłem zdrowego współzawodnictwa, ignorowanie różnic indywidualnych uczniów podczas projektowania i realizacji zajęć, oraz ignorowanie w przygotowywanych projektach programowych wielu umiejętności ważnych dla kształtowania ludzi wolnych, odpowiedzialnych i wrażliwych na potrzeby własne i innych. W przypadku tej ostatniej patologii: ignorowanie zadania rozwijania uczniowskiej inteligencji finansowej i emocjonalnej, ignorowanie zadania regularnego wprawiania uczniów w sztuce retorycznej, brak dbałości o wyrobienie nawyku czytania książek, brak zajęć z samoobrony i rozwijających kreatywność oraz wrażliwość twórczą, oraz brak regularnych zajęć rozwijających zdolność szybkiego i efektywnego uczenia się.

Przytoczone grzechy szkoły względem uczniów (i społeczeństwa obywatelskiego swojego kraju) można uznać jako w większości artykułowane jeszcze pod koniec lat 70. XX wieku, między innymi przez Łukaszewskiego w tekście na temat czynników pozytywnych i negatywnych warunkujących efektywne wychowanie szkolne, w tym – taktyk prowychowawczych i antywychowawczych stosowanych przez ogół nauczycieli wobec swoich podopiecznych. Przy czym taktyki pierwszej kategorii służą dojrzwaniu młodych ludzi, podczas gdy te drugie autentyczne osobowe dojrzwowanie spowalniają, a nawet upośledzają. Przy czym nauczyciele posługują się kombinacjami obu rodzajów, wzbudzając w podopiecznych smutek obok radości, wymuszając rywalizację obok

³ *Patologie systemu edukacji*, <http://wolnemediamedia.net/edukacja/patologie-systemu-edukacji> (pobrano: 11.11.2015 r.)

współdziałania, stosując zasadę sterowania obok zaufania, wyręczania obok stawiania na samodzielność, tworząc klimat zagrożenia obok bezpieczeństwa, oraz antagonizując wzajemne relacje uczniowskie obok zapewniania im poczucia równości.⁴

Według Beaty Szydło, lokalnego urzędnika i polityka, a od niedawna premiera nowoutworzonego rządu, do negatywnych stanów koniecznie wymagających zmiany należały między innymi: światopoglądowa bierność szkoły niezdolnej wpoić uczniom przekonania do tradycyjnej hierarchii wartości, przymus posyłania do szkoły już 6-latków, bardzo zredukowana liczba zajęć z historii, ignorowanie tradycyjnego kanonu szkolnych lektur, oferowanie uczniom niezdrowej żywności w przyszkolnych sklepikach.

Wśród niekorzystnych uwarunkowań i kontekstów szkolnej mizarii bywa wyróżniana bezradność samorządów lokalnych wobec zjawisk patologicznych we współczesnej szkole, a także brak regularnej współpracy szkoły z rodzinami uczniów w dziele formowania w umysłach uczniów przekonania do wartości i zachowań zbieżnych z misją głoszoną przez szkolne placówki.

Rozpoznawanie wymienionych zjawisk jako patologicznych nierzadko wiąże się z przyjmowaną pozycją po stronie którejś skonfliktowanych stron współczesnej polskiej sceny politycznej, dobierających argumenty i osądy z zasobów eksponowanych ideologii.

Z drugiej strony, niektóre zjawiska są powszechnie wskazywane jako niekorzystne dla kondycji polskiej szkoły, niezależnie od przynależności do poszczególnych partii i zajmowanych w związku z nimi stanowisk. Chodzi o patologie edukacji dostrzegane przez uczniów i studentów, oraz ich rodziny. Do rozpowszechnionych zjawisk zgodnie traktowanych przez opinię publiczną jako patologiczne i wymagające radykalnego przeciwdziałania należą między innymi: kiepskie wynagrodzenia nauczycieli, brak wyraźnego zróżnicowania w opłacaniu nauczycieli za wykonywaną pracę (gdzie liczy się liczba godzin zajęciowych, a nie jakość pracy), oraz bardzo rozpowszechniony zwyczaj przywłaszczania sobie owoców czyjejś pracy, a także składanie jako swoich – prac napisanych na zlecenie.

Problem plagiatu dotyczy przedstawicieli wszystkich środowisk, niezależnie od szczebla edukacji i miejsca zajmowanego w systemie oświaty. Plagiaty obciążają zarówno uczniów, co nauczycieli, aż po postacię profesorów pełniących wysokie funkcje w wyższych uczelniach. Specyficzny jest przypadek J. S., profesora zwyczajnego Politechniki Krakowskiej (nominacja odebrana z rąk prezydenta RP w 2009 roku), którego praca habilitacyjna okazała się bardzo podobna do rozprawy doktorskiej Klausa Petritcha zgłoszonej w 2000 roku na Cambridge University; przy czym nieprzyjemności ze strony władz uczelni dotknęły nie tyle profesora, co panią doktor, która ten występki władzom zgłosiła.⁵ Stąd przypuszczenie, że o ile jest łatwo wykazać uczniom i studentom korzystanie z plagiatu – i odpowiednio do winy ukarać, możliwość karania ważnych przedstawicieli środowiska akademickiego jest praktycznie bardzo utrudniona. Ta bezkarność elit wynikająca między innymi z wzajemnych powiązań zawodowo-towarzyskich może być traktowana jako kolejna patologia życia szkolnego. Inną patologią zauważaną na szczeblu szkół wyższych

⁴ Łukaszewski 1983, s. 200-209

⁵ <http://wiadomosci.onet.pl/krakow/czy-krakowski-profesor-straci-tytul-naukowy-popelnil-razacy-plagiat/7hfnyy> (pobrano:11.11.2015 r.)

jest nepotyzm, zwłaszcza często dostrzegany w środowisku prawniczym i medycznym.

Szkoła – w jej obszarze iluzoryczność normalności i zmienność patologii

Edukacji stałość i zmienność: życzeniowo traktowana oraz faktyczna. Iluzoryczność potocznych przekonań swoich epok i środowisk na temat tego, co w edukacji normalne (liczne), oraz co korzystne (akceptowalne). Przykładem odmienne w różnych epokach traktowanie wymierzania w szkołach / koszarach / klasztorach kar cielesnych: powszechne i wpisane w prawa vs pokątne i nielegalne, afirmowane vs potępiane. Dyscyplina szkolna w szkołach ubył fizycznie ze ścian jako instrument wymierzania kar, ale też ubył w sensie bardziej ogólnym. Dyscyplinowanie fizyczne w oświacie krajów Zachodu, a takie zabiegi w krajach objętych prawem szariatu.

Norma a patologia w dojrzewaniu edukacji – w kontekście teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego

Kazimierz Dąbrowski, znany w Polsce między innymi jako inicjator założenia ogólnokrajowej sieci poradni zdrowia psychicznego zorientowanych na wspieranie osób będących w stanie dramatycznie trudnego osobistego rozwoju, w świecie zasłynął jako autor oryginalnej teorii dezintegracji pozytywnej opisującej meandry ludzkiego dojrzewania osobowego.⁶ Autor przyjął, że kolejne coraz wyższe poziomy stawiania się osobą autentycznie dojrzałą wymagają rozstawiania się z wcześniej nabytymi cechami, powstałymi pod wpływem presji własnej popędowej natury oraz pod wpływem otoczenia społecznego, w różnym stopniu świadomie i regularnie urabiającego jednostki na miarę swoich oczekiwań. Dąbrowski wyodrębnił pięć poziomów, wśród których najwcześniej zostaje ukształtowany poziom prymitywnej integracji popędów i skłonności do działań, dotyczący najliczniejszych rzesz ludzi, których można opisać jako produkt socjalizacyjnej obróbki o względnie stałych właściwościach. Dotyczy ludzi 'urobionych', dalekich od poważnie rozwiniętej świadomości siebie i swojego otoczenia.

Dojrzewanie osobowe następuje poprzez osiągnięcie kolejnych (docelowo – pięciu) poziomów dojrzałości, wiążąc się z nieuniknioną dezintegracją dotychczasowego stanu, czemu towarzyszą trudne doświadczenia egzystencjalne, nierzadko utrudnienia ze strony otoczenia (w znaczeniu liczebnej przewadze zajmujących najniższy prymitywny poziom dojrzałości). Cechy osób samorealizujących się:

- autonomia i wyższa percepcja rzeczywistości: bardziej sprawny i swobodny, akceptujący stosunek do świata i siebie, potrzeba odosobnienia (wyodrębnienia), autonomia (uniezależnienie od kultury i otoczenia), wola, opór przeciw ukulturowieniu;
- koncentracja na problemach, rozróżnienie środków od celów, dobra od zła;
- spontaniczność: prostota, neutralność, świeżość oceny, kreatywność, zdolność do osiągania przeżyć mistycznych / szczytowych;

⁶ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979; idem, *Moralność w polityce. Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz instytucjach*, Warszawa 1991; idem, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1996; idem, *Trud istnienia*, Warszawa 1986

- poczucie więzi z innymi: charakter demokratyczny, przyjazne filozoficzne poczucie humoru;
- zanik dychotomii.⁷

Według teorii dezintegracji pozytywnej odniesionej przez tego autora do rozwoju makrostruktur społecznych, kolejne poziomy coraz większej dojrzałości są zaznaczone coraz rzadszą obecnością cech prymitywnych, za to –coraz poważniejszym udziałem cech stanu dojrzałego. Przy czym cechy uchodzące za akceptowalną normalność przez osobników z niskiego poziomu są traktowane na wyższych poziomach jako niekorzystne i wymagające eliminacji lub przekształcenia w kształty bardziej wysublimowane i bardziej związane z potrzebami/wartościami wyższymi. Można rzec, iż co jeszcze przystoi dziecku, nie przystaje do opisu człowieka dojrzałego, ukierunkowanego na autentyczne stawianie się sobą.

Warto przypomnieć, że posługując się wspomnianą teorią, Dąbrowski rozważał nie tylko procesy indywidualnego dojrzewania, ale również prawidłowości rozwoju dotyczące grup społecznych i instytucji, od małych grup naturalnych (rodzina) po duże grupy (szkoła, kościół, wojsko, sądy) i instytucje poważnych rozmiarów (państwo). Schemat przechodzenia od niższych poziomów do wyższych życia indywidualnego i społeczno-politycznego,⁸ zaznaczając sprzeczność między nimi znakiem *vs (versus)*, wybrane przykłady:

- postępowanie odruchowe zgodne z potrzebami popędowymi *vs* refleksyjne oparte na wglądzie w siebie i innych oraz empatii;
- system działania prostego reaktywnego *vs* oparte na przeróbce wewnątrz-psychicznej indywidualnej i grupowej (szkoła i szerzej – system oświaty);
- działanie pod wpływem czynników nieuświadomionych własnej natury i otoczenia *vs* autonomiczne i autentyczne honorujące prawa własnego i innych rozwoju;
- działanie niezhierarchizowane *vs* zhierarchizowane;
- brak rozumienia praw i różnorodności typologicznej innych osób i grup *vs* rozumienie poziomów rozwojowych, struktur typologicznych, autonomii i autentyczności innych;
- tendencja do autorytatywności *vs* tendencje i potrzeby liberalne i demokratyczne;
- zasada, aby mnie/nam było dobrze *vs* aby innych było dobrze, a mnie – z nimi;
- naśladowanie innych *vs* oryginalność i twórczość, a w razie potrzeby – przeciwstawianie się innym (opór przeciw masowemu odgórnie sterowanemu 'ukulturowieniu');
- przystosowanie do potrzeb własnych popędowych i swojej grupy *vs* przystosowanie do wymagań osobowości i swego ideału (w wymiarze indywidualnym i grupowym);
- niezdolność do poświęcania siebie dla innych *vs* zdolność taka, aż po ofiarę z życia;
- niezdolność do przeciwstawiania się swojej bliskiej grupie, jeśli krzywdzi inną *vs* taka zdolność, jeśli ona wyrządza krzywdę innej grupie;

⁷ T. Koberzycki, *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium meta kliniczne*. Bydgoszcz 1989, s. 153-176

⁸ K. Dąbrowski, *Moralność w polityce...*, op.cit., s. 39-42

- niechęć i nienawiść rasowa vs postawa przyjaźni i powszechnego braterstwa;
- werbalizm, aktorstwo, brak autentyzmu vs prawda wewnętrzna, zgoda czynów ze słowami, bycie sobą;
- brak uznania obiektywności wartości ludzkich, relatywizm (filozofia pozytywizmu i psychologii behawioralnej) vs uznanie i realizowanie hierarchiczności wartości ludzkich;
- brak tendencji do pomocy w rozwoju innych społeczeństw i narodów vs najwyższy poziom pracy dla dobra każdego społeczeństwa i narodu oraz dla potrzeb międzynarodowych.

Wspomniane regularności można ująć w skrócie w następującym zapisie:

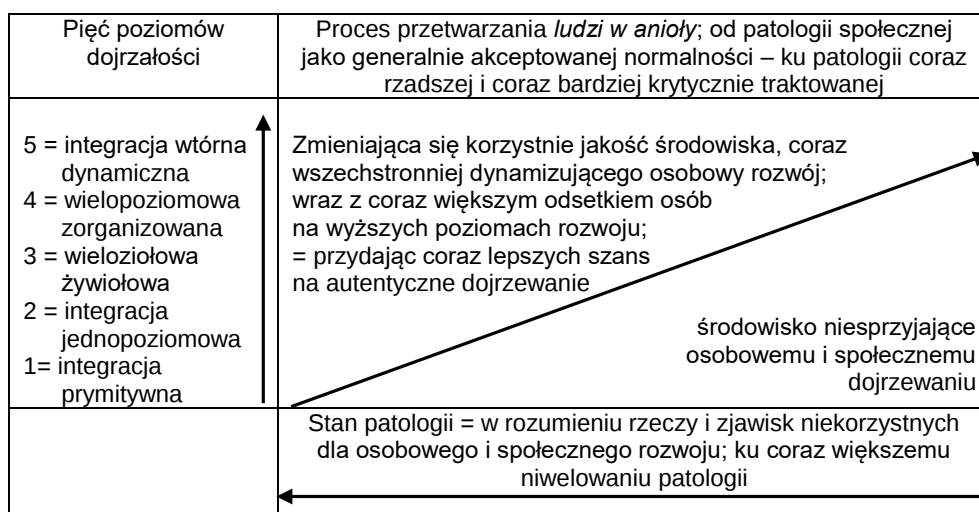
norma (pospolitość / powszechność) + akceptowalność
występująca na niższych poziomach dojrzałości,
która na wyższych poziomach rozwoju staje się rozpoznawana jako
anomalia + patologia.

Oczywiście, procesy w dojrzewania opisane przez Dąbrowskiego wpisane są mechanizmy regresji, występowania różnokierunkowych tendencji i wzajemnych opozycji. Przez co cały proces przebiega żywiołowo, niejednokrotnie kierunkowo, bez możliwości wykreślenia go w postaci prostej pnącej się wciąż w górę w stronę stanu idealnego. Autor posłużył się przykładem wybranych negatywów życia społecznego (przestępstwa finansowe, łapownictwo, zagrożenia życia), które na niższych poziomach rozwoju społecznego (ustrój totalitarny) są powszechne i powszechnie uznawane, podczas gdy na wyższych poziomach rozwoju (ustrój demokratyczny) są dużo rzadsze, mniej ciągłe, łatwiej rozpoznawalne i usuwalne. Podobnie kościół wobec państwa. Na niskim poziomie dojrzałości (normalnością ustrojową totalitaryzm) instytucja będąca narzędziem degeneracji wszelkiej autonomii i autentyczności religijnej. Natomiast na wyższych poziomach dojrzałości kościół walczący o demokratyczne swobody i gotów po ponoszenia ofiar w imię wyższych wartości.⁹

Jak dotąd, w historii ludzkości i obecnie, w instytucjach społecznych, przemysłowych, szkolnych, a szczególnie w politycznych, wciąż występują stereotypy, powierzchowne przystosowanie, brutalność, zręczne taktyki służące rozmaitym przejawom egoizmu (indywidualnym, społecznym i narodowym), cechując się brutalnością, a nawet okrucieństwem (z przedmowy Dąbrowskiego do książki *Moralność w polityce* wydanej po raz pierwszy dopiero po jego śmierci w 1991 roku).

⁹ K. Dąbrowski, *Moralność w polityce...*, op.cit., s. 45

Rysunek 1: Patologia jako stan normalności (powszechności, oczywistości) a jakość środowiska, w nawiązaniu do koncepcji dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego.



Proces przetwarzania 'ludzi w anioły'; z każdym wyodrębnionym poziomem w rozwoju osobowym (i grupowym) przybywa coraz więcej dojrzałości, skutkując – na kolejnym wyższym poziomie – coraz mniejszym odsetkiem patologii, a jednocześnie coraz bardziej krytycznym rozumieniem wciąż występujących patologii jako stanu niekorzystnego indywidualnie i społecznie, wymagających zdecydowanych działań pomocowych i naprawczych.

Zwykli ludzie (ang. *ordinary people*) czasów minionych i obecnych, w porównaniu z ludźmi-aniolami czasu przyszłego będą stawać się coraz mniej liczni. Z każdym wystarczająco długim okresem w dziejach ludzkości będzie przybywać odsetka osób na wyższych poziomach rozwoju osobowego. Przy czym można przyjąć jako prawidłowość, że im wyższy poziom rozwoju, tym wolniejszy przyrost odsetka osób populacji danej epoki. W starożytności Kazimierz Dąbrowski doliczył się zaledwie kilka przypadków postaci na poziomie najwyższym rozwoju, piątym (wśród nich między innymi Zoroaster, Sokrates, Ghandi, oraz Jezus). W samym wieku XX można wymienić w skali globu dziesiątki takich postaci. Z drugiej strony, z epoki na epokę ubywa odsetka ludzi na pierwszym prymitywnym poziomie dojrzałości osobowej, chociaż dzieje się to raczej słabym tempie.

Przyjmując perspektywę Dąbrowskiego, historię ludzkości można odczytywać jako dzieje dojrzewania osobowego i zarazem grupowego (w tym instytucjonalnego); obok rozwoju naukowo-technologicznego, przy częstej emocjonalnej sakralizacji tego drugiego procesu. Przy czym proces dojrzewania osobowego, zgodnie z opisem wspomnianego autora, jest bardzo burzliwy: wielokierunkowy, żywiłowy, niejednorodny, zróżnicowany, niejednoczesny itp. Nierzadko głoszone jest twierdzenie, iż rozwój ludzkości jest uzależniony od rozwoju technicznego (idea metrologu), przy czym owoce tego rozwoju miałyby być remediami na rozliczne bolączki ludzkiej rzeczywistości, zaspakajając każde możliwe potrzeby, aż po wywoływane przez maszyny doznania szczęścia.

Tabela nr 4: Jakość środowiska ludzkiego dojrzewania a stan powszechności społecznych patologii i potocznej przywalanie na nie.

Jakość środowisk społecznych ważnych dla dojrzewania	<u>Środowisko niskiej jakości – niedojrzałe</u> ; prymitywne oddziaływanie na podmioty w osobowym rozwoju; socjalizacja wystarczającym priorytetem	<u>Środowisko wysokiej jakości – stan zaawansowanej dojrzałości</u> ; korzystne oddziaływanie na podmioty w osobowym rozwoju
Co jest większościowe i wspierane	Liczne rozmaite patologie społeczne – normą statystyczną i moralną; niektóre honorowane (np. w imię uświęconej tradycji), inne bagatelizowane	Przypadki i zjawiska wspierania rozwoju osobowego osób i całych grup są traktowane jako bardzo ważne i regularnie wspierane
Co uznawane za marginalne i niezwalczane	Patologie utrudniające rozwój osobowy – traktowane jako marginalne i niewarte poważnych działań	Środowisko prorozwojowe, w którym przejawy trudności towarzyszących rozwojowi osobowemu są traktowane ze zrozumieniem, bez dopatrywania się w nich patologii
Co jest napiętnowane i zwalczane	Przejawianie przez osoby i grupy tendencji rozwojowych odrzucających konformizm, a honorujących niezależność, autonomię, asertywność itp.	Przejawy u osób i całych grup: manipulacji, zastraszania, przekupstwa, niewrażliwości na potrzeby innych itp. są poważnie monitorowane, napiętnowane i zwalczane

Tabela nr 5: Jakość środowiska ludzkiego dojrzewania a stan powszechności społecznych patologii i potocznej przywalanie na nie – wybrane przykłady

Za sprawą lepszej niż dziś wiedzy o ludziach i nowych technologii: zindywidualizowane uczenie się w dogodnym miejscu i czasie, w optymalnie dobranym towarzystwie, w trafnie skrojonym projekcie procesu dydaktycznego, honorując szanse na autentyczne każdej osoby (i grupy) wieloaspektowo pojęte dojrzewanie.	Wyższe poziomy dojrzałości = udział ogółu ludzi. <i>Czas przyszedł.</i>	Ultranowoczesne ośrodki badawcze nastawione na produkcję nowych broni zagłady, centra prania mózgu wybranych kategorii osób (np. żołnierzy), miejsca formowania młodych ludzi w koszarowym trybie
Środowisko korzystne	versus	Środowisko niekorzystne

Klasztory średniowieczne – wyspy umysłowego oświecenia – ułożone wśród rzesz ludzi z poziomu integracji pierwotnej.	Niższe poziomy dojrzałości = udział większości ludzi. Czas <i>przeszły i obecny</i> .	Szkoły średniowieczne z praktykowanymi: nauką treści zapamiętywanych do mechanicznego odtwarzania, chłopcem do bicia, cielesną karą za błędy w trakcie lekcji, osłą ławką, dyscypliną jako środkiem do bicia, dyskryminowaniem dziewcząt
---	--	--

Patologia w świecie edukacji powszechnie piętnowana, w kontekście stanu dojrzałości osobowej społeczeństw różnych czasów

Tabela nr 6: Epoka a statystycznie dominujący poziom dojrzałości osobowej ogółu ludzi.

Epoka / a dominujący poziom dojrzałości osobowej ogółu	Przeszłość i mijające dziś poziom dojrzałości 0-1	Czas teraźniejszy i nastające jutro poziom dojrzałości 2-3	Przyszłość bliska do przewidzenia i dalsza poziom dojrzałości 4-5
	Środowisko obfitujące w realia (niekojarzone wtedy z patologią, a z normalnością) niesprzyjające pełnemu autentycznemu dojrzewaniu, za to sprzyjające koszarowemu formowaniu w uczeniu mentalności janczara.	Środowisko dni obecnych wciąż bogate w realia niesprzyjające pełnemu autentycznemu dojrzewaniu, jednak przy coraz bardziej powszechnej świadomości, że tworzą one stan patologii, i trzeba je eliminować.	Środowisko jutra, zasiedlonego przez ludzi w przewadze autentycznie dojrzałych osobowo, kiedy powszechna będzie zgoda, na takie urządzenie świata, aby dać młodym pokoleniom szansę na wszech-stronny autentyczny rozwój, uwalniając teren edukacji od zakusów polityków.

W nawiązaniu do poszczególnych treści w wyodrębnionych polach tabeli:

Poziom 0-1. Poziom niski rozwoju ogółu, prymitywizm, nadrzędność socjalizacji prowadzonej w koszarowym trybie, trwanie na tym załączkowym poziomie dojrzałości, nastawienie na trwanie uświęconej prawem tradycji, świętości przyjmowane bezkrytycznie – ‘na wiarę’ (a raczej z lęku przed różnymi utrudnieniami) w imię iluzorycznych zysków i obietnic wpływowych postaci.

Poziom 2-3. Poziom prób stawania się sobą, a przynajmniej bycia nim incydentalnie, bez świadomości, co to znaczy być sobą; potrzeba intuicyjnie odczuwana, ale spełniana niekonsekwentnie, między innymi z powodu niepewności co do istoty swego Ja, oraz trudności stawianych przez ogół z poziomu 0-1.

Poziom 4-5. Poziom stawania się sobą w sposób konsekwentny, znając swoje potrzeby i realizując je, zapewniając sobie autonomię, autentyzm, umiejętnie opierając się zarówno presji socjalizacyjnej otoczenia, co naciskom popędowej strony swej natury.

Przeszłość. System edukacji zbiorowej w dyspozycji aktualnie panujących, szkoła dla państwa = elit będących u władzy, formowanie dzieci i młodzieży – urabianie janczarów, nauczyciel surowym sędzią i wykonawcą kar (również cielesnych) wpisanych w obowiązujące przepisy, nauczyciel poucza i naucza, opór ucznia w procesie ulegania presji szkolnej edukacji odzwierciedlający słabe dyspozycje intelektualnych, a nie będący aktem woli, uczniowie dobrani do klas według przypisywanego im stopnia zdolności i miejsca zamieszkania, ignorując cechy indywidualne mające znaczenie dla efektywności uczenia się i komfortu psychicznego. Ich rodzice traktowani instrumentalnie i tendencyjnie – w zależności od stopnia przydatności dla szkoły, rodzice zapraszani rzadko – zwykle jako bierni aktorzy szkolnych zdarzeń, uczniowie traktowani nierówno – w zależności od reprezentowanego stanu społecznego, prestiżu swojej rodziny, urodzenia, stosowane przez szkoły 'instytucja chłopców do bicia' (karanych cielesnie za błędy swoich dobrze urodzonych rówieśników). Przyzwolenie szkoły na zabiegi nauczycieli mające uczniów pomniejszyć, ośmieszyć, osłabić, zmusić, zasmucić itp. Nauczyciele jako ludzie niższego stanu, źle wynagradzani, podobnie jak przedstawiciele służb mundurowych zmuszeni do wieloletniej pracy traktowanej jako służba państwu i jego władcom.

Jako taka, szkoła czasów przeszłych pełna dowodów na rozmaite patologie występujące wówczas powszechnie, jeśli przyjąć dzisiejsze pojmowanie istoty i zadań edukacji, oraz włączających się w nią podmiotów. Z drugiej strony, tamte patologie traktowane w swoim czasie jako stan normalności, jako uzasadnione rozmaitymi racjami, w tym wolą panujących, ustrojem, ideologią, tradycją, Interem państwa, oczekiwaniem społeczeństwa itd.

Teraźniejszość. Czas przewagi procesów charakterystycznych dla chaotycznego burzliwego rozwoju osobowości lokowanego przez Kazimierz Dąbrowskiego na poziomach 2 i 3. Przypomnę: niepewność sensu życia, nieprzyjemne zdziwienia sobą, często występujące ambitendencje i ambiwalencje, występujące na przemian poczucie wyższości i niższości, poczucie wyobcowania z rodzimego środowiska, odczuwanie swego życia jako trudnego egzystencjalnego doświadczenia, niezgoda na dotychczasowe wartości, autorytety i styl życia preferowany przez otoczenie starszych pokoleń, nierzadko nerwice i stany depresyjne, aż po negowanie jakiegokolwiek sensu swojego istnienia. Wspomniane stany dotyczące sporych grup młodych ludzi owocują wciąż nowymi subkulturami, najczęściej mającymi kontestacyjną naturę. Przykładem subkultury szukającej sensu w bezsensie i obrzydliwościach jest *jackass*. W makroskali społecznej obejmującej ogół obecnych mieszkańców globu te dramatyczne zmiany są przedstawiane jako cechy ponowoczesności: negowanie znaczenia historii, odwracanie się od uznawanych przez stulecia wartości – nierzadko na czołowe miejsce wynosząc ich zaprzeczenia, podważając wielowiekowo ważny sens różnych treści – dochodząc do ich bezsensu itd.

Paradoksalnie, te wszystkie procesy, które są aktywne w poszczególnych osobach i jednocześnie w licznych rzeszach współczesnych ludzi, ułatwiają zmienianie perspektywy w oglądaniu i rozumieniu świata: takiego jaki był, jaki jest, oraz jaki być może będzie / jaki mógłby być. Dotyczy to również edukacji – jaka kiedyś była, jak jest (w dużej mierze poprzez to, jaka dotąd była), i jaka mogłaby być. W przyszłości – mniej ukierunkowana na masową efektywną manipulację dokonywaną zgodnie z oczekiwaniem elit będących u władzy, a bardziej

na sprzyjanie osobistemu rozwojowi poszczególnych ludzi włączonych i włączających się w edukacyjną rzeczywistość.

W obrębie szkolnej rzeczywistości można wskazać wiele szczegółów będących artefaktami dawnych realiów minionych epok, ale też liczne próby zmieniania szkoły – przez nadawanie jej nowych treści i nowych znaczeń. Zamierzone innowacje autorstwa nauczycieli nabrały poważnego znaczenia ze względu na swą jakość, a także liczbę corocznie zgłaszanych projektów. Od ćwierćwiecza, kiedy ukazały się na opolskim rynku księgarskim pierwsze książki promujące nowe oblicze szkoły (przykładem *Szkoła dla Ucznia* z 1981 roku) i nową perspektywę w opisywaniu szkolnej codzienności (*Uczeń w teatrze życia szkolnego* z 1989 roku A. Janowskiego), wiele zmieniło się w literaturze na temat edukacji w Polsce; na temat jej podstaw teoretycznych i metodycznych, pokazując ją wieloaspektowo: jaka w istocie jest, jaka jest jej kondycja, jak może zmieniać się.

Obecny stan edukacji podlega różnokierunkowym wpływom, ulegając bardzo zróżnicowanym zmianom, od pozytywnych (z punktu widzenia osobowych potrzeb ucznia, ale i interesów szkoły) po zdecydowanie negatywne – między innymi pod presją licznych wynalazków zaawansowanych technologii, a także w związku ze zmieniającą się mentalnością społeczeństwa, coraz bardziej obojętnego na pojawiające się przejawy patologii codziennego życia. Nie można przy tym pominąć zagrożeń wywołanych wydarzeniami ogólnoswiatowymi regionalnymi: wojnami i innymi konfliktami.

Przykłady korzystnych zmian w rozumieniu istoty edukacji: dostrzeżenie nieodłączności nauczania od uczenia się, przyznanie uczniom sprawczości w konstruowaniu wiedzy na bazie 'tylko' informacji przekazywanych przez nauczyciela, zapewnienie zajęć fakultatywnych, zerwanie z praktyką tradycyjnego oceniania na rzecz ewaluacji. Innego przykładu dobrych zmian dostarczają lekcje otwarte, oraz – w Polsce wciąż rzadko – pozyskanie rodzica do przeprowadzenia wybranego tematu lekcji w roli eksperta. Wciąż rodzice są brani pod uwagę głównie na rzecz czynności opiekuńczych i organizacyjno-porządkowych, pełniąc role epizodycznych statystów podczas szkolnych imprez rekreacyjnych i okolicznościowych. Nadal nauczyciele są nisko opłacani, obiecane podwyżki mają lilipucie rozmiary, w czasie pracy w szkole muszą sobie radzić sami – inaczej niż przedstawiciele wolnych zawodów dysponujących w pracy swą pomocników (lekarze, prawnicy, filmowcy, trenerzy).

Jeśli chodzi o zmiany uzdrawiające świat polskiej edukacji, a przynajmniej pomniejszające wagę nurtujących ją patologii, warto odnotować większą niż kiedyś swobodę nauczycieli w doborze niektórych treści przedmiotowych, pomocy dydaktycznych, oraz form i sposobów organizowania procesów uczenia się. W tym szczególnie ważne możliwości zapewniane przez nowe technologie informacyjno-komunikacyjne, pozwalające na interaktywny kontakt z uczniami i ich rodzicami w trybie poza szkołą; zwłaszcza poprzez światową sieć połączeń i jej poznawczo ważne zasoby (WWW). Z drugiej strony, wspomniane wynalazki (z Internetem przede wszystkim) wywołują nowe patologie, na skalę dotąd nieznaną (bo niemożliwą). Dla przykładu, gierki uprawiane między sobą przez uczniów, a także ze swoimi nauczycielami. Pół wieku temu Eric Berne opublikował książkę, w której opisywał podstępne wzajemne zachowania międzyludzkie (*Games People Play* 1964; do 2004 roku sprzedano 5 milionów egzemplarzy w blisko 20 językach); wzorując się na niej, Ken Ernst napisał książkę – poradnik dla nauczycieli,

wyszczególniając gry toczone między sobą przez uczniów i nauczycieli.¹⁰ Między innymi zostały tam zaprezentowane gry kusicielskie, mające skłonić innych do oczekiwanych zachowań wywołanych poruszeniem popędowych potrzeb. Jeśli porównać treść tamtych gier z zabawami uprawianymi przez współczesnych małolatów w Sieci, nasuwa się myśl, że utrudnienia opisywane przez Ernsta były 'niewinne' i na miarę 'przedszkola'. Przykładów bardzo drastycznych zachowań erotycznych zapewniają zabawy współczesnych gimnazjalistów znane jako 'wymiękasz' oraz 'słoneczko' (prowadząca do orgii).

Plagiat dotyczy kolejnej plagi niebywale rozprzestrzenionej, w porównaniu z czasami sprzed nastania WWW. Plagiat jako problem etyczny i społeczny dotyczy uczniów każdego szczebla kształcenia – od podstawowego zaczynając. W Sieci dużą popularnością cieszą się portale oferujące pobranie (przywłaszczenie sobie) tekstów napisanych na dowolny temat. Korzystanie z plagiatów odnosi się również do każdego szczebla kształcenia po stronie nauczycieli, obciążając osoby z tytułem profesora zwyczajnego. W razie oskarżenia o plagiat ważnych postaci środowiska akademickiego, zwykle uruchamia się mechanizmy, które osłaniają ich, nierzadko skutecznie. Warto też zwrócić uwagę na odwrócenie ról nauczycieli i uczniów w kwestii spraw związanych z korzystaniem z zaawansowanych technologii dla edukacji: to uczniowie (urodzeni w epoce nawigowania informacją używaną w cyfrowym zapisie) są lepiej wyedukowani od swoich nauczycieli (urodzonych przed nastaniem Internetu) i mogą z powodzeniem podejmować się funkcji ich przewodników po dzisiejszym 'rozszerzonym' świecie, obejmującym obie rzeczywistości – fizyczną (nazywaną realną) i wirtualną (de facto niemniej realną).

Wydaje się, że obecny stan rzeczy, w którym patologie dostrzega się w dotychczasowych najważniejszych wartościach, wartościami czyniąc niegdyś patologiczne, po jakimś czasie minie. Innymi słowy, można spodziewać się zmian, które na nowo przywrócą dobre imię rodzinom wieloletnim i niekoniecznie bogatym, szacunek kobietom w stanie odmiennym (kiedyś błogosławionym, a od jakiegoś czasu tym, który ciąży). Bowiem tamte dawne wartości służą nie tylko pomyślnemu osobistemu rozwojowi poszczególnych istot ludzkich, ale również stabilizują aktywność ludzkiej cywilizacji, pozwalając na przetrwanie dużym organizmom społecznym nawet w trudnych warunkach dramatycznych zmian (co dzieje się obecnie). Dla przykładu kraje islamu o silnie zaznaczonej pozycji religii (i reprezentujących ją kościołów) nie mają problemów demograficznych, duży odsetek ludzi młodych wchodzących w wiek produkcyjny, względnie niski wskaźnik przestępstw kryminalnych oraz samobójstw itd.; niezależnie od składu narodowego i lokalizacji geograficznej (Turcja, ale i Kazachstan).

Przyszłość (krystalizująca się dziś, oraz ta o tyle odległa w czasie, że praktycznie nieprzewidywalna dla futurologów). Jeśli przyjąć za Dąbrowskim, że ludzkość jest skazana na dorośnięcie – w rozumieniu analogicznym do procesu dojrzewania poszczególnych osób, można przyjąć, że w biegu czasu (a jeśli z upływem stuleci, to aż czy tylko?) będzie przybywać odsetek ludzi na kolejnych coraz wyższych poziomach dojrzałości. A odpowiednio do tych zmian – coraz dojrzałe (wielowymiarowo) będą wszelkie instytucje i organizacje skupiające ludzi. Włącznie z instytucjami wyłonionymi w poprzednich epokach dziejów ludzkości. Włącznie z rodziną, wojskiem, kościołem, sądami, oraz edukacją szkolną i w każdej

¹⁰ K. Ernst, *Szkole gry uczniów – jak sobie z nimi radzić*. Warszawa 2005

innej formie. Kiedy to nastanie, zgodnie z wizją wspomnianego autora świat edukacji będzie wyzwolony od tego wszystkiego, co szkodzi – zarówno ludziom, co formacjom społecznym – w autentycznym dojrzewaniu i spełnianiu się; od tego wszystkiego, co w tym rozumieniu traktuję jako patologię.

Kazimierz Dąbrowski w swojej książeczce *Moralność w polityce* (75 stron, wydanie kieszonkowe) nie ograniczył się do opisanie przewidywanych zmian w poszczególnych grupach i instytucjach na kolejnych poziomach dojrzałości. Zapewnił również 22 zasady i metody natury uniwersalnej, pozwalające katalizować postulowany rozwój, uczynić go bardziej dynamicznym, wszechstronnym i autentycznym, a życie bardziej wolnym (treść wydzielonego czwartego rozdziału). W następnym V rozdziale zawarł 17 zasad odnoszących się do konkretnych instytucji, w tym wskazania i komentarze do nich dotyczące szkoły (s. 53-56). Szczególną 'konspektową' formę posiada treść rozdziału IX (2 strony), gdzie schematycznie przedstawiono działania instytucji i wybranych postaci specyficzne dla kolejnych pięciu poziomów rozwoju. Zapewniona tam charakterystyka ważnych społecznie aktywności grup i instytucji pozwala na ostrożne przypuszczenie, że państwo polskie osiągnęło dojrzałość trzeciego poziomu. Dokładny opis uwag i wskazówek Dąbrowskiego zawarty w wzmiankowanym dziełku nie mieści się w granicach tego tekstu; z uwagi na jego praktyczną ważność wart jest oddzielnej poważnej refleksji. Warto przynajmniej odnotować – w kontekście poglądów na temat rozmaitych patologii przypisywanych współczesnej polskiej szkole, że wskazania Dąbrowskiego umożliwiają nową perspektywę w rozumieniu ich istoty, a tym samym wypracowanie oryginalnych strategii zachowania się wobec nich, włącznie z ich pozbywaniem się.

Przyjęcie referowanej teorii za podstawę do refleksji nad stanem patologii w świadomości współczesnych ludzi, pozwala na wstępne sformułowanie następujących tez, a zarazem wskazówek:

- Patologie w życiu społecznym – ich dostrzeganie i wartościowanie jest zmienne i silnie zdeterminowane przez poziom rozwoju osobowego poszczególnych ludzi i zbiorowości;
- Patologie dostrzegane przez ludzi na prymitywnym poziomie rozwoju są inne, niż te, które są uświadamiane sobie przez osoby z wyższych poziomów dojrzałości;
- Nie dojrzysz danej patologii, jeśli nie przyjmiesz odpowiedniej dla niej perspektywy, uwarunkowanej przez poziom swojego osobowego rozwoju;
- Powiedz, które patologie współczesności są ważne przede wszystkim – bo groźne i powszechne oraz opierające się próbom ich likwidacji – a powiem, jaki poziom dojrzałości zajmujesz.

Liczne akceptowane przez rzesze ludzi swoich epok normalności świata edukacji, przez przedstawicieli epok następnych zaczynały być spostrzegane jako patologie. Z drugiej strony, różne zjawiska gorszące i martwiące przedstawicieli wcześniejszych epok jako patologie, z biegiem czasu były uwalniane od negatywnych znaczeń, a nawet zaczynało przydawać im znaczenia pozytywnego. Wspomniane zmiany w przydawaniu znaczeń można wykazać w zakresie między innymi: priorytetów edukacyjnych / oświatowych; rozumienia i planowania procesów edukacyjnych; celów edukacyjnych i wychowawczych; organizowania i realizacji zaplanowanych procesów; filozofii traktowania podopiecznych przez personel instytucji opiekuńczo-wychowawczych, a także

nauczycieli przez ich władze zwierzchnie. Porównując przemiany w tym zakresie w kolejno następujących epokach w dziejach oświaty, można przyjąć, że im bliżej naszych czasów, tym bardziej wymagające i refleksyjne traktowanie procesów edukacyjnych, tym bardziej bogate w wielość perspektyw i wynikających z nich propozycji edukacyjnych; z drugiej strony – tym więcej postulatów pomyślnie realizowanych. Od starożytności po czasy najnowsze, a także rozpoznawaną krystalizującą się przyszłość.

Wspomniane przemiany w nadawaniu przeciwnych znaków poszczególnych zjawiskom można dostrzegać nie tylko poprzez porównanie świata edukacji z różnych epok. Podobny efekt można uzyskać, jeśli zestawimy różnice w pojmowaniu i uznawanej normalności i niechcianej patologii dotyczące współczesnych krajów różniących się ustrojami: totalitarnymi i prawdziwie demokratycznymi (obywatelskimi). Zgodnie z teorią Dąbrowskiego, prawidłowości procesu dojrzewania osobowego projektowane na organizm państwowy wskazują na nieuchronność przechodzenia (nie bez wstrząsów i regresji) od systemów totalitarnych (powszechnych w przeszłości) do demokratycznych (ważnych w przyszłości). Stąd, zdarzenia i zjawiska oświatowe w kraju poddanym dyktaturze oceniane jako pozytywne, w kraju o odmiennym ustroju będą uznawane za negatywne. I *vice versa* – sprawy traktowane w dyktaturze jako negatywne, mogą mieć odmienną konotację w opinii publicznej kraju o ustroju obywatelskim. Dla uzyskania odpowiednio wyrazistego kontrastu (i wykazania relatywności pojęcia patologii), można zestawiać niuanse polityki oświatowej Arabii Saudyjskiej z Francją, Chin z Kanadą, Izraela z Finlandią itd.

Kierunek: zmiany w kierunku pełnej dojrzałości edukacji – jak bardzo odległej w czasie?

Dziś pewnie jest trudno sobie wyobrazić postacie wywołane piórem Ignacego Krasickiego, które mają w przewadze właśnie te cechy, których posiadania odmawiał im biskup-poeta. I tak: bogacza udzielającego poważnego wsparcia potrzebującym, szewca – abstynenta, żołnierza wolnego od przechwałek, łotra gardzącego przemocą, celnika nieczułego na przekupstwo, ministra traktującego swój urząd jako służbę dla innych, oraz mistrza pióra (*nomen omen*) cieszącego się szczerze z czyjejs sławy (a niej swojej nade wszystko). Podobnie życzeniowo i nie z tej Ziemi brzmi biblijna zapowiedź Bożej pokojowej krainy, w której cielę i lew będą paść się razem, a pantera współ z koźlęciem leżeć będą (Księga Izajasza, 2, 1-5).¹¹ Z drugiej strony, nie można zaprzeczyć możliwości takiego przekształcania się ludzkości i jej społecznych organizacji i przedstawicielstw, jak przewidująco opisał Kazimierz Dąbrowski. Używając określenia Juliusza Słowackiego, dziejowego procesu przerabiania 'zjadaczy chleba w anioły'. Zapewne dopiero w bardzo odległym w czasie jutra będzie można sprawdzić trafność opisywanej zapowiedzi; nie przez najbliższe pokolenia. Z drugiej strony, warto przyjąć, że Dąbrowski zaproponował nam – ludziom współczesnym i naszym następcom w wielopokoleniowej sztafecie – rodzaj busoli, która może nie zagwarantuje dotarcie do celu, ale zapewni w tej szczególnej żegludze dobry kierunek.

¹¹ *Pismo Święte w Przekładzie Nowego Świata*, tłumaczenie z 1984 r. New York 2001

Konkluzja

Nie będzie łatwo, nie będzie szybko lepiej, postępy techniki przysporzą remediów w podobnej mierze co kolejnych kłopotów, dziś nieznanych (co najwyżej przeczuwanych). Wśród przeczuwanych i wstępnie rozpoznanych – patologie związane z przecenianiem i niedocenianiem możliwości jasnych i mrocznych wynalazków zaawansowanych technologii –nie tylko tych informacyjno-komunikacyjnych. Stąd, zapewne będzie przybywać nowości obracających się z powodu niewiedzy i arogancji (córka ignorancji) w rozmaite nieznane dotąd patologie. Warto zwrócić uwagę na zagrożenia wynikające nie tylko ze zmian w obrębie świata techniki, ale także w sferze ludzkiej psychiki; tym ważniejsze, im staną się bardziej powszechne wśród kolejnych młodych pokoleń. Ich poprzednikom będzie coraz trudniej utrzymać respekt dotąd tradycyjnie zapewniany starszym przez młodych.

Warto też uwzględnić coraz liczniejsze rzesze dorastających nowych pokoleń, lokujące się na wyższych poziomach dojrzałości osobowej (w ujęciu Dąbrowskiego), coraz bardziej wyczułone na możliwe patologie; rzesze coraz bardziej uważnie i bardziej dociekliwie wypatrujący tych możliwych patologii, być może (za sprawą inteligentnych urzędów) lokalizujące je już w obrębie myśli, zanim dojdzie do ich wyrażenia w zachowaniach. Co będzie skutkować poczuciem, że generalnie świat nie radzi sobie z patologiami, których raczej nie ubywa, a nawet przybywa. Jednak w skali odpowiednio długiego czasu, niezależnie od wyżej zasygnalizowanych możliwych subiektywnych odczuć, obiektywnie będzie lepiej, jeśli polegać na koncepcji K. Dąbrowskiego. W rozumieniu – przeznaczeniem wszelkich masowych instytucji społecznych jest dojrzewać.

Streszczenie

W referacie rozważono stan możliwej iluzoryczności rozmaitych patologii przypisywanych współcześnie edukacji. Patologię – jako zjawisko zgodnie uznawane za negatywne i marginalne – przeciwstawiono stanowi powszechnemu i powszechnie akceptowalnemu, uwzględniając – obok znaku – stan powszechności (statystycznej normalności) poszczególnych zjawisk. Innymi słowy to, co w określonym miejscu i czasie było lub jest uznawane za patologię w określonym środowisku, innymi miejscu i czasie było lub jest uznawane za stan normalności nie budzący szczególnych obaw, w niekiedy nawet uznawany za korzystny i wart poparcia.

Ten swoisty relatywizm w nadawaniu określonym zjawiskom znaczenia patologii lub odmawiającym takiego przypisania stał się bardzo swoisty dla współczesnej zlaicyzowanej cywilizacji Zachodu, wyzbywającej się wiary w tradycyjne wartości. Odmawianie dawnym zjawiskom negatywnego znaczenia oraz przyznawanie go innym dotyczy zarówno poszczególnych osób, co szeroko pojmowanych grup i instytucji. Wśród tych drugich – rodziny, szkoły, wojska, państwa, międzypaństwowych bloków oraz ruchów nieformalnych. Wykazano, że naznaczenie danego zjawiska jako patologicznego równocześnie bagatelizując lub ignorując inne patologie) niekoniecznie wiąże się z użyciem obiektywnej wiedzy; nierzadko wynikając z poddawaniu się presji aktualnej mody (również w naukach) i panującej ideologii.

Chcąc ukazać możliwe patologie dotyczące edukacji w różnych miejscach społecznej czasoprzestrzeni (włącznie z dopiero krystalizującym się światem jutra)

w sposób dotąd mało popularny, odniesiono się do teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego. Tym samym przyjęto za wspomnianym autorem, że patologiczne są te wszystkie zjawiska, które przeczą autentycznemu dojrzewaniu poszczególnym osobom, oraz grupom i instytucjom. Niezależnie od uwarunkowań czasowo przestrzennych, środowiskowych i cywilizacyjnych. Wspomnianą teorią posłużono się, po krótkim jej zreferowaniu, w zawężeniu do procesu dojrzewania instytucji społecznych, w tym oświaty szkolnej.

Słowa kluczowe: patologia, edukacja, teoria dezintegracji pozytywnej, rozwój, dojrzewanie, dorosłość, dojrzałość

Summary

The paper considers the possible illusory state of various pathologies attributed to modern education. Pathology – as a phenomenon considered as negative and marginal – countered a widespread and commonly acceptable, taking into account – next to a sign – the state of universality (statistical normality) of individual phenomena. In other words, what in a particular place and time it was or is considered a pathology in a particular environment, including when and where it was or is recognized as the state of normality that does not raise particular concerns, in some cases even considered to be beneficial and worthy of support.

This kind of relativism in giving certain phenomena significance of pathology or refusing such assignments has become a very peculiar to modern Western secularized civilization discarding the belief in traditional values. Denying the former phenomena negative meaning and granting it to others applies to both individuals, as widely conceived of groups and institutions. Among the latter – family, school, military, state, interstate blocks and informal movements. It has been shown that the stigma of a phenomenon as pathological while underestimating or ignoring other pathologies) necessarily involves the use of an objective knowledge; often resulting from being subjected to the pressure of the current fashion(including science) and the ruling ideology.

In order to show the possible pathologies related to education in various places of social space-time(including only crystallizing a world of tomorrow) in a way previously not very popular, reference is made to the K. Dąbrowski's theory of Positive Disintegration. Thus, taken as mentioned by the pathological are all those phenomena that defy the authentic maturation of individuals and groups and institutions. Regardless of the time-space conditions, environmental and lifestyle. Mentioned theory was used, after its short description, narrowed to explain the maturation process of social institutions, including school education.

Key words: pathology, education, Theory of Positive Disintegration, development, maturation, adulthood, maturity

Bibliografia

1. Czy krakowski profesor straci tytuł naukowy? *Popelnil razacy plagiat*, <http://wiadomosci.onet.pl/krakow/czy-krakowski-profesor-straci-titul-naukowy-popelnil-razacy-plagiat/7hfnyy> (pobrano: 11.11.2015 r.)
2. Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa 1979
3. Dąbrowski K., *Moralność w polityce. Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz instytucjach*. Warszawa 1991

4. Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa 1996
5. Dąbrowski K., *Trud istnienia*. Warszawa 1986
6. *Dezintegracja pozytywna*,
https://pl.wikipedia.org/wiki/Dezintegracja_pozytywna (pobrano: 11.11.2015 r.)
7. Ernst K., *Szkole gry uczniów – jak sobie z nimi radzić*. Warszawa 2005
8. Kobierzycki T., *Osoba. Dylematy rozwoju*. Bydgoszcz 1989
9. Kwieciński Z. (red.), *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, Wyd. II poprawione
10. Łukaszewski W., *Czynniki decydujące o efektywności oddziaływania wychowawczego* (w:) B. Suchodolski, *Społeczeństwo wychowujące: rzeczywistość i perspektywy*. Wrocław 1983, s. 191-210
11. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984, Wydanie III
12. *Patologie systemu edukacji*, <http://wolnemedi.net/edukacja/patologie-sys-temu-edukacji> (dostęp: 11.11.2015 r.)
13. *Pismo Święte w Przekładzie Nowego Świata*, tłumaczenie z 1984 r. New York 2001
14. *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, t. 2, K-Ó. Warszawa 2003

Kornelia CZERWIŃSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

**WŁĄCZENIE CZY WYKLUCZENIE EDUKACYJNE?
KRYTYCZNA ANALIZA PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ
NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU**

Wprowadzenie

Funkcjonowanie systemu edukacyjnego w kontekście wyzwań współczesności jest zagadnieniem szczególnie często poruszonym w naukowo-badawczym dyskursie prowadzonym przez pedagogów, pedagogów specjalnych oraz przedstawicieli innych dyscyplin z obszaru nauk społecznych, humanistycznych i ekonomiczno-politycznych. Edukacja, w tym jakość kształcenia, może bowiem stać się zarówno źródłem procesu wykluczenia społecznego określonych grup osób, jak i przyczyniać się do budowania społeczeństwa inkluzyjnego.¹ Nierówność szans edukacyjnych, skutkująca niskim poziomem wykształcenia pewnych kategorii osób, rzutuje negatywnie na wszystkie obszary ich egzystencji w wymiarze publicznym i osobistym, w tym zwłaszcza na sferę zatrudnienia, statusu materialnego, możliwości uczestnictwa w życiu kulturalnym. Edukacji przypisuje się obecnie szczególnie istotną rolę w procesie przeciwdziałania marginalizacji społecznej, uznając, iż wszelkie przemiany systemu oświatowego powinny zmierzać w kierunku indywidualizacji i personalizacji kształcenia² w taki sposób, aby specyficzne potrzeby edukacyjne danego ucznia były w pełni zaspokajane i nie przyczyniały się do jego wykluczenia ze szkoły głównego nurtu.

Przegląd dotychczasowych analiz badawczych dotyczących optymalnych właściwości środowisk uczenia się w XXI wieku³ wykazuje, iż efektywność kształcenia uzależniona jest od równoległego wdrożenia na płaszczyźnie praktycznej pewnych założeń, które tworzą spójny wewnętrznie system i w sposób całościowy oddziałują pozytywnie na proces uczenia się. Do założeń tych zalicza się m.in. skoncentrowanie uwagi na uczniach jako głównych uczestnikach procesu nauczania – uczenia się, które powinno przejawiać się ich aktywnym uczestnictwem w procesie dydaktycznym, dbałością o stały rozwój kompetencji pozwalających uczniom na skuteczne planowanie, podejmowanie i kierowanie czynnościami uczenia się, w tym także na regulację motywacji i emocji związanych ze zdobywaniem wiedzy. Uznaje się, że uczenie się jest skuteczne wówczas, gdy odbywa się w grupie, a współpraca między uczniami stanowi ustrukturyzowany, jasno sprecyzowany sposób działania. Za istotne uważa się podkreślanie wzajemnych związków zachodzących między dziedzinami wiedzy a przedmiotami szkolnymi, jak również uwypuklanie połączeń między zastosowaniem wiedzy w społeczności lokalnej i rzeczywistości globalnej. Środowiska uczenia się winny uwzględniać indywidualne i grupowe różnice między uczniami, wynikające

¹ A. Olubiński, *Edukacja jako źródło ekskluzji i strat czy inkluzji i reform?* (w:) T. Biernat, J. A. Malinowski (red.): *Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne*. Toruń 2013, s. 23-24

² W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa 2011

³ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.): *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa 2013, s. 27-34

m.in. z ich pochodzenia, motywacji, posiadanych zdolności, wcześniejszych doświadczeń i zdobytej wiedzy itp.; kluczowe elementy procesu dydaktycznego muszą więc być dogłębnie spersonalizowane i oparte na włączeniu. Odpowiednie dostosowanie warunków kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów zmierza ku temu, aby nauka stanowiła dla każdego ucznia pewnego rodzaju wyzwanie, wymagające zaangażowania, wysiłku i czasu, jednocześnie nie stała się nadmiernym obciążeniem, któremu – mimo pracy własnej i adekwatnego wsparcia – nie może on sprostać. W takim ujęciu kształcenie włączające odnosi się do każdej właściwości indywidualnej i (lub) grupowej, która może stać się źródłem edukacyjnego wykluczenia np. stanu zdrowia i poziomu sprawności, płci, pochodzenia etnicznego, języka.

Edukacja włączająca – założenia teoretyczne i obszary problematyczne

Niezależnie od stale utrzymujących się – niekiedy dość znacznych – rozbieżności w zakresie precyzyjnego definiowania edukacji włączającej, pedagodzy specjalni rozumieją włączanie jako nurt rozpatrujący uwarunkowania uczenia się w kontekście modelu społecznego, adaptacyjnego, odchodzący zaś od modelu braków i deficytów, koncentrującego się przede wszystkim na negatywnych konsekwencjach niepełnosprawności.⁴ Idea edukacji inkluzyjnej jest ściśle związana z procesem integracji społecznej i promowaniem zasady pełnego włączenia osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia publicznego⁵ i jako taka oceniana jest zgodnie jako tendencja ze wszech miar pożądana i korzystna. Pomimo niewątpliwego uznania i aprobaty dla kluczowych założeń nurtu inkluzyjnego, widocznych zarówno na płaszczyźnie teoretyczno-naukowej (inkluzja jako konkretyzacja podstawowych praw człowieka, w tym prawa do równości i wolności wyboru),⁶ jak i praktycznej (stały wzrost liczby uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do szkół ogólnodostępnych), w dyskursie publicznym obecna jest także silna krytyka realizacji tych założeń w systemie oświatowym. Wśród podstawowych wątków zaniedbanych, przyczyniających się do niedostatecznego zaspokajania specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością, wymienia się przede wszystkim: brak rozwiązań systemowych gwarantujących racjonalne, profesjonalne wsparcie skoncentrowane na indywidualnych możliwościach i potrzebach uczniów oraz brak koncepcyjnej konkretyzacji postulatów teoretycznych dotyczących dydaktyki włączającej w odniesieniu do poszczególnych zajęć przedmiotowych. W szerszym ujęciu w analizach uwarunkowań skutecznego włączania wskazuje się na potrzebę transformacji szkoły jako swoistej instytucji i organizacji, w tym przekształceń charakteru relacji społecznych w niej zachodzących. Bez stałej pracy wszystkich osób zatrudnionych w szkole i korzystających z jej usług nad budowaniem kultury inkluzyjnej, sama obecność uczniów z niepełnosprawnością w masowej placówce edukacyjnej nie będzie prowadzić do realizacji idei kształcenia włączającego.

⁴ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków 2015, s. 554-563

⁵ T. Sławecki, *Organizacja i dostosowanie procesu nauczania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. (w:) K. Chałas, B. Komorowska (red.): *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna. Teoria i praktyka. Tom I. Wokół aktualnych problemów wychowania i nauczania*. Lublin 2014, s. 212

⁶ T. Häcker, M. Walm, (red.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2015, s. 11-24

Podstawowym postulatem inkluzji edukacyjnej jest dostosowanie ramowych warunków szkolnych do potrzeb i specyficznych cech uczniów, skutkujące wysoką jakością kształcenia. Różnorodność i odmienność funkcjonowania występująca w grupach szkolnych uznawana jest za normę i wartość. Wspólne zajęcia w klasach odznaczających się wysoką heterogenicznością są nie tylko możliwe, ale wręcz pożądane, gdyż przypisuje im się szereg pozytywnych oddziaływań w sferze dydaktycznej i wychowawczej w odniesieniu do rozwoju osobniczego ucznia, jak i działania całej grupy. Wysokie zróżnicowanie możliwości i potrzeb uczniów nie jest traktowane jako przeszkoda, lecz punkt wyjścia i wizja pracy pedagogicznej. W organizacji procesu dydaktycznego zgodnej z takim ujęciem uwzględnia się sytuację każdego dziecka, w tym swoiste dla niego zapotrzebowanie na wsparcie nauczycielskie, nie tylko zaś kieruje się pomoc w stronę uczniów z niepełnosprawnością.⁷ Rekomendowane są uniwersalne strategie projektowania zajęć dydaktycznych czyli podejście służące do tworzenia celów, metod, form i środków dydaktycznych dostępnych dla każdego ucznia: nie jedno takie samo rozwiązanie dla wszystkich, ale raczej elastyczne rozwiązania, które można odpowiednio modyfikować i dostosowywać do indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów.⁸ Zakłada się bowiem, iż wszyscy uczniowie posiadają te same prawa, więc ich indywidualne właściwości nie mogą prowadzić do wykluczenia edukacyjnego. Tworzenie placówki szkolnej oferującej „edukację dla wszystkich” oznacza, że struktura szkolna nie polega już na instytucjach wyodrębnionych według jakichkolwiek ogólnych kategorii i systemów klasyfikowania uczniów, a forma kształcenia nie jest dobierana i prowadzona w oparciu o kryterium trudności w nauce.⁹

Zdaniem G. Szumskiego koncepcję edukacji włączającej wyróżnia zespół pięciu cech, które są wzajemnie powiązane:

- miejscem, gdzie uczeń realizuje swój obowiązek szkolny, jest szkoła rejonowa (placówka ogólnodostępna/masowa);
- klasy szkolne cechuje heterogeniczność (eliminacja modelu dwóch grup funkcjonujących w jednej klasie – uczniowie pełnosprawni vs. uczniowie z niepełnosprawnością);
- program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich uczniów;
- nauczyciel uzyskuje wsparcie zespołu specjalistów w realizacji programu nauczania;
- system wsparcia z obszaru pedagogiki specjalnej jest elastyczny, dostosowany do zmieniających się potrzeb poszczególnych uczniów.¹⁰

Z powyższym stanowiskiem w pełni korespondują wyniki analiz jakościowych przeprowadzonych przez D.L. Ryndak i współpracowników wśród profesjonalistów zajmujących się edukacją włączającą uczniów o umiarkowanej i znacznej niepełnosprawności. Badani specjaliści definiowali tę formę kształcenia poprzez pięć dominujących właściwości:

⁷ A. Sander, *Konzepte einer inklusiven Pädagogik*. „Zeitschrift für Heilpädagogik”. 2004, 5, s. 242

⁸ F.L. Wilczenski, *Creating positive and powerful inclusive pedagogy: integrating service learning and universal design*, „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo”. 2014, 4(26), s. 19-28

⁹ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk 2013, s. 71

¹⁰ Szumski G., *Teoretyczne implikacje edukacji włączającej* (w:) Z. Gajdzica (red.): *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec 2011, s. 17

- realizację obowiązku szkolnego w naturalnym, typowym środowisku;
- nauczanie i uczenie się wszystkich uczniów razem w celu osiągnięcia wyników odpowiednich dla poszczególnych uczniów;
- wsparcie i modyfikacje w ramach edukacji ogólnodostępnej ukierunkowane na zwiększenie efektywności nauczania wszystkich uczniów;
- aktywne uczestnictwo uczniów z niepełnosprawnością we wszystkich obszarach życia klasy i szkoły (poczucie przynależności, równorzędny udział, akceptacja i docenienie – „wszyscy mile widziani”);
- zintegrowane usługi świadczone wspólnie przez zespoły edukacyjne.

W propozycjach definicyjnych podawanych przez respondentów znalazły się także zagadnienia wychodzące poza obszar edukacji włączającej pojedynczych uczniów, odnoszące się raczej do ogólnych strategii i procedur na poziomie instytucjonalnym. Zwracano uwagę na to, iż edukacja włączająca to swoista filozofia systemowa lub zbiór przekonań przenikających system oświatowy, a kształcenie ogólne i specjalne łączy się tu w jeden, ujednolicony system.¹¹

Przeniesienie teoretycznych założeń edukacji włączającej na płaszczyznę praktyczną wymaga transformacji całego systemu oświatowego, gdyż bez przekształceń organizacyjnych oraz programowych wszystkich placówek edukacyjnych wdrożenie tych zasad staje się niemożliwe lub niepełne. O. Speck podkreśla, iż „doświadczeni nauczyciele dochodzą do granic starań o integrację/inkluzję. Ponieważ szkoła jako całość pozostaje niezmieniona, szukają oni rozwiązań (po drugiej stronie teorii inkluzji)”.¹² Dokonując analizy piśmiennictwa poświęconego inkluzji edukacyjnej, cytowany autor wyróżnia szereg obszarów problematycznych i swoistych paradoksów zachodzących między teoretycznymi założeniami tego nurtu a możliwościami i warunkami ich realizacji w przestrzeni edukacyjnej. Wśród zagadnień, które wymagają szczególnie pogłębionego namysłu i wprowadzenia racjonalnych, elastycznych rozwiązań systemowych, badacz wymienia zakres i sposób organizacji specjalistycznego wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnością. Zdaniem O. Specka indywidualne uwarunkowania procesu uczenia się, w tym trudności i bariery napotymane w nauce, stanowią część tożsamości każdego dziecka, więc należy zawsze je oddzielnie rozpatrywać i uwzględniać w decyzjach o dostarczeniu specjalnej pomocy pedagogicznej. Pomijanie trudności w uczeniu się wynikających z funkcjonalnych następstw posiadanej niepełnosprawności skutkujące brakiem lub niewystarczającym specjalistycznym wsparciem rewalidacyjnym zwiększa ryzyko, że „dzieci niepełnosprawne **mogą stać się ofiarami inkluzji** [podkreślenie – KCz]”.¹³ Pierwszeństwo zasady równego udziału społecznego, zgodnego z fundamentalną ideą inkluzji, według której wszyscy uczniowie są w szkole mile widziani i akceptowani, nie może usuwać z pola widzenia poważnych problemów wynikających z rodzaju i stopnia danej dysfunkcji organizmu. Problemy te, jak również związane z nimi zwiększone zapotrzebowanie na specjalistyczną pomoc, mogą być marginalizowane, gdy zjawisko niepełnosprawności będzie rozpatrywane wyłącznie w kontekście następstw społecznych procesów wykluczenia (brak

¹¹ D.L. Ryndak, L. Jackson, F. Billingsley, *Edukacja włączająca uczniów o umiarkowanej i znacznej niepełnosprawności. Co mówią specjaliści?* (w:) „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo”. 2007, 2(6), s. 51-69

¹² O. Speck, *Inkluzja edukacyjna...*, s. 103

¹³ Tamże, s. 80

wystarczającej konceptualizacji adekwatnych programów wspomagających) i (lub) państwowa polityka oświatowa nie będzie uwzględniała w rozwiązaniach finansowo-organizacyjnych specyfiki potrzeb edukacyjnych i rehabilitacyjnych uczniów z niepełnosprawnością. W wypadku niektórych grup uczniów, w tym uczniów z poważnymi dysfunkcjami sensorycznymi, nie wszystkie trudności mogą być rozwiązane poprzez zmianę postępowania nauczycieli i stosowanie uniwersalnych strategii w dydaktyce, np. uczniowie z niepełnosprawnością wzroku wymagają systematycznego treningu orientacji przestrzennej i samodzielnego, bezpiecznego poruszania się prowadzonego przez profesjonalnie przygotowanego, doświadczonego tyflopedagoga.

Rozpoznanie barier w nauce oraz ich zminimalizowanie lub pokonanie wymaga adekwatnych działań diagnostycznych, które w edukacji włączającej przyjmują postać ciągłego procesu stawiania i weryfikowania roboczych hipotez na temat optymalnego dostosowania warunków dydaktycznych do indywidualnych, aktualnych możliwości i potrzeb danego ucznia. Diagnostyka koncentruje się tu na opisie i analizie dynamicznych interakcji zachodzących pomiędzy procesami uczenia się i nauczania, a zwracając uwagę na kontekstowe czynniki nabywania wiedzy, umożliwia efektywne projektowanie zindywidualizowanych sytuacji dydaktycznych pozwalających na wykroczenie poza aktualną strefę rozwoju dziecka. Tak rozumiane czynności diagnostyczne kierowane są do wszystkich uczniów w klasie, nie tylko do uczniów z niepełnosprawnością. Jednak trafne określenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych dziecka doświadczającego niepełnosprawności, w tym prawidłowe zinterpretowanie jego zachowań oraz związków między zmianą czynników środowiskowych a skutecznością działań ucznia, wymaga od nauczycieli pewnego zasobu specjalistycznej wiedzy na temat funkcjonalnych konsekwencji konkretnej dysfunkcji oraz sposobów ich przezwyciężania.¹⁴ Praktyczna realizacja założeń diagnostyki inkluzyjnej możliwa jest więc przy odpowiednim przygotowaniu merytorycznym nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie ogólnodostępnym, profesjonalnym i systematycznym wsparciu udzielanym na terenie tych placówek przez pedagogów specjalnych oraz pewnej niezależności w prowadzeniu postępowania diagnostycznego od administracyjnych i formalnych postępowań wstępnych. Dla sprostania tym wymogom konieczne są nowe rozwiązania systemowe zapewniające przemiany całego szkolnictwa, których wprowadzenie jest niewątpliwie działaniem długoterminowym. Obecnie związek między analizą poziomu kompetencji poszczególnych uczniów w klasie a ofertą pedagogiczną nie stanowi zazwyczaj centralnego elementu podejmowania działań dydaktycznych w placówkach ogólnodostępnych, do których uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności.

Ponadto należy zwrócić uwagę na fakt, że dydaktykę włączającą w ujęciu ogólnym i w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów szkolnych należy nadal określać mianem dezyderatu.¹⁵ Choć idea przewodnia szkoły włączającej jest konsekwentnie rozwijana w analizach teoretycznych, to kwestie dydaktyczne i udoskonalanie konkretnych rozwiązań metodycznych, w tym wytyczne dotyczące

¹⁴ K. Czerwińska, *Edukacja inkluzyjna uczniów z niepełnosprawnością wzroku* (w:) S. Sobczak, L. Pytka, T. Zacharuk (red.): *Edukacja inkluzyjna. Teoria – system – metoda*. Siedlce 2015, s. 88-89

¹⁵ M. Laubner, *Sachunterricht und Inklusion – eine Literaturübersicht*. www.widerstreit-sachunterricht.de. 2009, 13, 1-9

opracowywania materiałów dydaktycznych, prawie w ogóle nie są uwzględniane w literaturze fachowej i badaniach poświęconych edukacji inkluzyjnej.¹⁶ Za deficytowe uznaje się wskazówki dydaktyczne uwzględniające heterogeniczność oraz zindywidualizowany, zróżnicowany poziom umiejętności wyjściowych uczniów. Analizy przeprowadzone przez niemieckie badaczki w obszarze dydaktyki zajęć o środowisku społeczno-przyrodniczym jednoznacznie wykazują, że programy i plany nauczania oraz podręczniki szkolne stoją w sprzeczności z podstawowymi założeniami edukacji włączającej. Programy podkreślają potrzebę indywidualizacji w nauczaniu, zarazem jednak wprowadzają obowiązujące katalogi kompetencji, które powinny być opanowane przez każdego ucznia na danym etapie kształcenia. Podręczniki zaś nie zawierają praktycznie żadnych propozycji zadań o różnym stopniu trudności, uwzględniających zróżnicowany zakres doświadczeń uczniów oraz indywidualny poziom osiągnięć szkolnych. Dominują ćwiczenia na średnim poziomie wymagań odwołujące się do tzw. uczenia kognitywnego (pomijane lub marginalizowane są pozostałe typy uczenia się tj. uczenie emocjonalne, pragmatyczne, społeczne i etyczne).¹⁷

Opracowanie zmian systemowych w oświacie, zmierzających do zapewnienia we współczesnej przestrzeni edukacyjnej optymalnych warunków do praktycznej realizacji głównych założeń diagnostyki i dydaktyki włączającej, wymaga zdecydowanego poszerzenia współpracy między wszystkimi podmiotami wpływającymi na szkolną rzeczywistość. W piśmiennictwie pedagogicznym¹⁸ szczególnie mocno akcentuje się potrzebę prowadzenia dyskusji nad samą ideą i obszarami problematycznymi tego nurtu kształcenia w szerszych kręgach niż tylko środowisko pedagogów specjalnych. Autorzy zgodnie wskazują, że dotychczasowy dyskurs pedagogiczny na temat węzłowych problemów inkluzji prowadzony jest niemal wyłącznie na płaszczyźnie pedagogiki specjalnej, co znacznie ogranicza bogactwo perspektyw ukazywanych przez tę koncepcję teoretyczną, zawężając w dużej mierze analizy do samej niepełnosprawności jako tej właściwości uczniów, która staje się źródłem wykluczenia edukacyjnego. Zmiany w mentalności nauczycieli przedmiotowych i pedagogów ogólnych w kierunku bardziej pozytywnych postaw wobec odmienności i zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów, określenie i przyjęcie nowych funkcji przez wszystkie placówki edukacyjne, wypracowanie skutecznych form udzielania pomocy z obszaru pedagogiki specjalnej, zwiększenie realnego wpływu rodziców na warunki codziennej nauki ich dzieci to tylko niektóre spośród wielu wyzwań dla współczesnych systemów oświatowych, którym sprostanie wydaje się być mało realne bez aktywnego zaangażowania nauczycieli, pedagogów specjalnych, rehabilitantów, rodziców i polityków zajmujących się oświatą. Budowanie kultury inkluzyjnej możliwe jest jedynie na drodze otwartej debaty, wzmacniającej w społeczeństwie przekonania

¹⁶ S. Seitz, *Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss*. (w:) I. Schnell, A. Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2004

¹⁷ A. Kaiser, S. Albers, *Inklusion durch Lernaufgaben im Sachunterricht – ein Widerspruch?* (w:) H. Giest, A. Kaiser, C. Schomaker (red.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn 2011, s. 79-88

¹⁸ J. Konarska, *Zapobieganie paradoksom rehabilitacyjnym w euforii inkluzji* (w:) G. Gunia, D. Baraniewicz (red.): *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Tom 3.1. Kraków 2014, s. 11-29. J. Raczkowska, *Kłopoty nietypowych i z nietypowymi*. „Problemy Oplekuńczo-Wychowawcze” 2015, 5, s. 10-21. R. Werning, J.M. Löser. *Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven*. „Die Deutsche Schule” 2010, 2(102), s. 103-114