

IRENA RAMIK-MAŻEWSKA

Uniwersytet Szczeciński

KLASA SZKOLNA JAKO PRZESTRZEŃ INNEGO

ABSTRACT. Ramik-Mażewska Irena, *Klasa szkolna jako przestrzeń Innego* [Classroom as a Space for Another]. *Studia Edukacyjne* nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 89-100. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.5

In Pedagogy the world of values is widely understood as a range of upbringing processes that aim at changing the personality of a pupil. It does not concern the cognitive instrumental aspect, but mostly the development of an attitude of a person toward the world and other people, the development of views, attitudes, hierarchies of values, and life objectives. Therefore, one may find in that theoretical domain a place for Another. It is not however something very obvious. An existence of an appearance is a very distressing and daily phenomenon in the Polish school. The realization of aims in education and upbringing is an excuse for attempting different other activities. Educational institutions display the consent for integration of politics and economy and in so doing they agree on indicating what should be important and proper in the learning process. The consequence may be the incapacitation of schools (teachers) or institutions that take care of schools and the distortion of the process of upbringing, whose effect is more often pupils' conformism.

Key words: classroom, another, education

Spotkanie człowieka z drugim człowiekiem zazwyczaj ubogaca obydwie strony o kolejne doświadczenie i choć wszystko zaczyna się od spotkania, to „spotkać” nie zawsze znaczy to samo. Levinas rozumie spotkanie jako metafizyczną relację Toż-Samego z Innym, w której Toż-Samy nie jest w stanie pojąć Innego do końca, ponieważ Inność Innego jest obcością

absolutnie Inne to inny człowiek. Nie należy on do tego samego szeregu, co Ja. Wspólnota, w której mówię „ty” albo „my”, nie jest liczbą mnogą „ja”. Ja i ty nie są egzemplarzami tego samego pojęcia¹.

¹ E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, Warszawa 2002, s. 26.

Sprowadzenie bycia Innego do bycia Ja jest pogwałceniem indywidualności Innego, bowiem u Levinasa spotkanie drugiego człowieka opiera się na ujawnieniu jego twarzy, ta zaś jest symbolem bezbronności

istnieje przede wszystkim sama szczerość twarzy, jej szczerza ekspozycja, bez ochrony. Skóra twarzy pozostaje w najwyższym stopniu naga, w najwyższym stopniu obnażona; w twarzy zawarte jest istotne ubóstwo. Dowodem na to jest fakt, że usiłuje się zamaskować to ubóstwo, przyjmując pozy, postawę pewności siebie. Twarz jest wystawiona, zagrożona, jakby zapraszała do aktu przemocy. Jednocześnie jest tym, co zabrania nam zabijać².

Spotkanie charakteryzuje twarz Innego, jest ona zaproszeniem do rozmowy prawdziwej, sprawiedliwej, nieskażonej retorycznymi zabiegami. Według Levinasa, żadna mowa nie jest wolna od retoryki, retoryka stawia mowie opór przed osiągnięciem rozmowy sprawiedliwej. Specyficzna natura retoryki (propagandy, pochlebstwa, dyplomacji) polega na niszczeniu wolności. Przewyciężenie retoryki daje nadzieję na prawdziwą rozmowę, która jest wolna od próby przechytrzenia bliźniego. Ty nie jesteś jak Ja jest uznaniem, a nie zaprzeczeniem wolności Innego. Według Tischnera, spotkanie to związek dialogiczny

Ja – zapytany wiem dzięki pytaniu, które do mnie doszło, że inny człowiek jest przy mnie obecny, ale wiem również, że i ja jestem przy nim. (...) Pytanie wytrąca mnie ze stanu „przy kimś”, „obok kogoś”, a nawet „wobec kogoś”, by mnie wtrącić w nowy stan – stan „dla kogoś”. Innymi słowy: staje się odpowiedzialny. Istotny sens pytania polega na tym, że budzi ono w zapytanym poczucie odpowiedzialności³.

U Tischnera możliwość spotkania z drugim człowiekiem powinna być świadoma, że Ja jest wartością dla Ty, a być wartością dla kogoś to być przez tego kogoś uznanym.

W pedagogice świat wartości to szeroko pojęty zakres wychowania, to proces zmian w osobowości wychowanka nie tylko w sferze poznawczo-instrumentalnej, ale przede wszystkim kształtowanie stosunku człowieka do świata i ludzi. Przekonania, postawy, układ wartości i celów życia. Jest więc w tym obszarze miejsce na Innego i dla Innego. Nie jest to jednak tak oczywiste. Świadome uczestniczenie w procesie wychowania, dojrzewanie do widzenia siebie „Innego” w lustrze jest warunkowane wieloma czynnikami. Niewątpliwie najważniejszymi z nich są odpowiedzialność wychowujących, systemy równoległe, ze szczególnym uwzględnieniem mediów, a także sama osoba wychowanka i to na ile on sam rozumie i identyfikuje się ze swia-

² J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006, s. 21.

³ Tamże, s. 67-68.

tem norm i jakie nadaje im znaczenie w życiu osobistym. Podjęta refleksja nie jest tematyką w pedagogice nieznaną. Rola klasy szkolnej w procesie samookreślania się, budowania tożsamości i spójności z grupą stanowi jeden z najważniejszych aspektów życia społecznego. Efektem działań edukacyjnych powinna być zatem nie tylko pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, ale także przygotowanie pokoleń młodych ludzi do życia w rzeczywistości charakteryzującej się coraz częstszymi i świadomymi kontaktami z odmiennością.

Makrosystem i mikrosystem klasy szkolnej

Pojęcie grupy społecznej jest bardzo szeroko rozumiane w literaturze. Możemy o niej mówić wówczas, „gdy dwie lub więcej jednostek pozostaje ze sobą w bezpośredniej interakcji, gdy mają względnie jasny cel i ustalone normy”⁴. Konsekwencją interakcji są pewne role (obowiązek pewnego rodzaju zachowań), których wypełnianie prowadzi do wzrostu, wzbogacenia doświadczeń i lepszego przystosowania osobnika⁵, bowiem właśnie na terenie grupy społecznej dokonuje się proces socjalizacji jednostki, rozumiany jako „proces zmian zachodzących w jednostce pod wpływem środowiska społeczno-kulturalnego, polegający na rozwoju osobowości w kierunku społecznie pożądanym”⁶. Pierwszą niezwykle ważną grupą społeczną, do której należy jednostka jest najczęściej rodzina. Przynależność do tej grupy, atmosfera w niej panująca, opieka, której udziela dziecku decyduje o stopniu i poziomie uspołecznienia dziecka. Ma to ogromne znaczenie dla poruszania się dziecka w obrębie kolejnej grupy-instytucji jaką jest szkoła, a w niej klasa szkolna. Szkoła jest wyselekcjonowaną instytucją, w której z złożenia zachodzą kierowane procesy socjalizacyjne, a klasa będąc jej formalnym elementem, swoistym makrosystemem, w organizacyjnej strukturze ma względnie stały skład uczniów, określone przepisy i sposób funkcjonowania (plany lekcji, regulamin, programy nauczania) oraz zespół nauczycieli. Jest także grupą zadaniową, powołaną w celu przyswajania treści związanych z procesem nauczania, a także środowiskiem wychowawczym, bowiem w niej dokonuje się proces wychowania⁷. Powszechne jest w literaturze przekona-

⁴ S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1972, s. 172.

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 48.

⁶ R. Pawłowska, *Przyczyny nieakceptacji dzieci w klasie szkolnej*, *Problemy Alkoholizmu*, 1996, 8-9, s. 21.

⁷ D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, s. 8.

nie, że o wartości klasy jako środowiska wychowawczego decyduje nie tyle jej struktura formalna, ile nieformalny układ stosunków interpersonalnych między uczniami. Rozpoczynające naukę szkolną dzieci tworzą początkowo zbiór nieznanymi sobie jednostek, między którymi brak więzi społecznej. Zaczyna ona dopiero stopniowo się wytwarzać w klasie. Mimo więc, iż klasa szkolna utworzona jest w sposób formalny, w krótkim czasie staje się również grupą nieformalną, której każdy uczeń zajmuje określoną pozycję⁸. Grupy nieformalne powstają spontanicznie. Nie są one organizowane w sposób planowany i zamierzony, a ich struktura organizacyjna nie jest zaś instytucjonalnie usankcjonowana. Ich istnienie w klasie szkolnej nie pozostaje bez wpływu na pozycję jednostki w zespole klasowym. Inną pozycję w klasie zajmuje gospodarz, inną – jego zastępca, a jeszcze inną – skarbnik. Każdy z nich jednocześnie pełni osobliwą rolę społeczną, przypisaną im z tytułu takiej a nie innej pozycji. Różnice pod względem zajmowanych przez uczniów pozycji występują także wśród uczniów lubianych lub nielubianych. Istnieją bowiem różne stopnie okazywanej sobie sympatii i antypatii⁹. W tradycyjnej klasie życie społeczne uczniów kształtuje się przypadkowo i żywiołowo. Powstaje układ stosunków i działań determinowanych przez wzory i normy, nie zawsze zbieżne ze wzorem dobrego ucznia. W układzie tym tworzy się w sposób żywiołowy swoista hierarchia społeczna, można by rzec mikrosystem. Klasa szkolna staje się zatem środowiskiem wielokulturowym, rozumianym jako wielość tożsamości. Każde dziecko jest indywidualnością, przynosi do szkoły-klasy szkolnej „swoją kulturę”, swoją odmienność etniczną. Inną immanentną cechą środowiska klasy jest jej międzykulturowość¹⁰. Z perspektywy subiektywistycznej są to relacje między dwiema jednostkami, będącymi nosicielami określonych cech kulturowych, z których każda przyswoiła je subiektywnie w sposób unikalny i wyłączny. W perspektywie psychologicznej to interakcja między dwiema tożsamościami w wielu planach:

a) sensorycznym, w którym wzajemnie się dostrzegamy i poznajemy za pomocą zmysłów;

b) poznawczym – gdzie podejmujemy próbę rozumienia, wyjaśnienia i nadania znaczenia Drugiemu-Innemu;

c) orientacyjnym – w którym podejmujemy działania i adekwatne do nich decyzje.

Świadome spojrzenie wychowawcy na klasę w wymiarze jej wielo- i międzykulturowości stwarza możliwość jednostce, aby we wzajemnych

⁸ M. Syndyk, *Jak się czujesz w klasie?* Edukacja i Dialog, 2004, 8, s. 48.

⁹ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985, s. 58.

¹⁰ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008.

stosunkach i kontaktach z rówieśnikami harmonijnie realizowała swoje potrzeby psychologiczne. Identyfikacja z rówieśnikami pozwala jednostce najbardziej adekwatnie zaspokoić zarówno potrzebę oceny siebie, jak i potrzebę oceniania partnera. Właśnie rówieśnik – równorzędny partner w kontakcie – występuje jako realny obiektywny „punkt odniesienia” w procesie poznawania otoczenia i samego siebie. Wszystko to decyduje, iż kontakt i wzajemne stosunki z rówieśnikami mają szczególne znaczenie, a w niektórych okresach życia, być może, są najważniejszą sferą interakcji¹¹. Brak zaspokojenia potrzeby (zwłaszcza) kontaktu emocjonalnego powoduje wystąpienie poczucia izolacji i osamotnienia. Nierzadko wywołuje zahamowanie aktywności społecznej, przejawy wrogości i deprecjonowanie wartości aprobowanych przez grupę. Literatura przedmiotu wymienia kategorie dzieci ze względu na realizację potrzeb w grupie. Należą do nich dzieci:

- akceptowane – cieszą się uznaniem; dziecko akceptowane ma największe możliwości zaspokajania potrzeb psychicznych w grupie i największą szansę prawidłowego rozwoju społecznego, ponieważ grupa klasowa jest dla niego terenem sukcesów, zapewnia poczucie bezpieczeństwa oraz satysfakcji z przebywania w gronie przyjaznych i życzliwych ludzi;

- przeciętnie akceptowane – raczej lubiane, ale nie zajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy;

- o statusie niezrównoważonym – polaryzujące opinię grupy; część uczniów ma do nich stosunek pozytywny – lubi je, akceptuje, a część przeciwnie; taka sytuacja nie jest korzystna dla funkcjonowania dziecka, bowiem z jednej strony jest ono nagradzane uznaniem, z drugiej zaś często karane odrzuceniem;

- izolowane – funkcjonują na marginesie życia klasy, nie podejmują działań na rzecz grupy, często są określane jako bierne społecznie; z psychologicznego punktu widzenia sytuacja dziecka izolowanego jest o tyle niekorzystna, że nie ma ono możliwości zebrania doświadczeń społecznych, nie przechodzi niezbędnego treningu w sytuacjach kontaktów z innymi;

- odrzucone – są przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy, nie znajdują w ramach klasy szkolnej warunków do zaspokajania ważnych potrzeb, przebywanie w grupie jest dla niego źródłem negatywnych przeżyć, nierzadko przekładających się na stosunek dziecka do szkoły, motywację do nauki, czy oceny samego siebie¹².

Dzieci niezaakceptowane w klasie szkolnej bardzo często stają się tym Innym (Obcym, Gorszym, Niebezpiecznym, Nieciekawym). Ów Inny nie ma

¹¹ J.Ł. Kołomiński, *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, Warszawa 1982, s. 45.

¹² D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane*, s. 28-30.

możliwości na relacje w żadnym z planów międzykulturowości, staje się dzieckiem niepopularnym. Jego osobowość nierzadko cechuje schizotypia (trudność w przystosowaniu się do oczekiwań grupy, brak taktu i zręczności w prowadzeniu dialogu wynikającego z przynależności do społeczności uczniowskiej), brak wytrwałości w działaniu, duża labilność emocjonalna, mała cierpliwość i niesystematyczność, brak cierpliwości i odpowiedzialności, nadmierna lękliwość, unikanie współzawodnictwa z rówieśnikami, a także dezorganizowanie i spowalnianie realizacji celów grupowych oraz egocentryzm, mniejsza dojrzałość społeczna, nieufność w sytuacjach nowych, samotność i pesymizm¹³.

Wyjaśnienie wzajemnych złożonych ustosunkowań dzieci w klasie jest rzeczą szczególnie trudną, kiedy analiza dotyczy stanu aktualnego. Samo stwierdzenie korelacji między czynnikami występującymi aktualnie nie może być wystarczającą podstawą do formułowania wniosków o istnieniu związków przyczynowych. To, co może wydawać się w grupie i być przyczyną istniejącego stanu rzeczy, niejednokrotnie jest jego następstwem. Zależności mają tu charakter wielostronny i nierzadko wzajemnie się warunkują. Do najczęściej wymienianych przyczyn nieakceptacji w grupie należą:

- czynniki biologiczne, rozumiane jako opóźnienie w ogólnym rozwoju biologicznym lub wskazujące na niską ogólną sprawność fizyczną;
- czynniki społeczne, ze szczególnym akcentem położonym na pochodzenie społeczne rodziców;
- czynniki rodzinne, utożsamiane z wykształceniem rodziców, warunkami materialnymi, systemem stosowanych kar i nagród;
- sytuacja szkolna dziecka, ujmująca jego powodzenie w nauce, aktywność społeczną, samopoczucie w szkole, a także osobę nauczyciela¹⁴.

Geneza niepopularności bywa zatem różna. Może być spowodowana także przejawianym przez dziecko brakiem koleżeńskości, nieumiejętnością życia w grupie, skłonnością do izolacji. Czasem niepopularność bywa uzależniona od cech wyglądu zewnętrznego, związanych z defektami rozwojowymi, zaniedbanym ubiorem, brakiem urody lub niedostatecznym staraniem o utrzymanie czystości osobistej. Brak popularności pojawia się również jako następstwo uprzedzeń, przejawiających się we wrogich postawach wobec dzieci należących do określonych grup narodowościowych, etnicznych, społecznych lub wyznaniowych, czyli nierzadko Innych.

¹³ W. Sikorski, *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzucanych w klasie szkolnej*, *Opieka - Wychowanie - Terapia*, 2000, 3, s. 10-12.

¹⁴ M. Syndyk, *Jak się czujesz w klasie?* s. 49.

O odpowiedzialności i wychowaniu

Przestrzeń to jedna z podstawowych kategorii epistemologiczno-ontologicznych, najczęściej pojmowana jako ogół wszelkich relacji zachodzących pomiędzy obiektami, a także jako miejsce obcowania z Drugim, gdzie żyjemy zawsze z kimś, we współpracy, rywalizacji, przy kimś, wobec kogoś, dla kogoś¹⁵. Przestrzeń klasy szkolnej możemy zatem pojmować wielorako. Z jednej strony – jako zbiór materialnych, wymiernych konstruktów, z drugiej zaś strony – jako sumę zdarzeń zachodzących pomiędzy nauczycielem i uczniem. Jest więc miejscem relacji wszystkich ze wszystkimi, miejscem doświadczania życia, doświadczania odpowiedzialności innych, uczenia się odpowiedzialności i miejscem stawania się. Niebagatelną rolę w procesie „stawania się” ucznia spełnia nauczyciel, a szczególnie pojmowana przez niego odpowiedzialność za Drugiego-Innego, jakim jest uczeń. Czym jest odpowiedzialność? Niewątpliwie jest istotą człowieczeństwa, jest także procesem, wpisuje się w obszar przeżywanego przez człowieka życia, pojawiając się tylko tam, gdzie jest prawdziwe odpowiadanie na to, co się komuś przydarza, a więc co się widzi, co słyszy i co odczuwa¹⁶. Odpowiedzialność nauczyciela wiąże się z odpowiedzią na zapytanie. Będąc zapytanym staje się częścią Ty, pytanie bowiem stawia Ja przed wyborem, wtrąca w przestrzeń metafizyczną pytającego. Jeśli zapytany odpowiada, staje się uczestnikiem sprawy pytającego, a klasa szkolna staje się miejscem spotkania. Jakże ważne w kontekście spotkania zdaje się przygotowanie do bycia nauczycielem. I nie chodzi tu tylko o „szlifowanie” jego cech charakteru, ale o

miłość rozumianą jako autentyczna forma więzi z drugą osobą. (...) To właśnie miłość jest odpowiedzialnością Ja za Ty, na bazie której można dopiero działać, uzdrawiać, wychowywać, wspierać czy pomagać¹⁷.

Realizacja siebie poprzez tak pojmowaną odpowiedzialność winna być nacechowana refleksją i wolnością od ideologii oraz formalizmu podporządkowania. Powinna skłaniać do dyskursu i namysłu nad sobą oraz relacją z wychowankiem (wychowankami). Niestety, złożone formalne i nieformalne struktury wewnętrzne spychają tak pojmowaną odpowiedzialność na margines. Zamiast wychowania szkoła staje się nierzadko miejscem pseudowychowania. Jest to bardzo niebezpieczne zjawisko, ponieważ najistotniejsza jest zgodność celów z zapisami w dokumentach. Rezygnuje się

¹⁵ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 68.

¹⁶ B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 150.

¹⁷ M. Buber, *Ja, Ty* w: tamże, s. 152.

z dialogu z wychowankiem, nie uczy prawa do własnej autonomii, prawa do suwerenności innych osób i sztuki kompromisu, która jest podstawą rozumienia i poszanowania wolności Innego. Zamiast wychowania mamy więc wychowanie toksyczne, które narusza ludzką godność, lekceważąc wartości i przekraczając prawa powszechnie obowiązujące.

To taki system, który cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia z tej racji, iż upowszechnia on i wdraża do negatywnych postaw czy zachowań, doprowadzając wśród swoich uczestników do co najmniej jednego z rodzajów szkód: moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych. Ze względu na swoje właściwości system ów wywiera szkodliwy wpływ na podmioty edukacyjne, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania¹⁸.

W literaturze spotykamy wiele typologii pseudowychowania. J. Tarnowski¹⁹ wskazuje na pewne zachowania wychowawców, które odbiegają od idei wychowania. Należą do nich:

- tresura - stosując przymus, wychowawca nakłania dzieci do powtarzania pewnych zachowań pod groźbą kary bądź obiecując nagrodę;
- administrowanie - przybiera formę sformalizowaną, gdzie na plan pierwszy wysuwa się nie dobro człowieka, lecz kontrolę stopnia realizacji zadań, które zostały zlecone; wychowawca pełni rolę nadzorcą, kontrolną;
- trening - systematyczne powtarzanie coraz trudniejszych ćwiczeń w celu uzyskania pewnych umiejętności, sprawności w określonej dziedzinie;
- moralizowanie - słowne, sugestywne bądź perswazyjne wpływanie na drugą osobę;
- kształtowanie osobowości - wychowawca kieruje się przekonaniem, że ma prawo do kształtowania swego wychowanka traktując go przedmiotowo.

Nieco inaczej konsekwencje udawania wychowania interpretuje K. Osińska²⁰, używając słowa toksyna. Wyodrębnia trzy rodzaje zachowań nauczyciela, które hamują czy wręcz deprawują naturalne procesy rozwojowe dzieci:

- relatywizm postaw (toksyna 1) - przejawiają wychowawcy interpretujący prawa moralne w zależności od danej sytuacji czy okoliczności, nie uznając właściwych, obowiązujących powszechnie praw moralnych;
- relatywizm działania (toksyna 2) - wychowawca co prawda akceptuje prawa i normy moralne, lecz nie wciela ich w życie;

¹⁸ B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, s. 44.

¹⁹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 15.

²⁰ K. Osińska, *Choroby moralne*, [w:] *Program wychowawczy szkoły*, red. B. Śliwerski, Warszawa 2001, s. 44.

- choroba moralna (toksyna 3) - stan najbardziej toksyczny, charakteryzujący się brakiem akceptacji norm i wartości przez wychowawcę, a co za tym idzie - nie wdraża je w życie publiczne²¹.

Pseudowychowanie pozostaje także w ścisłym związku wrogimi postawami wobec dziecka, przede wszystkim wrogością subiektywną²², rozumianą jako przejawianie osobistej nienawiści do dzieci. Pedagog w tym przypadku jest typem racjonalnego sadysty, który czerpie satysfakcję z psychicznego bądź fizycznego znęcania się nad uczniami. Wychowawcy tacy godzą w godność ucznia, zachowując się w sposób agresywny i wrogi (przejawiają mściwość, poniżanie, złośliwość, wyśmiewanie, stawianie niesprawiedliwych ocen) bądź stosują przemoc (jak intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, stwarzanie sytuacji konfliktowych). Inną, równie drastyczną postawą jest wrogość obiektywna wychowawcy, który lubi swoją pracę i dzieci, ale z racji obowiązującej w szkole przemocy strukturalnej czy symbolicznej staje się rzecznikiem zła, blokując wbrew własnej woli lub degradując rozwój psychofizyczny swoich podopiecznych. Nie bez znaczenia dla relacji nauczyciel - uczeń jest również manipulacja pedagogiczna, przejawiająca się świadomym oddziaływaniem pedagoga na dzieci, mającym na celu ich uprzedmiotowienie, a w rezultacie - kontrolę i wpływ na nie. Pedagog wykorzystuje do tego swoją władzę, wyższość oraz wiedzę na temat rozwoju psychofizycznego wychowanków. Wykorzystuje także bezbronność i niedojrzałość dzieci. Do metod manipulacji zalicza się m.in.: ograniczanie swobody myślenia, zmienianie reguł postępowania i ich uzasadnień, udzielanie pochlebstw by wkraść się w czyjeś łaski, blokowanie dostępu, skrywanie przed wychowankiem rzeczywistych faktów, wzbudzanie rywalizacji antagonistycznej, stwarzanie pozorności wyboru, angażowanie autoritetów, wywoływanie poczucia winy itp. Manipulacja pedagogiczna może doprowadzić do konformizmu wychowanków, wyzbycia się odpowiedzialności za własne postępowanie, zaniku samodzielności albo do buntu, oporu, czy agresji, w przypadku rozpoznania przez wychowanka negatywnych intencji wychowawcy. Innym niepokojącym zjawiskiem, który staje się codziennością polskiej szkoły jest egzystencja pozorów. Zwraca na to uwagę J. Lutyński²³, twierdząc, że realizacja celów edukacji w codziennym kształceniu i wychowaniu służy za pretekst do podjęcia zupełnie innych działań. Instytucje oświatowe kierując edukacją, zachowują otwartość na ingerencję

²¹ M. Groenwald, *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 140-141.

²² B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, s. 46-47.

²³ J. Lutyński, *System dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe*, [w:] *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, red. J. Lutyński, Warszawa 1990, s. 143.

polityki i ekonomii, wyrażając tym samym zgodę na wskazywanie przez nie co jest dobre, ważne i słuszne w uczeniu się. W konsekwencji może to prowadzić do ubezwłasnowolnienia szkół oraz instytucji nią kierujących. Ten ekspansywny interwencjonizm czyni z ucznia (i nauczyciela) posłuszne narzędzie sprzyjające kreowaniu edukacyjnej fikcji. Uczeń zobligowany obowiązkiem szkolnym i tak do szkoły przyjdzie, a placówka może skupić się na produkcji zaświadczeń, poświadczeń, kronik i innych dokumentów uwiarygodniających jej pracę, stosownych do potrzeb i wymagań władz oświatowych. Rzeczywiste cele szkoły mające służyć dziecku schodzą na plan dalszy i przyjmują postać pozorowanych.

W takiej rzeczywistości szkolnej, klasowej coraz trudniej znaleźć miejsce na refleksje o Innym nie Obcym, a przecież refleksja ta pobrzmiewa w wychowaniu²⁴, rozumianym jako kształtowanie stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Wiąże się przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom (w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów) znaczenia osobistego. Na jakość i głębokość zmiany składa się jakość norm, klarowność ich przekazu, stopień dokładności odbioru, zgodność lub niezgodność z dotychczasowymi przekonaniem jednostki, siła i trwałość przeżycia osobistego tych norm oraz ich życiowe zastosowanie.

W poszukiwaniu rozwiązań

W tak szybko zmieniającej się rzeczywistości trudno o jednoznaczne rozwiązania. Zachodzi bowiem potrzeba odpowiedzi na pytanie o pełniejszy rozwój człowieka: czy ma być on zgodny z jego rzeczywistymi potrzebami, czy ma polegać tylko na ciągłym spełnianiu oczekiwań innych ludzi? Dyskursowi nad miejscem ucznia w szkole powinna towarzyszyć głęboka refleksja nad samym uczniem-osobą-człowiekiem. Nieodłączną cechą pracy z dzieckiem winien być powrót do filozoficznej koncepcji człowieka, w której szczególnie nacisk kładzie się na jedność psychofizyczną człowieka oraz jego immanencję w przyrodzie i jego transcendowanie przyrody. Człowiek żyje w środowisku przyrodniczym i społecznym oraz wchodzi w przeróżne związki z elementami tych środowisk. Ujmowanie środowiska człowieka jako bytu przygodnego odnosi człowieka do bytu koniecznego, a ostatecznie do źródła wszelkiego bytu – do bytu absolutnego²⁵. W takiej perspektywie

²⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 319.

²⁵ M.A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1986.

podejmowanie i rozwiązywanie problemów człowieka pozwala dostrzec w nim podstawową wartość. Niezbędna jest ochrona bezcennej dziedziczności człowieka – to jedno z największych i najszlachetniejszych zadań stojących przed współczesnym człowiekiem. Znacząca dla tego procesu jest przede wszystkim wrażliwość samych nauczycieli. Współczesny człowiek często sam nie bardzo wie, czego właściwie oczekuje od życia. Podlega zmieniającym się stale regułom i warunkom życia, które nie zawsze mają związek z jego potrzebami. Wydaje się, że w tym ogólnym zamęcie wskazane byłoby zwrócenie uwagi na samego siebie, na swoje dążenia i potrzeby, lepsze poznanie własnej psychiki, a w konsekwencji – na pełniejsze zrozumienie swojej natury. Wrażliwość jest cechą potrzebną do pełnego rozwoju człowieka, do zdobywania doświadczeń, mającą niebagatelny wpływ na stan świadomości człowieka i jakość jego kontaktów z innymi ludźmi. Niezwykle znaczącym zadaniem współczesnej szkoły jest kształtowanie osobowości ekologicznej. Składają się na nią specyficzne cechy charakteru, jak: uczciwość, tolerancja, całościowy sposób widzenia świata, życzliwa postawa wobec wszystkich istot, wrażliwość na piękno Ziemi, a zarazem gotowość działania w obronie jej praw²⁶. Nauczyciel mając świadomość plastyczności psychicznej swoich wychowanków, ich chłonności poznawczej i podatności na wpływy, dysponuje ogromną możliwością kształtowania ich wrażliwości i odpowiedzialności. Będąc przewodnikiem i opiekunem każdego ucznia, organizując życie i działania zbiorowe wychowanków, wprowadza ich w świat autentycznej współpracy i prawdziwej życzliwości. Podejmując odpowiedzialnie rolę wychowawcy, może zatem formalizm (makrosystem) klasy szkolnej przekuć w uczącą się wspólnotę, a wewnętrzne relacje, tworzące swoisty mikrosystem związków i zależności między dziećmi, może wykorzystać jako kanwę dla rozbudzania ich ciekawości, rozumienia i tolerancji dla Innego.

Problem jest bardzo złożony, ale na początku może wystarczyłoby, aby wychowawca:

- zechciał poznać dziecko,
- nie pozorował aktywności poznawczej dziecka, a ją kreował,
- nie wykorzystywał oceny jako instrumentu represji, ale informacji,
- nie stosował odpowiedzialności zbiorowej, ale pozwalał każdemu dziecku z osobna poznać i zrozumieć ciężar odpowiedzialności,
- nie narzucał uczniom swojego światopoglądu,

²⁶ E. Frątczak, J. Frątczak, *Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1991, s. 45.

- pozwolił dziecku poznawać świat w zgodzie z jego potrzebami i możliwościami,
- pomógł dziecku zrozumieć Innego i znaleźć Innego w sobie.

BIBLIOGRAFIA

- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.
- Frątczak E., Frątczak J., *Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach porzutu w szkole*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Kołomiński J.Ł., *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, WSiP, Warszawa 1982.
- Krąpiec M.A., *Człowiek i prawo naturalne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1986.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Lutyński J., *System dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe*, [w:] *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, red. J. Lutyński, PIW, Warszawa 1990.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1972.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Osińska K., *Choroby moralne*, [w:] *Program wychowawczy szkoły*, red. B. Śliwerski, Warszawa 2001.
- Pawłowska R., *Przyczyny nieakceptacji dzieci w klasie szkolnej*, *Problemy Alkoholizmu*, 1996, 8-9.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Sikorski W., *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzucanych w klasie szkolnej*, *Opieka – Wychowanie – Terapia*, 2000, 3.
- Syndyk M., *Jak się czujesz w klasie?* *Edukacja i Dialog*, 2004, 8.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?* ATK, Warszawa 1993.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.