

Jarosław Gara*

Socjopatologia wychowania – upozorowanie i fikcyjność¹

Kształtowanie się tożsamości współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce² skłania do poszukiwania nowych heurystyk rozumowania zarówno dla rozbudowywania teoretycznych kontekstów, jak i projektowania oddziaływań resocjalizacyjnych w powiązaniu z szeroko rozumianą humanistyką. Przykładem takich heurystyk rozumowania w odniesieniu do teorii może być powiązanie problematyki diagnozy resocjalizacyjnej z założeniami filozofii hermeneutycznej³, a w odniesieniu do praktyki próba poszukiwania inspiracji w projektowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych w założeniach filozofii fenomenologicznej⁴.

Wpisuje się to w ogólną tendencję coraz powszechniej dochodzącą do głosu w opiniotwórczych środowiskach pedagogicznych w Polsce. Zgodnie z nią wskazuje się na konieczność wykraczania poza iluzoryczne w ambicji swej obiektywności scjentystyczne i empiryczne nastawienia w sposobie rozpatrywania problemów natury pedagogicznej oraz nasycenia ich podejściem humanistycznym⁵. Akademickie uprawomocnienia tych nastawie-

* Dr hab. Jarosław Gara, Uniwersytet Warszawski.

¹ Artykuł ten jest przeredagowaną i zmienioną wersją tekstu *Kategoria pseudowychowania oraz jej znaczenie dla analizy etiologii nieprzystosowania społecznego* przygotowanego do druku w: Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 20011.

² Zob.: L. Pytka. *Ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*. „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2008, nr 1–2, s. 23.

³ Zob.: L. Pytka. *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydaw. APS, Warszawa 2005, s. 173–180.

⁴ Zob.: A. Fidelus. *Fenomenologiczna metoda pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie*. „Nowa Szkoła” 2008, nr 3, s. 22–27.

⁵ Wskazać można choćby na kilka takich opracowań: A. Folkierska. *Filozofia w kształceniu nauczycieli*. W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 1992, s. 310–312; L. Witkowski. „Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę. „Colloquia Communia”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, 2003, nr 2(75), s. 103; T. Hejnicka-Bezwińska. *Antropologiczny punkt widzenia a poszukiwanie pedagogicznego sensu edukacji w społecznym dyskursie o edukacji*. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.). *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Gaudinum, Lublin 2010, s. 24;

wień w polskiej pedagogice bezpośrednio związane były z dominacją pozytywistycznego paradygmatu uprawiania nauki. Począwszy od transformacji ustrojowej w 1989 roku obserwujemy jednak zjawisko, które określić można, nie tylko mianem osłabienia wpływu tego paradygmatu i zachwianiem jego wiarygodności, ale wręcz kryzysem i rozpadem owych uprawomocnień, co znajduje również odzwierciedlenie w doborze problemów i sposobie ich rozpatrywania w najnowszych podręcznikach akademickich⁶. W pedagogice resocjalizacyjnej otwarcie na ową szeroko rozumianą humanistykę bez wątpienia znalazło również odzwierciedlenie w pracach Lesława Pytki m.in. poprzez dowartościowanie zagadnień antropologicznych i aksjologicznych oraz odwołania do psychologii humanistycznej.

W tym kontekście przyjąć można, że współczesna świadomość problemów związanych z projektowaniem oddziaływań resocjalizacyjnych nie znajduje już podparcia w socjotechnicznej precyzji i pewności planowanych zmian względem przedmiotu ukierunkowanych zabiegów i działań. Dewaluacja i rozpad scjentystycznych intencji resocjalizacji jako swoistej inżynierii społecznej w tej samej mierze uwypukliła też z całą wyrazistością jej rzeczywistą słabość/ograniczenie, jak i nadzieje/wiarę. Faktyczną słabością/ograniczeniem oraz nadzieją/wiarą zarazem resocjalizacji jest sam człowiek. Nadzieja resocjalizacji i jej intencje naprawcze (readaptacyjne, reedukacyjne) opierają się tym samym na, w mniejszym lub większym stopniu uświadamianych, założeniach o charakterze *sensu stricto* antropologicznym. Co więcej założenia te *de facto* wyrażają odwieczną „wiarę humanistów”. Owa wiara/przeświadczenie przede wszystkim odnosi się do natury wolitywno-intelektualnego życia człowieka – jego zdolności do „przestawności” podejść i dążeń, egzystencjalnych zwrotów, zmiany sposobu bycia i sposobów wartościowania rzeczy, rozrachunku ze swą przeszłością i przeorientowaniu stosunku do przyszłości, redefinicji swej podmiotowej tożsamości i osobowego rozwoju, czy zmianą nastawień poznawczych i emocjonalnych wobec otaczającej rzeczywistości.

Słabość i ograniczenia oddziaływań wychowawczych czy resocjalizacyjnych w kontekście tak konstатовanych rudymentów antropologicznych rozpatrywana zaś może być zarówno z pozycji nastawień (postaw i działań) podmiotu doznającego oddziaływań (wychowanka, podopiecznego), jak i podmiotu projektującego te działania (wychowawcy, opiekuna). Do pewnego stopnia zrozumiała i usprawiedliwiona jest też tendencja, zgodnie

S. Sztobryn. *Bogdan Suchodolski jako historyk filozofii wychowania*. W: S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomska (red.). *Filozofia wychowania w XX wieku*. Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 447; B. Śliwerski. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 261; T. Lewowicki. *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia”. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, dz. cyt., s. 23; Z. Kwieciński. *Czy możliwa jest edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*. „Colloquia Communia”. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, dz. cyt., s. 60–61; K. Ablewicz. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Wydaw. UJ, Kraków 2003, s. 16.

⁶ Zob.: T. Hejnicka-Bezwińska. *Pedagogika ogólna*. Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; M. Nowak. *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; B. Śliwerski. *Pedagogika*. T. 1–4, GWP, Gdańsk 2006–2010.

z którą zazwyczaj koncentrujemy się na przeszkodach (słabościach, ograniczeniach) efektywności tych procesów występujących po stronie podmiotu doznającego. Nie można jednak zapominać, że uprawomocnione jest to tylko o tyle, o ile „świat dorosłych”, podmiotów definiowanych jako działających i sprawczych w procesie projektowania takich oddziaływań, działa opierając się na standardach autokrytycyzmu i autoweryfikacji własnych błędów i wypaczeń. Standardy te muszą być zatem oparte na autorefleksji nad jakościowymi wymiarami własnych postaw i działań, tak by nie dopuszczać do powstawania i utrwalania się patologicznych mechanizmów i zjawisk, których przyczyny znajdują się po stronie podmiotów działających (wychowawców, opiekunów). Z tej też perspektywy podjęty zostanie w tym miejscu problem upozorowania i fikcyjności wychowania jako jednej z przesłanek analizy źródeł form nieprzystosowania społecznego.

Upozorowanie i fikcyjność oddziaływań wychowawczych

W tym też kontekście można przywołać i bliżej rozważyć niezwykle interesujące analizy problematyki form pseudowychowania⁷ podjęte przez Jacka Filka. Autor wyróżnia bowiem określone kategorie oddziaływań, które jawią się jako wychowanie i roszczą sobie prawo do bycia wychowaniem, choć w gruncie rzeczy są jego zaprzeczeniem. Owe (pseudo)formy przybierają postać wychowania, ale nim nie są, ponieważ nie pełnią tych konstruktywnych i prorozwojowych funkcji, które wychowanie spełniać powinno w życiu tych, którzy poddani są jego wpływom. W ten sposób wraz z faktem roszczenia (uzurpowania) sobie przez pseudowychowanie prawa do przedstawiania siebie jako wychowanie, autentyczne wychowanie wypierane i rugowane jest przez wychowanie upozorowane. Zasadną wydaje się zatem konstatacja, że zawsze wtedy, gdy „troskę o człowieka zastępuje pseudotroska, człowiek jest zagrożony”⁸. J. Filek podejmując problem pseudowychowania wyróżnia też cztery zasadnicze postacie takiego wychowania: nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane i zawładające.

Wychowanie nieadekwatne ukazuje nam takie oddziaływania, które nie uwzględniają swoich sytuacyjnych kontekstów. Uwzględnianie określonej sytuacji, tak w kategoriach ogólnych, jak i szczególnych, traktowana jest tu bowiem jako podstawowe kryterium adekwatności oddziaływań wychowawczych. Każda sytuacja odsłania bowiem przed nami

⁷ Charakterystykę tej problematyki zawierają również opracowania: B. Śliwerski. *Teorie wychowania*. W: *Pedagogika*. t. 4, B. Śliwerski (red.). GWP, Gdańsk, 2010, s. 234–236; J. Gara. *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Wydaw. APS, Warszawa 2009, s. 253–263.

⁸ J. Filek. *Fenomenologia wychowania*. W: tenże. *Filozofia jako etyka*. Wydaw. Znak, Kraków 2001, s. 100. Intencję tej wypowiedzi powiązać można również z Arystotelesowskim opisem ludzi uwikłanych w grę pozorów: *Człowiek jest fałszywy, gdy lubi i poszukuje takich pojęć nie z innego powodu, lecz dla ich fałszywości, albo gdy je wywołuje w umyśle drugiego, tak jak nazywamy fałszywymi rzeczy, które wywołują fałszywe wyobrażenia*. Arystoteles. *Metafizyka*. ks. V. tłum. K. Leśniak. W: *Arystoteles, dzieła wszystkie*. T. 2, PWN, Warszawa 1990, s. 711.

specyficzne wyzwania, „jest tym, co stawia zadanie, co jakby zapytuje”⁹, a wychowanie powinno podejmować próby rozwiązania tego zadania i odpowiedzi na nie. Adekwatność wychowania w stosunku do sytuacji ogólnej wyraża się w tym, by właściwie rozpoznać „aktualną tendencję historyczną i zdecydować, czy i w jakim stopniu będzie z nią współpracować, czy też będzie usiłować jej się przeciwstawić; czy będzie próbować ślepo za ową tendencją kroczyć, czy też świadomie się z nią mierzyć i na nią wpływać, czy też będzie udawało, że świat się nie zmienia”¹⁰. Ignorując tym samym charakter przemian historycznych lub społeczno-kulturowych i przyjmując „cykliczną koncepcję czasu, czy też w ogóle przekreślając czas, wychowanie staje się nieadekwatne do rzeczywistości, jeśli tę roznieć dynamicznie, a nie statycznie. Wychowanie takie pragnie w niezmienionym kształcie odtwarzać rzeczywistość. Chce ono likwidować napięcie międzypokoleniowe, nie rozumiejąc, że dystans międzypokoleniowy nie daje się zredukować. Tak rozumiane wychowanie jest jałowym trudem powstrzymywania wiatru”¹¹. Można zatem przyjąć, że wyraża się ono w retrospektywnej teleologiczności, która koncentruje się na tabuistyczno-tradycjonalistycznej¹² wizji rzeczywistości. Z kolei adekwatność wychowania w odniesieniu do sytuacji szczególnej polega na zrozumieniu konkretnego człowieka-wychowanka, jego możliwości rozwojowych i specyficznych ograniczeń. Odpowiedzialnością wychowania jest odkryć w wychowanku i wydobyć z niego to, co w nim najlepsze (talenty, zadatki, możliwości rozwojowe), przyczyniając się do zaktualizowania tej możliwości. W tym znaczeniu „wychowawca natrafia w wychowanku na coś, co już jest, ale jeszcze nie w pełni, i co może w ogóle nie być”. I dlatego wychowanie może być nieadekwatne, „trwoniąc” lub kalecząc (upośledzając) człowieka, gdy „nie rozpoznaje faktycznej sytuacji wewnętrznej wychowanka i działa na oślep, obok tkwiących w nim pozytywnych możliwości czy też nawet wbrew nim”¹³.

Wychowanie fikcyjne przede wszystkim wskazuje na rozpad interakcyjnej jedności „działanie-doznawanie”. Jedność ta jest warunkiem aktów wychowania w tym sensie, że działanie jest doznawaniem swego własnego działania, jak i reakcji zwrotnych na to działanie, a doznawanie jest swoistą aktywnością doznającego, rodzącą też jego własne działanie. Wychowanie staje się fikcją, gdy „rzekomy wychowawca i rzekomy wychowanek w swych interakcjach nie potrafią zharmonizować swego «współdziałania-współdoznawania»”¹⁴. Zawsze więc, gdy działanie nie przechodzi we współdziałanie, a doznawanie we współdoznawanie wychowanie jest fikcyjne, i staje się porażką uwikłanych w nie podmiotów. Podmiot działający musi zatem tworzyć zharmonizowaną jedność z podmiotem doznawania. Sensem działania jest jego podejmowanie ze względu na kogoś i doznawanie go

⁹ J. Filek. *Fenomenologia wychowania...*, dz. cyt., s. 103.

¹⁰ Tamże, s. 105.

¹¹ Tamże, s. 105.

¹² Por.: L. Pytka. *Uznawane wartości a typ środowiska wychowawczego. Analiza porównawcza wyników badań polsko-francuskich*. W: J. Pańczyk (red.). *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. WSPS, Warszawa 1991, s. 108.

¹³ J. Filek. *Fenomenologia wychowania...*, dz. cyt., s. 104.

¹⁴ Tamże, s. 108.

przez kogoś konkretnego, a warunkiem doznawania jest czyjeś działanie nakierowane na podmiot doznawania. I tak „wychowujący, który kształtuje swoje «działanie-» na podstawie jakiegoś rozpoznania podmiotu «-doznawania», może, błędnie go rozpoznawszy, odnosić to «-działanie» do nierzeczywistego podmiotu «-doznawania». Wychowawca może na przykład odnosić się do jakiegoś stereotypu osobowości wychowanka, który to stereotyp, z punktu widzenia lepiej poinformowanego obserwatora, nie jest rzeczywisty, lecz urojony. W rezultacie urojona, fikcyjna będzie cała działalność wychowawcza [...] Możliwa tu połowiczność wychowania, właśnie dlatego, że jest połowicznością, wychowaniem nie jest”¹⁵. Co więcej możemy mieć do czynienia i z taką sytuacją, gdzie fikcyjność doznawania uświadamiana jest przez bezpośrednie podmioty działania, ale mimo to wciąż podtrzymywana. Podtrzymywanie pozorów wychowawczości działań można też określić swoistym celebrowaniem ich fikcyjności „na użytek gorzej poinformowanych pośrednich podmiotów wychowania”. W ten sposób ze względu na oczekiwania podmiotów pośrednich lub konieczności zagwarantowania jakichś ich interesów, siłą bezładu lub w sposób zamierzony, bezpośrednie podmioty wychowania wspólnie mogą być zainteresowane podtrzymywaniem takiego, opartego na upozorowaniu, stanu rzeczy. Fikcyjne działanie zawsze jednak fikcyjnym czyni tego, który tak właśnie działa, a co za tym idzie fikcyjnym staje się samo wychowanie i wychowawcze wpływy względem wychowywanego¹⁶. Źródło fikcyjności wychowania może zatem tkwić tak w fikcyjności podmiotu działania, jak i podmiotu doznawania oraz w pozorności jedności „działania-doznawania” i pozorności jedności „współdziałania-współdoznawania”¹⁷.

Z kolei wychowaniem wyobcowanym określić należy takie oddziaływania, w ramach których wychowanie jako wytwór¹⁸ nie jest celem samym w sobie, zawsze bowiem traktowane jest ono instrumentalnie. Jest działaniem, którego celem jest coś innego niż samo wychowanie, a oczekiwanym dobrem jest tu dobro inne niż to mierzone wychowawczym rozwojem podmiotu doznającego. „Wychowanie nie ma wtedy dla wychowującego sensu jako wychowanie, lecz jako coś, co służy do czegoś innego, na przykład jako zarobkowanie czy jako zawładanie, czy jeszcze coś innego. Działalność wychowująca trafia wówczas w podmiot jej doznający tylko ubocznie, bowiem nacelowana jest zasadniczo na owo «co innego»”¹⁹. Rozbieżność pomiędzy wytworem i celem „działania-doznawania” określa zatem stopień wyobcowania samego wychowania. Wtwór w którym nie spełnia się cel, staje się w ten sposób wytworem wyobcowanym w stosunku do celu, a cel, który nie jest dookreślany pragnieniem swego wytworu, jest celem wyobcowanym względem swego wy-

¹⁵ Tamże, s. 106.

¹⁶ Tamże, s. 107.

¹⁷ Tamże, s. 108.

¹⁸ Samą kategorię wytworu autor wyjaśnia w następujący sposób: „Akt wychowania różnicuje podmiot «-doznawania». Podmiot, w którym «-doznawanie» już się dokonało, nie jest tożsamy z podmiotem, który w owo «-doznawanie» wkraczał. Jest to co prawda ten sam podmiot, jednakże nie taki sam. Wytworzona tu w akcie wychowania różnica jest właśnie wytworem wychowania”. Tamże, s. 108–109.

¹⁹ Tamże, s. 110.

tworu. Gdy więc wytwór działalności podmiotu wychowującego nie stanowi zarazem jego celu, „to znaczy: to, co wytwarza czy współwytwarza, nie jest tym, o co mu w jego działaniu przede wszystkim idzie. W konsekwencji to, co wytwarza, staje się dlań w mniejszym czy większym stopniu obce”²⁰. Podmiot działający w tym większym stopniu czuje się też sam wyobcowany z tego, co robi, im bardziej jego wychowawcza działalność wymaga od niego zaangażowania w wychowanie, tzn. gdy sytuacja wymusza na nim, by wykraczać poza utarte i standardowe procedury, które w sposób instytucjonalny definiują jego rolę zawodową. Tym samym owa logika zinstytucjonalizowania optyki własnej roli i odpowiedzialności przez podmiot działający stoi u podstaw zinstrumentalizowania sensu samego wychowania oraz uprzedmiotawiających standardów traktowania wychowanków²¹. Wychowanie wyobcowane zredukowane jest zatem do jakiejś częściowej funkcji, przez pryzmat której definiuje się jego sens i zadania, staje się wychowaniem „do czegoś” – „na to”, „na tamto”, „do tego”, „do tamtego”. Logika „wychowania sobie” jest jednak negacją „autentycznego wychowania”²², ponieważ zagraża integralności samego człowieka i jego własnej osobowości. Instrumentalny stosunek do wychowania zawsze w sposób nieuchronny przeradza się w instrumentalny stosunek do wychowanka²³. Co więcej, owo wychowanie „do czegoś”, ujmowane z punktu widzenia przypisanych mu częściowo funkcji, polega również na tym, że gdy „zmieniające się warunki uczynią tę funkcję czy czynność zbyteczną, zbytecznym uczynią również samego tego człowieka. Koniunkturalne wychowanie częściowe może znaleźć się w sytuacji, w której zbyteczny będzie jego wytwór”²⁴. Z perspektywy tak postawionego problemu immanentnym celem pozytywnie pojętego wychowania, paradoksalnie, może być tylko i wyłącznie samo wychowanie, ponieważ wychowanie człowieka „do czegoś” stoi u podstaw konstytuowania się „człowieka do czegoś”. Człowiek zasługuje zaś na wychowawcze afirmowanie nie ze względu na „coś”, lecz ze względu na siebie samego²⁵.

W końcu wychowanie zawładające przejawia się w wykorzystywaniu przewagi (np. związanej z wiekiem, posiadaną wiedzą i doświadczeniem, statusem społecznym, zakresem władzy) podmiotu działającego względem podmiotu doznającego w celu zdominowa-

²⁰ Tamże, s. 109.

²¹ Wskazuje to na dekadencję najgłębszych humanistycznych intencji, które w toku dziejów Cywilizacji Zachodu, powoli choć sukcesywnie próbowały przebić się do świadomości zbiorowej społeczeństw europejskich i tych pozostających w kręgu Cywilizacji Zachodu. Za kulminację takich intencji uznać można sformułowany przez Immanuela Kanta imperatyw kategoryczny (*postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem*), a w szczególności jedną z jego praktycznych postaci: *Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka*. I. Kant. *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg. Wydaw. ANTYK, Kęty 2001, s. 38, 46.

²² J. Filek. *Fenomenologia wychowania*, dz. cyt., s. 112.

²³ Tamże, s. 113.

²⁴ Tamże, s. 112.

²⁵ Tamże, s. 113–114.

nia go i podporządkowania sobie. Samo pojęcie wychowania – pisze Filek – zakłada już nierówność zaangażowanych w wychowaniu podmiotów. Sens tej nierówności jest jednak wyłącznie pedagogiczny, a wychowanie ze swej istoty jest właśnie jej znoszeniem. Tymczasem w ramy tej istotnej dla wychowania nierówności mają skłonność wpisywać się zgoła różne od niej nierówności społeczno-polityczne. Panowanie człowieka nad człowiekiem, panowanie całych klas nad innymi klasami, sięga po wychowanie, spożytkowując tkwiącą w nim immanentnie nierówność i czyniąc z wychowania środek służący utrwaleniu istniejących podziałów i nierówności, utrwaleniu tego panowania²⁶. Eksponowana troska o wychowywanych jest troską upozorowaną, (pseudo)troską, która służyć ma uprawomocnieniu i legitymizacji sprawowanej władzy. Przewodnią intencją tej konkretyzacji pseudo-wychowania jest więc chęć władania nad życiem wychowanka. Władanie to traktowane jest też jako faktyczny – wczytywany w sens podejmowanych oddziaływań – cel, stając się tym samym celem wyabstrahowanym względem samego wychowania i teleologicznego sensu immanentnie mu przynależnego²⁷. Źródłem takich celów, które wczytywane są w wychowanie jako mu obce, może być władza polityczna lub ideologiczna. Niezależnie jednak jakie by były to źródła, funkcjonalny cel wychowania zawładającego zawsze jest ten sam: blokowanie nawyku i zdolności samodzielnego myślenia, konformistyczne i bezkrytyczne zinternalizowanie oczekiwań dotyczących społecznie pełnionych ról, wpojenie respektu i lęku przed władzą.

W oddziaływaniach takich siłą rzeczy nie może być autentycznych autorytetów, dlatego też narzucane są formalne autorytety, które dysponują środkami bezpośredniego i pośredniego przymusu oraz socjotechnicznymi możliwościami kreowania różnych układów zależności zewnętrznych. Układy (zależności) te wikłając jednostkę, ubezwłasnowolniają ją tym samym w obliczu instrumentalnie wykorzystywanej przewagi siły (fizycznej, intelektualnej, wieku, społecznej, ekonomicznej). W ten sposób wychowawcza władza staje się programowaniem, które nie tylko niezależność, krytyczność i samodzielność wychowanka traktuje jako antywartości logiki swej władzy, ale w ich miejsce chce wprowadzać wartości funkcjonalne względem siebie samej: zależność, bezkrytyczność, niesamodzielność wychowanka. Można również założyć, że logika zawładnięcia wychowywanych przez wychowujących może wynikać lub zazwyczaj wynika nie tyle z siły, ile poczucia własnej słabości i ograniczeń, z fobii i kompleksów, moralnej karłowatości lub cynicznej podłości. Podmiot doznający stanowi wtedy część misternej konstrukcji świata podmiotu działającego, który dzięki zawładnięciu czyni swój świat pełniejszym – oddala swe fobie, przypisuje sobie sprawstwo sukcesów wychowanka, czuje się ważny i potrzebny, dzięki temu, że inni są od niego zależni i na niego zdani. Tym sposobem wychowanie zawładające jest represją wobec istotowych sensów samego wychowania, jak i wychowanka.

²⁶ Tamże, s. 114–115.

²⁷ Tamże, s. 115.

Upozorowanie i fikcyjność wychowania oraz przejawy uprzedmiotowienia wychowanka

Formy i przejawy pseudowychowania można również analizować, wskazując na inne jego aspekty, dobierając tym samym określone kryteria organizujące sposób naświetlania i analizy tego problemu. Przykładem różnych, autorskich sposobów odnoszenia się do tego zagadnienia jest problematyka błędów wychowania²⁸, socjopatologii edukacji i ukrytych form przemocy²⁹, toksycznych postaw związanych z praktyką oświatową³⁰, „wychowania w optyce funkcjonowania”³¹, asymetryczności intersubiektywnych form komunikacji, wczytanych w procesy socjalizacyjne³², czy „mitów” i potocznych wyobrażeń wychowawczych³³. W każdej z tych perspektyw poznawczych wspólnym mianownikiem demistyfikacji i krytyki upozorowania i fikcyjności oddziaływań wychowawczych jest to, co zwykle się określać pojęciem uprzedmiotowienia wychowanka i relacji wychowawczej.

Praktycznym wymiarem rozpatrywania racji uprzedmiotawiania samego wychowanka i relacji wychowawczej może być rozpatrywanie tego zagadnienia z pozycji „miękkich form” pedagogicznej totalności³⁴. Mianem „miękkich form totalności” objąć można bowiem takie nastawienia i racje działania, które wpisują się w nadrzędno-podrzędny (uprzedmiotowiający) schemat odniesień interpersonalnych, opartych na utrwalonej i uprawomocnionej logice przewagi i nierównorzędności, która daje o sobie znać w różnych aktach bezwiednie utrwalonej lub programowo demonstrowanej arogancji i protekcjonalności reprezentantów („funkcjonariuszy”, „depozytariuszy”, „mandatariuszy”) instytucjonalnych form organizacji życia społecznego i społeczno-kulturowego *status quo*.

Postawy arogancji i protekcjonalności stanowią tu swoistą pokusę, dla której zależności wpisane w oddziaływania wychowawcze są doskonałą „glebą kielkowania i zakorzenienia”. Postawy te zawsze bowiem wiążą się z subiektywnym poczuciem własnej przewagi lub obiektywnymi przesłankami (strukturalnymi, systemowymi) przewagę tę eksponującymi w relacji z podmiotem „pod-rzędny” („słabszym”, „zależnym”). Subiektywne poczucie przewagi wiąże się z nieformalnymi aspektami nadrzędności, zaś obiektywne przesłanki owej przewagi przede wszystkim związane są z formalnymi aspektami nadrzędności

²⁸ Zob.: J. Tarnowski, *Jak wychowywać*. Wydaw. ATK, Warszawa 1993, s. 11–16.

²⁹ Zob.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. PAN IRWiR: „Edytor”, Toruń 1992, s. 123–129.

³⁰ Zob.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 255.

³¹ Zob.: T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*. „Znak” 1991, nr 9, s. 66–68.

³² Zob.: K. Meyer-Drawe, *Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children*. “Phenomenology and Pedagogy” 1986, Vol. 4, no 3, p. 48–55.

³³ Zob.: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Tłum. E. Sujak. PAX, Warszawa 1997, s. 16–32.

³⁴ Zob.: J. Gara, *Filozoficzna kategoria totalności jako heurystyka pseudopedagogiczności*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 47–58.

podmiotu aroganckich i protekcyjnych nastawień i postaw. W tym też kontekście można mówić o problemie arogancji i protekcyjności jako „miękkich” formach „pedagogicznego” roszczenia totalności.

Niejednoznaczność tak stawianego problemu polega jednak na tym, że cele lub działania z założenia pedagogicznie konstruktywne i prorozwojowe (wychowawcze, edukacyjne) traktowane są tu albo jako uprawomocnienie albo usprawiedliwienie arogancji i protekcyjności podmiotów „nad-rzędnych” (posiadających większą siłę sprawczą lub większy zakres władzy) względem podmiotów „pod-rzędnych” (względnie słabszych i zależnych) w wychowawczej „sytuacji nierównorzędności”. Niejednoznaczność ta skłania do postawienia pytania o faktyczność i autentyczność tego, co z założenia uznane jest za pedagogiczne, w sytuacji, gdy staje się ono źródłem uprawomocnień i usprawiedliwienia niepedagogicznych postaw i racji interpersonalnych odniesień. Czy cele i zamierzenia pedagogiczne definiowane pozytywnie nie stają się tu zatem antywartościami pedagogicznymi ze względu na pseudopedagogiczne wzorce postaw i odniesień, które zdefiniować należy negatywnie? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest jednocześnie swoistym rozstrzygnięciem pomiędzy antynomicznymi sposobami pojmowania roli i funkcji oddziaływań pedagogicznych: wychowanie czy socjotechnika, pedagogia czy „inżynieria społeczna”. Współcześnie nie budzi zaś żadnej wątpliwości fakt, że o tyle o ile upodmiotowiające wychowanie i pedagogia konstytuuje humanistyczną przestrzeń „ludzkich spraw”, o tyle uprzedmiotawiająca socjotechnika i „inżynieria społeczna” dehumanizują ów świat i ich jakościowe, głęboko ludzkie, wymiary.

Przyjąć można również, że problem „miękkich” form totalności sięga głębiej niż dostrzegalne postawy i racje odniesień. Te bowiem zazwyczaj są tylko i wyłącznie zewnętrznymi przejawami wewnętrznych nastawień (percepcyjnych i preferencyjnych)³⁵, związanych z określonymi heurystykami w pojmowaniu siebie i innych oraz przypisywaniu czegoś sobie i innym (praw, obowiązków, przywilejów, możliwości, znaczenia). Przejawami owych uprzedmiotawiających nastawień i działań w relacji z wychowankiem jest to, że jest on lekceważony, ignorowany i zbywany przez podmiot „nad-rzędny”; przejawy jego aktywności są banalizowane lub niedostrzegane lub to, że jest stawiany w sytuacji ubezwłasnowolniającej zależności, deprecjonującej jego wartość jako podmiotu sprawczego i autonomicznego.

Postawy arogancji i protekcyjności mogą się tu wyrażać zatem w tym, że bezpośrednio podmiot działający (wychowawca) zakłada, że:

- miarą ważności lub błahości czegoś jest uznanie przez niego samego rangi tej ważności lub błahości;
- jest arbitrem ludzkich losów i ma prawo oceniać innych zgodnie ze swoim własnym uznaniem (faworyzując jednych lub marginalizując innych);

³⁵ Nawiązuję tu do rozróżnienia Czesława Czapówa, który analizując strukturę postawy wyróżnił jej zewnętrzną (zachowanie) i wewnętrzną (motywację) funkcję. Są one zawsze pochodną nastawień percepcyjnych i preferencyjnych, te zaś ostatecznie mają swe podstawy, w pierwszym przypadku – w światopoglądzie, zaś w drugim – w hierarchii wartości. Zob.: Cz. Czapów. *Pedagogika resocjalizująca. Elementy metodyki i diagnostyki*. PWN, Warszawa 1978, s. 115–132.

- akceptuje standardy, zgodnie z którymi odmawia podopiecznym praw i przywilejów, które jednocześnie gwarantuje sobie samemu, uznając je za nienaruszalne;
- tuszuje własne pomyłki i uchybienia, zakładając, że większą wartością jest zachowanie niezłomnego wizerunku „funkcjonariusza” instytucji wychowawczej niż skorygowanie własnych błędów.

Nadto wskazać można również na paradoks, że etyka działań pedagogicznych warunkuje ostatecznie współczynnik skuteczności (prakseologiczności) pedagogicznej. Co więcej, i znów paradoksalnie, bardzo często dopiero niesatysfakcjonujące z prakseologicznego punktu widzenia efekty oddziaływań wychowawczych stają się przyczynkiem do dostrzegania etycznych deficytów interpersonalnych racji pseudowychowawczych wzorców postaw, współwarunkujących dysfunkcjonalność i nieefektywność tychże oddziaływań. Na taki związek pomiędzy racjami działań etycznych a prakseologiczną efektywnością w pracy z drugim człowiekiem wskazywał też Antoni Kępiński w swej analizie podstawowych błędów praktyki terapeutycznej (błąd „postawy”, „maski”, „sędziego”)³⁶. Sens owych błędów wyraża się bowiem w dezawuowaniu przez sposób bycia i postępowania terapeuty podmiotowego statusu tego, który jest stroną interakcji terapeutycznej. Każdy z tych błędów opiera tym samym ciężar interpersonalnych odniesień terapeuty względem pacjenta (adresata oddziaływań) na lekceważeniu i arbitralności jako przejawach jego uprzedmiotowienia. Osnową tych błędów jest również upozorowanie i fikcyjność: terapeutycznych odniesień do pacjenta, kreowanego wizerunku w ramach społecznie pełnionych ról oraz roszczeń do uzurpowania sobie prawa do bezzwłocznego wydawania werdyktów – oceniania i sądzenia spraw innych.

Upozorowanie i fikcyjność wychowania a nieprzystosowanie społeczne

Wskazując na związek jaki potencjalnie zachodzi pomiędzy upozorowaniem i fikcyjnością wychowania a postaciami i składowymi społecznego nieprzystosowania odnotować należy kilka swoistych powiązań przyczynowo-skutkowych. I tak można wskazać zależność pomiędzy wyróżnionym przez J. Filka wychowaniem nieadekwatnym – a antyrozwojowymi postawami związanymi z rytualizmem społecznym, wychowaniem fikcyjnym – a narastaniem zjawiska międzypokoleniowego konfliktu, wychowaniem wyobcowanym – a kryzysem autorytetów oraz niechęcią do instytucjonalnych form oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, w końcu wychowaniem zawładającym – a introcepcją wartości związaną ze skrajnymi przejawami emancypacji (np. kontrkulturowe ruchy oparte na nieakceptowanych społecznie formach aktywności) lub ubezwłasnowalniającej uległości (neurotyczne przywiązanie do oprawcy, brak autonomicznego poczucia wartości, życie w cieniu i pod dyktando innych).

³⁶ A. Kępiński. *Poznanie chorego*. PZWL, Warszawa 1978, s. 46–61.

W nawiązaniu do powyższych ustaleń stwierdzić należy, że proces introcepcji wartości, jako kluczowy czynnik rozwoju osobowości, pozostaje w ścisłej zależności z kategorią nieprzystosowania społecznego – jego przejawami i natężeniem. Odwołując się zatem do pojęcia nieprzystosowania społecznego, na którym Lesław Pytka oparł swą diagnostyczną Skalę Nieprzystosowania Społecznego (SNS) wskazać można na łączność, jaka potencjalnie zachodzi między niektórymi z wyróżnionych przez niego sfer nieprzystosowania społecznego³⁷ a określonymi formami pseudowychwania, gdzie podmiot działań wychowawczych (model, osoba socjalizująco znacząca) traktowany jest jako zasadnicze źródło emitowania deformacji i wypaczeń w procesie internalizacji wartości³⁸.

I tak poszukując specyficznych czynników, związanych z formami oddziaływań i interakcji podmiotów wychowawczego działania (wychowawców) i podmiotów wychowawczego doznawania (wychowanków), które stają się przesłanką współwarunkującą nieprzystosowanie rodzinne dostrzec można związek z przywoływaną kategorią wychowania wyobcowanego lub fikcyjnego. Instrumentalne traktowanie oddziaływań wychowawczych przez osoby socjalizująco znaczące (wychowanie wyobcowane) i deficyty jakościowych wymiarów interpersonalnego „współdziałania-współdoznawania” (wychowanie fikcyjne) bez wątpienia pozostają bowiem w ścisłym związku z osłabieniem międzyosobowych więzi i identyfikacji dzieci z dorosłymi (rodzicami, opiekunami), tendencją do unikania kontaktu z rodzicami lub opiekunami, nie identyfikowania się z wzorcami osób dorosłych i poszukiwaniem alternatywnych wzorców identyfikacji, słabszą kontrolą rodziców nad czasem spędzonym przez dziecko poza domem oraz osłabieniem lub utratą siły perswazyjnej tych pierwszych względem tych drugich.

Nieprzystosowanie szkolne wraz ze swymi charakterystykami skorelować można z czynnikami pozostającymi w związku z kategorią wychowania nieadekwatnego. W ten sposób nieuwzględnianie indywidualnych możliwości rozwojowych wychowanka i specyficznych kontekstów sytuacyjnych oddziaływań pedagogicznych (wychowanie nieadekwatne) jako zmienne warunkujące pozostawałyby w związku z zaistnieniem takich symptomów jak negatywny stosunek emocjonalny ucznia do szkoły i traktowanie jej jako źródła awersyjnego, niechęć do podejmowania czynności związanych z nauką, które nie stanowią odpowiedzi na potrzeby i zainteresowania dziecka, czy też uzyskiwanie słabych wyników w nauce oraz deficyty motywacyjne związane z realizowaniem obowiązku szkolnego.

W końcu, kumulację niekorzystnych czynników socjokulturowych powiązać można zarówno z przejawami wychowania zawładającego, jak i wychowania fikcyjnego. Logika zawłaszczania wyrażająca się w wychowawczej arogancji i protekcyjności, apodyktyczności

³⁷ Autor SNS wyróżnia: nieprzystosowanie rodzinne, nieprzystosowanie rówieśnicze, nieprzystosowanie szkolne, zachowania antyspołeczne, kumulację niekorzystnych czynników biopsychicznych oraz kumulację niekorzystnych czynników socjokulturowych. Zob.: L. Pytka. *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*. Wydaw. UW, Warszawa 1986, s. 149–158.

³⁸ Zob.: B. Śliwerski. *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. GWP, Gdańsk 2007, s. 40.

i wykorzystywaniu swojej przewagi (wychowanie zawładające) oraz utrwalanie i sankcjonowanie funkcjonalnych rytuałów opartych na społecznej fasadowości i upozorowaniu (wychowanie fikcyjne) bez wątpienia mogą być powiązane z podatnością do naśladowania negatywnych (dewiacyjnych) ról, przyjmowanie których staje się źródłem identyfikacji i skłonności do utożsamiania się z wzorcami podkultury przestępczej, opartymi na negacji społeczno-kulturowego *status quo*. To zaś wiąże się z odpornością na oddziaływania wychowawcze i resocjalizacyjne, które odzwierciedlają ową mistyfikacyjną logikę utrwalonych praktyk i *quasistandardów* relacji interpersonalnych świata dorosłych.

Streszczenie

Problem socjopatologii wychowania może być rozpatrywany z perspektywy pseudowychowania, a zatem upozorowania i fikcyjności wychowania. Kategorię pseudowychowania można zaś traktować jako przyczynek do analizy etiologii nieprzystosowania społecznego. Opis doświadczenia wychowawczego pozwala bowiem na oddzielenie od siebie tego, co ze względu na intencje i skutki, traktować należy jako „fakt pedagogiczny” od tego, co na miano takie nie zasługuje ze względu na swą pozorną wychowawczość. Nie można zatem pomijać zależności jakie potencjalnie zachodzą pomiędzy niektórymi sferami nieprzystosowania społecznego, a określonymi formami pseudowychowania, gdzie podmiot działań wychowawczych (model, osoba socjalizująco znacząca) traktowany jest jako zasadnicze źródło emitowania deformacji i wypaczeń **wychowawczych**. I tak wskazać można współzależność jak zachodzi między przejawami nieprzystosowania rodzinnego a charakterystykami *wychowania wyobcowanego*, przejawami nieprzystosowania szkolnego a kategorią *wychowania nieadekwatnego* oraz przejawami związanymi z kumulacją niekorzystnych czynników socjokulturowych a kategorią *wychowania zawładającego*.

Abstract

Socio-pathology of education: appearances and illusion

The issue of socio-pathology of education may be considered from the perspective of pseudo-education which entails appearances and illusion. The category of pseudo-education might also be perceived as a starting point for further analysis of social maladjustment. Additionally, it should be noted that the description of an educational experience allows for separating the “pedagogical fact” treated as such due to the intentions and effects from the thing that does not deserve to be called like this because of its merely superficial educational character. Thus, dependencies that potentially prevail between some spheres of social maladjustment and specific forms of pseudo-education, in which the subject of educational activities (a model, person playing a significant role in socialization) is treated as a basic source generating deformations and perversions in the process of introception of values, cannot be disregarded. With that in mind, one can refer to the dependency between the symptoms of family maladjustment and characterizations of *alienated education*, symptoms of school maladjustment and the category of *inadequate education*, and between the symptoms resulting from the aggregation of unfavourable social and cultural factors and the category of *hobbling education*.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Arystoteles (1990). *Metafizyka*. ks. V. Tłum. K. Leśniak. W: *Arystoteles, dzieła wszystkie*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Czapów Cz. (1978). *Pedagogika resocjalizująca. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: PWN.
- Fidelus A. (2008). Fenomenologiczna metoda pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie. *Nowa Szkoła*, nr. 3.
- Filek J. (2001). Fenomenologia wychowania. W: *Filozofia jako etyka*. Kraków: Znak.
- Folkierska A. (1992). Filozofia w kształceniu nauczycieli. W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gadacz T. (1991). Wychowanie jako spotkanie osób. *Znak*, nr. 9.
- Gara J. (2009). Filozoficzna kategoria totalności jako heurystyka pseudopedagogiczności. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr. 1.
- Gara J. (2011). Kategoria pseudopedagogiczności oraz jej znaczenie dla analizy etiologii nieprzystosowania społecznego. W: J. Kwaśniewski (red.). *Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW. Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*. T. 17. Warszawa: IPSiR UW.
- Gara J. (2009). Od filozoficznych podstaw wychowania do egzystencjalnej filozofii wychowania. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gordon T. (1997). *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Tłum. E. Sujak. Warszawa: PAX.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010). Antropologiczny punkt widzenia a poszukiwanie pedagogicznego sensu edukacji w społecznym dyskursie o edukacji. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.). *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin: Gaudinum.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kant I. (2001). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg. Kęty: Wydawnictwo ANTYK.
- Kępiński A. (1978). *Poznanie chorego*. Warszawa: PZWL.
- Kwieciński Z. (2003). Czy możliwa jest edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju. „Colloquia Communia”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2(75).
- Kwieciński Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Toruń: „Edytor”.
- Meyer-Drawe K. (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 4, no. 3.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pytko L. (2008). Ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce. *Opieka. Wychowanie. Terapia*, nr 1–2.
- Pytko L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Pytka L. (1986). *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Pytka L. (1991). Uznawane wartości a typ środowiska wychowawczego. Analiza porównawcza wyników badań polsko-francuskich. W: J. Pańczyk (red.). *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
- Sztobryn S. (2010). Bogdan Suchodolski jako historyk filozofii wychowania. W: S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska (red.). *Filozofia wychowania w XX wieku*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Śliwerski B. (1998). *Jak zmieniać szkołę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2006–2010). *Pedagogika*. T. 1-4. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk: GWP.
- Lewowicki T. (2003). Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną. „Colloquia Communia”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2(75).
- Tarnowski J. (1993). *Jak wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Witkowski L. (2003). „Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę. „Colloquia Communia”. *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, nr 2(75).