

Dariusz Zając

### **Patologie wychowania jako przedmiot zainteresowań teorii wychowania\***

Patologie wychowania były, są i zapewne zawsze będą towarzyszyły człowiekowi w jego społecznej egzystencji. „W każdej bowiem dziedzinie życia ludzkiego da się znaleźć – jak zauważa Jan Malec – jakieś zachowania lub ich następstwa, którym ktoś nada miano patologicznych” [1986, s. 56]. Jeśli przyjąć, że „przedmiotem jakiejś nauki, dziedziny wiedzy jest pewien zakres zjawisk, procesów, wyróżniony spośród innych za pomocą precyzyjnych kryteriów ustalonych przez badaczy w ciągu dziejów ludzkiej cywilizacji [a także – dop. D.Z.], ów przedmiot, jeśli spełnia przyjęte przez naukowców warunki, podlega intensywnym badaniom empirycznym i studiom teoretycznym” [Górniewicz, 2005, s. 54], to w przypadku teorii wychowania będącej jedną z podstawowych dyscyplin/subdyscyplin pedagogicznych będzie nim wychowanie w wąskim treściowo-zakresowym znaczeniu [de Tchorzewski, 2002, s. 32; Łobocki, 2003, s. 15-16]. Jednak koncentrowanie się teorii wychowania tylko i wyłącznie w obszarze tak ujmowanego przedmiotu badań zubożałoby ją pod wieloma względami. Rację ma przywoływany już J. Malec stwierdzając: „każda z istniejących nauk powinna na obszarze swego działania śledzić wszelkie zjawiska patologiczne i opracowywać metody przeciwdziałania im” [1986, s. 59-60]. Zatem teoria wychowania może i powinna podejmować namysł nad tym wszystkim, co stanowi odstępstwo od wychowania czy też jego zaprzeczenie. Nie sposób więc nie zgodzić się z Bogusławem Śliwerskim, który pisze: „Dlaczego zatem nie poszukać w obszarze wychowania tego, co

---

\* Artykuł stanowi zmienioną, rozszerzoną i uzupełnioną wersję tekstów: D. Zając, *Nieprawidłowości wychowania – dewiacyjność i pseudowychowanie*, [w:] E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002; D. Zając, *Pseudowychowanie: jego wymiary, przejawy, skutki*, [w:] E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006.

zadaje jego kłam, co staje się jego zaprzeczeniem? Dlaczego nie zatroszczyć się o właściwe wychowanie poprzez rozpoznanie jego patologicznych stanów, wpisujących się jednak w jego postać jako coś zupełnie naturalnego?" [2006, s. 441]. To właśnie owe patologiczne stany mogą stanowić interesujący przedmiot zainteresowań współczesnej teorii wychowania.

Mówiąc o patologii wychowania czy raczej patologiach wychowania, nie można nie odnieść się do ogólniejszej kategorii zjawisk, a mianowicie patologii społecznych. Sam termin „patologia”, z greckiego *pathos* – cierpienie, *logos* – nauka, początkowo był używany w medycynie, a dopiero w końcu XIX wieku zaczęto odnosić go do zjawisk społecznych [Świętochowska, 1999, s. 7]. „Patologia” oznacza więc naukę o cierpieniu, o chorobach żywego organizmu, z kolei patologia społeczna odnosi się do chorób organizmu społecznego [Kwaśniewski, 2000, s. 88].

Szczegółowy sposób rozumienia zjawiska patologii społecznej zależy w znacznej mierze od dyscypliny naukowej uprawianej przez badacza. Stąd też inaczej kategorię tę pojmuje prawnik, który dostrzega ją przede wszystkim w recydywie lub wzroście przestępczości. Jeszcze inaczej patologię definiuje socjolog, którego zainteresowania koncentrują się wokół społecznych relacji między ludźmi, z kolei dla teologa patologią będzie masowe odejście od kanonów wiary. Natomiast dla pedagoga patologia społeczna oznacza odejście od norm i zasad współżycia między ludźmi, pogwałcenie obyczajowości, zasad humanizmu [Czerny, 1999, s. 14]. Stąd też w literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele interesujących propozycji definiowania tej kategorii. Niewątpliwie jedną z nich jest propozycja Adama Podgóreckiego, który termin ten rozumie jako „ten rodzaj zachowania, ten typ instytucji, ten typ funkcjonowania jakiegoś systemu społecznego, który pozostaje w zasadniczej, nie dającej się pogodzić sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami, które w danej społeczności są akceptowane [1969, s. 24].

Paralelnie, obok terminu „patologia społeczna” funkcjonują takie pojęcia, jak: dewiacja, problemy społeczne, zjawiska dysfunkcjonalne, dezorganizacja społeczna itp. Zdaniem Jerzego Kwaśniewskiego, są to jednak synonimy używane w celu określenia rozmaitych form społecznego zła bądź też społecznych dolegliwości. Mają one odcienie znaczeniowe, o które można prowadzić spory akademickie. Każde bowiem z tych pojęć wiąże się z określoną orientacją teoretyczną, światopoglądową bądź też tradycją językową. Nie zmienia to



jednak faktu, że wspólną ich funkcją jest wyodrębnienie i określenie jakiegoś elementu życia społecznego jako odbiegającego od tak czy inaczej rozumianej – przez dokonującego oceny – normy czy normalności [1991, s. 23]. Kwestię dyskusyjną będą jednak stanowiły owe normy i normalność. Może po prostu przyjąć stanowisko Jana Szczepańskiego, który podchodząc do tej kwestii z punktu widzenia współczynnika humanistycznego przyjmuje, „że dla każdej pory normalne jest to, co w danej grupie za normalne uważa się” [1993, s. 90]. Jakie implikacje wynikają stąd dla patologii wychowania jako przedmiotu zainteresowań teorii wychowania?

Wydaje się, że o owych patologiach można mówić wówczas, gdy wychowanie będące przedmiotem badań teorii wychowania potraktujemy jako zjawisko społeczne. To z kolei oznacza, że występuje ono jako takie tylko w zbiorowości ludzkiej, jest funkcją życia społecznego, przenika codzienne życie społeczne człowieka [Tchorzewski, 1993, s. 42]. Ponadto oznacza także taką organizację grupy społecznej, która wynika z dążenia do przedłużania trwania i zapewnienia jej rozwoju [Górniewicz, Petrykowski, 1992, s. 45]. To powiązanie wychowania z życiem społecznym ma odzwierciedlenie w występowaniu jego nieprawidłowości.

Waldemar Nowak podkreśla, iż tak jak wychowanie wpisane jest w istniejące w życiu społecznym systemy i podsystemy, tak również patologie wychowania mają swoje zakotwiczenie w rzeczywistości obiektywnej i subiektywnej, w jednostce i strukturze [1998, s. 49]. Jak słusznie zauważa Jerzy Materne, skrzywienia wychowawcze są nieuniknione, bowiem są one sprzężone z podstawowymi dziedzinami życia społecznego, w których nieustannie dochodzi do różnego rodzaju wypaczeń. Tam, gdzie mamy do czynienia z wychowaniem, muszą pojawiać się najróżniejsze odstępstwa od obranych kierunków wychowania czy też odejścia od prawidłowości przebiegu procesów wychowawczych [1982, s. 160].

Podobne stanowisko podziela B. Śliwerski, stwierdzając: „Ze względu na uwikłanie wychowania w ogół procesów społecznych, specyfikę wzajemnych relacji między wychowawcą a wychowywanym, wielość, w tym także sprzeczność czy konkurencyjność wzorów i podmiotów wychowania, oraz odroczenie jego efektów w czasie mogą pojawić się w jego toku zdarzenia niekorzystne czy wręcz szkodliwe (pseudowychowawcze) dla rozwoju wychowanków. O tych zjawiskach pisze się i mówi niechętnie, półgębkiem, gdyż są wstydlive i naruszają dobre samopoczucie większości niezwykle oddanych

swojej pracy i uczniom nauczycieli. Nie da się jednak uciec od faktu, iż w codziennym życiu szkoły występuje zarówno prawidłowy, jak i nieprawidłowy przebieg zdarzeń, najróżniejsze odstępstwa od norm, zwyczajów, ustaleń, w tym naruszeń planowanych i przyjętych do realizacji kierunków wychowania” [2001, s. 37]. Pomimo że patologie wychowania stanowią interesujący przedmiot eksploracji na gruncie nauk o wychowaniu/nauk o edukacji, to dotychczas nie doczekały się dostatecznej ilości opracowań, które w sposób holistyczny ujmowałyby tę problematykę.

Dla teoretyka wychowania szczególny przedmiot zainteresowań może stanowić nieprawidłowość, którą w literaturze określa się mianem dewiacyjności wychowania. Sam termin „dewiacja” pochodzi od łacińskiego *deviatio* i oznacza zboczenie z drogi, odchylenie od kierunku [Kopaliński, 1990, s. 118]. Jerzy Kwaśniewski pojęciem dewiacja określa „wszystkie zachowania jednostkowe lub zbiorowe, które wykraczają poza obszar społecznej obojętności i wywołują potępienie (repulsję) lub też silną aprobatę (apulsję). To pierwsze można nazwać dewiacją negatywną, drugie – mianem dewiacji pozytywnej” [1982, s. 222]. W przypadku dewiacji wychowania J. Materne wskazuje na dwa ich rodzaje, a mianowicie: dewiacje nieszkodliwe dla wychowania, wychowanka, społeczeństwa oraz dewiacje szkodliwe. Do pierwszych z nich wspomniany autor zaliczył: oryginalność, inność celów, niezwykłość dążeń wychowawczych; odstępstwa od rozpowszechnionych sposobów i środków wychowania, wybujałą podmiotowość wychowanka. Wszystkie one, jeżeli nie przekraczają pewnej granicy, mogą dodatnio wpływać na wychowanie, być siłą napędową pozytywnych jego przekształceń i inicjować nowe formy wychowania [1982, s. 161]. W związku z powyższym trudno określić je mianem patologicznych. Inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku drugiego rodzaju dewiacji, określanych mianem szkodliwych, którym J. Materne nadaje wręcz miano dewiacji patologicznych. Jak twierdzi autor, są „to takie odstępstwa od prawidłowego wychowania, które można określić jako jego wynaturzenie, czyli całkowite zaprzeczenie naturze, istocie wychowania” [tamże, s. 161]. Jerzy Materne do tej grupy dewiacji zalicza: alienację wychowania, totalizm wychowawczy, schizoidalność wychowawczą oraz wychowanie przestępcze [tamże, s. 161-164].

Przez alienację wychowania rozumie się wyobcowanie wychowania, jego oderwanie od podstawowych potrzeb i dziedzin życia. W ramach tej dewiacji wyróżnia się następujące jej postacie:



- wyobcowanie celów i dążeń wychowawczych, wyrażające się w formułowaniu celów oderwanych od potrzeb konkretnej grupy społecznej, konkretnych potrzeb bytowych, kulturalnych, zawodowych; cele takie najczęściej przybierają postać ogólnikowych haseł w rodzaju „porządne wychowanie” lub też formułowane są jednostronnie i odnoszą się do wybranej sfery osobowości człowieka w oderwaniu od całości tej osobowości i całości życia społecznego;
- izolowanie działań, pracy wychowawczej od konkretnego życia; z tą postacią dewiacji mamy do czynienia w tych instytucjach wychowawczych, które charakteryzują się sformalizowaniem i hermetycznością, a zabiegi w nich organizowane mają postać sztucznych sytuacji, opartych na częstym moralizowaniu;
- samowola wychowawcza, która odnosi się do instytucji wychowawczych i zawodowych wychowawców, ale także może dotyczyć innych elementów służących realizowaniu potrzeb wychowawczych społeczeństwa; najbardziej jest ona rozpowszechniona w szkołach przekształcających się z instytucji realizujących cele społeczeństwa w instytucje samowolnie decydujące o kierunku wychowania uczniów, co może doprowadzić do tego, że szkoła, zamiast wielostronnie rozwijać osobowość uczniów, będzie konsekwentnie urabiać ich posłuszeństwo wobec nauczycieli, zachowania sprzyjające spokojowi, wygodzie itp. [tamże, s. 161-162].

Interesujące spojrzenie na problem alienacji w wychowaniu prezentuje W. Nowak. Autor wymienia ją jako patologiczny element konstruujący współczesny system wychowania. Odwołując się do literatury poświęconej tej problematyce, wyróżnia trzy formy alienacji: od siebie (autoalienacja), od innych (alienacja społeczna) oraz od rezultatów pracy [1998, s. 75]. Z pierwszą formą – autoalienacją – mamy do czynienia wówczas, kiedy w procesie zabiegów wychowawczych autentyczna osobowość dzieci i młodzieży ulega deformacji. Sprawia to, że wychowankowie tracą swoją tożsamość, własne ja i poddają się autoalienacji [tamże, s. 75-76]. Druga z wyróżnionych form – alienacja społeczna – „powoduje zniszczenie naturalnych więzi międzyludzkich oraz traktowanie drugiego człowieka jako potencjalnego przeciwnika w nieustannej walce o stopień, nagrodę, dyplom, promocję” [tamże, s. 76]. Z kolei trzecia forma – alienacja w procesie pracy szkolnej – opiera się na abstrakcyjnych, ukrytych, oderwanych od życia programach, które dają fragmentaryczną, wyobcowaną wiedzę. Cechami charakterystycznymi tej alienacji jest brak współpracy w procesie

dydaktyczno-wychowawczym, brak wpływu młodzieży na treści programowe, metody nauczania i wychowania itp. Wszystko to powoduje ukonstytuowanie się „orientacji instrumentalnej”, a wyparcie „orientacji wewnętrznej” [tamże, s. 75-76].

Z kolei M. B. Scott wyróżnia cztery typy alienacji: alienację w stosunku do środków i treści nauczania oraz wychowania, alienację związaną z rolą pełnioną przez ucznia-wychowanka, alienację od norm, a także alienację od wartości. Wskutek pierwszej z nich uczeń-wychowanek „zgadza się” na zawładnięcie nim przez uczucie bezsilności i bezradności, zwłaszcza intelektualnej i wolicjonalnej. Konsekwencją tego typu alienacji są utrudnienia w rozwoju ucznia-wychowanka. W drugim z wyróżnionych typów alienacji chodzi o pozorne wpisywanie się w rolę proponowaną przez instytucje oświatowo-wychowawcze, czego rezultatem jest wymuszona zgoda z propozycjami, jakie niesie ta rola, bierność oraz oportunizm. Natomiast trzeci z wyróżnionych przez M. B. Scotta typów alienacji – od norm, wywołuje anomie, uniemożliwiającą komunikację społeczną, harmonijne współzycie w klasie czy zespole uczniowskim i wychowawczym, a to z kolei rodzi poczucie niebezpieczeństwa i niepewności. Skutkiem anomii w wychowaniu jest m.in. brak kontroli emocji, wybujałość pragnień, niechęć i odraza do wszelkich reguł, nieumiejętność panowania nad gniewem, lękiem, agresją. Ostatnim typem alienacji wyróżnionym przez M. B. Scotta jest alienacja od wartości. Prowadzi ona do utraty poczucia tożsamości, godności, do autyzmu moralnego, zakłócenia równowagi osobowości, w której zaczynają dominować stany popędowo-emocjonalne, będące przeszkodą w nabywaniu określonych wartości [za: Nowak, 1998, s. 76-77].

Drugą grupę dewiacji patologicznych wyróżnionych przez J. Materne stanowi totalizm wychowawczy, którego istota „polega na podporządkowaniu jednemu podmiotowi wszystkich innych lub całkowitej redukcji działalności podmiotów konkurencyjnych wobec podmiotu dominującego” [1982, s. 163]. Autor wyróżnia dwie postacie tej dewiacji, a mianowicie: monizm systemowy oraz uprzedmiotowienie wychowanka. Z pierwszą z nich mamy do czynienia wówczas, kiedy to podmiot dominujący szczegółowo i skrupulatnie określa system celów wychowania, organizuje sprawny system kontroli i represji, który ma nie dopuścić do odradzania się funkcjonowania systemów konkurencyjnych. Z kolei uprzedmiotowienie wychowanka ma miejsce wówczas, gdy czyni się go bezwolnym przedmiotem zabiegów wychowawczych, reifikuje się go [tamże, s. 163].



Celem instytucji totalnych jest przymusowe przekształcanie osobowości, swoista resocjalizacja, rozumiana „jako restytucja działania mechanizmów samoregulujących u podwładnych tak, aby z własnej woli chcieli postępować zgodnie z normami układu społecznego” [Goffman, cyt. za: Nowak, 1998, s. 144]. Wytworem instytucji totalnych są osobowości standardowe, zdepersonalizowane, zuniformizowane, wyzute z własnych przekonań, z wolności myśli i działań [tamże, s. 152].

Trzecią grupę dewiacji patologicznych – zdaniem J. Materne – stanowi schizoidalność wychowawcza, która polega na rozszczepieniu, rozdwojeniu zabiegów wychowawczych, inaczej „dwulicowości wychowawczej”. Mamy z nią do czynienia wówczas, gdy określony wychowawca realizuje założenia dwóch przeciwstawnych systemów społeczno-wychowawczych, np. wychowawca jako członek określonej grupy czy warstwy społecznej identyfikuje się z jej celami, a w swej działalności wychowawczej realizuje założenia innej grupy. W najwyższym stopniu zaawansowania dewiacja ta „wyraża się brakiem świadomości swojego położenia, jak również niedostrzeganiem dwoistości własnych działań wychowawczych” [1982, s. 163-164].

Czwartą grupę dewiacji szkodliwych stanowi wychowanie przestępcze. Ma ono najbardziej negatywny wymiar. Związane jest bowiem najczęściej z tzw. marginesem społecznym i „polega na świadomym wychowywaniu do działalności przestępczej, np. złodziejstwa, oszustwa itp.” [tamże, s. 164]. Formą tej dewiacji jest także kształtowanie dzieci w normalnych rodzinach na osoby zaradne, czyli takie, które w sposób wpeł lub w pełni nielegalny potrafią organizować najrozmaitsze dobra materialne, korzystne finansowo sytuacje itp. Dewiacja ta może także przybierać sformalizowane formy ogólnospołeczne, kiedy to wychowuje się specjalne grupy ludzi w nienawiści do społeczeństwa i wyrabia w nich umiejętność i sprawność walki fizycznej ze społeczeństwem [tamże, s. 164].

Do innych nieprawidłowości wychowania, mogących stanowić dla teoretyka wychowania przedmiot studiów i analiz, zaliczyć można pseudowychowanie. Pojęcie to wprowadził do polskiej pedagogiki Jacek Filek. Termin wywodzi się od Arystotelesowskiego słowa *pseudos*, które oznacza byty, przedstawiające się takimi, jakimi nie są, równocześnie ukrywając to, czym są faktycznie [1984, s. 166-167]. Pseudowychowanie – zdaniem autora – „będąc czymś, objawia się takim, jakim nie jest, to znaczy będąc czymś różnym od wychowania, objawi się jako wychowanie (...) ukrywa to, czym jest, a przedstawia się jako to, czym nie jest – przedstawia się jako wychowanie” [1984, s. 167].

Podobne stanowisko prezentuje Andrzej M. de Tchorzewski, który mianem pseudowychowania określa „zjawiska, które uzurpują sobie prawo bycia wychowaniem, a które w swej istocie są jemu przeciwne” [1993, s. 43; 2002, s. 30]. Natomiast nieco inne stanowisko w kwestii rozumienia tego terminu prezentuje Lech Sałaciński, który pojęcie to odnosi nie tyle do istoty zaburzeń procesu wychowania, ile raczej do specyfiki jego następstw. Stąd też mianem pseudowychowania wspomniany autor określa te działania podmiotów wychowujących, które prowadzą do pozornych czy też na pograniczu normy zmian wychowawczych [za: Śliwerski, 2001, s. 42]. Interesujący sposób rozumienia tej kategorii odnaleźć można w rozważaniach B. Śliwerskiego. Autor w sposób szeroki ujmuje pseudowychowanie, określając je mianem wszystkiego, co przyjmuje wymiar przeciwieństwa wychowania, jego wynaturzenia, zakłamania, pozorności [2001, s. 38].

Pierwszej próby kategoryzacji tego zjawiska dokonał przywoływany już J. Filek. Filozof ten wyróżnił następujące jego postacie: wychowanie nieadekwatne, wychowanie fikcyjne, wychowanie wyobcowane oraz wychowanie zawładające. Z pierwszą postacią będziemy mieli do czynienia wówczas, kiedy podejmowane działania wychowawcze będą nieprzystosowane do danego momentu historycznego i kulturowego, do wiedzy o społeczeństwie i człowieku (czyli do sytuacji ogólnej) oraz do danej sytuacji jednostkowej człowieka, ku któremu kieruje się aktywność wychowawczą (czyli sytuacji poszczególnej). Wychowanie nieadekwatne nie uwzględnia aktualnych tendencji historycznych, chce w niezmiennym kształcie odtwarzać rzeczywistość. Takie wychowanie nie odkrywa również tego, co tkwi w wychowanku, co więcej – uderza w istniejące w wychowanku talenty, możliwości i tym samym kaleczy go [1984, s. 168-170]. Jako przykład takiej postaci pseudowychowania B. Śliwerski wskazuje na forsowanie wychowania fundamentalistycznego w społeczeństwie pluralistycznym bądź też nieliczenie się w podejmowanych zabiegach wychowawczych z talentami, zainteresowaniami czy też zdolnościami wychowanka [2001, s. 39].

Druga postać pseudowychowania – wychowanie fikcyjne – wyraża się w tworzeniu wychowawczej fikcji i mamy z nią do czynienia wówczas, gdy działanie podmiotu wychowującego nie jest tożsame z doznawaniem podmiotu wychowywanego, gdy brak jest jedności działania podmiotu wychowującego z doznawaniem podmiotu wychowywanego. Aspektami tak rozumianego wychowania fikcyjnego są: fikcyjność podmiotu „działania”, fikcyjność podmiotu „doznawa-



nia”, fikcyjność jedności „działania-doznawania”, fikcyjność zharmonizowania „współdziałania-doznawania współ” [Filek, 1984, s. 170-172]. Jak zauważa B. Śliwerski, wychowanie fikcyjne to połowiczność relacji między podmiotem wychowującym a podmiotem wychowywanym, to nieautentyczność działalności wychowującego, który markuje ją na użytek innych celów niż wspieranie rozwoju wychowanka, to podporządkowanie wychowanka czemuś bądź też skupienie się tylko na określonym fragmencie jego osobowości [2001, s. 39-40].

Trzecią postać pseudowychowania wyróżnioną przez J. Filka stanowi wychowanie wyobcowane. Mamy z nią do czynienia wówczas, gdy działalność wychowawcza trafia w podmiot jej doznający tylko ubocznie, głównie nakierowana jest na coś innego. Stąd też wytwór działalności podmiotu działania nie stanowi celu jego działalności, tzn. że to, co wytwarza czy współwytwarza nie jest tym, o co mu w działaniu przede wszystkim chodzi. W konsekwencji to, co wytwarza, staje się dla niego w mniejszym czy w większym stopniu obce, wychowanie nie ma sensu dla wychowującego jako wychowanie, lecz jako coś, co służy do czegoś innego [1984, s. 172-175]. Zatem wychowanie wyobcowane „polega na tym, że to nie bezpośredni podmiot doznawania jest odbiorcą, to nie dla niego inicjowany jest proces wychowawczy, to jedynie stwarza się takie pozory, podczas, gdy właściwym odbiorcą wytworów wychowania są pośrednie podmioty doznawania, osoby czy instytucje” [tamże, s. 174]. Przykładem wychowania wyobcowanego może być, zdaniem B. Śliwerskiego, koncentrowanie się nauczycieli na organizowaniu różnego rodzaju akcji czy też projektów dla wychowanków po to, aby zgromadzić jak najwięcej dokumentów koniecznych do postępowania kwalifikacyjnego, aby uzyskać kolejny stopień awansu zawodowego. Stąd też w wychowaniu wyobcowanym wychowanka traktuje się instrumentalnie, jako środek do osiągnięcia innych celów, np. rozładowania na nim swojej agresji, do zarobkowania itp. [2001, s. 40].

Ostatnią wyróżnioną przez J. Filka postacią pseudowychowania jest wychowanie zawładające. Jego istota polega na wykorzystywaniu w wychowaniu nierówności zaangażowanych w nim podmiotów i panowania człowieka nad człowiekiem. To właśnie wychowanie zawładające ma utrwalać te nierówności. Człowiek panujący na pozór troszczy się o wychowanie, podczas gdy faktycznie troszczy się jedynie o swą władzę. Stąd też w wychowaniu tym rezygnuje się najczęściej ze zdobywania autentycznego wpływu na wychowanka, ale wpływa się na niego, wykorzystując rozmaite układy zależności i dla-

tego głównym środkiem tego wychowania jest mniej lub bardziej jawny przymus [1894, s. 176-177]. Zatem jest to wychowanie ujarzmiające, eksponujące i wykorzystujące nierówności między podmiotami wychowania [Śliwerski, 2001, s. 40].

Nieco szerzej kategorię pseudowychowania ujmuje B. Śliwerski. W zakres pseudowychowania wspomniany autor włącza: błąd w wychowaniu (wychowanie błędne), wychowanie dewiacyjne, wychowanie toksyczne, wychowanie negatywne, antywychowanie, manipulację pedagogiczną [2001, s. 42]. Niektóre z nich zostały już przedstawione, stąd warto skoncentrować się na pozostałych.

Błąd w wychowaniu to – zdaniem Antoniny Guryckiej – „takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków” [1997, s. 75]. W *Leksykonie Pedagogika*, pod red. Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, błąd wychowawczy ujmowany jest jako „zastosowanie nieadekwatnej do sytuacji strategii wychowawczej; efektem wystąpienia błędu wychowawczego jest zaburzenie czy nawet zerwanie interakcji między wychowawcą a wychowankiem, co prowadzi do realnego lub potencjalnego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju wychowanka” [2000, s. 30]. Błędy wychowawcze powodują – zdaniem Ewy Wysockiej – „pogorszenie obrazu wychowawcy, niekorzystne zmiany w rozwoju wychowanka, niekorzystne zmiany w samoocenie wychowanka” [2003, s. 410-411]. Stąd też mianem wychowania błędnego A. Gurycka określa takie wychowanie, które dostarcza doświadczeń niezgodnych z celem, a więc doświadczeń w jakiejś mierze zaburzających przewidywany kierunek rozwoju. Z wychowaniem tym mamy do czynienia wówczas, gdy następuje w pamięci trwałej jednostki „zapis zdarzeń niezgodnych z zamierzeniami wychowawcy i (lub) równocześnie szkodliwych dla rozwoju” [1990, s. 18-19].

Inną postacią pseudowychowania wyróżnioną przez B. Śliwerskiego jest wychowanie toksyczne, które pedagog ten określa jako „krzywdzenie jednostek ludzkich (nauczycieli, uczniów i/lub ich rodziców) w wyniku przekroczenia obowiązujących praw i lekceważenia uniwersalnych wartości, a przez to naruszające godność ludzką. 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 współdziałania” [2001, s. 44]. Stąd też – konkluduje wspomniany autor – „Pytając o toksyczność wychowania poszukujemy zarazem szeroko rozumianej przemocy, pogardy dla jednostki ludzkiej oraz głęboko humanistycznych racji i wartości” [tamże]. Zastanawiające jest jednak to, iż – jak zauważa Stanisław Kawula – pedagogowie traktują zjawisko przemocy raczej defensywnie, z zażenowaniem, wstydem, beznadziejnością, skłonnością do ukrywania faktów [1996, s. 5].

Manipulacja pedagogiczna to kolejna postać pseudowychowania. Zdaniem B. Śliwerskiego, polega ona na zreifikowaniu wychowanka, uczynieniu z niego bezwolnego przedmiotu zabiegów wychowawczych, dzięki czemu możemy realizować zamierzone cele wychowania. Następstwem tak rozumianej manipulacji pedagogicznej jest konformizm wychowanków, brak samodzielności myślenia i wrażliwości moralnej, niepodejmowanie odpowiedzialności za własne postępowanie, podejmowanie działań pozornych, bunt, opór itp. Ten rodzaj pseudowychowania charakterystyczny jest dla wychowania autorytarnego czy totalitarnego [2001, s. 48-49].

Oprócz opisanych, interesującą dla teoretyka wychowania postać patologii wychowania stanowi antywychowanie, które L. Sałaciński określił jako działania prowadzące wyraźnie do negatywnych efektów, jak np. zaburzenia w zachowaniu się dzieci i młodzieży, wzrost konfliktów w stosunkach nauczyciel – uczeń [za: Śliwerski, 2001, s. 42].

Za patologie wychowania można również uznać te przejawy aktywności wychowawców, które – zdaniem Janusza Tarnowskiego – nie zasługują na miano wychowania, a do których zalicza: tresurę, administrowanie, trening, moralizowanie, kształtowanie osobowości. Tresura polega na skłanianiu dzieci na wzór postępowania ze zwierzętami do określonych zachowań pod presją przymusu z wykorzystaniem kary lub nagrody. Skutki tego są jednak krótkotrwałe i powierzchowne. Z kolei administrowanie, stanowiące łagodniejszą formę tresury, polega na zlecaniu wychowankom określonych zadań do wykonania, jak również powierzaniu wychowawcom roli kontrolerów, czy aby zadania te zostały właściwie wykonane. Celem treningu (inaczej zaprawy) jest uzyskanie maksymalnej sprawności w danej dziedzinie z wykorzystaniem powtarzanych planowo działań, których stopień trudności wzrasta. Z kolei moralizowanie polega na oddziaływaniu słownym, bądź przez sugestię lub przez perswazję. Natomiast kształtowanie osobowości sprowadza się do reifikacji wychowanka,

do ujmowania go w kategoriach przedmiotu, „martwej bryły” [za: Śliwerski, 2001, s. 42-43].

Do patologii wychowania zalicza się także: stereotyp, anomie, autorytaryzm oraz biurokracyzm. Pojęcie stereotypu było już niejednokrotnie przedmiotem analiz i studiów. Jednak najbardziej spopularyzowanym ujęciem stereotypu jest koncepcja Waltera Lippmana. Zdaniem tego autora, stereotyp jest tworem myślowym, jest obrazem w głowach ludzi jakiegoś zjawiska, które zostało uproszczone, uschematyzowane, a także zabarwione emocjonalnie [za: Nowak, 1998, s. 60]. To właśnie procesy wychowania są podstawową wytwórną stereotypów. Z kolei anomia to – zdaniem Piotra Sztompki – „zbiór sprzeczności między różnymi zasadami, wzorami, regułami, normami, wartościami funkcjonującymi obok siebie w społecznej strukturze aksjologicznej” [za: tamże, s. 50]. Anomia jest – jak zauważa W. Nowak – stanem niepewności, jest stanem trudnej jednostkowej sytuacji, jest rozregulowaniem wewnętrznym podmiotu, zablokowaniem realizacji ambicji i dążeń, motywacji do działań, jest stanem poczucia bezradności moralnej i poznawczej, stanem izolacji społecznej i kulturowej, zatraceniem sensu działania i własnej tożsamości [1998, s. 50-51]. Ta patologia wychowania uległa szczególnemu nasileniu w okresie transformacji społeczno-ustrojowej, w którym mamy do czynienia z chaosem moralnym, rozchwianym ładem aksjonormatywnym, a który ogarnął także wychowanie.

Natomiast autorytaryzm w wychowaniu, jako kolejna postać patologii wychowania, przybiera postać „urabiania”, reifikacji, podporządkowania, wymuszania, dotyczących wyłącznie wychowanka, którego od wychowawcy oddziela choćby władza i dystans międzypokoleniowy [Mead, za: Nowak, 1998, s. 70]. Ze zjawiskiem autorytaryzmu mamy do czynienia – zdaniem Wiesława Łukaszewskiego – wówczas, gdy „jeden człowiek lub grupa ludzi dysponuje nie tylko władzą nad innym człowiekiem, ale sprawuje tę władzę z pozycji jedyne go autorytetu. Jest to sytuacja społeczna, w której jeden człowiek lub grupa ludzi narzucają innym swoje stanowisko, swoje przekonania czy swoje cele i czynią to w sposób kategori czny i bezapelacyjny (...). Autorytaryzm polega na przytłoczeniu siłą, zastraszaniu, zdominowaniu, zniewoleniu innego człowieka, a towarzyszy temu jakże często argumentacja, że podejmowane działania mają na celu dobro zniewalanego człowieka” [1984, s. 490].

Inna postać patologii, a mianowicie biurokracyzm w wychowaniu, opiera się na autorytarnych postawach wychowawców i uczniów,



totalności ukrytych programów szkolnych, treści, zasad, metod kontrolujących proces dydaktyczno-wychowawczy, urabiający odpowiednio zaprojektowane osobowości. Biurokracyzm charakteryzuje się depersonalizacją i fragmentarycznością stosunków interpersonalnych, a których głównym zadaniem jest zmuszenie do wpisania się w zaproponowane, odpowiednie role szkolne i społeczne, które uniemożliwiają pełną ekspresję jednostek. Stąd też produktem zbiurokratyzowanego wychowania są osobowości zewnątrzsterowne, ubrane w cudzą, obcą maskę [Jacobi, za: Nowak, 1998, s. 71]. „Biurokracyzm jako zjawisko społeczne – pisze W. Łukaszewski – cechuje się swoistą jednokierunkowością. Decyzja raz podjęta nie może być uchylona. Zdanie raz wypowiedziane staje się ostatnim słowem. Człowiek, który pomyłkowo sklasyfikowany został jako umarły – nie żyje. Rzecz, która ma swoje określone miejsce, nie może znaleźć się w innym” [1984, s. 492]. To „biurokracyzm – zdaniem W. Nowaka – rozbija tożsamość moralną młodzieży, jak również wyłącza ją z procesu podejmowania decyzji” [1998, s. 71].

Współcześnie coraz częściej zaznacza się tendencja, aby nazwę teoria wychowania zastąpić teorią edukacji, której zakres jest szerszy aniżeli tej pierwszej. Teoria edukacji miałaby obejmować nie tylko to, co nazywa się wychowaniem, ale także wspieranie rozwoju, kształtowanie postaw, akcentowanie idei samokierowania swoim rozwojem przez ucznia. Teoria edukacji zajmowałaby się całością zjawisk i procesów, które dokonują się między aktywnym podmiotem poznającym i przekształcającym świat i tym właśnie poznawanym i przekształcanym światem [Górniewicz, 1993, s. 64-65]. Przedmiot zainteresowań tak rozumianej teorii edukacji stanowiłaby edukacja, a w szczególności zaś procesy składające się na nią. Te poszczególne procesy, a jest ich dziesięć, składają się – zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego – na dziesięciościan edukacyjny. Ów dziesięciościan może być – zdaniem autora – narażony na różnorodne zakłócenia równowagi, które powstają w sytuacji jednostronnego nadmiaru bądź też jednostronnego niedoboru składowych procesów, współtworzących go. W rezultacie mamy do czynienia z patologiami edukacji jako praktyki i jako przedmiotu badań [1995, s. 16]. Jeżeli zgodnie z tokiem rozumowania Z. Kwiecińskiego przyjąć, że najszerszej pojęta edukacja (wychowanie w najszerszym całościowym znaczeniu) jest wychowaniem dla..., wychowaniem do..., wychowaniem w..., wychowaniem przez..., to wyróżnione przez wspomnianego autora patologie edukacji [1995, s. 14, 16-17], stanowią

przejawy pseudowychowania, bowiem są niczym innym, jak wychowaniem patologicznym.

Zaprezentowane patologie wychowania nie są wszystkimi, jakie spotkać można w złożonej i wielowymiarowej rzeczywistości społecznej, której konstytutywnym elementem jest rzeczywistość wychowawcza/rzeczywistość edukacyjna. Tym niemniej ich występowanie świadczy o tym, iż w tak subtelnej dziedzinie aktywności człowieka, jaką stanowi wychowanie, są one nieuniknione, a różnica dotyczy jedynie ich przejawów i stopnia natężenia.

Jeśli więc nie da się ich wyeliminować, to może przynajmniej, uświadamiając sobie ich zakres i skutki, warto podjąć trud ich osłabiania i minimalizowania wszędzie tam, gdzie występują, po to, aby chociaż przekonać się, ile pozostało jeszcze miejsca na rzeczywiste, autentyczne wychowanie [por. Śliwowski, 2001, s. 55]. Stąd też szczególna rola przypada współczesnej teorii wychowania. Jeśli – zgodnie z sugestią Mieczysława Łobockiego – jednym z trzech sposobów uprawiania teorii wychowania, obok prowadzenia badań empirycznych oraz sięgania do własnych doświadczeń pedagogicznych, jest podejmowanie refleksji poszukującej nad wychowaniem, np. w świetle dotychczasowego zasobu wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, różnych systemów wartości i koncepcji człowieka, które powstały na gruncie filozofii, religii, psychologii [2003, s. 21-22], to również ta dyscyplina/subdyscyplina pedagogiczna nie może odżegnywać się od tego wszystkiego, co stanowi niejako zaprzeczenie istoty wychowania. Stąd też teoria wychowania, prowadząc namysł nad istotą wychowania, nie powinna pomniejszać, a tym bardziej pomijać tych obszarów, które stanowią jego wynaturzenie. O tyle jest to istotne, iż jak zauważa J. Filek, o wychowaniu, a ono wszak stanowi podstawowy przedmiot badań teorii wychowania, „będziemy mogli powiedzieć, że jest dobrze uchwycone, jeżeli potrafimy ukazać i opisać przeciwstawiające się mu przeciwieństwa” [1984, s. 166]. To wydaje się być argumentem, który przynajmniej w jakimś mniejszym bądź większym stopniu przesądza o tym, aby patologie wychowania uczynić przedmiotem zainteresowań współczesnej teorii wychowania.

#### Bibliografia:

- Czerny J. (1999), *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice  
Filek J. (1984), *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” nr 10  
Górniewicz J. (2005), *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn



- Górniewicz J. (1993), *Status metodologiczny teorii wychowania*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Toruń
- Górniewicz J., Petrykowski P. (1992), *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Toruń
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, Warszawa
- Gurycka A. (1997), *O sztuce wychowywania*, Warszawa
- Kawula S. (1996), *Agresja a dysonans społeczny*, „Edukacja” nr 1
- Kopaliński W. (1990), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa
- Kwaśniewski J. (1982), *Czy istnieje dewiacja społeczna?* „Studia Socjologiczne” nr 3-4
- Kwaśniewski J. (2000), *Patologia społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko
- Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa
- Malec J. (1986), *Patologia społeczna jako zjawisko. Projekt definicji*, „Państwo i Prawo” z. 4
- Materne J. (1982), *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 135, Toruń
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa
- Nowak W. (1998), *Patologie struktur edukacyjnych. Wprowadzenie*, Bydgoszcz
- Podgórecki A. (1969), *Patologie życia społecznego*, Warszawa
- Szczepański J. (1993), *Polskie losy*, Warszawa
- Śliwerski B. (2006), *Pedagogika negatywna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa
- Świętochowska U. (1999), *Patologie cywilizacji współczesnej*, Toruń
- Tchorzewski A. (1993), *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz
- Tchorzewski A. M. de, (2002) *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, [w:] A. M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz
- Wysocka E. (2003), *Błąd wychowawczy*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa
- Zajac D. (2002), *Nieprawidłowości wychowania – dewiacyjność i pseudowychowanie*, [w:] E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz
- Zajac D. (2006), *Pseudowychowanie: jego wymiary, przejawy, skutki*, [w:] E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz