



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kształcenie osób niedostosowanych społecznie w szkole powszechnej

Author: Maciej Bernasiewicz

Citation style: Bernasiewicz Maciej. (2016). Kształcenie osób niedostosowanych społecznie w szkole powszechnej. W: A. Rzymanka-Frańkiewicz, T. Wilk (red.), "Edukacja, kultura, sztuka - spoistość a integracja" (S. 52-63). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Kształcenie osób niedostosowanych społecznie w szkole powszechnej

MACIEJ BERNASIEWICZ

Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jeśli chcesz Jana nauczyć łaciny, to trzeba, abyś znał nie tylko
łacinę, ale i Jana

przysłowie francuskie

Wprowadzenie

Nie brakuje w rodzimej literaturze pedeutologicznej opracowań badawczych obnażających stan wiedzy polskich nauczycieli. Raporty te wskazują na dalekie niedoskonałości w systemie kształcenia nauczycieli¹. Badania pokazują jednocześnie, jak ogromnego skoku edukacyjnego dokonali w swoim wykształceniu formalnym nauczyciele. Wystarczy porównać fragmenty badań prezentujące statystyczny obraz nauczyciela, by przekonać się, że pomiędzy rokiem 1997 (badania A. Nalaskowskiego na 330 nauczycielach) oraz rokiem 2005 (badania M. Niezgody na 1 101 nauczycielach) w tym obszarze zaszła radykalna zmiana

¹ Aleksander Nalaskowski w badaniach przeprowadzonych w 1997 roku wykazał, że wśród nauczycieli z prowincji (miasta do 50 tys. mieszkańców) panuje duża ignorancja w zakresie znajomości elementarnych pojęć oraz postaci historycznych i współczesnych: „Średni badany nauczyciel ma poważne problemy z właściwym rozumieniem pojęć, które funkcjonują w społecznym obiegu. Prawie w ogóle lub z najwyższym trudem potrafi je zdefiniować czy wyjaśnić. Takie określenia jak triduum paschalne, konkordat, proces legislacyjny czy alternatywność są dlań niemal niezrozumiałe [...]. Przeciętny badany nie potrafi wymienić znakomitej większości polskich uniwersytetów, chociaż sam nierzadko studiuje. Tylko co trzeci wie, kto to był Feliks Dzierżyński, Wiliam Szekspir, Steven Spielberg czy Melchior Wańkowicz. Tutaj nasz badany ustępuje podobnie wykształconym kolegom, którzy nie są nauczycielami, lecz pracują na własny rachunek”. A. NALASKOWSKI: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998, s. 79.

Nauczycielka – to kobieta, która nie przekroczyła czterdziestego roku życia (50%), jest absolwentką Studium Nauczycielskiego lub ma stopień licencjata (46%), jest mężatką (72%), pracuje w szkole podstawowej ucząc w klasach I–III (32%) [...]. Wychowuje nie więcej jak dwoje dzieci². W toku badań koordynowanych kilka lat później przez M. Niezgodę z Uniwersytetu Jagiellońskiego wyłonił się już zgoła odmienny obraz przeciętnego, polskiego nauczyciela:

Jest to nauczycielka (83%), w wieku 39 lat, mężatka (76,1%) mająca najwyżej dwójkę dzieci (66,8%). Legitymuje się wykształceniem wyższym magisterskim (89,4%) zdobytym na uniwersytecie (48%) lub w wyższej szkole pedagogicznej (33,4%). [...] dalej kształci się (66,6%), najczęściej na studiach metodycznych (66,3%) lub na studiach podyplomowych (41,9%)³.

Wzrasta poziom wykształcenia nauczycieli, wzrastać zatem powinna też świadomość odpowiedzialności szkoły za wszystkie powierzone jej zadania, nie tylko realizacji programów nauczania, ale również programu wychowania i profilaktyki, co też podkreślone zostało po raz kolejny w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 27 sierpnia 2012 roku. Rodzi się pytanie zwłaszcza o świadomość metodyczną współczesnych nauczycieli dotyczącą uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niniejszy artykuł poświęcony jest problemom kształcenia osób z zaburzeniami w zachowaniu (niedostosowanych społecznie) w szkole powszechnej.

Klasycy resocjalizacji odróżniali nauczanie resocjalizujące od nauczania powszechnego. Pierwsze, organizowane dla uczniów wykolejonych, charakteryzować miał nacisk na zasady ortodydaktyki (pomocy w nauce, indywidualizacji, dominacji wychowania, aktywności, dostosowania zadań do możliwości poznawczych ucznia, treści kształcących, nauczania zespołowego⁴) oraz odmienna funkcja oceny szkolnej. „Ocena ta w przypadku resocjalizowanych uczniów powinna nie tyle określać rzeczywisty poziom ich wiedzy, ile winna stanowić bodziec zachęcający wychowanków do działań zgodnych z oczekiwaniami nauczyciela”⁵. Zważywszy jednak na fakt, iż w dzisiejszej szkole powszechnej aż kilkanaście procent ogółu uczniów wykazuje objawy niedostosowania społecznego i demoralizacji⁶, w tym zwłaszcza spotykamy się z używaniem alkoholu

² Ibidem, s. 77.

³ M. NIEZGODA: *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem. Wstępny raport z badań sondażowych*. Kraków–Warszawa, Wydawnictwo „Plus”, 2005, s. 8.

⁴ O. LIPKOWSKI: *Resocjalizacja*. Warszawa, WSiP, 1987, s. 221–232.

⁵ S. GÓRSKI: *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1985, s. 198.

⁶ Monika Noszczyk-Bernasiewicz analizując dane statystyczne Departamentu Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości, zauważyła, iż liczba nieletnich z roku na rok wzrasta, przede wszystkim na skutek przyrostu zjawisk z zakresu demoralizacji nielet-

lub innych środków odurzających, systematycznym uchylaniem się od obowiązku szkolnego, uprawianiem prostytucji i włóczęgostwa, należy dziś mówić o konieczności wprowadzania elementów nauczania resocjalizującego w szkole powszechnej⁷. Współczesna szkoła powszechna w świetle istniejących aktów prawnych regulujących jej funkcjonowanie⁸ musi otaczać fachową troską uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do uczniów tych należą dzieci niedostosowane społecznie (zaburzonych w zachowaniu). Tym samym rośnie znaczenie wiedzy i umiejętności, jakich wymaga od nauczycieli współczesna szkoła, w tym kompetencji z zakresu ortodydaktyki, czyli teorii nauczania jednostek odbiegających od normy. „Praca pedagogiczna z uczniami wykluczonymi i ich rodzinami powinna obejmować:

- stworzenie uczniom możliwości odnoszenia sukcesów na terenie szkoły;
- stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań, wzmacniania poczucia własnej wartości, samooceny, odpowiedzialności za własne działanie;
- pomoc w nawiązywaniu pozytywnych kontaktów społecznych z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi;

nich [wyróżn. – M.B.] – w latach 2000–2008 z 8 878 do 20 089 nieletnich (o 126%). Liczba popełnianych czynów karalnych w zasadzie pozostaje bez zmian – wzrost w analizowanym okresie o 5% (z 25 667 do 26 957). Ponadto charakterystyczny jest też wzrost demoralizacji wśród nieletnich dziewcząt i popełnianych przez nie czynów karalnych. W latach 2000–2008 wyniósł on 123,5%, w tym liczba demoralizujących zachowań podwoiła się (wzrost o 199%), a liczba czynów karalnych zwiększyła się o 2/3 (68%). Jeśli chodzi o czyny karalne, to znacznie wzrosła liczba przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu (zabójstw, bójek, pobić) dokonywanych przez nieletnich – w badanym okresie (2000–2008) o 46% (z 3 716 do 5 435 nieletnich) oraz podwoiła się liczba przestępstw narkotykowych (z 470 do 1 009), w tym szczególnie takich, jak dealerka, częstowanie oraz posiadanie środków odurzających lub substancji psychotropowych. Zob. M. NOSZCZYK-BERNASIEWICZ: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 32.

⁷ Bronisław Urban zauważał, że o ile jeszcze w latach 70. XX wieku rozmiary niedostosowania społecznego w szkołach podstawowych ustalono na poziomie 2–3%, a w domach dziecka na poziomie 17%, to sondaże przeprowadzone w ostatnim okresie sygnalizują gwałtowny wzrost tych wskaźników we wszystkich środowiskach wychowawczych. W szkołach podstawowych jest to już kilkanaście procent ogółu uczniów, a w domach dziecka ponad 30% wychowanków. Zob. B. URBAN: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 106.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487) stanowi iż pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających w szczególności: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym [wyróżn. – M.B.], ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń w komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, z trudności adaptacyjnych (art. 2.1).

- modyfikowanie wzorów zachowań, wskazywanie innych, alternatywnych i adekwatnych do wymagań konkretnych sytuacji wychowawczych;
- stworzenie odpowiednich warunków do wypoczynku i pracy po zajęciach lekcyjnych uczniom wywodzącym się z rodzin dysfunkcyjnych, źle sytuowanych materialnie⁹.

Mówiąc o edukacji w aspekcie globalnym, jako procesie nabywania wiedzy i umiejętności, zarówno na drodze formalnej, jak i nieformalnej, można wyróżnić trzy jej funkcje¹⁰:

- ekonomiczną, czyli kształtowanie umiejętności,
- ideologiczno-przystosowawczą, czyli wychowanie,
- socjologiczną, czyli uspołecznienie jednostki,

Wydaje się, że współcześnie w edukacji szkolnej państw Zachodu dominuje funkcja ekonomiczna oraz w mniejszym stopniu socjologiczna¹¹. Nauczyciele cały swój wysiłek wkładają w przekazanie uczniom jak największej porcji wiedzy, aby ci trafili do dobrych szkół lub odnaleźli się na rynku pracy. Ważne są też ogólne kompetencje cywilizacyjne, aby każdy opanował rynkowy kod kupowania, sprzedawania, konsumowania i inwestowania¹². Dobrze, aby uczniowie opanowali przynajmniej w stopniu minimalnym określone normy współżycia społecznego (funkcja socjologiczna wychowania). Odczuwalny jest jednak wyraźnie kryzys wychowania. Kazimierz Ptak w następujący sposób mówi o kryzysie wychowania w środowisku szkolnym: „Patologia środowiska szkolnego, polega na tym, że nauczyciele przede wszystkim zajmują się kształceniem, a tak mało poświęcają czasu wychowaniu. Problem jest złożony, bo nauczyciele znaleźli się w sytuacji mało komfortowej, polegającej na tym, że są naciski, napór ze strony rodziców, osób bliskich, żeby to kształcenie było na bardzo wysokim poziomie. Przede wszystkim rozlicza się ich poprzez rankingi – ile osób dostało się do szkół średnich czy też na studia. Ponadto lęk nauczycieli przed zwolnieniem, bo jakiegokolwiek niepowodzenia wiążą się np. z likwidacją etatu, wyrzucaniem ich na bruk, pozbywaniem się ich i nazywaniem nieudolnymi”¹³.

Z jednej strony kryzys wychowania w szkole wynika z pewnych zewnętrznych nacisków na efekty kształcenia. Z drugiej jednak strony jest on przejawem ogólnego kryzysu wychowania w społeczeństwie. Według nauczycieli ogólny kryzys wychowania przejawia się i ma swe przyczyny w „braku kontroli nad wolnym

⁹ A. CZERKAWSKI: *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*. „Chowanna” 2012, T. 1, s. 116.

¹⁰ T. LAWSON, J. GARROD: *Complete A–Z Sociology Handbook*. London 2003, s. 84; A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Spółczesność w trakcie zmiany*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 24.

¹¹ Zob. M. BERNASIEWICZ: *Das „Schattenbild“ des polnischen Lehrers*. In: *Lehrer/-innenbildung in Europa*. Hrsg. R. SEEBAUER. Wien–Berlin 2008.

¹² A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Spółczesność w trakcie zmiany...*, s. 23.

¹³ M. NOSZCZYK-BERNASIEWICZ – Niepublikowany fragment wywiadu przeprowadzonego w 2007 r. z dyrektorem Zakładu Poprawczego w Zawierciu, panem mgr. Kazimierzem Ptakiem.

czasem”, „pędzie rodziców za pieniędzmi”, „niepewnością jutra”, „braku kontaktu z dzieckiem, brakiem rozmów z rodzicami”, „braku autorytetów”, „bezradności szkoły”, „negatywnym wpływie mediów, Internetu”, „promowaniu zachowań agresywnych”, „dzieci są rozwydrzone, czują się zbyt wyzwolone, nie szanują rodziców i nauczycieli”, „liberalizmie, relatywizmie moralnym i materializmie panującym w Polsce” czytamy w podsumowaniu badań krakowskiego socjologa¹⁴.

Współczesna szkoła w dużej mierze podlega procesom urynkowania, komercjalizacji oraz macdonaldyzacji. Udział w rankingach, tworzenie list olimpijczyków, przekonanie o ciągle otwartych kanałach awansu społecznego dla wszystkich, poczucie omnipotencji, w ramach której każdy posiada nieograniczone możliwości pięć się „w górę” przy jednoczesnej odpowiedzialności za własną porażkę (prywatyzacja ryzyka), tworzy klimat szkoły szczególnie trudny dla osób, które pochodzą z kręgów marginesu społecznego (rodzin dotkniętych ubóstwem, alkoholizmem, bezrobociem, przestępczością). Dodatkowo obecny w Polsce system kształcenia nauczycieli wykazuje daleką niedoskonałość w zakresie wyposażania nauczycieli „przedmiotowców” w wiedzę pedagogiczną, dzięki której dostrzegaliby oni w swojej klasie nie tylko jednostki wybitne, dzięki którym mogą doświadczać glorii dydaktycznej, ale także te z różnymi ograniczeniami, dysfunkcjami, zaburzeniami. Nieznajomość zasad ortodydaktyki (zwłaszcza zasady dominacji wychowania nad nauczaniem), których zastosowanie wydaje się dziś niezbędne w świetle rosnącej agresji i przemocy szkolnej, absencji oraz młodzieżowej niesubordynacji, prowadzi współczesnego nauczyciela-dydaktyka do stygmatyzowania „gorszej” części klasy, wyrażającym się w stawianiu negatywnych ocen, poniżających komentarzy, a nawet mobbingu. Prezentowany tekst jest raportem z badań nad pedagogiczną świadomością nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych.

Metodologia badań własnych

W badaniach kwestionariuszowych wzięło udział 97 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych (55 nauczycieli szkół gimnazjalnych, to jest 57% badanych oraz 42 nauczycieli szkół podstawowych, czyli 43% ogółu badanych). Pytania miały charakter zamknięty, a na udzielenie odpowiedzi nauczyciel nie musiał poświęcić więcej niż 5 minut. Eksploracja miała zatem charakter przy czynkowy. Badani nauczyciele to zróżnicowana grupa nauczycieli pracujących zarówno w małych miastach (Łaziska Górne – 21 tys. mieszkańców) oraz dużych środowiskach wielkomiejskich (Katowice – 325 tys. mieszkańców, Sosnowiec – 217 tys. mieszkańców, Dąbrowa Górnicza – 125 tys. mieszkańców). Dobór próby

¹⁴ M. NIEZGODA: *Nauczyciele polscy...*, s. 21.

miał charakter nieprobabilistyczny i był oparty na dostępności badanych (dobór przypadkowy)¹⁵, dlatego wszelkie uogólnianie byłoby uchybieniem metodologicznym. W takim przypadku mówimy raczej o ekstrapolacji wyników, to jest możliwości przewidywania, iż analogiczne przypadki zachowają się podobnie jak badani (słabszy poziom uogólniania)¹⁶. Badania zostały przeprowadzone przez zaprzyjaźnionych z autorem nauczycieli akademickich, którzy w różnych częściach Śląska albo prowadzą zajęcia podyplomowe dla nauczycieli, albo pracują na dodatkowym etacie jako pedagodzy szkolni i w związku z tym posiadają kontakt oraz dobre relacje z nauczycielami. Kwestionariusze ankiety wypełnione zostały w maju 2012 roku.

Postawy nauczycieli wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w badaniach własnych

Pierwsza grupa pytań w kwestionariuszu dotyczyła oszacowania rozmiarów wykluczenia społecznego, którego doświadczają uczniowie na skutek ubóstwa bądź też jako rezultat własnego niedostosowania społecznego, które nieuchronnie „wyrzuca” jednostki poza główny nurt oficjalnego życia szkoły (uczniowie doświadczający odrzucenia rówieśniczego, przebywający na wagarach, nieangażujący się w pozalekcyjne formy aktywności uczniowskiej). Przejawy ubóstwa wśród własnych uczniów (dzieci, młodzież „gorzej ubrana”, której nie stać na – tak popularne w Polsce – opłaty za dodatkowe zajęcia, dzieci niedożywione) dostrzega w różnej skali aż 95% badanych nauczycieli. Jest to zatem ogromny problem, który obok konsekwencji w postaci deprywacji dziecięcych potrzeb, generować może jeszcze różne formy rówieśniczego odrzucenia. Badania w obszarze anglojęzycznym dowodzą, iż najczęściej z rówieśniczym odrzuceniem spotykają się jednostki agresywne, doświadczające niepowodzeń szkolnych oraz te które noszą wyraźny stygmat indywidualnej odmienności „fizycznej, behawioralnej czy też pod względem ubioru”¹⁷. Uczniowie doświadczający biedy marginalizowani są na skutek swojego zaniedbanego wyglądu, nieposiadania popularnych w grupie koleżeńskiej technologicznych gadżetów czy markowych ciuchów. Co czwarty badany nauczyciel twierdzi wręcz, iż ubóstwo dotyka nawet co czwartego i więcej uczniów w jego klasie (zob. tabela 1.).

¹⁵ E. BABBIE: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. BETKIEWICZ et al. Warszawa, PWN, 2006, s. 204; M. SZREDER: *Metody i techniki sondażowych badań opinii*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2004, s. 45–50.

¹⁶ D. SILVERMAN: *Prowadzenie badań jakościowych*. Przeł. J. OSTROWSKA. Warszawa, PWN, 2008.

¹⁷ K. MUSIAŁSKA: *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.

Tabela 1. Rozmiary doświadczanej przez uczniów marginalizacji społecznej w deklaracjach nauczycieli ze względu na wskaźnik ubóstwa oraz niedostosowania społecznego ($N = 97, 100\%$)

Procent uczniów	Nauczyciele			
	postrzegający uczniów doświadczających ubóstwa		obserwujący niedostosowanie społeczne uczniów	
	liczba	procent	liczba	procent
Do 5	26	27,0	33	34,0
6–10	21	21,5	11	11,5
11–20	23	24,0	5	5,0
Powyżej 21	22	22,5	6	6,0
Brak zjawiska	5	5,0	42	43,5
Razem	97	100,0	97	100,0

Jeśli chodzi o zjawisko niedostosowania społecznego wśród uczniów, to jego skala jest zbliżona do tej oszacowanej w populacji uczniów na Zachodzie. 55 badanych (56,5%) nauczycieli dostrzega w swojej klasie uczniów przejawiających wyraźne i stałe symptomy demoralizacji. Tylu nauczycieli zaznaczyło odpowiedź, w której opisano konieczne do stwierdzenia niedostosowania społecznego wskaźniki symptomatologiczne, tj. utrzymujące się przez okres co najmniej 6 miesięcy (nie są to pojedyncze epizody) przejawy demoralizacji w postaci spożywania alkoholu, przejawianej agresji słownej i/lub fizycznej, czy też przestępczości. Optymistycznym akcentem w odpowiedziach badanych jest fakt, iż większość nauczycieli spośród tych, którzy zidentyfikowali objawy demoralizacji u swoich podopiecznych, szacuje ją na poziomie jedynie kilku procent (nie więcej niż 5% uczniów) – w sumie co trzeci nauczyciel w ten sposób szacuje poziom tego zjawiska we własnej szkole (33 nauczycieli, 34%). Skoro problem niedostosowania społecznego zaznacza się tak wyraźnie w szkole powszechnej, to wydaje się, iż zaopatrzenie wszystkich nauczycieli w zasady ortodydaktyki staje się potrzebą naszych czasów.

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy badani nauczyciele zaopatrzeni są w wiedzę i kompetencje konieczne do przeciwstawienia się procesom marginalizacji społecznej uczniów odchylających się od normy społecznej (w terminologii Pierre'a Bourdieu przyjmuje ona postać habitusu burżuazyjnego) oraz normy zachowania konformistycznego (Erving Goffman konformistów w przeciwieństwie do dewiantów nazywa „normalsami”), postanowiłem zadać uczestnikom badań dwa rozbudowane pytania.

Pierwsze pytanie (zob. tabela 2.) przybrało formę weryfikacyjną dla teorii Pierre'a Bourdieu. W kafeterii zaproponowałem badanym nauczycielom trzy twierdzenia, spośród których dwa pierwsze stawiają esencję teorii reprodukcji

nierówności społecznych Pierre'a Bourdieu¹⁸. Zaznaczenie twierdzenia 1. lub 2. przez badanych nauczycieli pozwala na stwierdzenie, iż pedagodzy ci są – być może nieświadomym – narzędziem utrwalania dystansów kulturowych, katalizatorami marginalizowania pozycji społecznej uczniów reprezentujących kulturę nielegalną, za jaką uchodzi kultura ubóstwa wywodząca się z nizin społecznych. Trzecia zaproponowana odpowiedź przeczy teorii Bourdieu, ponieważ w istocie neguje rzeczywistość szkolną, jaką opisywał ów francuski socjolog. Wybór trzeciej odpowiedzi świadczyłby o nauczycielskiej umiejętności niuansowania rzeczywistości, o zdolności przeciwstawienia się konwenansowi społecznemu, o wycuciu istoty nauczania zgodnego z duchem ortodydaktyki, która indywidualizuje podejście do ucznia, bierze pod uwagę cały kontekst jego osobistego *Lebensweltu*; świadczy o postawie otwarcia na inność i odmienność osób wykluczanych społecznie.

Tabela 2. Odpowiedź na pytanie: „Które z poniższych twierdzeń najlepiej charakteryzuje Pani(a) codzienny wysiłek dydaktyczny? (N = 97, 100%)

Lp.	Zaproponowane odpowiedzi	Liczba	Procent
1.	<i>Dzieci z rodzin ubogich posługują się językiem prostym, obciążonym kolokwializmami, bez abstrakcyjnych sformułowań, z tendencją do rozpatrywania konkretnych, pojedynczych przypadków, dlatego w świetle zasad sprawiedliwego oceniania nie uzyskują one bardzo wysokich ocen w wypowiedzi pisemnych oraz ustnych w sprawdzianach, które organizuję na moich lekcjach.</i>	55	57
2.	<i>Mowa dzieci z klasy średniej (ich rodzice posiadają wyższe wykształcenie, „inwestują” w swoje dzieci), ma tendencję do abstrakcji, intelektualizmu, podporządkowana jest „zasadzie trwonienia” – zawiera wiele ozdobników i błyskotliwych formułek, dlatego dzieci te uzyskują w sprawdzianach, które organizuję na moich lekcjach (ustnych i/ lub pisemnych) wysokie oceny.</i>	0	0
3.	<i>Żadne z powyższych twierdzeń nie zgadza się z moim doświadczeniem edukacyjnym.</i>	42	43
Razem		97	100

Analizując odpowiedzi przedstawione w tabeli 2., można stwierdzić, iż większość badanych potwierdza intuicję Bourdieu. Prezentowane badania potwierdzają początkowe przypuszczenie wyrażone *implicite* na początku tego tekstu a wyprowadzone z diagnozy polskiego systemu kształcenia nauczycieli¹⁹,

¹⁸ A. SAWISZ: *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2.

¹⁹ Mankamenty polskiego systemu kształcenia pedagogów precyzyjnie opisuje Mirosław J. SZYMAŃSKI w artykule *Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany*. „Debata Edukacyjna” 2010, nr 3, s. 14–21.

że obecny system kształcenia w Polsce w niewystarczający sposób przekazuje nauczycielom wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, dlatego dla badanych nauczycieli najwyższe noty i wyróżnienia zastrzeżone są dla uczniów, którzy opanowali kod językowy kultury wysokiej. 55 nauczycieli (57% badanych) zgadza się z podstawowym twierdzeniem teorii Pierre'a Bourdieu, potwierdzając tym samym swoją bezradność wobec socjalizacji pierwotnej dokonującej się w rodzinie. Socjalizacji, która zanim jeszcze uczniowie z niskim kapitałem kulturowym wejdą do systemu edukacyjnego (zaistnieją w systemie socjalizacji wtórnej) już zdeterminowała ich los. W socjalizacji wtórnej nauczyciele jedynie przypieczęto-wują los dzieci ze środowisk defaworyzowanych zgodnie z zasadami tzw. „sprawiedliwego oceniania”. Przyczyn takiego stanu rzeczy niekoniecznie upatrywać trzeba w klasowym podziale społeczeństwa. Bardziej nowoczesne rozpoznanie mechanizmu reprodukcji kulturowej (dalszego wykluczania osób wykluczonych społecznie) prezentuje Agnieszka Gromkowska-Melosik, opisująca atmosferę współczesnej szkoły: „Nie bierze się więc pod uwagę – w owej wszechobecnej »testomanii« – problemów społecznych / rodzinnych / osobistych, z którymi dziecko przychodzi do szkoły, a mają one niekiedy decydujący wpływ na rezultaty nauczania. W »epoce kwantyfikacji« coraz mniej nauczycieli pochyła się troskliwie nad dzieckiem, które pochodzi z biednej rodziny, ma ojca alkoholika, ma matkę chorą na depresję itd. Ważny jest wynik testów, który ma wpływ również na ocenę jakości pracy nauczyciela. Innymi słowy, rzeczywistość szkolna staje się coraz bardziej wypreparowana z tego, co osobiste i międzyludzkie, staje się płaszczyzną walki o efektywność, domeną procedur jakości kształcenia. W coraz większym stopniu przesycona jest też neoliberalnym klimatem konkurencyjności i orientacji na najlepszych”²⁰.

Nie można nie dostrzec jednak, iż dla 42 nauczycieli (43%) żadne z twierdzeń wywiedzionych z teorii Bourdieu nie odzwierciedla percepcji ich własnej praktyki edukacyjnej. Można zatem domniemywać, iż albo dalecy są oni od przypisywania środowisku rodzinnemu swoich uczniów odpowiedzialności za ich sukcesy / porażki edukacyjne albo stosują zróżnicowane kryteria oceny uczniów, które nie dają się sprowadzić do mierzenia kapitału lingwistycznego uczniów.

Co ciekawe, badani nie uważają także, aby pochodzenie z klasy średniej przekładało się bezpośrednio na pozytywne wyniki w nauce (nikt z badanych nie zaznaczył drugiej odpowiedzi-twierdzenia). Starając się zinterpretować motywacje osób, które zaznaczyły tę opcję w kwestionariuszu można dojść do wniosku, iż badania ilościowe pozwalają wprawdzie na precyzyjne oszacowanie skali zjawiska, nie dają jednak równie precyzyjnego wglądu w specyfikę, charakter zjawiska, którego istoty w dużej mierze należy się domyślać wykorzystując prawidło-

²⁰ A. GROMKOWSKA-MELOSIK: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki doświadczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 68.

wości sztuki hermeneutycznej (rozumienie szczegółu dzięki całości, porównanie odpowiedzi jednego z pytań kwestionariusza z deklaracjami z innej części tego samego narzędzia). Skoro tak wielu nauczycieli (57%) przystało na gorsze ocenianie uczniów z niskim kapitałem kulturowym, to nauczyciele, którzy z twierdzeniami Bourdieu się nie zgodzili (43%) niekoniecznie wyrazili w ten sposób swoje uznanie dla praktyk wyrównywania szans życiowych swoich uczniów. Mogli w ten sposób jedynie zaprotestować przeciwko twierdzeniu, iż pochodzenie z rodziny ubogiej wiąże się z upośledzoną mową dzieci (niskim kapitałem lingwistycznym), zaś przynależność do klasy średniej automatycznie równa się posiadaniu wysokiego kapitału lingwistycznego.

Drugim pytaniem, które uczyniłem wskaźnikiem braku *versus* obecności u nauczycieli świadomości istnienia problemu marginalizowania społecznego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, któremu to procesowi przeciwstawić powinni się oni aplikując zasady ortodydaktyki było pytanie o sposób reakcji na zjawisko zawinionej przez ucznia absencji szkolnej (wagarów). Z pytania tego wyłania się wręcz idealny obraz nauczyciela (zob. tabela 3.),

Tabela 3. Odpowiedzi na pytanie: „Które z poniższych twierdzeń jest najbliższe Pana(i) praktyce reagowania na zjawisko zawinionej przez ucznia absencji szkolnej (wagary)? (N = 97, 100%)

Lp.	Zaproponowane odpowiedzi	Liczba	Procent
1.	<i>Należy wykorzystać wszelką okazję do tego, aby przepytała osobę wagarującą, która wreszcie pojawi się w szkole, wysyłając jej jasny komunikat w postaci oceny jej rzeczywistej wiedzy, że nie ma mojej zgody na absencję w szkole.</i>	5	5
2.	<i>Osoby wagarujące należy traktować identycznie jak pozostałych uczniów. Problem należy ewentualnie zgłosić pedagogowi szkolnemu.</i>	2	2
3.	<i>Należy zainteresować się indywidualnymi przyczynami absencji (wagarów) w szkole i starać się wzmocnić każdy pozytywny przejaw aktywności ucznia, np. w formie pozytywnej oceny. W ten sposób można ucznia zmotywować do nauki oraz obecności w szkole (nawet za pomocą wystawienia pozytywnej oceny za niewielki wysiłek, nieznaczne osiągnięcie, czy po prostu okazane zainteresowanie wiedzą nauczaną w ramach przedmiotu).</i>	90	93
Razem		97	100

który w obliczu wagarów ucznia zastanawia się nad rzeczywistymi przyczynami tej absencji, a gdy uczeń pojawi się w szkole nie wzywa go od razu do tablicy, by sprawdzić poziom opanowania bieżącego materiału, lecz stara się za wszelką cenę zmotywować go do nadrobienia zaległości, dostrzegając każdy przejaw uczniowskiego zaangażowania. Odpowiedziało w ten sposób aż 90 nauczycieli (93%). Inaczej zatem niż w poprzednim pytaniu nauczyciele w deklaratywny

sposób potwierdzają, iż posiadają świadomość istnienia mechanizmu wykluczenia społecznego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele zdają się rozumieć społeczny kontekst (środowiskowy determinizm) zjawiska negatywizmu szkolnego skoro tylko 5 nauczycieli (5%) widzi w tym zjawisku formę świadomego ignorowania szkoły i nauczycieli przez uczniów, co powinno się spotkać z natychmiastową reakcją w postaci weryfikacji wiedzy i wysłania uczniowi wyraźnego sygnału, że każda kolejna nieobecność spotka się z podobną reakcją. Mimo, iż proponowane respondentom pytanie mówiło o zawinionej absencji szkolnej, to jednak nauczyciele wykazali się odpowiednią ortodydaktyczną wrażliwością na zasadę indywidualizacji w podejściu do ucznia oraz zasadę dominacji wychowania (poszukiwanie przyczyn nieobecności, pomimo faktu, że nie były to okoliczności usprawiedliwiające tę nieobecność – „zawiniona absencja”) nad nauczaniem.

Każdy pedagog resocjalizacji byłby zbudowany taką postawą nauczycieli, ale nie mam pewności, czy uzyskane wyniki nie są bardziej obrazem projektowanej, idealnej i deklaratywnej rzeczywistości niż refleksem rzeczywistej, odczuwanej codzienności badanych nauczycieli. Jako były kurator sądowy mam w tej kwestii wątpliwości. Zapamiętałem bowiem sytuację, w której nauczyciel podjął wiele prób nakłonienia wychowanka do powrotu do szkoły (przedłużająca się absencja oraz trzyletnie opóźnienie szkolne). Stałem się mimowolnym świadkiem konsekwencji pojawienia się ucznia w szkole. Otóż, już pierwszego dnia otrzymał on kilka ocen niedostatecznych z różnych przedmiotów, co stanowiło swoiste powitanie, jakie zorganizowali mu jego nauczyciele – powitanie, które na powrót „wyrzuciło go” poza mury szkolne. Może jednak w kwestii świadomości istnienia zasad ortodydaktyki dokonał się jednak w świecie edukacji podobny jakościowy postęp, jak w przypadku niewątpliwego awansu w zakresie formalnego wykształcenia współczesnego nauczyciela, o czym pisałem na początku niniejszego tekstu?

Zakończenie

W toku przeprowadzonych przeze mnie badań własnych wyłonił się niejednoznaczny obraz nauczycieli, którzy z jednej strony potwierdzili swoimi odpowiedziami aktualność teorii reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu (utrudnianie awansu społecznego uczniom o niskim kapitale kulturowym w procesach selekcji szkolnej), z drugiej jednak strony wykazali dużą tolerancję wobec podstawowego przejawu niedostosowania społecznego uczniów, jakim są wagary (unikanie myślenia kategoriami wina – kara na rzecz pedagogicznego zainteresowania się etiologią konkretnego przypadku nieobecności). Nie można zatem jednoznacz-

nie stwierdzić, czy w badanej grupie nauczyciele pełnią rolę bardziej inkluzyjną czy ekskluzyjną. Podjęte zagadnienie jest zatem złożone, iż ostateczne konkluzje mogłyby okazać się krzywdzące dla badanej grupy respondentów. Należy zatem stwierdzić – jak dzieje się to najczęściej w przypadku większości badań społecznych – iż podjęta problematyka wymaga dalszych penetracji naukowych.

Bibliografia

- BABBIE E.: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. BETKIEWICZ et al. Warszawa, PWN, 2004.
- BERNASIEWICZ M.: *Das „Schattenbild“ des polnischen Lehrers*. In: *Lehrer /-innenbildung in Europa*. Hrsg. R. SEEBAUER. Wien–Berlin 2008.
- CZERKAWSKI A.: *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*. „Chowanna” 2012, T. 1.
- GÓRSKI S.: *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1985.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A.: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- LAWSON T., GARROD J.: *Complete A–Z Sociology Handbook*. London, 2003.
- LIPKOWSKI O.: *Resocjalizacja*. Warszawa, WSiP, 1987.
- MUSIAŁSKA K.: *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- NALASKOWSKI A.: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- NIEZGODA M.: *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem. Wstępny raport z badań sondażowych*. Kraków–Warszawa, Wydawnictwo „Plus”, 2005.
- NOSZCZYK-BERNASIEWICZ M.: Niepublikowany fragment wywiadu przeprowadzonego w 2007 r. z dyrektorem Zakładu Poprawczego w Zawierciu, panem mgr. Kazimierzem Ptakiem.
- NOSZCZYK-BERNASIEWICZ M.: *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Spółczesność w trakcie zmiany*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Rozporządzeniu MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz.U. poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).
- SAWISZ A.: *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2.
- SILVERMAN D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Przeł. J. OSTROWSKA. Warszawa, PWN, 2008.
- SZREDER M.: *Metody i techniki sondażowych badań opinii*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2004.
- SZYMAŃSKI M.J.: *Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany*. „Debata Edukacyjna” 2010, nr 3.
- URBAN B.: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.