

Agnieszka Drabata
Uniwersytet Gdański w Gdańsku

Nauczyciel wobec reifikacji tożsamości ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

The role of a teacher in the reification in the identity of a student with intellectual disability

The fact that a teacher is a person who significantly imprints his/her own mark on the personality of a pupil is an indisputable fact. At a time when we are dealing with a teacher striving for self-development, for whom the awareness of the importance of his/her work makes the teacher reflective and try to do an in-depth reflection and deeper thoughts on the situation of his/her actions, and who puts critical questions of those actions, we can calmly and joyfully observe the development of the students of such a teacher. The situation is different when, instead of criticism, reflection and thinking appear to close new experiences, evaluating superficial actions and making observations made with the objective truth. Then the reification of the identity of a student tends to become a real threat preventing the realization of the true Self of that student. The purpose of this article is an attempt to reflect on what might be a remedy for the admission by teachers to an extreme form of objectification in working with students in the educational-therapeutic process.

Słowa kluczowe: reifikacja, tożsamość ucznia, obiektywizacja, nauczyciel, niepełnosprawność intelektualna, etykietowanie

Keywords: reification, student's identity, objectification, teacher, intellectual disability, labeling

Wprowadzenie

Czym jest reifikacja? Profesor R. Sahn [2013] twierdzi, że odpowiedź skrywa jedną z najlepiej strzeżonych tajemnic – tajemnicę zrozumienia. Jednym z wyjaśnień tego pojęcia jest rozumienie go jako zjawiska obecnego w rzeczywistości społecznej, kiedy to ustanowione przez daną społeczność prawa i zasady zaczynają być traktowane jak aksjomat, rzeczy absolutnie pewne, niepoddające się dyskusji. Tym, w jaki sposób dochodzi do społecznego konstruowania rzeczywistości obiektywnej, zajęli się między innymi: P.L. Berger oraz T. Luckmann [1983]. Auto-

rzy ci mówią o reifikacji jako o skrajnej formie obiektywizacji, mającej miejsce wówczas, gdy zobiektywizowany świat traci swoją zrozumiałość, i choć stworzony przez ludzi przedstawia się jako sfera faktów nieludzkich i odhumanizowanych. W tej fazie obiektywizacji zerwane zostają więzy pomiędzy procesem wytwarzania a produktem. Efekty ludzkiej aktywności zostają wyalienowane od swoich autorów, człowiek będący sprawcą swego świata zapomina, że ten jest jego wytworem. Reifikacja to postrzeganie wytworów ludzkich w sposób, w jaki postrzega się fakty przyrodnicze, rezultaty praw kosmicznych czy przejaw woli boskiej [Berger, Luckmann 1983, s. 146]. Jest to „odmiana świadomości”, w której znaczenia ludzkie nie są rozumiane jako wytwarzające świat, lecz jako wytwory natury rzeczy. Do takich wytworów należy świat instytucji, który za sprawą reifikacji łączy się ze światem przyrody, stając się koniecznością i jako taki jest przeżywany [Lech 2013, s. 187].

Kategorią definiującą pewien wycinek rzeczywistości, będącej rzeczywistością społeczną, jest termin „upośledzenie umysłowe” [Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 25]. Sama niepełnosprawność intelektualna jest również „elementem rzeczywistości, którą opisuje i klasyfikuje, stanowiąc coś co można by nazwać jednym z najbardziej «socjologicznych» pojęć w dziejach socjologii, mianowicie «fakt społeczny»” [Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 25]. Czy istnieje szansa, aby nauczyciel był w stanie wyzwolić prawdziwą naturę ucznia z niepełnosprawnością intelektualną? Czy zewnętrzny wobec ucznia przymus, niczym wir wodny, niezależny od jego jednostkowych manifestacji i wciągający go w określoną kategorię wessał już jego tożsamość? Czy możliwe jest, by wybić się ku powierzchni? Czym jest skrajna forma obiektywizacji w odniesieniu do rzeczywistości instytucjonalnej oraz co zwiększa jej ryzyko w odniesieniu do tożsamości ucznia? Czy i w jaki sposób nauczyciel może temu wszystkiemu przeciwdziałać? Powyższe kwestie stanowią przedmiot rozważań niniejszego artykułu.

Od reifikacji rzeczywistości ku reifikacji tożsamości

Doświadczenie świata instytucjonalnego, jako rzeczywistości obiektywnej, spowodowane jest między innymi faktem, że świat ten ma swoją historię, która wyprzedza narodziny człowieka, wykraczając poza jego biografię. Instytucje, jako fakty historyczne i obiektywne, przedstawiają się jednostce jako niepodważalne, podczas gdy owa obiektywność świata instytucjonalnego zawsze jest obiektywnością wytworzoną przez ludzi [Lech 2013, s. 186]. Zabezpieczaniu i podtrzymywaniu istniejącego porządku instytucjonalnego, ochronie przed zachwianiem ładu społecznego i chaosem służy tzw. uniwersum symboliczne. Nie jest ono jednak ustalone raz na zawsze i może dojść do sytuacji, w której w wyni-

ku jego problematyczności dojdzie do pewnych przekształceń w obszarze „obiektywnej” rzeczywistości. Z tego też względu uniwersa symboliczne wymagają podtrzymujących je mechanizmów. Ponieważ żadne społeczeństwo, będąc wytworem człowieka, nie jest przyjmowane bez zastrzeżeń, każde uniwersum symboliczne jest potencjalnie problematyczne. Zagrożenie dla obowiązującego uniwersum symbolicznego stanowi pojawienie się odmiennych definicji rzeczywistości. Taką sytuację wywołują zazwyczaj dwa przypadki: pierwszym jest konfrontacja z zupełnie innym społeczeństwem, o zupełnie odrębnej historii i kulturze. Wówczas pojawienie się alternatywnego uniwersum symbolicznego poddaje w wątpliwość, że obowiązująca do tej pory wizja świata jest jedyną możliwą, a co za tym idzie, zapoczątkowuje krytyczne myślenie w stosunku do tejże wizji [Lech 2013, s. 192]. Drugą sytuacją, w której dotychczasowe uniwersum symboliczne może być zagrożone, jest wyłonienie się grupy, której członkowie będą próbować na własną rękę ustalać „dewiacyjną” wersję rzeczywistości. Rodzajem instytucji oceniającej swoich członków jest społeczeństwo. „Jednostki wyglądające i zachowujące się zgodnie z normami są uznawane za swoich, są chronione, włączane. Rola kontroli społecznej wiąże się z ochroną typowych, standardowych cech i wzorów reakcji (interakcji) społecznych ujawnianych i utrwalanych w zachowaniach osób go współtworzących, wobec osób o typowym wyglądzie i sposobie poruszania się, porozumiewania się” [Żuraw 2008, s. 44]. W celu utrzymania oficjalnego uniwersum symbolicznego stosowane są procedury ochrony przed alternatywnymi definicjami rzeczywistości, co prowadzi do jego uprawomocnienia, ale i modyfikacji w wyniku nowych ustaleń teoretycznych, tworzonych dla przeciwstawienia się uniwersum konkurencyjnemu [Lech 2013, s. 193].

Wobec osób będących obiektem oceny przejawiane są zachowania leżące na kontinuum pełna akceptacja – pełna negacja. Akceptacja dotyczy osób, które we wzajemnej percepcji dzielą jednakowe systemy wartości tworzących dany układ społeczny. Ci zaś, którzy zostali uznani jako kandydujący do uczestnictwa w nim, podlegają socjalizacji oraz adaptacji poprzez wychowanie i edukację [Żuraw 2008, s. 44]. Jak pisał J.J. Rousseau: „rodzimy się słabi, potrzebujemy siły; bezbronni, potrzebujemy pomocy; głupi, potrzebujemy rozumu. Wszystko, czego nam brakuje w momencie narodzin, wszystko, czego nam potrzeba do wkroczenia w świat ludzi, to dar edukacji” [Wołoszyn 1995, s. 472]. Zadaniem szkół zatem jest nauczenie oficjalnie obowiązującej definicji rzeczywistości oraz ukształtowanie człowieka, tak by potrafił funkcjonować w społeczeństwie zgodnie z ustalonymi normami i zasadami. Według definicji W. Okonia szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie

celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów” [Okoń 1992, s. 201].

Uprawomocnienie, uzasadnienie, usensownienie owych zasad i norm oraz związanych z nimi wartości, symboli i wzorców działań odbywa się za sprawą legitymizacji, dzięki której stają się one standardami oczywistymi, naturalnymi i niebudzącymi wątpliwości. Termin „legitymizacja” (łac. *legitimus* – zgodny z prawem) pochodzi od M. Webera, który wykorzystywał go w pracach z zakresu socjologii polityki, analizując źródła uprawomocnienia sprawowania władzy [Lech 2013, s. 189]. Jak pisze P. Żuk [2007, s. 154]: „funkcją »myśli panujących« jest legitymizacja owego panowania, a także (...) ukazywanie interesów klasy panującej jako dobra ogólnospołecznego, a panujących myśli i przekonań jako prawdy uniwersalnej i powszechnie uznawanej”. Władza, celem egzekwowania narzuconych zasad i reguł postępowania, stosuje typ kontroli określanej jako tzw. „kontrola po”. Postępowanie zgodnie z „prawdą uniwersalną” skutkuje nagrodą za posłuszeństwo, natomiast brak posłuszeństwa wiąże się z odpowiednią konsekwencją w postaci kary. Celem egzekwowania wypełniania oficjalnie obowiązującej definicji rzeczywistości oraz celem powstrzymania ewentualnych zamiarów mających na celu jej modyfikację, nierzadko wykorzystywane są różnego rodzaju środki przymusu. Szkoły, jak pisze A. Janowski, przypominają tzw. instytucje totalne (więzienia, szpitale psychiatryczne itp.), w których „jedna podgrupa klientów (uczniowie) jest wbrew swej woli przypisana do instytucji, podczas gdy druga podgrupa (funkcjonariusze) ma większą swobodę ruchów, a co najważniejsze, funkcjonariusze mają prawo do całkowitego opuszczenia instytucji. W takich okolicznościach normalne jest, że bardziej uprzywilejowana grupa strzeże wejść i wyjść bądź to w przenośni, bądź dosłownie” [Janowski 1995, s. 18]. Mając oczekiwania co do „właściwych” zachowań, służących wypełnianiu oficjalnie ustalonej definicji rzeczywistości, za sprawą oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych dąży się do tego, by nie dopuścić do kreowania wspomnianej wcześniej wersji „dewiacyjnej” tejże rzeczywistości. Stąd też za wszelką cenę podejmowane są próby naprawcze w stosunku do uczniów stwarzających takie ryzyko. W wyniku tego, jak pisze A. Krause [2011, s. 65], „dużą popularnością wśród nauczycieli cieszą się szkolenia o charakterze »przepisów kulinarnych«, które podają, w jaki sposób krok po kroku oddziaływać na dziecko w celu osiągnięcia założonego efektu”.

W związku z powyższym „uczelnie kładą nacisk na kompetencje metodyczne. O wiele trudniej znaleźć tam przedmioty kształtujące niezbędne do wychowania kwalifikacje, np. umiejętność komunikacji, dialogu, słuchania drugiego człowieka, mediacji. W przyszłych nauczycielach trudno zaobserwować takie cechy, jak: gotowość do rezygnacji z dominującej pozycji nauczyciela, pogłębiona refleksja pedagogiczna niezbędna w wychowaniu czy znajomość aktualnych problemów młodzieży” [Krause 2011, s. 88]. Bezrefleksyjność stwarza ryzyko nieumie-

jętności wyjścia poza poziom luźnych spostrzeżeń i spekulacji, co przy stosunkowo słabej znajomości uczniów i ich problemów jest gruntem, na którym stosunkowo łatwo wyrasta etykietowanie. W takich sytuacjach zdarza się, że nauczyciel trwa przy wyrobionych stereotypach dotyczących dziecka, zamykając oczy na nowe doświadczenia, sprawia, że etykieta czy opinia o uczniu stabilizuje się. Wówczas można zacząć zbierać plony – zreifikowane tożsamości uczniów. Zjawisko „reifikacji tożsamości” [por. Janowski 1995, s. 72] uruchamia mechanizm samosprawdzających się przepowiedni, które powstają na podstawie uogólnień, a te zaś, mimo że czasem czynione na podstawie konkretnych szczegółów, nie zawsze okazują się trafne. Samospełniającymi się przepowiedniami, teoretycy wychowania zainteresowali się po pionierskich badaniach R. Rosenthala i L. Jacobsona. Autorzy ci wykazali, że, uczeń, któremu wiele razy dano do zrozumienia, że zachowuje się w określony sposób, w pewnym momencie zacznie się w oczekiwany sposób zachowywać [Janowski 1995, s. 72].

D. Hargreaves uważa, że nauczyciele dzielą się na dwie grupy, w zależności od tego, w jaki sposób postrzegają niepożądane zachowania przejawiane przez uczniów. Jedną z grup stanowią nauczyciele, którzy „prowokują” zachowania trudne uczniów. Widzą oni w nich osoby ustawicznie szukające okazji, by zrobić coś złego, unikać pracy, buntować się. Ten sposób postrzegania uczniów pociąga za sobą postępowanie „prowokujące”, za którego sprawą uczniowie zaczynają spełniać przepowiednię [Janowski 1995, s. 73]. W tym miejscu warto wspomnieć o koncepcji A. Berge’a – podzielił on różne trudności według reagowania na nie wychowawców, np. nadmierna ruchliwość czy powolność wywołuje u wychowawcy rozdrażnienie. Lenistwo i niekulturalny sposób bycia stają się przyczyną upokorzenia wychowawcy. Kradzież i wykroczenia seksualne wywołują odrazę. Autor przedstawił pewne specyficzne reakcje osób dorosłych wobec postępowania dzieci uniemożliwiające obiektywną ocenę, stanowiące ryzyko zbyt pochopnego przypięcia dziecku etykiety „trudne” [Dobrowolska 1966, s. 8].

Jedną z koncepcji wyjaśniających genezę oraz uwarunkowania etykietowania i naznaczania osób z niepełnosprawnością intelektualną jest koncepcja B. Farbera, która mówi o dwóch rodzajach etykiet – etykiecie dewianta lub osoby niekompetentnej. „Dewiant jest osobą jakościowo odmienną od przeciętnych członków społeczeństwa, ze względu na inny system wartości, dążenie do celów nieakceptowanych społecznie itp. (...) Dewiant świadomie lub nieświadomie postępuje sprzecznie z obowiązującymi normami (...) Osoba niekompetentna różni się stopniem nasilenia cech typowych dla całej populacji, np. przejawia mniejsze zdolności do wykonywania normalnych zadań społecznych” [za: Cytowska 2002, s. 119–120]. M. Söder wskazuje, że etykieta „może wynikać z perspektywy etykietującego, może być traktowana jako neutralna, opisowa lub jako diagnoza naukowa, lecz w istocie jest ona czymś więcej. Wkłada ona osobę w kategorię, która jest

wypełniona społecznymi znaczeniami i uprzedzeniami (...) Osobowość jakby zastęga w postaci upośledzenia" [Söder 1981, s. 117–129, za: Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 13].

E. Aronson podaje, iż ważnym czynnikiem, zidentyfikowanym przez R. Fazio, który zwiększa wyżej wspomniane ryzyko etykietowania za sprawą przyjętej wobec drugiej osoby postawy, opartej na nieuzasadnionych twierdzeniach oraz który sprawia, że osoba będzie działać zgodnie z jej postawą, jest tzw. dostępność postawy. Postawa jest wysoce dostępna, wówczas gdy „ocena obiektu tej postawy przychodzi szybko, prawie natychmiast na myśl, kiedy tylko napotka (się) ten obiekt. Słowo »waż«, u większości ludzi wywoła skojarzenie »zły«, »niebezpieczny«. Zwrot »obraz Rembrandta« u przeważającej części osób wywoła skojarzenie »piękny«. To samo dotyczy ludzi, kiedy to zdarza się, że o konkretnych osobach myślimy w określony sposób" [Aronson 2004, s. 152]. W relacji nauczyciel – uczeń, dostępność postawy odgrywa znaczącą rolę. Jeżeli przed oczami nauczyciela pojawi się obraz konkretnego ucznia, na przykład ucznia z Zespołem Downa i na myśl przyjdzie mu konkretna ocena, np. uparty, z dużym prawdopodobieństwem będzie on traktował go zgodnie z tą oceną. Jest to niezwykle niebezpieczne zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy ze względu na określoną kondycję mogą mieć trudności, aby zadbać o samych siebie oraz by zadbać o swój rozwój. To, w jaki sposób nauczyciel postrzega ucznia, ma zasadnicze znaczenie i w dużej mierze zależy od niego samego – od jego procesów percepcyjnych, stanowiących podstawę ocen [Żuraw 2008, s. 45]. „Czy dziecko jest nieprzystępne, czy też potrafi bawić się i pracować samodzielnie? Czy jest lekkomyślne, czy też odważne i poszukuje nowych doświadczeń? Czy jest obsesyjnie porządne, czy też ma wybitne zdolności organizacyjne? Czy zadreca cię ciągłymi pytaniami, czy też wykazuje zaciekawienie światem i jest w tym wytrwałe? Dlaczego próbujemy zmienić dziecko, które jest uparte, ale podziwiamy takie, które jest wytrwałe? Wszak są to cechy wywodzące się z tego samego rdzenia" – pyta autorka książki pt. „10 rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem" [Notbohm 2009, s. 12].

Innym przykładem determinantu pojawiania się nieuzasadnionych twierdzeń dotyczących osoby ucznia są tzw. subtelne zmienne sytuacyjne. Często nauczyciele nie dostrzegają znaczenia sytuacji dla wyjaśnienia zachowania swojego ucznia, zaś opinię na jego temat wyrażają na podstawie omówionych wcześniej, niczym nieuzasadnionych, sądów i przekonań. Jak twierdzi M. Sempoliński, nawet najsilniejsze przekonanie nie gwarantuje posiadania wiedzy. Można być bowiem przekonanym, że coś się wie i jednocześnie nie spełniać niezbędnych warunków posiadania wiedzy. Można więc sądzić, że się wie, mimo że się tego nie wie [Hempoliński 1982, s. 90]. Akceptacja sądu nie może mieć charakteru czysto woluntarystycznego typu: „uznaje, bo chce", arbitralnego lub po prostu dekla-

ratywnego. Kto wypowiada jakiś sąd w kontekście wyrażenia „wiem, że” lub „jestem przekonany, że”, a tym bardziej, gdy nalega by inni uznali ten sąd za swój, musi być do tego w jakiś sposób uprawniony. Pytanie, jakie się pojawia, to – co dostarcza takiego uprawnienia? Jest to jedno z najbardziej złożonych zagadnień epistemologicznych, jak pisze autor, wokół którego po dziś dzień toczą się spory [Hempoliński 1982, s. 91].

Nieuprawomocnione w sposób wystarczający, nadawane uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną, znaczenia, na podstawie których budowany jest jego obraz, w sposób znaczący wpływają na jego dalsze losy. Jednym z podejść do niepełnosprawności intelektualnej jest podejście społecznego konstrukcjonizmu przedstawione przez M Södera [1981]. Podstawowym założeniem tego ujęcia jest przyjęcie, iż jeden z najważniejszych związków między jednostką a otoczeniem tejże jednostki wynika z istnienia społecznego znaczenia. Świat, w którym żyjemy, staje się dla nas znaczący w wyniku wrastania w społecznie i kulturowo konstruowane systemy. W tym ujęciu upośledzenie definiowane jest poprzez „odwołanie się do znaczenia, jakie przypisujemy różnym rodzajom fizycznych lub umysłowych dewiacji” [Gustavsson, Zakrzewska-Manterys 1997, s. 12]. Osoby uznane za niespełniające standardów większości podlegają stygmatyzacji, której istotą jest społeczne, negatywne naznaczanie członków jakiejś grupy, a nie pojedynczych osób. Stygmatyzacja jest społecznie „zasugerowana”, a jej podstawą są „procesy percepcyjne stanowiące podstawę ocen (...)” [Żuraw 2008, s. 45].

W obronie „Ja” ucznia

Przekonania pozaracjonalne są niemożliwe do uniknięcia, a czasem nawet bywają przydatne dla wzbogacenia i ubarwienia doświadczeń życiowych człowieka, z których zresztą wyrastają. Jednak w człowieku jest wiele irracjonalizmu szkodliwego, ograniczającego, powstrzymującego rozwój i postęp [Hempoliński 1982, s. 100]. Nauczyciel, który wypowiada jakiś sąd w kontekście wyrażenia „wiem, że”, powinien poddać refleksji to czy jego przekonania są w jakikolwiek sposób uprawomocnione. Nauczyciel jako osoba, która w sposób znaczący oddziałuje na osobowość wychowanków, winien dokonać wglądu w sposób, w jaki kreuje swoje postawy wobec uczniów oraz wglądu w to czy swój stosunek wobec ucznia oraz działania podejmowane w związku z tym opierają się na racjonalnych przekonaniach. W tej kwestii nauczyciel bezwzględnie powinien być racjonalistą i działać wedle zasady: jeśli można dokładniej – trzeba dokładniej, jeśli można wybrać między przekonaniem w różnym stopniu uzasadnionymi – należy wybrać te mocniej uzasadnione. Co najważniejsze, nauczyciel racjonalista żadnych

typów uzasadnień nie uzna „za ostateczne, ani przekonań dobrze w przeszłości uzasadnionych za niekorygowalne” [por. Hempoliński 1982, s. 100].

E. Notbohm, matka chłopca z autyzmem, jest przekonana o tym, że to co myśli się na temat dziecka, jest najważniejszym czynnikiem, który decyduje o jego osiągnięciach [Notbohm 2009, s. 147]. W kontekście podjętych przez mnie rozważań wydaje się zasadne odniesienie przywołanego powyżej stwierdzenia do pracy pedagoga specjalnego, kiedy to myśli i przekonania na temat jego uczniów są bez wątpienia niezwykle istotnymi czynnikami, które decydować będą o ich rozwoju. Świadomość tego jest bardzo ważna, zwłaszcza, że w pracy tej codziennym zdarzeniom często towarzyszy stosunkowo duży ładunek emocjonalny. Doświadczenie nieprzyjemnej sytuacji, np. pojawienie się trudnego zachowania przejawionego przez ucznia z dużym prawdopodobieństwem skutkować może obawą przed ponownym wystąpieniem podobnego zachowania. Wówczas dochodzi może do unikania podobnych okoliczności celem uniknięcia negatywnych doświadczeń, gdyż patrząc przez ich pryzmat, umysł będzie wypatrywał sygnałów świadczących o tym, że sytuacja się powtórzy. Mimo że doświadczenia są determinantami przyszłości, a uczenie się i korzystanie z nich jest niezwykle ważne i pożądane dla rozwoju człowieka, należy mieć świadomość tego, że w sytuacji, kiedy w postawie nauczyciela wobec ucznia dominować zaczyna zbytne przywiązanie i trwanie przy doświadczeniach negatywnych, może to nieść za sobą niekoniecznie pozytywne konsekwencje. W takich sytuacjach niezbędne może okazać się wypracowanie nowego nastawienia umysłowego, dzięki któremu zaistnieje szansa, by nie kierować się przesadnym sceptycyzmem w sytuacjach edukacyjno-terapeutycznych. Zdaniem M. Hempolińskiego [1982, s. 100] nadmierny i nieuprawniony sceptycyzm, podziela pewne wspólne cechy z fanatycznym dogmatyzmem – lekceważenie racji oraz niewrażliwość na argumentację. Wówczas pojawia się poważne zagrożenie, że nauczyciel nie będzie w stanie dostrzec w zachowaniu ucznia tego co szczególnie dostrzeżenia jest warte. Psychiatra R.D. Laing napisał: „Obraz tego, co myślimy i robimy, jest ograniczony przez to czego nie dostrzegamy. A ponieważ nie dostrzegamy tego, że nie dostrzegamy, niewiele możemy zrobić, żeby coś zmienić. Dopóki nie dostrzeżemy, w jaki sposób niedostrzeżenie kształtuje nasze myśli i czyny” [Covey 2005, s. 56].

Postrzegając swoich podopiecznych nauczyciel powinien pamiętać o tym, że by potwierdzić ich zasadniczą, bezwarunkową wartość, należy postrzegać ich w oderwaniu od wcześniejszych zachowań. Wówczas tylko można dostrzec drzemiący w nich potencjał. Owa afirmująca wizja to przyszłość, która – jak powiedział A. Einstein – jest wspanialsza niż historia, gdyż wykracza poza bagaż doświadczeń i emocjonalne blizny z przeszłości. Wizja to „wyobraźnia stosowana” – pisze Covey [2009, s. 85]. To pierwszy akt tworzenia. Odzwierciedla pragnienia,

marzenia, nadzieje, cele i plany. Należy pamiętać, że widzi się to czego się oczekuje, nie jest się w stanie zobaczyć czegoś czego próby dostrzeżenia się nie podejmuje. Nauczyciel powinien dostrzec, a następnie pozwolić uczniom rozwinąć to, czego wcześniej w nich nie dostrzeżono. Aby tego dokonać, powinien uświadomić sobie, że w każdym momencie danej sytuacji ma on do dyspozycji sto procent swojej uwagi i jeżeli przewagę osiągnie przewidywanie tego, co może się wydarzyć na podstawie minionych doświadczeń, uwagi tej nie wystarczy by dostrzec coś nowego, by zaobserwować zachowanie odmienne. Wyczekując tego, co ma się stać, trudno jest zobaczyć, co w istocie robi uczeń. W takiej sytuacji pojawia się niebezpieczeństwo – pozwalając, aby oczekiwania wzięły górę, zabija się ciekawość, niezwykle ważny element wpływający na jakość pracy oligofrenopedagoga. Ciekawość, jak powiada prof. Z. Mikołajko [2012], to przede wszystkim głód pogłębionej egzystencji, która nie poprzestaje na tym co oczywiste, na tym co nas otacza. Egzystencji, która nieustannie stara się wykroczyć poza krąg utrwalonych, rzekomo pewnych doświadczeń. Jest ona tym „co wierzga ludzi przeciwko temu, co oczywiste (...) Zdziwienie, niepokój i bunt przeciwko temu co zastane, nawykowe i przećwiczone w codziennym doświadczeniu – to jej istota” [Mikołajko 2012]. Ciekawość buduje coraz szerszy horyzont ludzkiego doświadczenia, uczy przekraczania granic, wyprawia w świat. Na co warto zwrócić uwagę, o czym wspomina profesor, to konieczność pamiętania o zdziwieniu, mającemu z ciekawością wiele wspólnego – zdziwieniu, które pojawiało się w filozofii od samego początku za sprawą Platona. Moment zdziwienia jest nieodłącznym elementem ciekawości. Dla wielu ludzi potoczność jest oczywista i stanowi jedyny prawdziwy świat, poprzestają oni więc na nawykach. Nauczyciel, który nie będzie poprzestawał na nawykach, da sobie szansę, aby w potoczności dostrzec „dziurę”, pewną niekonsekwencję czy szczelinę, a gdy się to stanie, zacznie się temu dziwić i zdziwienie to zacznie go prowadzić [por. Mikołajko 2012].

Aby zdziwienie prowadziło ku nieznanemu, niezbędna jest nadzieja. E. Fromm pisał, że ludzie, „których nadzieja jest krucha, godzą się na pociechę lub przemoc; ci, których nadzieja jest silna, widzą i świętują wszelkie przejawy nowego, gotowi w każdym momencie pomóc w narodzinach tego co już jest gotowe by się narodzić” [Fromm 2000, s. 33]. Posiadanie nadziei oznacza pewien stan – wewnętrzną gotowość intensywnej, lecz niespełnionej jeszcze aktywności. Funkcjonujące w obrębie zachodniej kultury pojęcie „działania” opiera się jednak na jednym z najbardziej powszechnych złudzeń człowieka, że „działać” to „być zajęтым robieniem czegoś. Ludzie żyjący w przekonaniu o swej aktywności, najczęściej nie uświadamiają sobie, że pomimo swojego »krzątania się«, w gruncie rzeczy pozostają bierni” [Fromm 2000, s. 35–36]. Nauczyciel, który w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną cały czas aranżuje sytuacje edukacyjno-te-

rapeutyczne, zajęty nieustannym „robieniem”, nie dostrzeże wiele w osobie swego podopiecznego. Siła ustaje w chwili spoczynku, karmi się ona zmianą – te słowa R.W. Emersona przytacza D. Ackerman [2005, s. 68–69], chcąc zwrócić uwagę na to, że zmiana wytrąca umysł z zastoju lub przerywa wykonywane w danej chwili działanie. Pozorna aktywność nauczyciela, nie pozwala na to, by wyczulić uwagę oraz dać zmysłom nieco więcej przestrzeni, celem odkrycia tego, czego do tej pory nie dostrzeżono w zachowaniu ucznia oraz celem odpowiedniej na to reakcji. Jak mawiał Hegel, „to co znamy, ponieważ jest nam znane, staje się nieznanne”, należy zatem być czujnym, by dostrzec w uczniu coś nowego. Uczeń „znany” nauczycielowi rzadziej zwróci jego uwagę, chyba że coś ulegnie zmianie, lub sam nauczyciel postanowi odświeżyć wrażenie, które zatracił. Spojrzeć na ucznia „świeżym” okiem, to wybudzić umysł z drzemki po to by odkryć go na nowo.

Obok nadziei, kolejnym istotnym elementem w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną jest wiara. Nie mam tu na myśli wiary nieracjonalnej, będącej poddaniem się czemuś z zewnątrz, co akceptuje się jako prawdziwe, bez względu na to czy tak jest, czy też nie. Mam na myśli wiarę racjonalną, będącą wynikiem wewnętrznej aktywności myśli i uczuć. Wiara odnosząca się do nienarodzonego, jest wiarą racjonalną, gdy odwołuje się do wiedzy o realnym, mimo że jeszcze nienarodzonym. Oparta na potencjale wiedzy i wnikliwym rozumowaniu nie jest, podobnie jak nadzieja, przewidywaniem przyszłości, lecz wizją teraźniejszości w stanie oczekiwania. Wiara jest pewnością braku pewności. Jest to pewność ludzkiego wyobrażenia i zrozumienia realnej możliwości, nie zaś niepodważalnego przewidywania ostatecznego rezultatu [Fromm 2000, s. 37–38].

Kolejnym czynnikiem mającym równie istotne znaczenie w procesie nauczania ma powiązana z nadzieją i wiarą – odwaga, rozumiana jako zdolność cierpliwego trwania w nadziei i wierze, wbrew pokusie przekształcenia ich w pusty optymizm czy wiarę irracjonalną [Fromm 2000, s. 38–39]. E. Fromm pisał, że nadzieja, wiara i odwaga rozumiana jako hart ducha, zdają się nieodłącznymi towarzyszami prawdziwego życia, przy czym „paradoks ludzkiego istnienia polega na tym, iż rozmiłowawszy się w niewoli i zależności, można te wartości utracić” [Fromm, 2000, s. 43]. Jak temu zapobiec? Czy jest możliwe, aby nauczyciel zwyciężył z wszystkim, o czym pisze A. Krause [2011, s. 58–59] – patologiami utrudniającymi zmianę szkoły, takimi jak: nadmiernie rozbudowywane programy i treści edukacyjne, utrata wydolności wychowawczej, nienadążanie za kulturową zmianą młodego pokolenia, bezradność wobec nowych problemów? Aby możliwe się to stało, należy pamiętać, że obok ważnej roli, jaką odgrywają odpowiednie metody nauczania i obok znaczenia wiedzy będącej w posiadaniu nauczyciela, jako warunków dobrego przebiegu procesu nauczania, ogromne znaczenie w procesie kształtowania się osobowości wychowanków ma osobowość nauczyciela. J. Kielin i K. Klimek-Markowicz piszą: „Parafrazując powiedzenie »Lekarzu

ulecz najpierw samego siebie«, równie trafnie można powiedzieć: »Pedagogu, wychowaj najpierw samego siebie«. Jestem przekonany, że dla każdego pedagoga specjalnego, psychologa lub innego specjalisty pracującego z niepełnosprawnymi dziećmi najważniejszą osobą, z którą musi on umieć sobie porazić, jest on sam (...) Uważam, że świadome i celowe kształtowanie własnej osobowości powinno znaleźć się w kanonie podstawowych umiejętności pedagogów i terapeutów pracujących z niepełnosprawnymi dziećmi” [Kielin, Klimek-Markowicz 2013, s. 15].

Niewłaściwe postępowanie nauczyciela wynikające z niewłaściwego postrzegania uczniów przyczynia się do powstawania bądź pogłębiania trudności w procesie edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczym. Im bardziej niewłaściwe – tym trudniejszy zdają się być podopieczni. Świadomość tego, że nauczyciel nie jest w stanie wiele zrobić dla swoich uczniów dopóty, dopóki nie będzie umiał panować nad swoimi uczuciami, myślami, słowami i działaniami, powinno skłonić go do tego, by pracę terapeutyczną rozpoczął od siebie samego. Mimo że dzisiejsza wiedza, jaką dostarczyła psychologia, sprawia, że jest to stwierdzenie powszechnie znane, to jednak warte ciągłego odświeżania podczas wykonywania zawodu, w którym swoją osobą oddziałuje się na drugiego człowieka, w tym przypadku na ucznia. Istotnymi czynnikami kształtującymi charakter specjalistów pracujących z osobami niepełnosprawnością intelektualną, o których mówią J. Kielin i K. Klimek-Markowicz, są ideały, w tym ideały zawodowe oraz poszukiwanie duchowej ścieżki – „wszyscy wybitni specjaliści zajmujący się niepełnosprawnymi dziećmi, których znam osobiście, świadomie szukają swojej duchowej ścieżki. Bez względu na to czy odnajdą swoje inspiracje w chrześcijaństwie, buddyzmie, filozofii zen, czy w jakiegokolwiek innej humanistycznej idei lub filozofii, zdają sobie sprawę z tego, że nie można się rozwijać i wzrastać bez ciągłych poszukiwań” [Kielin, Klimek-Markowicz 2013, s. 16]. Na temat duchowego wymiaru, jako istotnego czynnika warunkującego dobre wykonywanie zawodu nauczyciela mówiła przede wszystkim M. Grzegorzewska, według której o charakterze jego pracy i wartości wychowawczej zdecyduje zawsze to, jakim jest człowiekiem oraz jakie bogactwa duchowe leżą w jego zasobach [Grzegorzewska 1947, s. 25]. Im większe duchowe bogactwo nauczyciela, tym większa szansa na dostrzeżenie potencjału, jaki drzemie w jego wychowankach. W sytuacji, kiedy przesady, wyrobione stereotypy, niczym nieuprawnione twierdzenia wytworzone w umyśle nauczyciela zaczną być traktowane jako zobiektywizowana prawda dotycząca ucznia, szansa na jego rozwój będzie malała, a reifikacja jego tożsamości stanie się realnym zagrożeniem.

Refleksja końcowa

„Należy chodzić w postawie pionowej, mieć wyrazistą, ale w granicach normy mimikę, posługiwać się mową, mieć twarz bez zniekształceń i charakteryzować się wysoką sprawnością myślenia abstrakcyjnego oraz umiejętnością komunikowania się. Wszelkie odmienności od przyjętych reguł implikują reakcje zbiorowości” [Żuraw 2008, s. 53].

Praca pedagoga to także misja – dążenie do tego, aby ocena innych nie odbywała się na podstawie tego, o czym stanowi powyższy cytat. Niczym nieuprawnione sądy, przekonania, opinie dotyczące uczniów, którym z jakiegoś powodu przypisany został status prawdy obiektywnej, stają się przeszkodą na drodze ku urzeczywistnieniu ich prawdziwego „Ja”. Jak pisze A. Krause [2013, s. 88] „przy deficytach rozwojowych, skutkujących ograniczeniem samodzielności, ryzyko zawłaszczenia osobowości ucznia, podporządkowania jego rozwoju celom dydaktycznym i rewalidacyjnym w znacznym stopniu wzrasta”. Manipulowanie i konstruowanie świata wychowanków, poprzez narzucanie wzorców zachowań, postaw i wymogów przypomina zdaniem autora Orwellofską wersję ujarzmiania osobowości [Krause 2011, s. 82].

Według A. Blooma „prawdziwy” nauczyciel nie ma wątpliwości co do tego, iż jego zadaniem jest dopomóc uczniowi w urzeczywistnieniu jego ludzkiej natury, wbrew wypaczającym siłom nacisku społecznego i przesądów [Bloom 2012, s. 22]. Jak zatem uchronić uczniów przed skrajną formą obiektywizacji? Nie jest to zadanie łatwe. T. Eagleton przestrzega przed przyjęciem założenia, że kultura jest plastyczna, podczas gdy natura raz na zawsze ustalona. „Jest to kolejny dogmat postmodernistów, upór czywie tropiących ludzi, którzy »naturalizują« społeczne lub kulturowe fakty, temu co zmienne, nadając imprimatur konieczności (...) Natura jest pod pewnymi względami zdecydowanie elastyczniejszym surowcem od kultury. Okazało się, że jest znacznie łatwiej wyrównać góry niż zmienić patriarchalne wartości. Sklonowanie owcy to bułka z masłem w porównaniu z wyperswadowaniem szowinistom ich uprzedzeń. Wierzenia kulturowe, w tym oczywiście ich fundamentalistyczna odmiana, związana z lękami dotyczącymi tożsamości, są o wiele trudniejsze do wykarczowania niż lasy” [Eagleton 2012, s. 53].

Nie możemy zaczarować świata, ale jak powiada D. Ackerman [2005, s. 68], możemy zaczarować siebie uważną obserwacją. Nauczyciel jako uważny obserwator daje szansę swojemu podopiecznemu na bycie sobą. Kwestie poruszone w tym artykule, jeśli obecne w pracy pedagoga – moim zdaniem – zdają się być profilaktyką reifikacji tożsamości wychowanka, natomiast bezwzględną koniecznością mogącą uchronić przed wszelkimi formami zniewolenia będącego wynikiem zobiektywizowania tego co nie predysponuje ku temu, by zyskać upra-

womocnienie owej obiektywizacji, jest rozwijanie krytycznego myślenia wśród przyszłych nauczycieli, co również okupione jest pewnym ryzykiem, otóż „edukacja może podburzyć kogoś przeciwko rządzącym światem, pozbawionym smaku, bezmyślnym filistrom, których słownictwo ogranicza się do takich pojęć, jak: ropa, golf, władza, cheeseburger. Może spowodować, że ktoś stanie się mniejszym entuzjastą powierzania władzy nad Ziemią ludziom, których nie oczarowała nigdy żadna idea, nie poruszył krajobraz i nie wprawiła w zachwyt transcendentna elegancja równania matematycznego. Pod wpływem edukacji mogą zrodzić się poważne wątpliwości dotyczące tych, którzy mają tupet wypowiadać się na temat obrony cywilizacji, a nie odróżniliby obelisku od koncertu na obój, nawet gdyby wylądowały im prosto na twarzy. Perorują oni na temat wolności, lecz rozpoznaliby ją wyłącznie w formie materiałów szkoleniowych” [Eagleton 2012, s. 32].

Bibliografia

- Ackerman D. (2005), *Alchemia Umysłu. Tajemnice i piękno naszego mózgu*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Aronson E. (2004), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Berger P.L., Luckman T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bloom A. (2012), *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Covey S.R. (2005), *8.nawyk. Od efektywności do wielkości i odkrycia własnego głosu*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Cytowska B. (2002), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dobrowolska J. (1966), *Czy naprawdę trudne dziecko?*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Eagleton T. (2012), *Koniec teorii*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Fromm E. (2000), *Rewolucja nadziei. Ku ucłowieczonej technologii*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Grzegorzewska M. (1947), *Listy do młodego nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia* [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Hempoliński M. (1982) *Racjonalność przekonań* [w:] *Poznanie. Umysł. Kultura*, Z. Cackowski (red.), Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Kielin J., Klimek-Markowicz K. (2013), *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lech A. (2013), *Spoleczne konstruowanie rzeczywistości obiektywnej*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej Seria „Organizacja i Zarządzanie”, z. 65, nr kol. 1897.
- Mikołajko Z. (2012), *Ciekawość. Inspirująca, pomocna, przerażająca*, http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101856,11533397,Ciekawosc_Inspirujaca_pomocna_przerazajaca.html [dostęp: 10.05.2016].
- Notbohm E. (2009), *10 rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, z ang. przeł. Karpowicz P., Świat Książki, Warszawa.
- Okoń W. (1992), *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Sahn R. (2013), *The Dangers of Reification*, <https://contraryperspective.com/2013/06/06/the-dangers-of-reification/> [dostęp:10.05.2016].
- Söder M. (1981), *V rdorganisation, v rdideologi och integrering* [“Service Organizations, Ideology and Integration”], Dissertation, Department of Sociology, University of Uppsala, (1989), The Labell Approach Revisited, „European Journal of Special Education Needs”, vol. 4(2), s. 117–129.
- Wołoszyn S. (1995), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej końca XVIII stulecia*, t. 1, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce.
- Żuk P. (2007), *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Żuraw H. (2008), *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.