

Monika Worsowicz

Podmiotowość nauczyciela polonisty

Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica 4, 313-332

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Monika Worsowicz

PODMIOTOWOŚĆ NAUCZYCIELA POLONISTY

Problematyka podmiotowości stała się w ostatnich latach jednym z najistotniejszych zagadnień w dyskusji o nowoczesnym nauczaniu. Przyjęcie założenia, że edukacja ma stać się czynnikiem stymulującym postęp we wszystkich sferach ludzkiego działania, wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na jej wymiar praktyczny. Kontakt nauczyciel – uczeń, stanowiący najpełniejszą realizację podmiotowości w warunkach szkolnych, może przybierać różne formy i obejmować odmienne zakresy, zawsze jednak mieści się w granicach wpływów dydaktycznych i wychowawczych. Próba nadania dydaktyce szkolnej charakteru podmiotowego nie może ograniczać się jedynie do odmiennego postrzegania ucznia – nowy wymiar powinno zyskać również myślenie o nauczycielu, gdyż „najpełniejszym wyrazem podmiotowości ludzkiej może być tylko taka postać, jaką jest ona sama, tj. drugi podmiot”¹. Takie postrzeganie siebie ma dla nauczyciela wyjątkowe znaczenie. Otwiera przed nim świat inny od rzeczywistości przedmiotowej i społecznej, jest źródłem zróżnicowania indywidualnego, a tym samym ułatwia ustalenie własnego miejsca i roli w otoczeniu². Nie wystarcza do odczuwania i rozumienia pełni człowieczeństwa, ale pozwala odkryć i zaakceptować potrzebę spotkania z innym człowiekiem, również będącym podmiotem.

Omawiane zagadnienie powinno zajmować ważne miejsce w świadomości nauczycieli polonistów. Kontakt z lekturą, analiza i interpretacja dzieł literackich, budowanie świadomości językowej mają być ukierunkowane nie na kompletowanie faktów, lecz na diagnozę i wzbogacanie zachowań odbiorczych, co pozwoli na przyjęcie aktywnej postawy obu partnerom interakcji lekcyjnej. Postrzeganie podmiotowe warunkuje zastąpienie perspektywy instytucjonalnej w nauczaniu przez perspektywę humanistyczną. Niezbędne jest jednak uświadomienie sobie istoty podmiotowości polonisty. Zachowując niezbędną przy formułowaniu definicji ostrożność, można zaproponować następujące rozumienie tego pojęcia.

¹ A. A. Kotusiewicz, *Nowe kategorie edukacyjne, [w:] Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych (wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki)*. Red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995, s. 40.

² Por.: tamże, s. 42 i n.

Podmiotowość nauczyciela polonisty polega na świadomym i zaplanowanym uczestniczeniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym przede wszystkim podczas lekcji języka polskiego i ukierunkowanym na osiągnięcie wyznaczonych celów na drodze kontaktu werbalnego i pozawerbalnego partnerów. Interakcja nauczyciel – uczeń ma charakter symetryczny, tj. pozwala na wymianę ról nadawcy i odbiorcy przekazu z zamiarem wywierania i ulegania wzajemnym wpływom, co prowadzi do efektów pożądaných przez obu partnerów. Wszystkie działania podejmowane są przez nauczyciela z poszanowaniem godności i wyjątkowości osoby ucznia, a także z uwzględnieniem jego potrzeb i zainteresowań w celu jak najlepszego przygotowania go do nawiązywania prawidłowych kontaktów międzyludzkich i funkcjonowania w społeczeństwie. Postawa nauczyciela cechuje się: otwartością, zaangażowaniem, twórczą aktywnością i odpowiedzialnością za przebieg i przewidywane skutki kontaktu.

Przyjęta definicja opiera się na założeniu, że *conditio sine qua non* podmiotowości w stosunkach międzyludzkich jest jej relacyjny charakter. Nauczyciel nie może myśleć o sobie jako o podmiocie procesu uczenia (a tym bardziej wychowywania), jeśli postrzega ucznia wyłącznie w kategoriach przedmiotowych. Taka postawa jest charakterystyczna dla tradycyjnego modelu szkoły, w której najbardziej pożądaną zaletą ucznia jest doskonała pamięć, ułatwiająca bierne przyswajanie jak największej ilości wiedzy. Obserwowane współcześnie odchodzenie od tego schematu jest koniecznością dyktowaną przez nowoczesność – umiejętność docierania do źródeł informacji oraz wykorzystywania ich w działaniu ceniona jest wyżej niż znaczne nawet zasoby przyswojonych faktów. Nauczyciel powinien więc zachęcić ucznia do aktywności, odkrywania zainteresowań i talentów, być czujnym przewodnikiem w otwierającym się przed młodym człowiekiem świecie³. Takie partnerstwo bywa jednak trudne do zaakceptowania, nauczyciel musi bowiem zrezygnować ze swej nadrzędnej pozycji i przestać odgrywać rolę wyroczni. Jest to trudny problem dla polonistów, którzy w swojej pracy szczególnie często stykają się z konfliktem indywidualnych predyspozycji umysłowych, gustu i doświadczeń czytelniczych. Na przykład dyskusja o tekście literackim nie może prowadzić do narzucania uczniom zdania nauczyciela, lecz do wyjaśniania wątpliwości i wspólnego odkrywania zawartych w nim znaczeń. Tylko w takiej sytuacji mamy do czynienia ze swoistym „podmiotowym centrum” – ustanowieniem punktu równoważącego relacje pomiędzy podmiotami, nie zaś po stronie któregoś z nich. Na tej podstawie nawiązuje się efektywny (tj. zwrotny) kontakt między uczącym a nauczonym. Przyjmując takie założenie, nie sposób odmówić trafności opinii na temat aktualnej sytuacji szkolnictwa polskiego wyrażonej przez S. Bortnowskiego: „Dopóki większość

³ Patrz: S. Bortnowski, *Nauczycielu, bądź sobą!*, Warszawa 1992, s. 18.

nauczycieli nie zrozumie, że uczyć trzeba ograniczać swoją podmiotowość, wyeksponować zaś aktywność uczniów, dopóty proces dydaktyczny będzie pogrążony w marazmie”⁴.

Podmiotowe postrzeganie ucznia prowadzi do wytworzenia interakcji, która pod względem wychowawczym cechuje się otwartością, a jej prawidłowy tok umożliwi obu podmiotom osiągnięcie pozytywnych rezultatów. O ile jednak wpływ na te aspekty interakcji może przysługiwać i nauczycielowi, i uczniowi w niemal tym samym zakresie, o tyle świadomość ich występowania jest raczej przywilejem nauczyciela. To z kolei nakłada na niego obowiązek szczególnej dbałości o jej przebieg, a tym samym wymaga zachowania symetrii kontaktu (równorzędności partnerów) i niedostrzegalnej dla ucznia kontroli całości interakcji. Polonista musi nieustannie myśleć o wielu elementach składających się na sytuację lekcyjną – celowości (a tym samym kierunku) dialogu z danym uczniem, który wynika z przyjętych wcześniej celów poznawczo-kształcących i wychowawczych, umiejscowieniu dialogu w fazie lekcji, formalnej poprawności dialogu, psychologicznym obrazie sytuacji, zachowaniu obserwatorów kontaktu, wpływającym czasie. Sprawny, twórczy i skuteczny kontakt dwóch podmiotów wiąże się z intensywną pracą umysłową i rozwiniętymi umiejętnościami komunikacji werbalnej i pozawerbalnej. Jednym z najważniejszych zadań nauczyciela staje się więc kształcenie umiejętności komunikacyjnych uczniów.

Istotnym problemem w budowaniu podmiotowości w szkole jest niemal powszechne przekonanie uczniów, że nie stanowią oni równorzędnych partnerów dla nauczycieli. Reguła ta wynika z naturalnej różnicy między zasobami wiedzy i doświadczenia, które wyznaczają role uczącego i nauczanego. Dysproporcja, zmniejszająca się wprawdzie na kolejnych poziomach nauczania, jest cechą procesu dydaktycznego, nie wyklucza jednak oczekiwania od uczniów twórczej aktywności. Partnerstwo podmiotów powinno być rozumiane specyficznie – jako gotowość do wzajemnego uznania swoich ról i elastyczne dążenie do osiągnięcia rezultatów pozytywnych dla obu stron.

Drugi z wymienionych aspektów w praktyce szkolnej przysparza zazwyczaj wielu trudności. W toku nauczania można często obserwować specyficzną próbę sił między nauczycielem a uczniem (uczniami) – każda ze stron broni swej niezależności postępowania, tak by osiągać własne cele przy jak najmniejszym wysiłku. Nauczyciel, świadomy ogromu pracy, jaką musi wykonać w ciągu roku szkolnego, stara się racjonalnie rozłożyć siły – uwzględnić indywidualne problemy danej klasy, stopień trudności omawianego materiału, wymagania związane z ewentualnym sprawdzianem wiadomości uczniów. Nieustannie musi dokonywać wyboru między tym, co ma zostać przyswojone, a tym, co chciałby przekazać. Uczeń natomiast odczuwa presję

⁴ B. Myrdzik, *Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji?*, s. 11.

uczenia się – otrzymuje oceny za zapamiętanie (nie zawsze zrozumienie) ogromnej liczby informacji z różnych dziedzin, które w większości uważa za zbędne. Reaguje więc naturalnym odruchem obronnym – przyswajaniem tylko koniecznego minimum. Wobec takiej postawy nauczyciel zachowuje się różnie: akceptuje fakt przeciążania pracą i ogranicza wymagania, czuje się bezradny i traci wiarę w sens swoich działań, nie przyjmuje do wiadomości reakcji ucznia.

Pierwszy przypadek najbardziej sprzyja utrzymaniu konstruktywnej relacji między podmiotami – wówczas, gdy polonista uwzględni fakt, że nauczyciele innych przedmiotów także stawiają przed uczniem trudne zadania, na które musi on znaleźć czas, oraz że nie każdy interesuje się problemami literatury czy języka. Nie oznacza to jednak przekreślenia celów dydaktycznych. Nauczyciel powinien uświadomić uczniom (i stale podtrzymywać tę świadomość), że redukcja wiedzy do minimum działa na ich niekorzyść. Obydwa podmioty zachowują w ten sposób granice niezbędnej wolności i dostrzegają pozytywne następstwa kontaktu.

W przypadku całkowitej rezygnacji z wytyczonych celów dydaktycznych nauczyciel przestałby pełnić funkcje zawodowe. Równowaga relacji między podmiotami zostanie zachwiana.

Trzeci z analizowanych rezultatów konfrontacji nauczyciel – uczeń (uczniowie) z punktu widzenia podstawowych zadań szkoły jest rozwiązaniem najgorszym. Lekceważenie odczuć i przekonań innego człowieka nie tylko całkowicie przeczy idei podmiotowości, ale może także przyczyniać się do powstawania różnego rodzaju fobii. Nieuchronne jest w tym przypadku narastanie atmosfery wrogości pomiędzy nauczycielem a uczniami, co wyklucza skuteczność procesu kształcenia i wychowywania.

Z powyższych rozważań wynika, że nadawanie kontaktom w klasie podmiotowego charakteru jest swoistą wypadkową poszanowania wysiłku utrzymania się w roli ucznia lub nauczyciela i zachowania granic indywidualnej wolności, która pozwala m. in. na czasowe zawieszenie roli.

Interesującą analizę postawy nauczyciela w kontekście podmiotowości zawiera artykuł B. Myrdzik *Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji?*⁵ Przyjmując, że podmiotowość nie jest standardem gotowym w osobie ludzkiej, lecz formuje się w toku wychowywania i kształcenia, autorka wskazuje na kilka elementów składających się na postawę nauczyciela uznającego podmiotowość wychowanka⁶.

Przed wszystkim jest to respektowanie jego godności – często lekceważony wymiar kontaktu nauczyciel – uczeń. Niezależnie od miejsca, celu i sposobu

⁵ „Język Polski w Szkole Średniej” 1996–1997, z. 4, s. 5–16.

⁶ W dalszej części pracy rozwinięte zostaną tezy sformułowane przez autorkę artykułu (s. 9–15).

przebiegu, pozostaje on zawsze kontaktem między dwiema osobami. Tym samym przypisywany jest mu szczególnie wymóg poszanowania cudzego honoru, poczucia wartości samego siebie. Działaniami całkowicie wyłączającymi respektowanie godności wychowanka są m. in.: lekceważenie, ośmieszanie, zawstydzanie, obmowa, zachowania złośliwe, wykorzystywanie jako negatywny przykład, ignorowanie pytań, zwracanie się przy użyciu form strony biernej, trzeciej osoby lub numeru w dzienniku klasowym, zdradzanie tajemnic, przemoc fizyczna⁷. Zachowanie nauczyciela w tym zakresie ma bezpośrednie skutki wychowawcze – to on uczy młodego człowieka, czym jest godność i jakie pociąga za sobą zobowiązania. Pozytywny przykład musi stanowić niezastąpiony element długofalowego wpływu na ucznia.

Poszanowanie godności ludzkiej jest naturalną konsekwencją akceptowania i przestrzegania zasad kultury osobistej, stanowiącej fundament stosunków podmiotowych i zobowiązującej nauczyciela do grzecznego i życzliwego traktowania uczniów. Co jednak uczynić w sytuacji, gdy postawa ta jedynie prowokuje ich do nadmiernie bezpośrednich, a nawet gwałtownych reakcji, swoistej „próby sił” z nauczycielem? Szybko można się przekonać, że typowe sankcje (ostrzejszy ton uwag, wystawienie oceny niedostatecznej) nie przynoszą oczekiwanych efektów. Lepszym wyjściem jest zastanowienie się, co wywołuje konfrontację. Przyczyny, często występujące równocześnie, mogą być trojakiego rodzaju. Po pierwsze – wpływ czynników niezależnych, jak pogoda, zmęczenie, zbliżanie się okresu dłuższej przerwy w nauce, problemy z innymi nauczycielami, rozchwianie intelektualno-emocjonalne związane z fazą rozwoju młodego człowieka. Po drugie – ogólna postawa klasy, która próbuje podporządkować sobie nauczyciela, zwykle inspirowana przez jednego, dwóch liderów. Po trzecie – brak elementarnej znajomości zasad dobrego wychowania, której dzieci nie wyniosły z domów rodzinnych. Niezależnie od przyczyny zaistniały konflikt wyłącza możliwość działania podmiotowego, gdyż uczniowie nie wykazują dostatecznej woli porozumienia, zaś nauczyciel zmuszony jest do podjęcia kroków zapobiegawczych, niejednokrotnie graniczących z traktowaniem instrumentalnym. W większości przypadków obiektem są uczniowie – gdy nauczyciel musi zignorować niewłaściwe postępowanie części klasy, aby opanować negatywny wzorzec

⁷ E. Nowakowska w artykule *Przylufić całej klasie* („Polityka” 1997, nr 35, s. 58) relacjonuje niektóre wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród 2544 uczniów ze szkół podstawowych i średnich w południowo-środkowej Polsce: „Na czarnej liście pedagogicznych represji znalazła się przemoc słowna w postaci przekleństw, przewisk, ośmieszania przed klasą, szyderstwa, poniżania i uwłaczania godności uczniów lub ich rodzin [...]. Uczniowie skarżyli się także na jawne wykorzystywanie sprawdzianów i oceny wiadomości do celów jednoznacznie represyjnych [...]”. Poza przykładami maltretowania psychicznego, na które wskazywało od 4 do 31% uczniów, ankiety ujawniły także stosowanie kar fizycznych (pisało o nich od kilku do kilkunastu procent ankietowanych)”.

zachowania lidera lub gdy w dynamicznie prowadzonej dyskusji uświadamia uczniom, że nie są równorzędnymi partnerami. Typowym zachowaniem zawieszającym podmiotowość wychowanka jest podkreślanie w różny sposób dystansu, jaki dzieli partnerów w procesie nauczania – uczenia się. Jest to zabieg charakterystyczny dla początkujących nauczycieli, wyraźnie odczuwających ciężar powierzonego zadania, niemniej w uzasadnionych przypadkach konieczny, gdyż wpływa na kształtowanie się zawodowego autorytetu młodego pedagoga. Takim działaniom towarzyszyć może także przedmiotowe zachowanie nauczyciela wobec samego siebie. Polega ono na dążeniu do jak najlepszego panowania nad sobą, czyli wypracowaniu najsukceszniejszej techniki obrony w konfrontacji z uczniami. Tymczasem dławienie negatywnych emocji pozbawia naturalności i przyczynia się do szybkiego wzrostu napięcia w sytuacji konfliktowej. Nauczyciel, przestrzegając właściwych norm zachowania, powinien pokazać uczniom, że reaguje tak, jak inni ludzie.

Kultura osobista, określająca wzorzec interakcji klasowych, warunkuje wzajemne podmiotowe postrzeganie się partnerów. Szacunek dla drugiej osoby i zainteresowanie tym, co może ona wnieść do kontaktu, stanowią integralne składniki takiej postawy, jednak jej kształtowanie w warunkach szkolnych napotyka trudności. Wynikają one z faktu, że rodziny wielu uczniów nie wpoili im zasad dobrego wychowania, to zadanie muszą więc przejąć nauczyciele. Jeśli dopiero oni uczą właściwego sposobu odnoszenia się do innych, kształtują nawyk wzajemnego słuchania i tolerowania odmiennego zdania, nie można mówić o praktykowaniu podmiotowości, która z natury ma charakter relacyjny. Są to jedynie działania wstępne.

Dostrzeganie i w konsekwencji modyfikowanie metod pracy w zależności od zaobserwowanych uzdolnień i ograniczeń uczniów stanowi najczęściej obserwowany przejaw praktycznej realizacji idei podmiotowości. Ma ona miejsce zarówno na szczeblu instytucjonalnym (organizowanie kół zainteresowań oraz zajęć wyrównawczych z różnych przedmiotów⁸), jak i w danej klasie. Każda, nawet w największym stopniu zintegrowana grupa uczniów pozostaje jednocześnie zbiorem indywidualności, co poszerza możliwość działań innowacyjnych nauczyciela, ale i stawia określone wymagania. Zajęcia z języka polskiego pozwalają często i w różny sposób wykorzystywać zainteresowania oraz talent dzieci i młodzieży, np. podczas inscenizacji fragmentów literackich, jako uzupełnienie do tematu (referaty z historii

⁸ W polskiej szkole można zaobserwować charakterystyczną dysproporcję, w ostatnich latach pogłębianą trudną sytuacją finansową oświaty – wśród dodatkowych zajęć zdecydowanie więcej uwagi poświęca się pracy z uczniami wymagającymi pomocy w nauce. Tymczasem utalentowane dzieci nie są otaczane należyłą opieką lub muszą szukać jej we własnym zakresie. Sytuacja ta w poważnym stopniu ogranicza możliwości kształcącego i wychowawczego oddziaływania szkoły, a także odbiera nauczycielom szansę bardziej aktywnego uprawiania zawodu.

literatury) lub formę ćwiczeń (konkursy w rymowaniu, wymyślaniu przygód bohatera itp.). Uczniowie zazwyczaj chętnie ujawniają swoje zdolności, a pochwała za ich właściwe wykorzystanie jest jedną z najbardziej pożądanых nagród. Problemem nauczyciela może się jednak stać organizowanie pracy w zespole klasowym, w którym występują silne indywidualności. Konieczne jest podjęcie działań pozwalających konstruktywnie wykorzystywać taką szansę, np. poprzez stworzenie funkcji lidera grupy, pracę w samorządzie. Nauczyciel gra wówczas rolę koordynatora zadań, zaś uczniowie czują się bardziej zobligowani do twórczej aktywności.

Umiejętność kierowania pracą zespołu ludzi jest szczególnie przydatna, gdy w klasie znajdują się uczniowie mający trudności w nauce. Nauczyciel nie może poświęcać im uwagi kosztem pozostałych uczniów, powinien jednak podtrzymywać ich zaangażowanie i rozwiązywać problemy na bieżąco. Taka postawa jest niezbędna na lekcjach języka polskiego, które wymagają wyjątkowo systematycznego opanowywania kolejnych tematów. Niektóre zagadnienia, np. ortografia, mogą ponadto stanowić element każdej lekcji, co nakłada na nauczyciela, swoistego przewodnika wszystkich uczniów, obowiązek planowania procesu dydaktycznego jednocześnie z perspektywy zespołowej i indywidualnej.

O podmiotowym postrzeganiu ucznia – zdaniem B. Myrdzik – nie można mówić, jeśli poszanowaniu indywidualizmu nie towarzyszy świadomość zmian, jakim ze względu na swój wielokierunkowy rozwój podlega wychowanek. Osadzenie w kulturze, niezależnie od jej typu, zawsze w decydującym stopniu wpływa na formowanie postaw i reakcji ludzi. Nauczyciel włączający się w ten proces dynamizuje go, ale nie jest w stanie sprawować pełnej kontroli. Indywidualne otoczenie ucznia, w którym oddziałują m. in.: tradycja rodzinna, postawa rodziców, warunki materialne, pozostaje poza zasięgiem jego wpływu, a czasem nawet stanowi niewiadomą. Niemniej zdobycie wiedzy na ten temat jest koniecznym elementem w budowie płaszczyzny porozumienia z wychowankiem. Dlatego, ściśle przestrzegając granic prywatności i zasad współżycia społecznego, nauczyciel powinien podjąć współpracę z rodzicami, a w razie konieczności także ze szkolnym pedagogiem.

Pozornie taka ingerencja w prywatność człowieka, niezależnie od jego wieku, stanowi naruszenie idei podmiotowości. Stanie się faktem dopiero wówczas, gdy nauczyciel zacznie wykorzystywać (lub tylko zdobywać) tę wiedzę w celu innym niż pomoc uczniowi. Orientując się w jego możliwościach i oczekiwaniach oraz korzystając ze znajomości czynników społecznych o charakterze integracyjnym, nauczyciel może go jednak zrozumieć i skutecznie kierować rozwojem młodego człowieka budującego dopiero poczucie własnej tożsamości.

Wiedza nauczyciela o wpływach otoczenia jest zazwyczaj dość szeroka, ale powierzchowna. Tworzą ją podstawowe wiadomości z zakresu biologii, psychologii, socjologii, polityki, kultury, które pozwalają dostrzec pewne ogólne prawidła, ale niejednokrotnie przesłaniają wyjątkowość sytuacji. Prowadzi to do unifikacji w postrzeganiu uczniów, a tym samym ogranicza możliwości skutecznego działania na jednostkę. Nauczyciel twórczo pełniący funkcję wychowawcy (również bez służbowego przydziału klasy), powinien dobrze orientować się (i umieć to wykorzystać), który z jego wychowanków najłatwiej poddaje się presji otoczenia, a który może odegrać rolę „gwiazdy socjometrycznej”. W ten sposób połączy własny wpływ z akceptowanym w naturalny sposób oddziaływaniem rówieśników.

Dla polonisty szczególnie istotnym obszarem aktywnego oddziaływania na dzieci i młodzież jest szeroko pojęta kultura. Znajomość repertuaru kinowego i teatralnego, przynajmniej niektórych programów telewizyjnych przeznaczonych dla młodego widza oraz odpowiedniego segmentu rynku prasy czy też wystaw muzealnych pozwala na lepszą orientację w gustach uczniów i preferowanym systemie wartości. Umożliwia również wykorzystanie na lekcjach zrozumiałych i atrakcyjnych przykładów, porównań oraz odwołań, które mogą stać się inspiracjami dla oryginalnych zajęć.

Indywidualny wpływ nauczyciela jako specjalisty w danej dziedzinie na rozwój umysłowy uczniów staje się wyraźniejszy dopiero na etapie liceum. Jest to okres krystalizowania się uczniowskich zainteresowań i odkrywania umiejętności mogących zdecydować o wyborze przyszłego zawodu. Cele wychowawcze polonisty nie dotyczą już bezpośrednio osobowości wychowanka (kształtowania zalet i eliminowania wad), lecz jego postawy – poczucia estetyki, patriotyzmu, otwarcia na innych ludzi, tolerancji. Rozważania na temat wartości i ich roli w życiu człowieka pozostają w ścisłym związku z poznawanymi treściami – nauczyciel staje się raczej przewodnikiem po świecie niż jego tłumaczem. Młody człowiek postrzegany jest jako bardziej samodzielny i przynajmniej w pewnym zakresie gotowy do ponoszenia odpowiedzialności za własny rozwój. Jego aktywność i twórcza postawa podczas zajęć z literatury lub języka może prowadzić do nawiązania bliższej współpracy z polonistą, który poza poczuciem szacunku dla swojego wysiłku, zyskuje szansę pełniejszej samorealizacji w zawodzie.

Rozwój emocjonalny i intelektualny młodego człowieka prowadzi zazwyczaj od nieświadomionej zgody na narzucony autorytet, poprzez fazę buntu, do samodzielnego i wynikającego z racjonalnej potrzeby wyboru nowych autorytetów. Obserwacja kolejnych faz tego procesu pozwala nauczycielowi modyfikować własne postępowanie, a tym samym zachować ciągłość stosunku podmiotowego⁹. Zdaniem B. Myrdzik, „Nauczyciel, jeśli chce w sposób

⁹ Rozumianego jako kontakt werbalny i pozawerbalny między dwoma (lub więcej) partnerami, którzy postrzegają się wzajemnie jako podmioty.

odpowiedzialny spełniać swoją rolę, musi stale pamiętać, w jakiej fazie życiowego rozwoju znajduje się jego wychowanek¹⁰.

Trzeci z wymienionych przez autorkę artykułu warunków zachowania podmiotowych relacji w szkole wskazuje na właściwości najbardziej sprzyjające budowaniu więzi międzyludzkich – życzliwość, autorytet i zaufanie. Oparcie stosunków nauczyciel – uczeń na wzajemnej życzliwości jest postulatem pojawiającym się zawsze przy okazji dyskusji na temat szkoły przyjaznej uczniowi. Jego spełnienie napotyka jednak wiele trudności, które wynikają zarówno ze specyfiki pracy instytucji masowej, jak i konieczności zachowania tolerancyjnej postawy w stosunku do wychowanków. Stykając się z wieloma różnorodnymi problemami, nauczyciel może odwołać się do swojej wiedzy i doświadczenia. Podejmując jednak działanie, pozostaje wciąż człowiekiem o określonej strukturze psychicznej, a tym samym będzie narażony na negatywny wpływ otoczenia. Może to prowadzić do zachwiania racjonalnej oceny problemu, a w konsekwencji do utraty zaufania ucznia. Nauczyciel musi więc dysponować znaczną odpornością psychiczną i umiejętnością ograniczania empatii. Cechy te pozwalają zachować otwartą postawę wobec innych i nie wykluczać nawiązania stosunków przyjacielskich, sprzyjających prawidłowemu przebiegowi procesu dydaktyczno-wychowawczego¹¹.

Za okazywaną życzliwość uczniowie najczęściej odpłacają zaufaniem i aktywnością podczas lekcji. Chętnie biorą również udział w zajęciach dodatkowych i pracują społecznie pod okiem nauczyciela, co może mieć duże znaczenie dla polonistów, zwyczajowo obarczanych obowiązkiem przygotowywania uroczystych akademii. Jednak nadmierne pobłażliwy stosunek wobec wychowanków może doprowadzić do lekceważenia przez nich wysiłku i osoby nauczyciela. Sytuacji takiej skutecznie zapobiegnie zbudowanie i utrzymanie nauczycielskiego autorytetu wśród uczniów.

Osiągnięcie tego celu nie jest łatwe – wymaga pogodzenia tendencji do liberalizmu i autorytaryzmu w stosunkach z ludźmi, gdyż wszelkie postawy skrajne uniemożliwiają efektywną pracę w zawodzie. Pierwszym krokiem

¹⁰ B. Myrdzik, *op. cit.*, s. 11.

¹¹ Na niebezpieczeństwo, jakie niesie nadmierne otwarta postawa wobec uczniów, zwrócił uwagę L. Witkowski w artykule *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] *Odmianny myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 141–153. Autor wskazuje na błędy w podmiotowym postrzeganiu ucznia, wynikające z jednostronności postawy: „Więź emocjonalna z uczniem przeszkadza, jak wiadomo, w oddaniu mu sprawiedliwości (jako podmiotowi), które jest możliwe jedynie poprzez chłodne ocenianie go (jako wyniku) jako przedmiotu właśnie. Brak zdolności do sięgnięcia po ową cnotę uprzedmiotowienia godzi w szanse profesjonalnego wykonywania roli zawodowej nauczyciela. Empatia nie może zastępować (i wypierać) fachowości. [...] Postulat respektowania (nieredukowania) ambivalencji w roli nauczyciela polega na paradoksalnym zestawieniu zalecenia troski o podmiot z umiejętnością uprzedmiotawiającego dystansu wobec niego jako przedmiotu” (tamże, s. 143–149).

jest wyznaczenie i konsekwentne przestrzeganie granic bezpośredniości w kontaktach, zwłaszcza w sposobie zwracania się do siebie. Przechodzenie na „ty” z uczniami w polskim kręgu kulturowym nie jest zjawiskiem częstym, stąd niebezpieczeństwo zbyt pochopnego podjęcia takiej decyzji. Utrudnia to także zdobywanie autorytetu (w szerokim tego słowa znaczeniu) wśród najmłodszych wychowanków.

Szacunek okazywany przez uczniów jest rezultatem oddziaływania na kolejnych etapach kilku czynników. Trwały i naturalny fundament stanowi rozległa wiedza nauczyciela oraz równie istotna umiejętność jej przekazywania. Uczeń, który wie, że dzięki lekcjom danego przedmiotu podwyższa swoją sprawność intelektualną, czuje się zobowiązany do swobodnego rewanżu w postaci systematycznego przyswajania materiału i doceniania wysiłku nauczyciela. W ten sposób cel pracy na lekcji staje się wspólnym dobrem.

Temat i przebieg lekcji powinny być atrakcyjne – autorytet buduje się również twórczo modyfikując stereotypowe treści nauczania. Prowadzący zajęcia może się wówczas wykazać niebanalnymi zainteresowaniami, poczuciem humoru, oryginalnością spojrzenia na typowe zagadnienie, co ułatwia stworzenie więzi z uczniami. Zostanie ona dodatkowo pogłębiona, jeśli uda się dokonać zaskakującego odkrycia w kręgu problemów dobrze znanych młodemu ludziom. Nauczyciel, nie zamykający się w świecie dorosłych, postrzegany jest jako atrakcyjny partner w dyskusji.

Autorytet polonisty jest bezpośrednim wykładnikiem postawy podmiotowej. Jego zaistnienie wymaga dłuższego czasu i wielu kontaktów z wychowankami, jednak trwałość i siła oddziaływania zależą przede wszystkim od spełnienia oczekiwań uczniów. Jeśli uznanie wynika wyłącznie z niekwestionowanej wiedzy merytorycznej lub niektórych cech charakterologicznych, wpływ na uczniów może być intensywny, lecz krótkotrwały. Nauczyciel powinien więc starać się być wzorcem pod różnymi względami, co wymaga jednak szczególnych predyspozycji.

Prawidłowy przebieg relacji opartych na autorytecie wymaga wcześniejszego, stopniowego przygotowania uczestników. Służyć temu może kreowanie przez nauczyciela „małych autorytetów” – klasowych specjalistów, których wiedza i umiejętności wzbudzają uznanie wśród innych uczniów i są doceniane podczas lekcji. Pochwała wygłoszona przez nauczyciela przyczynia się do ugruntowania takiej opinii, a tym samym uświadamia dzieciom, że i wśród nich są osoby mogące stanowić wzór do naśladowania. Ważne jest jednak zachowanie ostrożności w ocenie, gdyż brak obiektywizmu lub nadmierne manifestowanie uznania dla ucznia mogą wywołać niechęć, zazdrość, a nawet wrogość jego kolegów. Nauczyciel, który pogłębia antagonizmy wewnątrzklasowe, nie ma szans na zbudowanie własnego autorytetu. Wyraźnie jest to widoczne w relacjach z uczniami starszymi, którzy odczuwają już więź z grupą rówieśniczą i gwałtownie reagują na próby ingerowania

w jej niepisane prawa. Wrażliwość ta jednocześnie ułatwia im docenienie umiejętnego postępowania nauczyciela i skłania do akceptowania go jako człowieka. Relacja ta może stać się wzorem dla późniejszych kontaktów z innymi ludźmi.

Charakterystyczna dla relacji podmiotowych dwukierunkowość wpływów stawia istotne pytanie, czy uczeń może być autorytetem dla nauczyciela. Przyjmując założenie, że autorytet polega na odczuwaniu i okazywaniu szacunku wobec innego człowieka ze względu na jego dokonania, postawę lub cechy osobowości, możliwa jest odpowiedź twierdząca. Pozostaje ona również zbieżna z ogólną definicją podmiotowości („podmiotem jest człowiek”), ale dodatkowo zawęża jej zakres – podmiotem jest człowiek prezentujący jakieś pozytywne właściwości. Utrzymując w mocy sformułowaną definicję, należy przyjąć, że autorytet jest jednym z elementów współdecydujących o istocie i praktycznej realizacji idei podmiotowości w warunkach szkolnych.

Stosunek podmiotowy zakłada wzajemność statusu podmiotu. Jednak postrzeganie przez nauczyciela, zarówno ucznia, jak i siebie w kategoriach podmiotu, nie przesądza o tym, że uczeń zdaje sobie sprawę, iż nauczyciel jest podmiotem. Nie dysponując odpowiednią wiedzą ani doświadczeniem, może widzieć w nim jedynie osobę wykonującą zawód nauczyciela. Dostrzeżenie podmiotowości warunkowane jest bowiem uznaniem autorytetu, na który złożą się uznanie dla właściwie pełnionej funkcji (nauczyciela, ucznia) i poszanowanie dla wyjątkowości osoby ludzkiej.

Ostatnim, określonym przez B. Myrdzik, elementem podmiotowego postrzegania ucznia, jest kompetentna organizacja aktywności wychowanka, stanowiąca bezpośredni rezultat przygotowania nauczyciela do wykonywania zawodu. Jeżeli potrafi on samodzielnie rozwiązywać problemy (ewentualnie wie, gdzie szukać pomocy), podejmować odpowiedzialność za swoje działania oraz skutecznie się komunikować, to nie tylko jest dobrym pracownikiem, ale będzie potrafił przekazać te umiejętności swoim wychowankom. Jeśli natomiast zrezygnuje z samodzielności, przy każdej decyzji szukając poparcia zwierzchnika lub właściwego dokumentu, zrezygnuje tym samym z własnej podmiotowości i w konsekwencji również z szansy kształtowania podmiotowości ucznia¹².

¹² B. Chrzęstowska zauważa: „Jeżeli student był «tresowany» i przygotowywany do bezrefleksyjnego «wdrażania» kolejnej reformy programowej [...] sam będzie jako nauczyciel zaklejał mózgi swoich uczniów autorytarnym nauczaniem. Jeżeli zaś w toku studiów – zajęć z metodyki – pomożemy mu odkryć własną indywidualność, własne uzdolnienia i możliwości, wówczas jako nauczyciel z pewnością sensownie wypełni najważniejszą zasadę podmiotowego kształcenia: zauważy indywidualne możliwości ucznia i pomoże mu w samopoznaniu i rozwijaniu uzdolnień czy pokonywaniu trudności” (*O sztuce edukacji polonistycznej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, s. 16).

Zmiana tej postawy jest tym trudniejsza, że nadal obowiązujący system przygotowywania zawodowego polonistów opiera się w dużej mierze na przedmiotowej wizji kształcenia. Konieczne jest zatem przesunięcie punktu ciężkości z zagadnienia „co uczeń powinien wiedzieć/umieć?” ku kwestii, „jak reagować na nieprzewidywalne zachowania uczniów?”. Problem ten dotyczy szczególnie nauczycieli języka polskiego, którzy nigdy nie potrafiają do końca przewidzieć reakcji czytelnich uczniów.

Zakres kompetencji niezbędnych do pracy w szkole nie jest precyzyjnie określony¹³, choć stanowi jedną z najczęściej dyskutowanych kwestii dydaktycznych. Szczególne ujęcie tego zagadnienia znaleźć można w pracy M. Czerepaniak-Walczak *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Autorka, przedstawiając istotę profesjonalizmu refleksyjnego praktyka, wyróżnia trzy typy kompetencji. Pierwszy z nich – kompetencje poznawcze – właściwe są osobie otwartej na informacje i gotowej do zaktualizowanego posługiwania się nimi¹⁴. Gotowość ta zmusza do nieustannego stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi, a więc do sprawdzania przyjętych tez i analizowania problemu z różnych punktów widzenia. Dla polonisty oznacza to możliwość zakwestionowania niemal wszystkich prawd, wzbogacanie kontekstów, badanie zjawisk literackich przy użyciu nowych narzędzi. Jest więc z pewnością zachowaniem twórczym, jednak na każdym etapie poddanym racjonalnej kontroli.

Postawa intelektualnej otwartości nie przyniesie jednak pozytywnych rezultatów dydaktycznych, jeśli nauczyciel zaprzestanie rozwijania swoich kompetencji komunikacyjnych¹⁵. Prawidłowe organizowanie sytuacji dialogu jest na lekcjach języka polskiego wyjątkowo istotne, gdyż kodowanie i rozkodowywanie przekazów stanowi zarówno przedmiot, jak i warunek efektywnej pracy. Zakres wiedzy i umiejętności uczniów pozostanie nieznamy nauczycielowi (a tym samym nie osiągnie on wyznaczonych celów dydaktyczno-wychowawczych), jeśli zostanie zaburzony przepływ informacji werbalnych i pozawerbalnych.

Ostatni typ kompetencji wyróżniony przez M. Czerepaniak-Walczak – kompetencje organizatorskie – pozwala nauczycielowi wypełniać zadania zgodnie z określonymi standardami¹⁶. Podejmowanie decyzji, właściwe

¹³ Poza wymaganiami stawianymi kandydatom do zawodu nauczyciela, sformułowanymi w *Karcie Nauczyciela*.

¹⁴ Por.: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 92.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczak określa kompetencje komunikacyjne jako „wyuczalną, dynamiczną właściwość nauczyciela-wychowawcy, umożliwiającą mu samoekspresję i rozumienie innych oraz świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń” (*op. cit.*, s. 98).

¹⁶ Por.: tamże, s. 104.

reagowanie w sytuacjach wyjątkowych, postrzeganie dynamizmu ról uczącego i nauczanego, umiejętność szybkiej i prawidłowej oceny zjawisk i zachowań pozwalają nauczycielowi-wychowawcy na aktywne i konsekwentne kierowanie procesem dydaktycznym. Wpisana w taką postawę odpowiedzialność jest fundamentem myślenia edukacyjnego.

Propozycja analizy kompetencji nauczycielskich przedstawiona przez M. Czerepaniak-Walczak mieści się pomiędzy oceną warunków i metod kształcenia przyszłych nauczycieli (jako rozwiązaniem instytucjonalnym) a mniej lub bardziej szczegółowymi katalogami cech dobrego pedagoga (jako refleksją nad osobowością człowieka). Zdecydowanie przeciwko budowaniu modelu osobowego idealnego nauczyciela opowiada się S. Bortnowski¹⁷. Jego zdaniem, hierarchizowanie czy też tylko sumowanie pożądaných cech wprowadza chaos i ograniczenie. Naturalna potrzeba dążenia do doskonałości, zamiast pełnić konstruktywną rolę w samorozwoju człowieka, staje się barierą dla oryginalności i eksperymentu. Krytykę tę można uzupełnić tezą, że spełnienie wszystkich wymagań urasta do poziomu niemożliwości, a tym samym szereguje nawet wybitnych nauczycieli w gronie co najwyżej „bardzo dobrych”.

Nie chcąc pogłębiać nieporozumień w kwestii oceniania polonistów, Bortnowski proponuje nową, czterostopniową skalę polonistycznych sprawności i wartości, pozwalającą na rozpoznawanie i formułowanie oczekiwań pod adresem nauczycieli języka polskiego. Będąc świadomym istotnej ambiwalencji w indywidualnym odbiorze zachowania człowieka charakteryzuje krótko polonistę – rzemieślnika, erudyte, artystę i moralistę¹⁸. Stawiając w konkluzji artykułu pytanie o polonistykę (zawód czy misja?), Bortnowski wskazuje na nieracjonalność postawy altruizmu jako nakazu. Tym samym stawia nauczanie języka polskiego w rzędzie profesji wymagających pewnych umiejętności, ale pozwalających jednocześnie odpowiadać różnym wzorom. Szukanie określenia polonisty idealnego prowadzi do definicji „mistrza” – człowieka, który może daleko zaprowadzić, jest swoistym wzorem, ale z czasem pozwala zobaczyć w sobie niedoskonałość i odejść¹⁹.

Koncepcja Bortnowskiego zwraca też uwagę na szczególny aspekt myślenia o wartości zawodu nauczyciela – jest nim skłonność do stawiania specjalnie wysokich wymagań, jako gwarancji najwyższych rezultatów. Jednak zasób wiedzy i umiejętności, jaki młody człowiek wynosi ze szkoły oraz nie do końca uformowana tożsamość, jest splotem wielu składników, spośród których środowisko szkolne należy do najbardziej heterogenicznych. Dynamika tego środowiska jest widoczna na każdym kroku, ale osadzonego w nim

¹⁷ S. Bortnowski, *O wzorcu nauczyciela-polonisty – inaczej*, „Warsztaty Polonistyczne” 1995, nr 1, s. 115–123.

¹⁸ Tamże, s. 119–122.

¹⁹ Tamże, s. 123.

nauczyciela postrzega się jako czynnik stały i niezmienny. Przyjęta za pewnik dojrzałość emocjonalno-intelektualna oraz ukształtowana osobowość pedagoga mają być nie tylko gwarancją prawidłowego przebiegu procesu nauczania, ale i podstawą do formułowania postulatów w zakresie umiejętności zawodowych. Ten sposób myślenia kwestionuje jednak podmiotowy charakter relacji nauczyciel – uczeń. Kontakt dwóch osobowości, niezależnie od stopnia ich rozwoju, zawsze polega na dwustronności wpływów. Założenie, że nasilenie pewnych cech nauczyciela nie ulega zmianie w toku takiego kontaktu, jest fałszywe. Tworzenie wzorca oceny musi uwzględniać możliwość ewoluowania – tak pożądana cecha, jak umiejętność panowania nad sobą, w szczególnie niekorzystnych warunkach może zaniknąć, zaś długi okres pracy z wieloma ludźmi z pewnością sprzyja rozwijaniu kontaktowości. Budując model idealnego nauczyciela, należy brać pod uwagę zalety, które nie będą ulegały negatywnym wpływom otoczenia.

Czterostopniowa skala umiejętności i wartości, zaproponowana przez Bortnowskiego, spełnia ten postulat, jest bowiem oparta na wrodzonych skłonnościach, których ewentualne wahania (np. istotne wzbogacenie wiedzy polonisty-rzemieślnika czy uznanie prawa do indywidualizmu przez polonistę-erudyte) nie zmieniają w decydujący sposób obrazu nauczyciela. Wzorce te wymagają jednak istotnego uzupełnienia, wskazującego kierunek samodoskonalenia zawodowego.

Dążąc do stworzenia sytuacji, gdy nauczaniem dzieci i młodzieży będą zajmować się wyłącznie osoby bardzo dobrze przygotowane, oddane swojej pracy i czerpiące z niej zadowolenie, należy wzbogacić ich naturalne predyspozycje wyuczonymi sprawnościami. Najczęściej w katalogach cech dobrego nauczyciela znaleźć można: większe niż u innych poczucie odpowiedzialności, samokontrolę, empatię, zdolności komunikacyjne, sprawdliwość i obiektywizm, poczucie humoru, konsekwencję w postępowaniu, umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej²⁰. Zarzut Bortnowskiego, że listy tego typu można mnożyć w nieskończoność jest uzasadniony; tym cenniejszy wydaje się wniosek D. Sipińskiej wyprowadzony na podstawie badań własnych wśród uczniów ósmych klas szkół podstawowych, szkół średnich i studentów Kolegium Nauczycielskiego w Lesznie,

²⁰ Więcej na ten temat patrz m. in.: A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle wyników badań)*, Toruń 1991, s. 139–146; Cz. Banach, *W poszukiwaniu cech twórczego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1995, nr 3, s. 37–40; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 88–93; B. Karolczak-Biernacka, *Kondycja nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1, s. 21–28; J. Radziejewicz, *Autotest pedagogiczny*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 4, s. 28–30; D. Sipińska, *Spór o katalog cech dobrego nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1, s. 47–50; J. Rudniański, *Powołanie nauczyciela*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1980, s. 560–562.

że najważniejsze w postawie nauczyciela jest widzenie w uczniu człowieka²¹. Jest to wyraźna perspektywa personalistyczna, a więc i podmiotowa – „konceptja ta podkreśla rolę i znaczenie indywidualizmu nauczyciela, zakłada, że osobiste zalety nauczyciela są zasadniczymi czynnikami ich skuteczności, a nawet, że osobowość nauczyciela jest ważniejsza niż wiedza akademicka oraz umiejętności zawodowe”²².

W dyskusjach dotyczących ideału nauczycielskiego jako niekwestionowany fundament wskazuje się gruntowne przygotowanie do wykonywania zawodu oparte na rozległej wiedzy merytorycznej. Jest to postulat kierowany głównie pod adresem szkół wyższych. Trudno jednak nie zauważyć, że część wiadomości przyswojonych przez studentów okazuje się zbędna w pracy szkolnej. Z drugiej strony, wiedza przydatna potwierdza nauczycielski profesjonalizm, który niejednokrotnie przybiera postać skrajną. W efekcie uczniowie są wyjątkowo dobrze przygotowani pod względem kształcącym, ale niedostatecznie rozwinięci emocjonalnie. Aby zapobiec niebezpieczeństwu bezosobowości w kontaktach szkolnych, potrzebni są pedagodzy ze swoistą charyzmą – ludzie z inwencją, odwagą, gotowi do niesienia wszechstronnej pomocy dzieciom i młodzieży. Postawa taka w oczywisty sposób łączy się z postrzeganiem podmiotowym, lecz, podobnie jak profesjonalizm, nie może mieć charakteru bezwzględego.

Aspekt emocjonalny jest szczególnie istotny na lekcjach języka polskiego. Nauczyciel potrafiący przekazać jedynie treści intelektualne, nigdy nie odda wiarygodnie estetycznej natury przedmiotu poznania – literatury pięknej. Przyjmując rolę interpretatora dzieła, polonista prowadzi ucznia nie tylko do aktu poznania i kształtuje określone jego sprawności, lecz także jest twórcą przeżycia w niezwykłym „dramacie dydaktycznym”. O wpływie tak pojętej funkcji kształcenia polonistycznego na ocenę predyspozycji zawodowych pisze J. Nowakowski: „Czynność wyobraźni, przeżycie emocjonalne, aktywność swoistych intelektualnych skojarzeń, to, co umiemy nazwać tylko «wrażliwością estetyczną», a również [...] zdolność organizowania podobnego procesu percepcji indywidualnej uczniów, to wyznaczniki swoistej struktury postulowanej osobowości nauczającego [...]”²³.

Wśród starań o pozyskanie jak najbardziej wartościowych osobowości do pracy w szkole, często zapomina się o potrzebie stworzenia skutecznej metody eliminowania z zawodu ludzi niepożądanych. Obowiązujący system prawny utrudnia takie działanie, zarówno rodzicom uczniów, jak i władzom szkolnym, co sprawia, że wciąż spotkać można nauczycieli-karierowiczów,

²¹ D. Sipińska, *op. cit.*, s. 50.

²² Tamże.

²³ J. Nowakowski, *Moment sztuki w nauczaniu literatury*, „Dydaktyka Literatury” 1988, t. 5, s. 16–17.

konformistów, egoistów, osobników „nijakich”, czy choćby nieudaczników, którzy nie potrafią kierować własnym życiem.

Ostatnim rozpatrywanym aspektem podmiotowości nauczyciela polonisty są warunki i praktyka jego działalności innowacyjnej. Stanowi on szczególnie punkt odniesienia w prezentowanej analizie, gdyż w najbardziej bezpośredni sposób dowodzi dynamiki istoty podmiotowości. Opierając się na założeniu, że nie istnieją dwie identyczne realizacje podmiotowe²⁴, trzeba przyjąć, że ich stosunek ma niepowtarzalny charakter. Na płaszczyźnie kontaktów szkolnych oznacza to równoległą, jedyną w swoim rodzaju, ewolucję podmiotowości nauczyciela i ucznia – im bardziej niezwykły nauczyciel, tym bardziej wyjątkowy uczeń. W rezultacie nawet podczas podejmowania najbardziej zbliżonych do siebie typów działalności innowacyjnej, jej skutki będą odmienne. Wspólną cechą pozostanie jedynie istotne wzbogacenie potencjału podmiotowego, czyli tego, co wnosi do kontaktu każdy z podmiotów.

Działalność innowacyjna, zwana również twórczą, polega na aktywnej postawie wobec świata, manifestującej się dokonywaniem zmian²⁵. Założenia realizowanej reformy oświaty wydają się sprzyjać popularyzowaniu samodzielności w działaniu, niemniej nauczyciel wciąż podlega wpływowi czynników mogących ograniczać jego indywidualne zamierzenia. Ich omówienie wymaga posłużenia się bardziej precyzyjną definicją, proponowaną przez A. Olubińskiego²⁶: „Nauczyciel twórczy to taki, który w swej pracy realizuje siebie, a jego działanie jest ciągłym poszukiwaniem coraz to nowych rozwiązań podejmowanych problemów. Powinien on nie tylko realizować przepis roli, ale też obraz samego siebie w roli, powinien [...] zatem ciągle modyfikować i rozwijać koncepcję i treść pełnionej roli”.

W przełożeniu na język praktyki szkolnej pomaga przedstawiona przez autora analiza wyników badań własnych. Około 62% nauczycieli utożsamia postawę twórczą ze stosowaniem nowych metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nieco mniej niż połowa (46%) widzi w twórczym nauczycielu osobę stosującą innowacje w każdej sferze aktywności zawodowej. Wśród odpowiedzi pojawiają się też: doksztalcanie się, umiejętność zainteresowania uczniów, unikanie rutyny i schematyzmu, umiejętność współpracy z innymi nauczycielami. Twórczy nauczyciel nie musi mieć oryginalnej osobowości, nie musi też działać aktywnie poza szkołą. Działalność innowacyjna jest przez respondentów praktykowana bardzo często – próbują oni samodzielnie opracowywać i stosować metody i formy pracy korzystając z wiedzy merytorycznej. Pozytywnym zjawiskiem jest, zdaniem A. Olubińskiego, że aż 52% badanych dostrzega istnienie warunków twórczej pracy w zawodzie,

²⁴ Rozumiane jako bycie podmiotem, tj. osobą ludzką, która postrzega siebie i innych jako podmioty.

²⁵ Por.: A. Olubiński, *op. cit.*, s. 147.

²⁶ Tamże.

mimo występowania różnego rodzaju przeszkód; rzadko za przeszkodę uznawana jest zbyt duża kontrola pracy nauczyciela.

Z prezentowanych opinii można by wnioskować, że o nauczycielskiej innowacji mówi się już w przypadku zrealizowania na lekcji oryginalnego tematu lub zastosowania nietypowej metody, niezależnie od skali przedsięwzięcia. Takie podejście pozwala na określenie mianem „twórczej” dowolnej metody pracy, nawet wymagającej jedynie minimalnej modyfikacji. Prawdziwa działalność innowacyjna to szczególnie zaangażowanie w zmianę dotychczasowego sposobu realizowania roli nauczyciela, długotrwałe przygotowania i głęboka analiza każdego elementu. Istotną rolę odgrywa w niej oryginalność rozwiązań, która nie może sprowadzać się do uzupełnienia znanej wcześniej całości o wnoszący jedynie urozmaicenie nowy składnik. Twórcza modyfikacja przeobraża istotę problemu.

Przyjmując takie założenie, nie sposób zgodzić się z twierdzeniem Cz. Barańskiego, że bycie twórczym jest naturalną cechą człowieka²⁷, a więc że nauczyciel to twórca *in spe*. Przeczy temu nawet ogólna charakterystyka takiej postawy, która nie każdego dotyczy.

Dla twórczego człowieka właściwe są: inicjatywa, silna motywacja, upór w dążeniu do celu, stanowczość, niezależność sądów i myśli, odporność na presję grupową, nonkonformizm, elastyczność intelektualna, zdolność do samodzielnej realizacji celów²⁸. Jest to więc indywidualista, a taka postawa ulega w warunkach szkolnych koniecznej modyfikacji. Cz. Barański wskazuje powód: „Dzieje się tak głównie dlatego, że przedmiotem (i podmiotem) oddziaływania nauczyciela jest człowiek (dziecko, uczeń), mający własną osobowość, swoje wewnętrzne życie, określoną strukturę psychiczną [...], którą trzeba z jednej strony uszanować, a z drugiej – rozwijać w pożądanym kierunku. Nauczyciel podążający do tego celu musi posiadać nie tylko zdolności twórcze, ale także świecić przykładem, który by skłaniał uczniów do identyfikowania się z nim”²⁹. Podmiotowość może więc sprzyjać działalności innowacyjnej (perspektywa nauczyciela) lub wymagać jej ograniczenia (perspektywa ucznia). Pogodzenie tych rozbieżności jest możliwe pod warunkiem, że bycie twórczym nie staje się dla nauczyciela dominantą procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jeśli wykracza poza próg tolerancji ucznia, może dojść do zerwania z nim więzi intelektualnej.

Poza wrodzonymi predyspozycjami do bycia twórczym nauczyciel może odznaczać się także cechami, które w sobie ukształtował, np. otwartością, samoakceptacją, poczuciem emocjonalnego związku z miejscem pracy, które

²⁷ Por.: Cz. Barański, *W poszukiwaniu cech twórczego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 5, s. 29.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 29–30.

również sprzyjają działaniom innowacyjnym. Za D. Rusakowską³⁰ można określić je mianem „uwarunkowań podmiotowych”, które „[...] mogą wpływać na przełamywanie trudności, zmniejszenie barier formalnych, organizacyjnych i programowych, a więc tych wszystkich ograniczeń, które wynikają z instytucjonalnego charakteru szkoły. [...] są źródłem wewnętrznych inicjatyw, stanowią podłoże aktywności innowacyjnej [...]”³¹. Wciąż pozostaje jednak narażony na wpływ czynników utrudniających je, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Do wewnętrznych można zaliczyć niedostatecznie rozwiniętą umysłowość nauczyciela, która powoduje sztywność myślenia, bierność, bezradność, podatność na manipulację. Zewnętrzne zaś mają związek z zasadami funkcjonowania instytucji oświatowych; są to: wadliwy system wynagrodzeń, awansów i kontroli, niedostateczna baza dydaktyczna, nadmierna biurokracja, przeciążenie obowiązkami.

Mimo odczuwanego dyskomfortu nauczyciele nieufnie traktują próby likwidacji barier zewnętrznych – są one bowiem podejmowane w ramach reformy szkolnictwa, wobec której środowisko ma wiele zastrzeżeń. W konsekwencji troska o sytuację materialną i status społeczny osłabia chęć twórczej realizacji roli zawodowej. Nauczyciel poddający się negatywnym wpływom nie ma szans na rozwinięcie swojej kreatywności, co nie jest równoznaczne jedynie ze schematyzmem metodycznym i jałowością nauczanych treści. Towarzyszy im zazwyczaj także ograniczenie wrażliwości na problemy, mobilności (zdolności szybkiego przystosowywania się do nowych sytuacji), a nawet umiejętności analizy i syntezy³².

W konsekwencji polonista, który stara się rozwijać postawę twórczą, znajduje się w punkcie starcia trzech sił: indywidualnej, wewnętrznej potrzeby wprowadzania innowacji, zewnętrznej motywacji i niezależnych od niego czynników hamujących. Choć aż dwie z tych sił sprzyjają działaniu, nauczyciel często cofa się przed koniecznym wysiłkiem albo ogranicza do wykorzystania cudzego pomysłu na oryginalną lekcję. Bycie twórczym jest swoistym wyzwaniem, a samo jego podjęcie nie oznacza końcowego sukcesu, wymaga natomiast dużo pracy i samodyscypliny, a także pożytecznej umiejętności modyfikowania pierwotnej koncepcji. Ta ostatnia zdolność jest szczególnie przydatna polonistom – nauczycielom mogącym na lekcjach wykorzystywać różnorodne pomoce naukowe. Ich brak zbyt często staje się przeszkodą w myśleniu o twórczym nauczaniu.

³⁰ Por.: D. Rusakowska, *Podmiotowe uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli (w świetle wyników badań sondażowych)*, [w:] *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, red. M. Ochmański, Lublin 1991, s. 89.

³¹ Tamże, s. 209–210.

³² Por.: A. Brudnicka, *O konieczności stosowania wiedzy psychologicznej w pracy nauczyciela języka polskiego*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII”, 1993–94, nr 6, s. 22.

Zasady kreatywnej postawy polonisty najlepiej określa A. Brudnicka³³: „cenić twórcze myślenie, zwiększać wrażliwość na otaczający świat, pozwalać na badanie otoczenia, uczyć systematycznej oceny każdego pomysłu, wyrobić tolerancyjny stosunek do nowych pomysłów, idei i propozycji, strzec się narzucania schematów, kultywować w klasie atmosferę twórczą, organizować systematyczne kontakty uczniów z różnymi dziedzinami sztuki, popierać rozwój różnych zainteresowań, stwarzać sytuacje wymagające twórczego myślenia, rozwijać konstruktywny krytycyzm”.

Omówione zagadnienia współokreślają istotę podmiotowości zdefiniowaną we wstępnej części artykułu. Mimo że dotyczy on polonisty, analiza relacji, w których nauczyciel może uczestniczyć w warunkach pracy zawodowej, wymagała choćby szkieletowego skomentowania podmiotowości ucznia. Nieustanne zachodzenie na siebie zakresów obydwu definicji wskazuje, że badany problem znajduje się w obszarze zainteresowań zarówno dydaktyki uczniowskiej, jak i dydaktyki nauczycielskiej. Tym samym perspektywa widzenia własnej pracy przez nauczyciela musi być jednocześnie perspektywą postrzegania ucznia, nie tylko z punktu widzenia czego i jak należy uczyć, ale również, co może o tym myśleć uczeń. W ten sposób tworzy się bazę dla lubianej i efektywnej szkoły, a polonista zyskuje możliwość pełnej realizacji w zawodzie.

W chwili, gdy rozpoczyna pracę, jego podmiotowość jest uformowana w takich granicach, w jakich jest on świadomy jakości i przebiegu swoich kontaktów z innymi ludźmi. Stając przed uczniami, nauczyciel dysponuje wiedzą merytoryczną i przewidywanymi drogami osiągnięcia założonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Jednak dopiero praktyka zawodowa ostatecznie kształtuje podmiotowy wymiar jego aktywności, zarówno w zakresie samooceny, jak i stosunków interpersonalnych.

Przedstawione rozważania skłaniają do wniosku, że perspektywa podmiotowa w nauczaniu języka polskiego wciąż stanowi raczej ideał niż rzeczywistą praktykę. Początkujący nauczyciel dostrzega potrzebę indywidualizmu w relacjach lekcyjnych, różnorodności metod dydaktycznych, twórczej postawy w „odkrywaniu” ucznia, ale wciąż czuje się ograniczony koniecznością dopasowania do standardów programowych i egzaminacyjnych. Chciałby przestać być sędzią oceniającym postępy w nauce, a stać się mądrym, gotowym do ustępstw opiekunem. Przeszkodą często są jednak sami uczniowie – niechętni do pracy, nieprzygotowani, skłócen. Brak wspólnego przekonania o satysfakcji, jaką daje zdobycie wiedzy i możliwościach jej praktycznego wykorzystania zawęża płaszczyznę porozumienia. Wobec takiego problemu polonista jest bezradny.

³³ Tamże, s. 23 (za: Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969).

Dotychczasowe zasady funkcjonowania szkoły nie ułatwiają polonistom praktykowania podmiotowości. Przyczyną jest nie tylko rutyna procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale również stosunkowo niewielka orientacja nauczycieli, czym naprawdę jest idea podmiotowości. Otwartość na uczniów i szacunek dla ich osobowości przestaje sprawdzać się jako sposób postępowania pedagogicznego w przypadku, gdy polonista ma do czynienia z dziećmi biernymi lub nawet nastawionymi wrogo. Nie chcąc pogłębiać konfliktu, zwykle po kilku nieudanych próbach, nauczyciel akceptuje istniejącą barierę i wyznacza granice ingerowania w postawę uczniów. Podmiotowe postrzeganie ulega zahamowaniu.

Spostrzeżenie to pozwala stwierdzić, że problem nie polega jedynie na określonym sposobie postrzegania drugiego człowieka (czy własnej osoby), jak zostało to sformułowane w definicji wstępnej. Zagadnienie jest bardziej złożone – podmiotowość to raczej sposób funkcjonowania wśród ludzi, nie wynikający tylko z określonej strategii myślenia, lecz także ze swoistej potrzeby wewnętrznej, opartej na systemie wartości i głębokim poczuciu więzi z innymi. Realizowanie podmiotowości to uczenie bycia jednostką w społeczeństwie, w czym niebagatelną rolę odgrywa przykład samego nauczyciela, zaś kierowanie rozwojem indywidualizmu ucznia jest środkiem do tego celu. Konsekwencją tego rozumienia jest zaakceptowanie faktu, że realizowanie idei podmiotowości w szkole odbiera prawo do poddawania się niesprzyjającym warunkom – formalnym i środowiskowym. Tym samym zadanie, jakie zostaje postawione przed osobą rozpoczynającą pracę pedagogiczną, jest bardzo trudne i wymaga szczególnych kwalifikacji zawodowych oraz predyspozycji osobowościowych.

Monika Worsowicz

SUBJECTIVITY OF POLISH LANGUAGE TEACHER

(Summary)

The article contains discussion about the most important aspects of subject attitude in teaching of Polish language. The analysis of conditions of perception a student as a subject indicates that a teacher of Polish language needs high qualifications. Broad knowledge and good discernment in a psychological and social interactions between a student and him let the teacher respect individuality of his pupil and enrich consciousness of both of them. Frankness for subject understanding for the fact that they are two separate subjects obligates the teacher to professional creativity and though improvement can come across the various obstacles, it should be a stable element of didactic process. The theses represented lead to the conclusion that subjectivity is the way to create relationships among other people, which is coming not only from particular way of thinking but also from internal need based on system of values and deep sense of ties with others. The realisation of subjectivity is teaching how to be an individual in one community.