

Jerzy Zieliński

Edukacja poprzez dialog pedagogiczny

Chowanna 2, 66-76

2007

Artykuł został 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.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 66–76
------------	--	---------------	-----------------	--------------	----------

Jerzy ZIELIŃSKI

Edukacja poprzez dialog pedagogiczny

Education through a pedagogic dialogue

Abstract: Education is as much about teaching as it is about up-bringing. Thus, the aims of education constitute the category of development referring to the future as they concern the desired changes ongoing in knowledge, skills, cognitive abilities, interests, and learner personalities under the influence of a didactic and educational process.

A child, in natural conditions, functions in diverse environments, which, influencing it, satisfy its cognitive curiosity, shape its multisensory development, as well as its opinion and value system. As a result of it, the acquired knowledge is not always real whereas the values do not meet the axiological requirements. What appears here is the importance of the role of a teacher as a guide who, staying in a direct contact with his/her learners via a dialogue, provides them with the conditions of a versatile development thanks to a pedagogic dialogue. The crucial condition of a pedagogic dialogue is treating learners as partners.

The article presents the aims and the scope of a pedagogic dialogue, its didactic, psychological, and ethical aspects, as well as relations between school models and teacher attitudes, and their skills to come into a dialogue with learners.

Key words: education, pedagogic dialogue

Przemiany, które dokonały się w ostatnich latach w sferze polityki, gospodarki, a przede wszystkim w społeczno-kulturowej oraz mediów, spowodowały szereg zmian w systemie wartości, mentalności, postaw i motywów całego społeczeństwa. W procesie tych przemian istotną rolę do spełnienia ma edukacja. Uległy bowiem dezaktualizacji tradycyjne systemy wartości, coraz częściej obserwujemy brak autorytetów i różne zjawia-

ska patologiczne, a efektem tego jest brutalizacja codziennego życia oraz coraz powszechniejsza agresja, zwłaszcza w szkole.

Dobitym przykładem tego stanu rzeczy mogą być wydarzenia w Gimnazjum nr 2 w Gdańsku w październiku 2006 roku oraz w innych gimnazjach w Polsce. Jak więc z tego wynika, zmiany systemowe i kulturowe dotyczą również młodego pokolenia, które stanowi oczywiście integralną część społeczeństwa. Postawy młodzieży wobec transformacji są heterogeniczne. Z jednej strony, najważniejszy dla niej jest sukces finansowy i pogoń za pieniądzem, stąd konieczność ekspansji i rywalizacji, co rodzi postawy agresywne. Z drugiej strony, istnieje naturalna potrzeba pewnych wartości, takich jak przyjaźń, miłość, uznanie itp. Tak więc współczesna cywilizacja, obok zjawisk pozytywnych niesie ze sobą cały szereg zagrożeń. Wśród wielu analizowanych, zwłaszcza przez futurologów (por. To f f l e r, 1997; K a k u, 2000; F u k u y a m a, 2000), często wskazuje się na ogromne możliwości, jakimi dysponują środki masowego przekazu. Możliwości wywierania wpływu na świadomość ludzi, w szczególności młodego pokolenia, rozważać należy w aspekcie dużego wpływu na proponowane systemy wartości, wzorce zachowań, akceptację lub krytykę aktualnej rzeczywistości. Wskazuje się często, iż ich popularność nie wynika tylko z dostępności, lecz także z celowego nastawienia na masowego odbiorcę, nie stawiającego zbyt wysokich wymagań co do poziomu nadawanych programów.

Przedstawione przemiany społeczno-kulturowe stawiają przed edukacją nowe wyzwania i zadania. Nie ulega wątpliwości, że największą rolę w tym zakresie do spełnienia mają nauczyciele, przede wszystkim dlatego, że mogą i powinni być dla uczniów swoistymi przewodnikami w poszukiwaniu wiedzy i kształtowaniu systemu wartości, właśnie przez dialog pedagogiczny z uczniami. Warunkiem koniecznym dialogu pedagogicznego jest podmiotowość ucznia, traktowanie go jak partnera.

Czym jest dialog pedagogiczny?

Dialog pedagogiczny jako kategoria pojęciowa nie jest zjawiskiem nowym, ale w odniesieniu do edukacji otwiera nową perspektywę poznawczą. Oznacza przede wszystkim nową formę nauczania – uczenia się, w której występują relacje partnerskie między uczniem a nauczycielem. Występują oni na jednej płaszczyźnie komunikowania się, jako podmioty procesu edukacyjnego (por. M a t u l k a, 1994, s. 32; K o t u s i e w i c z, 2002, s. 133). Owe rozważania dają wstępną odpowiedź na pytanie, czym

jest dialog pedagogiczny. Etymologia pojęcia wywodzi się z języka greckiego, *dialektos* – „sposób mówienia”, *dialogos* – „rozmowa między osobami”. A zatem dialog jest przeciwieństwem monologu (od greckiego słowa *monologos*), terminu określającego osobę mówiącą do siebie, rozmawiającą ze sobą (por. K o p a l i ń s k i, 1989, s. 42).

Dialog pedagogiczny mieści się w nurcie rozważań i dociekań filozoficznych, przede wszystkim w klasycznej filozofii bytu, w której eksponuje się go jako jedną z kategorii egzystencjonalnych charakteryzujących osobę, jej odniesienia do innych osób, a więc jej bycia dla innych. Również w filozofii fenomenologicznej podkreśla się znaczenie „doświadczenia Drugiego”, akcentując aspekt ontologiczny, etyczny i psychologiczny dialogu (por. M a t u l k a, 1994, s. 33). W takim rozumieniu dialog przygotowuje człowieka do różnorodnych społecznych kontaktów, gdyż dopiero w nich człowiek może rozwijać się wielostronnie i ujawniać swoje różnorodne możliwości. Ponieważ szkoła ma przygotować uczniów do takich kontaktów i ich nieustannego rozwoju, stąd jako w pełni uzasadniony jest dialog pedagogiczny między nauczycielami a uczniami.

Dialog pedagogiczny należy więc rozumieć jako wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia personalne, sposoby przekazu informacji między nauczycielem a uczniem w celu stymulowania jego rozwoju. W czasie trwania dialogu pedagogicznego następuje przekaz wiedzy, rozwój zdolności poznawczych i intelektualnych uczniów, kształtowanie ich postaw i poglądów, wprowadzenie uczniów w różnorodne role społeczne, które będą spełniać w przyszłości. Uczniowie poznają różnorodne wartości, kształtują swoje poglądy i oceny otoczenia bliższego i dalszego, mają bowiem możliwość doświadczenia różnorodnych kontaktów z ludźmi. Tak więc dialog ma różne aspekty.

Wieloaspektowość dialogu pedagogicznego

Jak podkreśla Zofia Matulka, dialog pedagogiczny zgodnie z założeniami filozofii egzystencjalnej, ma szereg aspektów, w tym przede wszystkim: dydaktyczny, etyczny i psychologiczny (por. M a t u l k a, 1994, s. 34).

Aspekt dydaktyczny dialogu pedagogicznego albo jego wymiar dydaktyczny wyznaczają cele kształcenia, którymi są:

- rozwój intelektualny uczniów;
- przyswajanie wiedzy;
- poznanie i wybór nowych wartości;

- przeżywanie w kontaktach międzyludzkich;
- kształtowanie motywacji;
- wzbogacanie uczniów o nowe doświadczenia;
- rozbudzanie ciekawości intelektualnej.

Wymienione cele kształcenia wyznaczają jednocześnie ramy dialogu, które powinny stanowić dla nauczyciela główne zadania dydaktyczne, a których realizacja powinna zapewnić warunki wszechstronnego rozwoju uczniów. Warto także podkreślić fakt, że podczas dialogu pedagogicznego pod wpływem odpowiedzi uczniów dokonują się zmiany w nauczycielu. Dialog pozwala mu poznać nowe punkty widzenia wiedzy, interpretacji i jej rozumienia, stwarzając warunki konfrontacji tego, co on wie, z tym, co mówią uczniowie. Także podczas dialogu nauczyciele wzbogacają się o nowe przeżycia i doświadczenia.

Z kolei **wymiar etyczny** dialogu oznacza odpowiedzialność obu partnerów dialogu za realizację celów kształcenia. Nauczyciel odpowiedzialny jest za realizację celów dydaktyczno-wychowawczych, za prawdziwość treści przekazywanej wiedzy, za jej zgodność z obiektywną prawdą naukową oraz za etyczne i moralne wartości tkwiące w tej wiedzy. Uczniowie z kolei ponoszą odpowiedzialność za stosunek do uczenia się i przekazywanej im wiedzy i wartości, za postawy i zachowania w procesie nauczania – uczenia się. Jak wykazują doświadczenia i praktyka pedagogiczna, istnieje wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczniów; postawa nauczyciela determinuje zachowania uczniów i ich postawy, ale jest również sprzężenie zwrotne – zachowania uczniów wpływają na postawy nauczyciela.

Niewątpliwie istnieje asymetryczność kontaktów między nauczycielami i uczniami. Biorąc pod uwagę wiedzę i doświadczenie nauczycieli z jednej strony, a uczniów z drugiej, istotny jest styl (postawa) dwustronnych kontaktów, kultura i wzajemny szacunek. Nauczyciel nie powinien narzucać uczniom swojego zdania, swojego punktu widzenia. Narzucania swojego zdania nie usprawiedliwia bowiem nawet dążenie do przekazania obiektywnej wiedzy, kształtowanie pożądanych wartości czy poglądów. Podmiotowe traktowanie uczniów, stanowiące fundament dialogu pedagogicznego, to postawa wolności obydwu partnerów dialogu. Stąd zasadna jest perswazja, przekonywanie i argumentowanie – jako forma doprowadzenia do akceptacji przez uczniów wiedzy, poglądów i wartości. Tą drogą w największym stopniu rozbudza się zainteresowania, zamiłowania i kształtuje motywację do samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz szacunek do głoszonych poglądów (por. M a t u l k a, 1994, s. 34).

Powyższe rozważania wskazują, że dialog pedagogiczny ma różnorodne odniesienia i uwarunkowania. Także jednym z istotnych uwarunkowań dialogu jest jego wymiar psychologiczny. Podstawowym wymaga-

niem dialogu jest to, aby uczestnicy procesu kształcenia, a więc nauczyciele i uczniowie, przejawiali nastawienie do wzajemnego komunikowania się jako partnerzy dialogu. Zasadniczym czynnikiem – jak się wydaje – jest postawa nauczyciela, jego chęci i umiejętności podejścia do procesu nauczania jako do dialogu z uczniami. Z kolei uczniowie, widząc taką postawę nauczyciela, powinni przejawiać chęć uczenia się przez dialog, wykazywać aktywność poznawczą, przejawiać gotowość do wyrażania swoich poglądów. Wiadomo bowiem, że wzajemne oddziaływanie nauczyciela i uczniów stwarza korzystne warunki do rozwijania dialogu, a zachęcenie rezultatami tej formy kształcenia partnerzy dialogu będą ją rozwijać i doskonalić.

Oprócz wskazanych aspektów dialogu pozostaje kwestia rozumienia pojęć, zwrotów i wyrażań, za pomocą których opisuje się rzeczywistość, wyraża swoje doświadczenia, przeżycia i poglądy. Nauczyciel powinien posługiwać się zrozumiałym językiem, ucząc tym samym uczniów zrozumiałych, jasnych i precyzyjnych określeń i pojęć. Ten „język przekazu” będzie stanowił podstawę wzajemnego komunikowania się obu partnerów w prowadzeniu dialogu, a tym samym stworzone zostanie właściwe nazewnictwo i określenia, jako swoista wiedza uczniów. Zrozumiała wzajemna komunikacja partnerów dialogu jest o tyle istotna, że jedni i drudzy mają odmienny i bardzo zróżnicowany poziom wiedzy i doświadczenia. Z tego też powodu ważne jest wewnętrzne nastawienie nauczycieli do uczniów, oprócz bowiem słów, jako środka komunikowania się, ważne są takie czynniki, jak: intonacja, wyraz twarzy, gesty czy sposób mówienia. Są one wyraźnymi sygnałami wskazującymi na stosunek nauczyciela do przekazywanych treści i wartości, a także do uczniów i wykonywanego zawodu (por. Matulka, 1994, s. 33–34).

Człowiek we wzajemnych kontaktach angażuje się wewnętrznie emocjonalnie, wyrażając siebie samego. Tym samym nauczyciel w procesie nauczania wyraża siebie, swoje doświadczenia, swój punkt widzenia świata i swój system wartości. Można powiedzieć, że nauczyciel w pewnym sensie „odkrywa się”, pokazuje uczniom, jakim jest człowiekiem, ponieważ eksponuje swoje zainteresowania, zamiłowania i poziom swojej wiedzy, jej rozumienia. Jeżeli temu przekazowi informacji towarzyszy zaangażowanie, postawa potwierdzająca prawdziwość przekazywanych treści, wówczas w największym stopniu ma miejsce oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na uczniów, nauczyciel bowiem staje się dla uczniów prawdziwym autorytetem, a tym samym godny jest naśladowania.

Biorąc zatem pod uwagę taki charakter dialogu pedagogicznego, ważne jest, aby nauczyciel przejawiał odpowiedni stosunek do wykonywanej pracy, aby samodzielnie uzupełniał i pogłębiał swoją wiedzę, uczestniczył w różnych formach doskonalenia zawodowego i prowadził badania,

a tym samym wzbogacał swoją wiedzę. Osobisty przykład nauczyciela oddziałuje najbardziej skutecznie na uczniów, kształtując ich chęć do zdobywania nowej wiedzy, kształtując motywacje i wartości. Jest to szczególnie ważne w dobie powszechnego dostępu do Internetu, telewizji i innych środków masowej komunikacji, z których dzieci i młodzież bardzo szybko się uczą i bardzo dużo wiedzą, lecz wiedza, którą posiadają, nie zawsze jest prawdziwa, a system wartości i poglądów nie w pełni zawiera pierwiastki dobra i piękna. Dlatego ważny jest bezpośredni, żywy kontakt nauczyciela z uczniami, potrzeba tworzenia klimatu zaufania, sympatii i życzliwości. Tym samym istnieje większa możliwość oddziaływania wychowawczego na dzieci, ponieważ bezpośredni kontakt skuteczniej oddziałuje na nie niż środki masowego przekazu, a o to właśnie chodzi w edukacji.

Komunikowanie się w dialogu pedagogicznym

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w procesie nauczania – uczenia się występuje zamiennie nadawca i odbiorca informacji. Nauczyciel, przekazując wiedzę uczniom, jest nadawcą informacji, a uczniowie ich odbiorcami. W tym procesie występuje sprzężenie zwrotne, bowiem gdy uczniowie odpowiadają, wówczas role się zmieniają. Jest więc to kontakt interpersonalny, w którym – co warto podkreślić – obaj uczestnicy dialogu wyrażają siebie, swoją wiedzę, swoje poglądy i doświadczenie. Oczywiście istnieje asymetryczna pozycja nauczyciela wobec ucznia, co wcale nie oznacza, że uczeń nie ma nic do powiedzenia od siebie, lecz ma tylko powtarzać wyuczone treści. W takim procesie kształcenia tworzy się swoista więź emocjonalna o pozytywnym zabarwieniu, w której ważne są nie tylko przekazywane treści, ale sytuacje dydaktyczne sprzyjające nawiązaniu emocjonalnego, bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniami. Ten kontakt sprawia, że tworzy się atmosfera zaufania i wzajemnego zrozumienia oraz akceptacji, co z kolei wpływa wychowawczo na ucznia, który może przejmować zachowania, postawy i poglądy, które reprezentuje nauczyciel.

Właśnie z tych powodów nauczyciel powinien dążyć do przekazywania obiektywnej wiedzy, upowszechniania poglądów zgodnych z założeniami aksjologicznymi. Jednocześnie mając własne, subiektywne poglądy, powinien ukazywać uczniom granice między tym, co istnieje obiektywnie, a tym, co jest jego osobistym punktem widzenia, interpretacją rzeczywistości, co stanowi jego własne upodobania. Oczywiście najkorzyst-

niejsza sytuacja jest wówczas, gdy istnieje zgodność między wiedzą naukową a rozumieniem jej przez nauczyciela.

W procesie kształcenia komunikacja między partnerami dialogu odbywa się poprzez informacje, które stanowią komunikaty interaktywnej wymiany zdań. Zdania te mogą spełniać następujące funkcje:

1. Opisywać rzeczywistości, a więc zawierać wiedzę o tym, co jest i jak jest.

2. Ocena tej wiedzy, czyli sądy oceniające i wartościujące według określonych kryteriów.

3. Wskazywania, jak posiadaną wiedzę zastosować w praktycznym działaniu, aby osiągnąć zakładane cele.

4. Nawiazywania i podtrzymywania kontaktów między nauczycielem a uczniami, w celu wzajemnego zbliżenia, tworzenia atmosfery sympatii i zaufania (por. Matulka, 1994, s. 34).

Powyższe funkcje informacji są realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym poprzez: przekaz wiedzy, kształtowanie umiejętności w posługiwaniu się tą wiedzą, ukazywanie wartości i ocen oraz kontrolę i ocenę skuteczności kształcenia. Tym samym w uczniach kształtuje się system poglądów i wartości oraz weryfikacji podlegają przydatność wiedzy i samoocena.

Na podstawie dotychczasowych rozważań łatwo zauważyć, że wspomniane cztery podstawowe zadania pracy dydaktyczno-wychowawczej najkorzystniej realizować poprzez dialog pedagogiczny. W dialogu bowiem jego uczestnicy są partnerami, podmiotami kształcenia, co tworzy warunki efektywnego uczenia się. Uczniowie, dostrzegając to, iż nauczyciel realizuje nie tyle program szkolny, ile dba o ich wszechstronny rozwój, mają lepszą motywację do podejmowania wysiłku intelektualnego i fizycznego. Także okazywanie uczniom szacunku, rozumne uzasadnianie stawianych im wymagań; uzasadnianie zasadności przekazywanej im wiedzy tworzy klimat wzajemnego zaufania i współpracy w procesie kształcenia.

Szkoła i postawy nauczycieli a dialog pedagogiczny

Kolejnym istotnym zagadnieniem mającym wpływ na zaistnienie i charakter dialogu pedagogicznego jest postrzeganie zadań szkoły i wynikających stąd postaw nauczycieli. Współczesna pedagogika oferuje nauczycielowi trzy główne modele szkoły i wiążące się z nimi koncepcje

edukacyjne, które z kolei wyznaczają pozycję nauczyciela wobec ucznia, a tym samym wobec dialogu pedagogicznego. Poglądy na to, czym jest szkoła i jakim służy wartościom, jaką odgrywa rolę w życiu społecznym, opierają się na różnych teoriach rozwoju człowieka, a co za tym idzie: różnego oddziaływania edukacyjnego (K o h l b e r g, M a y e r, 1993, s. 53–56).

Szkoła jako instytucja społeczna zmienia się wraz z kontekstem jej funkcjonowania. Kierunek zmian powinien odpowiadać i sprzyjać rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Wymaga to pogodzenia tradycyjnego modelu przyswajania wiedzy i reprodukcji wartości według potrzeb społecznych z modelem akcentującym potrzebę edukowania człowieka zgodnie z warunkami zmieniającej się rzeczywistości, którą on powinien zmieniać i przystosowywać się.

Możemy zatem, biorąc pod uwagę realizowane funkcje, zauważyć trzy zasadnicze modele szkoły (G o ł ę b n i a k, 2003, s. 117 i dalsze) i odpowiadające im teorie dydaktyczne:

- tradycyjny, służący transmisji wiedzy i kultury oraz wartości i poglądów;
- romantyczny, zakładający rozwój jednostki, służący indywidualności ucznia;
- progresywny, przyczyniający się do zmiany społecznej.

W tradycyjnym modelu szkoły panują autokratyczne stosunki, wyrażające się dominacją nauczyciela nad uczniem. Wyrazem tego jest frontalne, klasowe nauczanie, surowa dyscyplina na lekcji, sterowanie aktywnością uczniów. Nauczyciel występuje w roli autorytetu wiedzy i wartości, które należy przyswoić i stosować w życiu. Treści kształcenia zawierają wiedzę naukową w pełni uzasadnioną i podawaną w jasny i zrozumiały sposób, a czynności uczniów wykonywane są na wzór tego, co prezentuje nauczyciel (por. L e w o w i c k i, 1994, s. 24–26). Tak więc w tym dialogu role są jasno wyznaczone: nauczyciel jest tym, który dostarcza wiedzę; a uczeń – biernym odbiorcą. Przy takim podejściu do edukacji niemożliwa jest więc osobowa nauczyciela z uczniem. Także nie ma możliwości wyzwolenia aktywności poznawczej uczniów i tym samym – ich wszechstronnego rozwoju. Nauczyciel ponosi odpowiedzialność za wyniki nauczania i wychowania; to on rozstrzyga, co jest słuszne, a co nie.

Natomiast szkoła romantyczna to miejsce w pełni zindywidualizowanego nauczania, a jej głównym zadaniem jest stwarzanie warunków do indywidualnego rozwoju. W tej szkole nauczyciel ma stworzyć odpowiedni klimat do wszechstronnego rozwoju ucznia, w takim rozumieniu nauczyciel powinien nie mieć przywileju dominowania nad nim (por. L e w o w i c k i, 1994, s. 24–26). Tym samym zmniejsza się dystans między nauczycielem a uczniem, wytwarza się korzystna atmosfera do dialogu. Powyższe podejście nauczyciela do ucznia, z poszanowaniem podmioto-

wości tego drugiego, sprzyja nawiązywaniu kontaktu osobistego i autentycznego dialogu.

W trzecim modelu edukacji szkoła traktowana jest jako instytucja służąca procesowi zmian społecznych. W tym podejściu szkoła powinna ukazywać dziecku autentyczne problemy i konflikty funkcjonowania w życiu społecznym, a także uczyć je rozwiązywać. Tym samym przyczynia się do rozwoju dziecka i zmiany społeczeństwa. Wynika stąd, że zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju ucznia przez stwarzanie sytuacji dydaktycznych, których rozwiązanie przez ucznia prowadzi do odkrywania wiedzy i nabywania nowych doświadczeń. Samodzielne rozwiązywanie problemów przez dziecko pozwala na zdobywanie nowej wiedzy, jak i wyzwala emocje i przeżycia, które kształtują jego system wartości.

W tym modelu edukacji niezbędne jest podmiotowe traktowanie ucznia, traktowanie go jako partnera i nienarzucanie mu swoich poglądów, przekonań i własnego punktu widzenia. Tylko w takiej sytuacji uczeń będzie traktował swojego nauczyciela jak partnera, obdarzy go zaufaniem, co umożliwi w pełni autentyczny dialog. To z kolei rodzić będzie wiarę ucznia we własne siły, wyzwalać motywację do uczenia się, własnego dobrowolnego rozwoju.

Ogromną rolę w oddziaływaniu na psychikę dziecka przypisuje się liderowi, przywódcy, który zawsze imponuje swoją wiedzą i umiejętnościami. Z tych właśnie powodów liderem w klasie powinien być nauczyciel wychowawca. W początkowych klasach dzieci w wychowawcy widzą swych rodziców, jest on dla nich autorytetem, dopiero w starszych klasach uczniowie są bardziej krytyczni wobec niego, zauważają odmienną hierarchii wartości od swojej. Obraz nauczyciela w oczach uczniów zależy od form jego relacji z nimi.

Zbigniew Z a b o r o w s k i (1972, s. 34) wyróżnia cztery formy relacji wychowawca – uczniowie:

1. O charakterze stymulatywnym – nauczyciel traktuje uczniów jak swoich współpartnerów, akceptuje ich, częściej stosuje nagrody niż kary, co podwyższa samoocenę uczniów i ich wiarę w siebie.

2. O charakterze rzeczowym – nauczyciel poprawnie wykonuje swe obowiązki, sprawiedliwie ocenia, ale jego kontakty z uczniami są „oficjalne”.

3. O charakterze obojętnym – wychowawca nie interesuje się problemami indywidualnymi uczniów, nie interesują go ich wyniki w nauce.

4. O charakterze konfliktowym – między wychowawcą a uczniami trwa nieustająca walka, nauczyciel narzuca swe decyzje i poglądy, w jego działaniach przeważają kary.

Zdaniem Ludwika Bandury, dobry i lubiany nauczyciel to osoba posiadająca talent i predyspozycje pedagogiczne, bogactwo osobowości oraz charakter. Autor podkreśla, że wychowawca nie musi być „dla uczniów wzorem do naśladowania, ale może być przykładem jako człowiek poszukujący, stale uzupełniający swe wykształcenie i umiejętności, jako człowiek współdziałający, jako człowiek stawiający sobie cele ponadindywidualne, służący określonej idei” (1993, s. 824). Z kolei Maria Przetaczniakowa (1981, s. 69) wysuwa postulat, że dobry wychowawca powinien posiadać cechy godne swego stanowiska, takie jak: takt pedagogiczny, demokratyczny sposób postępowania, zgodność swojego postępowania z głoszonymi ideami, obiektywne kryteria oceny, zrównoważenie emocjonalne, sprawiedliwość, życzliwość, mądrość życiowa, głęboka wiedza, zdolność do empatii, wyrozumiałość oraz wrażliwość pedagogiczna, respektowanie innych i dbałość o informację zwrotną.

Tak więc dobry nauczyciel wychowawca powinien znać potrzeby i cele swej grupy, zauważać różnice indywidualne między uczniami z zakresu cech fizycznych i psychicznych, powinien być koordynatorem oraz przewodnikiem dla swych podopiecznych. Nie może on dzielić klasy na gorszych i lepszych, jednak gdy zauważy w uczniach odstępstwa czy to w stronę wybitności, czy też nienadążanie za programem, powinien zareagować w taki sposób, aby nie wzbudzić w dziecku niepotrzebnych stresów, a przede wszystkim, aby ze względu na swą „odmienność” nie był on odrzucony przez klasę. Ewa Przygońska uważa, że „należy odchodzić od sytuacji, w których młodzi uczą się przede wszystkim udzielania poprawnych odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela, a zmierzać do sytuacji, w której będą się uczyli zadawania pytań” (1996, s. 89). W toku uczenia się ważne jest więc, aby nauczyciel oprócz wykładania i prowadzenia lekcji potrafił słuchać samych uczniów oraz odpowiadać prosto na ich pytania.

Na zakończenie tych rozważań należy z uwagą odnieść się do podjęcia w szerszym niż dotąd zakresie badań tej bardzo złożonej, ale jednocześnie jakże aktualnej problematyki. Rezultaty badań mogą wzbogacić dotychczasową wiedzę o wpływie dialogu pedagogicznego na poziom wykształcenia i systemu wartości dzieci. Także wyniki tych badań mogą stanowić istotną podstawę zmian w przygotowaniu nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej.

A oto kilka zasadniczych wniosków:

1. Dialog pedagogiczny jawi się jako najbardziej skuteczna forma realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na wszystkich poziomach nauczania. Dzięki podmiotowemu traktowaniu ucznia czuje się on partnerem procesu kształcenia, ukierunkowanego na wszechstronny jego rozwój, zgodnie z jego potrzebami i możliwościami.

2. Istotnym warunkiem prowadzenia dialogu jest podejście nauczyciela do ucznia – uczeń stanowi podmiot edukacji. Takie podejście tworzy warunki wzajemnego zaufania, empatii oraz motywacji do uczenia się.

3. Podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli wymaga od nich rozumienia potrzeb uczniów i znajomości warunków społecznego ich funkcjonowania. Fakt ten z kolei powoduje określone implikacje pedeutologiczne, w tym głównie w zakresie kształcenia nauczycieli ukierunkowanego na ich większą kreatywność, samodzielność i samodoskonalenie się w zdobywaniu nowej wiedzy.

Bibliografia

- Bandura L., 1993: *Talent pedagogiczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa.
- Gołębniak B.D., 2003: *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*. W: *Pedagogika*. Cz. 2. Red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński. Warszawa.
- Fukuyama F., 2000: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Przeł. H. Komorowska, K. Dorosz. Warszawa.
- Kotusiewicz A.A., 2002: *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*. W: *Kreatorzy dialogu edukacyjnego*. Red. A. Karpińska. Białystok.
- Kohlberg L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa.
- Kopaliński W., 1989: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Kaku M., 2000: *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Warszawa.
- Kruszewski K., 2004: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Kunikowski J., 2002: *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., red., 2003: *Pedagogika*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1994: *Uczestnictwo w procesach edukacyjnych*. W: *Uczestnicy procesu dydaktycznego*. Red. J. Pólturzycki, E.A. Wesółowska. Toruń.
- Matulka Z., 1994: *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*. W: *Uczestnicy procesu dydaktycznego*. Red. J. Pólturzycki, E.A. Wesółowska. Toruń.
- Moroz H., red., 2005: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków.
- Pólturzycki J., 1996: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Przetacznikowa M., 1981: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Przygońska E., 1996: *Nauczyciele i uczniowie o konfliktach szkolnych*. „Edukacja”, nr 3.
- Toffler A., 1997: *Trzecia fala*. Warszawa.
- Zaborowski Z., 1972: *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa.