

Janukowicz, Maria

Nauczyciele i uczniowie : podzieleni czy złączeni ze sobą?

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 15, 43-49

2006

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.

Maria JANUKOWICZ

Nauczyciele i uczniowie. Podzieleni czy złączeni ze sobą?

W warunkach wolności ludzie układają swoje stosunki tak, że dążą do kontaktowania się z tymi, którzy są dla nich sympatyczni, mili, a unikają tych, którzy im dostarczają dystresów. Komu się udaje ułożyć swoje życie tak, że w pracy, w rodzinie nie ma ludzi, którzy nas źle nastroją, może mówić o szczęściu. Tajemna sieć związków, w jakich egzystuje człowiek, to tereny zawierające bogate złoża surowca dla literatury, złoża cenniejsze od tak zapładniającej w swoim czasie teorii podświadomości. Poznawanie owej sieci jest procesem równie znużającym jak badanie struktury atomu.

Sieć relacji, w jakich egzystuje człowiek XXI wieku, jest niesłychanie złożona, przestrzeń życia społecznego bowiem są coraz bardziej skomplikowane. W jednych odczuwamy psychiczny dobrostan, w innych doznajemy obojętności, a w jeszcze innych przeżywamy lęk, strach, psychiczne zniewolenie. Wszystko zależy od tego, kto wypełnia owe przestrzenie, kto stoi po drugiej stronie. Tacy sami jak my, czy inni? Bliscy naszym poglądom, naszemu sercu, czy też reprezentujący odmienny świat myśli, przekonań, emocji. Ulokowanie siebie w absolutnie jednorodnej przestrzeni jest w zasadzie niemożliwe. Nawet najmniejsza grupa społeczna emanuje różnorodnością postaw i zachowań.

Każdy z nas, „budując swój wzorzec świata *imago mundi*, utożsamia się z innymi, z którymi wchodzi we wzajemne relacje. Własną tożsamość jednostka buduje poprzez doświadczenie odrębności drugiego człowieka. Spotkanie innej, znajdującej się poza postrzegającym podmiotem osoby pozwala uświadomić mu swoje granice oraz zbudować obraz samego siebie. Inny jest swoistym odbiciem postrzegającego i jest niezbędny, aby patrzący mógł wiedzieć, kim jest on sam [...]. Drugi człowiek samym swoim istnieniem na zewnątrz poznającego umożliwia mu doświadczenie własnej integralności zamkniętej granicą jego ciała”¹. To właśnie w zestawieniu własnej osoby z wizerunkiem innego człowieka, w akcie porównania odkrywamy swoją tożsamość.

Dawniej człowiek poszukiwał rzeczy, teraz poszukuje siebie. Dawniej poszukiwał ładu w świecie, teraz poszukuje ładu wewnętrznego, który jest możli-

¹ P. K o w a l s k i, *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*, Warszawa–Wrocław 1998, s. 360.

wy nie w izolacji od innych, lecz w symbiozie z innymi, niekoniecznie podobnymi do nas. Kreatywni bowiem stajemy się nie w jednorodnej, lecz różnorodnej przestrzeni. To co różne – pisze G. Simmel – uzupełnia naszą osobowość, to co podobne – umacnia ją. To co różne – pobudza nas i ożywia, to co podobne – uspokaja. Zarówno jedno, jak i drugie całkowicie odmiennymi środkami daje nam poczucie zasadności takiej, a nie innej egzystencji. Jeśli jednak w odniesieniu do pewnego zjawiska oceniamy jedną z tych tendencji jako właściwą, druga odpycha nas. Wówczas to co różne, wydaje nam się wrogiem, to co podobne zaś, zagraża monotonią². Kiedy przychodzi nam jednak dokonywać wyboru, uciekamy w przestrzenie społeczne, w których znajdujemy ludzi podobnych do nas, bo jak pisze Berthold Brecht, „podobni podobają się sobie, odmienni nudzą się”³. Ale nie zawsze los daje nam prawo wyboru owych przestrzeni. Choć życie nasze rozpoczyna się w rodzinie, dość jednorodnej przestrzeni społecznej, to edukacja przebiega już w przestrzeni niezwykle różnorodnej. To właśnie szkoła jest pierwszą placówką, w której doświadczamy dwóch światów ludzi nieprzyjaznych sobie. Jeden tworzą uczniowie, drugi, inny, ze znamionami obcości – nauczyciele.

Dychotomiczny podział na „my – oni”, wynikający z misji i charakteru szkoły, jest wyraźnym symptomem tego, że mamy do czynienia z przestrzenią niezwykle dynamiczną. Ścierają się tu dwa pokolenia ludzi zdystansowanych wobec siebie, czasem skłóconych i głęboko wyobcowanych. „My” nauczyciele, profesjonalisci powołani do nauczania. „Oni” uczniowie, wypełniający obowiązek szkolny, zobligowani do uczenia się. Nauczający i uczący się, zdawać by się mogło, realizują te same cele edukacyjne, żyją w tym samym świecie wartości, a jednak są głęboko podzieleni. „My” – specjaliści, znawcy przedmiotów, a więc ci lepsi, i „oni”, dopiero co wchodzący w arkana wiedzy, a więc gorsi. „My” – dowodzący, kontrolujący, oceniający, dyscyplinujący, i „oni” – kontrolowani, oceniani, sprawdzani, wciąż podporządkowani. Ci, o których nauczyciele mówią „oni”, poruszają się w tej samej przestrzeni co nauczyciele z tą tylko różnicą, że dla wielu „my” to oni sami, zaś „oni” to nauczyciele. „My” uczniowie – zniewoleni, skrupowani, uciśnieni, i „oni” – ludzie wolni, nie znający ograniczeń, wszystkowiedzący. „My” – spontaniczni, otwarci, akceptujący to co nowoczesne, i „oni” – zakompleksieni, zgorzkniali konserwatyści. „My” – pragnący dialogu, partnerstwa, wsłuchania się w nasz głos, i „oni” – wciąż optujący za monologiem, dystansem i biernym słuchaniem. „My” – oczekujący wiedzy praktycznej, przydatnej w życiu, i „oni”, sprzedający wiedzę teoretyczną łącznie z tym, co jest anachroniczne. Wreszcie „my” nieudacznicy, źle lub w ogóle nieprzygotowani, z lukami w pamięci, nie zawsze wszystko dobrze rozumiejący, interpretujący, i „oni” – zawsze mądrzejsi, nie przyznający się do błędów. „My” uczniowie niesforni, źle wychowani, ze złymi nawykami wyniesionymi z domu,

² G. S i m m e l, *Socjologia*, Warszawa 2005, s. 162.

³ Cz. i J. G l e n s k o w i e, *Myszę więc jestem... Aforyzmy, maksymy, sentencje*. Opole 1996, s. 46.

przyzwyczajeniami nie przystającymi do obowiązujących norm. i „oni” – zawsze krystaliczni, poprawni, trzymający się litery prawa. Zamknięci za szczelnym murem swoich frustracji nie stanowią partnerów ani dla siebie, ani dla współczesnego świata. W istocie, jak pisze W. Komar, ścierają się ze sobą dwie grupy niezwykle wyizolowane, edukujący i edukowani, którzy doświadczają szczególnej samotności w „tłumie szkoły”⁴.

Spoleczny świat podzielony na „my” i „oni” jest rzeczywistością odsłaniającą dwie grupy ludzi, którzy nie są wobec siebie w porządku. Jedni i drudzy są obciążeni bagażem błędów, krzywd i nieporozumień. Nauczyciele i uczniowie nie stanowią partnerów dla siebie i współczesnego świata. Nawet powierzchowny ogląd szkoły daje wyrazisty obraz istniejącej w niej nierównowagi. Po jednej stronie widać rezolutną, elokwentną, erudycyjną grupę nauczycieli, po drugiej poszukiwaczy wiedzy, nieco zagubionych w drodze do zrealizowania życiowych marzeń. Spoleczny świat podzielony na „my” i „oni” jest rzeczywistością praktyczną, światem dynamicznych wartości i postaw, a zarazem dużej ambiwalencji. Ścierają się w nim normy empatii, serdeczności i otwarcia na drugiego człowieka z koniecznym dystansem do wykonywania działań wychowawczych i dydaktycznych. Szkoła nie jest jednolita, stanowi pole kontestacji i walki między edukowanymi i edukującymi. Ścierają się tu interpretacje znaczeń, metafor, symboli i tego wszystkiego, co stanowi tworzywo interakcji. Charakterystyczne dla niej mechanizmy wynikające z realizacji ukrytego programu to: tłok i oczekiwanie, walka o to „czyje na wierzchu” i władza nad mową⁵. Walkę tę prowadzą jedni i drudzy.

Gdyby odwołać się do nauk etnograficznych, owa opozycja przekłada się na opozycję „swoi – obcy”. Istotnym wyznacznikiem pozycji „obcego” jest fakt, że nie należy on od początku do określonego kręgu. „Obcy” jest nam bliski o tyle, o ile odczuwamy wspólne nam i jemu podobieństwo cech narodowych, społecznych, zawodowych czy też ogólnoludzkich. Natomiast jest nam daleki o tyle, o ile te wspólne cechy nie obejmują tylko nas, o ile wiążą nas tylko dlatego, że w ogóle wiążą bardzo wielu⁶.

„Obcy” jest jednocześnie daleki i bliski w sposób charakterystyczny dla stosunków opartych tylko na podobieństwie ogólnoludzkim. Między tymi obydwojema elementami – bliskością i dystansem – utrzymuje się szczególnie napięcie, gdyż w świadomości, dla której wspólne jest tylko to, co powszechne, ze szczególną wyrazistością rysuje się to, co odrębne, swoiste. „Obcy” to dla nas nie poszczególne jednostki, ale pewna kategoria ludzi o charakterze grupowym. W przypadku szkoły chodzi tu o grupę nauczycieli i uczniów. Z perspektywy nauczycieli „my” oznacza „swoi”, „oni” uczniowie zaś są już „obcy”. W percep-

⁴ W. Komar, „Wojna” w edukacji: stosunki nauczyciel – uczeń. Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych niż odpowiedzi), [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, pod red. M. D u d z i k o w e j, Kraków 1996, s. 140.

⁵ A. J a n o w s k i, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 50–54.

⁶ G. S i m m e l, dz. cyt., s. 303.

cji uczniów „my” też oznacza „swoi”, ale „obcy” to nauczyciele, „oni”. Gdyby nauczycieli postrzegać w perspektywie rodzinnej socjalizacji – są „obcymi” *par profession*. Ich stosunki z dziećmi określa nie tylko brak bliskości wynikający z braku pokrewieństwa wobec nich, ale i ich oddalenie czy dystans, a zatem ich bycie „obcymi”. Jest to wkomponowane instytucjonalnie i funkcjonalnie w rolę nauczyciela wychowawcy.

Wcale nie jest blache zadanie wychowawcze, jakie pojawia się szczególnie na początku roku szkolnego, by wzbudzić wśród dzieci zaufanie do obcej im szkoły. W tych rolach nie tylko nauczający, ale i same dzieci jako przyszli uczniowie są dalece anonimowi i „obcy”. W. Lippitz twierdzi, że nauczyciele, podobnie jak i dzieci, jawią się jako określone „typy”, w ostateczności zaś jako członkowie jakiejś klasy, grupy zadaniowej, jako typy „kłopotliwych” bądź „dobrych” uczniów. W następstwie tego biografia uczniów i nauczycieli składa się z podwójnej egzystencji, która przenika przez ich społeczne życie, zawierając się pomiędzy osobą prywatną a społeczną⁷. Można ubolewać, że ten rozdźwięk i sprzeczności są pełne konfliktów, że obrzeża i granice pozostają nieostre, czyniąc je obcymi. Nauczyciel jawi się jako archetypiczny „obcy” funkcjonujący w szkole, przestrzeni „nieoswojonej”, „nieznanej”, swoistym *orbis exterior*, w którym panuje odmienny od normalnego porządek świata. I. Kawecki zauważa, że „uczeń przeżywa olbrzymi dysonans związany z przejściem ze swojskiego, przyjaznego i bezpiecznego wnętrza domu rodzinnego do bezosobowej, zimnej i obcej klasy szkolnej. W rezultacie uczeń odbiera klasę, a przez jej pryzmat szkołę jako rzeczywistość zewnętrzną wobec siebie [...]”⁸.

Uczeń oczekuje wsparcia i bezpieczeństwa wśród „swoich”, a więc rówieśników. Solidarność z nimi rodzi się spontanicznie. Im większy krąg „swoich”, tym silniejsza opozycja i wrogość w stosunku do „obcych”, czyli nauczycieli. Odróżnianie się od nich jest obroną zbiorową przed rozpląnięciem się w nijakości, w nieokreśloności. Na identyfikacji ze „swoimi” zależy zarówno jednym, jak i drugim, „jeśli swoi nie przyjmują nas, to przeżywamy osamotnienie, odrzucenie, wyizolowanie czy wyalienowanie”⁹. „Swoim” można zaufać, podczas gdy do „obcych” zaufania nie mamy. „Swoi” i „obcy” nie darzą się zaufaniem.

Czy można ufać nauczycielowi? Nie, powiadają uczniowie. On ma przecież władzę, może pozwolić sobie na wszystko. A czy można ufać uczniowi? Też nie, nigdy przecież nie wiadomo, jak się zachowa, czym zaskoczy, jakie postawi pytania. A zatem w tle zawsze jawi się podejrzliwość, obawa, które przełamują tylko nadzwyczajne zdarzenia.

Oczywiście taki stan rzeczy nie jest osobliwy tylko dla szkoły, odzwierciedla bowiem to, co ma miejsce w całym społeczeństwie. P. Sztompka twierdzi, że całe współczesne polskie społeczeństwo cechuje patologiczny rozpad tkanki

⁷ W. Lippitz, *Obcość w pedagogicznej codzienności*, [w:] *Szkola: edukacja europejska*, pod red. J. Kropiwnickiego, Jelenia Góra 2001, s. 61.

⁸ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Kraków 1996, s. 85.

⁹ A. Grzegorzczak, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1989, s. 128.

społecznego zaufania¹⁰. Tę tezę w całej pełni można odnieść do szkół, które są przeniknięte syndromem braku zaufania, braku wiary w partnerów edukacji. Dla nauczycieli nie zawsze uczniowie są tymi, na których można polegać, a i uczniowie nie wskazują nauczycieli jako tych, którym można zaufać. Jedni drugich nie są pewni, żyją z ciągłym poczuciem ryzyka. Brakuje tego, co Alexis de Tocqueville nazwał powszechnym „odruchem serca”¹¹.

Obie grupy nie są skłonne spontanicznie obdarzać się różnymi formami zaufania. Nawykiem społecznym, smutnym „odruchem serca” staje się brak zaufania, panuje podejrzliwość, nieufność, obawa. Istnieje domniemanie, że nikt nie jest godzien zaufania (uczniowie kłamią, donoszą, nauczyciele nie są sprawiedliwi, obiektywni), o ile nie udowodni się, że jest inaczej. Pojawia się kulturowy syndrom braku zaufania. Obdarzanie nauczyciela zaufaniem jest traktowane jako słabość, naiwność, obdarzanie zaufaniem ucznia to wyraz prostolinijności i głupoty. „Cnotą” staje się cynizm, chytrość, przebiegłość, manipulacja i brutalne wykorzystywanie innych. Bardzo trudno ten syndrom zwalczyć i nawet gdy pojawiają się godne zaufania wyjątki, są bagatelizowane jako wyjątki właśnie rzekomo podtrzymujące regułę.

Szkoła podzielona na „swoich” i „obcych”, przeniknięta syndromem braku zaufania jest szkołą ogromnej niepewności, ciągłego poczucia ryzyka, swoistej anomii. „Swoi” i „obcy” patrzą na siebie z dystansem. Mamy więc więcej gry, pozorów aniżeli autentyczności. Nielatwo jest tu połączyć dwie sprzeczne, wydawałoby się, tendencje: potrzebę bycia razem i potrzebę niezależności i zachowania egzystencjalnej autonomii. Co zwycięża? Potrzeba niezależności.

No cóż, „szkoła jest zbitką dwóch światów: nauczycielskiego i uczniowskiego. Nie mają one ze sobą wiele wspólnego i zostały kłamrą prąwą spięte w jedną całość. Lecz gdy tylko zabrzmi ostatni dzwonek, kłamra puszcza i ów jednorodny z pozoru świat rozpada się na dwie jakże odmienne części, które wiele wysiłku wkładają w strategię wzajemnego niespotkania się”¹². To dowód na to, jak bardzo nauczyciele i uczniowie rozmijają się, żyją obok siebie. Jedni i drudzy zamykają się w swoim „ja”, nie znajdując nigdy dojścia do siebie, czują się dobrze wśród innych bytów. Istnieją i jednocześnie nie istnieją, bo uciekają od siebie. Jedni i drudzy skrywają się pod maskami funkcji, stanowisk, stereotypów. Dlatego większość relacji nauczyciel – uczeń jest konwencjonalną grą osób ukrytych pod maskami, a wtedy trudno mówić o pełnym otwarciu, o bezpośredniości.

Wiele zachowań nauczycieli i uczniów wyjaśnia wpisany w strukturę szkoły stosunek pod- i nadrzędności. Są „panujący” (nauczyciele) i „podwładni” (uczniowie). W rzeczywistości szkolnej być może brzmi to rażąco, ale przyjęta kate-

¹⁰ P. S z t o m p k a, *Zaufanie: warunek podmiotowości społeczeństwa*, [w:] *Oblicza społeczeństwa*, pod red. K. G e r l a c h a i Z. S e r e g i, Kraków 1996.

¹¹ Tamże, s. 118.

¹² A. N a l a s k o w s k i, *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie przekonania o niepowtarzalności człowieka*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. A d a m s k i, Kraków 1999, s. 36–37.

goryzacja hierarchii pod- i nadrzędności jest uprawniona. Panowanie nauczyciela jest związane z istnieniem elementu podległego temu panowaniu, czyli uczniów. Pewną immanentną przesłankę tego zjawiska wskazuje już Platon. Panowanie – nieskończenie różne co do zakresu i treści – samo w sobie jest zawsze identyczne, jest to zawsze jedna i ta sama zdolność rozkazywania [...]. Panujący nie musi być wykonawcą najwyższej władzy państwowej, jest nim każdy, kto posiada umiejętność rozkazywania, bez względu na to, czy faktycznie rozkazuje, czy nie. Cofamy się tu więc do subiektywnej podstawy stosunku panowania, która nie jest następstwem rzeczywistego ukształtowania się obydwu członów tego stosunku, ale istnieje niezależnie od niego¹³.

Panowanie jest społecznym wyrazem bądź aktualizacją wewnętrznej cechy podmiotu, jaką jest rozkazywanie. Kto tę cechę posiada, może być nazwany „panującym”. Uprawnione jest więc odniesienie tej kategorii do osoby nauczyciela. Któż bowiem bardziej niż on posiada zdolność rozkazywania i wprowadzania przymusu, aby uniknąć bezcelowości i chaotyczności poczynań. Predestynują go do tego jego wartości indywidualne, wynoszące go nad innych, jego osobista wyższość w stosunku do uczniów. Pod- i nadrzędność jest wyrazem jakościowych różnic między nauczycielami a uczniami. I to one w gruncie rzeczy decydują o tym, kto jest „pod”, a kto „nad” w szkolnej hierarchii. Sens tego stosunku pod- i nadrzędności polega na tym, iż wprawdzie nauczyciel decyduje całkowicie o losie ucznia, ale uczniowi przysługuje prawo, z którego może korzystać bądź nie, tak, że nawet ta najbardziej bezwzględna forma stosunku pozostawia jeszcze margines na spontaniczne zachowanie członu podrzędnego, a więc uczniów. Każda formalna dwustronność, nawet jeśli w swej treści jest równoznaczna z podporządkowaniem, stanowi wzajemne oddziaływanie, które z zasady pomijając indywidualne wyjątki – ogranicza każdy z elementów¹⁴.

Nie tylko uczniowie zdają się ograniczeni wobec władzy nauczyciela, ale i on sam, pełniąc funkcję wyłącznego przywódcy, aktualnego zwierzchnika, odczuwa stymulujące, kierujące oddziaływanie klasy szkolnej, pozornie tylko receptywnej i kierowanej przez niego. Dzieje się tak zresztą nie tylko w kontakcie bezpośrednim. Wszyscy kierujący są zarazem kierowani. To co w szkole można by nazwać wzajemną zależnością, realizuje się przeważnie jako splot momentów na przemian pod- i nadrzędności.

W sytuacji gdy widoczna jest forma jednowładztwa nauczyciela, panuje jedna, wciąż ta sama siła nadrzędna, zwykle następuje silna integracja klasy szkolnej. Podporządkowanie władzy naczelnej – pisze G. Simmel – pomaga w zjednoczeniu całości tak samo w sytuacji zgodności, jak w sytuacji opozycji, a być może nawet opozycja zmusza grupę do większej jedności wewnętrznej¹⁵. W pewnej mierze panujący władca – nauczyciel, jest zawsze przeciwnikiem, a wspólny przeciwnik jest najpotężniejszym środkiem zespalania jednostek czy grup. Im więcej owego

¹³ Cyt. za: G. S i m m e l, dz. cyt., s. 142.

¹⁴ Tamże, s. 142.

¹⁵ Tamże, s. 145.

jednowładztwa nauczyciela, panowania nad uczniem, tym więcej obcości w relacji nauczyciel-uczeń.

Obcość w szkole jest faktem. Obie strony manipulują sobą w myśl zasady: „kto kogo”. Oba stronom brakuje woli poprowadzenia konstruktywnego dialogu. Nieporównywalność ich doświadczeń i różnice wynikające ze społecznego prestiżu bardziej ich dzieli niż łączy. Kulturę współdziałania i współbycia zastępuje kultura rywalizacji i walki, która sprawia, że z pola uwagi i z obszaru praktyki wychowawczej znika człowiek jako Osoba.