

Maria Janukowicz

Model myślenia o Innym (uczniu) w polskich liceach

Podstawy Edukacji 7, 261-274

2014

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.

Maria Janukowicz

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Model myślenia o Innym (uczniu) w polskich liceach

Wprowadzenie

W toku rozwoju osobniczego każdy z nas odczuwa obecność Innego. Zdaniem A. Szwasta (2005, s. 151) można go sobie wyobrazić jako rozgwieżdżę. Rozgwieżdża tym różni się od symetrycznej gwiazdy, że ma fantazyjnie ukształtowane wypustki, które w ogóle nie liczą się z symetrią. Właśnie tak prezentują się osobowości ludzi. Prawie nie spotyka się ludzi o cechach równomiernych, ludzi wyważonych, właśnie jak gwiazda czy inny symetryczny kształt. Osobowości ludzkie to najbardziej fantazyjne rozgwieżdży. Każda przestrzeń społeczna jest wypełniona siecią rozgwieżdż, które tworzą swoiste konstelacje i nadają jej walor zróżnicowania. Nie chodzi tu tylko o zróżnicowanie morfologiczne, ale psychologiczne i duchowe. *De facto* to właśnie rozgwieżdży nadają naszemu życiu sens, czynią go bogatym lub ubogim w wartości. Kiedy są przy nas w chwilach niepewności i zagubienia, czujemy się bezpiecznie i mniej doskwiera nam osamotnienie. Każda rozgwieżdża ma własną tajemnicę i dostęp do niej jest możliwy tylko na drodze spotkania i dialogu. W innych sytuacjach pozostają nieprzeniknione i niepojęte. Im bardziej je poznajemy, tym bogatszy, pełniejszy i bardziej różnorodny staje się świat. Konkretny człowiek, człowiek z imieniem, wielki albo marny, łaskawy albo okrutny, zwycięski lub nieszcześnie, pomagają nam budować własną tożsamość. Zdaniem P. Kowalskiego

Każdy z nas, budując swój wzorzec *imago mundi*, utożsamia się z innymi, z którymi wchodzi we wzajemne relacje. Własną tożsamość jednostka buduje przez 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 (1998, s. 360).

To właśnie w zestawieniu własnej osoby z wizerunkiem innego człowieka, w akcie porównania odkrywamy swoją tożsamość i miejsce w świecie. Inny uświadamia nam, kim jesteśmy, do czego jesteśmy zdolni, czego się boimy, przed czym uciekamy, w jakich sytuacjach sprawdzamy się. Inny, wyobrażany jako rozgwiezda, skłania nas do refleksji nad sobą.

Inny jest przede wszystkim konieczny, bym uświadomił sobie własne istnienie i własne cechy [...]. Inny jest lustrem w którym się sprawdzam i w którym odkrywam swoją identyczność (J. Szczepański, 1980, s. 52).

Istnienie Innego jest konieczne do własnego wartościowego istnienia, do odkrycia samego siebie i manifestowania własnego bytu. Osoba jest i staje się dzięki Innemu. Obopólna więź między mną a Innym jest konieczna do stworzenia jakościowo nowego etapu w rozwoju człowieka. Tylko dzięki Innemu człowiek może się rozwijać. Nigdy nie uwolnimy się od Innego, bo jest nam potrzebny do tego, aby wznosić się na coraz wyższe piętra w rozwoju osobowościowym. Istnienie człowieka aktualizuje się zawsze przy udziale Innego, bo człowiek skierowany jest do Innych mocą swego istnienia. Inni towarzyszą nam niemal wszędzie, z wyjątkiem miejsc, w których chcemy być wyłącznie sami. Inny jest towarzyszem życia, podmiotem życia rodzinnego, instytucjonalnego i towarzyskiego. Dla pracodawcy Innym jest pracownik, dla nauczyciela Innym jest uczeń. Jest rozgwiezdą znamienne postrzeganą przez grono pedagogiczne. Modele myślenia o Innym (uczniu) w płaszczyźnie polskich liceów autorka przedstawia w części empirycznej.

Problem i metoda

Podejmując się przeprowadzenia badań empirycznych w aspekcie modeli myślenia o Innym (uczniu) w liceach, hipotetycznie zmierzałam do ustalenia:

- 1) kategorii myślenia o Innym (uczniu) przez nauczycieli,
- 2) źródeł lęku przed Innymi (uczniami),
- 3) katalogu wartości, jakimi Inny (uczeń) dopełnia nauczycieli.

Ustalenie zespołu wartości i antywartości, jakimi Inny (uczeń) obdarza nauczyciela, pozwoli zorientować się w powszechnie przyjmowanych przez nauczycieli modelach myślenia o Innym (uczniu). Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2012 r. na terenie województwa śląskiego wśród stu osób będących nauczycielami trzech liceów. Placówki usytuowane były w Częstochowie, Sosnowcu i Będzinie. W grupie badanych nauczycieli dominowały kobiety (92,7%). Większość z badanych stanowiły osoby w wieku 38–45 lat (44,7%) oraz 46–50 lat (27,2%), zamieszkujące konglomeracje miejskie. W prowadzeniu badań posłużyłam się metodologią M. Łobockiego. Podstawową metodą badawczą był sondaż diagnostyczny z zastosowaniem techniki ankiety.

Analiza wyników badań

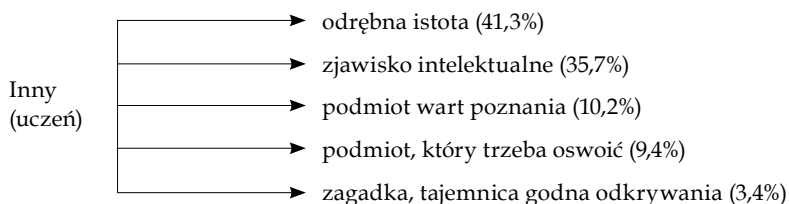
Odnosząc się do historii rozwoju edukacji, do strategii nauczania uczniów, nietrudno zauważyć, że dominującym modelem myślenia o Innym (uczniu) było utożsamianie go z Obcym. Szczególnie uprzedmiotowienie uczniów, które jest charakterystyczne dla nauczania podającego, narzucało zachowania sprowadzające się do utrzymania karności w stosunku do uczniów i postrzegania ich jako Obcych. Uczniowie byli grupą wypełniającą obowiązek szkolny, zobligowaną do uczenia się. Musieli być ulegli, podporządkowani i posłuszni. Byli dla nauczyciela Obcymi, którzy znaleźli się w instytucji szkolnej z obowiązku; dla których płaszczyzna dialogu była zamknięta z uwagi na ich niekompetencję. Obcy wnoszą jakości niebędące i niemogące być rdzennymi właściwościami grona nauczycielskiego. Zajmowano więc wobec nich szczególną postawę obiektywną, która była swoistym połączeniem bliskości i dystansu, obojętności i zaangażowania. Połączenie

bliskości i dystansu, które nadaje osobie obcej charakter obiektywny, praktycznie wyraża się także w tym, że stosunek do niej jest z natury bardziej abstrakcyjny. Zdaniem G. Simmla

[...] obcy jest nam bliski o tyle, o ile odrzucamy 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 wielu (2005, s. 303).

Między tymi dwoma elementami – bliskością i dystansem – utrzymuje się szczególne napięcie, gdyż w świadomości, dla której wspólne jest tylko to, co powszechne, ze szczególną wyrazistością rysuje się to, co odrębne, swoiste. Model myślenia o uczniach w kategorii Obcych nie przystaje do realiów współczesnej edukacji. Jeśli nauczyciel oczekuje aby uczniowie byli przychylni wobec jego działań, musi mieć świadomość wzajemnej ważności i otwartości na siebie. Priorytetowym modelem myślenia o Innym (uczniu) jest myślenie o nim w kategorii partnera. Kiedy Inny (uczeń) jest partnerem, znika obcość, a międzyosobową przestrzeń wypełnia bliskość, której esencją jest szacunek dla partnera. W modelu myślenia o Innym jako partnerze uczeń liceum postrzegany jest osobiście przez nauczyciela. Pokazuje to schemat 1.

Schemat 1. Postrzeganie Innego (ucznia) przez nauczyciela w liceum



Źródło: wszystkie schematy opracowano na podstawie badań własnych.

Dane te (schemat 1) potwierdzają, że filozofia myślenia o Innym (uczniu) jako Obcym zużyła się. Nauczyciele podążają współcześnie w kierunku myślenia o Innym (uczniu) jako partnerze. Najczęściej Inny (uczeń) postrzegany jest w liceum jako odrębna istota (41,3% wskazań), wyposażona w indywidualny zespół cech i predyspozycji czyniących

ją różną od pozostałych. Przy takim założeniu zezwala się uczniowi na uzewnętrznienie tego, co tkwi w jego potencjale osobowościowym. Wiadać afirmację podmiotowości drugiej osoby. Uznanie partnera interakcji za osobę odrębną, jedyną i niepowtarzalną, wolną i odpowiedzialną, skłania do przyjęcia wobec niej postawy szacunku. Postrzeganie Innego jako odrębnej istoty koresponduje z tym, co pisał W. Bibler:

[...] mówiąc o Drugim, Innym, mamy na myśli człowieka, który jest wolny, a więc dąży do wyzwolenia się od presji społecznej, do zachowania indywidualności. Drugi (nauczyciel, uczeń) to człowiek, nad którym nie mogę zapanować, którego szanuję, z którym się liczą, którego odmiennosć uznają. Na gruncie wychowania nie wystarczy tylko nasze przeświadczenie o tolerancji i poszanowaniu drugiego. Usiłując zrozumieć Drugiego, nie mogą się ograniczyć do tolerowania jego odmiennosć. Muszą w jakiś sposób wprowadzić w sferę mojego myślenia i działania to, czym on się różni ode mnie: jego kulturę, jego wartości i potrzeby. Jest to podstawa mojego poznania siebie. Im bardziej się różnimy, tym moje poznanie siebie i Drugiego jest głębsze (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 190).

We współczesnej szkole ten Drugi (uczeń) jest dla nauczyciela odrębną istotą, która ma prawo myśleć inaczej niż nauczyciel, ma prawo do wyrażania swoich opinii, nie naruszając tym samym godności nauczyciela. Inny (uczeń) jest też postrzegany w liceum jako zjawisko intelektualne (35,7% wskazań). Słowo „zjawisko” wydaje się tu użyte niefortunnie, ale wiadomo, że chodzi o materię dającą się zaobserwować u ucznia w dziedzinie intelektualnej. Inny (uczeń) ma jemu tylko przynależne zdolności umysłowe i kulturę umysłową. Może zadziwiać zdolnością rozumienia różnych sytuacji, bystrością i pojętnością, ale może też porażać brakiem logicznego myślenia czy odtwórczym oglądem rzeczywistości. W pewnym sensie każdy uczeń jest odrębnym zjawiskiem intelektualnym, każdy w specyficzny sposób postrzega świat, dokonuje jego oglądu, analizy i interpretacji. Każdy ma własny sposób wartościowania, różne zainteresowania umysłowe, inny iloraz inteligencji. Dziś nauczyciel w swojej pracy dopuszcza odrębność intelektualną ucznia, wchodzi odważnie w dyskurs z odmiennymi poglądami, innym sposobem myślenia, szanując u Innego (ucznia) swoisty sposób oglądu rzeczywistości, niekoniecznie rezygnując z własnego stanowiska. Ale bywa i tak, że nauczyciel zmienia swój dotychczasowy punkt widzenia i skłania się ku rozumowaniu przyjętemu przez ucznia. Inny (uczeń) to

ktoś, kto myśli w odmienny sposób, zadaje pytania, ma własne koncepcje, spiera się, poszukuje, samodzielnie rozwiązuje problemy. Ale Inny (uczeń) może też być rozleniwiony intelektualnie, nastawiony wyłącznie na odtwarzanie wiedzy, woli cichutko siedzieć w ławce zamiast pytać, bez naturalnej ciekawości i pragnienia rozwiązywania problemów. Każdy z nich stanowi inne zjawisko intelektualne. W każdym z nich nauczyciel odkrywa siebie, znajduje w sobie coś, co tkwi także w Innym (uczniu), albo widzi w sobie całkowitą odmienność w sensie intelektualnym. 10,2% nauczycieli postrzega Innego (ucznia) w liceum jako podmiot wart poznania. Inny to ktoś, kogo trzeba poznać, aby go zrozumieć, nawiązać z nim dialog i współpracować na lekcji. Trzeba go poznać, bo może być niezwykle interesujący w sensie zainteresowań, pragnień i aspiracji. Dialog nie jest możliwy bez poznania Innego. Zdaniem H. Kwiatkowskiej:

[...] zarówno poznanie, jak i racjonalna jego interpretacja są niezbędnymi warunkami sensownej i skutecznej działalności człowieka [...]. Nauczyciel, żeby skutecznie działać, z satysfakcją dla siebie i uczniów, musi być ustawicznie „zasilany” poznawczo (2008, s. 222).

Inny jest wart poznania, bo może nas ubogacić; dostarczyć wiedzy, jakiej nie mieliśmy; może stanowić nowe doświadczenie czy być dopełnieniem tego, co w nas drzemie. Inny (uczeń) może nas czegoś nauczyć, coś przekazać, dać impuls do poszukiwań, do penetrowania różnych obszarów wiedzy. Wreszcie, Inny (uczeń) może mieć takie oddziaływanie na nas, że możemy zmienić siebie. Jest też grupa nauczycieli, mniej liczna, bo stanowiąca 9,4% ogółu badanej populacji, która postrzega Innego (ucznia) w liceum jako podmiot, który trzeba oswoić. Uczeń to nie wróg, ale ktoś nieznany, a żeby zaprzyjaźnić się z nim, trzeba go oswoić, a więc zaznajomić się z nim, zapoznać, przyzwyczaić do niego. To preludium do nawiązania dobrych relacji. Przyzwyczajenie do Innego (ucznia) sprawia, że łatwiej znosimy niepowodzenia i porażki, przekraczamy bariery. Ale Inny (uczeń) także oswaja nas, a wtedy stajemy się mu bliżsi. Tylko 3,4% badanych nauczycieli liceów traktuje Innego (ucznia) jako zagadkę, tajemnicę godną odkrywania. Inny jest niezbadaną istotą, oryginalną w swym jestestwie. Wymaga więc nieustannej obserwacji, choćby ze względu na przeciwieństwa i przeciwstawności. Inny, będąc zagadką, zmusza do myślenia, bo zwykle – jak pisał E.A. Poe –

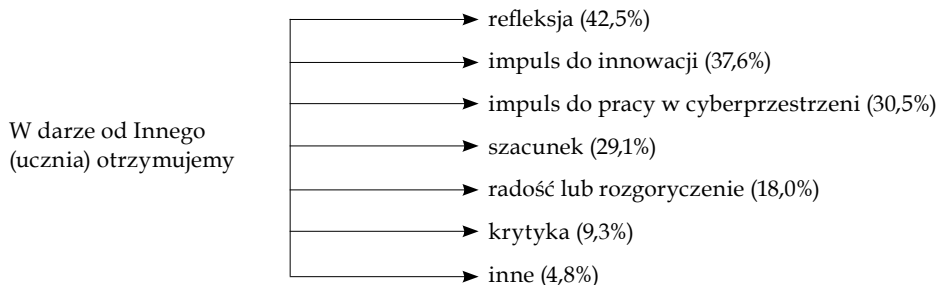
„[...] tajemnice zmuszają do myślenia” (za: C. i J. Glenskowie, 1986, s. 269) i wyciągania wniosków. Wszystko to jednak wymaga odpowiedniego interwału czasowego: nie można zdobyć wiedzy o Innym (uczniu) w przelocie, w przypadkowych spotkaniach, ale jest to proces długotrwały i niezwykle trudny. Francuski humanista P. Charron uważał, że

Ze wszystkich istot najtrudniejszą do poznania i zgłębienia jest człowiek; najwięcej jest w nim bowiem dwoistości i udania, ukrywania i sztuczności; kryje też w sobie bardzo wiele najrozmaitszych przybudówek i zakamarków (za: C. i J. Glenskowie, 1986, s. 60).

Ta złożoność stanowi dla nauczyciela inspirację do odkrywania tego, co nosi w sobie Inny, i dopełnia siebie ową innością. Nauczyciel musi mieć świadomość, że wciąż trzeba krążyć wokół Innego, bo inaczej nie odkryje jego tajemnicy.

Inny (uczeń) jest nauczycielowi potrzebny do kreowania swojej tożsamości. Potrafi być darczyńcą wartości, które tę tożsamość ubogacają. Przedstawia to schemat 2.

Schemat 2. Wartości, którymi Inny (uczeń) dopełnia nauczyciela w liceum



Badania empiryczne autorki pokazują, że Inny (uczeń) obdarowuje nauczyciela w liceum różnymi wartościami. To w zasadzie dzięki Innemu (uczniowi) nauczyciel może być twórczy. Inny (uczeń) daje nauczycielowi impuls do dokonywania zmian w sobie i otaczającej go rzeczywistości. Skłania go do nowatorstwa, do zmieniania i przekształcania rzeczywistości. Inny (uczeń), oczekując od nauczyciela kształcenia przez praktykę, pomaga mu w odkrywaniu i korzystaniu z własnych zasobów poznawczych i sprawnościowych. To dzięki Innemu (uczniowi) nauczyciel może stać się kimś, kogo Kwiatkowska nazywa

„profesjonalnym artystą” (2008, s. 82). 42,5% nauczycieli liceów twierdzi, że Inny (uczeń) skłania do refleksji, zastanowienia się nad każdym podejmowanym przez nich działaniem i nad sobą. Najczęściej refleksja przychodzi w samotności, w milczącej konfrontacji z sobą. Gdyby nie Inni (uczniowie), nie byłoby woli namysłu nad sobą i swoim działaniem. Refleksja przejawia się w tym, że

[...] jest namysłem nad konkretną czynnością, a także nad całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikowanie (H. Kwiatkowska, 2008, s. 68).

D. Schön mówi nawet o dwóch rodzajach refleksji, jakie pojawiają się u nauczyciela: refleksji w działaniu oraz refleksji nad działaniem (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69). Refleksja w działaniu jest

[...] procesem symultanicznym, obejmuje działanie z równoczesnym namysłem nad nim i ewentualną jego modyfikacją. Jest krytycznym kwestionowaniem własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w toku działania (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69).

Natomiast refleksja nad działaniem „[...] to rodzaj namysłu dokonywany z dystansu czasowego – nad tym, co już zaistniało” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69). Dzięki tym dwóm rodzajom refleksji nauczyciel może modyfikować działania, inicjować nowe przedsięwzięcia, bacząc wciąż na to, czego oczekują od niego Inni. Refleksja pomaga głębiej spojrzeć w siebie. Inny (uczeń) uświadamia nauczycielowi coś, czego niejednokrotnie on sam nie widzi.

Inność notorycznie wskazuje na potrzebę „przyglądania się sobie”; inność jest lustrem w poznaniu siebie (M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 28).

Poza refleksją i impulsem do innowacyjnych rozwiązań dość znaczny odsetek nauczycieli (30,5%) twierdzi, że Inny (uczeń) daje im impuls do pracy w cyberprzestrzeni. Inny (uczeń) przynależy do kultury prefiguratywnej i chce w niej również widzieć nauczyciela. Inny (uczeń) żyjący w cyberprzestrzeni, poznający świat przez multimedialne „okna”, proponuje nauczycielowi, aby ten również przekroczył tę przestrzeń. Uczniowi nie wystarcza już dzisiaj nauczyciel, który ma wiedzę z danego przedmiotu i przekazuje ją w tradycyjny sposób. Uczeń chce dialogu

angażującego obydwie strony w odkrywanie i poszukiwanie wiedzy z wykorzystaniem najnowszych środków multimedialnych. Przygotowuje prezentację wzbogaconą ilustracją, fotografią, dźwiękiem, grafiką, animacją, symulacją czy obrazem filmowym i próbuje zarazić nauczyciela tym, co jemu jest już bardzo bliskie, a niekoniecznie jest jeszcze bliskie nauczycielowi; służy nawet tu pomocą. Inny (uczeń) chciałby, aby nauczyciel zrozumiał cyberprzestrzeń, w której on żyje, znalazł się w niej i nie stawał przed nią oporu. M. Mead twierdzi, że

[...] nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci [...]. Nie ma już w ogóle przewodników ani we własnej kulturze, ani poza nią (2000, s. 110).

Nauczyciele są świadomi tego, że dialog przyszłości będzie dialogiem z cybergeneracją. Na razie – zdaniem Mead – „[...] obu stronom biorącym udział w dialogu brakuje wystarczającego słownictwa” (2000, s. 113). Jest nadzieja, że będą go przyswajać od młodego pokolenia. Rozwój kultur prefiguratywnych będzie zależeć od tego,

[...] czy uda się nawiązać dialog z własnym pokoleniem i czy pokolenie to, mając możliwość działania wedle swej woli, potrafi poprowadzić starszych w stronę nieznanej nam przeszłości (2000, s. 129).

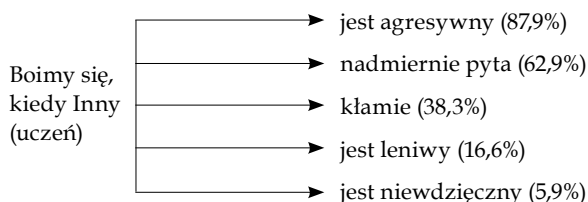
To już nie nauczyciel, ale Inny (uczeń) będzie chciał iść dalej, niż zaszli nauczyciele, osiągnąć więcej i dokonać nowych rzeczy. Choć cyberprzestrzeń wciąż jeszcze ich dzieli, to w przestrzeni społecznej są sobie bardziej bliscy. Inny (uczeń) potrafi obdarować nauczyciela szacunkiem (29,1% wskazań), który nadaje sens jego pracy. Szacunek dla każdego człowieka i jego godności osobistej, tolerancję dla inności i sprawiedliwość promują wszelkie programy nauczania i programy wychowawcze. Jeśli w szkolnej rzeczywistości Inny (uczeń) darzy siebie szacunkiem, to tym bardziej szanuje nauczyciela. Ale też im większy szacunek ma nauczyciel dla siebie, tym więcej szacunku otrzyma ze strony Innego (ucznia).

Jeśli nauczyciela spotyka coś miłego, to zwykle stoją za tym Inni (uczniowie). Inny sprawić może wiele radości, szczególnie wtedy, kiedy jest twórczy, zdyscyplinowany i odpowiedzialny. Każdy nauczyciel raduje się, kiedy Inny (uczeń) odnosi sukcesy, ma motywację do nauki, poszukuje, jest zainteresowany problemami rozwiązywanymi na lekcji.

Ale Inny może też dostarczyć nauczycielowi cierpkiej krytyki. Może być nieprzychylny wobec stosowanych przezeń metod i form kontroli. Może nie zgadzać się ze stawianymi mu wymaganiami. Może poddawać krytyce sposób oceniania. Krytyka ze strony Innego (ucznia) boli, sprawia przykrość, ale też uświadamiania nauczycielowi konieczność zmian. Jeśli nie jest jałowa i złośliwa, to przynosi owoce, jest użyteczna.

Szkolna codzienność przynosi też sytuacje, kiedy nauczyciel boi się Innego (ucznia), mimo iż jest partnerem procesu kształcąco-wychowawczego. Przedstawia to schemat 3.

Schemat 3. Sytuacje, w których nauczyciel boi się ucznia



Badania empiryczne autorki dowodzą, że nauczyciele najbardziej boją się agresji ze strony ucznia (87,9% wskazań). Agresja paraliżuje proces dydaktyczny, zakłóca pracę nauczyciela i wywołuje u niego stres. Uczniowie potrafią być porywczy i nieokiełznani, bez powodu zaatakować nie tylko słowem, ale także fizycznie. Potrafią być przebiegli i szantażować nauczyciela, byleby tylko zrealizować swoje egoistyczne cele. Inni (uczniowie) bez powodu mogą rozdrażnić nauczyciela dzięki wytrwałej głupocie. Nigdy nie wiadomo, w jakiej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej uczeń zaatakuje nauczyciela. Nawet ten skromny, spolegliwy, dotychczas szlachetny uczeń może przeistoczyć się w bestię. Obecność Innego, sfrustrowanego ucznia może też doprowadzić do sytuacji wyzwolenia się agresji u nauczyciela. Agresja Innego (ucznia) może stać się stałą komponentą zachowań nauczyciela. Inny (uczeń) uświadamia bowiem, że my też możemy stać się agresywni. To, co dotychczas było nie nasze, teraz może stać się własnością. Boimy się także sytuacji, kiedy uczeń wciąż pyta, za dużo pyta, nieustannie pyta (62,9% wskazań). To już nie ciekawość intelektualna, ale często działania skierowane na kompromitację nauczyciela. Ciekawość jest jednym z naszych przywilejów, ale jeśli występuje w nadmiarze, budzi w nas lęk.

Pod wpływem pytań Innego (ucznia) w nauczycielu rodzą się pytania: Dlaczego tak dużo pyta? Dlaczego chce to wiedzieć? Dlaczego tak bardzo go to interesuje? Chce wiedzieć z racji swej intelektualnej ciekawości, czy chce udowodnić nam, że nie znamy odpowiedzi, że nie jesteśmy kompetentni? M. Heidegger pisał, że „[...] zadawanie pytań jest pobożnością myślenia” (za: C. i J. Glenskowie, 1986, s. 154). Ale czy w sytuacji, gdy granica zadawania pytań jest przekroczona, mamy do czynienia z myśleniem, czy też działaniem obliczonym na wytrącenie nauczyciela z równowagi? Badania empiryczne autorki pokazują, że nauczyciele boją się pytań odkrywających ich niekompetencję, poniżających ich, stawiających w sytuacji wyboru: odpowiedzieć czy zamilczeć, odpowiedzieć, nie mając całkowitej pewności, czy odłożyć tę odpowiedź w czasie. Inny (uczeń) ma prawo pytać, a my mamy obowiązek odpowiadać, kierując się prawdą naukową. Ale pytanie, które poniża, niweczy prawo do godności nauczyciela, nie wymaga odpowiedzi. Inny (uczeń), który nieustannie pyta, jest dla nauczyciela problemem. W świetle jego pytań albo sami stawiamy sobie nowe pytania, albo przeciwnie – ze zwiększoną częstotliwością zaczynamy pytać Innego. W świetle pytań Innego całkowicie może zmienić się nasza twarz. Może stać się bardziej refleksyjna albo zatrwożona. Możemy otworzyć się na pytania Innego i budować swoją tożsamość, ale można też blokować pytania, prowadząc do własnego regresu intelektualnego. Badania empiryczne autorki pokazują, że pytająca twarz Innego (ucznia) jest raczej brzemieniem dla nauczyciela. Boimy się też Innego (ucznia), jeśli jest niewiarygodny i mija się z prawdą (38,3% wskazań). Patrzymy nieufnie na ucznia, który oszukuje i kłamie. Powodów okłamywania nauczyciela jest wiele. Dominującym jest kłamstwo z lęku przed karą. Nawykiem społecznym, smutnym odruchem serca staje się brak zaufania w stosunku do Innego. Kiedy „cnotą” stają się cynizm, chytrość, przebiegłość i manipulacja, nabieramy do uczniów dystansu i boimy się im zaufać. Okłamywani, bronimy jednak swojej tożsamości, trwając w prawdzie i nie poddając się zakłamanej tożsamości Innego, bo przecież naszą misją jest wychowanie w prawdzie. Źródłem lęku przed Innymi jest też lenistwo (16,6% wskazań). Trudno współpracować z kimś, kto swoją głowę chce zwolnić od myślenia, a swoje ręce od tego, aby coś robić. Uczeń, próżnując, poniża nauczyciela i lekceważy jego wysiłek. J. London twierdził, że „[...] próżniactwo jest zbrodnią tak wielką jak zdrada kraju i tak samo nikczemną” (za: C. i J. Glenskowie,

1986, s. 312). Boimy się próżnujących uczniów, ponieważ nie realizują treści programowych, nie uczestniczą aktywnie w rozwiązywaniu problemów, utrudniają pracę, nie wykazując zainteresowania czynnościami nauczyciela. Leniwy uczeń nie ma motywacji do współpracy i nie zależy mu na sukcesach; broni się przed tym, aby się nie zmęczyć. Leniwi są największymi wrogami postępu edukacyjnego. Czasami nauczyciele skarżą się też na niewdzięczność uczniów (5,9% wskazań). Poświęcają im wiele sił i troszczą się o ich dobro, ale nie spotykają się z przychylnością z ich strony. Zdaniem T. Gadacza:

[...] powodem niewdzięczności bywa nieumiejętność odróżniania tego, co jest czymś obowiązkowym, od tego, co przekracza znaczne ramy obowiązku. W tym, co dotyczy opieki rodziców nad dziećmi, troski wychowawców czy lekarzy, trudno wyznaczyć granicę między obowiązkiem a tym, co nim już nie jest. Niektórzy więc sądzą, że jakieś szczególne, wyjątkowe poświęcenie należało do czyjegós obowiązk i dlatego są przekonani, że powinni za to być wdzięczni. Źródłem niewdzięczności może być też źle rozumiana miłość i dobroć. Czasami rodzice czy wychowawcy są przesadnie troskliwi i pragną wciąż, na różne sposoby, wyrażać swoją miłość i dobroć. Jednocześnie dziwią się, że ci, którym tę dobroć okazują, nie są im wdzięczni. Tak jednak „przyduszają” podopiecznych swoją miłością, że pozbawiają ich wszelkiej samodzielności, w tym także możliwości okazywania tego, jak bardzo są oni wdzięczni swoim opiekunom (2003, s. 233).

Według Sofoklesa natura ludzka jest taka, że „[...] łatwiej okazać wdzięczność wobec bogów niż wobec ludzi” (za: C. i J. Glenskie, 1986, s. 308). Większość uczniów odczuwa wdzięczność, a problemem jest raczej to, w jakich sytuacjach i w jaki sposób ją okazać.

Konkludując, można zauważyć, że Inny (uczeń) odgrywa w życiu zawodowym nauczyciela ważną rolę. Jest mu potrzebny do pełnego rozwoju osobniczego. Kiedy uczeń traktowany jest przezeń partnersko, pomaga mu być bardziej kreatywnym i doświadczać rzeczy nowych. Inny (uczeń) jako partner wnosi w życie nauczyciela wartości, które są dopełnieniem kanonu wartości nauczyciela. Inny (uczeń) jest siłą napędową nauczyciela; daje mu impuls do czegoś, co czyni go jeszcze bardziej kreatywnym. Inność ucznia naprowadza nauczyciela na drogę dotychczas mu nieznaną. Ale Inny, choć traktowany jest jak partner, emanuje też antywartościami. W gruncie rzeczy nauczyciel stoi na rozdrożu. Z jednej strony, patrzy na Innego z sympatią i przyjaźnią, z drugiej zaś

boi się go. Choć jest partnerem, ma doń ograniczone zaufanie. Inny nie daje nauczycielowi całkowitej pewności i potrafi go postawić w sytuacji bezradności. Stąd potrzeba posiadania umiejętności konstruowania tożsamości Innych i umiejętności komunikowania się z nimi. Inny (uczeń) tak bardzo się zmienił, że „[...] szkoła staje się bardziej siecią komunikacji niż agencją socjalizacji” (M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 53). Inny chce być niezależny, co jest możliwe tylko wtedy, kiedy zagwarantowana będzie niezależność nauczyciela.

Bibliografia

- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk,
- Gadacz, T. (2003). *O umiejętności życia*. Kraków.
- Glenskowie, C. i J. (1986). *Myślę, więc jestem. Aforyzmy, maksymy, sentencje*. Opole.
- Kowalski, P. (1998). *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa – Wrocław.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa.
- Simmel, G. (2005). *Socjologia*. M. Łukasiewicz (tłum.). Warszawa.
- Szczepański, J. (1980). *Sprawy ludzkie*. Warszawa.
- Szwast, A. (2005). *Nowy humanizm. Od socjologii do filozofii naturalnej*. Wrocław.

Słowa kluczowe: tożsamość, kreatywność, Inny

Streszczenie

Autorka podejmuje się próby nakreślenia modeli myślenia o Innym (uczniu). Traktując go jako rozgwiadę w sensie holistycznym, dokonuje analizy sposobów postrzegania Innego (ucznia) na gruncie szkoły przez grono pedagogiczne. Rozważa następujące kwestie: Czy Inny (uczeń) jest

potrzebny nauczycielowi? W jakim aspekcie można go nazwać darczyńcą, a w jakim wrogiem nauczyciela? Czy Inny (uczeń) rozwija nas, sprzyja naszej kreatywności, czy też kurczymy się przy nim w sensie intelektualnym i duchowym? Ostatecznie tekst rozstrzyga o tym, czy Inny (uczeń) buduje, czy też niszczy tożsamość nauczyciela.

Key words: identity, creativity, the Other

Summary

The author attempts to depict made the models of thinking about Different (student). Treating the student as a starfish in the holistic sense she analyzes the perceptions of Different at school by the teaching staff. The author digresses if the student is necessary for the teacher, in what aspect can the student be called a donor or a teacher's enemy. Different develops us, encourages our creativity, or led us to intellectual and spiritual regression. Finally, the text resolves whether Different builds or destroys teacher's identity.