

# Andrzej Kuszczak, Wincenty Wrześniewski

---

## Odnowa relacji nauczyciel-uczeń drogą do podmiotowości w szkole

---

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2, 15-26

---

2008

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Andrzej KUSZTELAK**  
**Wincenty WRZEŚNIEWSKI**  
Akademia Rolnicza im. Augusta Cieszkowskiego w Poznaniu

## **ODNOWA RELACJI NAUCZYCIEL – UCZEŃ DROGĄ DO PODMIOTOWOŚCI W SZKOLE**

### **Wprowadzenie**

Ponowoczesne społeczeństwa utraciły wiarę w to, że szkoła jest *edukacyjnym panaceum*. Zyskały natomiast przekonanie o jej dysfunkcyjności, zwłaszcza wychowawczej. Pod jej adresem kierowane są przeróżne zarzuty, między innymi za:

- oderwanie od życia;
- utrzymywanie przestarzałego, przedmiotowego charakteru stosunków interdyscyplinarnych;
- uniformizację uczniów;
- doprowadzenie do brutalizacji życia wewnątrzszkolnego itd.

Współczesnej szkole z pewnością – i to w trybie pilnym – potrzebna jest głęboka reforma systemowa, polegająca na przekształceniu całej instytucji z systemu społecznego dogmatycznego w system dynamiczny otwarty.

Przełom XX i XXI wieku bardzo wyraźnie ukazał dążność pojedynczych ludzi jak i grup społecznych do wolności i podmiotowości. Ludzie pragną mieć wpływ na swój los, chcą decydować o wyznawanym systemie wartości, chcą w sposób nieskrępowany realizować swoje potrzeby, w tym potrzebę podmiotowości i „bycia podmiotem”.

Spółczesność okresu przełomu lat zmierzając do nowych zasad organizacji życia i nowego ładu społecznego, ponownie kieruje edukację w stronę – jak to zauważa T. Lewowicki – paradygmatu edukacji podmiotowej.<sup>1</sup>

W paradygmacie tym istotny staje się człowiek uczestniczący w różnych formach aktywności, rozwijający twórczo swoją osobowość, kształtujący indywidualność, zmierzający do uzyskiwania własnej tożsamości. Wspomaganie człowieka w jego rozwoju staje się dla edukacji podmiotowej zadaniem pierwszoplanowym. Jest to zadanie ważne i konieczne, gdyż współczesny człowiek znalazł się w specyficznej dla siebie, trudnej sytuacji „bycia w postnowoczesnie wykorzenionym i wykorzeniającym świecie, w którym brak jest czytelnym i wystarczającym zarazem oraz nieproblematycznych przesłań etycznych i znaczeń”.<sup>2</sup>

W kwestii ujęć podmiotowości w wychowaniu, a także w procesie kształcenia, wypowiadało się już wielu autorów, m. in.: Kofta 1989; Korzeniowski 1983; Buczkowski, Cichocki (red.) 1989; Gurycka 1989 i inni. Nie zagłębiając się w ich stanowiska, przyjmujemy dla dalszych naszych rozważań zgodnych z przyjętą hipotezą, następujące rozumienie tego terminu: *Podmiotowość to bardziej lub mniej świadome wywieranie wpływu na otoczenie społeczne i przedmiotowe, zgodnie z osobistymi standardami, co daje jednostce poczucie sprawstwa i kontroli nad otoczeniem. Staje się ono jednocześnie wartością, bowiem zmierzać będzie do rozwijania*

<sup>1</sup> T. Lewowicki: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 55

<sup>2</sup> L. Witkowski: *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*, W: B. Suchodolski (red.): *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny, pedagogiczny*, Warszawa 1989, s. 47

zaufania do siebie i gotowości budowania własnych programów działania i wpływan na kształt swojego losu.<sup>3</sup>

Świadomi złożoności zarysowanego problemu, dochodzimy do zasadniczego pytania, rozgrzewającego dziś pedagogów i psychologów szkolnych, polityków, parlamentarzystów i organizatorów życia publicznego: **Na jakich zasadach budować relacje między nauczycielem a uczniem? Na ile możliwy jest liberalizm, a na ile potrzebny jest represjonizm?** (podkr. autorów).

Dotychczasowe doświadczenia pedagogiczne piszących te słowa upoważniają do wniosku, iż istota problemu nie tkwi w ilościowym podejściu, ile damy swobody, a ile wprowadzimy przymusu, ale jaką wartość ta swoboda i przymus będą miały. Czy swoboda będzie się wyrażała w ucieczce od wszelkich zobowiązań, społecznych oczekiwań i wymagań, czy też w swobodnym wyborze drogi prowadzącej ku wartościom? Czy będzie to tylko wolność „od czegoś”, czy raczej wolność „do czegoś”. Czy zatem będzie to swoboda negatywna, czy pozytywna? Czy przymus będzie się wyrażał rygorystycznym podporządkowaniem się ustalonym z zewnątrz warunkom i nakazom, czy też stanie się zinterioryzowanym przez ucznia-wychowanka przymusem-zobowiązaniem?<sup>4</sup>

Wielu pedagogów i badaczy problemów oświatowych zgadza się ze stanowiskiem Tofflera, który stwierdził, iż szkoła została utworzona w celu przymusu i urabiania młodego pokolenia. Mimo, że teza ta budzi dziś żywy sprzeciw, to jednak współczesna krytyka szkoły, zarówno ta konserwatywna jak i liberalna, nie pozostawia złudzeń co do tego, czy społeczeństwa zmierzają odstąpić od tego celu – przynajmniej do czasu, zanim nadejdzie kultura negująca wszelkie wartości.<sup>5</sup>

Powyższe przesłanki sugerujące budowę nowych relacji nauczyciel – uczeń, kierunkują naszą uwagę na obszar socjalizacji, na którą<sup>6</sup> zdecyduje się nauczyciel-wychowawca w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

### **Koncepcje socjalizacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej**

Nauczyciel-wychowawca budując własną strategię postępowania ze swoimi wychowankami, może zdecydować się na:

- 1) Kontrolowanie sankcji dostarczanych przez niego samego jak i środowisko w odpowiedzi na stopień przyswojenia określonych wiadomości i umiejętności, a także systemu wartości.
- 2) Organizowanie i wykorzystywanie spontanicznie zaistniałych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, w wyniku których, dziecko poprzez uczenie się obserwacyjne nabywa określone kompetencje;
- 3) Respektowanie prawa dziecka do wyboru takich zadań życiowych, które wynikają z jego własnych potrzeb lub zleconych przez osoby trzecie.

W przypadku wyboru pierwszego stanowiska, proces socjalizacji jest całkowicie podporządkowany zależności przyczynowo-skutkowej i prowadzi do rozwoju dojrzałości. Dziecko przyswaja sobie charakterystyczne dla danej grupy wiekowej

<sup>3</sup> Więcej na ten temat pisze Halina Sowińska: *Uczeń jako podmiot stosunków społecznych w szkole*, „Rocznik Pedagogiczny” T. 15, Wrocław 1992, s. 28-29

<sup>4</sup> J. Binczycka: *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*, W: red. M. Dudzikowa: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 44

<sup>5</sup> M. Kuchcińska: *Dylemat swobody w edukacji metodą zadaniową*, W: M. Dudzikowa (red.), op. cit., s. 53

<sup>6</sup> Z. Kowalik: *Szkic o koncepcjach socjalizacji*, W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994, s. 278-280

umiejętności społeczne, zachowania, dzięki obowiązującemu w tym procesie systemowi kar i nagród.

Przyjęcie drugiego stanowiska powoduje, że proces socjalizacji jest w ograniczonym stopniu zdeterminowany zależnością przyczynowo-skutkową i prowadzi do kształtowania kompetencji. Dziecko dzięki oddziaływaniu środowiska rozwija swoją inteligencję społeczną.

Podstawową rolę w tak rozumianym procesie socjalizacji odgrywa model i właściwy z nim kontakt w różnorodnych sytuacjach.

Zwolennicy trzeciej koncepcji muszą pamiętać, że proces socjalizacji jest wówczas zdeterminowany funkcjonalnie i prowadzi do rozwoju tożsamości. Dziecko, dzięki własnej aktywności w rozwiązywaniu podejmowanych zadań, wznosi się na coraz wyższy poziom indywidualności. Szkoła w tej sytuacji stwarza szanse na podjęcie i zrealizowanie przez wychowanka określonego zakresu zadań zgodnie z jego możliwościami. Nauczyciel-wychowawca interweniuje zatem w aktywność zadaniową ucznia tylko w razie i na miarę potrzeby.

Z problemem socjalizacji dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym nierozzerwalnie wiąże się przyjęcie określonego modelu myślenia pedagogicznego.<sup>7</sup>

### **Modele myślenia pedagogicznego w strategii wychowania podejmowanej przez nauczyciela**

Nauczyciel-wychowawca budując własną strategię wychowania ma do wyboru najczęściej trzy modele myślenia pedagogicznego:

- 4) Model konserwatywny.
- 5) Model liberalny.
- 6) Model radykalny.

W modelu konserwatywnym zadaniem edukacyjnym staje się transmisja dziedzictwa kulturowego. Rozwój dziecka polegający na przyswojeniu przekazywanej wiedzy oraz systemu wartości uwarunkowany jest skutecznością przekazu osiąganego za pośrednictwem warunkowej akceptacji. W modelu liberalnym zadaniem edukacyjnym staje się rozwój indywidualności, oparty na dążeniu do autonomii. Taki właśnie rozwój uwarunkowany jest wrodzoną tendencją do samorealizacji i wymaga bezwarunkowej akceptacji. Ostatni model myślenia pedagogicznego nastawiony jest na emancypację, na zrozumienie i zmianę świata w którym jednostka funkcjonuje. Rozwój prowadzący do osiągnięcia podstawowych kompetencji instrumentalnych i komunikacyjnych uwarunkowany jest samodzielny i krytycznym myśleniem.

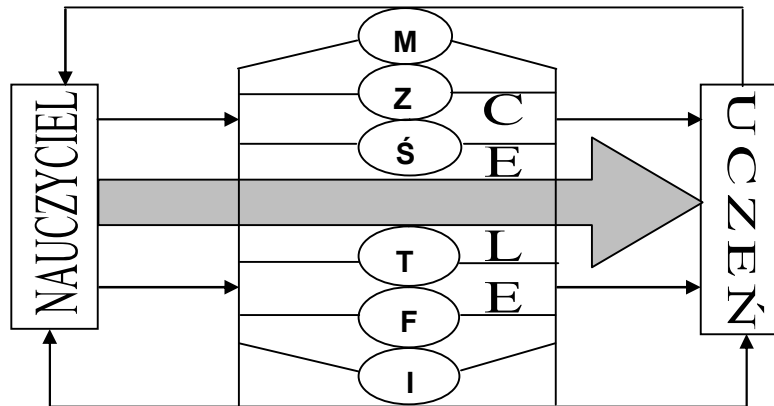
Chcąc myśleć i działać w kierunku tworzenia podmiotowych relacji nauczyciel-uczeń konieczne staje się wyeliminowanie działań prowadzących do tyranizowania w każdym z kierunków dorosły – dziecko.<sup>8</sup> Ważnym zadaniem dla każdego nauczyciela-wychowawcy staje się zrozumienie i przyswojenie sobie myśli, że edukacja ma za cel uczynić uczniów krytycznymi myślicielami, opierać się na ich twórczości i jednocześnie nauczyć ich żyć jako indywidualności w zespole.

Źródłem obserwowanych i rejestrowanych w naszych placówkach szkolnych niewłaściwych relacji między nauczycielem a uczniem jest przestarzały, nieadekwatny do aktualnego poziomu rozwoju cywilizacyjnego, formalistyczny model

<sup>7</sup> M. Kuchcińska, op. cit., s. 58-59

<sup>8</sup> Szeroko na ten temat wypowiadają się przedstawiciele pedagogiki krytycznej.

procesu kształcenia. Dlatego też wyjście z tej sytuacji leży naszym zdaniem w zmianie filozofii i strategii realizacji procesu nauczania-uczenia. Zatrzymajmy się zatem na chwilę na strukturze samego procesu dydaktycznego. Przedstawia go poniższy rysunek.



**Rysunek nr 1.** Struktura procesu dydaktycznego

Źródło: opracowanie własne

Legenda: M – metody nauczania, Z – zasady, Ś – środki dydaktyczne, T – treści kształcenia, F – formy, I – infrastruktura dydaktyczna.

Działania podejmowane przez nauczyciela, zmierzające do realizacji założonych celów dydaktyczno-wychowawczych, wymagają ewaluacji, która pomaga określić czy to, co uzyskano jest „dobre” czy też wymaga poprawy, czy jest zgodne (lub też nie) z oczekiwaniami zarówno nauczyciela jak i ucznia. W związku z tym należy ustalić dalszy tok postępowania, co kontynuować a co zmieniać. Równocześnie warto zidentyfikować „słabe” strony uczestników tak ukazanego procesu dydaktycznego, tj. nauczyciela i ucznia. Można do nich zaliczyć m. in.:

Słabe strony nauczyciela:

- trudności w operacjonalizacji celów dydaktycznych i wychowawczych;
- przeświadczenie, że tylko zaawansowane technologie i wysokie nakłady finansowe destrukcyjnymi
- mogą polepszyć jakość kształcenia w polskiej szkole;
- brak identyfikowania się z własną placówką szkolną jako zakładem pracy;
- doskonalenie jest wymuszane przede wszystkim regulaminem awansu zawodowego;
- słaba znajomość języków obcych;
- niechęć do popularyzowania własnych doświadczeń zawodowych;
- brak konsekwencji w egzekwowaniu podstawowych obowiązków uczniów;
- nikłe wykorzystanie w procesie dydaktycznym nowoczesnej technologii kształcenia.

- Słabe strony ucznia:

- brak motywacji do nauki;
- płytka sfera zainteresowań;
- zainteresowanie kiltami destrukcyjnymi;
- niska frekwencja na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych;
- wysoki poziom ukrytych dysfunkcji;
- wysoki poziom heterogeniczności klas;
- niski poziom umiejętności praktycznych;
- duża absencja na zajęciach lekcyjnych;
- niskie obciążenie obowiązkami szkolnymi i domowymi;
- brak przeciwstawiania się wobec aktów przemocy i agresji wobec innych;
- zły rozkład i higiena dnia;
- brak umiejętności w zakresie wskazania swoich mocnych i słabych stron.

Uwarunkowania charakteryzujące nauczyciela jako osoby organizującej i koordynującej proces nauczania-uczenia się

W niniejszym opracowaniu skupimy naszą uwagę tylko na osobie nauczyciela, czyli organizatorze i koordynatorze procesu nauczania-uczenia się.

Wśród szerokiego grona pedeutologów, czyli badaczy wzorów osobowych i sylwetki nauczyciela panuje bardzo zróżnicowana paleta poglądów i opinii na ten temat, co powoduje określoną trudność w jednoznacznym i ostrym definiowaniu wybranych pojęć. Tylko co do jednego zagadnienia panuje niemal powszechna zgodność. Rzecz dotyczy tzw. predyspozycji do zawodu nauczycielskiego. Pedeutolodzy powszechnie uznają i zgadzają się z tezą, że **aby być dobrym nauczycielem, trzeba mieć powołanie do tego zawodu**. Idąc tropem tego stwierdzenia można założyć, iż **każdy nauczyciel z powołania jest dobrym nauczycielem i wychowawcą!** (podkr. autorów). Czy rzeczywiście są to prawdziwe twierdzenia? Popatrzmy na wybrane opinie współczesnych badaczy tego problemu:

„Okolo 30% nauczycieli to pedagodzy z powołania, którzy w praktyce szkolnej realizują sztukę nauczania. Dalsze 30% to nauczyciele tzw. mierni, przeciętni, którzy nie odkryli swojego powołania, albo go wcale nie mieli. Znając jednak swoje rzemiosło mogą w miarę efektywnie pracować z dziećmi i młodzieżą. Pozostała grupa nauczycieli to osoby, które trafiły do zawodu zupełnie przypadkowo. Pracują bez motywacji, nie identyfikują się ze swoim zawodem. Rzemiosło opanowali często na marnym poziomie, nie doskonalą się ani nie podejmują samokształcenia. To właśnie do nich pasuje słynna sentencja: *«Komu bogi były wrogiem, zrobily go*

*pedagogiem*». Zarówno oni męczą się w szkole, jak i uczniowie z nimi, stanowiąc balast edukacyjny, z którym nie wiadomo co zrobić.”<sup>9</sup>

W zacytowanej opinii warto zwrócić uwagę na znajdujące się tam dwa terminy: „**nauczanie jako sztuka**” i „**nauczanie jako rzemiosło**”. Spróbujmy zatrzymać się bliżej nad tymi terminami.

W 1613 roku niemiecki pedagog K. Helwig opublikował książkę pod znamienym tytułem: „*Krótkie sprawozdanie z dydaktyki, czyli sztuki nauczania Ratycjusza*”. Nie wdając się w szczegółową analizę tego dzieła warto zauważyć, iż Helwig – jako pierwszy z pedagogów, dał najprostsze, ale i najbardziej trudne do osiągnięcia rozumienie dydaktyki, jako sztuki. Reasumując, możemy postawić tezę, iż proces nauczania należy postrzegać jako sztukę, czyli najwyższy poziom kompetencji pedagogicznych.

Zdaniem polskiego pedagoga, Jana N. Steczkowskiego, żyjącego na przełomie XIX i XX wieku, dydaktyka jest narzędziem w pracy każdego nauczyciela. Decydującą rolę w uzyskiwaniu znaczących wyników w pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą odgrywa rzemiosło nauczyciela. Reasumując, możemy sformułować nową tezę głoszącą, iż nie powołanie, ale wyćwiczenie zestawu prawideł i umiejętności, gwarantuje nauczycielowi sukces dydaktyczny!

Ukazane dwa stanowiska w kwestii uwarunkowań odniesienia sukcesu dydaktycznego rodzą kolejny dylemat: co jest tak naprawdę źródłem sukcesu pedagogicznego? Jakie jest stanowisko w tej kwestii współczesnych autorytetów pedagogicznych?

Analiza podręczników dydaktyki wydanych po 1945 roku w Polsce, nie daje jednoznacznej odpowiedzi. Dopiero w roku 1991 na rynku wydawniczym pojawił się podręcznik Krzysztofa Kruszewskiego zatytułowany ***Sztuka nauczania czynności nauczyciela***. Nowe podejście do procesu dydaktycznego znajdziemy także w pracach takich autorów, jak: Richarda Arendsa,<sup>10</sup> Gordona Drydena i Jeannette Vos,<sup>11</sup> Scotta Parisa i Lindy Ayres<sup>12</sup> czy Barbary McCombs i Jamesa Poppe.<sup>13</sup>

Na bazie wieloletnich doświadczeń pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą popieramy w całej rozciągłości tych pedagogów, którzy stoją na stanowisku ważności zarówno predyspozycji osobowościowych do pracy w szkole jak i bardzo dobrego rzemiosła z zakresu teorii nauczania. Szczególnie jest nam bliskie stanowisko M. Śnieżyńskiego, który stwierdził, że: „*Aby być dobrym nauczycielem, trzeba mieć swoiste predyspozycje do tego zawodu i będąc wiernym swojemu powołaniu, solidnie je podbudować gruntownym rzemiosłem dydaktyczno-metodycznym*”.<sup>14</sup>

Samo powołanie do pracy pedagogicznej, bez rzetelnej pracy nad ukształtowaniem szeregu kluczowych kompetencji, dziś nie wystarcza. Nie tylko cechy dziedziczne decydują o talencie pedagogicznym, ale też systematyczna i konsekwentna praca nauczyciela nad swoim zasobem umiejętności zawodowych.

Jak już wcześniej zasygnowaliśmy, ogromnym wyzwaniem dla nauczyciela jest dojście do takiego poziomu prowadzenia procesu nauczania-uczenia się, który

<sup>9</sup> M. Śnieżyński: *O sztuce nauczania*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 3, s. 5

<sup>10</sup> I. R. Arends: *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994

<sup>11</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000

<sup>12</sup> G. S. Paris, R.L. Ayres: *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997

<sup>13</sup> L.B. McCombs, E.J. Poppe: *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, Warszawa 1997

<sup>14</sup> M. Śnieżyński, op. cit., s. 5

odpowiada rozumieniu sztuki. Zatem konieczne jest teraz pytanie: Na czym ma polegać realizacja sztuki nauczania? Po czym można poznać, że dany nauczyciel na swoim przedmiocie uprawia sztukę, a inny w danej chwili tylko rzemiosło?

Do znanych już i wdrażanych strategii prowadzenia procesu dydaktycznego pozwalających na ukazanie artyzmu nauczania, takich jak: nauczanie wielostronne,<sup>15</sup> wychowujące,<sup>16</sup> uspołeczniające<sup>17</sup> czy kompleksowe,<sup>18</sup> można zaliczyć także koncepcję nauczania przez dialog edukacyjny.<sup>19</sup> To dialog edukacyjny wymusza na nauczycielu wzniesienia się na wysoki poziom innowacyjności, na twórcze podejście do każdej lekcji, która jest przecież spotkaniem nauczyciela z uczniem. Aby osiągnąć ten wysoki poziom kompetencji objawiający się w dialogu, należy wcześniej opanować swoje umiejętności w zakresie komunikacji i relacji interpersonalnych. Graficzną interpretacją tej płaszczyzny edukacji niech będzie poniższy rysunek.<sup>20</sup>



**Rysunek nr 2.** Sztuka nauczania i jej etapy

Jak wynika z powyższego rysunku, dopiero pełnia dialogu zawiera w sobie i relację interpersonalną i komunikację. Szczegółowe zestawienie uwarunkowań poszczególnych etapów sztuki uczenia, przedstawia kolejny rysunek.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Patrz m. in.: Okoń W.: Podstawy wykształcenia ogólnego, WSiP, Warszawa 1976; Śnieżyński M.: Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1992.

<sup>16</sup> Patrz m. in.: Dudzikowa M.: Wychowanie w toku procesu lekcyjnego, WSiP, Warszawa 1978; Śnieżyński M.: Nauczanie wychowujące, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.

<sup>17</sup> Patrz m. in.: Dudzikowa M.: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo, WSiP, Warszawa 1987

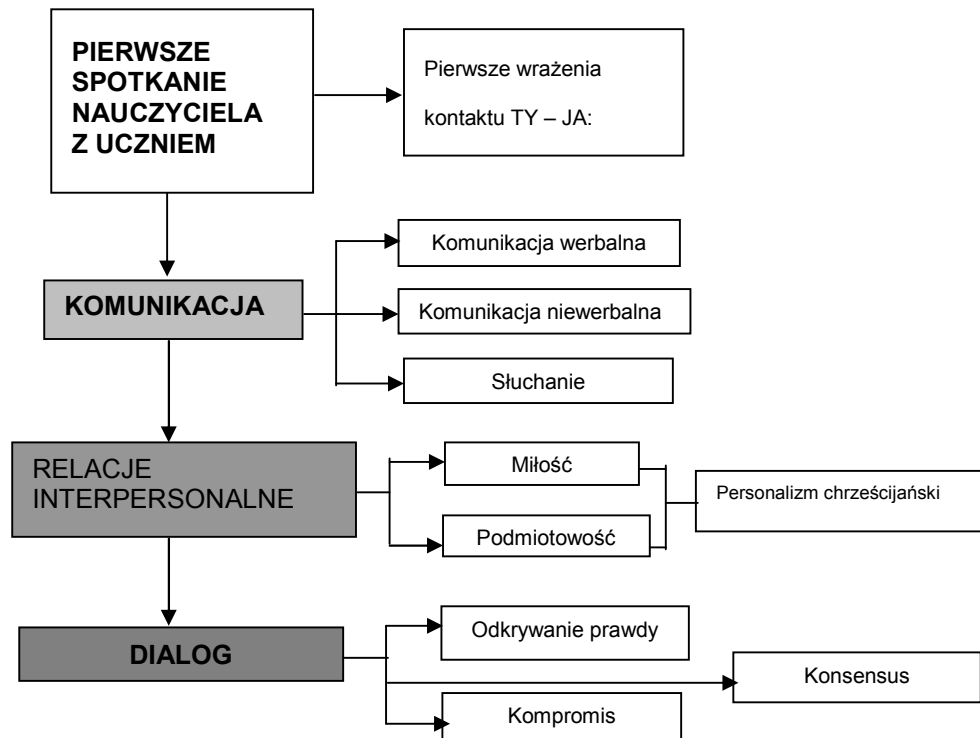
<sup>18</sup> Patrz m. in.: Kusztełak A.: Nauczanie kompleksowe-alternatywą dla edukacji przyrodniczej, W: red. W. Wrzeźniewski: Wybrane zagadnienia dydaktyki biologii, Wyd. AR, Poznań 2005; Muszyński H.: Nauczanie kompleksowe i jego kształtąco-wychowawcze walory, „Życie Szkoły” 1978 nr 7/8.

<sup>19</sup> Śnieżyński M.: Dialog edukacyjny, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 2001; Tarnowski J.: Pedagogika dialogu, W: red. B. Śliwerski: Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki, Wyd. IMPULS, Kraków 1992.

<sup>20</sup> Na podstawie: Śnieżyński M.: O sztuce nauczania, op. cit., s. 6.

<sup>21</sup> Na podstawie: Śnieżyński M.: O sztuce nauczania, op. cit., s. 7.





Rysunek nr 3. Etapy sztuki nauczania

Jak wynika z powyższego rysunku, po nawiązaniu kontaktu między stronami spotkania edukacyjnego, niezbędna staje się konieczność nawiązania pełnej komunikacji między podmiotami. To właśnie komunikacja interpersonalna winna stać się fundamentem sztuki nauczania, bowiem musi poprzez innowacyjny i twórczy przekaz informacji przerodzić się w wymienną rolę nadawca – odbiorca. Z tej właściwości wynika zatem pierwsze zadanie dla nauczyciela: **stać się kreatorem informacji, artystą przekazu!** (podkr. autorów).

Nauczyciel-twórca, obok przekazywania prawidłowych komunikatów drogą werbalną, niewerbalną czy parawerbalną, musi także umieć uważnie słuchać swoich uczniów. Umiejętność słuchania jest częścią globalnych umiejętności komunikacyjnych. Do najważniejszych z nich należą okazywanie uwagi oraz aktywne, empatyczne, otwarte i świadome słuchanie.<sup>22</sup> Drugim zatem zadaniem dla nauczyciela, który chce osiągnąć sztukę komunikowania będzie uświadomienie sobie, **iż komunikacja jest procesem dwustronnym, w którym zarówno nadawca jak i odbiorca mają te same prawa!** (podkr. autorów).

<sup>22</sup> Chomczyńska-Rubacha M.: Szkolne środowisko uczenia się, W: red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski: Pedagogika podręcznik akademicki, cz. 2, Warszawa 2003, s. 254.

Relacje interpersonalne między nauczycielem a uczniem w sztuce nauczania muszą przybrać charakter więzi egzystencjalnej. Aby kształtować je prawidłowo, należy oprzeć je na miłości do drugiej osoby i podmiotowym stosunku do niej. Kłamrą spinającą oba człony winien stać się personalizm chrześcijański.

Miłość nauczyciela do ucznia będzie wyrażała się m. in. życzliwością, cierpliwością, sprawiedliwością, otwartością na wszelkie jego problemy, dobrocią i otwarciem się na tworzenie klimatu współpartnerskiego stylu pracy. Wynika z tego kolejne zadanie dla nauczyciela: **kształtować emocjonalne więzi uczuciowe między sobą i między nauczycielem** (podkr. autorów).

Najbardziej dojrzałą formą kontaktów międzyludzkich w klasie i szkole jest dialog edukacyjny. Nauczyciel prowadząc taki dialog doprowadza najpierw do wspólnego odkrywania prawdy, potem dzięki kompromisom dochodzi do konsensusu. Wspólna droga odkrywania przez nauczyciela i ucznia prawdy prowadzi do osiągnięcia swoistego apogeum w zakresie sztuki nauczania. Poprzez kompromisy ze strony obu podmiotów spotkania edukacyjnego dochodzi się do konsensusu, do wspólnej akceptacji danego faktu. Przy takiej formie pracy, która ma wszelkie znamiona twórczości, następuje eliminacja absolutystycznego, monologowego, jednokierunkowego przekazu komunikacyjnego. Z analizy tego etapu sztuki nauczania wynika następujące zadanie dla nauczyciela: **prowadzić proces dydaktyczny w taki sposób, aby uczeń uruchamiał aktywność intelektualną, emocjonalną, receptywną i sensomotoryczną** (podkr. autorów).

#### **Przesłanki podmiotowych relacji nauczyciel – uczeń**

Wszystko to, czego dokonuje nauczyciel i uczeń podczas dialogu edukacyjnego, dokonuje się w aurze twórczości. Możemy więc wyartykułować kolejną tezę: *Nauczyciel szkoły dialogu, nauczyciel nowej szkoły, to nauczyciel innowator i twórca, który czyni z ucznia i traktuje go jako twórcę.*

Współczesne badania psychologiczne pokazują, iż polska szkoła nie rozwija ani nie sprzyja twórczości uczniów. Powodem tego jest dążenie nauczycieli do unifikacji zachowań i sposobu myślenia uczniów.<sup>23</sup> Polska szkoła jest ciągle miejscem, w którym uczy się także konformizmu. Dziecko od pierwszych dni pobytu w szkole zauważa, iż od zadawania pytań jest nauczyciel, a uczeń od udzielania odpowiedzi. Ponadto w miarę przechodzenia na wyższe etapy edukacyjne przekonuje się, iż w odpowiedzi na pytanie najbardziej oczekiwana jest jedna, poprawna odpowiedź.

Nauczyciel swoim stylem uprawiania dydaktyki nie sprzyja twórczości uczniowskiej, gdyż większość z nich stosuje zasadę przekazywania jak najwięcej wiadomości, nie troszcząc się o rozwój myślenia, wyobraźni, dociekliwości, pomysłowości i samodzielności intelektualnej.<sup>24</sup> Kiedy będziemy zatem mogli mówić o twórczości w aspekcie dydaktycznym? Zgadza się z takim stanowiskiem, które uważa twórczość za proces uwarunkowany ciekawością poznawczą, zmierzający do uzyskania czegoś nowego, zgodnego z oczekiwaniami danej jednostki lub grupy społecznej, z szansą na przetrwanie.<sup>25</sup>

Zdaniem Edwarda Nęcki ciekawość poznawcza jest jednym z najważniejszych warunków twórczej aktywności człowieka. Autor wyróżnia pięć zasad stymulowania

<sup>23</sup>Więcej na ten temat patrz: Nęcka E.: Psychologia twórczości, GWP, Gdańsk 2003.

<sup>24</sup>Śnieżyński M.: O sztuce nauczania, op. cit., s. 6.

<sup>25</sup>Ibidem, s. 10, na podstawie: Szmidt J. K.: Elementarz twórczego życia, Warszawa 1997.

ciekawości poznawczej: 1. Nie bać się pytań; 2. Stawiać otwarte pytania; 3. Nie odpowiadać natychmiast na niektóre ważne pytania; 4. Ukazywać niekompletność istniejącej wiedzy; 5. Ukazywać trendy w rozwoju wiedzy.<sup>26</sup>

Należy dobitnie podkreślić, iż twórcza postawa nauczyciela wobec życia, swojego zawodu i swojego miejsca pracy jest nieodzowna nie tylko dla jego osobistego rozwoju, ale także dla swoich uczniów i wychowanków, dla których stanowi on wzór do naśladowania. Swoją postawą musi propagować zasadę, iż każdy, także uczeń, może być twórczy we wszystkim co robi.

Przy kształtowaniu właściwych relacji między nauczycielem a uczniem nie możemy pominąć kwestii wzbudzania motywacji uczniów do nauki. W świetle wyników badań przeprowadzonych np. przez amerykańskich psychologów i pedagogów<sup>27</sup> wynika, iż nauczyciel pragnący poprawić swoje relacje z uczniem w tej materii, powinien brać pod uwagę następujące sprawy:

- motywacja człowieka oparta jest na jego poprzednio wytworzonych przeświadczeniach na temat swojej wartości i zdolności;
- wewnętrzna motywacja do nauki jest jednym z zasadniczych wyznaczników zdrowia psychicznego ucznia;
- człowiek wyrobi w sobie oczekiwanie sukcesu lub klęski i rozwinię w sobie pozytywne lub negatywne uczucia na ten temat na podstawie poprzednio wytworzonych przeświadczeń;
- zarówno czynniki wewnętrzne, (tj przeświadczenia, oczekiwania i cele), jak i zewnętrzne, (tj nagrody, wsparcie i aprobatę ze strony innych), grają ważną rolę w określaniu istoty motywacji i w rozważaniach, jak ją wzmocnić;
- stosując myślenie na wyższym poziomie, uczniowie umieją zrozumieć relacje między własnym systemem przekonań, a naturalną tendencją do automotywacji;
- człowiek często nie zdaje sobie sprawy ze swej roli w tworzeniu myśli i w konstruowaniu własnego obrazu rzeczywistości.

Nauczyciele, którzy wyzwalają wewnętrzną motywację u uczniów, to osoby, które:

- znają potrzeby każdego ucznia;
- są zainteresowane rozwojem każdego wychowanka;
- są konsekwentne i zdecydowane w sprawach reguł, nieprzekraczalnych granic i zadań;
- są nastawione demokratycznie;
- dodają odwagi;
- są ciepłe emocjonalnie;
- dostrzegają możliwość osiągnięcia sukcesu na miarę każdego ucznia;
- odnoszą się z szacunkiem do starań i wkładu pracy każdego ucznia.

W działaniach zmierzających do wzmocnienia motywacji do uczenia się i tym samym do poprawy wzajemnych relacji, ważnym zagadnieniem staje się tworzenie w klasie przyjaznego klimatu. Wymaga to od nauczyciela:

- bycia zrelaksowanym;

<sup>26</sup> Nęcka E.: op. cit.,

<sup>27</sup> McCombs L. B., Pope E. J.: Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki, WSiP, Warszawa 1997; Paris G. S.,

Ayres R. L.: Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem, WSiP, Warszawa 1997.

- posiadania poczucia humoru;
- dostrzegania wesołych aspektów zjawisk;
- odczuwania zadowolenia z pracy;
- zwracania uwagi raczej na pozytyw niż negatywy;
- bycia konsekwentnym w określaniu granic, jakich nie należy przekraczać;
- utrzymywania porządku i dyscypliny bez poniżania uczniów;
- nie dawania nigdy za wygraną;
- zachęcania uczniów do podejmowania ryzyka;
- nie oczekiwania, że uczniowie będą doskonali;
- umiejętności rozwiązywania spraw dyscyplinarnych z zastosowaniem – jak tylko to możliwe – zindywidualizowanego podejścia do ucznia;
- pamiętania, że uczniowie nie są źli lub ułomni, ale po prostu nie mają poczucia bezpieczeństwa;
- umiejętności przebaczenia i zapomnienia.

Wszystkie te właściwości i umiejętności postępowania nauczycielskiego są wyrazem szacunku dla ucznia i troski o jego dobro. Stanowią one dobrą podstawę dla pożądanego i korzystnego relacji między nauczycielem a uczniami.

Drugim czynnikiem warunkującym tworzenie przyjaznego klimatu uczenia się i tym samym właściwych relacji interpersonalnych, jest umiejętność oceny atmosfery już panującej w klasie. Jej celem powinno być zbadanie na ile:

- bezpieczne i uporządkowane jest otoczenie uczniów;
- uczniowie są zdolni wspólnie podejmować decyzje;
- jakie oczekiwania kierowane są wobec wszystkich uczniów;
- uczniowie wykazują inicjatywę;
- akceptowane są różne punkty widzenia i propozycje rozwiązywania problemów;
- doceniane są uczucia i pomysły.

### **Szkoła bez wychowania to porażka pedagogiczna – mit czy brutalna prawda?**

Środowisko uczenia się, którym jest placówka szkolna, jest obszarem występowania szerokiej gamy bodźców stymulujących, jak i hamujących wewnętrzną motywację uczniów. A. Maslow uznał za kluczową kategorię motywacyjną *potrzebę*. Zachowanie uczniów jest zdeterminowane przez potrzeby, cechy osobowościowe, zdolności, procesy poznawcze jak i bodźce do działania.

Na terenie szkoły uczniowie sami objawiają swoje potrzeby i jednocześnie podejmują działania w celu ich zaspokojenia. Z drugiej strony stymulatorem tych potrzeb może być same środowisko uczenia się. Poza potrzebami podstawowymi, takimi jak: fizjologiczne, bezpieczeństwa czy afiliacji, duże znaczenie mają potrzeby poznawcze, społeczne (przynależności, akceptacji, gratyfikacji), psychiczne (aktywnej rekreacji, estetyczne, ludyczne) itp. Jednostka aktywizuje swoje zachowanie wówczas, gdy chce coś osiągnąć, lub gdy coś jest ważne z jej osobistego punktu widzenia.

Szkoła współczesna jest powołana do tego, aby poprzez stwarzane sytuacje dydaktyczno-wychowawcze nie tylko kształtować dyspozycje instrumentalne młodego człowieka, ale także rozwijać i doskonalić dyspozycje kierunkowe. Musi stać się miejscem wszechstronnego rozwoju wszystkich swoich uczniów. Bez tego ska-

zana jest na porażkę pedagogiczną. Aby tego uniknąć, spróbujmy skierować pod własnym adresem następujące pytania pedeutologiczne:

- 1) Dlaczego dzisiejsi uczniowie często mówią: „*Ja nie chcę iść dzisiaj do szkoły!*”
- 2) Czy moje działania pedagogiczne tworzą w mojej szkole klimat tzw. przyjaznej szkoły?
- 3) Czy, a jeżeli tak, to dlaczego uczniowie uciekają z moich lekcji?
- 4) Co tak naprawdę wiem o swoich wychowankach?
- 5) Czy należę do tych nauczycieli w swojej szkole, którzy dają swoim uczniom szansę poprawy swoich porażek dydaktycznych?
- 6) Czy sam jestem prawdomówny, autentyczny i konsekwentny?
- 7) Czy na moje pytania uczniowie udzielają prawdziwych odpowiedzi, czy też uciekają się w obawie przed karami do kłamstw?
- 8) Czy znam opinie panujące na swój temat wśród uczniów oraz ich rodziców?
- 9) Czy jestem otwarty na osobiste problemy uczniów i zdolny służyć swoją radą i pomocą?<sup>28</sup>

Nasze rozważania o odbudowie relacji interpersonalnych we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, które tylko dotyczą niektórych ważnych dla dzisiejszych polskich szkół spraw, zamkniemy refleksją końcową:

Koleżanki i koledzy nauczyciele: nie twórzmy ze szkoły miejsca głównie porażek uczniowskich, ale starajmy się tworzyć w niej takie obszary, w których nasi wychowankowie znajdą swoje miejsce tu i teraz. Szkoła, która niszczy spokojnych i pracowitych uczniów, a nie wykazuje konsekwencji w oddziaływaniu na uczniów łamiących szkolne normy zachowania, jest placówką skazaną na wychowawczą porażkę. Zróbmy wszystko, aby uczniowie chętnie przychodzili i wracali do szkoły, a po latach umieli powiedzieć *dziękuję!*

#### **Literatura:**

**Hankała A.:** Poznanie ucznia jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych nauczyciela, „Ruch Pedagogiczny” Nr 1-2, Warszawa 2006.

**Kameduła E., Kuźniak I., Piotrowski E.** /red./: W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa, Wyd. „MS Ag”, Poznań 2003.

<sup>28</sup> Patrz także: Michalski J.: Szkoła bez wychowania czyli...porażka, „Nowa Szkoła” 2005 nr 7, s. 38.