

Zdzisław Ratajek

Teoretyczne podstawy badań nad wzajemnymi relacjami uczeń-nauczyciel w procesach edukacyjnych

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 17, 23-37

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Zdzisław Ratajek

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ NAD WZAJEMNYMI RELACJAMI UCZEŃ – NAUCZYCIEL W PROCESACH EDUKACYJNYCH

Wprowadzenie

Podejmowaną tu problematykę można postrzegać z punktu widzenia różnych orientacji teoretycznych. Warto na wstępie bliżej określić źródła, które stanowią podstawę ujawnienia problemów oraz ich interpretację. Właściwszym wydaje się bowiem przyjęcie metodologicznej „otwartości” na różne paradygmaty i koncepcje filozoficzne oraz psychologiczne, niż ograniczanie się do jednej „opcji”. Nie jest to sprzeczne z faktem, że punktem wyjścia powinna być refleksja zlokalizowana na gruncie jakiejś konkretnej teorii, będącej podstawą formułowania głównego problemu badawczego i źródłem motywacji do jego rozwiązania. W tym przypadku wyraźne implikacje teoretyczne i metodologiczne dotyczą przede wszystkim relacji interpersonalnych między uczniami i nauczycielami w procesie kształcenia. Zakładamy, że w tej relacji ma miejsce, pojmowane szeroko, wzajemne poznanie i zrozumienie. Ujmując rzecz z punktu widzenia nauczyciela, w takiej interpersonalnej więzi tkwi podstawowy warunek bycia nauczycielem dla ucznia, stawania się nim w coraz pełniejszym znaczeniu, i z tym związana jest konieczność posiadania specjalnych profesjonalnych dyspozycji, zwanych w nowszej literaturze kompetencjami pedagogicznymi.

Problem kompetencji pedagogicznych nauczycieli

Termin „kompetencje pedagogiczne” można uznać za kluczowy dla wstępnego określenia teoretycznego obszaru podejmowanej tu problematyki. Stosowany w lic-

nych rozprawach pedagogicznych, zwłaszcza w literaturze amerykańskiej, zastępuje wiele tradycyjnych kategorii, m.in. pojęcie pedagogicznych zdolności. Uczony francuski M. Debesse zauważa, że „człowiek rodzi się bardziej lub mniej zdolny do określonych funkcji, podczas gdy staje się kompetentny dzięki dobremu wykształceniu” [Debesse 1988, s. 92]. Można przyjąć, że kompetencja jest umiejętnością wyższego rzędu. Powstaje w wyniku zintegrowania dużej liczby umiejętności, z których każdą można pominąć, jeżeli pozostałe są opanowane na dobrym poziomie. Kompetencja to właściwość, cecha lub zbiór umiejętności odnoszony do osoby, która jest lub staje się kompetentna.

Stąd bezpośredni związek przyczynowy między kompetencjami i efektywnością pedagogicznych działań nauczyciela we wszystkich formach kontaktu edukacyjnego z uczniami. Dotychczas nie udało się doprowadzić do pełnego zdefiniowania tych pojęć, co powoduje trudność w ich wyraźnym różnicowaniu. Empiryczne badania podejmowane z punktu widzenia różnych paradygmatów teoretycznych pozwoliły na wyodrębnienie określonej ilości zmiennych odnoszących do kompetencji nauczyciela. Mnogość tych koncepcji spotyka się z ostrą krytyką. Zarzuca się im przede wszystkim nie dość przemyślane rozdrobnienie pojęć. Cytowany autor nazywa to „przejściem do królestwa zdolności, do cesarstwa kompetencji” i „prowizorycznym etapem” ewolucji pojęć pedagogicznych [tamże, s. 93].

Pełniejszy przegląd istniejących kategoryzacji kompetencji nauczycieli rzeczywiście budzi różne sprzeczne refleksje. Jednak nie mniejsze jest zamieszanie wokół pojęcia „efektywność”. Amerykański badacz B. J. Biddle wyodrębnił aż 7 klas zmiennych, odnoszących się do efektywności pracy nauczyciela, a mianowicie:

- 1) doświadczenie ukształtowane (nabyte) wcześniej,
- 2) charakterystyczne właściwości nauczyciela,
- 3) zachowania nauczyciela,
- 4) sytuacje klasowe,
- 5) szkolny i społeczny kontekst edukacji,
- 6) efekty bezpośrednie jako wynik interakcji w klasie,
- 7) następstwa długofalowe działań pedagogicznych [cyt. za: Żechowska 1982, s. 76].

Te grupy zmiennych nie są jednak kompetencjami nauczyciela, które autor powyższej kategoryzacji rozumie jako pewną zdolność jednostki do sterowania własnym zachowaniem, według określonych sposobów zaistniałych wewnątrz sytuacji społecznej, w celu wytworzenia efektów empirycznie sprawdzalnych i aprobowanych przez środowisko społeczne, w którym funkcjonuje nauczyciel. Wynika stąd, że kompetencje nauczyciela należy badać poprzez poznawanie oczekiwań społecznych środowiska, tj. przede wszystkim uczniów i rodziców, a także inne osoby obserwujące pracę nauczyciela. Oczekiwania te można zarejestrować i opisywać na podstawie ich wypowiedzi otwartych lub odpowiedzi na pytania ewaluacyjne, umożliwiające poznanie stopnia aprobaty i dezaprobaty nauczyciela w danym środowisku. Przyjmuje się przy tym, że zdolność nauczyciela do spełnienia oczekiwań danego środowiska, „czyli dostosowanie własnych zachowań do oczekiwanych i aprobowanych wzorów,”

jest istotnym komponentem jego osobowości [tamże, s. 49]. Trudno takie stanowisko aprobować bezdyskusyjnie. Można znaleźć wiele argumentów z zakresu etycznego i profesjonalnego, dowodzących, że istnieją również inne kryteria wartościowania kompetencji nauczyciela. Jest oczywiste, że nie można w ocenie kompetencji pominąć problemu efektywności jego pracy.

Jak dalece jest to problem skomplikowany, dowodzą liczne badania, w których poszukiwano właściwych narzędzi pomiaru i czynników wyznaczających kompetencje nauczyciela poprzez empiryczną ich weryfikację i statystyczną „obróbkę”. Badania prowadzone na gruncie pedagogiki amerykańskiej m.in. przez J. J. Dantona, J. F. Callarco i Ch. M. Johnsona pozwoliły na wyodrębnienie 8 statystycznie istotnych umiejętności charakteryzujących kompetencje nauczyciela, natomiast R. M. Gargiulo i F. L. Pigge wymienili aż 26 takich umiejętności, akcentując szczególną wartość 10 z nich. Rozległe i skomplikowane badania prowadzone przez badaczy amerykańskich prowadzą ostatecznie do kilku dość oczywistych wniosków: po pierwsze – efektywność pracy dydaktycznej zależy od jego przygotowania zawodowego, tj. wiedzy specjalistycznej, psychologicznej i pedagogicznej, po drugie – umiejętności pedagogiczne, dobór najlepszych sposobów działania zależy od „osobowości” i doświadczenia praktycznego nauczyciela [tamże, s. 80-82].

Można również znaleźć w literaturze psychologicznej i pedagogicznej propozycje kategoryzacji nauczycieli, np. według sposobów kierowania pracą uczniów (styl autokratyczny lub demokratyczny) oraz sposobów wyrażania uczniom aprobaty lub dezaprobaty. We wszystkich przypadkach mamy tutaj do czynienia z wyraźnie występującymi kryteriami jakościowymi oceny kompetencji nauczyciela, uwzględniającymi przede wszystkim wzajemne kontakty między uczniami i nauczycielem. W tym samym obszarze mieszczą się badania uczonego francuskiego M. Gilly [1987].

Gilly relacjonuje liczne badania wskazujące na ewolucje przyjmowanych przez uczniów kryteriów oceny profesjonalnych kompetencji nauczycieli. Zauważa, że w klasach niższych dominujące znaczenie ma aspekt „uczuciowy” kontaktów interpersonalnych, a w klasach wyższych, w wielu inwentarzach cech opracowanych na podstawie wypowiedzi uczniów, występują oceny różnych rodzajów profesjonalnych działań nauczyciela występujących w procesie edukacyjnym. Istotnym są dla uczniów starszych kompetencje dydaktyczne nauczycieli, ich dyspozycyjność w stosunkach interpersonalnych, empatia, kompetencje organizacyjne i techniczne oraz cechy osobowości [tamże, s. 90-93].

Wszystkie wyżej sygnalizowane badania i refleksje prowadzą do wniosku, że kompetencje profesjonalne nauczyciela zawierają dwa główne składniki, prakseologiczny, czyli sprawność w operowaniu „optymalnymi” technologiami działań dydaktyczno-wychowawczych, oraz składnik psychologiczny, pojmowany jako zbiór szczególnych cech i wartości prezentowanych przez nauczyciela. Jest to potwierdzeniem poglądu, który wynika także z doświadczeń historycznych. Właściwie nigdy nie było wątpliwości, że aby stać się nauczycielem, nie wystarcza opanować różne umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, które są efektem procesu kształcenia, ale również

konieczne są cechy, dyspozycje, postawy i przyswojone wartości, objawiające się w kontaktach osobistych z uczniami, przez niektórych uznawane za cechy wrodzone, przez innych za wynik samodoskonalenia i ustawicznego wzbogacania przez nauczyciela swojej osoby we wszystkich „wymiarach”. Obecnie liczne badania oparte o paradygmat humanistyczny dostarczają nowych argumentów na ten temat. Z powyższego wypływa wniosek, że problem kompetencji może być interpretowany z dwóch punktów widzenia.

Pierwszy wiąże się z pozytywistyczną koncepcją nauki, z jej empiryzmem, rzetelnością dla faktu, logiką wnioskowania wg indukcyjnego scjentyzmu i pragmatyzmu. Wychodząc z tych założeń, w kompetencjach nauczyciela i jego pedagogicznym kunszcie mieści się rzetelne opanowanie „wiedzy naukowej” o wychowaniu z jej tradycyjną strukturą teoretyczno-prakseologiczną oraz umiejętność wdrażania jej do praktyki edukacyjnej. Liczne badania dowodzą, że różne są sposoby i różne interpretacje, co do tempa stopniowego opanowania tego kunsztu przez adeptów zawodu nauczycielskiego. Ich sprawność i efektywność profesjonalna kształtuje się w oparciu o pedagogikę jako naukę o obiektywnych prawach i zasadach, z których wynika określona technologia działania opisana w dziełach pedagogicznych.

Z drugiej strony, praktyka edukacyjna tworzy wciąż nowe problemy, których się nie da przewidzieć, a w ich rozwiązaniu nie da się zastosować procedur opisanych w podręcznikach. W tej sytuacji nauczyciel bądź uświadamia sobie swoje ograniczone umiejętności i poszukuje pomocy w różnego rodzaju praktycznych poradnikach, bądź stosuje inne czynności rutynowe, „wymuszając” efekty dydaktyczno-wychowawcze poprzez system szkolnej promocji lub presję wywieraną na ucznia za pomocą różnych autorytarnych metod wychowawczych. Można w tym miejscu przywołać interesujące spostrzeżenie J. Rutkowiak [1992], na temat rozbieżności między teorią i praktyką wychowawczą. Idąc śladem jej rozumowania, można uznać, że konieczna jest w tej sytuacji tzw. myśląca praktyka, zawierająca w sobie obydwie wymienione składniki kompetencji pedagogicznych nauczycieli, tj. składnik prakseologiczny (operacyjny, standardowy, czynności wyuczonych) i składnik psychologiczno-podmiotowy, pojmowany jako osobiste włączenie się nauczyciela w tworzenie koncepcji własnej, edukacji odpowiadającej jego osobistym możliwościom i potrzebom. Nauczyciel powinien być człowiekiem „osobiście myślącym,” wyrażającym w działaniu pedagogicznym własne możliwości umysłowe, walory emocjonalne i etyczne [tamże, s. 332].

Pojęcie kompetencji mieści się więc całkowicie w kręgu humanistycznej metodologii interpretacji powinności nauczyciela. Można je nazwać umiejętnościami, ale o ludzkiej, podmiotowej specyfice. Takie ich pojmowanie znajduje uzasadnienie m.in. w heglowskiej dialektyce rozwoju, akcentującej znaczenie rozumu, który powoduje, że człowiek tworzy swój ludzki świat, narzuca mu własny ład wewnętrzny [Siemek 1984, s. 30-57].

Procesy edukacyjne, które za swój cel czynią osobiste i indywidualne dobro jednostki, pojmowane wielostronnie, w naturalny sposób powinny ujmować horyzon-

tem poznawczym wszystkie zjawiska i sytuacje niestandardowe związane z uczniem i nauczycielem. Te dwie „osoby” tworzą na gruncie szkoły szczególną wspólnotę, której wartość można poznać i opisać tylko wówczas, gdy ujmuje się je w łączności wielorakiej, duchowo-rozumowej, personalno-aksjologicznej. Osoba ucznia wprowadza w proces edukacyjny cały swój zewnętrzny i wewnętrzny świat, wszelkie fizyczne i psychiczne właściwości charakteryzujące jej tożsamość, wyrażającą się w intelektualnych możliwościach rozwoju, temperamencie i emocjonalnej wrażliwości, zainteresowaniach i uzdolnieniach. Osoba nauczyciela również wnosi w ten proces zawsze bardzo konkretny zbiór cech intelektualnych i wartości moralnych, poglądów i przekonań, a także określony klimat relacji interpersonalnych, wyrażający się w sposobach wykonywania powinności edukacyjnych. Mamy zatem do czynienia z sytuacją wysoce złożoną i bardzo ograniczoną w zakresie możliwości typologii, uogólnień i regulacji. Dlatego naukowe ich poznanie wymaga stosowania metod badawczych, odpowiadających zmieniającym się warunkom i sytuacjom pedagogicznym.

Relacje interpersonalne uczeń – nauczyciel, nauczyciel – uczeń istotą procesu edukacyjnego

Edukacja to proces, w którego centrum jest kontakt (spotkanie) różnych osób. Niezależnie od tego czy jest on spontaniczny, czy aranżowany zgodnie z określonymi regułami pedagogicznymi, powstaje konkretna sytuacja interpersonalna, której forma i treść powinna być obiektem szczególnego zainteresowania. Podejście humanistyczne w badaniach pedagogicznych przesuwa na drugi plan role i funkcje, jakie pełnią osoby uczestniczące w procesie edukacji, akcentując problem, kim są one dla siebie, jakie wartości prezentują, jakich doświadczają przeżyć we wzajemnym kontakcie interpersonalnym. Badacze tej problematyki zauważają, że szczególną właściwością tego procesu jest niemożliwość przewidzenia jego wszystkich skutków, którymi są zmiany w świadomości oraz innych dyspozycjach wewnętrznych zarówno ucznia, jak i nauczyciela, osób o różnym stopniu fizycznej i psychicznej dojrzałości, innym systemie potrzeb. Takie postawienie problemu, co nietrudno zauważyć, jest „wyjściem” poza tradycyjną problematykę badań wynikających z założeń pedagogiki tradycyjnej [Vial 1988, s. 118].

Pojawia się dziś nowy obszar badań nad rozwojem człowieka w kontekście edukacji szkolnej [Wołoszyn 1993, s. 69-71]. W tym przypadku pedagogika zorientowana humanistycznie do interpretacji implikacji mających miejsce we wzajemnych kontaktach między uczniami i nauczycielami wykorzystuje psychologiczną teorię interakcji i filozoficzną refleksję personalizmu.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że centralne miejsce w podejmowanych badaniach empirycznych zajęła pedagogiczna problematyka interakcji między uczniami i nauczycielami. Na gruncie psychologii pojawiają się te problemy zarówno w tra-

dycyjnej konwencji technologicznej jako wpływ nauczyciela na uczniów, jak też w badaniach konstruowanych na paradygmacie humanistycznym.

Interakcja w istocie to podstawowa forma naszego społecznego funkcjonowania, gdyż normalny jest tylko taki sposób życia człowieka, w którym spotyka się z drugim człowiekiem, nawiązuje z nim kontakt fizyczny (wzrokowy, przestrzenny) lub werbalny (rozmowa, przekazywanie i przyjmowanie informacji). Jeżeli pojmować interakcję jako wymianę reakcji między partnerami, jak to pojmują L. S. Cottrell [cyt. za: Mika 1984, s. 281], mamy zatem do czynienia z sytuacją behawioralną w odniesieniu do procesu edukacji, przejawiająca się we wzajemnym reagowaniu na siebie nauczycieli i uczniów. Towarzyszą temu procesy psychiczne, które „uruchomione” u obydwu partnerów, modyfikują ich zachowania, stymulują reakcje i pośredniczą we wzajemnym poznaniu. W układzie nauczyciel – uczeń mamy do czynienia z klasyczną formą ciągów relacji interakcyjnych lub interakcję poprzez „wymianę kar i kosztów”, jak to opisuje G. C. Homans [cyt. za: Mika 1984, s. 282]. Nagroda wiąże się z zaspokajaniem potrzeb w czasie interakcji, a koszty wiążą się z wysiłkiem poniesionym dla uruchomienia zachowań. Ten wątek badań nie będzie tu prezentowany, aby można było skupić się na innych problemach, które ukazują złożoność zachowań partnerów interakcji. Potwierdzić to można przykładem badań P. W. Jaksona i H. M. Lahaderne, którzy zauważyli, że w ciągu jednej godziny w klasie ma miejsce około 100 sekwencji interakcji, w tym aż 70-80% inicjowanych przez nauczycieli [cyt. za: Mika 1984, s. 288]. Badania ich dostarczają bogatej wiedzy o przebiegu i efektach interakcji międzypersonalnych na terenie szkoły.

Zwrócimy najpierw uwagę na rodzaj interakcji zwanej ingracją, która jest szczególnie przydatna w interpretacji wzajemnych stosunków między nauczycielami i uczniami podczas procesu kształcenia. Badania na ten temat prowadzili w Polsce m.in.: K. Skarżyńska, S. Mika, M. Wosiński, Z. Zaborowski. Chodzi tu o techniki wyzwiania przez partnerów interakcji pozytywnych postaw wobec siebie. Amerykański badacz E. E. Jones ingracją nazywa „wkradanie się w cudze łaski, przypodobywanie się” [cyt. za: Mika 1984, s. 295]. Cele takich działań bywają różne, a „zyski” dla partnerów nie dają się dokładnie wyliczyć. Techniki działań ingracyjnych są bardzo różnorodne. Na gruncie psychologii społecznej wymienia się 3 podstawowe: konformizm, podnoszenie wartości partnera, prezentacja samego siebie.

Znacznie bogaciej są one prezentowane w naukowej teorii organizacji i zarządzania, gdzie wymienione są m.in. jako konstruowanie różnego rodzaju sytuacji „nęcających i technik menażerskich” [Zieleniewski 1976, s. 387; Kowalewski 1979, s. 286-326]. Techniki te występują w relacji uczeń – nauczyciel w pełnym ich asortymencie i we wszystkich odmianach. Przyjęty tu kierunek badań wiąże się przede wszystkim z techniką zwaną podnoszenie wartości partnera i techniką autoprezentacji. W pierwszym przypadku chodzi o komunikowanie partnerowi interakcji ocen pozytywnych związanych z nim bezpośrednio lub pośrednio. W rzeczywistości edukacyjnej owe techniki są charakterystyczną właściwością stylu działań pedagogicznych nauczyciela, wyrażają poziom jego kultury i wrażliwości emocjonalnej. Bywają nauczycie-

le, którzy stosują wobec uczniów przede wszystkim bodźce dodatnie, podkreślają najdrobniejsze pozytywne ich zachowania, uwypuklają osiągnięcia, a pomijają niedociągnięcia. Taka postawa jest szczególnie widoczna na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Rzeczywista wartość wychowawcza tej postawy wymaga szerszej refleksji krytycznej. Jednak należy jej dokonywać w kontekście innych technik ingracjacji, zwłaszcza autoprezentacji. Ograniczając się do wniosków, jakie wynikają ze stanowiska psychologów, przyjąć można, że efektem pozytywnej ze strony nauczyciela autoprezentacji własnej osoby będzie „przychyłość i akceptacja ze strony uczniów”, a więc postaw, które są potrzebne, aby proces edukacyjny był rzeczywiście dwupodmiotowy, aby wytworzyła się między nimi pozytywna wymiana wartości, aby urzeczywistnił się wielostronny, podmiotowy rozwój wzajemny.

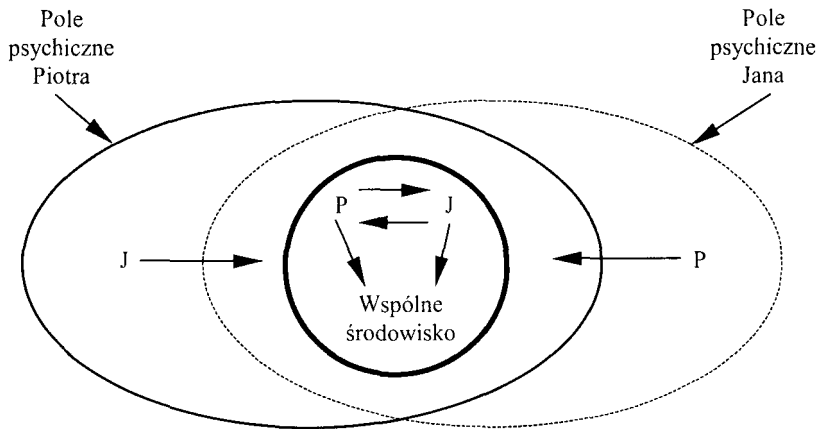
Podejście do stosunków wzajemnych między nauczycielami i uczniami, według paradygmatu humanistycznego, stwarza nowe możliwości badań, niemniej wartościowych teoretycznie i praktycznie niż te, które, zgodnie a paradygmatem technologicznym, odkrywały związek między czynnościami nauczyciela i efektami procesu kształcenia wg zasady behawioralnej bodziec–reakcja. W humanistycznym ujęciu mieści się takie rozumienie interakcji, które zakłada, że jej podstawowymi składnikami behawioralnymi jest wzajemne spostrzeganie i porozumiewanie się partnerów [Zaborowski 1976].

Tej problematyce poświęca się wiele miejsca w badaniach dotyczących zasad komunikowania się partnerów, wzajemnego przekazywania informacji, ich odbioru i transformacji. Doniosłość badań na temat procesu postrzegania się partnerów interakcji wynika z faktu, że jest to klucz do poznania mechanizmów decydujących o zachowaniu człowieka wobec drugiego człowieka. Postrzeganie się oznacza uzyskiwanie wiedzy o potrzebach, postawach, właściwościach, przeżyciach i cechach charakteru partnera interakcji [Zaborowski 1980, s. 116].

Przenosząc to na grunt szkolny, można stwierdzić, że podstawowe znaczenie dla przebiegu procesu edukacji ma poznanie i zrozumienie ucznia przez nauczyciela. Istnieje pełna zgodność psychologów, że zależy to od właściwości podmiotowych uczestników interakcji (nauczycieli i uczniów) oraz sytuacji, w której się ona odbywa (klasa szkolna, lekcja, wycieczka itp.). A. Janowski [1980, s. 44] zauważa, że rozdzielenie tych dwóch składników jest niezwykle trudne, na poznanie wzajemne ma bowiem wpływ równocześnie i sytuacja pedagogiczna, i podmiotowe cechy wymienionych osób [Wosiński 1978; Pałuchowski 1981, s. 158]. Otwartość i naturalność w kontaktach wzajemnych jest wynikiem zarówno szczególnych cech osobistych nauczyciela, jak i dyspozycji intelektualnych, postaw i cech charakteru uczniów. Nie trudno zauważyć, jak ważną rolę spełniają warunki zewnętrzne, w których odbywa się kontakt wzajemny nauczycieli i uczniów. Inne są możliwości wzajemnego poznania podczas lekcji w klasie szkolnej, a inne podczas wycieczki lub zajęć laboratoryjnych, inne możliwości na lekcjach wychowania fizycznego, jeszcze inne na lekcji historii lub matematyki. Poznanie tych skomplikowanych uwikłań, jakie stwarzają z jednej

strony indywidualne właściwości osób uczestniczących w procesie kształcenia, z drugiej różnorodne sytuacje i uwarunkowania charakterystyczne dla różnych form edukacji szkolnej, jest niezbędne dla prawidłowego projektowania kierunków modernizacji współczesnej szkoły.

Inny problem charakterystyczny dla kontaktów wzajemnych między nauczycielami i uczniami na terenie szkoły można dostrzec w świetle psychologicznej teorii tzw. wspólnego pola interakcji. Na gruncie psychologii opisał ją amerykański badacz S. E. Asch [cyt. za: Newcomb, Turner, Converse 1970, s. 200]. Zilustrował to następującym schematem:



Rys. 1. Schemat przedstawiający obszar świadomości Piotra i Jana. Pole w kształcie elipsy oznaczone grubą linią ciągłą to wspólne pole. Strzałki biegną od podmiotów do przedmiotów poznania. W polu każdej osoby znajduje się druga osoba, traktowana jako osoba poznająca, oraz pole wspólne dla obu.

Uczeń i nauczyciel znajdują się w typowej sytuacji, którą wyraża relacja interpersonalna „twarz w twarz”. Jest tu wspólne pole poznawcze, w którym obie osoby spotykają zarówno w odniesieniu do świadomości samego siebie (kim jestem, co potrafię, czego oczekuję), jak i rozumienia partnera (jest dla mnie kimś, coś czyni, ma wobec mnie jakieś zamiary). W takiej samej sytuacji znajduje się tak uczeń, jak i nauczyciel. Sposób wzajemnego postrzegania, jak z tego wynika, nie zależy tylko od tego, kim jest uczeń oraz kim jest nauczyciel, ale także, jaki jest sposób wzajemnego reagowania na siebie (postrzegania). Stosunek ucznia do nauczyciela zależy od tego, jak ocenia on stosunek nauczyciela do siebie (życzliwy, przyjazny, opiekuńczy). Podobnie stosunek nauczyciela do ucznia jest reakcją w określonym stopniu na to, jak on postrzega stosunek ucznia do siebie. Współzależność między nimi polega na tym, że nauczyciel patrzy na ucznia w sposób uwzględniający fakt, jak uczeń go postrzega (np. jak postrzega otoczenie, w którym wspólnie się znajdują (np. klasa, szkoła, lekcja, egzamin)). Uczeń również bacznie obserwuje i ocenia nauczyciela, doświadcza

w związku z tym przeżyć stanowiących istotny składnik jego świadomości i wpływający na jego stosunek do szkoły, treści kształcenia oraz samego nauczyciela.

Rozpatrując zatem relację uczeń – nauczyciel z punktu widzenia tej teorii, pełniej poznajemy szczególną złożoność więzi interpersonalnej partnerów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wykorzystując klasyfikację Th. M. Newcomba, możemy wyróżnić 4 zasady wzajemnego postrzegania:

- 1) Każda z osób jest przedmiotem postrzegany i równocześnie źródłem informacji o sposobie postrzegania osoby postrzegającej;
- 2) Każda z osób będących w interakcji akceptuje pewne wspólne normy zachowania, które zapewniają wzajemną komunikację;
- 3) Każda osoba będąca w interakcji właściwie może pełnić swoją rolę w grupie, jeżeli występuje wzajemne postrzeganie się i komunikowanie;
- 4) Każdy członek grupy postrzega pozostałych, jako osoby, które mają taki sam stosunek do wspólnych spraw, gdy wie, że sam postrzegany jest w podobny sposób [tamże, s. 201-202].

W powyższych zasadach przejawia się podstawowa prawidłowość interakcji międzypersonalnych, którą jest równoległy i równoważny udział wszystkich partnerów. Gdy odniesiemy to do szczególnej sytuacji, jaka ma miejsce np. podczas lekcji między nauczycielem i uczniem, to możemy wskazać czynniki, które powodują, że „obraz obserwowanej osoby nie zawsze jest adekwatny do rzeczywistości”. Wymienia się wśród tych czynników: wrażliwość na bodźce społeczne, poprzednie doświadczenia jednostki, zdolność do wyczuwania uczuć drugiego człowieka, umiejętność rozpoznawania sygnałów przekazywanych za pomocą komunikacji niewerbalnej oraz skłonność do uproszczenia obrazu osoby obserwowanej [Gurycka 1987, s. 7]. Postrzeganie drugiej osoby jest z natury subiektywne, i tak powinna być traktowana każda wypowiedź o partnerze interakcji, bo subiektywne są rezultaty ich wzajemnego poznania. Jest to fakt, który przede wszystkim należy podkreślić w przypadku, gdy partnerami interakcji są nauczyciele i uczniowie, a więc osoby o tak znacznych różnicach w zakresie wieku, doświadczenia, dojrzałości intelektualnej, fizycznej i moralnej oraz ról pełnionych w procesie edukacyjnym. Z powyższego wynika konieczność bliższego poznania wpływu szczególnych cech osobowości partnerów interakcji edukacyjnej na jej przebieg i wyniki. Jest to problematyka obszerna, podejmowana w licznych badaniach na gruncie psychologii społecznej i wychowawczej. Podjęli je m.in.: A. Janowski, Z. Zaborowski i M. Wosiński, którzy dokonali wielostronnej interpretacji osobistego „wkładu” nauczyciela i uczniów w procesy interakcji.

Uczeń w układzie interpersonalnym procesu dydaktycznego pełni rolę najważniejszą przede wszystkim ze względu na to, że w nim lokowany jest cel i sens istnienia edukacji.

Różnice podmiotowe charakteryzujące uczniów i nauczycieli stanowią ich udział w tworzenie „tożsamości” szkoły. Jej faktyczne oblicze, treść i formy działania są wynikiem podmiotowych interpersonalnych powiązań osób uczestniczących w procesie edukacyjnym. Rola nauczyciela jest w tym układzie wyraźnie określona. Według

tradycyjnego modelu nauczyciel jest osobą decydującą o treści i formie procesu edukacyjnego, o tym, jakie zadania uczeń ma wykonać, jaką wiedzę zdobyć, jakie umiejętności opanować. W tych warunkach interakcja nauczyciel – uczeń zależy przede wszystkim od nauczyciela, jego cech osobowych i kompetencji pedagogicznych. Z badań prowadzonych m.in. przez takich badaczy, jak: W. Paluchowski, B. Strupczewska i J. Maślanka wyłania się obraz nauczyciela, który przypisuje sobie decydującą rolę w odnoszonych sukcesach edukacyjnych. Trudno o bardziej wyraźne potraktowanie ucznia jako obiektu „urabianego” w procesie kształcenia. Autorzy tych badań dostrzegają, że na świadomość tych nauczycieli wywiera wyraźne „piętno” nurt pedagogiki technologicznej. Ostatecznie wyprowadzają wniosek, według którego nie może być dobrze zorganizowanego procesu kształcenia bez zrozumienia wzajemnych potrzeb przez obydwu partnerów edukacyjnej interakcji, potrzeb które znają i akceptują [Paluchowski 1981]. Szczególnie interesujące badania na ten temat prowadziła K. Skarżyńska [1975]. Autorka dostrzegła następujące zjawisko: „Posiadany przez nauczyciela obraz ucznia nie tylko modyfikuje spostrzeżenie całej sytuacji, ale inspiruje pewne zachowania. Fakt ten sprawia, iż od samego początku interakcja nauczyciel – uczeń ma inny charakter w przypadku ucznia zdolnego i niezdolnego. Uczeń zdolny traktowany jest jak partner a nie tylko jako podmiot czynności nauczyciela” [tamże, s. 17]. Oznacza to jednocześnie, że uczeń, o którym nauczyciel wie, że jest zdolny, znajduje się w lepszej sytuacji, niż uczeń, o którym nauczyciel wie, że jest mniej zdolny. Nie ma zatem wyrównanych szans w interakcji nauczyciel – uczeń; następują modyfikacje niekorzystne dla efektów rozwoju uczniów uznanych za zdolniejszych i mniej zdolnych.

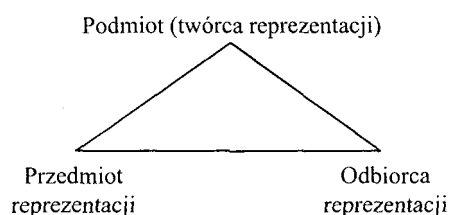
Spostrzeżenia powyższe czynione na tle badań w psychologicznej teorii interakcji mogą prowadzić do pesymistycznego wniosku, że nauczyciel jakby mimowolnie dopuszcza się manipulacji wobec wychowanka. Dążenie do tego, że nauczyciele „nic” o uczniach nie wiedzą, w świetle współczesnej wiedzy o prawidłowościach procesu dydaktyczno-wychowawczego, jest z oczywistych względów pozbawione sensu. Odpowiedź na ten istotny dylemat pedagogiczny znajdujemy w psychologicznych podstawach pedagogiki humanistycznej. Wówczas bowiem musimy przyjąć założenie, że szkoła jest wspólnotą wychowawczą, w której współtworzą uczniowie i zdobywają doświadczenie, będące głównym źródłem wielostronnego rozwoju. Uczeń ma taki zasób uprawnień i możliwości korzystania z nich, że rzeczywiście „współdecyduje o swoim losie”.

Uczeń ma możliwość być sobą, uzewnętrznić swoje potrzeby, korzystać z warunków powstałych w szkole jako instytucji o wielorakich układach interpersonalnych. W takim rozumieniu koniecznym się staje wzajemne poznawanie się, gdyż obraz partnera interakcji w obydwie strony jest osobotwórczy.

Obraz nauczyciela, jaki pojawia się w świadomości uczniów, jako ważny „instrument” oddziaływania wychowawczego, powinien być „pod kontrolą”. Nauczyciel, który ten pedagogiczny fakt dostatecznie sobie uświadamia, obraz ten stosownie kształtuje. Jest to warunek, którego spełnienie stwarza szansę ukształtowania procesu edu-

kacyjnego na zasadach humanistycznych we wzajemnej, partnerskiej współpracy nauczycieli i uczniów. Głównym problemem jest w tym przypadku powiązanie między świadomością partnerów interakcji a ich zachowaniami. Teoretycznym narzędziem wyjaśniania tych zależności może być psychologiczna teoria reprezentacji.

M. Gilly zwraca uwagę na to, że reprezentacja drugiego człowieka, np. reprezentacja nauczyciela wobec uczniów, kształtuje się jeszcze przed ich bezpośrednim zetknięciem, np. wówczas, gdy dziecko dowiaduje się, kto będzie go uczył, na czym rola nauczyciela polega, czego ma uczeń się po nim spodziewać. R. Perron zwraca uwagę na inny aspekt reprezentacji, a mianowicie na tzw. sytuację trójkąta [cyt. za: Gilly 1987, s. 42]. Dowodzi, że to, co mówimy o drugim człowieku, zależy od sytuacji, komu chcemy przekazać na ten temat informacje. Schemat trójkąta jest następujący:



Badacz ten dowodzi, że inaczej wygląda efekt reprezentacji, gdy odbiorcą jest „ktoś trzeci” lub gdy pozostaje ona w świadomości podmiotu reprezentacji, czyli jest prezentowana „sobie samemu”.

Niezbędne jest uwzględnienie tego interesującego spostrzeżenia podczas interpretacji wszystkich wypowiedzi uczniów na temat nauczyciela, przekazywanych różnym osobom. M. Gilly [1987] dostrzega, że na obraz nauczyciela w świadomości ucznia wpływają różne czynniki, które ujmuje w 3 kategoriach norm:

- 1) ogólne warunki normatywne, czyli zewnętrzne warunki funkcjonujące w środowisku społecznym, np. kultura, poziom życia materialnego, standard wykształcenia, cele wychowania, preferowane formy zachowań szkolnych, potrzeby i aspiracje zawodowe środowiska, wynikające z sytuacji społecznej i ekonomicznej oraz rodzinnej ucznia,
- 2) „historia spostrzegającego przedmiotu”, np. dotychczasowe, doświadczenie ucznia, jego potrzeby, uzdolnienia i postawy,
- 3) „konkretna sytuacja instytucjonalna”, czyli budynek szkolny, klasa, program, zespół uczniowski.

Uwzględniając sytuację ucznia, w interpretacji jego wypowiedzi na temat szkoły i nauczycieli, idąc śladem M. Gilly’ego, należy uwzględnić następujące determinanty tego obrazu:

- wpływ rówieśników i rodziny,
- opinie środowiska na temat szkoły, wykształcenia i zawodu nauczycielskiego, osoby nauczyciela i jego rodziny,
- własne zainteresowania i uzdolnienia, potrzeby ucznia uświadamiane przez niego lub nieuświadamiane [tamże, s. 47-56].

Nasze zainteresowanie tą problematyką wynika z faktu, że uczeń znajduje się w sytuacji typowej dla interakcji międzyludzkiej, a jego postawy i zachowania zależą od oceny nauczyciela jako osoby i oceny jego działań. Ocena taka jest określonym stanem świadomości ucznia, w znacznym stopniu decydującym o efektach jego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Uczeń, podobnie jak to bywa w innych przypadkach interakcji, „odbiera” różne informacje o partnerze interakcji, np. zachowania, wypowiedzi nauczyciela, które w powiązaniu z oczekiwaniami ucznia wywołują określone reakcje ewaluacyjne (werbalne lub niewerbalne). Wzajemnie pozytywne postawy występują wówczas, gdy jest zgodność między partnerami interakcji, zrozumienie pełnionych ról i aprobowanie zachowań. Nie wnikając w liczne i złożone uwarunkowania tej relacji dla celów praktycznych, zwrócę tu uwagę na problem tzw. kategorii centralnych. W wypowiedziach uczniów o nauczycielach pojawiają się kategorie (cechy), które powodują, że ludziom, które te cechy posiadają, lub którym te cechy są przypisywane, przypisuje się również wiele cech z nimi związanych.

Badania psychologa angielskiego S. E. Ascha dowodzą, że takie znaczenie mają np. kategorie: serdeczny – chłodny. Jeżeli ktoś jest „serdeczny, to również jest szczęśliwy, wielkoduszny, z poczuciem humoru, ludzki, a gdy „chłodny”, to jest nieszczęśliwy, pozbawiony humoru, bezwzględny. Spostrzeżenia tego, jak dowodzi praktyka, nie można odnosić tylko do sfery werbalnej, do sposobu konstruowania przez ucznia wypowiedzi ewaluacyjnej o nauczycielu. Jest to kwestia dominującej cechy reprezentującej nauczyciela, postrzeganej przez ucznia „na pierwszym planie”, decydującej o tym, jakie wywołuje on w uczniach postawy wobec siebie, a także jakie stąd wynikają skutki dla procesu wychowawczego. Nauczyciel bowiem przed uczniem ujawnia się jako określony typ osobowości. Stanowią one niewątpliwie podstawę różnych kategoryzacji „osobowości nauczyciela” spotykanych w pedeutologii i psychologii społecznej. Jako przykład można wymienić klasyfikację Z. Zaborowskiego (osobowość podnosząca, obniżająca, wymienna), uwzględniającą różne formy relacji interpersonalnej między partnerami procesu edukacyjnego. Ta kategoryzacja, mimo że trudno byłoby kwestionować wyrażoną przez S. Mikę wątpliwość, czy jest ona wyczerpująca, wykazuje, że problematyka interakcji znajduje się w głównym nurcie procesów edukacyjnych. Ogląd tych procesów z tego punktu widzenia, z tych podstaw teoretycznych, pozwala dostrzec nauczyciela i ucznia jako osoby ku sobie otwarte we wszystkich wartościach ludzkich. Powyższe uogólnienia skłaniają do szerszego wykorzystania w interpretowaniu procesu edukacyjnego teoretycznych postaw filozofii personalistycznej, która daje możliwość dostrzeżenia jeszcze innych wartości podejmowanej tu problematyki.

Osobotwórczy wymiar relacji interpersonalnych między nauczycielami i uczniami

Używane tu pojęcie „osoba” ma wyraźnie sprecyzowane znaczenie na gruncie filozofii personalistycznej. Pojmowanie dziecka – podmiotu szkolnej edukacji – w perspektywie tego paradygmatu teoretycznego znacznie zwiększa pole obserwacji i możliwości interpretacji różnych układów interpersonalnych, jakie występują między nauczycielem i uczniem w różnych sytuacjach pedagogicznych. Sytuacje te wyznaczają obszar i istotę wychowania, które w oparciu o definicję K. Schallera można określić jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”. Celem wychowania jest „uczłowieczenie” osoby ludzkiej, które następuje w relacji człowiek – człowiek (uczeń – nauczyciel) [Tarnowski 1983, s. 66-67].

Podmiotowość dziecka w procesie edukacyjnym oznacza, że nie wolno go traktować jako tworzywa, nie wolno go kształtować wg jakiegoś arbitralnie przyjętego modelu stworzonego przez drugą osobę, np. przez państwo, bądź jakąś ideologię. Wychowanie należy pojmować jako udzielenie uczniowi pomocy, aby odnalazł swój własny cel życia, odnalazł siebie, możliwość rozwoju i „stawania się człowiekiem”.

Centralnym „obiektem” procesu wychowania jest człowiek jako istota wyposażona w rozum i wolną wolę, a tym samym w osobistą odpowiedzialność. Człowieka jako osobę personalizm umieścił ponad przeciwieństwem organizmu i środowiska. W aspekcie filozoficznym osoba jest substancją pojedynczą, konkretną, wyodrębnioną, posiadającą swoiste właściwości, będącą podmiotem i źródłem samoistnych czynności. Rozum i wolna wola to atrybuty pozwalające jej wznieść się ponad to, co biologiczne i uwarunkowane środowiskowo, to dysponowanie sobą i ustawiczne przekraczanie samego siebie [Michałowski 1994, s. 74].

Według M. Schellera, osoba to czynnik, który decyduje, iż człowiek jest czymś jednym, jakkolwiek złożony z wielu elementów, a według I. Kanta – tą konstytutywną dla osoby wartością jest poczucie prawa moralnego, rozróżnianie dobra i zła. G. Kerschensteiner dodaje do tego wartość piękna i prawdy, H. Hegel natomiast uznaje prymat wolności.

Osoba nie jest nam „dana”, ale „zadana” jako cel dążenia własnego i samodzielnego rozwoju. Dlatego też istnieje ona „z siebie” i „przez siebie”, co powoduje, że jest istotą wolną, autonomiczną i zamkniętą w swej intymności. Wynika stąd zobowiązanie, aby w kontaktach międzypersonalnych nie wdzierać się brutalnie „w czyjeś wnętrze”, nie zdobywać szturmem tajemnic ludzkich i zmuszać do postępowania wbrew własnym przekonaniom. Osoba jest aktywnym podmiotem, ustawicznie podlegającym autokreacji lub autodegradacji, a szansą jej wzrostu jest przyjęcie przez nią takich m.in. wartości, jak: prawda, wolność, miłość, sprawiedliwość, zaufanie. Osoba nie jest skończona, bo cechuje ją ciągle „stawanie się”. M. Heidegger widzi człowieka jako istotę „egzystującą” i w związku z tym otwartą na możliwość stania się sobą [tamże, s. 79].

W świetle powyższego wydaje się w pełni uprawnionym przyznanie personalizmowi roli dominującej w refleksji i założeniach metodologii badań nad relacjami uczeń – nauczyciel. I to przede wszystkim dlatego, że rozwój człowieka czyni wartością wyrażającą istotę jego ludzkiej godności i duchowości. Personalistyczna koncepcja wychowania stanowi płaszczyznę teoretyczną, umożliwiającą postrzeganie w wymiarach realistycznych osobę nauczyciela i osobę ucznia. W ich wzajemnych kontaktach objawia się bowiem w szczególności sposób wzajemny wpływ, przekazywanie „siebie”. Z naturalnych różnic fizycznych i duchowych nauczyciela i ucznia wynikają wzajemne korzyści antropotwórcze, szansa na to, aby proces osobowego doskonalenia tych podmiotów edukacji był spełnieniem ich potrzeb i oczekiwań [Adamski 1994, s. 118-119].

Istotną luką w interpretacjach wychowania prezentowanych w teoretycznym kręgu pedagogiki personalistycznej jest niewyraźne zarysowanie osoby nauczyciela, zwłaszcza jego odrębności, jego szczególnej wartości jako czynnika sprawczego i „nośnika” określonych wartości. Ujmując proces edukacyjny w relacjach humanistycznych i interpersonalnych trzeba widzieć konieczność zdefiniowania roli nauczyciela. Nauczyciel jest w szkole osobą mieszczącą się w jakimś miejscu jej formalnej struktury, pełni rolę z tego „miejsca” wynikającą, organizując procesy edukacyjne, pomagając uczniom w opanowaniu wiedzy i umiejętności, do czego nabył określone kwalifikacje i zawodowe doświadczenie. Humanistyczny punkt widzenia zobowiązuje, aby podkreślić, że nauczyciel ten obszar wzbogaca o swoją „osobę”, czyli o to, kim on jest jako niepowtarzalny, osobowy byt ludzki. Nauczyciel i uczeń współdoświadczają się równocześnie wg indywidualnego potencjału „danych”. Różnią się tym, czym dysponują i czego oczekują, ale łączy ich ponadczasowe „powołanie” do stałego przekraczania „samego siebie” „ku gorze”, „ku przodowi”, „ponad sobą”, „przed siebie” jako przejaw dynamizmu osoby i realizacji własnych powołań i dążeń [Kotusiewicz 1994, s. 214].

Jeżeli przyjąć, że faktycznym zadaniem edukacji w interpretacji personalistycznej jest „wspomaganie” „potencjału ludzkiego” w człowieku, to wartość człowieka polega przede wszystkim na autentyczności, a ta zaś oznacza bycie takim, jakim się jest, bez udawania, że się jest innym i bez potrzeby bycia innym. Tymczasem, jak zauważa W. Stróżewski [1995], właśnie dążenie do „bycia innym” leży u podstaw stawiania się i rozwoju.

W istocie moment transcendencji, czyli przekraczania siebie, jest jednocześnie dochodzeniem do siebie, do istoty swego człowieczeństwa w procesie autokreacji. Człowiek sam tworzy własną istotę poprzez tworzenie własnego świata przedmiotowego i społecznego. To właśnie dowodzi, że wielkość dzieła realizowanego przez edukację tkwi w tworzeniu sprzyjających warunków ucłowieczenia istoty ludzkiej, poszerzania i przekraczania jej duchowych możliwości. A. Kotusiewicz zauważa, że roli nauczyciela nie można ograniczyć do tradycyjnych ról i zadań o utylitarnym zasięgu. Sytuacje pedagogiczne są bardzo złożone, gdyż osoba ucznia i osoba nauczyciela pozostają z sobą w osobowym współistnieniu, uwikłanym w układy rzeczowe,

organizacyjne i społeczne [Kotusiewicz 1994, s. 213]. Właśnie w tym kontekście nabierają szczególnie ważnego znaczenia słowa M. Bubera: „Człowiek chce być potwierdzony przez człowieka w swoim byciu i chce być obecny w byciu drugiego. Osoba ludzka potrzebuje potwierdzenia, ponieważ doświadcza wątpliwości, czym jest” [Buber 1992, s. 137].

Perspektywa personalistyczna pozwala dostrzegać obszar wartości, jakie wnosi nauczyciel w osobowe życie podmiotu – ucznia. Pozwala także dostrzec kierunek, treść i wartość autokreacji osoby nauczyciela w kontakcie z odkrywaną przezeń osobę ucznia.

Poszukiwania różnych punktów widzenia, właściwych miejsc obserwacji relacji nauczyciel – uczeń ma dzisiaj pełne uzasadnienie praktyczne, w czasach gdy usiłujemy naszą szkołę polską postrzegać w perspektywie „wyzwań” nowego wieku. Słowa K. Obuchowskiego zawarte w książce *Człowiek intencjonalny* wyrażają to w sposób syntetyczny: „W każdym razie nie ma niczego takiego na zewnątrz nas, co uzasadniałoby brak troski o losy każdej jednostki, w tym i los nas samych. Być może owo wymarzone szczęście ludzi nie może być osiągnięte inaczej, niż przez prawo każdego człowieka do bycia sobą” [Obuchowski 1994, s. 29].

Ta dwuwymiarowość autokreacji wymaga dalszych badań i, jak się wydaje, można ją zaliczyć do „aktualnych dyskursów” w pedagogice współczesnej.