



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Edukacja w duchu podmiotowości - niektóre obszary deficytów

Author: Małgorzata Zalewska-Bujak

Citation style: Zalewska-Bujak Małgorzata. (2015). Edukacja w duchu podmiotowości - niektóre obszary deficytów. W: D. Kocurek (red.), "Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego" (S. 115-127). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Zalewska-Bujak

Uniwersytet Śląski

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Edukacja w duchu podmiotowości — niektóre obszary deficytów

Edukacja dziecka to proces, który nie zamyka się w działalności związanej tylko z kształceniem umysłowym człowieka, ale wiązać go należy również z oddziaływaniami stymulującymi jego wszechstronny rozwój — zarówno społeczny, jak i indywidualny, związany z rozkwitem człowieka jako osoby. Edukacja zatem to także wpływy wychowawcze, którym towarzyszy i przyświeca troska zarówno o dobro całych społeczności ludzkich, jak i jednostek je tworzących.

W kręgach polskich pedagogów pojawiło się przekonanie, że wychowanie powinno być obecnie zdobywaniem tożsamości podmiotowej¹. Potwierdzenie zasadności tej tezy odnajdujemy w wielu opracowaniach teoretycznych. Niektóre z nich źródłem konieczności wychowania zmierzającego do kształtowania się podmiotowej jednostki upatrują w permanentnej zmienności naszej rzeczywistości, która kreuje dla człowieka wiele możliwości przy równoczesnym stwarzaniu licznych zagrożeń. Człowiek musi wybierać spośród tych mnogich ofert i tylko wtedy jego wybory będą nieskrępowane i trafne, kiedy odkryje istotę podmiotowości zarówno własnej, jak i innych ludzi. Dzień dzisiejszy oraz przyszły (jak zauważa Józefa Bałachowicz², powołując się na słowa Charlesa Taylora) dopomina się więc o człowieka podmiotowego, który niejako zmuszony jest do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów w warunkach dużego zróżnicowania

¹ B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog*. Sopot 2010, s. 8.

² J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między przedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa 2009, s. 13.

i niespójności wzorców wspierających rozwój. Towarzyszy temu brak wyraźnego centrum aksjologicznego oraz niewystarczające wsparcie tradycji, „która przekazywana w procesie socjalizacji utraciła swoją transmisyjną moc”³. Podmiotowość stała się sposobem bycia w świecie, swoistą postawą wobec niego i wobec samego siebie — stanowi pożądany model adaptacyjny człowieka, model radzenia sobie z rzeczywistością.

Kolejnym argumentem, przemawiającym za podmiotowym charakterem oddziaływań pedagogicznych, jest zagubienie się człowieka w świecie, który sam stworzył. Jest to świat rzeczy i technologii, których strzeże i którymi administruje złożona machina społeczna⁴. Człowiek zadał sobie kolejny raz pytanie o swoje miejsce w tak ukształtowanym świecie, w wyniku czego zrodziło się zjawisko tzw. rewolucji podmiotów, rozpoczęte w drugiej połowie XX wieku i (zdaniem Kazimierza Obuchowskiego) trwające do dziś⁵. „Istotnym wskaźnikiem rewolucji podmiotów jest zakorzenienie się jej założeń w treści samookreślenia jednostek ludzkich. W skład tej treści wchodzi przekonanie, że w hierarchii wartości pozycję dominującą powinny zajmować problemy osobiste, jakość życia i udział w tworzeniu idei sprzyjających dobremu życiu wszystkich ludzi. W tym wypadku wartości znaczące dla człowieka — przedmiotu, takie jak: posłuszeństwo, przystosowanie, uległość — nie tylko schodzą na dalszy plan, ale i zależą od tego, kogo i czego dotyczą”⁶.

Odnosząc się bezpośrednio do praktyk wychowawczych, należy podkreślić, że ich podmiotowy duch potrzebny jest, aby uczynić z edukacji aparat wsparcia rozwoju ludzkiej inteligencji oraz zdolności twórczych, a nie wyłącznie instrumentalny środek, służący kolekcjonowaniu dyplomów i sprostaniu wymaganiom szkolnym. Należy upomnieć się o kształtowanie na drodze edukacji krytycznego myślenia, chroniącego człowieka „przed bezrefleksyjnym dryfowaniem wraz z szybko zmieniającą się rzeczywistością”⁷. Dzięki nabywanej zdolności tworzenia własnych strategii krytycznego myślenia jednostka zdolna jest tworzyć sposoby wychodzenia poza dominujące i często narzucane interpretacje i reprezentacje świata. „Zmiana nie wywołuje wówczas lęku i rezygnacji, ale wpisuje się w dynamiczny sposób funkcjonowania jednostki w równie dynamicznym postindustrialnym świecie”⁸.

³ Ibidem, s. 21.

⁴ E. FROMM: *Zdrowe społeczeństwo*. Warszawa 1996. Cyt. za: J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 14.

⁵ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2000, s. 12.

⁶ Ibidem, s. 12.

⁷ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra 2011, s. 43.

⁸ Ibidem.

Szkoła nie może więc wyzbyć się praktyk wczesnego — już na etapie edukacji początkowej — włączania dziecka w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości. Nieustanność podejmowanych wysiłków w tym kierunku wiąże się z przekonaniem, iż podmiotowość stanowi chybotliwy rezultat permanentnego wyężdżania się, a ludzie nie stają się podmiotami raz na zawsze. W obliczu niestabilności świata zachodzi konieczność uwolnienia się od tradycyjnego przekonania o stabilności podmiotów⁹, czego efektem jest między innymi obecność w edukacji dziecka specyficznych praktyk edukacyjnych.

Ich realizacja w zaplanowanym i zorganizowanym środowisku pedagogicznym powinna „dawać mu [dziecku] doświadczenia w rozwijaniu własnej osoby, twórczego korzystania z interakcji i projektowania własnych działań”¹⁰. Dbałość o harmonijny rozwój dziecka, dostrzeganie i zaspokajanie jego potrzeb w procesie wychowania tworzą podstawę rozwoju, zmierzającego do ukształtowania dojrzałej, samorealizującej się i zintegrowanej jednostki. „Można ją scharakteryzować poprzez wskazanie takich cech, jak: otwartość na świat, głęboka percepcja rzeczywistości, poczucie tożsamości i integracja wewnętrzna, spontaniczność i zdolności twórcze, tolerancja i zdolność do miłości”¹¹. Szkoła staje więc przed wyzwaniem konieczności umożliwiania uczniom odkrywania samych siebie, co — zdaniem Charlesa Handy’ego — ważniejsze jest niż odkrywanie świata¹². To poznanie siebie polega na rozpoznaniu swoich zdolności — potencjału, w postaci różnych i odmiennych rodzajów inteligencji, który według przywołanego teoretyka każdy z nas ma.

Nauczycielskie wymiary podmiotowego bycia z uczniem

Należy podkreślić, że trudno mówić o podmiotowości ucznia bez podmiotowości nauczyciela, o odkrywaniu siebie przez dziecko w sytuacji, kiedy nauczyciel sam siebie nie zna i nie potrafi określić. Im bardziej nauczyciel jest świadomy siebie oraz stopnia realizacji przez szkołę jego potrzeb zawodowych i egzystencjalnych (np. potrzeby uznania, autonomii,

⁹ G. ŻURKOWSKA: *Pod-miot czy podmiot? Rzecz o radykalizmie podmiotowym*. W: *Heterotopie myśli. Eseje z pogranicza*. Red. P. BYTNIEWSKI, J. BRECZKO, P. SKUDRZYK. Lublin 2013, s. 129.

¹⁰ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 31.

¹¹ *Ibidem*.

¹² CH. HANDY: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Wrocław 1999, s. 168.

samorealizacji itp.), tym bardziej jego działania na rzecz zmian rozwojowych ucznia (i innych) są skuteczniejsze¹³.

Bogusław Śliwerski, cytując słowa Barbary Skargi, mówi o tym, że „być sobą to znaczy mieć odwagę do przyznania się do błędów i słabości, ale także do pragnienia nakreślenia własnego projektu życia; to odwaga do formułowania własnych sądów, własnego spojrzenia na otaczający świat, więcej — do zachowania w sobie tego, co inne, co nie poddaje się stereotypom masowości”¹⁴. Należy unikać (zdaniem autora) edukacji opartej na ideologicznej tresurze, absolutyzacji sądów i spojrzeń. Wychowanie powinno być zatem spotkaniem dwóch wolności i opierać się na szacunku do drugiego człowieka (jako wolności samej w sobie)¹⁵. W myśl tak pojętej edukacji nie redukuje się istoty ludzkiej do spełniania oczekiwań i zobowiązań społecznych, a respektuje jej prawo do samodzielnego wyznaczania swej roli społecznej na własną odpowiedzialność, do osobistej akceptacji zasad moralnych i określania sensu swego życia¹⁶. Nauczyciel nie pozbawia ucznia wolności, który będąc w jej posiadaniu, uczy się być osobą nie tylko obdarzoną godnością, ale i odpowiedzialną (m.in. za swe wybory).

Zdaniem Bałachowicz wolność (a obok niej: autonomia, kreatywność, samorealizacja) „to wielkie wyzwanie, znak przemian mentalnych i społecznych typowych dla całej epoki późnej nowoczesności”¹⁷. Jednym z gwarantów wolności i autonomii jednostki jest jej nieustanny proces uczenia się i poszerzania zdolności do zwiększania kontroli nad własnym poznaniem, generowania swych potrzeb oraz tworzenia indywidualnego modelu świata. Wykorzystując różnorodność rzeczywistości, jednostka ma możliwość konstruowania niepowtarzalnej i wyjątkowej osobowości, pod warunkiem, że nie będzie lękać się przyjęcia dynamicznej postawy w dynamicznie zmieniającym się świecie¹⁸. Aby tak jednak było, edukacja nie może „oswajać” dziecka i wbijać go w sztywne ramy, tłamsić jego indywidualności oraz woli, nie może zastraszać i przyzwyczajając do ślepego posłuszeństwa wobec innych i świata.

Należy więc zezwolić uczniom działać, bowiem to właśnie działanie (o czym przekonuje Paul Ricoeur¹⁹) jest warunkiem bycia sobą. Według Handy’ego szkoły powinny być dziś raczej miejscem ćwiczeń i stymulowa-

¹³ H. KWIATKOWSKA: *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa 1997, s. 52.

¹⁴ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog...*, s. 53.

¹⁵ *Ibidem*, s. 82.

¹⁶ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu...*, s. 22.

¹⁷ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 21.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym*. Warszawa 2003. Cyt. za: J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 45.

nia aktywności, zatem „nie powinny swoich uczniów poddawać sztucznemu karmieniu, ale nauczyć, jak mają się karmić sami”²⁰.

Nauczyciel budujący w ten sposób podmiotowość swoich wychowanków pozwala im doświadczać rzeczywistości, aktywnie w niej uczestniczyć. Skłania się w kierunku rezygnacji z różnego rodzaju protez symulujących rzeczywistość (np. z odgrywania ról, studiowania różnych sytuacji) i zezwala na uczenie się z życia — ono głównie dostarcza wszelkich potrzebnych doświadczeń²¹. Uczeniu się przez działanie zwykle towarzyszy refleksja, a dzięki niej powstaje nasza własna indywidualność. Refleksja nie stanowi jedynie naturalnego samoopisu, gdyż wyraża się w niej zawsze otwarta możliwość autokreacji²². Niejako efektem uczenia się z doświadczania rzeczywistości jest pojawienie się pewnej harmonii — dzięki towarzyszącej temu procesowi refleksji tworzony jest obraz samego siebie, który z kolei stanowi źródło uspołnienia doświadczenia oraz powstawania pewnych standardów postępowania²³.

Mówiąc o preferowanych cechach, zasadach i warunkach wspierających aktywne uczenie się uczniów w środowisku szkolnym, Ewa Filipiak wymienia:

- intensywną pracę umysłu dziecka w trakcie podejmowania działań oraz uzewnętrznianie przez nie własnych emocji oraz odczuć związanych z podejmowanymi zadaniami;
- autentyczną aktywność — „to, co dziecko robi, robi »naprawdę«, a nie »na niby«. Jego wysiłek jest zauważany, doceniany, szanowany przez znaczące dla dziecka osoby”²⁴;
- różnorodny, manipulacyjno-eksploracyjny charakter działań dziecka, w wyniku których tworzy ono i produkuje dla siebie coś subiektywnie nowego;
- wykorzystywanie przez ucznia wszystkich zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, tkwiących w innych ludziach i w otoczeniu fizycznym, oraz posiłkowanie się pomocą innych (dziecko jest otwarte na wskazówki innych i gotowe na wykorzystywanie ich w działaniu).

Nauczyciel nie może zapomnieć, że obok tych wszystkich zasad wspierających zaangażowanie i podejmowanie przez ucznia własnych działań (zwłaszcza w początkowym etapie nauki szkolnej) ważne jest także:

- tworzenie przez nauczyciela zachęcającej do wytężonej pracy i osiągania sukcesów atmosfery akceptacji, wrażliwości i respektowania indywidualnych potrzeb dziecka;

²⁰ CH. HANDY: *Głód ducha...*, s. 174.

²¹ *Ibidem*, s. 180.

²² J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 46.

²³ *Ibidem*, s. 54.

²⁴ E. FILIPIAK: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*. Sopot 2012, s. 26.

- umożliwienie uczniowi dostępu do różnorodnych treści oraz materiałów niezbędnych do uczenia się;
- takie organizowanie czasu i porządku, które zapewni każdemu dziecku maksymalny czas aktywności oraz rozwoju własnych umiejętności uczenia się;
- zapewnienie możliwości pełnego uczestnictwa w konstruowaniu wiedzy i ocenie własnego zaangażowania;
- organizowanie interakcji między dziećmi oraz grupowego podejmowania i wykonywania zadań;
- wspieranie każdego ucznia w planowaniu zadań i przyjmowaniu współodpowiedzialności za ich efekt;
- tworzenie atmosfery równych szans w osiąganiu optymalnych dla jednostki efektów i umożliwianie uzyskania oceny na podstawie starań i zaangażowania w uczenie się;
- kształtowanie świadomości bycia sprawcą własnych działań (uczenia się) i kreatorem własnych zasobów rozwojowych²⁵.

Edukacja organizowana w duchu podmiotowości powinna przełamywać tendencję do zlecania jednostce zadań z zewnątrz. Ważny stał się postulat, aby uczeń początkowo uczestniczył w konstruowaniu zadań edukacyjnych, a następnie sam je wytwarzał i sam zadawał²⁶. Następuje wówczas stopniowe kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wykonanie zadań stawianych uczniowi (niejako) początkowo z zewnątrz (dzięki uczestnictwu nauczyciela w procesie ich wytwarzania) oraz gotowości do samostymulacji w wytyczaniu zadań. Uczeń staje się podmiotem świadomym swej mocy sprawczej, jest ukierunkowany na osiąganie osobiście preferowanych stanów i zjawisk oraz na ponoszenie odpowiedzialności za dokonywane wybory i konsekwencji za swe czyny²⁷. Doświadcza sprawstwa odmiennego od hubrystycznego, a jego postępowanie nie nosi znamion przymusu ani swawoli²⁸.

Nauczyciel pomagający uczniowi wznosić swą podmiotowość zezwala na jego emancypację, która wiąże się z kształtowaniem zdolności krytycznego myślenia i działania. W opinii Marii Czerepaniak-Walczak (powołującej się na Petera McLarena) emancypacja dokonuje się dzięki:

- kształtowaniu pedagogicznego negatywizmu, co polega na „zachęcaniu uczących się do poddawania w wątpliwość wszystkiego oraz odkrywania form opresji i kontroli funkcjonujących w ich codziennym życiu społecznym”²⁹;

²⁵ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych...*, s. 307.

²⁶ K. OBUCHOWSKI: *Od przedmiotu...*, s. 16.

²⁷ O takim wymiarze ludzkiej podmiotowości mówi M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk 2006, s. 114.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 152.

- wspieraniu uczących się, towarzyszeniu im w formułowaniu opinii i sądów, odnoszących się między innymi do form opresji i kontroli, oraz w odkrywaniu sposobów uzasadniania lub odrzucania sądów na temat określonych zjawisk;
- pomaganiu uczniom w potwierdzaniu ich sądów oraz podejmowaniu działań wytyczonych dzięki przyjętym sądom, co pozwala na doświadczanie przez nich samodzielności i odpowiedzialności³⁰, mówienia własnym głosem i w swoim imieniu³¹.

Nauczyciel zabiegający o własną podmiotowość oraz podmiotowość swych uczniów rezygnuje z wciąż obecnego, tradycyjnego modelu uzależnienia uczniów od nauczycieli, opierającego się na założeniu, „że uczniom brakuje wiedzy lub posiadają jej mniej”³². Odstępuje więc od autorytarnego modelu edukacyjnego, rezygnując z hierarchicznego układu nauczyciel – uczeń, charakterystycznego dla okresu wychowania socjalistycznego w naszym kraju. Postępująca od jakiegoś już czasu demokratyzacja życia oczekuje odejścia od pustych deklaracji podmiotowości człowieka, co ma swe odzwierciedlenie w rezygnacji z utożsamiania ucznia z istotą zewnątrz sterowaną. Skutki traktowania dziecka jako przedmiotu wychowania wydają się być nazbyt negatywne zarówno dla samej jednostki, jak i całego społeczeństwa, którego dziecko jest wszak członkiem. Człowiek zniewolony i poddany nieustannym zabiegom sterowania uruchamia różnego rodzaju mechanizmy obronne oraz skłonny jest do prezentowania następujących postaw:

- nihilistycznej – wiążącej się z naruszaniem elementarnych norm, niezbędnych do normalnego funkcjonowania życia społecznego, co rodzi poczucie niepewności i zagrożenia;
- cynicznej – której przejawem jest między innymi podważanie uznawanych wartości w imię własnych interesów;
- sceptycznej – polegającej na poddawaniu w wątpliwość zarówno możliwości poznania, jak i celowości działania, a w skrajnej formie prowadzącej do powstrzymywania się od jakichkolwiek działań, do podważania wszelkich ideałów i zasad moralnych;
- konformistycznej – objawiającej się zgodą na wszelkie panujące w danym społeczeństwie poglądy moralne i respektowaniem aprobowanych wartości bez ich wewnętrznego przeżycia, głównie dlatego, aby nie narażać się otoczeniu, oczekując od niego w zamian pozytywnej oceny własnej osoby;

³⁰ Zob. B. OELSZLAEGER: *Samorządne pytania i stwierdzenia uczniów w toku edukacji*. W: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK. Szczecin 2005, s. 335–340.

³¹ M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna...*, 152.

³² M. KOSIOREK: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków 2007, s. 55.

– identyfikacji – przejawiającej się w przyjmowaniu funkcjonujących w społeczeństwie pozytywnych wartości, zasad moralnych oraz ideałów jako własnych; „następuje identyfikacja idealnych i społecznych ocen oraz sposobów wartościowania, ich przyswojenie emocjonalne”³³.

Choć postawy te wyodrębniono na określenie moralności kształtowanej w społeczeństwie socjalistycznym, to znając jego specyficzne wyznaczniki i mechanizmy działania, można powiedzieć, że rodzą się one jako reakcja jednostki na chęć zapanowania nad jej wolą i siłowego podporządkowania usankcjonowanym oraz narzuconym „prawdom”. Nauczyciel, który nie zabiega o podmiotowy, właściwy jednostkowemu uczniowi rozwój, który utrzymuje ład i dyscyplinę, strzegące hierarchicznego porządku, w którym on znajduje się na szczycie, wywołuje podobne reakcje dzieci na jego dyrektywizm i dominację.

Uczeń, zderzający się z hierarchicznymi strukturami szkolnymi, które sprzeciwiają się jego potrzebom rozwojowym w zakresie aktywności umysłowej i psychicznej, doświadcza trudnej dla siebie sytuacji. Chcąc przystosować się do panujących warunków, aby nie zostać odrzuconym i uznanym za jednostkę negatywną, często gotowy jest do spełniania oczekiwań nauczyciela. Przejawia więc zachowania przystosowawcze, mieszczące się w ramach zachowań dopuszczalnych w szkole. Przyzwyczajany na lekcjach do wykonywania pracy, którą zlecił mu nauczyciel, niejednokrotnie biernie wyczekuje na nią, pozostając w stałej gotowości do podjęcia działań odgórnie wyznaczonych. „Musi czujnie śledzić przebieg lekcji, by w stosownym momencie adekwatnie zareagować. Taki stan przeradza się w wielominutowe »trwanie w gotowości«. Dziecko, jak sprzęt techniczny na *standby’u*, pozostaje w stanie pozornego uśpienia i gdy tylko użytkownik, czyli nauczyciel, dotknie właściwego przycisku – już działa, wykonuje jego polecenia”³⁴. Uczeń staje się więc przedmiotem, urządzeniem „obsługiwanym” przez nauczyciela, a jego (niejednokrotnie nieudolne i wręcz rozpaczliwe) próby odzyskania podmiotowości są z reguły tłumione i utożsamiane z zachowaniami niegodnymi ucznia. Dążąc do osiągnięcia akceptacji i odnalezienia się w szkolnych strukturach, uczeń uczy się poruszać w wyznaczonych ramach i w ukonstytuowanej hierarchii. W rezultacie niejednokrotnie staje się bierny, przyzwyczajony do działania „na sygnał”, niewładny do działania i inicjowania właściwej sobie, jednostkowej aktywności poznawczej. Czy uczeń ma więc szansę na podmiotowe bycie w szkole? Na ucieczkę przed jej opresywnymi oddziaływaniami, przed władzą roztaczaną nad jego wolą oraz przed manipulacją?

³³ Ibidem, s. 101–102.

³⁴ M. NOWICKA: *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń 2010, s. 234.

Badania przekonują, że uczeń podejmuje próby walki o swą podmiotowość, przejawiając zachowania oporowe typu:

- zawieszenie, którego podstawą jest akceptacja dominacji nauczyciela wraz z równoczesnym odrzucaniem sposobów socjalizacji szkolnej;
- wycofywanie się, polegające na nieakceptowaniu dominacji nauczyciela i obojętności wobec szkolnych struktur;
- wyjście z roli, stanowiące inwersję władzy; zasadza się na nieuznawaniu dominacji nauczyciela i wchodzeniu w jego kompetencje; przejawia się w ambiwalentnym stosunku do socjalizacyjnych instrumentów stosowanych na lekcjach, akceptacji wybranych sposobów, a sprzeciwianiu się innym;
- opór pragmatyczny, będący opozycją wobec praktyki instytucji; „uczeń sprzeciwia się regułom działania w szkole i różnym obowiązkom związanym z pełnieniem roli ucznia, demonstruje ambiwalentne zachowania w relacji z dominującym nauczycielem i odnośnie do zadań szkoły;
- opór agresywny zasadza się na negatywnym stosunku do szkoły i jej zadań oraz braku akceptacji zarówno dla dominacji władzy nauczycielskiej, jak i stosowanego w szkole socjalizacyjnego instrumentarium”³⁵.

Powyższe postawy i zachowania uczniów wskazują na skutki autorytarnej specyfiki funkcjonowania nauczycieli. Należy w tym miejscu zapytać o rodzące się obszary deficytu podmiotowego bycia uczniów w szkole, które naruszają ich godność i pozbawiają przynależnej im wolności.

Deficyty podmiotowości i ich obszary

Wcześniej wyrażono przekonanie, że nauczycielska podmiotowość stanowi punkt wyjścia do podmiotowości ucznia, tymczasem w opinii Śliwerskiego nauczyciele są tą grupą zawodową, która nieustannie ulega systemowemu zniewoleniu i poddawana jest odgórnym naciskom, inwigilacji i manipulacji „jako organizacyjnym mechanizmom podważania zaufania do nich”³⁶. Nauczyciele często występują w roli nie twórców, ale aplikatorów odgórnie ustalanych i zadawanych założeń do realizacji. Podporządkowują więc swą działalność standardom, które ustala się ponad edukacją — między innymi ideologii systemu społecznego, prawom, programom wiedzy szkolnej itp. Szkoła i nauczyciele kierują się wówczas głównie strategią

³⁵ Ibidem, s. 230—231.

³⁶ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog...*, s. 77.

przetrwania i uległości wobec struktur władzy, regulowaną przez skoordynowane techniki właściwe dla biurokracji³⁷.

Filipiak (mając na uwadze opinie Doroty Klus-Stańskiej) pisze o tym, że nauczyciele polskiej szkoły mają trudności w odnalezieniu się w wolności. Zdaniem autorki stali się oni niewolnikami podręczników oraz gotowych scenariuszy zajęć, nieuwzględniających możliwości rozwojowych dzieci. Tymczasem powinni dążyć do tego, aby być niezależnymi twórcami, sprawcami, indywidualnymi programistami, autorami scenariuszy i projektów zajęć. Od nauczycieli oczekuje się umiejętności reżyserowania własnej sztuki – edukacji³⁸. Osiągając taki poziom funkcjonowania zawodowego, stwarzają możliwość podmiotowych kreacji nie tylko sobie, ale i swym wychowankom.

Diagnozy obecnej szkoły pozwalają stwierdzić, że jest ona nadal, niestety, behawioralnie zorientowana. Stanowi instytucję, „w której uczeń jest raczej przedmiotem manipulacji i urabiania według przygotowanej instrukcji działania, a nie samodzielnym podmiotem”³⁹. Przyczyn takiego stanu rzeczy można szukać bardzo głęboko, a z uwagi na złożoność i mnogość nie znajdują one miejsca na omówienie w niniejszym opracowaniu. W kontekście podjętych rozważań należałoby zwrócić uwagę na specyfikę oddziaływań takiej szkoły na jednostkę, która traktowana jest jak czysta kartka umieszczona w odpowiedniej dla jej rozmiarów szufladzie (klasie). Jednostce przypisuje się głupotę (kartka jest pusta, niezapisana), „ale osoba obsługująca kserokopiarke (nauczyciel) jako wszechwiedna już niedługo włoży z góry ustalony program (kształcenia) – nie jest więc wszechmocna i wszechwolna – do ksera i przyciskiem palca (niczym wyrobnik) odbije względnie te same kopie”⁴⁰. Uczeń postrzegany jest więc jak „układ reaktywny”, kontrolowany przez świat zewnętrzny, a środowisko (w tym przypadku szkolne) dostarcza mu odpowiednich bodźców wywołujących określone reakcje. Taka koncepcja szkoły i ucznia (zasadająca się na psychologicznej koncepcji człowieka Burrhusa Frederica Skinnera) pozostaje w sprzeczności z wolnością człowieka. Szkoła staje się niejako fabryką, która „wypuszcza produkt” pozbawiony woli podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji. Podstawowym narzędziem jej zarządzania staje się władza, która posługuje się takimi mechanizmami, jak:

– reparacja (podział) jednostek w przestrzeni (uczniowie podzieleni są na grupy wiekowe, wydzielony jest pokój dla nauczycieli, do którego

³⁷ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 41.

³⁸ E. FILIPIAK: *Rozwijanie zdolności...*, s. 118–119.

³⁹ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 28.

⁴⁰ P. ZAMOJSKI: *Człowiek – modelowa wizja i obraz rzeczywistości. Kategorie zmiany w myśleniu o edukacji*. W: *Człowiek, szkoła, wspólnota w kręgu edukacji społecznej*. Red. M. MENDEL. Toruń 2000, s. 258–259. Cyt. za: A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 31.

- uczeń niejednokrotnie nie ma wstępu, istnieją też osobne łazienki, szatnie itp.);
- podział czasu i idący za tym podział aktywności na okresy — ściśle określony czas zabaw, przerw, zajęć dydaktycznych, posiłków itd.;
 - szczegółowa inwigilacja wyrażająca się kontrolą pracowników przez nadzór pedagogiczny, obowiązkiem pisania planów rocznych i miesięcznych, niustannym sprawdzaniem i ocenianiem wiedzy i umiejętności uczniów;
 - tworzenie „systemu taktyk pozwalających na efektywne wykorzystanie aktywności i możliwości uczniów”⁴¹.

W szkole opartej na paradygmacie behawioralnym, na autorytaryzmie nauczyciela, kształcenie przybiera postać recytowania pytań (nauczycielskich) oraz odpowiedzi (uczniowskich). Podręcznik oraz przylegające do niego zeszyty ćwiczeń stanowią główne źródło wiedzy, a nauczyciele chętnie się nimi posługują, gdyż przygotowują one uczniów do licznych testów i egzaminów (których wyniki mają przesądzać o jakości pracy pedagogów). Uczniowi wyznacza się w takiej szkole rolę pasywnego uczestnika procesów poznawczych i wysyła się mu komunikaty, iż wiedza i władza pochodzą z góry, co nie podlega negocjacji⁴². Prowadzone przez Bałachowicz badania nad stylami działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych obnażyły ową tendencję do traktowania dziecka jako istoty pasywnej, nad którą należy niejako rozłożyć „parasol ochronny” przed zmierzaniem się z trudną, „zagrożającą mu rzeczywistością”⁴³. W szkole występuje zdecydowanie zbyt mała ilość doświadczeń, dzięki którym uczeń ma szansę rozwijać swą podmiotowość, dominuje zaś (82% działań poznawczych dzieci) nauczycielski styl instrukcyjny, zasadniczo odbiegający od współczesnych oczekiwań. Uczniowie nabierają przekonania, że uczenie się w szkole polega na przestrzeganiu reguł narzuconych przez nauczyciela i wykonywaniu zleconych zadań. Gromadzą oni indywidualne doświadczenia niepodmiotowe, na których budują swoje „Ja” i relacje z otoczeniem. Doświadczają uczucia bezsilności, konieczności podporządkowania się, bycia wykonawcą, odtwórcą gotowych projektów, bez poczucia wiary i osobistego przekonania do uczenia się. „Takie doświadczenia nie sprzyjają kształtowaniu potrzeby zaangażowania i odpowiedzialności za podejmowane działania, dokonywanie zmian w otoczeniu i sobie samym”⁴⁴.

⁴¹ J. KORALEWICZ: *Autorytaryzm jako sposób widzenia świata. Źródła autorytaryzmu*. W: EADEM: *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław 1987, s. 144. Cyt. za: M. KOSIOREK: *Pedagogika autorytarna...*, s. 54–55.

⁴² M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 185.

⁴³ J. BAŁACHOWICZ: *Styl działań edukacyjnych...*, s. 220.

⁴⁴ Ibidem, s. 293.

Nauczycielską tendencję do utożsamiania siebie z instruktorem właściwego procesu kształcenia ukazały wyniki badań nad konstruowaniem społecznej wiedzy uczniów. Zdaniem Agnieszki Nowak-Łojewskiej (badacza owych zagadnień) biorący udział w badaniach i wypowiadający się nauczyciele prezentowali tendencję do konstruowania swych wypowiedzi na temat wiedzy uczniów z pozycji osób, które „wiedzą lepiej, które trzeba naśladować, które wskażą właściwą drogę. Swoje czynności traktowali jako punkt wyjścia dla czynności uczniów, zaś mechanizm zdobywania wiedzy opisywali w kategoriach układu bodźców (czynności nauczyciela) i reakcji (czynności uczniów). Ich zdaniem każda czynność uczniów powinna być kontrolowana i odpowiednio wzmacniana, nauczanie zaś, aby było skuteczne, musi przebiegać według ściśle zaplanowanego wzoru. Najlepiej, aby uczniowie wykonywali proponowane przez nauczyciela czynności, bo to pozwala stwierdzić, że zaszło nauczanie i uczenie się. [...] Nauczyciele uważają się za autorytety swoich uczniów i przypisują sobie prawo do kierowania nimi, sędowania swojego systemu wartości, sposobu myślenia i filozofii życiowej na uczniów”⁴⁵. Warto w tym miejscu zacytować jedną z rozmówczyń autorki wspomnianych doniesień badawczych: „Generalnie moi uczniowie postrzegają mnie jako osobę znaczącą i cokolwiek im powiem, to dla nich jest ważne i nawet jakbym im powiedziała »skoczcie w ogień«, to wielu nie zawahałoby się. Ciągłe w ich oczach jestem autorytetem i oni wiedzą, że dziecko ma się uczyć jak najwięcej, ma zdobyć najwięcej wiedzy, mieć jak najlepsze oceny”⁴⁶.

Trudno nie skonstatować, że takie postrzeżenie siebie przez nauczycieli zapewne nie sprzyja rodzeniu się autonomicznych jednostek, lecz sprawia, że uczniowie pozbawieni podmiotowości będą sięgać po wcześniej wspomniane i (zapewne) inne jeszcze mechanizmy obronne. Przytaczane przez Śliwerskiego wyniki poszukiwań badawczych innych autorów zdają się to potwierdzać i pokazywać, że szkoła i nauczyciele nastawieni dyrektywnie stanowią katalizator negatywnych zachowań uczniów (np. agresji). Stojąc na straży bezwzględnej dyscypliny, związanej z podporządkowaniem się uczniów regułom szkolnym i nauczycielom, pomijają się wzajemne zaufanie oraz szacunek. Towarzyszy temu przetrzucanie całkowitej odpowiedzialności za to, co złego dzieje się z uczniami i szkołą, na czynniki pozaszkolne – nieprawidłowo funkcjonujące rodziny, niewłaściwy wpływ mediów czy grup rówieśniczych itd. Śliwerski wyraża troskę o obecną szkołę i zapytuje: „Jak może w niej być dobrze, skoro już od pierwszych dni nauki uczniowie spotykają się z pedagogami o arbitralnych behawioralnych nastawieniach do pracy z dziećmi, skoro w klasie dominuje między innymi asymetryczny

⁴⁵ A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu...*, s. 263.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 264.

rozkład aktywności komunikacyjnej nauczyciela i uczniów, rytuał odpytywania i rutynizacja wzorców interakcji ustrukturyzowanych na kontinuum: inicjacja — odpowiedź — reakcja na odpowiedź⁴⁷. W kontekście przytoczonych doniesień z badań owa troska wydaje się zasadna.

Bibliografia

- BAŁACHOWICZ J.: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa 2009.
- FILIPIAK E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot 2012.
- Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK. Szczecin 2005.
- CZEREPIANIĄK-WALCZAK M.: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk 2006.
- HANDY CH.: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Wrocław 1999.
- KOSIOREK M.: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków 2007.
- KWIATKOWSKA H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa 1997.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A.: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra 2011.
- NOWICKA M.: *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki — przestrzenie — konceptualizacje*. Toruń 2010.
- OBUCHOWSKI K.: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2000.
- ŚLIWERSKI B.: *Mysleć jak pedagog*. Sopot 2010.
- ŻURKOWSKA G.: *Pod-miot czy podmiot? Rzecz o radykalizmie podmiotowym*. W: *Heterotopie myśli. Eseje z pogranicza*. Red. P. BYTNIĘWSKI, J. BRECZKO, P. SKUDRZYK. Lublin 2013.

⁴⁷ B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog...*, s. 49.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Education in the spirit of subjectivisy

It is assumed that education should be the process of developing subjective identity. The present paper shows the arguments for the subjective dimension of the contemporary education. It also attempts to present the educational areas of its deficiency and some consequences derived from the authoritarian teachers.