



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

Title: Opresyjne czy podmiotowe traktowanie ucznia, czyli kilka refleksji na temat respektowania zasady podmiotowości we współczesnej szkole

Author: Beata Pitula

Citation style: Pitula Beata. (2006). Opresyjne czy podmiotowe traktowanie ucznia, czyli kilka refleksji na temat respektowania zasady podmiotowości we współczesnej szkole. "Chowanna" (T. 1, (2006), s. 96-107).



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

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 96–107
------------	--	---------------	-------------------	--------------	-----------

Współczesny nauczyciel w praktyce edukacyjnej

Beata PITUŁA

Opresyjne czy podmiotowe traktowanie ucznia, czyli kilka refleksji na temat respektowania zasady podmiotowości we współczesnej szkole

Kwestie podmiotowości od lat powracają w rozważaniach nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem i możliwościami bycia człowiekiem. Idea podmiotowości wydaje się najstarszą zasadą pracy pedagogicznej (znamienne, że także powszechnie akceptowaną), niemniej ciągle jeszcze niedostatecznie realizowaną w praktyce szkolnej (Piotrowski, 2000; Popławska, 2003). W jakim stopniu i zakresie zasada ta jest respektowana w funkcjonowaniu polskiej szkoły pięć lat po wprowadzeniu reformy oświatowej, której jednym z głównych celów było upodmiotowienie procesu dydaktyczno-wychowawczego? – w artykule tym postaram się odpowiedzieć na tak postawione pytanie.

O podmiotowości raz jeszcze

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele różnych definicji podmiotowości. Jedne koncentrują się na opisie jej przejawów, inne określają czynniki warunkujące jej istnienie w relacjach międzyludzkich, kolejne zaś charaktery-

zują jej wymiary. Wieloznaczność, wieloaspektowość i wielopoziomowość podmiotowości sprawia, że nawet w obrębie jednej dyscypliny naukowej „brak jest zgodności w zakresie rozumienia [tego] pojęcia” (Balicka, 1995, s. 28).

Nie wdając się w szczegółowe analizy terminologiczne, przytoczę tylko te ujęcia, które ilustrują specyfikę podmiotowości ludzkiej.

Podmiotowość oznacza, że „człowiek jest kimś”, że zdaje sobie sprawę z posiadania własnej odrębności w stosunku do świata, nadającej mu status niepowtarzalności, wyjątkowości, determinujący jego zachowania (Tomaszewski, 1985). Jednym z wyznaczników podmiotowości jest „zdolność uświadamiania sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie, dzięki swym mniej lub bardziej autonomicznym działaniom” (Pietrasinski, 1987, s. 249), następnymi – odgrywanie przez jednostkę roli społecznej, zdolność do kierowania własną aktywnością oraz panowania nad swoimi stanami psychicznymi, umiejętność świadomego wpływania na zdarzenia, przekształcania świata, zarówno społecznego, jak i przyrodniczego, w sposób umożliwiający realizację podmiotowości drugiego człowieka.

Jednostka naznaczona podmiotowością pozostaje w stałym procesie samodoskonalenia się, stawia sobie coraz większe cele, próbując poszerzać granice swoich możliwości. Ma wpływ na formę, treść i przebieg stosunków społecznych, w których uczestniczy (Wielecki, 1989; Świrko-Pilipczuk, 1999).

Jednostka zyskuje podmiotowość na skutek celowego i świadomego działania przedmiotowego oraz realnego uczestnictwa w procesach percepcji, syntetyzowania wiadomości oraz rozumienia ich znaczeń (Gurycka, 1989). To umożliwi jednostce sprawowanie kontroli poznawczej nad swoją aktywnością oraz relacjami ze światem zewnętrznym. Jest ona pełniejsza, gdy człowiek ma autonomię, wyznaczoną własnym systemem wartości i standardów, osobistych dążeń. Rozumie ich sens i znaczenie, co pozwala mu jasno sprecyzować cele i wyznaczyć kierunek działania. Podmiotowość jawi się więc jako „zdanie sobie sprawy, że stopień, w jakim jest się twórcą zdarzeń i stanów oraz/lub autorem znaczeń, jest zgodny z posiadanymi w tym zakresie standardami czy oczekiwaniami” (Lewowicki, 1998, s. 62). Za podstawową kategorię podmiotowości uważa się zatem poczucie sprawstwa, zdolność samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1996).

Podmiotowość jest także ujmowana jako jedna z form odczuwania samego siebie (Adamiec, 1992), wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości. Człowiek nie jest bowiem zdeterminowany w swoich działaniach. Zachowania, jakie przejawia, zależą od jego wnętrza, a on sam ma wpływ na przebieg zdarzeń, w których uczestniczy. Podmiotowości nie można zaobserwować w układach zdeterminowanych, gdyż jej pojawienie się jest obłożone obowiązkiem istnienia wolności, swobody w działaniach oraz odpowiedzialnym funkcyjno-

waniem w świecie materialnym i społecznym. Sens podmiotowości opiera się zatem na aktywnym, świadomym i celowym uczestnictwie jednostki w otaczającej rzeczywistości (Górniewicz, 1997).

Wnikliwe rozważenie istoty podmiotowości prowadzi do wyłonienia jej trzech zasadniczych aspektów: aktywności wyrażonej w sprawczych relacjach z otoczeniem; samoświadomości jako poczucia własnej odrębności, samoidentyfikacji; samokontroli przejawiającej się w kierowaniu własnym działaniem, jego planowaniem, zmianami, korektą i wartościowaniem (Łobocki, 1999). Wymienione aspekty podmiotowości umożliwiły wyznaczenie zakresu badań własnych.

Podmiotowość szansą optymalizacji relacji nauczyciel – uczeń

Międzynarodowa Komisja do Spraw Rozwoju w raporcie *Uczyć się, aby być* uznała, że tryb nauczania winien być dostosowany do ucznia i stwarzać warunki do podejmowania przez niego aktywnych działań na rzecz kreowania tegoż procesu i ponoszenia odpowiedzialności za jego wyniki (Faure, 1975). Tak określone zasady organizowania i realizowania procesu edukacyjnego sytuują ucznia w centralnym punkcie oddziaływań pedagogicznych, nakazując ich wartościowanie z perspektywy jego potrzeb i aspiracji. Wskazują, że istotę procesu edukacyjnego stanowią przede wszystkim interakcje zachodzące między nauczycielem a uczniem. Koniecznym warunkiem edukacji jest zatem traktowanie procesu wychowania „jako spotkania dwóch niezależnych, suwerennych osób, w których wyrażać się powinien szacunek dla drugiego człowieka, jego wolności i odmienności” (Palka, 1997, s. 163). Tylko zrozumienie i realizowanie zasady podmiotowości (rozumianej jako cel i wynik edukacji) jest gwarancją każdej jednostki na wewnętrzny rozwój i korzystanie z pomocy innych. Tworzy warunki do wskazywania kierunku myślenia oraz dokonywania samodzielnych wyborów przez uczniów; warunki do wywierania wpływu, a nie determinowania działalności uczniów. Pozwala uczniowi na bycie równoprawnym i równoważnym partnerem, na przejęcie inicjatywy w zakresie określenia celu, treści a także rodzaju aktywności edukacyjnej. Stanowi bazę dla kształtowania się dojrzałej postawy, wyrażającej się zaufaniem we własne siły, chęcią pokonywania przeszkód, krytycyzmem i refleksyjnością (Gurycka, 1989).

Zaistnienie podmiotowości (nie tylko w formie innowacji pedagogicznej, lecz każdorazowego aktu edukacyjnego) jest gwarantem tworzenia szkoły „o ludzkim obliczu”, która nie tylko będzie „kształtować umysły, nie nadając im

kształtów jednakowych, wzbogacać je bez indoktrynacji, uzbrajać, a nie werbować, dawać im (uczniom) to, co mamy najlepszego, nie oczekując zapłaty w postaci upodobnienia się” (Knafel, 1990, s. 87).

Wychowanie i kształcenie w ramach takiej szkoły każdemu uczniowi pozwolą odczuć siebie jako podmiot działań i przeżyć, uświadomić sobie własne możliwości wpływania na bieg wydarzeń, przejawiać aspiracje w zakresie przyswojonych form działania, umożliwią samokontrolę i poczucie własnej wartości, doznawane w związku z podejmowaną aktywnością (Sławiński, 1995). Uczeń obdarzony w szkole podmiotowością będzie przedmiotem dumy i dla siebie samego, i dla tych, którzy uczestniczyli w rozwijaniu jego podmiotowości (Jasiński, 1994). Stanie się człowiekiem wolnym, zdolnym do kierowania własnym rozwojem i do tworzenia warunków dla rozwoju innych.

Podmiotowość w polskiej szkole, czyli refleksje i wnioski płynące z badań własnych

Prezentowane wyniki pochodzą z szerszych badań własnych nad adekwatnością kompetencji nauczycielskich wobec współczesnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Badania są realizowane od 1999 roku na terenie województwa śląskiego. Na potrzeby niniejszego opracowania posłużono się analizą ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli i uczniów w 2004 roku w losowo wybranym gimnazjum w Bytomiu. Uzyskano informacje dotyczące rozumienia (definiowania) pojęcia „podmiotowość” przez nauczycieli i uczniów, określenia jej wyznaczników oraz stopnia realizacji zasady podmiotowości w praktyce edukacyjnej polskiej szkoły.

W badaniach wzięło udział 16 nauczycieli i 81 uczniów (klas I, II i III). Wszyscy badani nauczyciele legitymują się wykształceniem wyższym, magisterskim i pełnym przygotowaniem pedagogicznym, ponadto 6 nauczycieli ukończyło studia podyplomowe, a 4 jest w trakcie ich realizacji. W badanym gronie pedagogicznym znalazło się 7 nauczycieli dyplomowanych, 8 mianowanych oraz nauczyciel kontraktowy. Staż pracy badanych (poza nauczycielem kontraktowym) przekraczał 10 lat.

Pojmowanie terminu podmiotowość przez nauczycieli

Badani nauczyciele definiując pojęcie podmiotowości, wskazywali nie tylko na korzyści płynące z „bycia” podmiotem, ale także na przynależne temu stanowi obowiązki. Podmiotowość utożsamiali głównie z poszanowaniem godności osobistej obu stron interakcji, postawą tolerancji wobec odmiennych postaw i poglądów, otwartością na pomysły i sugestie uczniów, zwracaniem uwagi na indywidualność ucznia oraz akceptacją jego potrzeb i aspiracji, prawem do podejmowania decyzji, ale także odpowiedzialnością za dokonane wybory.

Określone przez respondentów wyznaczniki podmiotowości właściwie nie różnią się od tych zawartych w literaturze przedmiotu. Na obopólny szacunek jako wyznacznik, a zarazem warunek zaistnienia podmiotowości wskazało 15 badanych. Po 14 wyborów uzyskały kategorie: „wolność wyboru”, „prawo do podejmowania własnych decyzji”, „akceptacja”, nieco mniej (13 wyborów) – „odpowiedzialność za swoje decyzje”. Konieczność „zwrócenia uwagi na indywidualność ucznia” podkreśliło 10 nauczycieli. Za ważny wyznacznik podmiotowości 6 badanych uznało „krytycyzm wobec siebie i innych”. Zdaniem 3 badanych do wyznaczników podmiotowości należy także „skuteczność działania”.

W literaturze przedmiotu te dwa ostatnie wyznaczniki są określane jako umiejętność odbierania i przetwarzania informacji, poprawnego ich wykorzystania do rozwiązywania zadania czy problemu. Jest to zatem niezwykle ważna i cenna umiejętność. Jeśli jednak tylko co piąty badany nauczyciel zwrócił na nią uwagę, to można z niepokojem wnioskować, że kształtowanie tej umiejętności jest zazwyczaj pomijane w procesie dydaktycznym. Niestety, ten wniosek potwierdzają także badania A. Popławskiej (2000/2001) nad poczuciem podmiotowości uczniów.

Badani nauczyciele następnie wyjaśniali termin „przedmiotowe traktowanie”. Miało to na celu określenie, w jakich czynnościach/działaniach nauczyciela kryje się niebezpieczeństwo łamania zasady podmiotowego traktowania ucznia. Na zjawisko „urzeczowienia ucznia” (brak szacunku dla ucznia, pozbawianie go prawa do własnego osądu, redukcja osoby ucznia do narzędzia, wykonującego polecenia nauczyciela) wskazało 14 badanych. Podobne określenia można znaleźć w literaturze przedmiotu (Kubiak-Szymborska, 1999).

Przedmiotowość była również utożsamiana z dominacją nauczyciela (13 wskazań), jego rygoryzmem (11 wskazań), manipulacją (10 wskazań), hamowaniem aktywności uczniów (7 wskazań), etykietowaniem (6 wskazań), obojętnością wobec potrzeb ucznia bądź lekceważeniem go (4 wskazania).

Wspólną cechą wymienionych tu, nauczycielskich (odbieranych jako przedmiotowe) zachowań jest wywieranie presji na jednostkę, by podjęła działania zgodne z narzuconym wzorcem. Cieszy fakt, że wszyscy badani wskazali na szkodliwość tego typu zachowań, hamujących rozwój uczniów, sprzyjających kształtowaniu jednostek biernych, bezradnych, manipulatywnych, o niskim poczuciu własnej wartości.

Zaskakujące jest to, że tylko 1/4 badanych wskazała na obojętność, zachowanie dystansu wobec ucznia jako warunek uprzedmiotowienia. Czyżby nauczyciele obawiali się głębokiego, autentycznego kontaktu z uczniem? Może nie chcą lub nie umieją nawiązać podmiotowej relacji z uczniem? A przecież bez autentycznego, osobowego kontaktu ucznia z nauczycielem podmiotowość jawi się jako puste pojęcie.

Dokonana przez nauczycieli charakterystyka podmiotowego i przedmiotowego nauczania pozwala sformułować wniosek, że respondenci trafnie różnicują te dwa, skrajne modele wychowania/kształcenia. Ponad 14 badanych łączy efektywność nauczania z respektowaniem indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz stara się realizować wymagania programowe zgodnie z nimi. Wszyscy badani nauczyciele czynią wysiłki, by zachęcić uczniów do aktywności, gratyfikując wszelkie przejawy samodzielnego myślenia. Starają się uwzględnić propozycje uczniów podczas prowadzenia lekcji. Zadziwiająco jednak, że 1/3 nauczycieli respektuje podział na „mistrza” i „słuchacza” na swoich lekcjach, a prawie tyle samo uważa, iż niczego złego nie ma w zwracaniu się do uczniów po nazwisku czy w zachęcaniu do rywalizacji. A przecież w tego typu relacjach uczeń nie może czuć się równoprawnym, równorzędnym partnerem. Może natomiast mieć potrzebę bycia lepszym oraz traktowania drugiego jako przeciwnika, blokującego osiągnięcie celu.

Z jednej strony nauczyciele zachęcają uczniów do samodzielności, z drugiej zaś – nie mają nic przeciwko tradycyjnemu podziałowi ról na mistrza i słuchacza, nie zauważając, że w ten sposób skutecznie ograniczają uczniom pole działania. Hamują potrzebę twórczej aktywności, poszukiwania własnej drogi rozwiązania problemu i dokonywania wyborów.

Uczeń – jego rozumienie i odczuwanie podmiotowości

Badani uczniowie „bycie podmiotem” najczęściej utożsamiali z okazywaniem szacunku (81 wskazań), prawem do podejmowania decyzji (80 wskazań), „traktowaniem innych jak ludzi” (79 wskazań), zgodą na wyrażanie własnego sądu, propozycji (70 wskazań), z „liczeniem się z innymi” (33 wskazania),

swobodą (11 wskazań), pobłażaniem (8 wskazań). Uczniowie odnoszą się w interpretacji pojęcia jedynie do obszarów wolności, których pragną, zapominając o odpowiedzialności jako o jej komplementarnym wymiarze.

Respondenci (w większości) trafnie definiowali postawy i zachowania, które pozwalają uczniowi na pełne odczucie własnej podmiotowości. Wymie-nili następujące kategorie: „poszanowanie godności swojej, kolegów, nauczy-cieli” (81 wskazań), „poszanowanie wolności wyboru dokonanego przez innych” (80 wskazań), „gotowość wysłuchania i zrozumienia drugiej osoby” (78 wskazań), „branie odpowiedzialności za własne decyzje” (75 wskazań), „kierowanie się wyłącznie własnymi racjami” (21 wskazań), „narzucanie innym własnego zdania” (9 wskazań).

Niepokojące, że 1/4 badanych uczniów wiąże odczuwanie własnej podmiotowości ze zgodą na realizację swoich zachcianek i prawem do trakto-wania własnego poglądu jako jedynie słusznego, z niczym nieskrępowaną swobodą oraz z pobłażliwością wobec skutków własnych decyzji. Zmusza to do postawienia pytania o to, jak przygotować młodzież do właściwego korzystania z własnych praw w warunkach postępującej demokratyzacji i liberalizacji życia społecznego. W tym opisie większość uczniów uwzględniła również odpowiedzialność i empatię jako ważne komponenty „bycia podmiotem”. Uczniowie trafnie odróżniali zachowania nauczycieli nacecho-wane podmiotowością od zachowań instrumentalnych, sprowadzających ucznia do roli przedmiotu. Za zachowania wspierające rozwój podmio-towości ucznia uznali: „wskazywanie na ewentualne konsekwencje decyzji” (70 wskazań), „doradzanie” (77 wskazań), „pomoc w zrozumieniu własnych błędów” (79 wskazań), „akceptację ucznia” (81 wskazań). Takie zachowania nauczycieli, jak: krytykowanie, rozkazywanie czy grożenie, uczniowie potraktowali jako „niszczące” ich podmiotowość, implikujące pytanie o istotę procesu wychowania. Do zachowań zagrażających ich poczuciu podmiotowości nie włączyli natomiast takich zachowań nauczycieli, jak: „zwracanie się do ucznia po nazwisku”, „moralizowanie”, czy „wytykanie błędów”. Co piąty badany uważa, że takie postępowanie nauczycieli jest przejawem troski o ucznia i pozwala na uzyskanie rzetelnej opinii o własnej osobie.

Warto zaznaczyć, że badacze problemu uznają wymienione zachowania za znacząco utrudniające odczuwanie siebie jako pełnowartościowej osoby, będą-ce źródłem kompleksów, nieadekwatnej samooceny (G u r y c k a, 1989).

Powstaje zatem pytanie o to, co warunkuje tak odmienną optykę uczniows-kiego osądu. Być może powszechność komunikatów negatywnych kierowa-nych do ucznia przez nauczyciela powoduje, że uczniowie traktują je jako naturalne i właściwe, być może tylko one pozwalają uczniowi na uzyskanie jakiegokolwiek informacji o sobie i własnym postępowaniu.

Deklarowany a rzeczywisty stopień realizacji zasady podmiotowości w badanej szkole

Obraz stosunków panujących między nauczycielami a uczniami nakreślono, wykorzystując w tym celu scenki sytuacyjne zawarte w drugiej części ankiety. Zadanie nauczycieli polegało na scharakteryzowaniu własnej reakcji na przedstawioną w scenie sytuację. Zadaniem uczniów natomiast było wskazanie, z jakimi reakcjami nauczycieli spotykają się najczęściej w przypadku zaistnienia przedstawionej sytuacji. Treść scenek została dobrana tak, by możliwe było odczytanie podmiotowych bądź przedmiotowych preferencji nauczyciela w kontaktach z uczniem. Niestety, nie wszystkie dokonane przez nauczycieli opisy własnych zachowań są spójne. Dlatego nie podają się jednoznacznej kwalifikacji. Wydaje się, że niektórzy nauczyciele nie tyle przedstawili tu opis własnej reakcji, co jedynie odtwarzili jej pożądany model.

Z deklaracji badanych nauczycieli wynika, że starają się oni respektować zasadę podmiotowości w codziennych czynnościach zawodowych. Wyraża się to między innymi w wyjaśnianiu uczniom, czego będą się uczyli, co mają osiągnąć, oraz w określaniu użyteczności przekazywanych treści, w stymulowaniu uczniów do dyskusji na temat treści kształcenia, wyrażania własnych opinii i zgłaszania propozycji uatrakcyjniania zajęć, w zachęcaniu do samodzielnego myślenia, w uwzględnianiu zdania uczniów przy określaniu kryteriów oceniania, w traktowaniu ich jak równorzędnych partnerów, współodpowiedzialnych za proces kształcenia, w końcu w przyznaniu uczniom prawa do popełniania błędów i wyboru własnej procedury działania. Nadto nauczyciele deklarują potrzebę zrozumienia ucznia i uznania jego niezwykłego prawa do decydowania o własnej karierze szkolnej i zawodowej.

Czy takie „idylliczne” relacje nauczyciel – uczeń istnieją naprawdę? Odpowiedź na to pytanie pozwoli analiza reakcji nauczycieli na typowe sytuacje szkolne przedstawione w scenkach.

Scenka 1. Wywoływanie ucznia do tablicy (wskaźnik szacunku okazywanego uczniowi).

Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że najczęściej wywołują uczniów do tablicy po nazwisku – 8 wskazań, nieco rzadziej po imieniu – 6 wskazań, tylko pojedyncze osoby wskazały jako kryterium numer z dziennika oraz przyjętą przez siebie formułkę. Z kolei wśród odpowiedzi uczniów dominowało wskazanie „numer z dziennika” – 72; rzadziej wymieniane były inne sposoby: przyjęta przez nauczyciela formułka, np.: „kto to jeszcze ma być pytany (nazwisko ucznia)?”, „na ochotnika... (nazwisko ucznia)” – 25 wskazań, po imieniu – 25, po nazwisku – 24.

Scenka 2. Reakcja nauczyciela na uzyskanie bardzo dobrej oceny z przedmiotu przez „słabego” ucznia (etykietowanie).

Ponad 13 badanych nauczycieli zadeklarowało, że nie przejawiają jakichkolwiek zachowań świadczących o tzw. etykietowaniu negatywnym. W opisach własnych reakcji akcentują radość z faktu, że uczeń bardziej poważnie traktuje własną edukację. W komunikatach kierowanych do uczniów starają się podkreślić wysiłek ucznia, nagrodzić pochwałą. Niestety, inny pogląd na ten temat prezentują uczniowie. Zdaniem aż 64 z nich nauczyciele reagują kpinią, niedowierzaniem i ironicznymi uwagami w stylu: „udało się”, „niektórzy to mają szczęście”, „taki traf się zdarza raz” itp. Tylko 11 badanych uczniów stwierdziło, że nauczyciele rzeczywiście cieszą się z sukcesu ucznia, z uznaniem podkreślają jego zasługi i wiarę w rzeczywiste możliwości. Takie zachowanie nauczyciela jest niesłuchanie budujące i w wielu przypadkach motywuje ucznia do dalszej pracy nad sobą. Pozostali uczniowie twierdzą, że sukcesy szkolne „słabych” uczniów przechodzą właściwie bez echa bądź są kwitowane mało znaczącą uwagą: „oby tak dalej”, „no no”, „zawsze mówiłam, że jak się weźmiesz do roboty to i efekty będą”. Podobny rozkład wyników uzyskały także w swoich badaniach M. Dąbrowska-Bąk i B. Wojciechowska-Charlak (1996) oraz A. Popławska (2003).

Scenka 3. Uczeń posługuje się inną niż obowiązująca procedurą rozwiązania zadania (przyzwalanie na wybór, samodzielne podejmowanie decyzji).

Z analizy opisów podanych przez nauczycieli reakcji wynika, że są oni bardzo zadowoleni, jeśli uczniowie wykazują inicjatywę, poszukując własnych rozwiązań. Obawy nauczycieli budzi jedynie poprawność rozwiązań, stąd też najczęściej poddają sprawdzeniu propozycje uczniów. Chętnie nagradzają taką aktywność, zachęcając innych uczniów do brania przykładu.

Niestety, również w tym przypadku opinie uczniów nie potwierdzają deklarowanych przez nauczycieli zachowań. Twierdzą, że nauczyciele różnicują swe zachowania w zależności od uczniów (59). Jeśli autorem propozycji jest „dobry” uczeń, nauczyciele zazwyczaj z aprobatą przyglądają się jego poczynaniom i wspierają go, udzielając rzeczowych wskazówek. Pomysły uczniów postrzeganych jako mniej zdolni, „słabi” są albo niezauważane, albo z góry oceniane negatywnie. Tylko niektórzy nauczyciele zachęcają ich do weryfikacji własnych pomysłów, towarzysząc im w ich realizacji.

Scenka 4. Uczeń kwestionuje ocenę postawioną przez nauczyciela (uwzględnienie opinii ucznia).

Zdecydowana większość badanych nauczycieli i uczniów (odpowiednio – 13 i 65 osób badanych) stwierdza, że ocena zostaje ponownie przedyskutowana, a argumenty ucznia (o ile są zasadne) są uwzględniane i skutkują jej

zmianą. Warto jednak dodać, że 6 badanych nauczycieli zaznaczyło, że tego typu sytuacje są dla nich denerwujące, zmiany oceny dokonują niechętnie, czują się zmuszeni do ponownego ustosunkowania się do oceny głównie z uwagi na zasady formalne, zapisane w wewnątrzszkolnym systemie oceniania. Potwierdzają to uczniowie, wskazując, że prośba o zmianę oceny często ma konsekwencje w postaci obniżonego nastroju nauczyciela i napiętej atmosfery na lekcji.

Scenka 5. Uczeń kolejny raz jest nieprzygotowany do odpowiedzi (wskaźnik empatii).

Wszyscy badani nauczyciele zgodnie deklarują, że przede wszystkim próbują ustalić przyczyny takiego stanu rzeczy. Respondenci zazwyczaj proszą uczniów o wyjaśnienie, jednak zdecydowana większość chce je uzyskać natychmiast, a tylko 3 nauczycieli proponuje rozmowę po lekcjach. Gdy uczeń podaje powody swojego nieprzygotowania, a te wydają się nauczycielowi prawdopodobne, wówczas nie otrzymuje oceny niedostatecznej. Jeśli natomiast uczeń rezygnuje z podania przyczyn bądź – w przekonaniu nauczyciela – są one nieprawdziwe, to otrzymuje ocenę niedostateczną. Takie reakcje nauczycieli potwierdzają badani uczniowie, jednakże zauważają, iż zadane przez nauczycieli „sakramentalne” pytanie: „dlaczego jesteś nieprzygotowany/a”, zawiera w sobie tak duży ładunek złości i zazwyczaj wypowiedzane jest tonem zdradzającym brak rzeczywistego zainteresowania, że uczniowie często rezygnują z odpowiedzi bądź traktują ją jako okazję do odwetu. Większość skarży się na brak wyrozumiałości i zrozumienia ze strony nauczycieli (64 wskazań). Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach U. Balicka (1995).

Uwagi końcowe

Współczesny świat w coraz większym stopniu stawia wymagania związane z podejmowaniem autonomicznych decyzji. Sprostać takiemu zadaniu mogą jedynie jednostki w pełni odczuwające swoją podmiotowość. Szkoła powinna być miejscem tworzenia przestrzeni dla podmiotowego uczestnictwa każdej jednostki. Niestety, nawet te skromne, wycinkowe badania nie napawiają optymizmem. Choć potrzeba urzeczywistnienia zasady podmiotowego traktowania ucznia jest powszechnie rozumiana, a na jej walory w postaci szczytnych celów edukacji (kreowanie warunków wszechstronnego rozwoju ucznia) zwracają uwagę zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, choć właściwie

nikt nie ma problemu z identyfikacją zachowań podmiotowych i instrumentalnych, to widoczna jest rozbieżność między deklarowanym a faktycznym stopniem jej respektowania w codziennej praktyce edukacyjnej.

Zaprezentowane wyniki skłaniają do wniosku, że wiedza nauczycieli i uczniów odnośnie pedagogicznej zasady podmiotowego traktowania jest obszerna i szczegółowa, może zatem stanowić bazę do podejmowania świadomych i różnorodnych, a przede wszystkim efektywnych działań na rzecz zwiększania poczucia podmiotowości wśród uczniów, delegowania na nich coraz większej odpowiedzialności za własną edukację i rozwój, poczucie sprawstwa w sferze decyzji lokalnych i globalnych, o ile tylko nauczyciele zechcą tę wiedzę w większym niż dotychczas stopniu wykorzystać.

Bibliografia

- Adamiec M., 1992: *Podmiotowość – formy i zmiany*. W: Ratajczak Z., red.: *Podmiotowość człowieka. Szanse i zagrożenia*. Katowice.
- Balicka U., 1995: *Podmiotowość ucznia w procesie wychowania*. W: Woźniakowa E., red.: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*. Zielona Góra.
- Dąbrowska T., Wojciechowska-Charlak B., 1996: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin.
- Faure E., 1975: *Uczyć się, aby być*. Warszawa.
- Górniewicz J., 1997: *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn.
- Gurycka A., 1989: *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: Kofta M., red.: *Wychowanie jako podmiot działań*. Warszawa.
- Jasiński W., 1994: *Aby wychowanie mogło służyć rozwojowi*. Katowice.
- Knafel K., 1990: *Czynniki warunkujące podmiotowe funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w procesie wychowania*. „Edukacja”, nr 2.
- Lewowicki T., 1998: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Łobocki M., 1999: *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów*. W: Kubiak-Szymborska E., red.: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Bydgoszcz.
- Palka S., 1997: *O podmiotowym traktowaniu uczniów i nauczycieli*. W: Kostkiewicz J., red.: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Stalowa Woła.
- Pietrasiński Z., 1987: *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.
- Piotrowski E., 2000: *Podmiotowość ucznia w kształceniu integralnym*. W: Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J., red.: *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*. Szczecin.
- Popławska A., 2003: *Podmiotowość w teorii i praktyce edukacyjnej*. W: Karpińska A., red.: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok.
- Sławiński S., 1996: *Podmiotowość dziecka w nauczaniu i wychowaniu*. „Dyrektor Szkoły”, nr 5.

- Świrko-Pilipczuk J., 1999: *Podmiotowość w procesie kształcenia – możliwości i ograniczenia*. W: Denek K., Zimny T.M., red.: *Oświata na rozdrożu*. Kielce.
- Tomaszewski T., 1985: *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: Reykowski J., Obuchowski K., red.: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław.
- Wielecki K., 1989: *Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania*. W: Buczkowski P., Cichocki R., red.: *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań.