LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXV, z. 1 – 2016

DOI: 10.17951/lrp.2016.35.1.41

Barbara Wojciechowska-Charlak
Teresa Zubrzycka-Maciąg
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

PODMIOTOWE INTERAKCJE W WYCHOWANIU

Abstrakt: Podmiotowość jako atrybut człowieka może być również własnością relacji społecznych. Tak rozumiana podmiotowość odgrywa szczególną rolę w interakcjach edukacyjnych, regulując charakter wzajemnych stosunków poszczególnych osób procesu wychowawczego. Celem artykułu jest ukazanie istoty i uwarunkowań podmiotowych interakcji w wychowaniu. Przedstawiono wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania podmiotowości, a także omówiono rolę ucznia i nauczyciela w budowaniu relacji dwupodmiotowych. Ukazano też możliwości doświadczania i rozwijania podmiotowości osób biorących udział w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: podmiotowość, podmiotowość ucznia, podmiotowość nauczyciela, interakcje podmiotowe, relacja dwupodmiotowa

POJĘCIE PODMIOTOWOŚCI W WYCHOWANIU

„Podmiotowość" jest terminem wieloznacznym i wielowarstwowym. W edukacji można ją interpretować co najmniej dwojako, tj. jako postulatywny, wartościowy stan, który jest celem zabiegów edukacyjnych lub też jako postać stosunków społecznych warunkujących ten stan (por. Czerepaniak-Walczak 1987, s. 26).

Podmiotowość utożsamiana ze specyficznym celem wychowania sprowadza się do świadomego kształtowania orientacji podmiotowej, czyli poczucia sprawstwa dzieci i młodzieży. Wartościami, ku którym powinno zmierzać wychowanie, stają się wówczas oprócz podmiotowości także aspiracje podmiotowe i nastawienie na wpływanie na swój los, zaufanie do siebie oraz gotowość budowania własnych celów i programów działania. W takim ujęciu podmiotowość jest kojarzona

więc z działalnością własną jednostki, która jest rozwijana i inicjowana według jej własnych, osobistych wartości i standardów (Kubiak-Jurecka 1996, s. 36).

O podmiotowości w relacjach wychowawczych można natomiast mówić w sytuacji, w której podmiotem jest zarówno wychowawca, jak i wychowanek, a istotę wychowania stanowią zachodzące między nimi stosunki, przepływ informacji i wzajemne komunikowanie się. Podmiotowość w wychowaniu odnosi się zatem do relacji dwupodmiotowej (zob. Gurycka 1989, s. 14).

Podmiotowość człowieka można rozpatrywać na trzech poziomach jego aktywności, tj.: autorstwa i współautorstwa, realizacji i współrealizacji oraz kontroli i współkontroli linii działania (Kida 2009, s. 96). Rozważając o podmiotowości i podmiotach w procesie edukacyjnym, należy wyodrębnić: podmiotowość ucznia i podmiotowość nauczyciela. Różne są bowiem zachowania tych podmiotów (tj. nauczycieli i uczniów), gdyż wynikają z odmiennego charakteru ich obowiązków i uprawnień w systemie szkolnym. Odmienności w zachowaniach ucznia i nauczyciela ujawniają się w:

- inicjatywach i czynnościach, które dotyczą pracy szkoły, treści i metod realizowania założeń dydaktycznych i wychowawczych,
- udziale w podejmowaniu decyzji, dotyczących funkcjonowania szkoły,
- posiadaniu prawa do wyboru treści i metod wychowawczych oraz ponoszenia odpowiedzialności za ten wybór (Maciaszkowa 1990, s. 114).

PODMIOTOWOŚĆ UCZNIA

Podmiotowość ucznia wyraża się w posiadaniu prawa do tworzenia własnej osobowości, wyboru systemu wartości oraz prawa do samorealizacji, która wynika z potrzeb i zainteresowań wychowanka, a nie z woli dorosłych. Rozumiana w ten sposób podmiotowość ma konsekwencje w sposobie organizacji życia i pracy instytucji wychowawczych. Z podmiotowości ucznia wynika bowiem jego prawo do udziału w kształtowaniu tych instytucji w taki sposób, aby zaspokajały one jego potrzeby. Prawo to obejmuje możliwość wydawania opinii na temat pracy szkoły lub innej instytucji oraz współdecydowania i ponoszenia współodpowiedzialności za jej funkcjonowanie (por. Maciaszkowa 1990, s. 114).

Traktowanie ucznia jako podmiotu oznacza uznanie, że jest on istotą rozumną i wolną, zdolną do intelektualnego poznania i swobodnego wyboru. Należy jednak przy tym pamiętać, że nie jest on zdolny ogarnąć wszystko, co chciałby poznać oraz zawsze dokonywać jedynie słusznych wyborów (zob. Łobocki 1997, s. 238).

Podmiotowość ucznia przejawia się zatem w tym, że podejmuje on różnorodną aktywność zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami oraz

współuczestniczy w miarę możliwości w doborze celów, treści, metod i form pracy na lekcji. Jest on także osobą współkontrolującą i współoceniającą efekty własnej pracy oraz pracy kolegów. Upodmiotowiony uczeń potrafi formułować i rozwiązywać problemy oraz posiada możliwość zgłaszania własnych inicjatyw i podejmowania decyzji. Ma również prawo wyboru partnerów relacji interpersonalnych (Popławska 2001, s. 26; Popławska 2007, s. 46).

Podmiotowość ucznia jest uwarunkowana kilkoma czynnikami. Oprócz wewnętrznych źródeł podmiotowości ucznia, obejmujących jego osobiste dążenia do ideałów, które wynikają z własnego postrzegania świata oraz obrazu samego siebie, można wyróżnić także zewnętrzne źródła podmiotowości. Do źródeł tych należą: szkoła jako instytucja i nauczyciele. Czynniki te mogą się przyczynić do przeżywania przez uczniów poczucia własnej podmiotowości lub je ograniczać. Dzieje się tak dlatego, iż przynależność do instytucji stwarza szczególne warunki do przebiegu procesów umożliwiających tworzenie znaczeń dotyczących własnej osoby. Specyfiką pracy w polskich szkołach jest niestety to, że nauczyciele często narzucają uczniom gotowe znaczenia oraz przekazują swoje wymagania czy oceny (Malinowska 2008, s. 48).

PODMIOTOWOŚĆ NAUCZYCIELA

Podmiotowość nauczyciela oznacza swobodę w działaniu, która wyraża się przez wyznaczenie osobistych celów, suwerenne podejmowanie decyzji, samodzielne wykonywanie działań i ocenianie wartości własnych osiągnięć. Podmiotowość nauczyciela również podlega uwarunkowaniom zewnętrznym i wewnętrznym. Uwarunkowania zewnętrzne są zależne od władzy politycznej kraju i administracji oświatowej, zaś do uwarunkowań wewnętrznych zalicza się kwalifikacje i czynniki osobowościowe nauczyciela, jego zdolności i identyfikację z zawodem. Podmiotowość wychowawcy (nauczyciela) może się zwiększyć, gdy wybierając korzystne sytuacje dla swoich podopiecznych, będzie miał on duże pole do własnej aktywności (Okoń 1991, s. 195–196).

Tylko taki wychowawca, który ma swobodę w określaniu celów i zadań oraz ich realizacji i kontrolowania, może pełnić rolę podmiotu. Wszystkie próby ingerencji z zewnątrz ograniczają podmiotowość nauczyciela i sprawiają, że zanika jego aktywność i twórczość, przez co staje się on przystosowany. Taki wychowawca, który nie potrafi być podmiotem, nie będzie potrafił tworzyć sytuacji, w których jego wychowankowie będą mogli być podmiotami, ponieważ będąc nastawionym adaptacyjnie, w ten sam sposób oddziałuje na innych (Wojciechowska-Charlak 1997, s. 63–67).

Podstawę podmiotowości nauczyciela stanowią jego kompetencje aksjologiczne, które powinny łączyć się z rzetelną wiedzą wychowawcy o świecie, uczniach i sobie samym (Kobyłecka 1999, s. 256). Nauczyciela o wysokim poziomie podmiotowości charakteryzują ponadto:

- świadomość sytuacji wychowawczej lub dydaktycznej oraz jej uwarunkowań, w tym tych związanych z zespołem, którym kieruje,
- przekonanie, co i w jaki sposób chce osiągnąć w pracy z wychowankami,
- refleksyjny stosunek do własnych zamierzeń i dokonań oraz umiejętność i gotowość ich modyfikowania i doskonalenia,
- swoboda działania, która pozwala mu na realizowanie swoich pedagogicznych celów (zob. Skrzypniak 2009, s. 390–391).

ZARYS MODELU PODMIOTOWOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA

W literaturze poświęconej problematyce podmiotowości można odnaleźć zarys modelu normatywnego relacji pomiędzy podmiotowością nauczyciela i ucznia (zob. Stech 1999, s. 187). Podkreśla się w nim równoważność i równorzędność podmiotowości ucznia i nauczyciela, jak również wzajemność i dwustronność ich oddziaływań. Model ten zakłada też zgodność i harmonię między celami obydwu podmiotów relacji, przy czym podmiotowość nauczyciela jest traktowana jako czynnik warunkujący rozwój podmiotowości dziecka. Wysokie poczucie podmiotowości nauczyciela umożliwia docenienie podmiotowych dążeń wychowanków. Im bardziej wzrasta więc podmiotowość nauczyciela, tym większe są szanse na urzeczywistnianie podmiotowości wychowanków.

O podmiotowości nauczyciela w relacji z wychowankami można mówić, gdy nauczyciel:

- czuje się sprawcą warunków, w jakich uczniowie podejmują aktywność,
- czuje się odpowiedzialny za doświadczenia wyniesione przez uczniów z określonych sytuacji wychowawczych,
- dostrzega swój wpływ na samopoczucie swoich wychowanków i klimat panujący w grupie,
- jest w stanie przypisać sobie współudział w kształtowaniu postaw i aspiracji życiowych młodzieży,
- udaje mu się wywołać określone zmiany w aktywności uczniów na podłożu doświadczanych przez nich pozytywnych emocji (Stech 1999, s. 188).

Podmiotowość ucznia na lekcji w kontakcie z wychowawcą sprowadza się zwykle do takich kategorii czynności, jak: zadawanie pytań, wyrażanie własnych sądów, opinii i ocen, jak również formułowanie wniosków czy wysuwanie propozycji.

Miarą szerzej rozumianej podmiotowości ucznia jest jednak to, na ile czuje się on dostrzeżony przez nauczyciela, obdarzony uwagą, zainteresowaniem i życzliwością oraz akceptowany i doceniany w grupie. Poczucie podmiotowości ucznia kształtuje się wówczas, gdy ma on przekonanie, że jest ważny dla nauczyciela jako osoba i jako członek grupy, gdy wymagania edukacyjne są dostosowane do jego rzeczywistych możliwości, a ujawnienie zdarzających się kłopotów nie tylko nie spotka się z negatywną oceną, ale wywołuje u nauczyciela życzliwe zainteresowanie oraz chęć pomocy w ich przezwyciężeniu. W takiej przyjaznej atmosferze kształtuje się u ucznia poczucie zaufania do pedagoga i potrzeba kontaktów z nim, a instytucja szkoły nabiera waloru pozytywnego (zob. Stech 1999, s. 189; Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2015, s. 23–27).

Podmiotowość ucznia zwiększa się w warunkach zapewnienia mu prawa do zajmowania własnego stanowiska w różnych sprawach (prawo do swobodnego wyboru), prawa do szukania na własną rękę możliwych sposobów rozwiązań (poczucie wpływu) czy też prawa do własnej oceny zarówno sposobu wykonania zadania, jak i osiągniętego wyniku (poczucie kontroli) (Gurycka 1989, s. 15). Uczeń doznaje podmiotowości, kiedy ma poczucie podejmowania działań z własnej woli, ma możliwość wyboru sposobu oraz środków, za pomocą których może wykonywać zadania, oraz poczucie, że określone zadania wykonuje dzięki swojemu wysiłkowi. Podmiotowość ucznia nie jest zagrożona również wtedy, gdy sam decyduje o tym, czy zaakceptuje lub nie rezultat swojej działalności, sam ocenia lub współocenia efekt oraz przebieg własnej pracy. Aby zatem uczeń mógł funkcjonować podmiotowo w procesie edukacji, ważne jest uznanie go za jednostkę w pełni autonomiczną, która ma prawo do wewnętrznej niezależności i która ponosi odpowiedzialność za swoje postępowanie (Popławska 2007, s. 45).

Uczeń jako podmiot spełnia się przez świadome i odpowiedzialne działania obejmujące:

1) sferę aksjologiczną, inaczej nazywaną aktywnością aksjologiczną – jest ona związana z rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem, tworzeniem oraz urzeczywistnianiem wartości;
2) sferę intelektualną, czyli aktywność intelektualną – wiąże się ona z przetwarzaniem informacji, budowaniem wiedzy, rozwiązywaniem problemów oraz korzystaniem ze zdobytej wiedzy;
3) sferę intrapersonalną (aktywność intrapersonalną) – polega ona na świadomości własnego „ja", rozumieniu i akceptowaniu swoich uczuć, motywacji, dążeń i cech charakteru;
4) sferę interpersonalną, czyli aktywność interpersonalną – jest ona związana z tym, w jaki sposób jednostka nauczyła się współistnieć z innymi ludźmi (Popławska 2003, s. 76).

Podmiotowość ucznia obejmuje dwa poziomy: inicjalny i finalny. Podmiotowość inicjalną posiada każdy człowiek, natomiast podmiotowość finalną jednostka może wypracować wieloletnią pracą nad sobą, opierając się na obiektywnej hierarchii wartości. Jeśli proces wychowania będzie miał charakter dwupodmiotowy, wówczas wychowawca będzie tym, który pomaga wychowankowi uzyskać podmiotowość finalną. Istotną rolę w procesie wychowania pełni bowiem usprawnianie się w poznawaniu prawdy, realizowaniu dobra oraz tworzeniu nowych dzieł. Pomoc wychowawcy będzie zatem polegać na wspieraniu wychowanka w rozwoju przez swój autorytet. Tak więc należy uznać, że podmiotowość wychowanka realizuje się w podejmowaniu zadań mających na celu uzyskanie podmiotowości finalnej, a nie w dopuszczaniu go do aktywności (Kukołowicz, Całka 2003, s. 119–121).

Podmiotowość ucznia i nauczyciela jest manifestowana przede wszystkim przez ich interaktywne zachowania. Powinny się one opierać na wzajemnym zaufaniu, życzliwości, akceptacji oraz szacunku. Każdy wychowanek jest indywidualnością, która stanowi niepowtarzalną istotę ludzką, charakteryzuje się swoistymi wadami, zaletami, pragnieniami, potrzebami i emocjami. Nauczyciel jako główny organizator procesu dydaktyczno-wychowawczego powinien tworzyć sytuacje, w których wychowanek mógłby wnosić tyle samo do interakcji w wyniku wspólnej aktywności, uwzględniające wszechstronny rozwój ucznia i przygotowujące go do samorealizacji w dorosłym życiu (Wojciechowska-Charlak 2005b, s. 63; Dyląg 2010, s. 49).

W myśl powyższego podmiotowość w wychowaniu można interpretować jako rodzaj relacji zachodzącej między podmiotami, w której wychowawca przyłącza do swoich działań wychowanka oraz tworzy warunki, w których wychowanek będzie mógł wprowadzić wychowawcę do swojej linii działania. Cechami tej relacji są równoważność i równoprawność podmiotów, równowaga między zadaniem koniecznym a kontrolą przez wychowanka tego zadania, a także zgoda na ograniczenie swojej podmiotowości podmiotowością innego człowieka (Kubiak-Jurecka 1996, s. 36).

Podmiotowość warunkuje szczególnego rodzaju regulację stosunków jednostki z otoczeniem. W edukacji podmiotowość modyfikuje strategię kształcenia przez zmianę monologu w dialog, w którym uczeń i nauczyciel są partnerami. Interakcja, dla której jest charakterystyczna aktywność biorących w niej udział podmiotów, jest nazywana dwupodmiotową.

DWUPODMIOTOWE INTERAKCJE WYCHOWAWCZE

Pojęcie „interakcja" oznacza wzajemne oddziaływanie lub wzajemny wpływ. Interakcja społeczna określa natomiast sytuację, w której zachowanie jednej osoby działa jak bodziec na zachowanie drugiej i na odwrót.

„Interakcja społeczna jest dwupodmiotowa wówczas, gdy wszystkie uczestniczące w niej osoby mają przeświadczenie, że są sprawcami (współsprawcami) zdarzeń wynikających z ich preferencji oraz gotowe są ponieść konsekwencje owego sprawstwa. Wyraża się to w ich osobistym poczuciu wolności i odpowiedzialności" (Czerepaniak-Walczak 1987, s. 27).

Wychowanie jako układ dwupodmiotowych interakcji zakłada wzajemne uznanie uczestników interakcji, respektowanie swoich praw i obowiązków, tworzenie warunków do wzajemnej aktywności obu podmiotów.

Relacja dwupodmiotowa jest szczególnym typem spotkania, w którym podmioty pozostają w ciągłej interakcji i współzależnej aktywności, doświadczając przy tym poczucia podmiotowości. Cechą charakterystyczną relacji dwupodmiotowej jest wzajemny szacunek uczestników. Ważnym elementem tego typu relacji są bowiem osobiste doświadczenia podczas kontaktów z rozmówcą, gdyż następuje tu widoczne zetknięcie się własnego i cudzego sprawstwa, upodobań i odpowiedzialności. Rozumiana w ten sposób relacja dwupodmiotowa może być spotkaniem podmiotów indywidualnych, zbiorowych oraz podmiotu indywidualnego i zbiorowego (Czerepaniak-Walczak 1987, s. 27). W myśl powyższego można wyróżnić podstawowe cechy relacji dwupodmiotowej:

1. Dwukierunkowość wpływów pochodzących od obu stron interakcji. Oznacza to, że jednostki pozostające we wzajemnej interakcji wpływają na siebie nawzajem i spodziewają się tego, dlatego przygotowują się na odbieranie zachowań tej drugiej osoby i odpowiednio ustosunkowują się do nich.
2. Ustrukturalizowana forma relacji, która umożliwia koordynację zachowań osób uczestniczących w interakcji. Struktura ta jest czasowo-przestrzenna i mieszczą się w niej naprzemienne zachowania jednostek oraz ich wkład w interakcję. Jest ona skutkiem działań dwóch podmiotów, dlatego ma charakter otwarty, ciągle się zmienia i nie da się przewidzieć jej wyników.
3. Specyficzna treść, która jest warunkowana aktywnością stron i która ma indywidualne znaczenie dla uczestników interakcji (zob. Shugar 1989, s. 73).

Przekładając relacje międzyludzkie na wychowanie, można stwierdzić, że są one swoistą grą między dwoma podmiotami: nauczycielem i uczniem. Podmiotowość

obu tych podmiotów wyraża się we wzajemnym zaufaniu, akceptacji i życzliwości, zaś podstawą funkcjonowania obydwu stron tej relacji są następujące zasady:

- nauczyciel wierzy w to, że tak samo jak on sam uczniowie również myślą o sobie i uczą się dla siebie,
- nauczyciele, rodzice, uczniowie i władze szkolne podzielają odpowiedzialność za proces uczenia się i wychowania,
- nauczyciel zapewnia uczniom materiały do nauki, a uczniowie konstruują własny program nauczania oraz wybierają własny kierunek nauki i mają pełną świadomość konsekwencji własnych wyborów,
- nauczyciel pozostawia uczniom maksymalny możliwy zakres swobody, unikając przy tym wymuszenia posłuchu,
- zarówno nauczyciel, jak i uczeń są autentyczni i otwarci, świadomi własnych niedoskonałości i nie wstydzą się ich, starając się wspólnie je pokonywać,
- nauczyciel nie ocenia, nie komentuje i nie przybiera roli osoby wszystkowiedzącej,
- uczeń ponosi odpowiedzialność za własne decyzje i wybory (Kubiak-Jurecka 1997, s. 206–207).

UWARUNKOWANIA DWUPODMIOTOWYCH INTERAKCJI

Wśród czynników, które mają wpływ na interakcje między nauczycielem i uczniem, można wyróżnić dwie kategorie. Pierwszą stanowią czynniki społeczno-pedagogiczne. Zalicza się do nich m.in. sympatię ucznia wobec nauczyciela, warunki przebiegu interakcji, oceny, jakie otrzymuje uczeń z danego przedmiotu, zachowanie nauczyciela i styl kierowania wychowawczego. Drugą grupę czynników mających wpływ na interakcje nauczyciela i uczniów stanowią cechy osobowości i właściwości podmiotów interakcji (Wojciechowska-Charlak 2005a, s. 452).

Centralnym czynnikiem determinującym charakter relacji z uczniami jest jednak osoba nauczyciela. Jego postawa wobec uczniów bezpośrednio określa rodzaj wzajemnych stosunków oraz wpływa na poziom doświadczania podmiotowości przez uczniów. Wychowankowie akceptowani przez nauczyciela, pewni, że nie narażą się na krytykę z jego strony, pełniej uczestniczą w zajęciach, chętniej podejmują trudne zadania i są bardziej w nie zaangażowani. Doświadczanie osobistego wpływu i sprawstwa oddziałuje natomiast pozytywnie na poczucie własnej wartości i podmiotowości. Z kolei uczniowie, którzy odczuwają obojętność lub niechęć ze strony nauczyciela, są przez niego ignorowani lub niedoceniani, nabierają

przekonania o własnej nieudolności i małej wartości, tracą motywację do aktywności i wycofują się z działania. Takie nastawienie nauczyciela ogranicza więc rozwijanie podmiotowości uczniów.

W klasie o pozytywnej, wyzwalającej, szanującej podmiotowość uczniów atmosferze wychowawczej występuje rywalizacja edukacyjna oparta nie tylko na jednostkowych potrzebach, lecz również na wartościach społecznych – jest w niej widoczna wzajemna koleżeńska pomoc i współdziałanie (Cudak 2003). Uczenie się i uczęszczanie do szkoły przestają być wówczas traktowane jako coś uciążliwego, a stają się przyjemne, dając uczniowi satysfakcję z dobrze spełnianych obowiązków. W ocenie funkcjonowania szkoły nie bez racji podkreśla się, że ważne jest to, by uczeń ją lubił i chętnie do niej uczęszczał (Wall 1986).

Aby była możliwa dwupodmiotowa interakcja między nauczycielem i uczniem, ich relacje powinny być oparte na wzajemnym braniu i dawaniu, uczestnicy relacji powinni naprzemiennie zajmować pierwszą i drugą pozycję w parze przyległej, powinni wprowadzić zmienność ról pełnionych w danym układzie interakcyjnym oraz dochodzić do wspólnych znaczeń (Szempruch 2001, s. 40–41).

Specyfiką interakcji zachodzących pomiędzy nauczycielem i uczniami podczas lekcji może być:

- „asymetria – nauczyciele z racji wieku, wiedzy, doświadczenia są wyżej sytuowani w interakcji niż uczniowie,
- kierowanie przez nauczyciela i samosterowanie – z jednej strony pedagog daje uczniom impulsy do działania, z drugiej zaś uczniowie jako podmioty dążą w stronę samorozwoju,
- podmiotowość – partnerzy wnoszą swoje podmiotowe oczekiwania i potrzeby do powstających interakcji, co może niekiedy prowadzić do konfliktów, które należy jak najszybciej rozwiązać,
- zależność od uwarunkowań – uczenie i nauczanie jest skierowane na końcowy rezultat, który jest uzależniony od czynników czasowo-przestrzennych, organizacyjnych i materialnych,
- powiązanie systemowe – interakcja w czasie lekcji jest czymś więcej niż tylko spotkaniem podmiotów, jest ona częścią jednego wielkiego procesu, który jest odzwierciedleniem kultury i poziomu rozwojowego danego narodu" (Szempruch 2001, s. 453).

Dla interakcji między nauczycielami a uczniami w działaniach edukacyjnych, które są oparte na podmiotowym paradygmacie, znamienne są: symetryczność, dwupodmiotowość i nastawienie na uwzględnienie potrzeb ucznia. W relacjach tych struktura językowa ma formę rozmowy, dialogu między podmiotami, a styl pracy nauczyciela ma charakter negocjacyjny i delegujący. Atmosfera opiera się

na współpracy, wymianie myśli, akceptowaniu indywidualnych potrzeb ucznia, jego tempa pracy oraz na możliwości wzajemnej pomocy między uczniami w klasie (Bałachowicz 2008, s. 12).

Właściwą dla interakcji dwupodmiotowej komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniami charakteryzują natomiast: „motywacja (zaangażowanie, inicjatywa i optymizm, dążenie do porozumienia); płynność (umiejętność podtrzymywania i pobudzania komunikacji, uspakajanie i pobudzanie uczestników dialogu); metakomunikacja (odzwierciedlanie uczuć i nastroju osób prowadzących dialog; umiejętność mówienia o uczuciach, skoncentrowanie na problemie, zaproszenie grupy do wspólnej pracy, wspólnego poszukiwania rozwiązania problemu); otwartość (emanacja ciepła, przyjaźń, uczciwość, »bycie sobą«); brak egocentryzmu (wzajemne zrozumienie, dobry kontakt, swoboda, świadomość porozumienia); empatia (emocjonalne reagowanie na stan innej osoby, rozumienie uczuć, myśli, wspieranie); adaptacja (dobór słownictwa, gestów, ubioru i zachowanie); odbieranie (słuchanie skuteczne – parafrazowanie, precyzowanie, informacja zwrotna; słuchanie aktywne, słuchanie świadome); komunikacja niewerbalna (gesty, mimika, kontakt wzrokowy i fizyczny, pozycja ciała); samokontrola emocjonalna (rozpoznawanie swoich emocji i umiejętność ich wyrażenia, poprawna samoocena, wiara w siebie); tymczasowość (prezentowanie własnego stanowiska i jednocześnie postawa otwarta na sugestie innych; zaproszenie do stwierdzenia lub zbadania alternatywy); równość (minimalizowanie różnic wynikających ze statusu; wypowiedź każdej osoby jest wartościowa i cenna)" (Popławska 2003, s. 181–182).

ODNIESIENIA DO PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Charakter relacji i wynikająca stąd specyfika komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem we współczesnej szkole niejednokrotnie jest zatem daleka od założeń podmiotowości. Członkowie interakcji utrzymują w niej bowiem najniższy stopień psychologicznej bliskości, a sygnały niewerbalne zastosowane przez nauczyciela często służą podtrzymywaniu dystansu oraz umacnianiu chłodu emocjonalnego (zob. Marzec 2001, s. 54– 55). W przeciętnej polskiej szkole nauczyciel nie jawi się więc jako osoba życzliwa uczniowi, lecz jako ktoś oceniający go w pewien specyficzny sposób. Ocena ta sprowadza się głównie do wyszukiwania braków w wiedzy i umiejętnościach ucznia. Wpływa to na relacje między nauczycielem a uczniem, które są pełne zafałszowań, gdyż wychowanek robi wszystko, aby nauczyciel nie dowiedział się wszystkiego na jego temat, a w szczególności tego, co dotyczy jego trudności i braków. Nauczyciel nie jest bowiem postrzegany jako sprzymierzeniec

młodego człowieka w procesie stawania się i rozwoju – z punktu widzenia dzieci i młodzieży to raczej ktoś, kto znajduje się po przeciwnej stronie (Łobocki 1998).

Przyczyną zakłóceń w interakcjach między nauczycielem i uczniami, a tym samym przeszkodą w rozwijaniu podmiotowości wychowanków mogą być dyspozycje osobowościowe nauczyciela oraz braki w należytym przygotowaniu do zawodu składające się na jego postawę wobec pełnionej roli zawodowej i wychowanków.

Charakterystyczne dla interakcji dwupodmiotowych, sprzyjających kształtowaniu poczucia podmiotowości nauczyciela i uczniów, są wzajemne więzi między podmiotami nacechowane akceptacją i szacunkiem. Tworzywem tych więzi mogą być wspólne cele, pasje, sprawności lub rodzaj aktywności angażującej emocje, umysł, zainteresowania dziecka. Pożądanym przejawem dbałości o rozwijanie podmiotowości uczniów jest także uświadamianie im celów konkretnych zadań dotyczących inicjowanych i organizowanych w klasie działań. Bez wytłumaczenia tego uczniom trudno mówić bowiem o konstruktywnej ich aktywności i samodzielności. Nie mając świadomości celów podejmowanych działań, uczniowie będą pozbawieni silniejszego oparcia w postaci odpowiednio przemyślanego planu działania i motywów skłaniających ich do działań efektywnych i mogą szybko się zniechęcać (Łobocki 1985).

Prawidłowością rozwojową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest wzrastające u nich dążenie do dojrzałości, wyrażającej się m.in. w autonomii i samodzielności w myśleniu, przeżywaniu, działaniu, dokonywaniu wyborów. Takie przymioty nie rozwijają się jednak samoistnie i w sposób przypadkowy, lecz muszą być świadomie i celowo rozwijane we właściwym środowisku wychowawczym. Zadaniem nauczycieli jest zatem tworzenie warunków do rozwijania w uczniach poczucia podmiotowości przez rozbudzanie ich aktywności, pomoc w budowaniu adekwatnego poczucia własnej wartości, samokontroli i odpowiedzialności, a także w kształtowaniu umiejętności decydowania o sobie oraz nawiązywania pozytywnych i pogłębionych kontaktów międzyludzkich (zob. Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2015, s. 23–30). Należy jednak pamiętać, że realizacja tych priorytetowych zadań wychowawczych jest możliwa wyłącznie w sytuacjach dwupodmiotowych, gwarantujących poszanowanie godności wszystkich partnerów interakcji edukacyjnych.

LITERATURA

Bałachowicz J. (2008). *Edukacyjne wspieranie rozwoju podmiotowości człowieka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 6, s. 12.

Cudak H. (2003). *Atmosfera wychowawcza*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa.

Czerepaniak-Walczak M. (1987). *Interakcja dwupodmiotowa w edukacji: fetysz czy realność?* W: W.M. Wołoszyn (red.). *Aksjolodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz.

Dąbrowska T.E., Wojciechowskiej-Charlak B. (1997). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin.

Dyląg J. (2010). *Podmiotowość ucznia i nauczyciela a kształcenie emocjonalne i etyczno-moralne w edukacji zintegrowanej.* W: I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.). R*elacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*. Kraków.

Gurycka A. (1989). *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: A. Gurycka (red.). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży.* Warszawa, s. 14–24.

Kida J. (2009). *Aspekty podmiotowości w szkolnej edukacji językowej i kulturalnej*. W: J. Niemiec, A. Popławska (red.). *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy–intencje–realia*. Białystok.

Kobyłecka E. (1999). *Aksjologiczne podstawy podmiotowości nauczyciela-wychowawcy.* W: E. Kubiak-Szymborska (red.). *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Bydgoszcz.

Kubiak-Jurecka E. (1996). *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery.* W: M. Dudzikowa (red.). *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji.* Kraków.

Kubiak-Jurecka E. (1997). *Etyczne wymiary relacji między podmiotami w wychowaniu*. W: W.M. Wołoszyn (red.). *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych.* Bydgoszcz.

Kukołowicz T., Całka E. (2003). *Podmiotowość wychowanka*. W: J. Kostkiewicz (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*. Stalowa Wola.

Łobocki M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej.* Warszawa.

Łobocki M. (1997). *Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniami*. W: M. Wołoszyn (red.). A*ksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych.* Bydgoszcz.

Łobocki M. (1998). *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Lublin.

Maciaszkowa J. (1990). *Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu, czyli współdecydowanie i współodpowiedzialność.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 4.

Malinowska J. (2008). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania.* Wrocław.

Marzec D. (2001). *Znaczenie dialogu w wychowaniu*. W: S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala (red.). *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*. Częstochowa.
Okoń W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa.
Popławska A. (2003). *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*. Białystok.
Popławska A. (2007). *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*. „Edukacja" 4, s. 38–46.
Shugar G.W. (1989). *Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: jak powstaje i na czym polega struktura działanie wspólne?* W: A. Gurycka (red.). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa.
Skrzypniak R. (2009). *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w procesie wychowawczo-edukacyjnym szkoły*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.). *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*. Lublin.
Stech K. (1999). *Problem relacji między podmiotowością nauczyciela i ucznia w procesie wychowania*. W: E. Kubiak- Szymborska (red.). *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Bydgoszcz.
Szempruch J. (2001). *Uwarunkowania podmiotowe źródłem wewnątrzszkolnych inicjatyw edukacyjnych*. W: S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala (red.). *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*. Częstochowa.
Wall W.D. (1986). *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa.
Wojciechowska-Charlak B. (2003). *Podmiotowość w pracy opiekuńczo-wychowawczej*. W: B. Wojciechowska-Charlak (red.). *Praca opiekuńczo-wychowawcza*. Kielce.
Wojciechowska-Charlak B. (2005a). *Podmiotowe aspekty interakcji wychowawczych*. W: E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.). *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*. Kielce.
Wojciechowska-Charlak B. (2005b). *Podmiotowe interakcje w pracy opiekuńczo-wychowawczej*. W: C. Kępski (red.). *Praca opiekuńczo-wychowawcza w szkole i innych instytucjach oświatowych*. Lublin.
Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawala D. (2015). *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*. Lublin.

SUBJECTIVE INTERACTIONS IN EDUCATION

Abstract: As a human attribute, subjectivity may also be a feature of social relations. In this meaning, subjectivity plays a particular role in the educational interaction, as it controls the nature of the mutual relations among the individuals involved in the educational process. The aim of this article is to illustrate the nature and determinant qualities of subjective interaction in education. Presented here are internal and external factors of subjectivity. The role of

the student and the teacher in the building of double-subjective relationship is also discussed. Moreover, the article demonstrates the possibilities of experiencing and developing the subjectivity of the persons participating in the process of education.

Keywords: subjectivity, student's subjectivity, teacher's subjectivity, subjective interaction, double-subjective relationship