

Alicja Korzeniecka-Bondar

IDEOLOGIE EDUKACJI A DIALOG NAUCZYCIELA Z UCZNIEM

Tytuł mego artykułu wskazuje na dwie główne kwestie, które będą poniżej poruszone. Obszar moich rozważań wyznaczają dwie kategorie: ideologia edukacji i dialog. Szczególny nacisk chciałabym położyć na dialog nauczyciela z uczniem, ideologie edukacyjne stanowią kontekst jego rozpatrywania.

Dialog nauczyciela z uczniem to bardzo złożony i rozległy temat. Nie roszczę tu sobie ambicji do jego wyczerpania. Chciałabym się zastanowić nad istotą przyjętej przez mnie tezy, iż: **„to jak nauczyciel ujmuje świat, jakie są jego postawy i oczekiwania w stosunku do szkoły, do zadań edukacyjnych, do siebie [...] – stanowi o jakości poznawczego i emocjonalnego ujmowania kontaktu dialogicznego z uczniem”** (Koć-Seniuch, 1997, s. 195). Inaczej mówiąc dialog nauczyciela z uczniem implikowany jest zbiorem idei i przekonań dotyczących formalnych ram edukacji, ideologią edukacji przez niego (nauczyciela) przyjętą, „wyznaną” (por. Meighan, 1993, s. 200).

W wypowiedzi tej przyjmuję, że współczesna pedagogika oferuje nauczycielowi trzy główne ideologie edukacyjne, które wyznaczane są funkcjami przypisywanymi szkole. Stąd też nauczyciel może „wpisać się” w trzy wizerunki „kontaktu dialogicznego z uczniem”, w zależności od funkcji, którą uzna/ która będzie odgórnie uznana, za naczelną w programie szkoły. Przyjęcie jej wyznacza, w pewnym stopniu pozycję nauczyciela wobec ucznia i determinuje przebieg dialogu z uczniem.

Szkoła, ze względu na realizowane funkcje, może być traktowana jako instytucja:

- służąca transmisji kultury;
- wspomagająca rozwój jednostki, służąca indywidualności ucznia;
- przyczyniająca się do zmiany społecznej (Szkudlarek, Śliwerski 1992, s. 11).

Ideologia transmisji kultury a dialog nauczyciela z uczniem¹

Zasadniczym zadaniem edukacji jest przekazywanie terażniejszej generacji dorobku minionych pokoleń: zasobów wiedzy, norm i wartości. Transmisja kulturowa szczególnie podkreśla, to co wspólne i kulturowo zdefiniowane. Cele wychowawcze definiowane są w terminach ustalonej wiedzy lub umiejętności wyznaczonych przez standardy poprawności kulturowej (Kohlberg, Mayer 1993, s. 55). Zadaniem wychowawcy jest przygotować wychowanka, poprzez wpojenie mu pewnych norm, nakazów, zakazów, do uczestniczenia, zaadaptowania się w kulturowo zdefiniowanym świecie. Życie i jego sens postrzegane jest w kategoriach dążenia do sukcesu, przy czym sukces to coraz pełniejsze realizowanie standardów kulturowych, wpisanie się w rolę. Wiedza, którą zdobywa uczeń jest spozregana z perspektywy jej przyszłego zastosowania, wykorzystania w celu lepszego funkcjonowania młodego człowieka w społeczeństwie.

Przyjęta w tej ideologii teza: „o realności kulturowo zdefiniowanego świata” pociąga za sobą przekonanie, że skoro wszyscy żyjemy w tym samym oczywistym, uporządkowanym świecie to i motywy (cele), środki działania, hierarchie wartości są podobne (a nawet jednakie) u wszystkich ludzi (Kwaśnica 1989, s.72-73). Prawdziwy sens zachowań drugiego człowieka można określić analizując własne przeżycia w podobnej sytuacji.

Zasadnicze pytanie brzmi: jak w takim kontekście pojmowania świata wygląda dialog nauczyciela z uczniem? Dialog nie jest tu pojmowany

¹ Przyjęłam tu propozycję nazywania „ideologii edukacyjnych”: transmisji kultury, romantyczna i progresywna za L. Kohlbergiem i R. Mayer. Patrz: L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 53-56.

jako konfrontacja, wymiana różnych sposobów myślenia. Wręcz przeciwnie jest to swoisty „transfer informacji” (Kuchcińska 1996, s. 62) od nauczyciela do ucznia. Każdy z uczestników dialogu ma jasno wyznaczone role, nauczyciel jest tym, kto „dostarcza” treści programu kształcenia, wiedzy obiektywnej, uniwersalnej i homogenicznej, uczeń, tym, który biernie je odbiera (por. Mizerek 1999, s. 61; Wołodźko 1999, s. 47).

Nie oczekuje się odpowiedzi, opinii ucznia, gdyż jego głos staje się mało ważny, wręcz zbędny i zakłócający zamysł nauczyciela. Uczeń oczywiście może zadawać pytania, które nasuwają mu się podczas przekazywania przez nauczyciela informacji. Jest to „pytanie typu informacyjnego” (Rutkowiak 1992, s. 44), o charakterze czysto użytkowym, instrumentalnym. Uczeń występuje tu w roli tego „kto ma pytanie”, nie zaś tego „kto pyta o siebie samego”. „Mieć pytanie” znaczy rozstawać się z nim, usuwać je, gdy się uzyska potrzebną informację. „Podstawą takiego podejścia do zagadnienia jest założenie o istnieniu przedmiotu prawdy i człowieka – podmiotu stojącego naprzeciw niej. Człowiek zamierza tę prawdę osiąść, a pytanie stanowi dla niego narzędzie do osiągnięcia jej części jako elementów składowych” (Rutkowiak 1992, s. 44-45).

W podejściu tym, to nauczyciel jest „depozytariuszem prawdy”, uczeń zaś stara się ją dopiero zdobyć. Zatem, dialog nie jest drogą prowadzącą ucznia do zdobycia prawdy o sobie, w sensie samowiedzy rozpoznającej to, co „własne”, lecz jest przybliżeniem do rozpoznania tego, co „słuszne”, „redukowaniem niesłuszności – różnicy, odmienności” (por. L. Witkowskiego, 2000, s. 51-62). To nauczyciel rozstrzyga, co jest słuszne, co nie, to on jest „arbitrem”. To poczucie słuszności ma zagwarantowane jako ten, który ma pokoleniową, epistemologiczną i instytucjonalną przewagę nad wychowankami (por. Rutkowiak 1984, 1992).

E. Wołodźko podkreśla, że taki autorytarny model interakcji uniemożliwia nawiązanie osobowej więzi nauczyciela z uczniem. Model ten narzuca podmiotom sztywne trzymanie się roli i blokuje potrzebę jej przekraczania, określa także granice wolności i godności osobistej ucznia. Nauczyciel jedynie transmitujący dziedzictwo kultury utrudnia swoim podopiecznym rozwój zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i emancypacyjnych (Wołodźko 2000, s. 153). Limituje kształt możliwych „wcieleń” i obrazów własnego „ja” ucznia, utrudnia przez to rozpoznanie tego, co „własne”.

Ideologia romantyczna a dialog nauczyciela z uczniem

Głównym zadaniem szkoły, jako instytucji jest stwarzanie uczniom warunków do indywidualnego rozwoju. Nauczyciel ma za zadanie „rozniecać iskiarki”, wspomagać ucznia, stwarzać klimat odpowiedni dla osobowego rozwoju każdej osoby. Naczelne hasła przyświecające edukacji w ideologii romantycznej to: „wolność, indywidualizm i twórczość” (Szkułdarek, Śliwerski 1992, s. 13). Program szkoły wyznaczony jest ideą „służebności wobec autonomicznie pojmowanego rozwoju indywidualnego, bezwarunkowej akceptacji dziecka” (tamże).

Najważniejszym aktem rozwoju jest to, co pochodzi od samego dziecka z jego wnętrza. Zatem wszystko co zrutynizowane, uniformizujące, stereotypowe może tłumić wewnętrzne, spontaniczne tendencje o pozytywnym znaczeniu (por. Kohlberg, Mayer 1993, s. 53). Romantycy wychodzą z założenia, że naczelną potrzebą każdego człowieka jest dążenie do pełnej samorealizacji, wewnętrzny głód spełnienia siebie.

Przyjęcie koncepcji człowieka, jako istoty wewnątrzsterownej sprawia, iż świat zewnętrzny (kultura, społeczeństwo, nakazy, itp.) jest czynnikiem utrudniającym, zakłócającym wewnętrzny, niezmacony rozwój człowieka. A. Folkierska podkreśla, iż „wewnątrzsterowność polegać ma na niezależności osobowości od bodźców natury społecznej czy kulturowej, które traktowane są jako bodźce zewnętrzne wobec organizmu, [...] jako czynniki zakłócające samoistne dążenie jednostki do rozwoju” (Folkierska 1986, s. 33). Zatem wszelkie oddziaływania wychowawcze, pojmowane jako „kształtowanie osobowości”, narzucanie pewnych norm wiodą w efekcie do destrukcji osobowości.

By sprostać idei „wolności, indywidualności, twórczości”, by nie tłamsić potencjałów ucznia, środowisko pedagogiczne winno być szczególnie wrażliwe na potrzeby wychowanka. Zmniejszanie dystansu między nauczycielem a uczniem, dzięki ciepłej, akceptującej atmosferze pozwala na stworzenie dogodnych warunków do dialogu. Nauczyciel nie ma już przywileju dominowania nad uczniem, nie określa praw, nie stawia wymogów i nie egzekwuje ich przestrzegania. Utracił moc „prawodawczą”. Stał się osobą, która wczuwa się w sytuację, potrzeby, przeżycia ucznia. Celem dialogu pojętego jako empatia, jest doprowadzenie do „wyzwolenia «au-

tentycznej» osobowości” ucznia, prawdziwej natury tożsamej z „istotą”, człowieka (por. Folkierska 1986, s. 34, Korporowicz 1996, s. 171).

Uczeń w tak pojętym dialogu powołany jest do podjęcia odpowiedzialności za swoje życie i rozwój zgodny z wewnętrznymi potrzebami. Nauczyciel, będący w dobrym kontakcie z uczniem może odgrywać rolę **osoby wspierającej i ułatwiającej rozwój**. „Wspieranie rozwoju uczniów wymaga od nauczyciela, aby był w swych zachowaniach autentyczny, [...] świadomy własnych uczuć i emocji rodzących się w kontaktach interpersonalnych z uczniami” (Czerska 2001, s. 190). Ponadto ważne jest, by dysponował umiejętnościami „budowania atmosfery bezpieczeństwa psychicznego, zaufania, otwartości, konstruktywnego rozwiązywania kryzysów indywidualnych i grupowych, integrowania zespołów, z którymi pracuje, motywowania do rozwoju aktywności itp.” (Janowska 1993, s. 27).

Odejście od manipulacji, wszelkiego rodzaju działań sterujących czy konstruujących osobowość wychowanka na korzyść postępowania przyczyniającego się do uświadamiania mu jego potencjałów, talentów, które w świadomy sposób ma rozwijać, to przesłanki takiej „komunikacji, która kształtuje twórczego, odpowiedzialnego, wolnego i zdolnego do samorealizacji człowieka” (por. Podgórecki 2000, s. 27).

Ideologia progresywna a dialog nauczyciela z uczniem

Szkoła jest traktowana jako instytucja służąca procesowi zmian społecznych, postępowi (Szkudlarek, Śliwerski 1992, s. 16). Postęp, to synonim rozwoju jednostki, przechodzenia na wyższe stadia dorosłego życia. Do prawidłowego wzrostu dziecko potrzebuje środowiska. Stąd też szkoła podtrzymuje naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem czy środowiskiem, gdyż tylko dzięki prezentowaniu dziecku rozwiązywalnych, lecz autentycznych problemów i konfliktów szkoła może w pełni przyczynić się do zmiany zarówno dziecka, jak i społeczeństwa (por. Kohlberg, Mayer 1992, s. 56).

Wychowanie jest procesem dochodzenia jednostki do pełnej autonomii, wolności, dojrzałości emocjonalnej i umysłowej. Zadaniem nauczyciela jest zatem aktywne stymulowanie rozwoju ucznia, poprzez po-

budzanie umysłu, „stymulowanie przez wątpliwości, przez konflikt poznawczy”. Nauczyciel odkrywa przed uczniem mnogość znaczeń i sensów zachęcając go do samodzielnych poszukiwań, do krytycznego odnoszenia się do „informacji – propozycji” (por. Rutkowiak 1984; 1986, s. 55). Nie rozstrzyga za niego, nie określa co jest „słuszne”, co nie, wyzwała w uczniu chęć poszukiwania własnej interpretacji. Dialog nauczyciela i ucznia rozpoczyna się w tym miejscu, w którym znajduje się dziecko, wychodzi się od jego pozytywnych osiągnięć, jego wiedzy rzeczywiście posiadanej, jego doświadczeń. Dziecko samodzielnie rozwiązując problem organizuje zarówno poznanie, jak i emocje, a przede wszystkim zdobywa wiedzę, co jest jednoznaczne z „aktywną zmianą wzorców myślenia”. Doświadczane sytuacje niosą ze sobą, także szanse zmiany we wzorach reakcji na problemowe sytuacje społeczne, co sprzyja osiągnięciu moralności (Kohlberg, Mayer 1992, s. 56).

Wielką troską otacza się uczynienie szkół bardziej sprawiedliwymi, tj. zapewnienie równości lub dostępności oświaty dla wszystkich do tego uprawnionych. Z równym szacunkiem traktuje się przekonania i wartości zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Są oni równorzędnymi partnerami, nie w sensie wiedzy i doświadczenia, ale w sensie ontologicznym.

By nauczyciel traktował ucznia jak partnera musi odrzucić przekonanie o nieomyślności i jedynej słuszności nauczycielskiej wizji świata. Otwierając się na przeżycie, doświadczenia ucznia może zdystansować się od własnych „przedsądów”, „przedrozumień”, by wejść w sposób postzegania, przeżywania, wartościowania charakterystycznych dla dziecka. Również dziecko powinno odbierać wychowawcę jako partnera, tak może się stać wtedy, gdy będzie on autentyczny w kontaktach z dzieckiem, gdy okaże szczerze zainteresowanie dojściem do porozumienia i współdziałania.

Taki pełen wzajemnej akceptacji dialog wyznacza przestrzeń emancypacji uczestników, umożliwiającą „wyzwolenia się [...] spod panowania zastanych norm, wyalienowanych reguł myślenia, narzuconych interpretacji” (Wawrzyniak 1995, s. 127).

Zdaniem H. Kwiatkowskiej „dialog i komunikacja to podstawowe środki współpracy, tworzące podstawę osiągnięcia równowagi między adaptowaniem wspólnych norm a honorowaniem istniejących różnic” (Kwiatkowska 1997, s. 109). Gdy uznamy, że edukacja jest procesem otwierania się na „Innego”, na świat drugiego człowieka, to krokiem następnym

jest zrezygnowanie z czegoś własnego i przyjęcia czegoś, co pochodzi od „Innego”, taki jest bowiem warunek porozumienia się (tamże). Dialog między nauczycielem a uczniem będzie możliwy wówczas, gdy będzie zachowana równowaga między poszanowaniem i bronią swych własnych praw i praw innych. Inaczej mówiąc akcentuje się w procesie wychowania szczególnie takie wartości, jak wolność, godność, odpowiedzialność i sprawiedliwość.

Dialog między nauczycielem i uczniem ma przyczyniać się do budowania w uczniu zaufania do siebie i do własnej intuicji, pomagać mu w określaniu poziomu własnego rozwoju (samoewaluacja) i strategii radzenia sobie z problemami (por. Gołębiak 1996, s. 109). Tak pojmowany dialog sprawia, iż zmienia się rola nauczyciela, zamiast „skoncentrowanego na tym, jak najlepiej przekazać swoją wiedzę, mamy nauczyciela **przewodnika, facylitatora i obserwatora, wprowadzającego uczniów w świat wiedzy i języka, monitorującego ich rozwój, rozumiejącego trudności, ewaluującego i «poprawiającego» programy**” (podkreślenie B. D. Gołębiak; Gołębiak 1996, s. 109).

Zakończenie

Zamiarem moim było pokazanie, iż przyjęcie pewnej wizji szkoły i zasad jej funkcjonowania wyznacza miejsce, rola nauczyciela, a także zakreśla przestrzeń dialogu nauczyciela z uczniem. Każda z ideologii inaczej umiejscawia w przestrzeni edukacyjnego dialogu, nauczyciela i ucznia. W pierwszej nauczyciel jest prawodawcą, tym kto transmituje informacje o świecie, uczeń zaś znajduje się jakby „po drugiej stronie barykady”, jest tym, który ma za zadanie przyswoić treści. Taki stosunek nadrzędności – podrzędności sprawia, że raczej jest to monolog, a nie dialog, a jeśli już dialog to w jakimś karykaturalnym wydaniu, gdyż liczy się w nim głos tylko jednej strony (nauczyciela oczywiście).

Druga ideologia zakreśla wizerunek nauczyciela jako tego, który przyjmuje rolę służebną względem potrzeb ucznia, jest tym, który pochyla się nad uczniem i wsłuchuje w jego potrzeby. Wsłuchuje się, ale czy rzeczywiście słyszy, wydaje się, iż wrażliwszy jest na głosy „wewnątrzsterownej natury ludzkiej”.

Ostatnia z omawianych ideologii postrzega nauczyciela, jako „tłumacza” nieprzejrzystej rzeczywistości. Tu dialog nauczyciela z uczniem zakorzeniony jest w świecie, w jego rzeczywistych problemach. W tej perspektywie liczy się każdy głos, pomysł, wizja, gdyż ona może przynieść rozwiązanie dylematu i przyczynić się do pokonania kolejnego stadium rozwoju.

Poruszanie tego wątku wydaje się szczególnie ważne w okresie, w którym polska edukacja poszukuje wciąż „własnego” (patrz Witkowski 2000) wizerunku. Należy dołożyć wszelkich starań, by wybrała demokratyczne jego oblicze.

Bibliografia

- Czerska B., *Język jako narzędzie przymusu i wyzwolenia*, [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Katowice 2001.
- Folkierska A., *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986/1.
- Gołębiński B. D., „Językowy” model nauczania szansą zmniejszania napięć między nauczycielem a uczniem? [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996.
- Janowska J., *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin 1993.
- Koć-Seniuch G., *O edukacji dialogicznej nauczyciela*, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Warszawa – Białystok 1997.
- Kojs W., (red.), *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*, Katowice 2000.
- Kojs W., (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Katowice 2001.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.
- Korporowicz L., *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa 1996.
- Kuchcińska M., *Dylemat swobody w edukacji metodą zadaniową*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, „Forum Oświatowe” 1989, nr 1-2.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa 1997.
- Leppert R., *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk i transformacyjny intelektualista*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Mizerek H., *Edukacja nauczycielska wobec wyzwań ponowoczesności*, „Edukacja” 1999, nr 2(66).
- Podgórecki J., *Moralne aspekty komunikacji społecznej*, [w:] W. Kojs (red.), *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*, Katowice 2000.
- Rutkowiak J., „Dialog bez arbitra” – jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem, „Ruch Pedagogiczny” 1984/5-6
- Rutkowiak J., *Dialog jako warunek możliwości rozumienia*, „Ruch Pedagogiczny” 1989/5-6
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa 1992.

- Rutkowiak J., *Stosowanie teorii w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986/1
- Wawrzyniak R., *Kompetencja komunikacyjna nauczyciela w aspekcie etycznym*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI.
- Witkowski L., *Typy dialogu w kulturze a strategie edukacyjne*, [w:] Witkowski L., (red), *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Wołodźko E., *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli i uczniów warunkiem demokratyzacji życia szkoły*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Wołodźko E., *Komunikacja interpersonalna jako istota procesu edukacyjnego*, „Edukacja” 1999, nr 2(66).