



TERESA ZUBRZYCKA-MACIĄG 

Rola nauczyciela w rozwijaniu podmiotowości uczniów

The Role of the Teacher in Developing Student Subjectivity

ORCID: 0000-0002-8942-0567, doktor habilitowany, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania, Polska

Streszczenie

Wraz z postępującą humanizacją i demokratyzacją życia społecznego w naszym kraju w latach 80. ubiegłego wieku pojawiła się w polskiej pedagogice problematyka podmiotowości. Wydaje się, że nikt dziś nie ma wątpliwości, iż rozwijanie podmiotowej orientacji u uczniów jest bezpośrednim determinantem ich pełnego rozwoju. W dobie dyskusji o systemie oświaty ważne staje się pytanie: Czy podmiotowość ucznia jest właściwie rozumiana i doceniana przez decydentów oświaty oraz teoretyków i praktyków kształcenia i wychowania? W artykule ukazano istotę podmiotowości ucznia oraz wskazano na rolę nauczyciela w jej rozwijaniu. W szczególności zwrócono uwagę na możliwość umacniania orientacji podmiotowej uczniów poprzez rozwijanie ich postawy asertywnej oraz wykozystanie w pracy pedagogicznej założeń i metod Edukacji Skoncentrowanej na Rozwiązaniach.

Słowa kluczowe: uczeń, podmiotowość, asertywność, Edukacja Skoncentrowana na Rozwiązaniach

Abstract

The 1980s saw the social life in our country become more humanized and democratized, leading to the emergence of the issue of subjectivity in the Polish pedagogy. Today, no one seems to doubt that developing a subjective orientation in students directly determines their full growth. The ongoing discussion regarding the education system raises a relevant question, and namely whether student subjectivity is properly understood and acknowledged by policy-makers as well as theorists and practice experts in the field of education. This article indicates the importance of student subjectivity and the role of the teacher in its development. In particular, it demonstrates that teachers can reinforce students' subjective orientation by fostering their assertiveness and by implementing the assumptions and methods of the Solution-Focused Education approach.

Keywords: student, subjectivity, assertiveness, Solution-Focused Education

Wstęp

Sformułowanie *podmiotowe traktowanie ucznia* użyte zostało w pracach programowych nad szkolnym wychowaniem z 1977 r. dla określenia zasady wyznaczającej nową pozycję i rolę ucznia w życiu szkoły. Akcentowano wów-

czas, żeby uczeń nie był już tylko przedmiotem zabiegów edukacyjnych lecz „miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego i pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa i współpartnerstwa w procesie edukacji szkolnej” (Gurycka, 1989, s. 10). Zainteresowanie problematyką podmiotowości wyraźnie wzrosło w latach 80. XX w. i od tego czasu wielu pedagogów i psychologów niezmiennie upomina się o większą humanizację szkoły i rzeczywiste upodmiotowienie uczniów.

Pojęcie *podmiotowość* nawiązuje do pojęcia *podmiot*. W rozumieniu ontycznym podmiot można definiować jako fundament czegoś, co będąc samoistne, stoi u podstaw czegoś innego. W świetle epistemologii podmiot oznacza kogoś aktywnego w procesie poznania w przeciwieństwie do poznawanego przedmiotu, który jest bierny. Z punktu widzenia etyki bycie podmiotem jest równoznaczne z wartościowym sposobem bycia (Dziaczkowska, 2016). Z kolei psycholog Tomaszewski (1998) wyjaśnia, że o podmiotowości można mówić wtedy, gdy człowiek ma określoną tożsamość, która wyróżnia go wśród innych osób, oraz kiedy jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego.

Doświadczenie podmiotowości wyraża się w poczuciu własnej odrębności i autonomii psychicznej, w poczuciu sprawstwa i kontroli w relacjach międzyludzkich, wywierania wpływu na otoczenie społeczne oraz przewidywania skutków swojego działania.

Człowiek nie rodzi się z gotową podmiotowością, ale ma możliwość „bycia podmiotem”. Podmiotowość nie jest bowiem człowiekowi dana z natury, lecz jest dyspozycją, którą może on rozwijać w wyniku własnego zaangażowania i uczenia się. Aby funkcjonować na sposób podmiotowy, człowiek musi ukształtować system wewnętrznych i zewnętrznych powiązań o charakterze funkcjonalnym (Bałachowicz, 2008; Głowała, 2016).

Podmiotowość ucznia

Podmiotowość traktowana jako specyficzny cel wychowania „sprowadza się do świadomego kształtowania orientacji podmiotowej, a co za tym idzie, poczucia sprawstwa u dzieci i młodzieży” (Gurycka, 1989, s. 17). W orientacji podmiotowej jednostki Kofta (1989, s. 38–39) wyróżnia pięć własności: generatywność oznaczającą skłonność do przejawiania spontanicznych zachowań oraz tendencję do wypróbowania nowych schematów myślenia i działania; optymizm ujawniający się w oczekiwaniu jednostki na pomyślny przebieg zdarzeń, „szczęśliwy los” i sukces; zaufanie do siebie wyrażające się poprzez pozytywną ocenę własnych możliwości wpływania na otaczającą rzeczywistość oraz docenianie własnych sądów i opinii; selektywność przejawiającą się w zdecydowanym wartościowaniu preferencji jednostki oraz ukierunkowaniem uwagi na te aspekty otoczenia, które są istotne dla doraźnie rozwijającej się linii jej aktywności; po-

szukiwanie przyczynowości oznaczające nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między własnym zachowaniem a jego możliwymi następstwami. Fundamentalnym warunkiem utrzymywania się orientacji podmiotowej jest wolność wyboru celów i form działania, natomiast jest ona zagrożona w sytuacji doświadczania braku kontroli zdarzeń, gdyż wtedy dochodzi do obniżenia poczucia sprawstwa i utraty zdolności do zachowań sprawczych (Kofta, 1989).

Uczeń doznaje podmiotowości, kiedy ma poczucie podejmowania działań z własnej woli, zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami, kiedy ma możliwość wyboru tego, w jaki sposób wykonywać zadania, oraz ma poczucie, że wykonuje je dzięki swojemu wysiłkowi. Podmiotowość ucznia przejawia się w tym, że dokonuje samokontroli i samooceny przebiegu i efektu własnej pracy, ma możliwość wyboru norm i wartości, sam decyduje o wyborze partnerów do realizacji podjętych inicjatyw i ma możliwość samodzielnego budowania relacji interpersonalnych (zob. Popławska, 2007).

Skoro kluczowym warunkiem doświadczania przez ucznia podmiotowości jest jego poczucie sprawstwa i autonomii, warto przyjrzeć się praktyce szkolnej pod względem wkładu, jaki wnosi do rozwoju tych dyspozycji osobowości.

Działania nauczyciela wspierające podmiotowość uczniów

Wejście w rolę ucznia związane jest od początku z koniecznością podporządkowania się zewnętrznym regułom i zasadom życia szkolnego. System ocen szkolnych pełniących funkcję kar i nagród dodatkowo wzmacnia ten stan rzeczy. Im bardziej wyznaczona dla ucznia rola odczuwana jest przez niego jako niechciana, narzucona z zewnątrz (przez nauczycieli i rodziców), ograniczająca swobodę myślenia i działania, tym bardziej jest zagrożone jego poczucie wolności i sprawstwa, a co za tym idzie – jego poczucie odpowiedzialności. Nie służy rozwijaniu podmiotowości uczniów stosowanie przez nauczyciela metody „odpowiedzialności zbiorowej”, usadzenie uczniów według własnego planu, lekceważenie ich samorządności, ale również wyręczanie uczniów i branie odpowiedzialności za ich działania w nieuzasadnionych sytuacjach.

Wzorami interakcji dwupodmiotowych między nauczycielem i uczniami, opartych na podmiotowym paradygmacie, są relacje symetryczne, dwupodmiotowe, nastawione na uwzględnienie potrzeb ucznia. W relacjach tych atmosfera powinna opierać się na współpracy, wymianie myśli, dialogu, akceptowaniu indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz na wzajemnej pomocy między uczniami w klasie oraz szacunku dla wysiłku włożonego w pracę przez innych (por. Bałachowicz, 2008; Zubrzycka-Maciąg, 2018). W budowaniu relacji dwupodmiotowych konieczne jest jednak uwzględnianie poziomu dojrzałości wychowanków. Błędem jest „próba budowania przez nauczycieli ujednoczonych, podmiotowych relacji z uczniami i obdarowywania ich «na siłę» wolno-

ścią bez uwzględnienia ich wieku rozwojowego i uwarunkowań kulturowych” (Dziaczkowska, 2016, s. 782; zob. M. Czerepaniak-Walczak, 1994). Nie służy też rozwojowi ucznia utrzymywanie na siłę bliskiej więzi, która albo odbiera mu dynamizm bycia podmiotem własnego życia i go uzależnia, albo prowadzi do buntu i zerwania kontaktu (Gurycka, 1989). Rolą nauczyciela dbającego o podmiotowe kształtowanie osobowości wychowanka jest zatem stopniowe ograniczanie własnej podmiotowości na rzecz rozbudowywania i wspierania podmiotowości ucznia.

„Proces upodmiotowienia ma dwa wymiary, które opierają się na pozornie sprzecznych i wykluczających się zasadach: indywidualizacji i socjalizacji (...). Upodmiotowienie jest więc powiązane z jednej strony z tworzeniem obrazu samego siebie (tożsamości), a z drugiej pozostaje od tego obrazu zależne. Jest źródłem poczucia własnej wartości, która konstruuje tożsamość ucznia i ją wspiera (...). Kształtowanie podmiotowości ucznia należy zatem powiązać z pedagogicznymi działaniami, które będą rozbudowywać przede wszystkim jego indywidualną tożsamość” (Juszczak-Rygałło, 2016, s. 13). Przykładem działań nauczycieli służących umacnianiu podmiotowości uczniów jest rozwijanie ich postawy asertywnej oraz oparcie praktyki edukacyjnej na założeniach Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach.

Kształtowanie asertywnej postawy uczniów

Asertywności nie należy sprowadzać wyłącznie do specyficznych umiejętności zachowania się w kontaktach interpersonalnych, gdyż obejmuje ona również określone przekonania osobiste dotyczące własnej osoby i świata, w tym głównie innych ludzi oraz relacji „ja” ze światem. Na przekonania dotyczące własnej osoby składają się: przekonania dotyczące własnych praw, czyli tego, co się jednostce należy z natury, a także w związku z przynależnością do określonej grupy; przekonania dotyczące własnej wartości i cech osobistych oraz związana z nimi pozytywna samoocena i samoakceptacja; przekonania dotyczące własnej skuteczności w radzeniu sobie z wyzwaniami i zagrożeniami codziennego życia i wynikające z nich poczucie samoskuteczności i kontroli osobistej (zob. Poprawa, 1998, s. 233).

Kształtowanie asertywnej postawy u uczniów powinno uwzględniać: dostarczenie im wiedzy na temat możliwości i sposobów asertywnego zachowania się z uwzględnieniem uwarunkowań społecznych i kulturowych, doskonalenie umiejętności zachowań asertywnych oraz rozwijanie gotowości emocjonalnej do przejawiania asertywności w kontaktach z innymi ludźmi (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Warunkiem kształtowania asertywnej postawy uczniów jest zapewnienie im wzorca zachowania asertywnego, czyli kogoś, kto w ich obecności jest asertywny i komu ufają, szanują go i chcą postępować podobnie. Chodzi tu więc o prze-

jawianie asertywnej postawy przez samych wychowawców, co wiąże się z uznaniem niezależności każdego z uczniów, poszanowaniem ich prawa do stanowienia i obrony granic osobistych oraz akceptowaniem i umacnianiem dążenia uczniów do wyrażania siebie na różnych płaszczyznach życia szkolnego (zob. Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Rozwijanie asertywności służy budowaniu autonomii, wzmacnianiu zdolności kierowania sobą, zwiększaniu zaradności i samodzielności, co z kolei ściśle wiąże się ze wzrostem własnej skuteczności i poczuciem własnej wartości. Asertywność korzystnie wpływa na formowanie się koncepcji siebie, umacnia poczucie sprawczości oraz pozwala młodemu człowiekowi przeciwstawić się negatywnym wpływom ze strony otoczenia, a jednocześnie służy budowaniu dobrego klimatu w klasie i pozytywnie wpływa na dynamikę grupy.

Zadania nauczyciela Edukacji Skoncentrowanej na Rozwiązaniach

Edukacja Skoncentrowana na Rozwiązaniach (ESR) proponuje alternatywne podejście do angażowania się nauczyciela w pracę z uczniami. Rola nauczyciela jest tu podobna do roli coacha, który ma pomóc uczniowi w rozwijaniu i pogłębianiu własnych umiejętności i zasobów.

Pionierkami ESR są dwie nauczycielki ze Szwecji Mahlberg i Sjoblom, które przeniosły ideę i założenia krótkoterminowej Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach na grunt szkoły. Polską wersję modelu ESR opracowały Majchrowska i Zubrzycka-Maciąg (2016).

Celem pracy w nurcie ESR jest budowanie pożądanej przez ucznia przyszłości szkolnej opartej na budowaniu rozwiązań, a nie na rozwiązywaniu problemów. Wspólnym elementem działań nauczyciela i ucznia jest poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań dla sytuacji niepożądanych, przy czym w ESR przyjmuje się, że ekspertami od najlepszych rozwiązań są sami uczniowie, a nie nauczyciele. Każdy uczeń wie bowiem najlepiej, co czuje i czego potrzebuje. Chodzi o to, aby nauczyciel nie narzucał swojego sposobu myślenia i swoich rozwiązań uczniowi, gdyż one niekoniecznie będą zgodne z potrzebami i możliwościami ucznia. Narzędziem pracy nauczyciela ESR jest dialog oparty na szacunku, rozumieniu perspektywy rozmówcy oraz akceptacji dla jego potrzeb i celów, a działania nauczyciela ukierunkowane są na: pracę z uczniem, a nie z jego problemami; szukanie zasobów ucznia, a nie jego deficytów; skupianie się na pozytywnych aspektach funkcjonowania ucznia w szkole i poszukiwanie możliwości ich pomnażania.

Uznanie uczniów za ekspertów od własnych uczuć i potrzeb oraz pozostawienie w ich gestii decyzji przy wyborze sposobów dochodzenia do rozwiązań przyczynia się do rozwijania ich samoświadomości i autonomii, a zatem spełnia kryteria podmiotowego ich traktowania, pozostawiając nauczycielowi rolę rzeczowego facylitatora w procesie rozwoju wychowanków.

Obserwacja realiów polskiej szkoły wskazuje, że mimo powszechnej zgody na uznanie wspierania uczniów w rozwijaniu podmiotowości za priorytetowe zadanie szkoły wciąż jest wiele do zrobienia w tym zakresie. Należy jednak pamiętać, że czynnikiem warunkującym rozwój podmiotowości ucznia jest podmiotowość nauczyciela. Jedynie bowiem upodmiotowiony nauczyciel będzie potrafił zrozumieć podmiotowe dążenia uczniów. Pozbawienie nauczycieli poczucia podmiotowości powoduje natomiast, że nie będą oni w stanie stworzyć właściwej atmosfery ani zadbać o to, aby ich uczniowie mogli autentycznie czuć i rozwijać własną podmiotowość. W tym kontekście warto zastanowić się nad tym, jaka jest podmiotowa tożsamość współczesnego polskiego nauczyciela.

Ponad 30 lat temu Gurycka (1989, s. 9) pytała: „Podmiotowość w wychowaniu – Hasło? Nonsens? Prawda?”. Oby po opracowaniu i wprowadzeniu zmian systemowych do polskich szkół podmiotowość w wychowaniu okazała się prawdą i mogła być wizytówką naszych szkół masowych.

Literatura

- Balachowicz, J. (2008). Podmiotowość dziecka – teoria czy potrzeba dnia codziennego. *Życie Szkoły*, 7, 5–13.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin, Gorzów Wlkp.: Wyd. WOM Gorzów Wlkp.
- Dziachkowska, L. (2016). Podmiotowość. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 781–785). Radom: Polskie Wyd. Encyklopedyczne.
- Głowala, A. (2016). Doświadczanie podmiotowości w praktyce edukacyjnej w opinii uczniów szkoły podstawowej. *Spoleczeństwo. Edukacja. Język*, 4, 139–148.
- Gurycka, A. (1989). Podmiotowość postulat dla wychowania. W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (s. 9–24). Warszawa: Wyd. UW.
- Juszczak-Rygałło, J. (2016). Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11(2), 13–24.
- Kofta, M. (1989). Orientacja podmiotowa. Zarys modelu. W: M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań* (s. 33–64). Warszawa: Wyd. UW.
- Majchrowska, E., Zubrzycka-Maciąg, T. (2016). Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w Edukacji. *Rozwiązania*, 2, 24–29.
- Popławska, A. (2007). Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole. *Edukacja*, 4, 38–46.
- Poprawa, R. (1998). Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 3–4, 217–238.
- Tomaszewski, T. (1998). *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa: Żak.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2011). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Wyd. UMCS.