

Ewa WYSOCKA

Relacja nauczyciel–uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia

„Co z etyką nauczycieli? Szkoła mogłaby być oceniana po wyrazie twarzy jej uczniów, a nie po wynikach egzaminów”.

A.S. Niell¹

Wstęp

Często zadajemy sobie pytanie o to, jaki ma być model edukacji przyszłości – i formułujemy wiele abstrakcyjnych tez, które mają tę cechę, że nigdy nie są realizowane w sytuacji codziennej, czyli nie znajdują odzwierciedlenia w szkolnym funkcjonowaniu podmiotów dlań najważniejszych – ucznia i nauczyciela. Nie mogąc – ze względu na ograniczenia formą tekstu – dokonać analizy wszystkich, a nawet wybranych, koncepcji „dobrej szkoły” i „prawidłowych relacji nauczyciel–uczeń”, przywołam jedynie koncepcję Tadeusza Pilcha, który wskazał *triadę* wzajemnie ze sobą powiązanych wyznaczników dobrej szkoły: *cele wychowania* (indywidualne i społeczne), wyznaczające aksjologię szkoły, *kondycja nauczyciela* i *model funkcjonowania szkoły*, stanowiące o możliwości realizacji określonej aksjologii. Cele wychowania – niezależnie od wyznawanej ideologii, zawsze odnoszą się do swoistej formacji osobowej człowieka, którą wyznacza zdolność do prawidłowego funkcjonowania we wspólnocie i prawidłowy stosunek do samego siebie² (z różnym akcentowaniem celów indywidualnych i wspólnotowych w odmiennych ideologicznie koncepcjach wychowania).

¹ Za: B. Śliwerski *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, s. 191.

² T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Warszawa 1999, s. 207.

Profesjonalizm nauczyciela wyznaczają: przygotowanie i cechy osobowe, składające się na autorytet nauczyciela, ale ważniejsze są tu jego właściwości ekspresyjne, a nie instrumentalne³. Model szkoły wyznacza ogólna zasada jej zorganizowania wedle reguł zapewniających autonomię, z poszanowaniem idei porządku demokratycznego, oraz ukierunkowanie działania na dobro ucznia w kierunku jego wszechstronnego rozwoju⁴.

Założenia oczywiste, ale nieprzekładające się – lub zbyt rzadko – realnie na rzeczywistość szkolną. Tym bardziej, iż stawia się też tezę, że szkoła powinna stanowić dla ucznia „małą ojczyznę”, co determinuje konieczność aktywnego współtworzenia modelu jej funkcjonowania w obszarze wszystkich powyżej opisanych wyznaczników, przez oba podstawowe podmioty sytuacji edukacyjnej – ucznia i nauczyciela. Zwykle jednak tak się nie dzieje, choć słusznie zakładamy, że uczeń musi współtworzyć codzienność życia szkoły, gdyż tylko wówczas może być ona przez niego afirmowana. Nie ogranicza to z pewnością, ale zmienia jakość funkcji i wyznaczniki roli nauczyciela, który angażuje się w jej współtworzenie, wyklucza jednakże narzucanie własnej wizji szkoły i relacji nauczyciel–uczeń. Jedynie w sytuacji, w której można mówić o wspólnotcie tworzonej – nie odrębnie i nierzadko opozycyjnie przez oba podmioty relacji, ale wspólnie przez nauczycieli i uczniów, możliwe jest realizowanie podstawowego celu edukacji, jakim jest wychowanie człowieka sprawczego i twórczego⁵, mającego szansę poradzić sobie ze złożonością życia i świata, w którym przyszło mu żyć.

Życie człowieka stanowi ciąg kryzysów, wyznaczanych przez różne problemy i dylematy o charakterze rozwojowym, ale wzmacniane przez cechy współczesnego (ponowoczesnego) świata, które to kryzysy młode pokolenie (i nie tylko ono) musi umieć pokonywać. W zasadzie nadrzędnym celem edukacji można uczynić kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, nieprzewidywalnych, co wymaga przyjęcia postawy transgresyjnej, zarówno wobec siebie (transgresje osobiste), jak i świata (transgresje publiczne)⁶. Autokreacja to zadanie trudne, gdyż dokonywanie niełatwych wyborów związanych z określeniem wizji własnej osoby i wizji własnego funkcjonowania w świecie wymaga odwagi przyjęcia postawy refleksyjnej, chroniącej niejako przed nieuzasadnionym samozadowoleniem. Postawa refleksyjnego i ciągłego niezadowolenia motywuje bowiem jednostkę do samodoskonalenia i dokonywania transgresji. W formowaniu tego rodzaju postaw musi jednak wspierać ucznia szkoła i głównie nauczyciel, który podobną postawę wobec siebie przyjmuje.

³ Tamże, s. 208–209.

⁴ Tamże, s. 209–211.

⁵ J. Koziński, *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995, s. 158–162.

⁶ Tenże, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; tegoż, *O człowieku wielowymiarowym: eseje psychologiczne*, Warszawa 1988; tegoż, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.

Jeśli zatem zadamy sobie pytanie o sens edukacji, musimy je w perspektywie ponowoczesnej postawić inaczej, choćby ze względu na swoisty dlań brak trwałych odniesień i znaczeń, możliwych do wykorzystania w trudnym procesie autokreacji. Musimy zatem zastanowić się nad tym, czy pozostał jakiś sens wychowania w świecie pozbawionym zależności „zaplanowanej”, której celem jest budowanie wspólnot. Odwróceniu bowiem uległy współcześnie tradycyjne modele wychowania i socjalizacji, a tym samym rola nauczyciela i wyznaczniki jej jakości. Wiązać to można z solipsystyczną wolnością człowieka, charakterystyczną dla ponowoczesności, czyniącą człowieka samotnym w radzeniu sobie ze złożonością świata, w którym żyje. Jednostka pozbawiona została zakorzenienia w rodzinie, w środowisku życia, w kulturze, w religii, w autorytecie, czyli w spotkaniu z innymi ludźmi. A człowiek, by mógł się prawidłowo rozwijać, takie zakorzenienie mieć musi, co nie oznacza uzależnienia, a jedynie gwarantuje poczucie bezpieczeństwa i stałości, na bazie których można oprzeć kształtowanie siebie (budowanie własnej indywidualności).

Jiddu Krishnamurti⁷, zadając pytanie o sens edukacji we współczesnym świecie, stawia je następująco: „Co więc znaczy tak zwana edukacja i czego dotyczy? Czy więc funkcją wykształcenia ma być przygotowanie nas do zawodu, do znalezienia najlepszej możliwej pracy, czy też pomoc w zrozumieniu całego procesu życia?”. Odpowiedź można znaleźć w słowach Kahlila Gibrana⁸, który mówi: „Żaden człowiek nie zdoła nam odkryć niczego ponad to, co już w nas żyje, na wpół uśpione w brzasku naszego poznania”. Sens edukacji polega zatem na torowaniu drogi rozwoju jednostki wedle jej osobistych preferencji, zdolności i zasobów, które trzeba jedynie odkryć, nie zaś na ustalaniu jej kierunku wedle własnej wizji formowanej przez edukatora (na jakim poziomie byśmy go nie lokalizowali), co stanowi proces zakrywania indywidualności jednostki. Nie doprowadzi jej zatem do zrozumienia i znalezienia wizji siebie, własnego życia i określenia własnego miejsca w świecie.

Trzeba także zdać sobie sprawę z prostej, ale najważniejszej kwestii, wiążącej się z tym, że edukacja zawsze i na każdym poziomie stanowi swoistą relację międzygeneracyjną, co jest źródłem utrudnionego dialogu między pokoleniami, gdyż pokolenie edukatorów i edukowanych dzieli znaczna odmienność, rozwarstwienie i coraz większa przepaść⁹, pogłębianą przez specyficzne cechy ponowoczesnego świata i niezdolność sprostania wyzwaniom społeczeństwa demokratycznego, napędzana dodatkowo trudnymi warunkami ekonomicznymi, w których instytucje edukacyjne tracą z oczu prawdziwą istotę wychowania i kształcenia, skupiając się głównie na wartościach materialno-ekonomicznych.

⁷ J. Krishnamurti, *Szkola zrozumienia*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, Wrocław 1992, s. 7.

⁸ K. Gibran, *Prorok*, tłum. T. Truszkowska, Kraków 1981, s. 40.

⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno 2005, s. 29.

Relacje międzygeneracyjne a rola nauczyciela – wyzwalanie czy hamowanie rozwoju?

Andreas Salcher¹⁰ wskazuje, iż każda reforma szkolnictwa powinna koncentrować się na trzech niezbywalnych filarach określających jakość edukacji, a odnoszących się do nauczyciela, ucznia i relacji między nimi. Tak więc, *nauczycielami mogą zostawać tylko najlepsi* – jakość systemu edukacji nigdy bowiem nie przewyższy jakości swoich nauczycieli. Stanowi to podstawę konieczności opracowania standardów selekcji do zawodu i ich konsekwentnego stosowania, następnie wskazania, egzekwowania oraz ciągłego doskonalenia takich właściwości i kompetencji nauczyciela, które wpisują się w jego rzeczywisty profesjonalizm. Ponadto, jego zdaniem, o jakości edukacji decydują indywidualne relacje nauczyciel – uczeń, gdyż decydujące znaczenie dla procesu kształcenia i wychowania mają *zajęcia w klasie, a nie sposób organizacji szkoły*. Nie jest bowiem możliwe stworzenie uniwersalnych wymiarów kształcenia dla wszystkich uczniów, którzy wszak są zróżnicowani pod względem potencjałów, zdolności i preferencji. Można powiedzieć, że wszystko, co jest znaczące dla rozwoju ucznia, zawsze odbywa się w indywidualnej relacji między nim a nauczycielem. Wynika stąd oczywista, choć nieprzestrzegana w polskiej rzeczywistości, zasada, iż wszelkie dostępne środki należy kierować na rozwój i doskonalenie kadry nauczycielskiej oraz tworzenie dla niej systemu wsparcia, albowiem musi ona nierzadko rozwiązywać niebywale skomplikowane problemy uczniów. O wiele mniejsze znaczenie ma tworzenie zunifikowanych standardów, programów i zadań, które nauczyciele mają realizować, i co więcej, za realizację których nauczyciela się rozlicza (bo jest to łatwiejszy sposób ewaluacji jego działań). Wynika stąd oczywistość trzeciego filaru odnoszącego się do ucznia, gdyż *indywidualny talent, zdolności i preferencje każdego ucznia mają zawsze pierwszeństwo*. W dobrej szkole, przygotowującej do przyszłości (życia), w centrum zainteresowania znajdować musi się uczeń ze swoimi długofalowymi zainteresowaniami, a wszystko inne musi być temu podporządkowane.

Szkola, co stanowi prawdę oczywistą, stanowi złożone środowisko, określoną rzeczywistość społeczną, w której dzieci i młodzież zdobywają wielorakie doświadczenia: o charakterze intelektualno-poznawczym, emocjonalno-motywacyjnym, wolicjonalnym i społecznym, stąd charakter jej oddziaływania na ucznia daleko wykracza poza proste nauczanie. Podmiotami uczestniczącymi i zarazem twórcami tej rzeczywistości są dwie główne osoby: nauczyciel i uczeń, zaś efektywność działań przebiegających w owej rzeczywistości w większym stopniu wyznacza charakter relacji między obu podmiotami (sposób traktowania ucznia przez nauczyciela i zwrotna postawa ucznia wobec na-

¹⁰ A. Salcher, *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, tłum. A. Ryłska-Juruś, Rzeszów 2009.

uczyciela) niż treści nauczania¹¹. W tym kontekście musimy przyjąć, że jakość kształcenia i wychowania wyznaczana jest przez wiele czynników, które można jednak sprowadzić do kilku najważniejszych: merytorycznych, dydaktyczno-metodycznych, organizacyjnych i osobowo-relacyjnych, które przekładają się na realizowanie funkcji nie tylko kształcących, ale i wychowawczych. Wyniki dociekań naukowych, ale także myślenie potoczne o jakości i funkcjach szkoły, wskazują, iż system edukacyjny nie realizuje tej złożonej funkcji. Dzieci i młodzież bowiem – jak dowodzi Kazimierz Denek¹² – posiadają duży zasób wiedzy encyklopedyczno-teoretycznej, której jednak nie potrafią w praktyce wykorzystać, czy nawet selekcjonować, weryfikować, poddawać refleksji, osądzać i wreszcie stosować w życiu codziennym.

Roman Leppert¹³ w swoich badaniach konceptualizuje rolę nauczyciela metaforycznie, z odniesieniem do dwu podstawowych jej wersji: *towarzysza* vs. *przewodnika*¹⁴, według kryterium pewności profesjonalnej wiedzy i sposobu jej przekazywania (relacja podmiotowa – towarzysz; relacja przedmiotowa – przewodnik), różniących się pod względem jakości relacji nauczyciel–uczeń¹⁵. W badaniach własnych nad rolą nauczyciela¹⁶ – w wyobrażeniach studentów pedagogiki – rolę nauczyciela konstytuuje pewność i powiązana z nią gotowa postać dostarczanej wiedzy, lokująca ją w perspektywie nauczyciela – wyrobnika, posługującego się gotowymi standardami i metodami, bez uwzględnienia kreatywności w ich indywidualnym tworzeniu i dostosowaniu do potrzeb indywidualnego ucznia.

Dokonując pogłębionej analizy sformułowanych przez Kennetha M. Zeichnera metafor roli nauczyciela – towarzysza i przewodnika, można odnieść się do typologii nauczycieli – pedagogów Gary’ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa¹⁷. Autorzy ci scharakteryzowali cztery podstawowe role, które jednak odnieść można (i trzeba) do wieku rozwojowego ucznia: ogrodnika, garncarza, po-

¹¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kizskurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.

¹² K. Denek, dz. cyt., s. 39.

¹³ R. Leppert, *Pedagogika. Poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*, Kraków 1997, s. 36–78.

¹⁴ Badania odnosiły się do studentów pedagogiki, ale wydaje się, iż można je uogólnić. Wynika z nich, iż preferowana rola nauczyciela odnosi się do przewodnika, decydującego o kształceniu relacji i wiedzy między obu podmiotami sytuacji szkolnej (akademickiej).

¹⁵ K.M. Zeichner, *Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education*, „International Journal of Educational Research” 1987, nr 11(5), s. 565–575; K.M. Zeichner, D.P. Liston, *Teaching student teachers to reflect*, „Harvard Educational Review” 1987, nr 57(1), s. 23–48.

¹⁶ E. Wysocka, *Potoczne teorie edukacyjne. Deskryptywno-ewaluacyjny model profesjonalizmu i kształcenia pedagoga w wyobrażeniach studentów pedagogiki*, [w:] *Wychowanie – aktualne problemy i zagrożenia*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2006, s. 49–62.

¹⁷ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Podejścia do nauczania*, tłum. K. Kruszewski, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 1, s. 30–31.

łożnika i zaopatrzeniowca. *Ogrodnik* dba o rozwój i pielęgnowanie młodych, wzrastających istot, *garncarz* nadaje bezkształtnej masie postać użytecznego przedmiotu, *położnik* asystuje przy narodzinach pomysłów i wiedzy, zaś *zaopatrzeniowiec* dostarcza zapasu wiedzy i umiejętności potrzebnych w podróży życia. Role *garncarza* i *zaopatrzeniowca* charakteryzuje dyrektywny styl wychowania, związany z kierowaniem autokratycznym, odgórnym, z pozycji dominującej, właściwym dla relacji niepartnerskiej. A choć teoretycznie oparte są na różnych mechanizmach wpływu, to jednak stosowane do nieodpowiedniej grupy wiekowej, zbyt długo i sztywno – ograniczają możliwość rozwoju zgodnie z własnymi predyspozycjami i preferencjami ucznia. W roli *garncarza* mechanizm wpływu nauczyciela na ucznia wiąże się ze stosowaniem ścisłych nakazów i zakazów, co cechuje moralizatorski model oddziaływania (wpływu). W roli *zaopatrzeniowca* mechanizm wpływu bazuje na procesach poznawczych, związanych z przekazem gotowej do recepcji przez ucznia wiedzy, co można wpisać w oddziaływanie właściwe dla modelu intelektualizującego. Można powiedzieć, iż obie krótko scharakteryzowane role nauczyciela odnoszą się do metafory przewodnika, mogą mieć zastosowanie wobec młodszych kategorii wiekowych, pod warunkiem jednak ich refleksyjnego i elastycznego wykorzystywania. Kolejne metafory roli nauczycielskiej – *ogrodnika* i *położnika* – znajdują zastosowanie w odniesieniu do starszych kategorii wiekowych, a więc młodzieży, promują bowiem niedyrektywny styl oddziaływania, wspierająco-kontrolujący, co jednak odnosi się jedynie do tworzenia warunków właściwego rozwoju i motywowania ucznia do poszukiwania własnych rozwiązań. Wiąże się to też z pozwalaniem na gromadzenie osobistych doświadczeń i eksperymentowanie z własnymi wyborami, stanowiąc pośrednio podstawę uczenia się podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji. Role te można wpisać w model osoby towarzyszącej w rozwoju (metafora nauczyciela – towarzysza). Towarzyszenie uczniowi w rozwoju jest z pewnością działaniem trudniejszym, wymagającym indywidualizacji w podejściu do jego potrzeb i diagnozowania jego potencjałów oraz elastycznego reagowania i zmiany charakteru działań. Twórcze kreowanie relacji obu podmiotów, oparte na partnerstwie i współpracy, wymaga swoistej postawy zaangażowania nauczyciela, a zarazem swoistego „wycofania się”, związanego z ograniczeniem roli do wspierania rozwoju, a więc przyjęcia postawy „przyzwalającej” na samodzielność i niezależność ucznia.

Wskazując wagę interakcji nauczyciel–uczeń dla efektywności procesu kształcenia, analizuje się jej wyznacznik, jaki stanowi osobowość nauczyciela, konstruując jej typologie. Maria Grzegorzewska¹⁸ wyróżniła np. typ *nauczyciela wyzwającego*, który oddziałuje na ucznia, wykorzystując specyficzne „środki”, głównie o charakterze emocjonalnym: miłość, sympatię, chęć pomocy, tworzenie klimatu życzliwości oraz typ *nauczyciela hamującego*, który wykorzystuje

¹⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1958.

w swych działaniach głównie „środki behawioralne”, takie jak: przymus, rozkaz, stosowanie sankcji, składające się na tworzenie formalnego dystansu i klimatu obcości w relacjach z uczniem. Zbigniew Zaborowski tworzy podobną typologię nauczycielskich ról, które wyznaczane są przez jego osobowość, a więc wskazuje na dwie, alternatywne role konstytuowane przez *osobowość podnoszącą* i *osobowość obniżającą*¹⁹. Ich charakterystykę można kolejno wpisać w typ nauczyciela wyzwającego i hamującego.

We wcześniejszych badaniach autorki dotyczących nastawień uczniów szkół ponadgimnazjalnych do instytucji edukacyjnej, jaką jest szkoła, stwierdzono, iż w percepcji uczniów nauczyciele przyjmują najczęściej sposób oddziaływania przez przymus, rozkaz, stosowanie sankcji, tworzenie dystansu i klimatu obcości, co odzwierciedla cechy charakterystyczne dla nauczyciela hamującego o osobowości obniżającej²⁰. Może to wynikać z nastawienia lękowego nauczycieli, związanego z brakiem umiejętności radzenia sobie z naturalnie pojawiającą się w okresie adolescencji postawą buntowniczo-krytyczną, kwestionującą ich autorytet. Paradoksalną reakcją na tę sytuację stanowi sformalizowanie relacji i „zaostrożenie” wymagań, wyznaczające preferencję sposobu działania ograniczającego możliwość konstruowania relacji osobistej o charakterze partnerskim, która jest trudniejsza, bardziej ryzykowna i wymaga rozumiejącego wejścia w sposób doświadczania życia przez młode pokolenie, czyli przyjęcia perspektywy ucznia w widzeniu jego problemów.

Ponadto uczniowie opisują szkołę głównie w kategoriach jej formalnych funkcji – przekaz wiedzy, realizacja zadań, rzadko zaś wskazują tu rozwój czy samorealizację ucznia; szkoła kojarzy im się także z organizacją zajęć i ich konsekwencjami, które sprowadzane są do ograniczania, dyscyplinowania (cechy instytucji totalnej), rzadko natomiast wskazywana jest atrakcyjność lekcji szkolnych i życia w szkole. Jakość relacji interpersonalnych jest także ważnym dla młodego pokolenia elementem życia szkolnego, ale pozytywnie waloryzowane są głównie relacje rówieśnicze, zaś negatywnie waloryzowane są relacje z nauczycielem. Codzienność życia w szkole jest postrzegana przez uczniów jako dokuczliwa, trudna i niesatysfakcjonująca, stąd wycofują się z życia szkolnego, nie traktując szkoły jako środowiska „wyboru” i małej ojczyzny, ale jako środowisko „przymusu”. Dominują zatem negatywne nastawienia zarówno poznawcze, jak i emocjonalne wobec szkoły i kojarzonego z nią nauczyciela (lub też odwrotnie – bo to nauczyciel jest tu najważniejszy dla kształtowania atmosfery szkolnej)²¹. Znajduje to odzwierciedlenie w atmosferze życia codziennego szkoły, jednocześnie determinując możliwość pełnienia przez nią rozbudowanych i złożonych funkcji kształcących i wychowawczo-socjalizacyjnych. Jak

¹⁹ Z. Zaborowski, *Osobowość podnosząca – co to znaczy?*, „Głos Nauczycielski” 1975, nr 44, s. 7.

²⁰ E. Wysocka, *Miłość jako kategoria psychopedagogiczna – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4, s. 39.

²¹ Tamże, s. 40–41.

wynika z innych badań autorki, klimat instytucji szkolnej w ocenie uczniów stanowi egzemplifikację takich jego cech, które nie sprzyjają ich realizacji. Zdecydowanie bowiem przeważa negatywna waloryzacja szkoły, mogąca stanowić przesłankę postaw ucieczkowych. Ponadto większość skojarzeń, jakie budzi szkoła, ma charakter *stricte* formalny, co świadczy o tym, iż dla uczniów stanowi ona „zło konieczne”. Przy czym organizację szkoły uznają za „niemożliwą do zmiany”, co naturalnie sprzyja kształtowaniu się postaw biernych, odzwierciedlających pozorne przystosowanie, będących efektem poczucia bezradności (nic nie da się zmienić) i jednocześnie tzw. „wyższej konieczności” związanej z koniecznością zdobywania formalnego wykształcenia. Bardzo rzadkie jest wśród uczniów pozytywne waloryzowanie szkoły, będące przesłanką przyjmowania postaw akceptujących organizację życia szkolnego, a tym samym potencjalnie pozytywnego wpływu wychowawczego szkoły. Przekłada się to bezpośrednio na postrzegany subiektywnie przez uczniów klimat społeczny instytucjonalnego środowiska wychowawczego. W ujęciu Rudolfa H. Moosa²², klimat wychowawczy w instytucji tworzą trzy czynniki opisujące jego jakość w zakresie: *stosunków interpersonalnych*, *możliwości rozwoju osobistego uczniów* oraz *systemu organizacyjnego instytucji*, co pozwala ocenić jakość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w kierunku promowania rozwoju osobowego uczniów, samowychowania i samorealizacji. Pozytywny klimat społeczny wyznaczają wysokie wyniki w dwu pierwszych czynnikach (stosunki interpersonalne, rozwój osobisty), niskie zaś w trzecim (system organizacyjny). Uzyskane w badaniach wyniki świadczą o zdecydowanej przewadze koncentracji na formalnej organizacji szkolnej, natomiast najmniej istotne są tu stosunki interpersonalne²³. Świadczy to o nieprawidłowym klimacie społecznym szkoły w aspekcie oddziaływania na rozwój osobowy uczniów, samowychowanie i samorealizację. Klimat ten zdominowany jest formalizmem, bezosobowością, ubóstwem w zakresie działań podtrzymujących emocjonalnie, ograniczaniem swobody ekspresji siebie i własnych odczuć. Nie sprzyja to z pewnością zbliżeniu emocjonalnemu nauczyciela i ucznia, zdecydowanie zaś wyznacza ich opozycyjność, pierwotnie wynikającą z poczucia uprzedmiotowienia ucznia²⁴. Dominują więc w odczuciach uczniów dotyczących szkoły stany emocjonalne o charakterze negatywno-pasywizującym²⁵. A to jest efekt niepożądany w kontekście budowania relacji wychowawczej, świadczący jednocześnie o nieprawidłowych relacjach interpersonalnych

²² R.H. Moos, *Evaluating correctional and community settings*, John Wiley & Sons, New York – London – Sydney – Toronto 1975.

²³ E. Wysocka, *Przejawy, mechanizmy i skutki marginalizacji społecznej – w perspektywie doświadczania własnego życia przez młodzież*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna – obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska, Bydgoszcz 2008, s. 313–314.

²⁴ E. Wysocka, *Miłość...*, s. 41.

²⁵ Tamże, s. 42.

między nauczycielami i uczniami, w których brak jest stymulującego ludzkie działania pozytywnego nasycenia emocjonalnego.

Relacja nauczyciel–uczeń a cechy ponowoczesnego świata

Fenomen ponowoczesności wiąże się – jak sądzą niektórzy – z całkowitą dezintegracją tradycyjnego świata²⁶; dyskutuje się o nim często jako o swoistej ideologii, co jest tezą fałszywą, gdyż nie mówimy tu o zbiorze potencjalnych propozycji, pomysłów, idei, które chce się promować lub wyhamować, ale dokonujemy jedynie prostej diagnozy istniejącego stanu rzeczy, którego „zawrócić” się nie da, ale trzeba się z nim „zmierzyć”.

Nie da się opisać szczegółowo – ani też nawet wymienić – wszystkich wymiarów ponowoczesności, nazywanej dosyć powszechnie nową cywilizacją, czy też cywilizacją jutra, jest ona bowiem bardzo złożona, wielowymiarowa, owe wymiary wzajemnie zaś się przenikają, bądź wzajemnie znoszą, tworząc swoisty hologram czy amalgamat różnorodnych elementów.

Zygmunt Bauman wskazuje, iż ponowoczesność najlepiej egzemplifikuje metafora chaosu, stanowiącego rezultat chwilowych i przypadkowych interakcji oraz niekontrolowanego pluralizmu²⁷. Ponowoczesny świat charakteryzuje zatem ciągły ruch, nieuporządkowany i nieukierunkowany na jakkolwiek określony cel; jest on zatem przypadkowy i nieokreślony (*hiperzmiennosc*). W świecie tak skonstruowanym trudno jest poszukiwać trwałych odniesień aksjologicznych do własnej autokreacji, a tym bardziej konstytuowania jakości relacji międzyludzkich. Człowiek w świecie ponowoczesnym uzyskał rzeczywistą autonomię, która wyznacza obowiązek dokonywania indywidualnych wyborów i podejmowania decyzji w kwestiach własnej autokreacji i powiązanych z nią kwestiach etycznych. Bauman stawia tezę o tzw. samodeterminacji (samostanowieniu), która jest niemożliwa bez dokonywania samoanalizy, samorefleksji i samooceny, wyznaczającej konieczność sprawowania wewnętrznej kontroli nad własnym postępowaniem. Ponowoczesność wiąże się zatem z destrukcją zewnętrzną, instytucjonalną – czyli społecznej kontroli – co zmienia także kształt relacji wychowawczych (nauczyciel–uczeń).

Domeną człowieka w świecie postmodernistycznym jest wolność, co czyni go aktorem działającym i mającym do tego działania prawo. Jednocześnie musiał zostać mu przypisany status osoby kompetentnej, która potrafi tę wolność wykorzystać, a więc potrafi dokonywać wyborów i samodzielnie działać. Ogólnie ujmując tę kwestię, zmiana polega zatem na tym, iż w świecie tradycyjnym zasady działania i wzory autokreacji były określone odgórnie i niejako jednora-

²⁶ A. Giddens, *Social theory and modern sociology*, Cambridge 1987, s. 28.

²⁷ Z. Bauman, *Chaos nasz powszedni*, „Gazeta Wyborcza” 1994, 29–30 października.

zowo, przez instytucje społeczne (także edukacyjne), zaś w świecie ponowoczesnym zawsze stanowione są oddolnie i zmieniają się w sposób ciągły, co determinuje konieczność ich ciągłego ustanawiania przez jednostkę. Posługując się słowami Zygmunta Baumana²⁸: *nadrzędnego modernistycznego legislatora i prawodawcę zastępuje praktyka postmodernistycznego interpretatora i tłumacza*. Sytuuje to rolę nauczyciela w świecie ponowoczesnym specyficznie, może on bowiem jedynie wspomagać ucznia w interpretowaniu i tłumaczeniu świata, dokonywanym indywidualnie przez niego, nie może zaś nauczyciel stanowić źródła niepodważalnych prawd i praw organizujących świat, które uczeń ma przejąć.

W koncepcję ponowoczesności i wynikającego z jej cech kształtu relacji edukacyjnych dobrze wpisuje się analiza typów kultur dokonana przez Margaret Mead²⁹. Dokonując porównania zachowań ludzi w różnych kulturach i jednocześnie poszukując przyczyn ich różnicowań, Mead sformułowała koncepcję trzech typów kultur o odmiennych warunkach procesu socjalizacji młodego pokolenia, co przekłada się na analizę różnic w charakterze relacji międzypokoleniowych, w tym także edukacyjnych.

W *kulturze postfiguratywnej* mamy tradycyjny obraz relacji międzygeneracyjnych, bowiem młodzi ludzie uczą się wzorów zachowania i przejmują wiedzę głównie od starszego pokolenia, zaś zasady postępowania wyznacza przyjęty system ideologiczny (religijny). Zatem różnice międzypokoleniowe są tu niewielkie, co wyznacza bezkonfliktowo przebiegający proces identyfikacji młodego pokolenia z propozycjami kreacyjnymi formułowanymi przez pokolenie starsze. Determinuje to bezpośrednio ciągłość kulturową i transmisję wartości „w przyszłość” reprezentowaną przez młode pokolenie. Model socjalizacji jest zatem bezkonfliktowy, wiąże się z harmonijnym rozwojem, wyznaczanym przez przejmowanie systemu aksjonormatywnego, religii, obyczajów, wzorów zachowań i wiedzy od pokolenia starszego, ograniczając jednak autokreację refleksyjną, dokonywaną na bazie identyfikacji własnych potencjałów. Osobowość społeczna (i tożsamość społeczna) jest nadana odgórnie i określona jednoznacznie, stając się jednocześnie wzorem utożsamianym indywidualnie (indywidualna osobowość i tożsamość). Występuje tu wyraźna przewaga ciągłości tradycji kulturowej nad zmianą, młode pokolenie żyje bowiem w świecie tożsamym ze światem dorosłych wychowawców, gdyż dokonujące się zmiany kulturowe są niedostrzegalne. Kształt relacji międzygeneracyjnych, a tym samym relacji nauczyciel–uczeń, łatwo jest wpisać w model dyrektywny, egzemplifikowany przez rolę przewodnika, prawodawcy, czy garncarza i zaopatrzeniowca.

W *kulturze kofiguratywnej* dominującym wzorem identyfikacyjnym jest zachowanie rówieśników, a więc młode pokolenie uczy się od swych równolat-

²⁸ Z. Bauman, *Modernity and ambivalence*, New York 1991; por. Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.

²⁹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Holówka, Warszawa 2000.

ków, a wzory zachowań i przekonania ustanawiane są w perspektywie „tu i teraz”. Młode pokolenie uzyskuje w niej nowy status – staje się podmiotem w świecie społecznym. Pokolenie wychowawców zachowuje jednak dominującą pozycję, ale decyduje jedynie o zakresie zmian (ustala ich granice). Oba pokolenia różnią uznawane wzory zachowań i przekonania, co powoduje zerwanie ciągłości tradycji – część przekazu kulturowego jest przez młode pokolenie kwestionowana, bowiem przeszłość traci swe znaczenie dla autokreacji. Tworzy się luka – dystans między pokoleniami (*generation gap*), której źródłem jest inna perspektywa życia – młode pokolenie nastawione jest na zmianę i poszukiwanie nowych wzorów zachowań, adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości; pokolenie wychowawców tkwi natomiast w przeszłości i próbuje zachować *status quo*. Dystans międzypokoleniowy i brak wzajemnego zrozumienia powoduje pojawienie się konfliktu pokoleń, przejawiającego się w buncie, który pełni funkcję eliminacji starego systemu i tworzenia nowych wzorów kulturowych (zmiana stylu życia). Młode pokolenie orientuje się na rówieśników, dewaluując świat dorosłych wychowawców (spycha go w niebyt przeszłości). W takim układzie, relacje nauczyciel–uczeń zmieniają swoje uporządkowanie, stają się bardziej równorzędne (styl demokratyczny), co sytuuje je w pozycji wyznaczonej przez metaforę tłumacza, towarzysza, ewentualnie ogrodnika i położnika.

W *kulturach prefiguratywnych* następuje odwrócenie tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji, gdyż dorośli uczą się tu także od własnych dzieci, które stają się w świecie ponowoczesnym bardziej kompetentne niż pokolenie wychowawców. Przyszłość należy do młodego pokolenia i stanowi centralną wartość. Wynika to stąd, że rzeczywistość, dzięki zdobyczom cywilizacyjnym i nowym technologiom, zmienia się bardzo dynamicznie, czemu pokolenie wychowawców nie potrafi sprostać, a młodzi ludzie są rozwojowo i cywilizacyjnie bardziej przygotowani (kompetentni), by sobie z ową zmiennością radzić i do niej adaptować. Problem pokolenia wychowawców polega na tym, iż bazuje na doświadczeniach z przeszłości, co przestaje być funkcjonalne w hiperlabilnym świecie, stąd traci swój status wychowawców, mających prawo narzucać własne wzory zachowań ludziom młodym. Sytuacja taka powoduje, iż konieczna jest zmiana w formule komunikacji międzypokoleniowej i zmiana zachowania wychowawców, co jest zadaniem trudnym, także psychologicznie. Odwrócenie tradycyjnych zasad socjalizacji (wektora czasu), koncentracja na teraźniejszości tworzonej ze słabo określonej orientacji przyszłościowej, powoduje wykreowanie kultu młodości, które Mead nazywa „kulturą terroru młodości”. Sytuacja taka nie jest łatwa rozwojowo i psychologicznie także dla młodego pokolenia, bowiem niewątpliwie potrzebuje ono wsparcia płynącego ze wspólnoty (potrzeby: bezpieczeństwa, zakorzeniania, zależności i wsparcia są nieredukowalne), także od pokolenia wychowującego. Kształt relacji nauczyciel–uczeń musi dalej ewoluować, szczególnie zaś odpowiedzialność za to spoczywa na pokoleniu wychowawców, którzy muszą pokonać własny opór przed podziałem kompetencji

i opór przed zmianą, która te kompetencje ogranicza i wyznacza jednocześnie ich specyfikę. Status nauczyciela w „układzie liberalnym” zmienia się w kierunku bycia jedynie towarzyszem i położnikiem, zaś tłumaczem jedynie w pewnych sferach, ze względu na specyficzny podział kompetencji między pokoleniami, wynikający ze zmian cywilizacyjnych. Styl liberalny musi być jednak „nasycony” życzliwością (nie obojętnością), bowiem człowiek staje się jedynie w relacji „Ja–Ty”.

Dochodzimy w ten sposób do filozoficznej koncepcji człowieka, sformułowanej przez Martina Bubera, która określa znaczenie relacji społecznych (a więc i edukacyjnych) w stawaniu się człowiekiem. Zgodnie z tą koncepcją, istotą myślenia o człowieku jest analiza jego egzystencji w relacji „Ja–Ty”³⁰, czyli jako kategorii „Pomiędzy”³¹. Kategoria ta opisuje specyficzny stosunek między osobami ludzkimi, którego istotą jest to, iż „ja” nie można oddzielić od „Ty”, czyli egzystencji człowieka nie można sytuować ani w „wewnętrznych światach”, ani też w ogarniającym je „świecie ogólnym”, a jedynie w relacji pomiędzy nimi. Wszystko, co znaczące dla rozwoju i co się wydarza w życiu jednostki – wydarza się między osobą a osobą – i jest rezultatem niemożliwych do rozdzielenia kategorii: świata i duszy, zewnętrznego zdarzenia i wewnętrznego odczucia: „Królestwo Pomiędzy jest po tamtej stronie subiektywności i po tej stronie obiektywności, na wąskiej grani, na której spotykają się Ja i Ty”³². Można powiedzieć, że człowiek („odzyskanie prawdziwej osoby”) staje się dzięki wspólnocie („założenie prawdziwej wspólnoty”). Wiąże się to jednak zarówno ze zmianą rozumienia osoby ludzkiej (indywiduum), jak i ze zmianą rozumienia wspólnoty. Określając wyznaczniki ludzkiej egzystencji (stawanie się człowiekiem), przedmiotem/podmiotem zainteresowania nauk o wychowaniu nie może być zatem ani jednostka, ani kolektyw, ale „człowiek z człowiekiem” i ich „żywy” związek (zaangażowana relacja Ja–Ty). Jedynie w owej relacji przejawia się istotowość człowieka, czyli to, co – zdaniem Bubera – określa tylko jego: „I goryl jest jednostką, a państwo termitów kolektywem, lecz Ja i Ty są tylko w naszym świecie, a są dlatego, że jest człowiek, ze stosunku do Ty bierze się Ja”³³. Nauka o człowieku, a tym bardziej nauka o jego rozwoju i wychowaniu, zmienia przedmiot swego zainteresowania, gdyż nie może nim być jednostka sama w sobie (indywiduum), ani świat jako ogół (społeczeństwo, kolektyw). Staje się nim relacja Ja–Ty, czy może szerzej: relacja Ja–Ty–Świat. Martin Buber określa to tak: „Jeśli rozważasz pojedynczego człowieka samego w sobie, to widzisz w człowieku nie więcej niż udaje nam się zobaczyć na Księżycu; całościowy obraz daje dopiero człowiek z człowiekiem. Jeśli rozpatrujesz ogół sam w sobie, widzisz w człowieku nie więcej niż udaje nam się zobaczyć na Drodze

³⁰ M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.

³¹ Tenże, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, s. 91.

³² Tamże, s. 92.

³³ Tamże, s. 93.

Mlecznej; dopiero człowiek z człowiekiem jest zarysowaną formą³⁴. Kategoria „Pomiędzy” powiązana jest z pojęciem „Spotkania”, które dokonuje się pomiędzy „Ja” i „Ty”. Ale osobiście sędzę, że spotkanie to może mieć dwie formy: bezpośrednią („Ja–Ty”) i pośrednią („Ja–Świat”), choćby z tego powodu, że świat tworzony jest zarówno przez jednostkę – indywiduum („Ja”), jak i przez innych – wspólnotę („Ty”), której elementem jest „Ja”. Pozwala to mówić o relacji, która dokonuje się w bezpośrednim spotkaniu dwóch osób (co ma znaczenie wiodące), jak i w spotkaniu ze światem, traktowanym jako symboliczne spotkanie z dziełem innego człowieka (co jest nieco mniej istotne). Wskazuje to jednocześnie, iż bezpośrednie spotkanie i dialog między nauczycielem i uczniem, traktowanymi jako „Ja” i „Ty”, ma największe znaczenie dla procesu stawiania się człowiekiem (rozwoju, wychowania), czyniąc aspekt relacyjny (nauczyciel–uczeń) najważniejszym elementem sytuacji edukacyjnej. Przy czym, trzeba mieć na uwadze, że spotkanie to odbywa się zawsze między „podmiotami”, a pomiędzy nimi dokonuje się wzajemna wymiana tego, co mogą sobie dać (w relacji tej rozwija się zarówno „Ja” – hipotetyczny uczeń, jak i „Ty” – hipotetyczny nauczyciel).

Odnosząc tę refleksję do wcześniej omawianej koncepcji kultur Margaret Mead, można powiedzieć, iż w świecie ponowoczesnym, dla którego właściwy jest porządek prefiguratywny, zmianie musi ulec myślenie o relacji wychowawczej (międzypokoleniowej). Mead twierdzi, że „na naszych oczach rodzi się nowa kultura” (prefiguratywna), stanowiąca rezultat zmian cywilizacyjnych powodujących, iż: „przyszłość żyjących obecnie dzieci jest czymś tak zupełnie nieprzewidywalnym, że nie potrafimy się z nią uporać w sposób, który uparcie stosujemy – oczekując międzypokoleniowej zmiany typu kofiguratywnego zachodzącej w statycznym modelu kultury, opartym zasadniczo na władzy starszego pokolenia i wzorach dawanych przez rodziców³⁵. Można skonstatować, że w kulturze kofiguratywnej pokolenie wychowawców mogło powiedzieć młodemu: „Posłuchaj, ja też byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary”. Jednak w kulturze prefiguratywnej pokolenie wychowujące, ze względu na charakter zmian cywilizacyjnych, traci część swoich kompetencji, stąd pokolenie wychowywane może i ma prawo skonstatować: „Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody, i nigdy już nie będziesz³⁶. Dorośli wychowawcy w świecie ponowoczesnym (w kulturze prefiguratywnej) mają bowiem status „emigrantów w czasie”. Nie mają więc prawa oczekiwać i wymagać od młodego pokolenia, które uzyskało w nim status „kolonizatorów teraźniejszości i potencjalnej przyszłości”, kreowania siebie „na obraz i podobieństwo” pokolenia dorosłych wychowawców. Luka międzygeneracyjna musi być jednak – dla dobra wspólnego i tworzenia prawdziwej wspólnoty – eliminowana, tym bardziej, że

³⁴ Tamże, s. 93.

³⁵ M. Mead, dz. cyt., s. 93.

³⁶ Tamże, s. 94.

taka potrzeba istnieje, choć jest w świecie ponowoczesnym deprecjonowana. Mead wskazuje, że: „Rozłam między dwoma zasadniczo różnymi, choć blisko spokrewnionymi ze sobą grupami powoduje, że oba pokolenia czują się bardzo samotne i że uczuciu temu nie można zaradzić. Patrzymy na siebie, wiedząc, że nie doznamy tego, czego doświadczyło drugie pokolenie i że ono nigdy nie pozna naszych doświadczeń”³⁷. Odwołując się do tez sformułowanych przez Maxa Lenera i Davida Reismana³⁸, można wykazać konieczność budowania relacji międzypokoleniowych na nowych zasadach. Max Lerner twierdzi, że w toku rozwoju jednostka przyjmuje i tworzy kolejno dwa odmienne statusy tożsamościowe. W początkowych fazach rozwoju (dzieciństwo) silnie identyfikuje się z pewnym wzorem (rodzicem, nauczycielem), później zaś równie gwałtownie go zwalcza, by umocnić własną, indywidualnie określoną tożsamość (młodość), poszukując usilnie wsparcia w grupie rówieśników. Wskazuje to jednocześnie, że relacja nauczyciel–uczeń musi uwzględniać także owo znaczenie grupy rówieśniczej, co w pewnym sensie wiąże się z koniecznością wejścia (rozumienia i uczestniczenia) pokolenia wychowawców w świat pokolenia wychowywanego, czyniąc wychowawców odpowiedzialnych za eliminowanie luki międzypokoleniowej (co nie oznacza „zamiany ról”, ale wyznacza porozumienie). David Reisman formułując ideę człowieka autonomicznego, który „wyłania się z historii, nie paląc za sobą mostów”, potwierdza tę konieczność i jednocześnie zadanie nauczyciela – wychowawcy w świecie ponowoczesnym, w kulturze prefiguratywnej, związane z budowaniem relacji międzypokoleniowej, w której oba pokolenia odnoszą korzyści. W procesie tym – refleksyjnie, na równych prawach i dla obopólnego dobra – muszą być zaangażowane oba pokolenia, by eliminować powiększającą się ciągle lukę cywilizacyjną.

Jeśli chcemy utrzymać jedyną możliwą dzisiaj wizję wychowania rozumianego jako wspieranie rozwoju młodego pokolenia, konieczne jest przyjęcie modelu dialogu, który umożliwia wzajemne porozumienie, co wymaga wymiany doświadczeń i zrozumienia przypisywanych światu znaczeń, ograniczających lukę międzypokoleniową. Luka ta bowiem powoduje, iż oba pokolenia nie mogą się spotkać i podjąć dialogu, gdyż w porządku edukacyjnym, który jest wciąż hierarchiczny i dyrektywny, młode pokolenie tego nie chce, bo jest rozczarowane ekskluzywną postawą starszego, natomiast pokolenie starsze nie potrafi przyjąć trudnej postawy „rozumiejącej” i dlatego nie chce przyjąć odpowiedzialności za kształt tej relacji. Potwierdza to także Margaret Mead, wskazując, że porozumienie między pokoleniami zbudować należy od nowa. Postrzega jednak ograniczenia tego procesu wynikające stąd, że ludzie dojrzały (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) są przekonani: „że podobnie jak ich rodzice i nauczyciele sami też mogą poprzestać na introspekcji i odwołać się do własnej młodości po to, by

³⁷ Tamże, s. 111.

³⁸ Za: M. Mead, tamże, s. 97.

zrozumieć młode pokolenie”³⁹. Doświadczenia obu pokoleń są, bo muszą być, odmienne i wzajemnie dla siebie niedostępne. Wychowawcy nie mogą zrozumieć młodego pokolenia, wykorzystując doświadczenia z własnej młodości. Pokolenie wychowywane, żyjąc w „nowym świecie”, nie może wejść rozumiejąco w świat młodości pokolenia starszego, ze względu na obcość doświadczeń ludzi starszych, nieprzystających do przeżywanego „tu i teraz” codzienności (nie da się ich bezpośrednio replikować w „nowym świecie”). Tym niemniej, oba pokolenia mogą i muszą się spotkać, bo są sobie wzajemnie potrzebne, ale do tego konieczna jest redefinicja kompetencji i wzajemne zrozumienie, dla budowania wspólnoty obu pokoleń, współistniejących i współorganizujących świat, w którym żyją – „w tu i teraz”, i który mają tworzyć – „dla przyszłości”, w której młode pokolenie będzie musiało sobie radzić.

Obecny kształt relacji międzypokoleniowych nie daje takich możliwości. Wydaje się bowiem, że pokolenie wychowawców usztywnia się w swym „patrzeniu w przeszłość”, żyjąc według postfiguratywnego systemu wartości, niepodważalnych, stałych i niewymagających racjonalnego uzasadnienia, a jedynie wynikającego z tradycji. Ma zatem poczucie uprawnionej ich transmisji w przyszłość (narzucania pokoleniu młodemu), dla zachowania *status quo*, organizowanego wedle „starego” porządku. Młode pokolenie zaś – pozbawione wsparcia we wspólnocie⁴⁰ – samotnie musi radzić sobie ze zmienną teraźniejszością i nieprzewidywalną przyszłością, cechującą kulturę prefiguratywną (ponowoczesną), jest rozczarowane propozycją pokolenia wychowawców. Jak wskazuje Margaret Mead, młode pokolenie nie wierzy: „że istnieją gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu”⁴¹, bowiem nie potrafią zrozumieć świata i potrzeb młodego pokolenia, wynikających z jego „nowego kształtu”. Młode pokolenie musi uzyskać wsparcie rozwojowe ze strony pokolenia dorosłych wychowawców, którzy mają niezbywalny obowiązek „patrzenia razem z młodymi w przyszłość” i wspólnie z młodymi powinni próbować ją tworzyć. Jednak, by to było możliwe, konieczna jest istotna przemiana „mentalności wychowawczej”, zmiana perspektywy widzenia relacji wychowawczej w kierunku jej upodmiotowienia i dialogu, co daje szansę na to, co konieczne w świecie ponowoczesnym, w porządku prefiguratywnym – tworzenie relacji, w której oba pokolenia „uczą się razem i od siebie nawzajem”.

³⁹ Tamże, s. 114.

⁴⁰ Psychologowie pozytywni wskazują, że odpowiedzialny za współcześnie coraz silniej ujawniające się patologie w młodym pokoleniu jest zanik oparcia we wspólnocie – Martin E.P. Seligman stawia tezę o „Wielkim Ja” („ja” stało się wielkie, a „my” zmalało); zob. M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1996; M.E.P. Seligman, *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, New York 2002; M.E.P. Seligman, *Psychologia pozytywna*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapliński, tłum. J. Radzicki, Warszawa 2004, s. 18–32.

⁴¹ M. Mead, dz. cyt., s. 121.

Refleksja końcowa

Teresa Hejnicka-Bezwińska stwierdziła, że współczesna polska pedagogika ma za sobą pierwszą fazę kryzysu, który określiła jako kryzys-załamanie, jednak czeka ją przejście przez fazę kolejną, czyli kryzys-przełom⁴², prowadzący do zintegrowanych rozwiązań. Ta faza jest niewątpliwie procesem trudniejszym, bowiem zakłada kreowanie nowego porządku, który jednak trzeba określić. Kryzys pedagogiki jest efektem powszechnego załamania się idei postępu charakterystycznego dla epoki nowoczesnej, co przejawia się w przełomie postmodernistycznym, czy ponowoczesnym, opisującym nowy kształt kondycji ludzkiej i społecznej. Ponowoczesność kwestionuje bowiem wszystko, co dotąd obowiązywało w myśleniu o człowieku i społeczeństwie i traktowane było jako niepodważalne. Współcześnie zaś bywa coraz częściej traktowane jako zbiór zabobonów⁴³, tracących swe znaczenie w zainscenizowanym przez nas samym świecie niepewności, w którym zawodzą wszelkie uniwersalia w patrzeniu na człowieka i jego świat oraz zależności między nimi. Człowiek, który w świecie ponowoczesnym skazany został na konieczną kulturowo, ale psychologicznie niewygodną wolność⁴⁴ i autonomiczność dokonywanych wyborów, staje w obliczu rzeczywistości i własnych wobec niej powinności samotnie, bez odgórnych uzasadnień. Skazany jest zatem na samotność, która rozciąga się także na konieczność bycia odpowiedzialnym za skutki dokonywanych wyborów. Pedagog współczesny – nauczyciel – staje się pedagogiem-wędrowcem wielu dróg⁴⁵, co niewątpliwie jest rolą trudniejszą i bardziej dyskomfortową, niż miało to miejsce w świecie modernistycznym, gdzie funkcjonował jako „wędrowiec jednej drogi poznawczej” lub ewentualnie „wędrowiec dokonujący wyboru z dwóch, alternatywnych dróg poznawczych”. Co więcej – kompetencje pokolenia wychowawców – nauczycieli w świecie ponowoczesnym stają się wobec świata przyszłości, skolonizowanego przez młode pokolenie, ograniczone, co nie oznacza, że nieistotne. Konieczne jest jednak ich przeformułowanie i opisanie na nowo roli nauczyciela-wychowawcy, który potrafił będzie podążać za potrzebami młodego pokolenia, żyjącego w innym świecie niż on sam.

⁴² T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995, s. 89.

⁴³ J.M. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Warszawa 1988, za T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 91.

⁴⁴ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Zielińscy, Warszawa 1993.

⁴⁵ Por. J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 24–43; też: *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. 1: *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, s. 27–29.

Summary

Teacher–student relationship in the era of postmodernism – challenges and threats

The school constitutes an environment characterised by the complexity, it is the specific social reality, in the frames of which the pupils acquire the intellectually-cognitive and social experiences.

The participants and creators of this reality are two main subjects – the teacher and the pupil (student); and the effectiveness of the didactic-pedagogical activities in greater scope are determined by the relation between them (where important are the specificity of teacher's reacts, personal attributes and competencies) than by the didactic contents.

In the paper there are realised the analysis related to the ways of school teacher perception – his personal features, competencies, role and character of the relations that take place between teacher and student, in the context of the challenges arising from the nature of the postmodern era.