



УДК 37.018:323.3

**Aleksandra Minczanowska**

ORCID iD 0000-0001-5833-4300

doktor, adiunkt, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie,  
Uniwersytet Śląski w Katowicach,  
ul. Bielska, 62, 43-400 Cieszyn, Rzeczpospolita Polska  
aleksandraminczanowska@interia.pl

## PODMIOTOWOŚĆ W EDUKACJI – ROZWAŻANIA O RELACJACH NAUCZYCIEL-UCZEŃ

*Dialog edukacyjny pojmowany jest w tekście jako model interakcji o charakterze podmiotowym, jako swoistego rodzaju idea określającą sposób myślenia o wychowaniu. Stwarzając możliwości do wyrażania siebie przez osoby biorące w nim udział, a tym samym wpływając na wyrażanie swojej podmiotowości nie tylko w sprawstwie, ale i zaspokajając potrzebę podmiotowości, na której buduje się poczucie podmiotowości, kształtuje podmiotową orientację wszystkich jego podmiotów. Aby jednak mógł on zaistnieć konieczne jest stworzenie podmiotom określonych warunków i świadomość wychowawców bycia wzorcem osobowym dla swoich wychowanków.*

**Słowa kluczowe:** interakcja; podmiotowość w dialogu edukacyjnym; relacje nauczyciel-uczeń.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.5964

**Człowiek – człowiekowi – kilka słów o kształtowaniu ludzkiej podmiotowości w interakcji.** Kształtowanie się tożsamości jednostek następuje dziś w bardzo skomplikowanej i niepewnej rzeczywistości. W rzeczywistości, w której niszczone są więzi społeczne i nieuchronnie zastępuje się je powiązaniem opartym na kalkulacji i wyrachowaniu, w której jednostki dążąc do upodobnienia się do osób im współczesnych, a nie do przodków, w coraz większym stopniu naśladują wzory, które nie pochodzą z ich grup rodzinnych i środowisk pochodzenia. Podstawowym faktem dla wszystkich nauk o człowieku, zarówno biologicznych jak i społecznych, jest istnienie ścisłych związków między człowiekiem, a jego otoczeniem. Człowiek istnieje, żyje, działa i rozwija się w tych związkach i dzięki tym związkom. Szczególne miejsce wśród wielu wpływów, jakim podlega jednostka w ciągu całego swego życia, zajmuje jednak wychowanie, jako oddziaływanie o charakterze intencjonalnym, mające szczególne znaczenie w kształtowaniu i formowaniu jego osobowości.

Świat zewnętrznym, w którym następuje proces wychowania, jest miejscem wzajemnych spotkań podmiotów i ma charakter publiczny. Świat wewnętrzny jest tylko do pewnego stopnia przenikalny dla innych, chociaż realizuje się przez kontakt z innymi ludźmi i korzystanie z doświadczeń już utrwalonych, jak i przez współbudowanie. Wydawać by się mogło, że tylko i wyłącznie wgląd w siebie prowadzi do rzeczywistego samopoznania. Przekonanie to jest błędne z racji tego, że aby poznać siebie, człowiek musi urzeczywistnić swoją istotę w relacjach ze światem (Kotusiewicz, 1995).

Człowiek oczekuje czegoś od swego otoczenia, a jednocześnie pragnie realizować oczekiwania społecz-

ne. Podmiotowość wiąże się tu z poczuciem odpowiedzialności za relacje z otaczającą go społecznością, za relacje «ja – świat». «Pod wpływem zewnętrznego oddziaływania, zachęcającego osobę do podejmowania różnych aktywności, potencjalne sposoby reagowania, warunkowane biologicznym dojrzewaniem organizmu, przekształcają się w określone, społecznie akceptowane sposoby zachowania się w różnych sytuacjach. U każdej osoby zaczyna kształtować się jej własny styl zachowania się» (Strelau, 2007, s. 239).

Można zatem wyróżnić trzy przenikające się warstwy życia, w których kształtuje się podmiotowość ludzka. Kształtuje się ona w relacjach: ze światem materialnym – wówczas podmiot ujawnia się jako opozycja do przedmiotu działań materialnych; w relacjach społecznych (relacje: człowiek-człowiek, jednostka-społeczeństwo) – wówczas podmiotowość realizuje się we współdziałaniu; w płaszczyźnie subiektywnej – w relacji do samego siebie jako podmiotu.

Są to warstwy środowiska życiowego, poza którymi ludzkie istnienie byłoby niemożliwe. Podmiotowość człowieka wyraża się nie tylko w sprawstwie, ale i w poczuciu podmiotowości oraz potrzebie podmiotowości. Potrzeba podmiotowości to podstawa, na której buduje się poczucie podmiotowości (Kukołowicz, 1993).

Na poczucie podmiotowości w sytuacji organizacyjnej składa się: wpływ na proces tworzenia znaczeń dotyczących samego siebie; wpływ na proces tworzenia znaczeń dotyczących otoczenia jednostki; wpływ na przebieg zdarzeń dotyczących własnej osoby; wpływ na przebieg zdarzeń dotyczących otoczenia jednostki; standardy dotyczące wpływu w sytuacji organizacyjnej; oczekiwania dotyczące wpływu w danej sytuacji; kontrola poznawcza w sytuacji organizacyjnej; własne normy i

wartości; względność zadowolenia z wywieranego wpływu (Daniecki, 1983).

W relacjach interpersonalnych podmiotowe spostrzeganie jednostki polega zatem na uznaniu, że człowiek: posiada wewnętrzną organizację wielostronnie determinowaną, ale ukształtowaną również przez niego samego; ma własną, wyróżniającą go spośród innych «tożsamość»; jest świadomy łączących go związków z otoczeniem; ma swoistą hierarchię wartości, indywidualne, ale własne standardy; jest zdolny do podejmowania świadomej, zgodnej z uznawanymi wartościami i celami działalności o charakterze twórczym, służącej jego samorealizacji (Więckowski, 1993, s. 597).

Być podmiotem to mieć świadomość własnej roli, własnego udziału w rozwijanej działalności, mieć poczucie podmiotowości. Zatem należy zwrócić uwagę na element podmiotowości, jakim jest poczucie, przeświadczenie, iż jest się podmiotem w relacji ze światem przedmiotowym. Można stwierdzić, że poczucie podmiotowości, to zdanie sobie sprawy, że stopień, w jakim jest się twórcą zdarzeń i stanów oraz/lub autorem znaczeń, jest zgodny z posiadanymi w tym zakresie standardami czy oczekiwaniami (Korzeniowski, 1983). Ważne jest przy tym, by ów wpływ dokonywał się ze zrozumieniem sytuacji i poczuciem możliwości przewidywania następstw (sprawowanie kontroli poznawczej), a ponadto, by owemu wywieraniu wpływu towarzyszyło wewnętrzne przekonanie o angażowaniu się ze względu na własne normy i wartości. Jak stwierdził M. Śnieżyński «jednostka ludzka jest więc strukturą niezwykle złożoną, co wymaga do aktualizacji jej różnorodnych potencjalności wielorakich, wieloaspektowych interakcji międzypersonalnych. Osoba ludzka jest bytem w sobie i dla siebie tylko wtedy, gdy jednocześnie jest bytem społecznym» (Śnieżyński, 2005, s. 93).

**Interakcyjny charakter procesu wychowania.** Działalność wychowawcza jest w swej istocie niewątpliwie czynnikiem rozwoju człowieka zarówno w aspekcie zmiany indywidualnej, ale i zmiany społecznej. Ma zatem zawsze charakter podwójnej interwencji. Narusza i wkracza w rzeczywistość indywidualną, dążąc do zmiany świata prywatnego osoby, jej postrzegania świata i samej siebie, pociągając za sobą przeobrażenie jej sposobów działania, a w konsekwencji zmiany w otaczającej ją rzeczywistości społecznej. Natomiast zmiana w kontekście społecznym wymusza na jednostce zmiany dotychczasowych sposobów działania i oczywiście zmiany w jej dotychczasowych sposobach działania, a następnie w prywatnym świecie znaczeń. A więc wychowanie pełni dwie podstawowe funkcje: emancypacyjną (inaczej wyzwalającą) i socjalizującą (inaczej adaptacyjną). Realizacja wychowania poprzez funkcję emancypacyjną polega na stwarzaniu jednostce takich warunków, aby w toku rozwoju, potencjał jej mógł się realizować i wyzwalać. Funkcja socjalizująca to przede wszystkim dbałość o wykształcenie odpowiedniego systemu wartości, postaw, wyposażenie w wiedzę i pożądane umiejętności niezbędne do pełnienia określonych, oczekiwanych przez społeczeństwo zadań. Rozwój człowieka jest zatem efektem wzajemnego przenikania się aktywności własnej

podmiotu i czynnika społecznego oraz biologicznego. Aby do tego doszło w procesie wychowania mamy do czynienia z interakcją społeczną, w której intencją jednej ze stron jest spowodowanie zmiany u partnera interakcji. A. Brzezińska (1994) wyróżniła trzy modele interakcji wychowawczej:

1. Model spontanicznych działań ucznia i dostosowujących się do nich działań nauczyciela – model quasi-podmiotowy.

2. Model zaplanowanych działań nauczyciela i kierowanych przezeń działań ucznia – model przedmiotowy.

3. Model skoordynowanych działań ucznia i nauczyciela – model podmiotowy.

Kryteriami pozwalającymi odróżnić od siebie te modele są: typ działań ucznia/nauczyciela – od spontanicznych kierowanych własnymi wewnętrznymi motywami, poprzez inspirowane, do ściśle ukierunkowanych działaniami partnera i im podporządkowanym; związek między poziomem aktywności ucznia i nauczyciela – istnieje między nimi ściśle powiązanie o charakterze odwrotnie proporcjonalnym, czyli im bardziej aktywny nauczyciel, tym mniej miejsca na aktywność ucznia i odwrotnie; charakter relacji między obydwojema partnerami – czy jest przedmiotowa, czy podmiotowa (s. 31–40). Za M. Koftą (1985, s. 46–88) przyjmuję, że orientacja podmiotowa to taki styl regulacji zachowania, który cechuje przyczynowość osobista i sprawczość.

**Idea podmiotowości w procesie interakcji nauczyciel-uczeń.** Idea podmiotowości w kształceniu i wychowaniu od wieków powraca w różnych ujęciach i interpretacjach. Wiąże się ona z ideą dialogu, w którym przyczynowość osobista i sprawcza odnoszą się do wszystkich jego partnerów. W interakcji tej ważna jest zatem zarówno osoba wychowanka, jak i wychowawcy. Kształtowanie orientacji podmiotowej odbywa się tu poprzez generowanie oraz strukturalizację doświadczeń zdobytych w sytuacjach stwarzanych przez wychowawców. Im większa refleksyjność towarzyszy tym doświadczeniom, im wyższy stopień aktywności wychowanków w procesie wychowania, tym łatwiej rozwijać wewnętrzną motywację do nauki, samodzielność zarówno praktyczną, jak i intelektualną, tym łatwiej także rozwijać umiejętność dokonywania autoanalizy własnych działań, a co za tym idzie, rozwijać w nich poczucie podmiotowości.

Działania, jakie podejmują partnerzy, stają się ich wspólnym przedsięwzięciem, wspólnym zadaniem. Kontakt obu stron interakcji to współpraca i dialog, wymiana wiedzy i doświadczeń, wzajemne korzystanie ze swoich kompetencji i wzajemne uczenie się od siebie. Naturalna różnica w poziomie kompetencji (w różnych obszarach raz na korzyść ucznia, raz na korzyść nauczyciela) tworzy napięcie stymulujące do podejmowania i wspólnych, i samodzielnych wysiłków zmierzających do opanowania czegoś. Dla obu stron ważny jest partner jako osoba wraz ze swym systemem wartości, bogactwem doświadczeń życiowych, wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Ów podmiotowy charakter interakcji wychowawca – wychowanek przenosi się także na

inne interakcje wychowawca – wychowawca i wychowanek – wychowanek. Zatem tworzenie społecznego środowiska uczenia się staje się tu jednym z ważniejszych wspólnych zadań społeczności wychowawców i społeczności wychowanków (Strelau, 2007, s. 250–251).

Relacja interpersonalna rozumiana jako dialog edukacyjny stwarza możliwości do wyrażania siebie przez osoby biorące w nim udział, a tym samym wpływa na wyrażanie swojej podmiotowości nie tylko w sprawstwie, ale i zaspokajają potrzebę podmiotowości, na której buduje się poczucie podmiotowości, co z kolei ma niebagatelne znaczenie w procesie kształtowania się podmiotowej orientacji wszystkich jej podmiotów. Jednocześnie pragnę zaznaczyć, iż dialog nie stanowi tu wybranej metody działania nauczycieli, lecz staje się ideą przewodnią określającą sposób myślenia o wychowaniu w całości. Dialog jest procesem, w którym dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzi w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia (Śnieżyński, 2001, s. 18). Martin Buber, przedstawiciel filozofii dialogu, traktuje dialog jako wzajemne wychowywanie, w którym obie strony uczą się siebie wzajemnie (Feiner, 1995, s. 13–14). Dialog to właśnie wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób (Śnieżyński, 2001, s. 9). Dialog jest więc tutaj pojmowany jako rozmowa, czyli związanie myśli z jej jednoczesną wolnością. Owo związanie objawia się w rozmowie tym, że ktoś wypowiada w niej swoją myśl o czymś. Wolność przejawia się w tym, że rozmowa jest możliwością przerwania naszej myślowej jednostkowości przez dokonanie w niej zwrotu i zmiany.

Dialog to nie kłótnia, czytanie «moralizujących kazań», pouczanie, konwersacja na jakiś błahy temat. Dialog jest intymną relacją pomiędzy dwoma osobami, które chcą w tę relację wchodzić coraz dalej. Prawdziwy dialog niesie ze sobą: objawienie siebie, ofiarowanie siebie, przyjęcie drugiego (N. de Martini, 1996). Wychowawcę, który potrafi wchodzić w relację podmiotową ze swymi podopiecznymi, cechować powinna kompetencja określana przez H. R. Schaffera jako «gotowość do odpowiadania». Oznacza ona tendencję do odczytywania intencji ukrytej za danym zachowaniem partnera interakcji i dostosowywania swego zachowania do niej, a nie tylko do zachowania obserwowanego (Strelau, 2007, s. 252).

Jednoczesna analiza zachowania ucznia i własnego, dokonywana przez nauczyciela, pozwala na uchwycenie wielorakich powiązań i zrozumienie, że na późniejsze zachowania ucznia wpływa nie tylko to, co nauczyciel robi «tuż przed», ale także to, co robi «tuż po» danym zachowaniu ucznia. Zatem tylko wychowawca/nauczyciel świadomy tego, jakie są (bliskie) i mogą być w przyszłości (dalekie) konsekwencje jego poczynań, a więc

nauczyciel refleksyjny, może uruchomić mechanizm życzliwego koła. Jest to taki typ relacji między wychowawcami a podopiecznymi, w którym zachowania jednych pozostają w czytelnym i pozytywnym, korzystnym dla obu stron związku z zachowaniami drugiego. Warunkiem tego jest ze strony nauczyciela pełna akceptacja uczniów jako osób, a także poszanowanie i uwzględnienie ich indywidualności oraz ich mocnych i słabych stron w planowanych przez niego działaniach. W konsekwencji również on jako osoba zaczyna być akceptowany przez uczniów. Ta sytuacja – wzajemnej akceptacji siebie jako osób – tworzy dla wszystkich bezpieczne środowisko uczenia się i wspólnej pracy nad różnymi problemami, także nad rozwiązywaniem konfliktów, które są nieuchronne, a z pewnej perspektywy konieczne dla rozwoju – uczniów, nauczyciela i łączących ich relacji (Strelau, 2007, s. 252–253). Uspołecznianie to proces dynamiczny, polegający na wchodzeniu w coraz to nowe grupy i role społeczne, na uczeniu się ich, przechodzeniu od pełnienia ról wyuczonych do podejmowania nowych. Rolą wychowawców jest więc czuwanie nad prawidłowością relacji interpersonalnych oraz przeciwdziałanie ewentualnym negatywnym wpływom grupy na jednostkę (Śnieżyński, 2005, s. 92). Istota owych dwu – i wielopodmiotowych interakcji sprowadza się zatem do tego, że partnerzy dzielą wspólny system znaczeń. To dzielenie znaczeń nie zostało narzucone czy nadane jako gotowe przez żadną ze stron, ale wspólnie w toku długotrwałego procesu negocjowania wypracowane. Wspólny system znaczeń stanowi układ odniesienia dla działań podejmowanych przez tych wszystkich, którzy w procesie jego tworzenia uczestniczyli. Nigdy nie pokrywa się on z całkowicie z prywatnym systemem znaczeń poszczególnych osób. Zatem w interakcji podmiotowej uczestniczą osoby dysponujące jednocześnie nie tylko swymi prywatnymi systemami znaczeń, które określają kierunki i dynamikę podejmowanych przez nie samodzielnych działań, ale i system znaczeń podzielanych z partnerem (partnerami), wspólnie wynegocjowanym i stanowiącym podstawę wspólnych działań.

W interakcji podmiotowej negocjowany jest program działań wychowawczych – konieczne jest najpierw ustalenie reguł współdziałania, wyodrębnienie obszarów pracy wspólnej i obszarów pracy indywidualnej oraz ustalenie zakresów odpowiedzialności (Strelau, 2007, s. 251).

K. Sośnicki (1973) wyróżnia trzy rodzaje odpowiedzialności: fizyczną, psychologiczną i moralną. Odpowiedzialność fizyczna to odpowiedzialność za wykonanie czynu, odpowiedzialność psychologiczna występuje wówczas, gdy negatywne działanie wpływa z cech charakteru jednostki, odpowiedzialność moralna dotyczy zaś sytuacji potencjalnych, a nie fizycznych, realnych. Człowiek czuje się odpowiedzialny już za pomyślenie, wyobrażenie jakiegoś stanu rzeczy (s. 83–85).

Problem odpowiedzialności moralnej nierozzerwalnie łączy się z zagadnieniem poczucia podmiotowości. Jednym z warunków zaistnienia odpowiedzialności moralnej jest aktywność pojmowana jako wolność i możliwość wyboru. Zatem centralny aspekt podmiotowości,

jakim jest poczucie podmiotowości, implikuje poczucie odpowiedzialności moralnej. Ograniczenie inicjatywy i spontaniczności, możliwości dokonywania wyborów, świadomego planowania własnej aktywności jest poważnym zagrożeniem dla poczucia wolności i sprawstwa, a w następstwie również dla poczucia odpowiedzialności moralnej. Jest to szczególnie niebezpieczne w okresie intensywnego rozwoju młodego człowieka i może doprowadzić do zaburzeń w formowaniu się odporności psychicznej i zdolności do autonomicznego działania moralnego. W efekcie może wykształcić się u dorastającego człowieka tzw. «wyczona bezradność» wyrażająca się m. in. zanikiem inicjatywy, obniżeniem zdolności uczenia się w sytuacjach nowych, depresją.

Respektowanie poczucia podmiotowości wychowanka w sytuacji wychowawczej procentuje wzrostem poczucia zobowiązania, co oznacza, że jeżeli młody człowiek podejmuje określone działania z własnego wyboru, to fakt ten zobowiązuje go niejako do kontynuacji i podtrzymania tego zachowania w przyszłości. Jednocześnie zwiększa się poczucie odpowiedzialności za własną działalność. Świadomy wybór oraz rosnące poczucie wolności w podejmowaniu decyzji zwiększa autonomię regulacyjną jednostki, co świadczy zarazem o wzmocnieniu wewnętrznych sygnałów sterujących (własne normy, wartości, postawy). Opisany skróto schemat to nic innego jak wyzwolenie procesu samowychowania, który jest warunkiem i miernikiem procesu wychowawczego.

Nieodłącznym elementem poczucia odpowiedzialności za siebie, swoje postępowanie i innych jest respektowanie prawa do wolności. Realizacja wolności ucznia w procesie edukacyjnym staje się możliwa wtedy i tylko wtedy, kiedy przedmiotem pracy szkoły jest wspieranie wyzwalania się jego aktywnych sił, zainteresowań, dążeń, inicjatywy, rozumienia, umiejętności, możliwości, krytycyzmu, autentyczności, spontaniczności, przeżycia, tolerancji, odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, wzrostu, rozwoju i samorealizacji. Wszelkie «oddziaływania» na osobowość ucznia, jej «urabianie», «formowanie» czy «zmienianie» – prowadzi do blokady wolności i wyzwalania się (Puślecki, 1996, s. 13). Pierwszy krok ku wolności dotyczy strategii reagowania na zetknięcie się z granicami własnych umiejętności. Dążenie do bezpieczeństwa poprzez sztywne odwoływanie się jedynie do arsenału znanych schematów działania może powodować zawężenie indywidualnego obszaru wolności («niczego mi nie wolno zmieniać»). Natomiast dążenie do całkowitego odrzucenia społecznie wypracowanych zasad może prowadzić do takiego rozszerzenia obszaru wolności indywidualnej, które powodowałoby naruszanie praw i wolności innych osób. Między tymi dwiema skrajnościami znajduje się duży obszar możliwości poszukiwania indywidualnych strategii. Drugi krok, szczególnie istotny, to własna interpretacja celu ogólnego, związana m. in. z indywidualnym doświadczeniem nauczyciela. Dalsze kroki dotyczą budowy programu działania i tu znowu mamy do czynienia z szerokim zakresem możliwości dokonywania wol-

nego wyboru. We wszystkich wspomnianych krokach ku wolności pojawia się możliwość przekraczania granic własnych umiejętności. Tak więc wolność jako wartość staje się czynnikiem stymulującym rozwój jednostki (Hajnicz, 1998).

**Idea podmiotowości w praktyce szkolnej.** Funkcjonowanie uczniów ma być źródłem pozytywnych, konstruktywnych doświadczeń, szczególnie w zdobywaniu sprawstwa, czyli przeświadczenia o możliwości aktywnego wpływania na własne losy i rzeczywistość (Szempluch, 2004). Klasa szkolna powinna również dawać uczniom możliwość odniesienia sukcesów, zapewniać poczucie bezpieczeństwa i satysfakcji, sprzyjać tworzeniu się pozytywnej samooceny i pozytywnych postaw w stosunku do innych ludzi. Chodzi przecież o to, aby dać szansę każdemu dziecku, aby stworzyć mu warunki ukazania wartości, rozwoju i samorealizacji. Wszystko to stwarza możliwość zaspokojenia potrzeby nowych doświadczeń, samourzeczywistnienia, własnego rozwoju jako jednostki niepowtarzalnej. Ważne jest, aby w swojej pracy nauczyciel kierował się dobrem uczniów oraz uwzględniał ich poglądy, potrzeby i zainteresowania. Powinien być nie tylko wzorem osobowym, obserwatorem i obrońcą praw, ale także inspiratorem poczynań, współtwórcą nowych treści wychowania, a przede wszystkim – organizatorem warunków aktywności podmiotowej zespołu uczniowskiego. Poza tym nauczyciel, pragnąc kierować rozwojem społecznym swych wychowanków oraz chcąc uczynić z klasy grupę, w której płynie zdrowe życie społeczne, sprzyjające pracy i rozwojowi wszystkich dzieci, musi śledzić proces kształtowania się pozycji społecznej poszczególnych uczniów i ingerować w sposób właściwy w wypadkach zagrożenia. Musi starać się o to, aby żadne dziecko w klasie nie było stale odrzucane lub izolowane, aby każde znalazło w klasie kolegów, którzy widzieliby w nim pożądanego partnera do pracy i zabawy. Pozycja społeczna jednostki w grupie wywiera bowiem istotny wpływ zarówno na jej rozwój społeczny, jak też umysłowy, ponieważ ludzie mogą się rozwijać i dojrzewać jedynie w atmosferze wzajemnego na siebie oddziaływania. Im gęstsza jest sieć stosunków wiążących jednostkę z innymi, tym korzystniejsza ma ona warunki rozwoju. Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel pamiętał, że w tym współdziałaniu międzypodmiotowym istotne jest to, że każda z osób pragnie zachować swoją wartość – to znaczy odrębność i indywidualność.

**Podsumowanie.** Aby umożliwić rozwój ludzi, trzeba kształtować osobowości wolne i zintegrowane, posiadające inicjatywę, zdolne do działań twórczych i odpowiedzialnych. Należy nauczyć każdego, by stał się sobą, był za siebie odpowiedzialny, będąc również odpowiedzialny za innych. Szkoła musi więc odkrywać uzdolnienia wychowanka, rozwijać jego aktywność, uczyć go nadawania sensu doświadczeniu, rozumienia spraw konkretnych i budzić chęć do poszukiwań. Słusznie napisała A. Gurycka (1989), że nic nie może nas jako ludzi zwolnić od odpowiedzialności za siebie. To my – ludzie – musimy wybierać, decydować, wartościować, oceniać, ponosić konsekwencje własnych działań. I to jest właśnie to, co

nazywamy przyczynowością osobistą, która stanowi podstawowe kryterium podmiotowości.

Najważniejsze wydaje się, aby w trakcie tych interakcji nauczyciel potrafił dostrzec podmiotowość każdego z uczniów i chciał przezwyciężyć przedmiotowy stosunek do nich, poprzez dostrzeganie i pojmowanie go na wzór siebie samego. Musi mieć również świadomość, że poprzez podmiotowy charakter komunikacji edukacyjnej może – w sposób bezpośredni (interakcje uczeń –

nauczyciel) lub pośredni (kierowanie relacjami uczniów w klasie) – skutecznie i efektywnie wpływać na rozwój podmiotowej orientacji swoich uczniów. Od niego zatem i od przykładu, jaki daje w trakcie relacji interpersonalnych, zależy czy i w jakim stopniu świadomość, że każda z osób uczestniczących w procesie kształcenia musi godzić się na ograniczenie swojej podmiotowości podmiotowością drugiej osoby, będzie rozwijać się u dzieci.

### References

- Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? [w]: *Uczyć inaczej*, G. Lutomski (red.). Poznań, Polska (pol).
- Daniecki, W. (1983). Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne. [w]: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski i in. (red.). Wrocław, Polska (pol).
- De Martini, N. (1996). *Wychowanie jest piękne*. Warszawa, Polska (pol).
- Feiner, M. (1995). Ku nowym sposobom myślenia i praktykowania pedagogicznego. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 3 (pol).
- Gurycka, A. (1985). *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Warszawa, Polska (pol).
- Hajnicz, W. (1998). Wolność jako wartość w sytuacjach edukacyjnych. [w]: *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska i M. Suświłło (red.). Olsztyn, Polska (pol).
- Kofta, M. (1985). Orientacja podmiotowa: zarys modelu. [w]: *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, A. Gurycka (red.). Warszawa, Polska (pol).
- Korzeniowski, K. (1983). Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii. [w]: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski i in. (red.). Wrocław, Polska (pol).
- Kotusiewicz, A. A. (1995). Nowe kategorie edukacyjne. [w]: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć – Seniuch (red.). Białystok, Polska (pol).
- Kukołowicz, T. (1993). Zasada podmiotowości w procesie nauczania. [w]: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, J. Pólturzycki & E. A. Wesołowska (red.). Toruń, Polska (pol).
- Puślecki, Wł. (1996). *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Polska (pol).
- Sośnicki, K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa, Polska (pol).
- Strelau, J. (2007). Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk, Polska (pol).
- Szempruch, J. (2004). Dylematy przemian polskiej szkoły i edukacji w kontekście tendencji europejskich. [w]: *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. Koszycz i M. Lewandowski (red.). Wrocław, Polska (pol).
- Śnieżyński, M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków, Polska (pol).
- Śnieżyński, M. (2005). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków, Polska (pol).
- Więckowski, R. (1993). Edukacja wczesnoszkolna. [w]: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.). Warszawa, Polska (pol).

### СУБ'ЄКТИВНІСТЬ В ОСВІТІ – РОЗДУМИ ПРО ВІДНОСИНИ УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ

Мінчановська Олександра, доктор наук, доцент, Факультет етнології і освітніх наук, Сілезький університет в Катовіцах, вул. Бельська, 62, 43-400 Цешин, Республіка Польща, aleksandraminczanowsk@interia.pl

У статті розглянуто освітній діалог як модель суб'єктивної взаємодії, своєрідну ідею, яка визначає спосіб мислення про освіту. Освітній діалог сприяє створенню можливостей самовираження для усіх учасників. Однак це може відбутися тільки в тому випадку, якщо для учасників передбачено відповідні умови, а вчителі усвідомлюють, що вони є моделями поведінки для своїх учнів.

**Ключові слова:** взаємодія; відносини учитель – учень; суб'єктивність в освітньому діалозі.

### SUBJECTIVITY IN EDUCATION – REFLECTIONS UPON TEACHER-LEARNER RELATIONS

Minchanovska Oleksandra, Dr., Associate Professor, Faculty of Ethnology and Educational Studies, University of Silesia in Katowice, 62 Bielska Str., 43-400 Cieszyn, The Republic of Poland, aleksandraminczanowsk@interia.pl

In the presented study, the educational dialogue is understood as a model of subject-oriented interaction, as a kind of idea which specifies the way of thinking about education. By creating the possibilities of self-expression for its participants, this process shapes the orientation towards the subject of all the participants. However, this can take place

only if appropriate conditions are provided for the participants and the teachers are aware of their being role models for their learners.

The article deals with the basic models of educational cooperation, namely the model of spontaneous actions of students and their adaptation activity – quasi-objective model; the model of teacher planned events and actions – the object model; the model of coordinated activities of teacher and students – the subjective model. The main criteria for defining those models are: the type of student / teacher activity – from natural, due to their own internal reasons, and inspired to the actions that are directed by the teacher only; correlation between the level of activity of students and teacher – there is a close relationship among them, i.e. the more active teacher is, the less space is left for student activities and vice versa; the nature of relationship between teacher and students as between the two partners. It should also be noticed that due to the nature of the subjective educational communication – direct (student-teacher interaction) or indirect (teacher directs student relationship in class) – there is a possibility of effectively influence on the development of the subjective orientation of every student. This is a teacher's personal example given in personal relations that has an impact on the extent to which children develop consciousness.

**Key words:** interactions; subjectivity in educational dialogue; teacher-learner relations.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2017

Прийнято до друку 05.10.2017

УДК 94(477):327

**Володимир Мельниченко**

ORCID iD 0000-0002-5772-0100

доктор історичних наук, дійсний член (академік) НАПН України,  
лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка,  
вул. Січових Стрільців, 52-А, 04053 Київ, Україна  
info@naps.gov.ua



## МИХАЙЛО ГРУШЕВСЬКИЙ: «РУЙНОВАЛИ КОЗАЧЕНЬКИ МОСКОВСЬКІ МУРИ...»

У статті висвітлено сприйняття та оцінювання Тарасом Шевченком і Михайлом Грушевським унікальної і маловідомої сторінки національної і міжнародної історії – штурму восени 1618 року московського Кремля козацьким військом українського гетьмана Петра Сагайдачного.

**Ключові слова:** політично-полководницька діяльність П. Сагайдачного; українсько-російські відносини; штурм московського Кремля.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.6470

**Вступ.** В українській історії є призабуті чи маловідомі в громадянському суспільстві сторінки, що насправді вимагають акцентування в освітньому процесі, у патріотичному вихованні молоді, формуванні національної гордості та навіть нової генної матриці історичної пам'яті. До них відноситься штурм московського Кремля козацьким військом українського гетьмана Петра Сагайдачного на Покрову 1618 року, тобто чотири століття тому. Хочу нагадати про цю героїчну сторінку за допомогою видатного українського історика і державного діяча Михайла Грушевського, який перейняв увагу й повагу до неї від Тараса Шевченка. Грушевський дав зрозуміти нації, що не буквально за Шевченковими творами вивчаємо ми історію України, але без Кобзарєвого поетичного слова її неможливо пізнати

в усій різнобарвній повноті та національній гіркоті. Шевченкове осмислення історії України, переплавлене в поетичні твори, мало й має незмірно більший вплив на читачів, аніж будь-які наукові праці.

**Мета статті** – висвітлити сприйняття та оцінювання Т. Шевченком і М. Грушевським унікальної і маловідомої сторінки національної і міжнародної історії – штурму 1618 р. московського Кремля козацьким військом українського гетьмана П. Сагайдачного.

**Шевченкове осмислення історії України.** У Шевченка читаємо, «как Сагайдачний с козаками Москву и Польшу воевал...» або про козаків, які «скородили списками / Московські ребра»... Тарас Григорович до кінця життя носив у собі пам'ять про гетьмана Сагайдачного та його подвиги. У спогадах Бориса Суханова-Подколзіна, який хлопчиком (1858–1860) брав уроки малювання у Шевченка,