

II

SYSTEM NAUCZANIA SYMULTANICZNEGO

A ZADANIA SZKOŁY

POSTULATY PODSTAW PROGRAMOWYCH KSZTAŁCENIA

Poszukiwanie uzasadnienia do tworzenia nowych rozwiązań szkolnych oddziaływań zaczniemy od analizy wybranych postulatów ujętych w podstawach programowych kształcenia ogólnego ogłaszanych w ramach trwającego wciąż procesu reformy systemu oświaty. Od chwili rozpoczęcia tego procesu w r. 1999 mamy do czynienia z dwiema różnymi koncepcjami podstawy programowej, a więc i z nakreślonymi we wstępie różnie ujętymi celami kształcenia ogólnego oraz zadaniami szkoły – zwłaszcza w sferze zdobywania przez uczniów w trakcie nauki umiejętności uznanych za najważniejsze dla założonych efektów edukacji szkolnej. Nowa Podstawa Programowa wprowadziła fundamentalną zmianę zastępującą pierwotną koncentryczną koncepcję programów gimnazjum i liceum (III i IV etapu edukacyjnego) koncepcją liniową. Zadania szkoły w zakresie kształcenia ogólnego ujęte w podstawie programowej z r. 1999, chociaż nie zostały powtórzone w redakcji podstawy programowej z r. 2008, wydają się tak oczywiste, że dążenie do ich realizacji winno cechować każde oddziaływanie dydaktyczne, niezależnie od tego czy zostały one wymienione, czy też nie, w oficjalnym dyrekorium. Mogą więc one, a nawet powinny, stanowić w dalszym ciągu przedmiot metodycznej refleksji.

Znaczna część postulatów ujętych w Podstawie Programowej Obowiązkowych Przedmiotów Ogólnokształcących z r. 1999 może być spełniona jedynie w warunkach nawiązania **osobistej, bezpośredniej relacji uczeń – nauczyciel**: wydaje się więc możliwa do zrealizowania tylko w warunkach odejścia od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego. W przeciwnym wypadku są one spełniane jedynie częściowo lub stają się wręcz pustym frazesem. Rzetelne podjęcie tych postulatów i ich spełnienie wymaga zastąpienia dotychczasowego „nauczania”, a często nawet „pouczania” uczniów,

inspirowaniem ich do podejmowania samodzielnego wysiłku. Przypatrzmy się wybranym postulatam:

1. Oto, aby uczyć się „*planowania, organizowania i oceniania własnej nauki*”, uczeń musi mieć częstą, a nawet stałą możliwość podejmowania osobistej decyzji w tej materii i realnego „*przyjmowania za nią odpowiedzialności*”. Decyzje tę winien, zwłaszcza początkowo, podejmować w konsultacji z rodzicami i wychowawcą, ale musi ona zostać pozostawiona w znacznym stopniu jego inicjatywie i woli, podobnie jak postulowana odpowiedzialność za realizację podjętego planu. Jak łatwo zauważyć, wiąże się to z realnym ryzykiem, ale o niemożności uniknięcia ryzyka gdy wychowanek obdarza się podmiotowością i partnerstwem wobec nauczyciela, była mowa już wyżej. Należy zwrócić uwagę na fakt, że spełnienie tego postulatu przez pojedynczego ucznia klasy szkolnej jest praktycznie niemożliwe.
2. Na luksus spełnienia przez swych uczniów postulatu „*poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych (sic!) źródeł*” również nie może sobie pozwolić nauczyciel odpowiedzialny za realizację programu w napiętym harmonogramie roku szkolnego. By nie popaść w konflikt z kalendarzem, przyjmuje najczęściej rozwiązanie najprostsze: podaje uczniom gotową wiedzę zgodnie z własnym planem realizacji programu, w wersji ściśle powiązanej z treścią jednego, wybranego podręcznika. W efekcie, tradycyjne nauczanie szkolne stanowi bardziej „*przerabianie podręcznika*” niż postulowane „*poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł*”.
3. Aby wdrożyć się do „*rozwijania umiejętności myślenia analitycznego i syntetycznego*”, do „*rozwijania zdolności dostrzegania (odkrywania!) różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych i przestrzennych)*” oraz do „*dochodzenia do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych /powinno być raczej „przyswajanych”/ treści*”, uczeń musi mieć czas na długofalową własną aktywność, wyrabiającą w nim nawyk rzetelnej i samodzielnej pracy umysłowej. Nie może więc być w niej zasugerowany wizją (nawet najszluszniejszą) nauczycielskiego postrzegania problemu. Jedynym rozwiązaniem wydaje się tu pozostawienie ucznia sam na sam wobec zdobycia (wydobycia) potrzebnych informacji z wielu różnorodnych źródeł, które winien maksymalnie samodzielnie

wyszukać, dobrać i przeanalizować, a następnie uzyskaną wiedzę właściwie opracować. I znowu system klasowo-lekcyjny wydaje się tu, w każdym razie na dłuższą metę, przeszkodą nie do przezwyciężenia.

4. Ta, niemieszcząca się praktycznie w pracy z klasą, konieczność pozostawienia ucznia sam na sam z problemem, z którym musi się samodzielnie uporać, jest szczególnie istotna w końcowej fazie procesu nauczania, gdy zdobytą wiedzę i nabyte umiejętności należy zastosować do „rozwiązywanie problemów w twórczy sposób”, wreszcie do „poprawnego i swobodnego /należałoby dodać jeszcze „odważnego”!/ wypowiedzania się w mowie i piśmie...” pozwalającego na „skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentowanie własnego punktu widzenia i uwzględnianie poglądów innych ludzi”¹. Stosowane na lekcjach wstawki tzw. „nauczania problemowego” to jedynie krótkie ilustracje, że w swej przyszłej życiowej, a zwłaszcza intelektualnej aktywności uczeń będzie stawał wielokrotnie wobec konieczności rozwiązania problemu! Bo przecież, tak naprawdę żadnego poważniejszego problemu nie da się rozwiązać w ciągu jednej czy dwóch 45-minutowych lekcji, jakimi nauczyciel dysponuje, podobnie jak nie da się na ten cel poświęcić większej ilości lekcji w sytuacji permanentnego wyścigu realizacji programu z czasem! A rozwiązywanie problemów wymaga czasu! Nie da się wreszcie wdrożyć ucznia do rzetelnej pracy nad rozwiązywaniem problemu ani w dwudziestokilkuosobowej klasie, ani w ramach sztucznie, ad hoc, tworzonych grup. Rzetelne rozwiązywanie problemu to praca konkretnego ucznia nad konkretnym **jego** problemem, który winien on podjąć całościowo i sam sobie z nim poradzić, zanim kiedyś stanie się członkiem zespołu. Na razie grupowe „rozwiązywanie problemu” w ramach klasowych lekcji to najczęściej jeszcze jedna szkolna socjotechniczna zabawa w „zadanie zespołowe” – może efektowna, ale najczęściej mało efektywna merytorycznie i metodycznie, a przede wszystkim formacyjnie, bo w takich „problemowych” grupach najczęściej jeden pracuje, a reszta „pasożytuje”.

Jak widać z powyższej pobieżnej i siłą rzeczy bardzo skrótowej analizy, autorzy podstawy programowej z r. 1999, może nieświadomie, zasugerowali szkołom wymagania, praktycznie niewykonalne, lub wykonalne tylko częściowo, i to z trudem, w ramach powszechnie obowiązującego systemu klasowo-lekcyjnego. Chcąc więc te

¹ Fragmenty zapisane kursywą są cytatami z Podstawy Programowej obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących.

wymagania spełnić – a warto je spełnić, bo są bardzo sensowne – należy poszukać rozwiązań innych niż tradycyjne lekcje, adresowane do klas szkolnych.

Nowa Podstawa Programowa (z r. 2009) w części wstępnej w nieco inny sposób formułuje te same postulaty kształcenia ogólnego, rozróżniając wyraźnie „cele kształcenia ogólnego”, „najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego” oraz „zadania szkoły” warunkujące realizację nakreślonych celów i umożliwienie uczniom zdobycie postulowanych umiejętności.

Cele kształcenia ogólnego to dla wszystkich etapów edukacyjnych:

1. przyswojenie ... zasobu wiadomości na temat faktów, zasad teorii i praktyki ...;
2. zdobycie umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
3. kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Jedynym rozróżnieniem celów dla I i II etapu edukacyjnego oraz dla etapu III i IV jest sformułowanie, że na etapie I i II chodzi o „podstawowy” zasób wiadomości tematycznie „bliskich doświadczeniom uczniów”, natomiast na etapie III i IV o zasób „określony”.

Pierwszy ze sformułowanych celów kształcenia ogólnego, to zupełnie oczywisty cel każdego oddziaływania dydaktycznego, jakim jest umożliwienie uczniowi „przyswojenia określonego zasobu wiadomości”. Nie wiadomo czemu pominięto tu jednak opanowanie określonych konkretnych umiejętności. Postulowana w drugim celu „umiejętność wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów” jest już swoistą „metaumiejętnością” zastosowania w praktyce umiejętności (i wiadomości) podstawowych: czym innym jest przecież umiejętność pisania od jej zastosowania do napisania wypracowania, umiejętność mnożenia lub dzielenia od jej zastosowania w wykonaniu określonego zadania, umiejętność orientowania i czytania mapy od jej zastosowania w turystycznym marszu na orientację... itp. Podobnie drugi z celów postulujący „zdobycie przez ucznia umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów”, pomija nie tylko praktyczne wykorzystywanie również opanowanych umiejętności, ale nawet nie wymaga realnego wykorzystywania postulowanej

umiejętności, a jedynie jej „zdobycie”. Celem powinno być raczej wdrożenie ucznia do praktycznego wykorzystywania posiadanych wiadomości i opanowanych już umiejętności. Najwięcej wątpliwości rodzi sformułowanie trzeciego z celów, który, postulując „kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”, ani nie określa o jakie konkretnie postawy chodzi, ani kto, kiedy i jak miałby je uczniowi ukazać i umożliwić mu ich przyswojenie i praktyczne podjęcie.

Określone w Części Wstępnej nowej Podstawy Programowej cele kształcenia ogólnego, zwłaszcza zaś cel drugi i trzeci są trudne lub wręcz niemożliwe do realnego osiągnięcia w tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym. Cel drugi, postulujący wykonywanie zadań, szczególnie zaś rozwiązywanie problemów, z praktycznym wykorzystywaniem zdobytych już wiadomości i umiejętności, wymusza konieczność postawienia ucznia przed jego „własnymi” zadaniami i problemami. W przeciwnym razie większość uczniów w klasie będzie jedynie widzami popisów jednego lub kilku bardziej aktywnych kolegów pokazujących, jak można „rozwiązywać problemy, wykorzystując posiadaną wiedzę”. Cel trzeci zaś, postulujący „kształtowanie właściwych postaw” wymaga bardzo osobistej, bliskiej, bezpośredniej relacji ucznia z nauczycielem-mistrzem, inaczej realizacja tego celu przybierze formę mentorskiego pouczania, oczywiście nieskutecznego.

Wśród „najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego”, sformułowanych w CZĘŚCI WSTĘPNEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ zarówno dla I i II etapu edukacyjnego, jak i dla etapów III i IV, zastrzeżenia budzi jedynie jedynie umiejętność wymieniona w punkcie 3.: „*myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa*”. Ujęcie takie może sugerować ograniczenie „naukowości” jedynie do „wniosków opartych na obserwacja empirycznych”, co – w świadomości uczniów – na wzór niektórych ideologii schyłku wieku XIX i w. XX, ograniczyłoby „naukowość” do przyrodoznawstwa, stawiając poza nauką nie tylko uniwersyteckie wydziały **nauk** teologicznych, ale również wiele refleksji filozoficznych, literaturoznawczych i kulturoznawczych – słowem całą, szeroko pojętą humanistykę.

„Zadania szkoły”, sformułowane w CZĘŚCI WSTĘPNEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ pokrywają się praktycznie z zadaniami sformułowanymi w omówioną powyżej redakcją Podstawy programowej z r. 1999, nie wymagają więc odrębnej analizy. Zwrócić tu należy jedynie uwagę na, ważny formacyjny, postulat „*poszanowania tradycji i kultury własnego narodu*” oraz „*poszanowania dla innych kultur i tradycji*”. Efektywna realizacja tego postulatu, jak wszystkich postulatów o charakterze formacji osobistej, wymaga bliskiej relacji z mistrzem – przewodnikiem w świat wartości warunkujących przyjęcie przez ucznia-wychowanka określonych postaw. Ta osobista relacja mistrza wychowawcy z wychowankiem uwarunkowana jest indywidualizacją oddziaływania. Wyraża to wprost postulat, by „*poszczególni nauczyciele podejmowali działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości*”.

Jak widać z powyższej pobieżnej i siłą rzeczy bardzo skrótowej analizy, autorzy podstawy programowej, może nieświadomie, zasugerowali szkołom wymagania, praktycznie niewykonalne, lub wykonalne tylko częściowo, i to z trudem, w ramach powszechnie obowiązującego systemu klasowo-lekcyjnego. Chcąc więc te wymagania spełnić – a warto je spełnić, nie tylko dlatego, że są obowiązujące, lecz przede wszystkim dlatego, że są bardzo sensowne – należy poszukać rozwiązań innych niż adresowane do klas szkolnych tradycyjne lekcje.

ODEJŚCIE OD SYSTEMU KLASOWO-LEKCYJNEGO

Istotną różnicę podejścia do procesu nauczania i do roli w nim ucznia w tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym i w systemie nauczania symultanicznego dostrzec można już na podstawie analizy nazw obu systemów. Tradycyjny, wciąż jeszcze powszechny w szkołach, system „klasowo-lekcyjny” przedmiotem oddziaływania dydaktycznego nauczyciela, a więc w konsekwencji podmiotem procesu uczenia się, czyni faktycznie – wbrew formalnym i oficjalnym deklaracjom – klasę szkolną, a całą aktywność nauczycieli i uczniów w procesie nauczania–uczenia się ujmuje w ramy

jednostek lekcyjnych. Jest to rozwiązanie łatwe i w pewnej mierze skuteczne – zwłaszcza w masowych szkołach publicznych, których celem, może nie do końca obecnie uświadamianym, zgodnie z ich osiemnasto- i dziewiętnasto-wieczną proveniencją, jest nie tyle formacja człowieka, co ukształtowanie społeczeństwa: znane jest powiedzenie, że słynną prusko-austriacką bitwę pod Sadową w 1866 r. wygrał nie tyle pruski żołnierz, co raczej pruski nauczyciel, który tego żołnierza wychował, wykształcił i uformował jako „trybik” w wielkiej państwowej maszynie (n.b.: wychował go i wykształcił, a więc odpowiednio dla ówczesnego systemu państwowego uformował, właśnie w systemie klasowo-lekcyjnym XIX-wiecznej pruskiej szkoły czasów kanclerza O. v. Bismarcka). Dziwić może, że współczesna, liberalno-pajdocentryczna, a niekiedy wręcz pajdokratyczna i permissywna pedagogika szkolna ten, anachroniczny wobec własnych ideowych założeń, system wciąż utrzymuje – chyba tylko dla jego walorów łatwej, bo wręcz mechanistycznej, organizacji szkolnych zajęć, a może właśnie z uwagi na jego socjotechniczną skuteczność.

W systemie nauczania symultanicznego, uczeń wyzwolony ze sztywnych ram „szkolnej klasy”, spontanicznie i niemal automatycznie staje się partnerem nauczyciela:

- ❖ to **uczeń przychodzi do nauczyciela**, a nie nauczyciel do klasy;
- ❖ to **uczeń podejmuje nowy dział**, a nie nauczyciel narzuca klasie kolejny „temat”;
- ❖ to **uczeń realizuje podjęty przez siebie dział**, *czyniąc z nauczyciela swojego mistrza i przewodnika, do którego zwraca się o bieżącą kontrolę, aprobatę wykonywanej pracy i uzyskiwanych efektów, a w razie potrzeby – o pomoc*; a nie nauczyciel referuje „klasie” aktualny temat, nie uwzględniając różnic w przygotowaniu i poznawczych możliwościach poszczególnych uczniów;
- ❖ to **uczeń prosi nauczyciela o sprawdzenie i ocenienie** wyników własnej pracy, a nie nauczyciel sprawdza klasę organizując jej np. „klasówkę” (sic!) lub – co brzmi jeszcze głupiej – „kartkówkę”.

W tradycyjnym nauczaniu w systemie klasowo-lekcyjnym nauczyciel „mówi do klasy” lub, stosując nawet tzw. „metody aktywizujące”, wybiera – najczęściej zapewne mimowolnie – socjotechniczne metody manipulowania grupą, w minimalnym natomiast stopniu nawiązuje postulowaną powyżej osobistą, bezpośrednią relację z poszczególnymi uczniami. W systemie tym osoba ucznia umyka najczęściej uwadze nauczyciela, który

pracuje „z klasą”: z „dobrą” lub „złą klasą”, ale nie z konkretnym uczniem. W sytuacji, w której kształcona jest „klasa”, wykształcenie, a zwłaszcza pogłębiona osobista formacja ucznia, stają się efektem ubocznym i wtórnym – niejako mimowolnym.

Najważniejszym bodaj z założeń systemu INS stało się realne wcielenie w życie indywidualizacji oddziaływań dydaktycznych i uszanowanie w procesie nauczania szkolnego indywidualnych cech oraz specyficznych potrzeb każdego z uczniów. W tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym, pomimo głośzonych deklaracji, siłą rzeczy pozostaje to w sferze nieziszczalnych w praktyce postulatów. Tam bowiem, gdzie oddziaływanie nauczyciela realizowane jest w formie pracy z „klasą”, wciśniętej w sztywne ramy kalendarza roku szkolnego, istnieje jedynie alternatywa: albo nauczyciel, ignorując indywidualne predyspozycje i potrzeby poszczególnych uczniów, narzuca całej klasie jeden, określony przez siebie, poziom (w konsekwencji eliminując uczniów słabszych i ograniczając rozwój zdolniejszych), albo – co jest chyba postawą częstszą – ignorując poziom własnego, realizowanego z klasą (a właściwie „przed klasą”), przekazu wiedzy, jedynie jej weryfikację dostosowuje do poziomu poszczególnych uczniów, nie stymulując w efekcie rozwoju uczniów słabszych (bo słabszych pyta łatwiej) i akceptując jedynie, w mniejszym lub większym stopniu niezależne od szkolnego oddziaływania, osiągnięcia uczniów zdolnych i samodzielnych.

Poważne podjęcie zasady indywidualizacji w nauczaniu podważyło więc w pierwszym rzędzie tradycyjny system klasowo-lekcyjny. Lekcja, pomimo poszukiwania różnorodnych form i metod „aktywizujących”, jest ze swej natury najbardziej podatna na zdominowanie przez metodę podającą („podająca” uczniom „do wierzenia” gotową wiedzę), „okraszana” niekiedy (zwłaszcza z okazji hospitacji i pokazowych „lekcji koleżeńskich”) różnego rodzaju „wstawkami aktywizującymi” mającymi najczęściej spory walor zabawowy (nawet jeśli jest to „zabawa w dyskusję” lub podobne poważne zadanie intelektualne), natomiast niewielki lub wręcz żaden – kształcący. Te elementy „aktywizujące” wymagają zresztą również wspólnej aktywności całej klasy lub poszczególnych grup uczniów i w żaden sposób nie spełniają postulatu indywidualizacji procesu nauczania.

W systemie klasowo-lekcyjnym oddziaływanie nauczyciela, a w każdym razie jego efekty, muszą być „uśredniane”, co powoduje niepotrzebny negatywny stres zarówno uczniów słabszych, niepotrafiących osiągnąć zamierzonych efektów w „uśrednionym” trybie i czasie, jak i uczniów zdolnych, odczuwających niedosyt

wymagań inspirujących ich dalszy rozwój, hamowanych i ograniczanych zarówno w tempie jak i w zakresie zdobywanej wiedzy i nabywanych umiejętności. Stąd masowe zjawisko korepetycji dublujących pracę szkoły: pobieranych zarówno przez słabszych - dla utrzymania się na wymaganym poziomie, jak i przez zdolnych - dla uzupełnienia szkolnego oddziaływania. W efekcie szkoła staje się instytucją egzaminującą – bardziej jedynie weryfikującą poziom osiągnięty przez uczniów na wymuszonych indywidualnych korepetycjach niż uczącą. Tak zwane „dobre szkoły”, to przeważnie szkoły wielkomiejskie, funkcjonujące w środowiskach na tyle dużych, że pozwalających na selekcję uczniów zarówno zdolniejszych i bardziej pracowitych, jak i, przede wszystkim, majątnych – mogących kompensować niedostatek szkolnego oddziaływania prywatną edukacją na korepetycjach, w szkołach językowych itp.

Podjmując wcielanie w życie realnej indywidualizacji oddziaływania dydaktycznego, można do poziomu ucznia dostosować albo program nauczania (tak się dzieje w przypadku szkół specjalnych o bardzo ograniczonym programie), albo tempo realizacji programu powszechnego, umożliwiając dodatkowo uczniom zdolnym, którzy zdołają wcześniej zakończyć realizację programu podstawowego, znaczące jego rozszerzenie. Realizację tej drugiej opcji przyjęto w Collegium Gostynianum, opierając indywidualizację nie na różnicowaniu programu, lecz na różnicowaniu tempa, a więc i czasu jego realizacji, w zależności od indywidualnych możliwości, a nawet jedynie od aktualnej dojrzałości uczniów i jakości podejmowanego przez nich wysiłku.

Determinujący zdolność do podejmowania szkolnego wysiłku stan tzw. dojrzałości szkolnej ucznia, będącej wynikiem zarówno jego rozwoju psycho-fizycznego jak i efektem dotychczasowych oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych, jest nie mniej obiektywnym uwarunkowaniem dalszych szkolnych efektów ucznia od jego wrodzonych zdolności lub ich braku i nie może być jedynie przedmiotem utyskiwań z powodu przysłowiowego „lenistwa” lub „niegrzeczności” (jakże często uwarunkowanej, a przynajmniej tłumaczonej, nagłościanym ostatnio „zespołem ADHD”). Podobnie rzecz się ma z oczywistymi już dla nauczycieli dysfunkcjami takimi jak dysleksja, dysgrafia czy, mniej popularna, a raczej rzadziej diagnozowana, dyskalkulia. Dysfunkcje te, nie ograniczając najczęściej możliwości osiągnięcia przez ucznia dobrego poziomu pełnego wykształcenia, wymagają jednak dydaktycznej cierpliwości nauczycieli i specyficznego budżetu czasu edukacji.

Trudność zróżnicowania w ramach jednostek lekcyjnych czasu realizacji przez poszczególnych uczniów zadań programowych, a także trudność różnicowania rozwiązań metodycznych w zależności od specyficznych potrzeb ucznia, legły u podstaw poszukiwania w Collegium Gostynianum innej niż tradycyjny system klasowo-lekcyjny formy organizacji procesu nauczania: jeśli to nie klasa na lekcji, lecz konkretny uczeń ma być adresatem oddziaływania nauczyciela – rodzi to postulat realnej i konsekwentnej indywidualizacji nauczania.

UPODMIOTOWIENIE UCZNIWA

Powyższa refleksja o postulatcie zindywidualizowania oddziaływania dydaktycznego oparta została na stwierdzeniu konieczności uszanowania w procesie nauczania-uczenia się bardzo różnorodnych osobistych uwarunkowań każdego z uczniów. Równie poważnym, ale i równie modnym obecnie problemem jest upodmiotowienie ucznia w procesie uczenia się. Trzeba tu od razu zauważyć częsty błąd: mianowicie mylone są pojęcia aktywizacji i upodmiotowienia. Otóż aktywnym w jakimś procesie (działaniu) można być z różnych powodów, często właśnie dokładnie przeciwnych upodmiotowieniu osoby ludzkiej: można być aktywnym ze strachu, można być aktywnym w jakimś transie, odurzeniu, w atmosferze powszechnego podniecenia lub zdenerwowania – a wszystkie te sytuacje są zaprzeczeniem upodmiotowienia osoby. Często konformistyczna uległość wobec zła rodzi właśnie dużą, „psychicznie bierną”, zewnętrzną aktywność jednostki, a zachowanie dystansu, wymagające osobistego wysiłku i cywilnej odwagi: nonkonformizm – nakazuje powstrzymanie się od „czynu”. Weźmy prosty i niemal codzienny przykład z życia klasy szkolnej: kilku lub nawet tylko jeden uczeń o silnej i przywódczej osobowości inicjuje jakąś młodzieńcza „rozbój”, a większość uczniów, często wbrew sobie, aprobuje to i bierze w tym udział, bo nie stać ich na sprzeciw, bo nie chcą być „gorsi”, „niekoleżeńscy”, odrzuceni. Ilu w takiej klasie znajdzie się „sprawiedliwych” – na tyle upodmiotowionych, by sprzeciwić się złu? Oczywiście aktywność sama w sobie nie jest czymś złym, owszem – może być jednym z łatwo dostrzegalnych przejawów upodmiotowienia. Chodzi tylko o to, by tych dwóch pojęć nie mylić i nie stosować zamiennie.

Poszukiwanie wyrazu podmiotowości ucznia w procesie uczenia się oraz metod jej inspirowania i wspierania należy więc odróżnić od metod i środków aktywizujących ucznia. Przeciwnością upodmiotowienia człowieka jest jego uprzedmiotowienie, ubezwłasnowolnienie, poddanie manipulacji. Szkoła w swym masowym oddziaływaniu ma skłonność do używania manipulacji wobec uczniów – nota bene: nie zawsze ta manipulacja musi być czymś złym: na przykład ustawienie dzieci w pary sprawia, że nauczyciel może zapanować nad grupą, a zapanować musi dla dobra samych dzieci. Mimo wszystko nauczyciel powinien pozostawać czujny wobec łatwego niebezpieczeństwa manipulowania grupą, prowadzącego do uprzedmiotowienia uczniów tę grupę tworzących. Przykład: słabszy uczeń będzie odrzucany z grona tzw. „dobrej klasy” nie dla tego, że nie jest w stanie opanować materiału, ale dlatego, że przeszkadza w spełnieniu jakiegoś snobistycznego abstraktu typu „najlepsza klasa w szkole”.

W procesie uczenia się upodmiotowiony uczeń będzie aktywny w realizacji zadań wynikających z podjętego dzieła – aktywny, mądrą aktywnością, będąca wynikiem świadomej i pogłębionej motywacji, nakazującej często podjęcie wysiłku i sprostanie trudnościom wbrew własnym słabościom. Ale w wykrzesaniu w sobie woli zachowania takiej postawy i takiego stosunku do nauki, a w przyszłości do swych życiowych zadań, trzeba uczniowi niejednokrotnie pomóc. Jeśli upodmiotowienie człowieka oznacza uszanowanie jego jako osoby, oznacza uszanowanie jego woli – którą może trzeba inspirować, wychować, motywować i wspierać, ale nie gwałcić. Gdy przejrzymy dostępne nam środki oddziaływania na drugiego człowieka, tak, by go nie ranić, inspirować, nie gwałcąc jego woli – odnajdziemy tylko SŁOWO. Ale słowo w partnerskim dialogu, w rozmowie, a nie w przemowie, bo ta jest już środkiem manipulacji. Refleksja powyższa rodzi kolejny postulat: oparcie relacji nauczyciel – uczeń na rozmowie, na dialogu: a więc postulat metody dialogowej.