



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Obraz szkolnych relacji komunikacyjnych nauczyciela z uczniami

**Author:** Małgorzata Zalewska-Bujak

**Citation style:** Zalewska-Bujak Małgorzata. (2017). Obraz szkolnych relacji komunikacyjnych nauczyciela z uczniami. "Konteksty Pedagogiczne" (2017, nr 2, s. 59-76), doi 10.19265/KP.2017.02959



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Zalewska-Bujak

malgorzata.zalewska@wp.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## OBRAZ SZKOLNYCH RELACJI KOMUNIKACYJNYCH NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI

### 1. Wprowadzenie

W niniejszym szkicu podejmuję problematykę związaną z nauczycielską działalnością komunikacyjną. Na podstawie tego, co nauczyciele mówią i myślą o swoich uczniach, zdecydowałam się ukazać, jaka relacja (symetryczna czy zhierarchizowana) zachodzi między tymi głównymi podmiotami podejmującymi w szkole aktywność komunikacyjną. Postanowiłam naświetlić to zarówno dzięki sięgnięciu do nauczycielskich narracji o ich codziennych doświadczeniach zawodowych, a następnie własnych ich odczytań, jak i dzięki konfrontacji z ustaleniami teoretycznymi Jürgena Habermasa. Mówię tu głównie językiem badacza oraz słowami moich rozmówczyń, przywołując cytaty z ich wypowiedzi zaczerpniętych ze zgromadzonego (drogą wywiadów jakościowych) materiału empirycznego w ramach pracy nad obszerniejszym projektem badawczym zatytułowanym: *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji* (Zalewska-Bujak, w druku).

Od pewnego już czasu w pedagogice podkreślana jest zasadność odchodzenia nauczycieli od arbitralności oraz bycia w rozmaitych sytuacjach pedagogicznych instancją wyższą. Ma to swoje uzasadnienie w zmianach, które zachodzą w płynnej (nazwanej tak przez Zygmunta Baumana) nowoczesności (Bauman, 2006), niosącej ze sobą nieustanne dekonstruowanie znaczeń poszczególnych elementów ludzkiej kultury. Wydaje się, że obok wielu towarzyszących

jej zjawisk nowoczesność ta przynosi utratę pozycji nauczyciela jako głównego źródła wiedzy oraz jej transmittera na rzecz bycia refleksyjnym praktykiem (jak chciał Donald Schön) czy transformatywnym intelektualistą (zgodnie z zamysłem Henry'ego Armanda Giroux). Jako refleksyjny praktyk nauczyciel nie reprodukuje wiedzy, ale ciągle ją tworzy i przekształca na bazie aktywności związanej z własną działalnością pedagogiczną. Jest otwarty na kwestionowanie własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w toku działania (Kwiatkowska, 2008). Jako transformatywny intelektualista nauczyciel jest osobą krytyczną i twórczą, gotową nieustannie interpretować i nadawać otaczającemu ją światu znaczenia. Cechuje go ponadto docieklivość związana z rozpoznawaniem podstaw ideologicznych i warunków politycznych podejmowanych działań. Nauczyciel noszący to miano zamiast na realizacji odgórných i biurokratycznych uregulowań skupia się raczej na wsparciu podopiecznych w dążeniu do bycia myślącymi i aktywnymi obywatelami (Giroux, 1993), unikając między innymi schematycznego kształtowania wiedzy uczniów oraz koncentracji swych działań na wywiązaniu się z obowiązujących programów nauczania. Osoba taka nie narzuca więc własnej interpretacji rzeczywistości kulturowej otaczającej młodych ludzi, ale pomaga im ją zrozumieć na drodze zdobywania intelektualnych instrumentów związanych z umiejętnością wchodzenia z nią niejako w dialog oraz przez konstruowanie osobistego sposobu rozumienia społecznego świata.

W kontekście powyższych ustaleń warty podkreślenia staje się fakt, że dla tak kreowanych działań nauczyciela niezwykle ważna jest jego komunikacja z uczniami. Ma to swoje uzasadnienie przede wszystkim w tezie, że wszelkie pedagogiczne działania nauczyciela mają z zasady charakter komunikacyjny, gdyż za główną „osnowę” jego pracy należy uznać język (Kwiatkowska, 1997). W myśl teorii Habermasa (1983) działanie komunikacyjne to takie, które polega na dążeniu uczestników komunikacji do osiągnięcia porozumienia – istotnego (obok innych „roszczeń ważności”, takich jak zrozumiałość wypowiedzi, jej prawdziwość, słuszność oraz szczerść) komponentu właściwej sytuacji komunikacyjnej, a na to miano zasługuje ona wtedy, gdy rozmówcy autentycznie dążą do osiągnięcia konsensusu, a nie działają strategicznie dla uzyskania własnych korzyści (Retter, 2005), jedynie stwarzając wrażenie działania komunikacyjnego. Za dobrą należałoby więc uznać komunikację, w trakcie której wszyscy jej uczestnicy na równych prawach mogą się wypowiadać (np. swobodnie pytać i odpowiadać), wymieniać swoje myśli, wyrażać nastawienia czy uczucia, dyskutować w odwołaniu do własnych argumentów, które to przesądzać mają o wyniku debaty (w przeciwieństwie do sytuacji, w której decyduje o tym układ

podrzędności lub nadrzędności pozycji osób wymieniających poglądy). Idealną sytuację porozumiewania się językowego zakłócić mogą „deficyty” o trwałym bądź doraźnym (sytuacyjnym) charakterze. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z brakiem respektowania fundamentalnego aksjomatu, którym jest nastawienie uczestników komunikacji na porozumienie. W drugim natomiast – z nieadekwatnymi warunkami dotyczącymi kontekstu sytuacyjnego (np. przeszkodami akustycznymi bądź deficytami kompetencji językowych rozmówców); nieadekwatnym trybem komunikacji (np. świadomym lub omyłkowym naruszeniem reguł komunikacji); niedopasowaniem warunków związanych z kontekstem sytuacyjnym do warunków komunikacji (np. niestosownym zachowaniem); zakwestionowaniem wyrażonego stanu rzeczy lub implikowanego warunku komunikacji, który „w sytuacji normalnej, niczym więcej niezakłóconej komunikacji jest okazją do przejścia w dyskurs” (Retter, 2005, s. 57). Jednakże podłożem zakłóconej komunikacji nie są incydentalne nieporozumienia podbudowane sytuacyjnym kontekstem, a utrzymująca się nierówna relacja władzy między komunikującymi się podmiotami, która nie pozwala odstąpić od sformalizowanego charakteru wzajemnych interakcji, pozbawiając je autentyczności, wzajemnego zaufania podmiotów i możliwości zaspokojenia wszystkich ich potrzeb (Retter, 2005).

## 2. Opis przeprowadzonych badań

Brak podkreślanego dla prawidłowości przebiegu procesów komunikacyjnych przez Habermasa zrównania pozycji uczestników komunikacji, generujących ich patologiczny przebieg, zdaje się niekorzystnie regulować m.in. wzajemne relacje rozmówców, będące jedną ze wskazanych przez Friedemanna Schulza von Thuna płaszczyzn (obok zawartości rzeczowej wypowiedzi, ujawnienia siebie i apelu – wywarcia wpływu na odbiorcę) tworzących każdą wypowiedź (Schulz von Thun, 2002). Teoretyk ten jest przekonany, że wszystkie wypowiedzi wyrażają m.in. „postawę, jaką nadawca przyjmuje wobec odbiorcy, za kogo go uważa, co o nim myśli. [...] Ogólnie mówiąc, każda wypowiedź jest zawsze określeniem relacji nadawca–odbiorca. Ścisłe biorąc, płaszczyzna relacji wzajemnych jest częścią płaszczyzny ujawniania siebie” (s. 26). W kontekście podejmowanej problematyki istotne wydaje się tu zadanie pytań: co nauczyciele mówią i myślą o swoich uczniach oraz jaka relacja zachodzi między tymi podmiotami. Czy jest może tak, jak chce Habermas – czy w codziennym szkolnym życiu relacja ta ma charakter symetryczny, czy jednak przyjmuje postać hierarchiczną?

**2.1. Charakterystyka badanych nauczycielek.** Podejmując się próby odpowiedzi na nurtujące mnie, a przedstawione wyżej pytania, postanowiłam zwrócić się w kierunku codzienności nauczycieli, którą opisywali oni w trakcie 19 przeprowadzonych przeze mnie (w latach 2013–2014) wywiadów swobodnych (Stemplewska-Żakowicz, 2005) o charakterze jakościowym. O liczbie uczestniczących w badaniach nauczycielek przesądziła przyjęta orientacja badawcza, dyktująca dokonywanie doboru próby w trakcie gromadzenia materiału empirycznego, co wynika z powinności bieżącej analizy wyłaniających się danych (Flick, 2013). Zabieg ten związany jest z wyczerpywaniem się w czasie trwania badań pola wynikowego (Hammerslay i Atkinson, 2000), co w mojej pracy badawczej przełożyło się na zakończenie badań w momencie, w którym nie dochodziło już do poruszania przez badane nauczycielki nowych tematów, a przede wszystkim – do pojawiania się nowych kategorii czy przypadków generujących odmienne kierunki analizy lub nowe wyjaśnienia w wyodrębnionych obszarach badawczych.

Jako osoba „z zewnątrz”, nienależąca do grona nauczycieli czy ich zaufanego, najbliższego środowiska, zdecydowałam się na dobór badanych osób metodą kuli śnieżnej, która polega na tym, że zbadane osoby wskazują kolejne, które mogłyby wziąć udział w badaniu (Babbie, 2008). Początkowo nie przyjmowałam żadnego kryterium, ale z czasem (celem zgromadzenia możliwie najbogatszego materiału empirycznego) prosiłam rozmówczynie o wskazanie nauczyciela nie tylko wyrażającego chęć rozmowy, ale także odróżniającego się od poprzednich wiekiem, stopniem awansu zawodowego, miejscem zamieszkania czy szkołą, w której uczy. Postępując w ten sposób, nie dotarłam do mężczyzn wykonujących zawód nauczyciela, co można uzasadnić dużą feminizacją tej profesji (niektóre z badanych kobiet oświadczały, że w miejscach ich pracy w gronie nauczycielskim nie ma żadnego mężczyzny). Udało się natomiast dotrzeć do nauczycielek (w różnym wieku i z różnym doświadczeniem) wychowania wczesnoszkolnego oraz wykładających różne przedmioty w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach i placówkach ponadgimnazjalnych; pracujących w małych i dużych miastach (Kraków) oraz w szkołach wiejskich na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Należy to wiązać z przyświecającym mi jako badaczowi jakościowemu celem pokazania z jak najbardziej różnorodnej nauczycielskiej perspektywy, jakie zawodowe doświadczenia są ich udziałem, oraz dokonania próby rozpoznania znaczeń, które przypisują napotkanym zdarzeniom, procesom itp. (Miles i Huberman, 2000). Zaowocowało to uzyskaniem bogatego materiału analitycznego

w postaci nagrań, a następnie 600 stron transkrybowanego tekstu wywiadów wraz z notami (Gibbs, 2011). W niniejszym opracowaniu ukazuję jednak niewielki obszar jego interpretacji, związany z podejmowaną problematyką nauczycielskiej aktywności o komunikacyjnym charakterze. Aby naświetlić relacje komunikacyjne nauczycieli z uczniami, skupiam się głównie na analizach w ramach jednej z wyłonionych z materiału empirycznego kategorii – na uczniu i jego rozpoznawaniu przez badane nauczycielki.

**2.2. Analiza zgromadzonych danych.** Zorientowana na proces skonstruowania interpretacyjnego obrazu świata badanych nauczycielek (którego jedynie fragment odsłaniam w niniejszym tekście) w swoich analizach oparłam się na zaproponowanej przez Grahama Gibbsa strategii pracy z materiałem empirycznym. Do całościowych analiz wszystkich kategorii (których omówienie znacznie przekroczyłoby jednak formalne ramy tego tekstu) wykorzystałam większość narzędzi analitycznych wskazanych przez tego autora.

Właściwą fazę analiz (w związku z ich tekstualnym charakterem) poprzedziłam zmianą formatu uzyskiwanych danych, co polegało na przekształceniu dźwiękowego zapisu rozmowy w dokument tekstowy (Stemplewska-Żakowicz, 2005) – każdorazowo po odbyciu wywiadu osobiście wykonywałam długotrwałe i wierne transkrypcje („słowo w słowo”). Ten etap poskutkował pojawieniem się analitycznych spostrzeżeń rejestrowanych w postaci not (*memo*). Analiza gromadzonych danych rozpoczęła się więc w trakcie sporządzanych transkrypcji prowadzonych wywiadów i ukierunkowana została na odsłanianie sensów i znaczeń wypowiedzi autorek, co można sprowadzić do trzech zasadniczych momentów: kodowania znaczeń, ich kondensacji, a w końcu – interpretacji (Kvale, 2010).

Kodowanie znaczeń poprzedziłam określeniem zakresu treściowego wypowiedzi badanych i poszukiwaniem ich cząstkowych sensów. Czyniłam to jednak, nie izolując ich od całości tekstu, gdyż przyświecało mi dążenie do wydobycia z pozyskiwanego materiału tego, co jest przedmiotem opisu. Kolejnym krokiem było przystąpienie do przeszukiwania transkrypcji z intencją nadania danym ich fragmentom jednego bądź kilku słów kluczowych – kodu lub etykiety (Charmaz, 2009). Dzięki temu mogłam (w obrębie zarówno jednego wywiadu, jak i całości materiału) podobnie kodować fragmenty tekstu, które dotyczyły tego samego zagadnienia, zjawiska, idei, aktywności lub które ilustrowały ten sam przypadek, a wyszukiwanie w tekście segmentów przypisanych temu samemu kodowi doprowadziło do nakreślenia siatki głównych kodów tematycznych.

Warto zaznaczyć, że kodowanie rozpoczęłam bez uprzedniej konceptualizacji, co jest charakterystyczne dla kodowania otwartego. Dla uniknięcia podchodzenia do badań z gotowymi założeniami i w celu dokonania analiz wiążących się z rozpoznawaniem znaczeń nadawanych doświadczeniom przez osoby badane zastosowałam kodowanie „wiersz po wierszu”. Ten sposób pozwolił mi na konstruowanie opisowych kodów odsyłających do świata doświadczeń nauczycielek i ukazujących to, jak postrzegają one swą zawodową rzeczywistość – głównie: uczniów, ich rodziców i siebie same; swoje obowiązki, zadania i cele; pracujące razem z nimi koleżanki i kolegów; szkołę jako miejsce swego zawodowego usytuowania.

Rozpoznawanie kategorii „uczeń” (na której skupiam się w dalszej części tekstu) przez nauczycielki odsłoniło się w trakcie ich opowieści o uczniach, z którymi spotykają się w szkole. Przeprowadzone analizy pokazały, że podejmujące ten wątek badane najczęściej posługiwały się językiem uprzedmiotowienia, oczekiwań i rozczarowań, problemów i wyzwania, jakie generują młodzi ludzie na co dzień.

### 3. Relacje komunikacyjne nauczyciela z uczniami w świetle uzyskanych wyników badań

**3.1. Uczeń uprzedmiotowiony.** Na podstawie nauczycielskich wypowiedzi można powiedzieć, że znaczna część moich rozmówczyń postrzega swoich uczniów jako obiekty swego oddziaływania i używa wobec nich określeń bardzo charakterystycznych dla rzeczy niż dla osób:

Dzieci są po prostu wytworem naszych czasów, taka jest prawda.

I mówię im, że np. będą pisać co tydzień test humanistyczny. Nie po to, że ja nie mam co robić w domu, trzecia klasa tak ma, tylko po to, że jak siądą nad tym właściwym [nauczycielka mówi o teście zewnętrznym obowiązującym uczniów w ostatniej klasie gimnazjum – M. Z.-B.], to jest dla nich kolejny test z serii, a nie pierwszy czy drugi, i mają to już robić, nieładnie mówiąc, jak automaty, tak.

Przedmiotowe traktowanie uczniów uwypukliło się mocno w tych momentach nauczycielskich narracji, kiedy badane mówiły o swoich celach i dążeniach budowanych nie w oparciu o własny kierunek działania, ale na bazie oczekiwań zewnętrznych, związanych z osiągnięciem przez uczniów wysokich wyników w egzaminach, na olimpiadach czy konkursach. Z opisów

codziennych nauczycielskich działań można wywnioskować, że ich miarą nie jest rozwój swoistego potencjału ucznia, ale stopień przygotowania go do zewnętrznej weryfikacji jego wiedzy i umiejętności. Pomimo niejednokrotnie wypowiedzianych słów o tym, że uczenia należy traktować podmiotowo, całościowe odczytania wywiadów utwierdziły mnie w przekonaniu, że dokonujące się w szkole przedmiotowe traktowanie uczniów przez badane nauczycielki ma zarówno wymiar werbalny, jak i pozawerbalny – mniej uchwytny, a dający się dostrzec przez pryzmat tego, na czym nauczycielki koncentrują się na co dzień w pracy:

Więc pod te egzaminy się dużo robi, tak, tak, to w technikach zdecydowanie.

Stricte pod egzamin trzeba robić to, co wymaga się na egzaminie potem.

Oni piszą dużo wypracowań i to ich wszystko przygotowuje do tego egzaminu. Bo egzamin, wydaje mi się, w szóstej klasie jest bardzo trudny, [...] więc wydaje mi się, że jeżeli ja z nimi wypracuję to pisanie, to później to zadziała jak automat, oni później będą wiedzieć, jak to napisać.

Uprzedmiotawiające uczniów dążenia nauczycielek związane są również z głównym celem ich działań, jaki ujawniły badania, a mianowicie z bezwzględnym przekazem odgórnie określonych treści programowych (analizy pokazały, że chce się to osiągnąć przeważnie za pomocą metod podających), których znajomość u uczniów sprawdzana jest właśnie w trakcie egzaminów zewnętrznych:

No, myślę, główny cel – przekazanie wiedzy, przekazanie wiedzy i takie prowadzenie lekcji, żeby, żeby uczeń słuchał i był zajęty uczeniem się.

No, na pewno ta podstawa programowa, no, to jest sztandarowa, no, to trzeba zrealizować [...].

Musimy się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone [...].

Badane osoby wierzą, że ulegając rygorowi podporządkowania swych działań transmisji wyznaczonej wiedzy i uzyskując wysokie wyniki uczniów w egzaminach, zachowają możliwość dalszej pracy w szkole, która w ich mniemaniu jest obecnie bardzo niepewna. Wydają się jednak w tej sytuacji stawać w opozycji do mocno akcentowanej w pedagogice potrzeby odstąpienia od zapoznawania uczniów z wiedzą pochodzącą z zewnątrz i zwrócenia się



w kierunku wiedzy rekonstruowanej dzięki negocjacji i interpretacji (Klus-Stańska, 2013). Brak podmiotowego ujmowania celu nauczycielskich działań należy też interpretować jako deficyt „rdzeniowej” (Bałachowicz, 2009) struktury ich modelu, w której cele podmiotowe zajmują główną pozycję, warunkując ludzką aktywność nacechowaną sprawczością, kompetencją, skutecznością i autonomią. Ponadto, jak pokazuje Józefa Bałachowicz, brak utożsamienia ucznia i jego pomyślnego rozwoju z centralną wartością sprawia, że w edukacji trwoni się szanse na zaistnienie w niej podmiotowego paradygmatu. Analizy zgromadzonego materiału przekonują, że wskazane podejście nie jest jednak bezwzględnie przyjmowane przez badane nauczycielki, co w praktyce może przynosić tak niepożądane konsekwencje u wychowanków, jak brak wykształconej zdolności kierowania własnym życiem i dokonywania niezależnych wyborów, co pociąga za sobą problemy w zakresie rozwijania niezależnych strategii życiowych oraz twórczej postawy wobec świata (Bałachowicz, 2009).

Analiza nauczycielskich narracji nie daje powodów, aby zauważyć u badanych docieklivość związaną z rozpoznawaniem podstaw ideologicznych i warunków politycznych podejmowanych działań. Chociaż słowa większości zdradzają, że nauczycielki odczuwają presję z zewnątrz oraz umieją rozpoznać źródła stosowanego wobec nich przymusu (polityka centralnych władz oświatowych oraz praca organów nadzorujących szkoły – kuratoriów oświaty, decyzje i oczekiwania lokalnych organów administrujących oświatę, naciski dyrektorów szkół będących „strażnikami” systemu rozliczania nauczycieli), to jednak nie potrafią identyfikować tego z zauważanym przez badaczy polskiej szkoły podporządkowywaniem jej ideologii neoliberalnej (Potulicka i Rutkowiak, 2010). Pomimo negatywnie postrzeganej konieczności uginania się pod naciskiem kreowanej przez ową ideologię rzeczywistości zawodowej postanawiają jednak podporządkować się chociażby tworzeniu rankingów szkół na podstawie uzyskiwanych przez uczniów wyników w egzaminach zewnętrznych i rodzącej się na tym gruncie rywalizacji. Trudno mówić więc o badanych nauczycielkach jako transformatywnych intelektualistach, osobach, które potrafią w pełni rozpoznać podstawy ideologiczne oraz uwarunkowania polityczne swoich działań i zastanowić się nad nimi. Przekonuje o tym fakt, że powszechnie działania te koncentrują raczej na realizacji odgórnych i biurokratycznych uregulowań.

O uprzedmiotawianiu uczniów w szkole świadczy również wypowiedzianie się o nich przez rozmówczynie jako o obiektach, wobec których mają

określone powinności. Jedna spośród badanych wyraża to, stwierdziwszy, że uczniowi trzeba nadać formę:

[...] dzieci i młodzieży [...] oni się dopiero kształtują i trzeba im nadać jakąś też formę [...].

Inne nauczycielki również wydają się podzielać pogląd, że oprócz przekazu ustalonej wiedzy dzieciom i młodzieży potrzebna jest dyscyplina i zewnętrzne wyznaczanie granic. W swoich narracjach w wielu miejscach opisują, jak działają, aby wpoić pewne zasady, schematy zachowań według nich pożądane i słuszne:

[...] cały czas to są dzień w dzień jakieś drobiazgi, prawda, gdzie cały czas muszę te dzieci jak gdyby musztrować, trochę ich dyscyplinować, prawda. [...] Te dzieci trzeba dyscyplinować na zasadzie tego, co mówią [...].

[...] i dlatego czasami dziecko u mnie wchodzi trzy razy do sali, aż się samo przekona, ja tylko palec pokazuję [...].

Obecność takich deklaracji w wypowiedziach rozmówczyń jak ta, że należy szukać porozumienia z młodym człowiekiem, pozwalać mu się wypowiedzieć i próbować dojść do porozumienia za sprawą odnajdywania „wspólnego języka”, kontrastuje równocześnie ze stwierdzeniami, iż w szkole często brakuje na to czasu i w zasadzie uczniowie potrzebują jednak wzmocnienia zewnętrznych wpływów i bodźców, aby nauczyciel mógł osiągnąć odgórnie narzucane mu cele. Temu towarzyszyć musi także sprawowanie nad uczniami nieustannego nadzoru i kontroli:

[...] jak mi się dzieci rwą do odpowiedzi, to ja powinnam mieć czas na danie szansy im się wypowiedzenia, prawda. A ja muszę często, gęsto ucinać. Tylko jakaś grupka dzieci mi się wypowie i ja muszę podziękować niestety innym [...].

[...] raczej staram się wymóc na nich to, żeby oglądali aktywnie ten film [...].

Potrafił z rurek z mleka zrobić niesamowitą rzecz, czyli te uzdolnienia miał i jakąś taką wyobraźnię przestrzenną niesamowitą i jak się tak przycisnęło, to się nauczył, to zrobił, ale nie miał chęci w ogóle.

[...] więc pilnowanie, żeby nie rozmawiali ze sobą wtedy, kiedy tłumaczone są ćwiczenia, kiedy mamy jakieś zadanie. Sprawdzam, czy rzeczywiście słuchają. Jest tam kilka osób, które są ciągle upominane za rozmowy, więc byłam nawet zmuszona jedną dziewczynę, ha, ha, ha, która po prostu jest żywiół, zdyscyplinować [...].

Ujawniona przez nauczycielki tendencja do transmisji treści określonych programem nauczania świadczy o monopolizacji wiedzy w szkole. Należy się spodziewać, że generuje ona brak dążenia do wspólnego konsensusu i ustalania znaczeń wraz z uczniami oraz ograniczanie możliwości prezentacji uczniowskiej interpretacji rzeczywistości. Sytuacje, w których nauczyciel często występuje w roli przekazującego wiedzę, pociągają za sobą również to, że w przeważającej mierze to on staje się nadawcą komunikatu. Uczniowie natomiast stawiają w pozycji ciągłego odbiorcy i biernego słuchacza, co także ukazują przeprowadzone przeze mnie rozmowy.

**3.2. Uczeń jako osoba podległa w hierarchii.** Język oczekiwań nauczycielek odsłonił ich skłonności do hierarchicznego kształtowania relacji nauczyciel–uczeń. Traktują one wychowanków jak podległych im realizatorów zamysłów nauczyciela:

[...] wymagam tego, żeby realizowali zadania, które ja im wyznaczam, czyli mają przyjść przygotowani na lekcje, mają mieć zrobione zadanie domowe, mają w tej lekcji brać czynny udział i yyy mają okazywać mi szacunek jako nauczycielowi [...].

Ja na dzieci nie lubię krzyżeć i robię to bardzo rzadko. Natomiast konsekwentnie mają robić to, czego ja od nich oczekuję. Choćbym miała paść i przestać mówić, to po prostu, po prostu tego wymagam [...].

[...] no więc ich mobilizuję do tego, że to muszą zrobić, muszą pożyczyć, muszą, że ja jestem tu, a oni są tu.

Dający się dostrzec w wypowiedziach badanych hierarchiczny porządek relacji nauczyciela i ucznia utrzymywany jest dzięki nauczycielskim oddziaływaniom o charakterze autorytarnym. Uczeń jako niedojrzały jeszcze członek społeczności, któremu w oczach nauczycielek obcy jest kulturowy dorobek ludzkości, powinien szanować tych, którzy znaleźli się już w jego posiadaniu, a obecnie odgrywają szczytną rolę transmittera. Młody człowiek, odnajdując swoje miejsce u podnóża hierarchicznej relacji, powinien ponadto realizować zewnętrznie wyznaczone mu przez nauczyciela zadania – wtedy zasługuje na

nauczycielską akceptację, czy nawet uznanie. Ujawniona tu skłonność rozmówczyń do reprodukcji ustalonej niesymetryczności ról ucznia i nauczyciela przekonuje, że ze szkoły została wyprowadzona pedagogika o konserwatywnym kolorycie wraz z jej behawioralnymi instrumentami działania dającymi nauczycielowi władzę nad uczniem oraz prawo do przesądzenia o tym, co, jak i kiedy ma czytać na bazie wskazanych mu wzorców.

Owa tendencja badanych do utrzymania hierarchicznego porządku (stająca w poprzek współczesnych orientacji pedagogicznych związanych z nadawaniem edukacji dzieci i młodzieży podmiotowego charakteru) wydaje się mniej dziwić w kontekście dokonanych przekrojowych analiz narracji moich rozmówczyń, które pokazały, że przy różnych okazjach wszystkie badane jako uczennice doświadczały szkolnej dyscypliny od swoich nauczycieli, będącej przejawem ich autorytaryzmu pedagogicznego. Dzisiaj, dając się sterować zewnętrznymi kreowanymi powinnościami oraz kierując się chęcią realizacji tego, co nakazane, nauczycielki stawiają siebie w roli osoby powołanej do kształtowania u swoich uczniów odpowiedniego i wymaganego wycucia miejsca w hierarchicznie uporządkowanych relacjach społecznych w szkole. Opisując w trakcie wywiadów swoje nauczycielskie działania, nadają im znaczenia obciążone behawioralną naturą. Nakreślone werbalne obrazy tych działań niejednokrotnie przypominają opisy sytuacji mających miejsce w placówkach wojskowych, a nie edukacyjnych:

[...] cały czas muszę te dzieci jak gdyby musztrować, trochę ich dyscyplinować, prawda. [...] Te dzieci trzeba dyscyplinować [...].

[...] oczywiście przed wejściem do klasy po dzwonku nie mogą wejść chaotycznie u mnie [...]. Natomiast jeżeli jest dzwonek i oni wiedzą, że zaraz będą wchodzić na lekcję i muszą się wyciszyć, muszą się ustawić w pary [...]. Wchodzą parami, w ciszy, później oczywiście muszą wypakować swoje zeszyty, podręczniki, czy ewentualnie jakieś pomoce, które mają przynieść na lekcję.

Powszechnie w nauczycielskich wypowiedziach daje się rozpoznać tendencja do utrzymywania formalnego charakteru stosunków z uczniami. Choć w ich trakcie badane składają werbalne deklaracje respektowania potrzeby skracania dystansu i zbliżenia się do młodych ludzi, to równocześnie z innych słów można odczytać, że w ich odczuciu nazbyt śmiało wypowiedzi dzieci, w których bez skrępowania wyrażają swoje myśli i sądy, należy utożsamiać z naruszaniem norm obowiązujących w szkole. Wydaje się także, że

rozmówczynie interpretują je jako ekstrawaganckie próby naruszania ustalonej hierarchii – nieuprawnionego zajmowania w niej miejsca osoby nadrzędnej. Zdecydowanie ograniczając te zakusy, blokują m.in. procesy kształtowania się samoświadomości i autonomii młodych ludzi oraz ich poczucie sprawstwa i odpowiedzialności.

Odsłonięty w nauczycielskich narracjach fragment obrazu szkolnej rzeczywistości nacechowany przymusem i dyscypliną daje możliwość rozpoznania zbioru normatywnych wytycznych dla uczniów, które powinni oni wypełniać celem dobrego funkcjonowania w zhierarchizowanym systemie szkolnym. Ten swoisty „algorytm” daje się zrekonstruować w postaci katalogu trzech podstawowych dyrektyw dotyczących tego, jak uczniowie powinni się zachowywać, działać, a nawet myśleć.

Pierwszy element – przepis zachowania – wiąże się z nauczycielskimi oczekiwaniami bezwzględного podporządkowania się uczniów nałożonym z góry szkolnym normom oraz samemu nauczycielowi, któremu należy się posłuch i szacunek. Drugi element można zidentyfikować na podstawie licznych opisów pożądaných i pozytywnie ocenianých przez rozmówczynie uczniowskich działań, które cechuje przede wszystkim zbieżność z wolą oraz sugestiami pedagogów sprzężonymi głównie z nabywaniem przez uczniów zadanej wiedzy i umiejętności. W oczekiwaniach badanych wpisuje się również uczniowskie pozytywne nastawienie do wydzielanych im obszarów aktywności oraz do nauczycielskich inicjatyw, takich jak udział uczniów w konkursach, olimpiadach czy inicjowanych przez szkołę przedsięwzięciach. Ostatni element – „algorytm” myślenia uczniów – w głównej mierze dotyczy tego, jak uczniowie powinni patrzeć na swoją edukację. Zawiera w sobie także konieczność rozumienia potrzeby przyswajania wygenerowanej już wiedzy bez możliwości polemizowania z nią, błędzenia i dochodzenia do własnych jej konstruktów. Badane nie kryją, że same z satysfakcją patrzą na wszelkie przejawy myślenia uczniów o nich jako osobach znaczących, z którymi należy się liczyć i których punkt widzenia warto przyjmować. Przychylnie spoglądają również na wychowanków, którzy potrafią rozpoznać swoje miejsce w hierarchicznej strukturze szkoły oraz odczytać stosowne powinności.

[...] ja nie jestem w stanie wiedzy przekazać, jak oni nie słuchają, jak ja do nich mówię. [...] jak się coś mówi, to po to, żeby coś zrobili, bo to jest dla ich dobra, no i raczej wiadomo, jedni szybciej się podporządkowują, innym trzeba dać trochę więcej czasu [...].

Wymyśliłam im znowu taki projekt, żeby robili zdjęcia otaczającego świata. [...] No to po prostu doczekać się, a zrobić, a w ogóle nie wiedzą, o co chodzi, a ktoś im coś karze. Mam takie wrażenie, że ich trochę zmuszam do czegoś, czego oni... nie widzą potrzeby tego robić. Ale zrobiliśmy, czekamy na wyniki konkursu.

Są uczniowie zainteresowani, świadomi tego, czego chcą się nauczyć, i bardzo cenię takich uczniów, natomiast większość uczniów w gimnazjum to są uczniowie, którzy z oporem się uczą, i raczej wszelkie działania to są te działania raczej nauczyciela – bo musisz, bo powinieneś, bo powtórz, bo zrób, bo to ci się przyda.

Nie wiem, mimo wszystko te dzieci są bardziej wdzięczne. Jeszcze nauczyciel myślę, że jest to ktoś ważny.

Ujawnionemu „algorytmowi” uczniowskich zachowań, działań oraz myślenia towarzyszy także stawianie go w permanentnej roli słuchacza, który dla dobra procesu nauczania nie powinien zabierać głosu bez zezwolenia nauczyciela:

No wypracowuję tą dyscyplinę przede wszystkim dlatego, że ja mam dość mocny charakter i ja sobie nie dam wejść dzieciom na głowę. Po prostu. Mówię, że stworzona jestem pewnie do uczenia. Ha! Ha! Ha! Przemocy fizycznej im nie wolno stosować. Muszą się nauczyć słuchać drugą osobę, kiedy mówi. [...] Jeżeli ktoś mówi, to ja kulturalnie słucham, jeżeli chcę się włączyć do rozmowy, to w przypadku sali lekcyjnej jest to podniesienie ręki, prawda.

No myślę główny [mój – M. Z.-B.] cel – przekazanie wiedzy, przekazanie wiedzy i takie prowadzenie lekcji, żeby, żeby uczeń słuchał i był zajęty uczeniem się.

Ja sobie nie wyobrażam sytuacji, że ja tłumaczę coś bardzo ważnego i ktośkolwiek inny w tym czasie mówi [...]. Zdarza się, że ktoś jest nieskupiony na tym, co ja przekazuję. No nie ma takiej możliwości, jak ja coś tłumaczę, żeby ktoś nie słuchał, bo nie jest w stanie tego zrozumieć.

[...] zasady za co można odebrać „supery” [punkty za m.in. zachowanie ucznia postrzegane jako właściwe i oczekiwane – M.Z.-B.]: mówienie bez prawa głosu, chodzenie po klasie, przeszkadzanie, niekoleżeńskie postawy [...].

Powyżej zacytowane wypowiedzi stawiają moje rozmówczynie w niekorzystnym świetle jako kreatorki szkolnych sytuacji komunikacyjnych, gdyż na skutek

swoich zachowań werbalnych oraz działań pozbawiają one owe sytuacje tak ważnych elementów, wskazywanych już wcześniej, jak chociażby równorzędne prawo do wypowiedzania się, wyrażania swych myśli i opinii czy wymiany poglądów.

**3.3. Uczeń jako powód nauczycielskich rozczarowań.** W wypowiedziach rozmówczyń obok formułowanych w stosunku do uczniów oczekiwań pojawia się rozczarowanie, gdyż rzeczywistość oraz sami uczniowie zdają się wymykać nauczycielskim wizjom. Powody rozczarowania są rozmaite, lecz głównie wiążą się z niespełnianiem przez młodych ludzi nauczycielskich oczekiwań, z ich niedopasowaniem się do wzorca ucznia posłusznego i gotowego przyswoić sobie wiedzę mu oferowaną:

[...] większość uczniów to są uczniowie, którzy nie są zainteresowani tematem, a jeżeli są, to w bardzo wąskim stopniu [...] jak poszerzyć ich zainteresowania, jak ich zainteresować?

Uczniowie, którymi nauczycielki są rozczarowane, to także dzieci niepodające się szkolnej dyscyplinie – w oczach niektórych badanych „bezczelne” i „łobuzerskie”, bo naruszające ustalone normy oraz nierespektujące niezwerbalizowanej dominującej pozycji nauczyciela w sytuacjach komunikacyjnych. Uczniowie ci często „nie ważą” słów wypowiedzianych (głównie) do nauczyciela, są nazbyt swobodni w stosunku do niego i skłonni destrukcyjnie oddziaływać na dystans istniejący między nimi a nauczycielem, któremu powinni raczej się podporządkować z racji pełnionej funkcji i wieku:

To też się nasila dzisiaj, że uczeń jawnie powie nauczycielowi: „– A przecież miał Pan – czy miała Pani – oddać dzisiaj nam sprawdziany. Czemu nie ma na dzisiaj?”. Uczeń na wiele sobie pozwala, co jeszcze było nie do pomyślenia jeszcze parę lat temu. Powie wiele rzeczy, nie przemyśli yyy, nie myśląc np. o konsekwencjach.

[...] dziecko powinno wiedzieć, co można powiedzieć dorosłemu, bo jeszcze między sobą prawda, ale też, że nie mają tego dystansu do nauczyciela, że jednak nie wolno tego powiedzieć.

Chcące skutecznie przekazywać uczniom wiedzę rozmówczynie poruszają także powszechnie kwestię „uczniów z problemami”. Mają oni kłopot z przyswajaniem wskazywanych im treści i z opanowaniem określonych na danym etapie kształcenia umiejętności. Wśród nich są dzieci rozkojarzone, niepotrafiące skupić uwagi na lekcji i skoncentrować się, co (zdaniem nauczycielek) zdecydowanie utrudnia im naukę. Samym nauczycielkom przysparzają one

trudności, ponieważ niejednokrotnie zmuszone są m.in. do „tracenia energii” na przywoływanie ich do porządku.

Zdaniem badanych problemy mają swoje źródło w otaczającej uczniów rzeczywistości (głównie wskazywane były oddziaływania mediów, nadmierne i nieumiejętne korzystanie przez dzieci z technologii informacyjnych) i niejednokrotnie wiążą się z ich niekorzystną sytuacją domową lub posiadanym niskim potencjałem intelektualnym. W ostatnim przypadku była mowa o „uczniach słabych”, którzy są pozbawieni zdolności lub zainteresowania nauką szkolną (ich to badane określają mianem „leniwych”, niewykazujących woli uczenia się, ale chęć nadrabiania braków drogą kombinatorstwa i cwaniactwa). Niejako niewielką przeciwwagę stanowią dla nich „uczniowie dobry”, którzy chętnie przyswajają wiedzę i podejmują wyzwania nauczycieli.

Opowiadając o swoich uczniach, rozmówczynie nie podnoszą kwestii związanych ze specyfiką swoich oddziaływań i nie poddają ich krytycznej refleksji. Nieliczne tylko wspominają o potrzebie zmiany nauczycielskich metod nauczania i poszukiwania nowych sposobów pracy z uczniami, równocześnie jednak pokazując w innych miejscach swych narracji swoje przywiązanie do metod podających i transmisji wiedzy do przyswojenia, odpersonalizowanej i zewnętrznie ustrukturyzowanej. Opisując swoje problemy z uczniami i własne rozczarowania, niektóre badane ujawniają także, że ich niespełnione oczekiwania w stosunku do nich stają się czasem powodem silnie patologicznych sytuacji komunikacyjnych związanych z brakiem możliwości porozumienia się z uczniami:

[...] raz mi się zdarzyło, że się nie mogłam dogadać z klasą, pierwszy raz. To była moja... w mojej karierze pedagogicznej pierwsza taka sytuacja, że nie byłam w stanie nawiązać kontaktu z uczniami, że była taka między nami... taka nienawiść, taka złość, ja właściwie... ja się czułam niewinna, a oni... bo oni mnie oskarżali... bo o jakieś dziwne zachowania, natomiast pierwszy raz nie byłam w stanie nawiązać kontaktu, a boję się, że może tak być dalej, że może być coraz gorzej. Miałam zawsze trudne klasy, ale do dzisiaj mówią mi uczniowie: „– Super, dzień dobry” i mamy takie dobre relacje, a tutaj myślę, że jak się spotkamy, to będziemy przechodzić na drugą stronę ulicy.

Powyżej cytowane słowa młodej nauczycielki języka polskiego pokazują, że osiągnięcie porozumienia, wskazane przez Habermasa jako ważny komponent właściwej komunikacji, bywa niemożliwe.



#### 4. Podsumowanie

W świetle wywiadów można zatem powiedzieć, że badane nauczycielki, chcąc wywiązywać się z narzucanej im koncentracji pracy na obowiązujących programach nauczania oraz wynikach uczniów w egzaminach zewnętrznych, zdają się raczej skłaniać w stronę zachowań strategicznych, a nie skupiać się na jakości swych działań komunikacyjnych. Tworząc niesprzyjające warunki komunikacji z uczniami, a w zasadzie wywołując jej zakłócenia, stawiają się sobie również w roli osoby nieprzystającej do modelu nauczyciela jako refleksyjnego praktyka czy transformatywnego intelektualisty. Chcąc panować na działaniem i myśleniem młodych ludzi oraz wspierając anachroniczne kulturowo wzorce zachowania, a co za tym idzie hamując potrzeby kształtowania się uczniowskiej autonomii i niezależności, wydają się nie tylko utrzymywać adaptacyjny charakter oddziaływań komunikacji, ale także brać udział w podtrzymywaniu cywilizacyjnego zapóźnienia szkoły.

#### Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz, J. (2009). *Stylę działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo „Comandor”.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H.A. (1993). *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: Z.L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnej pedagogice* (s. 149–184). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hammerslay, M. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*, przeł. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles, M. i Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo „Transhumana”.
- Polulicka, E. i Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). *Metoda wywiadu w psychologii*. W: K. Stemplewska-Żakowicz i K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 31–89). T. 1. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

## OBRAZ SZKOLNYCH RELACJI KOMUNIKACYJNYCH NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI

**Streszczenie:** Nauczyciela czyni się odpowiedzialnym za przebieg sytuacji komunikacyjnych w klasie szkolnej, a przede wszystkim za porozumiewanie się z uczniami, które wymaga m.in. uznania równorzędności komunikujących się podmiotów, nieskrępowanego wyrażania myśli i poglądów, nastawień i uczuć. Niniejszy tekst jest próbą pokazania – głównie w świetle nauczycielskich narracji – że nauczyciele działający na rzecz realizacji odgórnie stawianych im wymagań w zakresie przekazywanych uczniom treści i osiągnięcia wysokich efektów nauczania oraz chcący utrzymać nierówną relację komunikowania się z uczniami i swoje nadrzędne w niej miejsce traktują ich w sposób przedmiotowy. Charakteryzujący ich ponadto brak dążenia do wspólnego konsensusu i ustalania znaczeń we współpracy z uczniami oraz ciągłe wcielanie się w rolę osoby nadającej komunikat (zwłaszcza w sytuacjach związanych z transmisją wiedzy metodami podającymi), wraz ze stawianiem młodego człowieka na pozycji jego odbiorcy i nieustannego słuchacza, wydają się upośledzać komunikację.

**Słowa kluczowe:** komunikacja nauczyciel–uczeń, porozumienie, relacje nauczyciel–uczeń, hierarchia w szkole

## **AN OVERVIEW OF COMMUNICATIVE TEACHER-STUDENT INTERACTIONS**

**Summary:** A teacher is to be responsible for the course of communicative situations in a classroom. First of all, s/he is to be responsible for the communication with learners, which requires among others a recognition of the equal status of subjects in the process of communication, as well as unhindered expression of thoughts, opinions, attitudes and feelings. The present text, based mainly on teachers' narrative perspectives, is an attempt to demonstrate that teachers treat learners like objects. It describes teachers who implement and follow the imposed top-down requirements related to teaching contents in order to achieve high teaching results, as well as those who want to maintain the unbalanced communication with their learners by implementing and sustaining higher status in this relation. These teachers could be also characterised by a constant lack of establishing the mutual consensus and agreement with students while instilling their role of a main sender of a message what seems to impair the mutual communication, putting a young person in the position of a receiver and continual listener.

**Keywords:** teacher-learner communication, agreement, teacher-learner relations, hierarchy in school