

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXI)	T. 1 (26)	s. 108–120
------------	--	---------------	------------------	--------------	------------

Renata WAWRZYNIAK-BESZTERDA

Młodzież licealna o swoich nauczycielach Rzecz o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów

W artykule¹ rekonstruuje – na podstawie uczniowskich wypowiedzi – wizerunek nauczyciela. Na przykładzie relacji komunikacyjnych: nauczyciel – uczeń zarysowuję pozycje, jakie w szkolnej rzeczywistości zajmują licealiści i ich nauczyciele. Omawiam udział nauczyciela w kreowaniu szkolnych procesów porozumiewania się. Następnie przedstawiam wyniki badań nad rodzajem wypowiedzi stosowanych przez uczniów (U) i nauczycieli (N)². Charakteryzuję też blokady komunikacyjne obecne w ich wzajemnych odniesieniach. W podsumowaniu nawiązuję do objawów i mechanizmów syndromu wypalenia zawodowego.

¹ Artykuł zawiera omówienie części wyników badań, które przeprowadzone zostały w ramach pracy doktorskiej *Szkoła jako obszar doświadczeń komunikacyjnych uczniów*, której promotorem była prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa. W badaniach wyodrębniłam 5 grup zmiennych zależnych: strukturę (1), treść (2), przebieg relacji komunikacyjnych U – N (3), a także emocjonalne (4) i oceniające (5) odniesienia uczniów wobec tych relacji. W niniejszym artykule uwzględniłam tylko jedno z pytań ankiety. Badania empiryczne przeprowadzono w wybranych poznańskich liceach ogólnokształcących. Próbę ostatecznie stanowiło 244 uczniów klas trzecich. Założenia teoretyczne i metodologiczne badań, zgromadzone wyniki i ich interpretację przedstawiłam w monografii *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne* (Wawrzyniak-Beszterda, 2002).

² W dalszym wywodzie stosuję skrót: N – U, który oznacza relacje nauczyciel – uczeń.

Nauczyciel a relacje komunikacyjne nawiązywane w szkole

Jest takie niemieckie porzekadło: „Gdy wszystko milczy, a jeden mówi, wtedy nazywa się to lekcją”. Czy rzeczywiście przytoczona sentencja oddaje charakter pracy nauczyciela? Czy mówienie i zmuszanie innych, by słuchali, są zasadniczymi wymiarami aktywności nauczyciela? Pytania te nabierają szczególnej wagi w kontekście kolejnych: Czy to, jak przebiegają procesy komunikowania w relacjach N – U, jest w ogóle ważne dla praktyki edukacyjnej? Jaką rolę w szkolnych procesach porozumiewania się może odgrywać/odgrywa nauczyciel?

Jeśli świat szkoły³ konstruowany jest w i poprzez interakcje społeczne, to szczególne znaczenie mają zachodzące wówczas procesy komunikacji. To właśnie język – a ściślej sposób jego użycia – może być traktowany jako fundament praktyki edukacyjnej. W jego wszakże ramach jest kreowany (ale również kwestionowany) zakres uprawnień i zobowiązań uczestników życia szkolnego. Skoro komunikacja odzwierciedla szkolne struktury normatywne, to – jak można przyjąć – role dialogowe, które przypadają U i N w ich wzajemnych stosunkach, są ważnym czynnikiem socjalizującym (patrz: Goepfert, red., 1977).

Podstawową cechą charakteryzującą szkolne relacje komunikacyjne jest ich podwójny system. Odniesienia te realizowane są w dwóch, znacząco się różniących, układach społecznych: nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń. A przecież – jak pamiętamy – „określony charakter stosunków społecznych wpływa na to, co, kiedy i jak się mówi” (Bernstein, 1980, s. 559). Szczególną uwagę warto zwrócić na wzajemne odniesienia nauczycieli i uczniów – reprezentują oni bowiem zasadniczo odmienne interesy, które jednak mogą być zrealizowane tylko wspólnie. Właśnie łączące ich procesy komunikowania się – jako miejsce zderzenia „dwóch światów” (nauczycielskich i uczniowskich interpretacji dotyczących sensu oraz zasad i reguł szkolnego życia) – mogą być źródłem ważnych informacji o zachodzącej wówczas wymianie i uzgadnianiu znaczeń. Wzajemne relacje (N – U) są konsekwencją sposobów interpretacji własnej i cudzej roli uczestników układu⁴. Jak konstatuje K. Hurrellman (1980, s. 47): „Dla przebiegających w szkole procesów interakcji charaktery-

³ Nawiązuję tutaj do ekologicznej teorii rozwoju U. Bronfenbrennera, w której kontekście uprawnione jest traktowanie szkoły jako mikrosystemu. W prezentowanym artykule nie rozwijam tego wątku; szerzej patrz np.: Bronfenbrenner, 1981; Noelle, 1995; Tyszkowa, 1993.

⁴ Zależnie od tego, do jakiej tradycji badawczej się odwołujemy, możemy mówić o odmiennych definicjach sytuacji, jakie konstruuja osoby w niej uczestniczące (o wzorcach wyjaśniania, subiektywnie ważnych horyzontach sensu; por. Heinze, 1976, 1980), o posiadanych przez rozmówców wzajemnych reprezentacjach (np. Gilly, 1987) czy też o obowiązującym przepisie roli (Dudzikowa, 1987).

styczny jest fakt, że tylko jeden z partnerów, nauczyciel, może tak ustrukturyzować konfigurację sytuacji społecznej, że jego szansa wpływu na definicję i przebieg interakcji jest większy niż innych. [...] Według rozpowszechnionego mniemania taki stan [przewaga władzy nauczyciela – R.W.-B.] legitymowany jest tym, że starszy, przewyższający wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami partner może młodszego, pod tym względem słabiej wyposażonego, w sposób celowy wspierać w jego rozwoju”. Specyfika relacji N – U znajduje swe odzwierciedlenie w realizowanych przez nich zachowaniach komunikacyjnych – w dostępnym repertuarze tych zachowań, ich nasileniu, częstotliwości występowania, zróżnicowanej treści.

Na hierarchiczny charakter interakcji N – U zwraca też uwagę T. Heinze (1980), według którego nauczyciel ma znacznie większe możliwości poruszania się w społecznej przestrzeni lekcji, gdyż: „Nauczyciel nie tylko może określać co nie powinno być zrobione, a co powinno. On ma też prawo oceny, czy to, co jest wykonywane jest dobre (*richtig*) czy złe (*falsch*)” (Heinze, 1980, s. 30). W dodatku – jak podkreśla D. Ulich (1983) – nauczyciel filtruje wypowiedzi rzeczowe od tych „nie na temat”, decyduje o przebiegu lekcji, a więc również o tym, jakie sposoby porozumiewania się są dozwolone (np. wykład, praca grupowa). To on reguluje proces komunikacji. Uczniowie mogą, co prawda, zgłosić swoją gotowość uczestnictwa (np. przez podniesienie ręki), ale ostatecznie udział bierze tylko ten, kto zostanie wywołany. Nauczyciel może zatem monopolizować lekcyjne procesy porozumiewania się z uczniami – czyni to dzięki nierównemu podziałowi władzy i kompetencji, ale też dzięki regułom komunikacyjnym, które taki podział zabezpieczają. Język nauczyciela – to, w jaki sposób on komunikuje się z klasą – stanowi dla ucznia pewien system odniesienia. Od ucznia oczekuje się bowiem, że dostosuje się do oficjalnego języka szkoły i nauczyciela – uczeń ma przyswoić nie tylko treści nauczycielskich wypowiedzi, ale także ich formę (Ulich, 1983, s. 91).

Tak realizowane wzajemne odniesienia U i N wzmagają wśród młodzieży zgeneralizowane poczucie nierealności edukacyjnego świata – zasady funkcjonowania w tym świecie nie przystają bowiem do prawdziwego (Noelle, 1995). Uczniowie w ujawnianych przez siebie potocznych teoriach (*Alltagstheorien*) nie kwestionują, co prawda, legitymacji szkoły, sensu jej istnienia, odbierają jednak szkołę jako fazę przejściową, etap nie do uniknięcia. W ich ocenie okres spędzany w szkole jeszcze nie należy do właściwego życia – to swoiste miejsce pracy, w którym trzeba się urządzić (dobrze lub źle). Jedynymi pozytywnymi aspektami szkolnego życia są nawiązywane wówczas relacje z rówieśnikami. Oceny szkolnej rzeczywistości są bardziej krytyczne w przypadku uczniów, którzy uczęszczają do szkół o wyższym poziomie kształcenia⁵. W związku

⁵ Warto dopełnić ten wizerunek ustaleniami innych badań (Hagstedt, Hildebrandt - Nilsson, 1980, omawiam za: Petillon, 1987; patrz też: Czerwinka, 1990; Noelle, 1995).

z tym, że szkoła (za: Noelle, 1995) udostępnia uczniom tylko wybrane zachowania komunikacyjne, ogranicza ich możliwości działania do ściśle wytyczonych obszarów, promuje kryteria oceny związane z dyscypliną i porządkiem, naciskiem na uczniowskie osiągnięcia i rywalizację, wypełnianie szkolnych wymagań nie jest przez młodzież odbierane jako sensowne. Wielu uczniów praktykuje zatem „tak jakby przystosowanie” (*Als-ob Anpassung*) lub pewne wewnętrzne dystansowanie się wobec szkolnego świata (Petillon, 1987; Czerwinka i in., 1990).

Jakie zatem praktyki komunikowania są obecne w polskiej szkole? Jak – w opinii uczniów – rozmawiają z nimi ich nauczyciele?

Jak nauczyciele rozmawiają z uczniami?

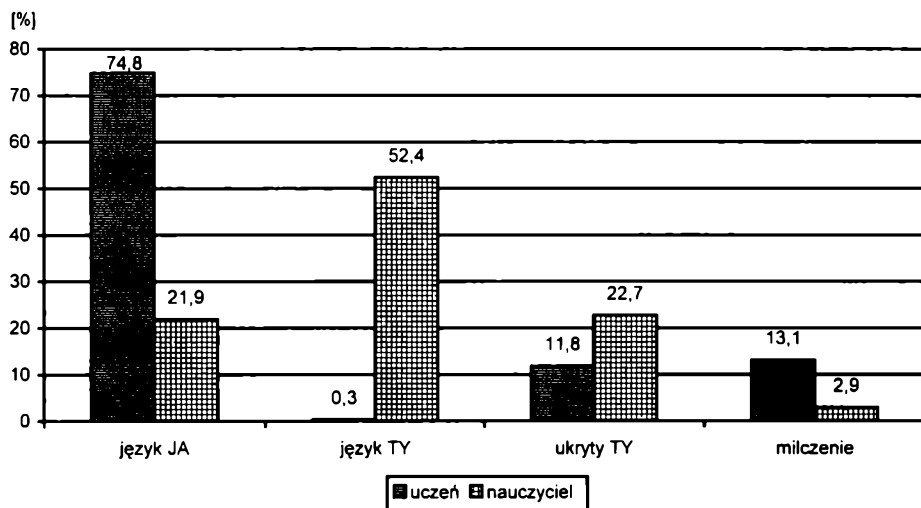
Przyjmuje się, że tym, co buduje jakość relacji komunikacyjnych, jest rodzaj stosowanych przez rozmówców wypowiedzi oraz będące jego konsekwencją sprzężenie zwrotne. Język TY blokuje nawiązanie porozumienia, uruchamia liczne bariery komunikacyjne, stanowi reakcję oceny na wypowiedź partnera, na niego deleguje odpowiedzialność za konflikt, wzbudza w rozmówcy zachowania obronne, często zawiera błąd generalizacji. Przykładem języka JA jest natomiast wypowiedź dotycząca konkretnego zachowania odbiorcy (opis bez oceny), zawierająca określenie, jakie uczucia to zachowanie budzi w nadawcy, oraz przedstawiająca jego skutek. W przypadku ukrytego języka TY mamy do czynienia przede wszystkim z sytuacją, w której charakterystyczny dla komunikatu JA opis zachowania (bądź określonego zdarzenia), mimo pozorów bezstronności, nasycony jest oceną. Stosowane wówczas przez rozmówców określenia służą, w sposób szczególny, deprecjonowaniu osoby partnera (por. np. Nęcki, 1990; Gordon, 1995). Jak zatem uczestnicy życia szkolnego używają tak wyodrębnionych konwencji językowych?

Jedno z przygotowanych pytań ankiety⁶ miało formę swego rodzaju „komiksu”. Zadanie badanych polegało na uzupełnieniu schematycznych rysun-

Im starsi są uczniowie, tym silniej podkreślają monotonię szkolnego dnia – zmieniają się tylko treści nauczania, ale wzór przebiegu lekcji zawsze jest taki sam.

⁶ Pytanie dotyczyło problemu szczegółowego, sformułowanego w następujący sposób: „Jaki jest rodzaj wypowiedzi (JA – TY) stosowanych przez uczniów i nauczycieli w ich wzajemnych relacjach?” Zmienną stanowił „rodzaj wypowiedzi (JA – TY) stosowanych przez uczniów i nauczycieli w ich wzajemnych relacjach”, a wskaźnikiem było „zamieszczenie w przedstawionych przez respondentów dialogach U – N wypowiedzi JA lub TY”. Przytaczane przez uczniów wypowiedzi (U i N) klasyfikowałam do jednej z wyróżnionych kategorii (JA, TY). Ponieważ w odpowiedziach uczniów pojawiły się również ukryte komunikaty TY (Gordon, 1995), wprowadziłam dodatkową kategorię klasyfikacyjną.

ków postaci ucznia i nauczyciela przedstawionych w różnych sytuacjach lekcyjnych⁷. Uczniowie mieli przytoczyć, w ich mniemaniu typowe, wypowiedzi własne i nauczyciela. Chodziło mi o ustalenie, jakiego rodzaju językiem (JA, TY lub ukrytym TY) posługują się uczniowie i nauczyciele w łączących ich rozmowach. Zróznicowanie wypowiedzi stosowanych w czasie lekcji ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Rodzaj wypowiedzi N i U.

Jakim językiem posługują się nauczyciele? Okazuje się, że **ponad połowa wszystkich nauczycielskich wypowiedzi** (w przytaczanych przez uczniów dialogach) **jest realizowana w konwencji języka TY**. Zdecydowanie najczęściej nauczyciele posługują się tego typu wypowiedziami, komentując poziom napisanych przez klasę sprawdzianów. Jakie elementy komunikatu TY pojawiają się tutaj z największą częstotliwością? Otóż nauczyciele w swoich wypowiedziach TY przede wszystkim formułują oceny dotyczące osoby rozmówcy (95,7% wszystkich przykładów zaliczonych do kategorii TY). Używają wtedy takich np. określeń: „jesteście nieodpowiedzialni”; „takiej fatalnej klasy jeszcze nie miałam”; „jak można być tak głupim”; „wasz poziom jest żenujący”; „wasze prace są beznadziejne”; „jesteście dno”; „dzieci z czwartej

⁷ Oto lista zamieszczonych w pytaniu ankiety opisów sytuacji: a) uczeń po raz kolejny jest nieprzygotowany do lekcji, wyjaśnia to nauczycielowi; b) uczeń w czasie lekcji, gdy nauczyciel coś tłumaczy, rozmawia z kolegą z ławki; c) uczeń nie rozumie lekcji, prosi o wyjaśnienie; d) nauczyciel oddaje poprawione sprawdziany, na wstępie mówi kilka zdań o poziomie prac; e) uczeń zwraca się do nauczyciela o pomoc w osobistej (np. rodzinnej) sprawie. W kolejnym punkcie – f) uczeń miał opisać taką rozmowę z nauczycielem, której szczególnie nie lubi; napisać krótko o co chodzi, uzupełnić dialog w „chmurkach”.

klasy wiedzą lepiej”; „kompletne bezmózgowie”. W ponad połowie opisów (58,7%) w wypowiedziach TY nauczycieli mamy do czynienia z delegowaniem odpowiedzialności za – z reguły trudną – sytuację na partnera rozmowy, w tym wypadku na uczniów. Według relacji badanych nauczycieli mówią oni wówczas: „po prostu nie słuchałeś”; „nie uczycie się”; „nie uważacie na lekcjach”; „powinnaś to wiedzieć z I klasy”; „ucz się z lekcji na lekcję, to będziesz rozumiał”; „i co ty robiłaś przez całą lekcję”; „ty się zacznij uczyć na egzamin komisyjny”; „jeżeli nie rozumiesz tego, to nie chcę wiedzieć, co będzie dalej”. Niemal tak samo często (49,3%) nauczyciele posługują się nieuprawnioną generalizacją – przypadek biorą za przykład reguły. Uogólnienie to zazwyczaj ma służyć wzmocnieniu prezentowanego przez nich stanowiska, które tak naprawdę jest przede wszystkim oceną. I tak uczniowie słyszą: „jak zwykle nie popisaliście się swoją wiedzą”; „zawsze macie co innego na głowie niż uczenie”; „ty znów nie słuchasz”; „i tak dobrze wiem, że zawsze jesteś nieprzygotowana”; „nic nie rozumiesz – jak zwykle, znowu gadasz”.

Według relacji uczniów tylko co piąta wypowiedź nauczyciela realizowana jest w konwencji języka JA. Nauczyciele przede wszystkim opisują konkretne zachowanie bądź sytuację, w jakiej znajdują się rozmówcy (89,1% przytoczonych wypowiedzi JA), np.: „może przejdziemy do sali, tam jest spokój”; „proszę o ciszę”; „to wam się przyda na maturę”; „przeszkadzają mi wasze rozmowy”; „to jest niestety twoje trzecie nieprzygotowanie”. W mniej niż połowie tego rodzaju sformułowań (JA) odnaleźć można omówienie konsekwencji danego zachowania lub przedstawienie sankcji, które w określonej sytuacji mogą być wprowadzone: „dobrze, tłumaczę jeszcze raz”; „praca nie wypadła najlepiej, proponuję napisać ją jeszcze raz”; „postaram się pomóc, opowiedz mi więcej, co się dzieje”; „nie martw się, poradzimy coś, porozmawiam z twoimi rodzicami i wytłumaczę im”; „poświęcimy na to jeszcze jedną lekcję”. Zdecydowanie najrzadziej (17,5%) nauczyciele w formułowanych przez siebie komunikatach JA wyrażają stosunek emocjonalny do sytuacji, której dotyczy wypowiedź. Mówią wtedy np.: „martwi mnie, że prace wypadły tak słabo, myślałam, że będzie lepiej”; „przykro mi”. W przypadku, gdy uczeń zwraca się do nauczyciela o pomoc w osobistej sprawie, aż co trzeci licealista (84 osoby) stwierdza jednoznacznie, że „nie ma takich sytuacji”. Z komentarzy badanych wynika, że nauczyciel nie jest postrzegany przez uczniów – z jednej strony – jako ktoś, kto chciałby pomóc, z drugiej zaś – jako ktoś, kto potrafi to zrobić.

A jaki rodzaj wypowiedzi stosują zazwyczaj uczniowie? Analiza danych pozwala wyodrębnić charakterystyczne tendencje. Uwagę zwraca przytłaczająca wręcz przewaga komunikatów typu JA prezentowanych przez uczniów – stanowią one aż 3/4 podanych przykładów wypowiedzi. Dokładniejsza analiza⁸

⁸ Tutaj odwołuję się do szczegółowych danych, których w wykresie, z uwagi na jego czytelność nie zamieszczam.

tego, co – zdaniem badanych licealistów – mówią oni w różnych sytuacjach lekcyjnych, wyjaśnia nieco ten fenomen. Otóż okazuje się, że w zdecydowanej większości uczniowie nie formułują wówczas pełnych komunikatów JA. Ograniczają się do jednego z elementów – do opisu konkretnego zachowania rozmówcy lub sytuacji, w której on się znajduje: spośród 866 podanych przykładów (komunikatów JA) aż 86,6% z nich zawiera taki opis. Uczniowie mówią np. tak: „przepraszam, ale nie rozumiem tego”; „czy może pani profesor powtórzyć”; „nie zdążyłem się przygotować, bo...”; „naprawdę uczyłem się”; „pani profesor mam problem, rodzice wyjechali...”; „czy mogę o coś zapytać”; „nie było mnie przez tydzień w szkole, mama była chora”. Równocześnie jedynie w co piętnastej z przytaczanych wypowiedzi (6,6%) uczniowie wspominają o ewentualnych konsekwencjach określonej sytuacji. Najrzadziej badani mówią o własnych odczuciach emocjonalnych, które dane zdarzenie w nich wzbudza – tego rodzaju wątki pojawiają się tylko w 37 wypowiedziach uczniów (4,3%). Nazywanie własnych uczuć stanowi zatem ten element komunikatu JA, który jest najsłabiej reprezentowany w wypowiedziach zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Tylko czworo uczniów przedstawia adresowaną do nauczyciela wypowiedź, która jest realizowana w konwencji języka TY – znikoma liczebność tego rodzaju przykładów wynika zapewne z ewentualnych „kosztów”, z jakimi taka wypowiedź może być związana. Zapewne właśnie dlatego uczniowie wolą posługiwać się **ukrytym językiem TY** – częściej niż co dziesiąta odpowiedź na omawiane pytanie jest właśnie przykładem takiego komunikatu. Tego rodzaju wypowiedzi są jednak z reguły formułowane w myśli lub mówione cicho, tak aby nauczyciel nie usłyszał: „spoko, spadowa na drzewo”; „ale głądzi”; „ta stara idiotka jest walnięta”; „kobieta od polskiego od pierwszej klasy marudzi o maturze, a my mamy tego dość”; „idź się utop”. Jeszcze częściej badani licealiści piszą, że w sytuacjach lekcyjnych takich jak te opisane w pytaniu ankiety uczniowie po prostu „bezpiecznie” milczą.

Przedstawione wyniki znakomicie ilustrują to, jak badani licealiści „czują” szkolne rozmowy z nauczycielami. Pamiętać bowiem trzeba, że omawiane tutaj dane zgromadziłam dzięki odpowiedziom uczniów – odtwarzali oni w podawanych przykładach wypowiedzi wyłącznie **własną** perspektywę widzenia szkolnych relacji komunikacyjnych N – U. Badani w pisanych przez siebie „mini-dialogach” rekonstruowali własne doświadczenia szkolne, zresztą często komentowali wręcz, jakiego nauczyciela dotyczy określony opis. Możliwe, oczywiście, że respondenci przytaczali szczególnie „barwne” przykłady nauczycielskich bądź własnych wypowiedzi. Nawet jeśli wybierali oni do opisu „wystające” przypadki zachowań konkretnego nauczyciela, to dokonanie takiego właśnie wyboru samo w sobie też jest znaczące. Świadczyć może mianowicie nie tylko o nieprawdopodobnym wręcz nasyceniu szkolnej rzeczywistości komunikatami typu TY, ale również o związanym z tym „uczuleniu”

badanych licealistów na taki właśnie sposób porozumiewania się N – U. Nawet jeśli uczestnicy szkolnego życia (U i N) posługują się czasem komunikatami JA, to i tak mamy wówczas do czynienia z reguły z jednym tylko ich elementem – opisem sytuacji, która jest przedmiotem wypowiedzi. Najrzadziej w szkolnych układach komunikacyjnych N – U pojawiają się deklaracje rozmówców dotyczące ich stanów emocjonalnych, związanych z określoną sytuacją.

Jakie są skutki komunikatów TY nauczyciela?

Jeśli dominującą konwencją w wypowiedziach nauczycieli jest język TY, to warto zwrócić uwagę na konsekwencje takiej sytuacji. Otóż przyjmuje się, że stosowanie tego rodzaju komunikatów uruchamia pewne **blokada** **komunikacyjne**. Przy opracowywaniu dialogów przedstawianych przez badanych wyodrębniałam więc także rodzaj wprowadzanych wówczas barier – posługiwałam się tutaj typologią zaprezentowaną przez T. Gordona (1995, s. 93–100).

Okazuje się, że nauczycielskim wypowiedziom TY towarzyszy przede wszystkim **osądzanie**, **krytykowanie**, **dezaprobata**, **potępienie** – ta bariera stanowi aż 2/5 wszystkich przeze mnie zidentyfikowanych. Nauczyciele posługują się uogólnionymi ocenami dotyczącymi osoby ucznia. Oceny te przybierają różną postać, uczniowie podają m.in. takie przykłady⁹: „Znowu dno. Jak zwykle nie byliście przygotowani. Znowu same jedynki” (Agness, dz.); „Sprawdziany wypadły fatalnie! Kpicie sobie ze mnie!” (Kashka, dz.); „Powinnaś to wiedzieć z pierwszej klasy. Wychodzi wasz poziom” (Cindi, dz.); „Jak można było przewidzieć sprawdzian poszedł słabo. Nie uczycie się, nie uważacie na lekcjach, to potem są takie oceny” (Hanka, dz.); „Jak 20 lat w tej szkole pracuję to jeszcze takiej fatalnej klasy nie miałam” (Bliźniak, dz.); „Żałosne, Wasz poziom jest żenujący. 20 lat uczę w tej szkole a takiej klasy nie widziałam! W IIb, gdzie są przecież młodsi, te same sprawdziany wypadły wspaniale. Nie wiem, nie umiem, nie potrafię, nie chce mi się!” (Poziomka, dz.); „Jak można być tak głupim, przeszliście samych siebie” (Apatyczny szczurek, dz.); „Dziewczyno! Nie obrażaj mojej inteligencji. I tak dobrze wiem, że zawsze jesteś nieprzygotowana, nie tylko dzisiaj” (57, Różowy słoń, dz.); „Nie rozumiesz! Jak zwykle. Po prostu nie słuchałeś! Nic ci nie wyjaśnię!” (Supermenka, dz.).

⁹ Wypowiedzi uczniów przytaczam, zachowując oryginalną pisownię i interpunkcję. Każda odpowiedź opatrzona jest pseudonimem przyjętym przez jej autora na użytek badań oraz określeniem płci respondenta.

Dość często (24,1% wskazań) nauczyciele używają wobec klasy **ostrzeżeń i gróźb**, które być może – w ich przekonaniu – są skutecznym środkiem wychowawczym. Bardzo bogaty jest repertuar tego typu zachowań nauczycieli – od stosunkowo łagodnego zwracania uwagi ucznia na restrykcje, które może wprowadzić nauczyciel, aż po rozbudowane opisy czekających klasę nieprzyjemności. Respondenci przytaczają takie np. wypowiedzi nauczycieli: „No to siadaj ocena ndst. Nie myśl, że możesz myśleć o promocji do następnej klasy” (Ola, dz.); „Proszę wyciągnąć karteczki. Jak się nie uczycie to będziecie mieli...” (Samita, dz.); „Jak to nie rozumiesz. Przecież to są podstawy. Jeżeli nie rozumiesz tego to nie chcę wiedzieć co będzie dalej” (Chorągiewka, dz.); „Ty się zacznij uczyć na egzamin komisyjny” (Apatyczny szczurek, dz.); „Czego tu nie rozumiesz? Czego tu można nie rozumieć? Do tablicy! Nie wiesz? To są podstawy. No niestety, niedostateczny” (Katalizator, dz.); „Ty nigdy nic nie umiesz, po co w ogóle przychodzisz? Czy wiesz, jak zdasz maturę?” (Lato, dz.); „To jest skandal jak wy się tu dostaliście. Porozmawiamy po maturze” (Flight 2000, chl.).

Częstym doświadczeniem uczniów jest – w ich relacji (113 takich sytuacji) – **nauczycielskie głoszenie kazań oraz moralizowanie („powinieneś...”)**. W opisie uczniów wygląda to m.in. tak: „Nic mnie to nie obchodzi. Wykorzystałeś limit usprawiedliwień. Chodzi się do szkoły po to aby się uczyć, a jak nie to zmień szkołę na inną” (Agness, dz.); „A co tu jest do rozumienia, tego się trzeba nauczyć” (Lalunia, dz.); „Takich tragicznych sprawdzianów to ja jeszcze przez całe 15 lat nauczania nie widziałam. Popisaliście się. Ja nie wiem, jak te wasze świadectwa maturalne będą wyglądać” (G, dz.); „Jak zwykle nie popisaliście się swoją wiedzą. Zawsze macie co innego na głowie niż uczenie się i potem są takie wyniki” (Marta, dz.); „Bo wy to się nic nie uczycie. Chodzicie sobie do szkoły, tu się prześlizgniecie, tu ściągniecie, tu oszukacie i tak później jesteście pseudointelektualistami, a tak naprawdę to nic nie umiecie. Patrzcie na X, na Y, oni to potrafią mówić w tylu językach, a wy w żadnym nie będziecie umieli nawet zapytać niedługo o drogę...” (Jaś, dz.); „Na pewno nie słuchałeś, gdybyś słuchał...” (Be Be, dz.).

Podobnie często nauczyciele zwracając się do klasy, podobnie często wprowadzają do swych wypowiedzi **pouczanie, wykład, który ma dostarczyć logicznych argumentów** (54 razy), **nakazywanie, komenderowanie i polecenie** (46 przykładów) oraz **obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, ośmieszanie** (44). Oto kilka przykładowych opisów przedstawionych przez badanych licealistów: „Ja już prościej nie potrafię wytłumaczyć. Czy ty nie rozumiesz po polsku?” (Słoneczko, dz.); „Bardzo się zdziwiłam, ale prace poszły tragicznie już gorzej nie można, takie łatwe, wiecie, jak druga b ładnie napisała, poniżej czwórki tam nie było” (Atenalp, dz.); „Powtarzam to jeszcze raz dla tych, którzy nie uważali, bo patrzyli pod ławki, czy mają okrągłe kolana” (Szczypiorek, dz.); „Nie wiem, jak wy zamierzacie zdać maturę” (Tamburyn, chl.); „Sprawdziany

wypadły słabiutko jest tylko kilka miernych... Inteligencja pod zdechłym azorkiem!" (Rybka, dz.); „Ty znów nie słuchasz. Oczywiście [tu nazwisko...] może sam poprowadzisz lekcję?" (Żaba, dz.); „Co to ma być, P..... [tu nazwisko...] mi tu pisze, że tlen służy do oddychania! Kobieto, z takimi wiadomościami, to ty dwa Noble powinnaś dostać" (Lena, dz.); „Kompletne dno. Czy chcesz znowu siedzieć" (Łoli, chl.); „Herezje, herezje same herezje, to dzieci z czwartej klasy wiedzą lepiej. Teraz może prześladować was widmo komisyjnych, bo takie bajki to tylko do podstawówki" (Gladiator, dz.).

Nauczyciele – w relacjach respondentów – nie dostarczają zatem dobrych wzorców zachowań komunikacyjnych – ich wypowiedzi nasycone są językiem TY, w którym wszechobecna jest tendencyjna ocena osoby rozmówcy, delegowanie na niego odpowiedzialności za konflikt, nieuprawnione generalizacje. To powoduje uruchomienie licznych barier, które uniemożliwiają nawiązanie porozumienia między rozmówcami, wpływają destruktywnie na jakość wzajemnych odniesień.

Jacy są nauczyciele w opinii licealistów?

Wizerunek nauczyciela, jaki można odtworzyć na podstawie przedstawionych wyników, jest dość jednorodny. W uczniowskiej perspektywie nauczyciela jako rozmówcę określa przede wszystkim sprawowana przez niego władza, bogaty repertuar restrykcji, które może zastosować wobec klasy czy ucznia. Dominacja nauczyciela wyraża się również w jego swoistej „bezkarności" – chociaż z reguły właśnie nauczyciel nie traktuje ucznia jako partnera w rozmowie, to negatywne skutki takiego stanu rzeczy ponosi i tak wyłącznie uczeń. A jego ewentualny otwarty bunt jest – w opinii badanych licealistów – bezcelowy.

Ta jednowymiarowość nauczycielskich zachowań komunikacyjnych w sposób najbardziej wyrazisty ujawniona została w relacjach respondentów dotyczących rodzaju wypowiedzi stosowanych przez nauczycieli. Przewaga komunikatów TY, zawarte w nich oceny dotyczące uczniów, stosowane przez nauczycieli nieuprawnione generalizacje oraz zwyczajowe niemal delegowanie odpowiedzialności za trudne sytuacje na uczniów to powszednie doświadczenia badanych licealistów w ich relacjach z nauczycielem. Taki sposób komunikowania się nauczycieli z klasą uruchamia – w ich odniesieniach – liczne bariery komunikacyjne, dodatkowo komplikujące wzajemne stosunki. Jednocześnie badani uczniowie są świadomi wewnętrznego zróżnicowania szkolnej praktyki komunikacyjnej. Z jednej strony wyraźnie zaznaczają powszechność pewnych zasad czy zachowań, z drugiej zaś – podkreślają istnienie

wyjątków od reguły (piszą o nauczycielach „nieobliczalnych”, ale też „normalnych ludziach”, z którymi uczniów łączy porozumienie, wzajemna akceptacja i szacunek).

Miejsce ucznia w jego relacjach komunikacyjnych z nauczycielem oddaje trafnie jedna z częściej przytaczanych przez badanych maksym: „1. Nauczyciel zawsze ma rację. 2. Jeśli nauczyciel nie ma racji – patrz punkt pierwszy”. Uczniowie przy różnych okazjach wyrażają przekonanie, że „przetrwanie” w szkole możliwe jest pod warunkiem bezwzględного zaakceptowania tej prawdy. Jednocześnie licealiści często zaznaczają swój dystans wobec tak zorganizowanych wzajemnych odniesień N – U. Są świadomi, że wystarczy zachowanie pewnych pozorów, że już samo **granie** narzuconej roli pozwala „bezkolizyjnie” funkcjonować w czasie lekcji.

Szkoła – w opinii uczniów – jest zatem miejscem bardzo odległym od ich oczekiwań: miejscem zdominowanym relacjami władzy, podporządkowania i zależności, w którym obszarem „prawdziwego” życia są w zasadzie tylko stosunki z rówieśnikami. Wielu badanych twierdzi wręcz, że to „prawdziwe życie” toczy się zawsze poza szkołą. Być może właśnie dlatego nauczyciel – „funkcjonariusz” tego sztucznego, nieautentycznego świata – zazwyczaj nie jest postrzegany jako pożądaný rozmówca. Odniesienia U – N są odbierane przez respondentów jako szczególnie ograniczające, często wręcz upokarzające bądź po prostu nudne¹⁰. Deklaracje licealistów świadczą o tym, że dysponują oni bardzo ograniczonym repertuarem zachowań komunikacyjnych: udział ucznia w lekcji sprowadzany jest zazwyczaj do roli „pobierającego naukę”. Przytaczane przez uczniów wypowiedzi nauczycieli wskazują z reguły na negatywne nastawienia nauczyciela wobec klasy.

Podobne badania warto byłoby przeprowadzić wśród nauczycieli. Zestawienie uczniowskiego i nauczycielskiego sposobu widzenia wzajemnych relacji byłoby interesującym zabiegiem poznawczym. Wyniki omawianych badań pozwalają odtworzyć uczniowską perspektywę w postrzeganiu nauczyciela jako rozmówcy. W opisach odniesień N – U dominują przykłady wskazujące na emocjonalne wyczerpanie nauczycieli, depersonalizowanie uczniów jako partnerów interakcji (wyrażające się w zjawiskach etykietowania, uprzedmiotawiania), a także na **brak zawodowej satysfakcji, utratę zaangażowania**. Nauczyciele prezentują charakterystyczne dla tych stanów zachowania: skracanie czasu na bliski kontakt, dystansowanie się od trudnych spraw ucznia/klasy, obwinianie uczniów za ewentualne trudności i niepowodzenia, ucieczkę w narzekania i chorobę, stosowanie kar, chłodny i cyniczny stosunek do partnerów, niechęć do wykonywanej pracy, znudzenie. Taki sposób widzenia nauczyciela

¹⁰ Tylko co szósty licealista w jakikolwiek sposób (!) wspominał w swej swobodnej wypowiedzi (w wypracowaniu, które również zastosowałam w moich badaniach) o roli szkoły w kształtowaniu jego sztuki porozumiewania się z ludźmi.

nasuwa skojarzenia z zespołem wypalenia zawodowego (szerzej: Sęk, 1994, 2000, 2001). Wprawdzie stosowane przez nauczycieli patologiczne sposoby rozwiązywania sytuacji trudnych przynoszą natychmiastowy efekt w postaci obniżenia poczucia dyskomfortu, to jednak zwrótnie „nakręcają” spiralę zaburzeń, a w konsekwencji powodują „utratę kompetencji zawodowych lub niemożliwość rozwoju umiejętności interpersonalnych, takich jak uważne słuchanie, empatia, umiejętność komunikowania się i negocjowania, a zwłaszcza porozumiewania się z młodzieżą [...]. Miejsce postaw partnerskich i rozumiejących zajmują postawy omnipotencji, dominacji i oceniania” (Sęk, 1994, s. 331). Na podstawie przeprowadzonych badań nie można przesądzić, czy opisywane przez uczniów zachowania nauczycieli są rzeczywiście przejawami syndromu wypalenia zawodowego. Uzyskane wyniki wskazują jedynie na zjawisko warte dalszych rozpoznawczych empirycznych¹¹.

Swoista „przewidywalność” relacji komunikacyjnych z nauczycielem, ich rozpoznawana przez uczniów „sztuczność” orientuje badanych licealistów na opracowywanie rozmaitych strategii przetrwania, a nie na rozwijanie dojrzałych, odpowiedzialnych, podmiotowych odniesień wobec innych. Uczestnictwo w takich relacjach nie wspiera młodego człowieka w rozbudzaniu jego kreatywności, nie kształci odwagi w podejmowaniu decyzji, nie uczy ponoszenia odpowiedzialności za trudne wybory.

Jeden z uczniów skomentował to tak: „My tak naprawdę mamy niewiele do powiedzenia. Zawsze, jeżeli Nauczycielowi jest coś nie na rękę, to i tak zrobi to według własnego uznania. My uczniowie jesteśmy jak dobre pionki do złej gry”.

Bibliografia

- Bernstein B., 1980: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. W: Shugar W., Smoczyńska M., red.: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*. Warszawa.
- Bronfenbrenner U., 1981: *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge–Massachusetts–London.
- Czerwenka K., Noelle K., Pause K., Schlotthaus G., Schmidt W., Tessloff H.J., 1990: *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt am Main–Bern–New York–Paris.
- Dudzikowa M., 1987: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa.
- Dudzikowa M., 2004: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków.

¹¹ Jest to wątek szczególnie interesujący w kontekście polityki oświatowej ostatnich lat. Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli celnie identyfikuje, analizując w odniesieniu do procesów i mechanizmów obecnych we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej (naznaczonej reformą oświaty), Maria Dudzikowa w swoich esejach etnopedagogicznych (2004).

- Ehlich K., Rehbein J., 1986: *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Gilly M., 1987: *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa.
- Goeppert H.M., red., 1977: *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituationen*. München.
- Gordon T., 1995: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa.
- Heinze T., 1976: *Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern*. München.
- Heinze T., 1980: *Schülertaktiken*. München–Wien–Baltimore.
- Hurellmann K., 1980: *Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern*. In: Lenzen D., red.: *Pädagogik und Alltag*. Stuttgart.
- Nęcki Z., 1990: *Wzajemna atrakcyjność*. Warszawa.
- Noelle V., 1995: *Schüler sehen Schule anders: eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens*. Frankfurt am Main–Berlin–Bern–New York–Paris–Wien.
- Petillon H., 1987: *Der Schüler: Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt.
- Sęk H., 1994: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: Brzeziński J., Witkowski L., red.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń.
- Sęk H., 2000: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: Sęk H., red.: *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa.
- Sęk H., 2001: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – przyczyny, uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: Miluska J., red.: *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*. Poznań.
- Tyszkowa M., 1993: *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki: propozycja interpretacji poznawczej*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, T. 1, nr 1.
- Ulich K., 1983: *Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Soziopsychologie der Schule*. Weinheim–Basel.
- Wawrzyniak-Beszterda R., 2002: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków.