

Adele FABER i Elaine MAZLISH

Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole

Poznań 1996

Najnowsza książka A. Faber i E. Mazlish została napisana przy współpracy nauczycielek Lisy Nyberg i Rosalyn Anstine Templeton. Stanowi w pewnym sensie kontynuację poradnika *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, którego już szóste wydanie ukazało się w Polsce. Szerokie zainteresowanie tą książką ze strony czytelników sprawiło, że zorganizowano zajęcia prowadzone z wykorzystaniem przedstawionego tam programu. Dzięki temu w książce mogły się też pojawić doświadczenia rodziców polskich spisane przez Zofię Śpiewak.

Autorki omawianej tu publikacji są znanymi na całym świecie amerykańskimi specjalistkami w dziedzinie porozumiewania się rodziców z dziećmi. Każda z nich jest także matką trojga dzieci.

Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole — to specyficzny poradnik, pokazujący skuteczną technikę dialogu z dziećmi¹. Podejmuje więc zagadnienie istotne dla nauczycieli, ponieważ — jak słusznie zauważają autorki — „naszym celem jako nauczycieli jest coś więcej niż tylko przekazywanie faktów i informacji”².

Omawiana książka jest właściwie przewodnikiem pozwalającym czytelnikowi zrozumieć, na czym polega w praktyce podmiotowe traktowanie

¹ W tym dialogu nauczyciel prezentuje siebie jako osobę, której zależy na dobrym samopoczuciu ucznia, bo akceptuje i potwierdza jego negatywne uczucia nawet wtedy, gdy nie akceptuje konkretnego zachowania.

² A. Faber i E. Mazlish: *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*. Poznań 1996, s. 35. Autorki chętnie powołują się na ich mistrza Haima Ginotta, który mówił, że „każdy nauczyciel powinien przede wszystkim uczyć człowieczeństwa, a dopiero potem swojego przedmiotu” (tamże, s. 8).

ucznia³. Liczne przykłady sytuacji z cytowanymi zachowaniami językowymi (niewłaściwymi i prezentującymi nowe metody wychowawcze) w postaci komiksów opatrzone są wnikliwym komentarzem. Uderza celność doboru sytuacji, w których dorosły chce wpłynąć na zachowanie dziecka i ma z tym trudności. Doświadczenia życiowe czytelnika, uruchamiane nieustannie przez autorki, pomagają zrozumieć błędy w powszechnym traktowaniu dziecka. O potrzebie wprowadzenia nowych metod czytelnik jest przekonany także dzięki cytowanym opiniom specjalistów⁴.

W obecnym systemie wychowania nauczyciele powielają wzorzec stosowany przez swoich rodziców i nauczycieli, choć mają świadomość, że nie jest satysfakcjonujący. W sytuacjach gdy uczeń ma negatywny stosunek do powierzonego zadania, dorosły zaprzecza negatywnym uczuciom dziecka, krytykuje, udziela rad, wypytuje lub wydaje polecenia i rozkazy, które określają, w jaki sposób uczeń ma się zachowywać. W efekcie wiele czasu na lekcji zajmuje przełamywanie oporu uczniów i walka⁵. Autorki

³ O podmiotowość ucznia w procesie edukacji upominają się przedstawiciele psychologii, pedagogiki, socjologii i oczywiście metodycy nauczania różnych przedmiotów. Literatura na ten temat jest bardzo obszerna. Por. np. cytowane pozycje w artykule E. Ogłózy: *Podmiotowość ucznia na lekcji kształcenia literackiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 8. Red. L. Gilowa i E. Polański. Katowice 1989, s. 26—37, a także inne publikacje, np. *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzikowa. Kraków 1996.

⁴ Rudolf Dreikus stwierdza, iż „obecnie rodzice i nauczyciele nie mogą już nakazać dziecku, by dobrze się zachowywało. Rzeczywistość wymaga stosowania nowych metod, które **będą zachęcać i motywować do współpracy**” (A. Faber i E. Mazlish: *Jak mówić...*, s. 80—81; podkreśl. — D.B.). Obecnie stosuje się często kary, które „są sposobem kontrolowania niewłaściwych zachowań, ale same w sobie nie nauczają pożądanych postaw ani nawet nie zmniejszą pragnienia, by zachowywać się niewłaściwie”. To opinia dr Alberta Bandury (tamże, s. 81).

⁵ Ten proces opisują M. Motyka i K. Mudyń: *Kompleks zagrożonego autorytetu a wyuczona nieudolność i aktywność regresyjna*. „Prakseologia” 1984, nr 3—4. Nauczyciel chce wymusić posłuszeństwo dla siebie jako formalnego autorytetu. Na skutek oporu uczniowskiego przejawia zachowania typowe dla osób przeżywających kompleks zagrożonego autorytetu, wyzwalając kolejne formy uczniowskiego oporu, wyrażające się niekiedy w aktywności regresywnej. U jej podstaw leży poczucie krzywdy lub poczucie pogwałcenia osobistej godności. Przejawami aktywności regresywnej są m.in. ostentacyjne lekceważenie swoich obowiązków, przepisów, regulaminów, prowokacyjne zachowanie, aby w mniej lub bardziej otwartej formie wyładować nagromadzoną złość, przemieszczanie agresji na przedmioty, sprzęty, a także na słabsze od siebie pod jakimś względem osoby (omówienie — M. Dudzikowa: *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. Konteksty pytań o autorytet nauczyciela*. W: *Nauczyciel—uczeń...*, s. 161—165. Jak zauważa Grażyna Mikołowska-Olejniczak, źródłem agresji uczniów są czynniki pozaszkolne (69,4%) i szkolne (30,6%), a sama agresja jest nasilającym się zjawiskiem. Wzrasta liczba zachowań agresywnych wśród uczniów najmłodszych klas (G. Mikołowska-Olejniczak: *Kto rządzi w polskiej szkole, czyli o agresji dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych*. W: *Nauczyciel—uczeń...*, s. 181—194).

proponują rezygnację z tych dotychczasowych działań i wspólne rozwiązanie problemów. Aby do tego mogło dojść, konieczne jest najpierw zaakceptowanie negatywnych uczuć ucznia, a nie traktowanie ich jako ataku na nauczyciela.

Dopiero w tej sytuacji tworzy się uczniowi podstawowe warunki, by mógł się skoncentrować i przyjmować treść nauczania. Zaproponowane wspólne rozwiązanie problemów można opisać np. w taki sposób:

- wysłuchanie, co czują i czego potrzebują moi uczniowie;
- wyrażanie własnych uczuć i potrzeb;
- zachęcanie klasy do wspólnej „burzy mózgów” w celu znalezienia rozwiązania;
- zapisywanie wszystkich pomysłów bez oceniania ich;
- wspólne zdecydowanie, które pomysły chcemy zastosować i jak zamierzamy wprowadzić je w życie⁶.

Takie postępowanie nauczyciela wymaga efektywnego słuchania, ujawniania **własnych** odczuć i **przyjmowania** rozwiązań uczniów. Wydaje się, że te postulaty znane są polskiemu nauczycielowi z opracowań pedagogicznych. Ogromną wartością omawianej książki jest **praktyczne** pokazanie satysfakcjonującego obie strony dialogu.

A. Faber i współautorki uczą także, jak chwalić skutecznie, by nie wprowadzać w zakłopotanie, i stosować krytykę, która nie rani. Ta część pracy wydaje się bardzo istotna dla polskiego czytelnika. Już w poprzedniej książce⁷, w suplemencie polskim zauważono, że barierą doskonalenia się w nowych pochwałach jest **specyficzne polskie nastawienie na spostrzeganie głównie negatywnych cech i zachowań**. W oddziaływaniach wychowawczych ograniczamy się często do sumowania, wytykania, wydawania surowych werdyktów.

Ponadto inną szkodliwą konsekwencją jest kategoryzacja zachowań ludzi na złe i normalne. Złe są napiętnowane i usiłuje się je modyfikować. Rzecz jasna, nie stosuje się chwalenia, podkreślania tego, co normalne i oczywiste. Skutkiem takiego niewłaściwego nastawienia osób wychowujących dzieci jest wpojenie im przekonania, że najważniejszą sprawą i umiejętnością jest dostrzeganie zła. W ten sposób traci się szansę nauczania ich zauważania i doceniania dobra także w sobie.

W pochwalę opisowej dorosły przedstawia to, co zaobserwował. Dziecko, słysząc taką rzetelną relację, ma poczucie, że zostaje docenione i... chwali się samo. Wówczas ocena nie pochodzi z zewnątrz. Pozwala mu wierzyć we własne siły i podejmować nowe zadania. Autorki zwracają uwagę na to,

⁶ A. Faber i E. Mazlish: *Jak mówić...*, s. 105.

⁷ A. Faber i E. Mazlish: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań 1997.

że oceniając (wystawiając ocenę szkolną), zamiast koncentrować się na tym, co jest złe, trzeba zwrócić uwagę na to, co dziecko osiągnęło.

Dopiero potem należy wskazać, co jeszcze trzeba zrobić. Taki sposób oceniania mobilizuje do dalszych wysiłków, ponieważ wskazuje wyraźne osiągnięcia, będące dopingiem. Jasno sformułowane cele na przyszłość wydają się możliwe do realizacji. Te sformułowania wydają się cenne dla nauczycieli polonistów, którzy — oceniając prace pisemne uczniów — stosują formę recenzji. Tę formę oceniania uczniowie odbierają pozytywnie, ponieważ to indywidualna wypowiedź nauczyciela, skierowana do konkretnego ucznia, który czuje się istotnie doceniony, gdy czyta pozytywne sformułowania dotyczące zadania.

Poloniści mogą wiele skorzystać z przykładów opisowych pochwał zawartych w książce oraz z wydrukowanych odpowiedzi na pytania zadawane autorkom przez nauczycieli i rodziców.

Jak podkreślają autorki książki, nauczyciel może „wpływać na pogorszenie lub poprawienie sposobu, w jaki dziecko siebie postrzega”⁸. Przedstawione nowe metody wychowawcze pozwalają dziecku poprawić wizerunek we własnych oczach oraz nauczyć samodyscypliny i odpowiedzialności za własne czyny. Uczeń jest w takich dialogach istotnie podmiotem — istotą, której uczucia nauczyciel szanuje, zdając sobie sprawę, że dziecko uczy się najlepiej wtedy, gdy jest zainteresowane tym, co robi, a nie wtedy, gdy martwi się, jak ocenią go inni.

Zainteresowanie nauczycieli polonistów książką *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole* wydaje się prawidłowe. To oni z racji wykształcenia i odpowiedniej świadomości językowej szybko zauważą różnicę między wypowiedziami błędnie stosowanymi i tymi, które są wprowadzane przez nowe metody wychowawcze. Ich wyczulenie na słowo, na dane zachowanie językowe stanie się pomocne w lekturze i może być początkiem nowych zachowań językowych w domu i szkole. Interesujące jest to, że A. Faber i współautorka zastosowały swą metodę także do budowania partnerskiej więzi między rodzicami i nauczycielami.

Autorki chcą wyposażać dzieci w takie umiejętności komunikowania, które zapewnią im dobre wzajemne porozumienie w różnych kontaktach także w dorosłym życiu. Nauczyciele i rodzice, korzystający z tych nowych propozycji wychowawczych, pomogą ten cel zrealizować.

Danuta Bula

⁸ A. Faber i E. Mazlish: *Jak mówić...*, Poznań 1996, s. 163.