

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

MILCZENIE SZKOŁY

**SZKICE O TRUDACH
POROZUMIEWANIA SIĘ
W PRZESTRZENI SZKOLNEJ
I AKADEMICKIEJ**

REDAKCJA NAUKOWA

Włodzimierz Heller

Anna Maria Janiak

Marlena Kaźmierska

Magdalena Wieczorek

Poznań–Kalisz 2018

RADA WYDAWNICZA

Przewodniczący
Dr Radosław Nawrocki

Członkowie

Prof. UAM dr hab. Piotr Góldyn
Prof. UAM dr hab. Maciej Guźniczak
Prof. UAM dr hab. Michał Jarnecki
Prof. UAM dr hab. Andrzej Pluta
Prof. UAM dr hab. Krzysztof Rottermund
Dr Jakub Bielak
Dr Joanna Dudek
Dr Juliusz Grzybowski
Dr Bartosz Kowalczyk
Dr Małgorzata Ratajczyk
Dr Artur Skweres
Dr Agnieszka Wawrzyniak
Mgr Bartosz Kujawiński

REDAKCJA NAUKOWA

Włodzimierz Heller
Anna Maria Janiak
Marlena Kaźmierska
Magdalena Wieczorek

RECENZJA

Dr hab. Mariusz Dembiński

REDAKCJA TECHNICZNA, PROJEKT OKŁADKI

Lidia Łyszczak

© Copyright by Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny



WYDAWCA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

ISBN 978-83-62135-16-5

Druk:

Zakład Graficzny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

Spis treści

Wprowadzenie	7
Jakub K. Adamczewski – Architektura szkoły a budowanie relacji interpersonalnych na przykładzie fińskich szkół podstawowych	9
Piotr Warych – Wielcy nieobecni. O przyczynach trudności w komunikacji wychowawczej	19
Radosław Nawrocki – Myślenie rynkowe w edukacji	33
Marlena Kaźmierska – Kiedy cisza wśród uczniów staje się milczeniem uczniów – implikacje dla praktyki pedagogicznej	44
Włodzimierz Heller – Kto jest zainteresowany dobrymi relacjami interpersonalnymi w przestrzeni szkoły?	61
Anna Maria Janiak – Efektywna praca zespołowa studentów. Teoria Ról Zespołowych M. Belbina	75
Anita Jesiołowska-Rygas, Andrzej Rygas – Kompetencje komunikacyjne nauczyciela a efektywność realizacji zadań w zreformowanej edukacji szkolnej	100
Adrian Ciesiołka – Komunikowanie zapośredniczone w przestrzeni wykładowej z wykorzystaniem technologii nowomediów w czasie rzeczywistym	120
Karolina Maciejewska – Komunikacja interpersonalna w przestrzeni szkolnej. Mowa (nie)werbalna jako wskazanie do diagnozy relacji uczeń – nauczyciel	129
Magdalena Wieczorek – Bariery komunikacyjne z perspektywy nauczyciela przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”	137
Ewa Gońska, Mateusz Kuszyński – Bezpośrednia komunikacja na lekcjach wychowania fizycznego	151
Wioleta Franczyk – Muzułmanie a chrześcijanie: „obca” religia widziana oczami uczniów Ceuty i Melilli oraz Poznania i Gniezna	160
Anna Małoszewska – Przykłady niedopełnienia opiekuńczej funkcji szkoły nagłośnie w latach 2017–2018 w środkach masowego przekazu	184
Agnieszka Nymś-Górna – Prawidłowa komunikacja jako czynnik zapewniający bezpieczeństwo w społeczności szkolnej	196

Kontakt karmi nasze dusze
Steven Spielberg

Wprowadzenie

Sprawa samooceny własnych umiejętności komunikacyjnych przypomina stosunek ludzi do posiadanych dóbr zdrowego rozsądku: zazwyczaj nikt nie skarży się na ich niedostatek. Ta swego rodzaju przypadłość w dużej mierze dotyczy także nauczycieli...

Braki w kompetencjach zawodowych, na przykład – inżyniera, skutkować mogą wadliwością maszyny, rolnika – słabością plonów i inwentarza, ekonomisty – tzw. plajtą biznesową, a u nauczyciela takie niedostatki są z pozoru niedostrzegalne. Jednakże ich skutki mogą być groźne, znacznie poważniejsze niż „zła” maszyna, „słabe” plony czy „fiasko” ekonomiczne. Grozić mogą tym, że przypisane instytucji szkoły zadania – kształcenie i wychowanie młodego człowieka – nie będą dobrze realizowane. A wtedy absolwent po latach nauki opuści placówkę oświatową, co prawda ze świadectwem lub dyplomem w kieszeni, w znacznym stopniu niedouczony, bez wiary w siebie i zaufania do otaczającego świata. Wkroczy w trudny świat dorosłych bez należytego przygotowania.

Naszą pracą zbiorową zapraszamy Czytelnika do refleksji nad problemem umiejętności i kompetencji komunikacyjnych głównych bohaterów „szkolnej sceny”: nauczycieli, uczniów, rodziców, władz oświatowych itd. Poszczególne szkice-artykuły pokazują różne aspekty i kwestie szkolnego życia, a ich tematyka chce koncentrować się na pojęciu „międzyosobowego porozumiewania się” i budowanych „relacji interpersonalnych” w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej. Mówimy o „szkicach”, gdyż najczęściej nie tyle formułujemy gotowe rozwiązania, ile wskazujemy określony konkretny problem, pytamy: czy i w jakim stopniu bohaterowie szkolnego *theatri* są przygotowani do spełnienia stawianych przed nimi zadań, fortunnego odegrania powierzonych im ról?

Pojęciu „milczenie” przypisujemy – generalnie – znaczenie pejoratywne. Milczenie jest w takim ujęciu synonimem braku, złamania, zaniechania: braku dobrej rozmowy, zaniechania próby wyjścia do partnera interakcji, złamania reguł dobrej

interpersonalnej komunikacji. „Dobra rozmowa”, czy szerzej rzecz ujmując: „dobra relacja interpersonalna”, dla autorów przedstawionych w zbiorze szkiców jest podstawowym słowem-kluczem, punktem wyjścia do rozważań. Kształcenie sztuki budowania wartościowych relacji interpersonalnych, w tym „sztuki dobrej rozmowy” w przestrzeni szkoły, jest szczególnie istotne właśnie dzisiaj, w czasie, kiedy młode pokolenie kontaktuje się z otoczeniem – w największej mierze – za pośrednictwem cyfrowych środków komunikowania: komputera (z ekranem) i telefonii mobilnej. A przecież „z komputerem się nie rozmawia...” (?). Innym wyróżnionym przez nas słowem-kluczem jest pojęcie „barier komunikacyjnych”. Próbuje my badać naturę tego ograniczenia; pytamy, czy są one jedynie owocem złego splotu okoliczności, czy też może stanowią immanentną cechę całego szkolnego systemu?

Teksty zebrane w zbiorze znacznie różnią się „szerokością spojrzenia” i zakresem poruszanej problematyki. Jedne ujmują relatywnie szeroko kwestię szkolnych relacji interpersonalnych i wyzwań, przed jakimi stoi polska oświata. Inne stawiają pytania o metody (mechanizmy), których wdrożenie mogłoby działać ożywczo i mobilizująco na „niemy” (milczący) charakter edukacyjnych i wychowawczych przedsięwzięć. Jeszcze inne – zamiast przyglądać się całemu szkolnictwu, patrzą na wybrany, wąski i konkretny, wycinek (problem), a następnie poddają go analizie i badaniu. Opisują walory i ograniczenia komunikacyjne (interpersonalne) i – na zasadzie *pars pro toto* – próbują zrozumieć i wyjaśnić wskazaną większą całość. I chociaż nie wszystkie wypowiedzi zawarte w przedłożonej publikacji odpowiadają *expressis verbis* na tytułową kwestię „milczenia”, to przecież wszystkie one mówią o wspomnianym wyżej „braku, złamaniu i zaniechaniu” występujących w sferze porozumiewania się w szkole.

„Milczeniem szkoły” chcemy podkreślić, że przyjęte przez nas negatywne rozumienie „milczenia” nie oznacza braku ufności w bogactwo pozytywnych znaczeń implikowanych przez to pojęcie. Na tę jego moc i korzystne oddziaływanie w relacjach interpersonalnych, a w szczególności w przestrzeni wychowawczej wskazuje między innymi Teresa Olearczyk w interesującej pracy pt. *Cisza w edukacji szkolnej*.

Nawiązując do motta naszego „zbiorku”, którego autorem jest Steven Spielberg, warto postawić następujące pytanie: *Co nakarmi nasze dusze, kiedy w przestrzeni szkoły zabraknie już pełnej znaczenia rozmowy z nauczycielem – przyjacielem, który ma czas...?*

Redakcja

Architektura szkoły a budowanie relacji interpersonalnych na przykładzie fińskich szkół podstawowych

Wstęp

Milczenie szkoły to temat niezwykle trafny i odpowiedni do ostatnio wprowadzonych reform. Milczą bowiem straszące budynki szkoły, zmęczeni nauczyciele i tylko uczniowie wraz z rodzicami zdają się podnosić głos w sprawach przyszłości edukacji naszego kraju. Relacje interpersonalne, tak ważne w klasach, gronach pedagogicznych i na szczeblach szkoły wyższej, zaczynają przypominać wyścig szczurów i można je określić jednym słowem: „przelotne”. W XXI wieku, czasach dobrobytu i technologii, mówimy o „nauczycielu wędrownym”. Często jest to człowiek, który poświęcił swe lata młodości wymagającym i różnorodnym studiom pedagogicznym, z nadzieją efektywnego niesienia „kaganka oświaty”. W szkolnej przestrzeni przybiera ciągle nowych ograniczeń i zmian prawnych, uczniów zdolnych i z problemami edukacyjnymi, obcokrajowców i wspomnianych już zagubionych, edukacyjnych „wędrowców”. Reformy wprowadzane przez Ministerstwo Edukacji, nowe często zaskakujące kierunki polityki oświatowej oddziałują na nastroje polskiego społeczeństwa. Emocje (negatywne, pozytywne, czasem nieokreślone) kumulują się i wpływają na relacje międzyludzkie wewnątrz szkolnego budynku.

Jako nauczyciel z doświadczeniem międzynarodowym chciałbym przybliżyć sytuację fińskich szkół podstawowych. Kształcenie w tym północnym kraju wciąż zaskakuje i zyskuje aprobatę w oczach rodziców, nauczycieli i teoretyków edukacji na całym świecie. Docierające z Finlandii informacje dotyczące sposobu prowadzenia zajęć, kształtu podstawy programowej, samodzielności uczniów i atrakcyjności szkolnych budynków – zachwycają i zachęcają do refleksji. Czy i my, Polacy, doczekamy podobnej edukacji? Czy budynki szkolne nie będą odstraszać, a zacząć zapraszać swym wyglądem i wnętrzem? Wspierać rozwój uczniów? W jaki sposób

odpowiednia przestrzeń edukacyjna może zbudować trwałe relacje interpersonalne między uczniami i nauczycielami? To wszystko możliwe będzie, kiedy tylko pozwolimy polskiej szkole przemówić.

Historia fińskiego systemu edukacji

Obecny, fiński system edukacji to efekt wielu prób i błędów metodologicznych, inspiracji pedagogicznych zaczerpniętych z całego świata i dużo dobrych chęci samych nauczycieli i pedagogów, by szkołę uczynić drugim domem. Każdy z nas potrafi wymienić chociaż jedną zasługę tego systemu dla dziecięcego rozwoju. Polacy, tak jak mieszkańcy innych krajów Unii Europejskiej, patrzą z podziwem w kierunku Skandynawii, jednakże za każdym razem kończy się na obserwacji. Finowie, którzy kwestię edukacji postrzegają w perspektywie kilkunastu lat, już dziś obserwują efekty wychowawcze swoich decyzji. Uczniów, którzy przez wiele lat byli i nadal są w czołówce elitarnych testów PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) charakteryzuje krytyczne i analityczne myślenie, wrażliwość na piękno sztuki i zamiłowanie do czytania. Jest to system, który – zamiast testowania i tradycyjnego oceniania, zadań domowych oraz podręczników – proponuje uczniom i nauczycielom przeżycie wspólnej przygody opartej na zaufaniu, partnerstwie i wiedzy. Edukacja w Finlandii zawdzięcza swoje początki funkcjonowaniu Kościoła katolickiego [Cieślak, 1983, s. 36]. Szkoła Katedralna w Turku, utworzona w XIII w., w celu kształcenia duchownych, była pierwszą instytucją edukacyjną. Od lat 20. XVII w. w Finlandii powstaje kilka odrębnych poziomów kształcenia, które przekształcone zostają w szkoły publiczne (1649 r.). Tworzono również szkoły gramatyczne, które po nauczaniu uczniów podstaw wiedzy kierowały ich do *trivium*, złożonego z czterech klas. Ostatnim etapem było *gymnasium*, które w kolejnych latach poszerzało ścisłą wiedzę uczniów. Ze względu na ukształtowanie terenu tego kraju, 90% populacji zamieszkiwało tereny wiejskie, na których proces edukacji był bardzo powolny i ograniczony. Nauka najczęściej ograniczała się do recytacji katechizmu M. Lutra. W XVIII w. Finlandia została podbita przez Szwedów, którzy wcielili szwedzki system edukacji na obszarze całego kraju. Szkolnictwo podstawowe zostaje ograniczone, brakuje wykwalifikowanej kadry, a nadzór przejmuje Kościół luterński [Ikonen, 2004, s. 4]. W 1604 r. powstaje pierwszy fiński uniwersytet (Academia Aboensis), który zajmuje się kształceniem osób duchownych oraz świeckich, sprawujących władzę w imieniu monarchii szwedzkiej. Za panowania cara Aleksandra I uczelnię przeniesiono do Helsinek – i aż do 1908 r. pozostała ona jedynym uniwersytetem w Finlandii. W drugiej połowie XIX w. powiązania między językiem, narodem i szkołą stały się centralną częścią procesu formowania się społeczeństwa. Fiński ruch narodowy był ściśle związany z językiem i szkołą. W szczególności

należy zaznaczyć rolę systemu oświatowego w rozwijaniu budzącej się świadomości narodowej i językowej Finów [Hansen, 2004, s. 647-653, Gmerek, 2012, s. 386]. W tym samym czasie powstają w Finlandii szkoły ludowe, do których uczęszczanie nie było obowiązkowe.

Na rozwój systemu edukacji w Finlandii, kraju, który przez wiele lat istniał pod panowaniem Szwecji i Rosji, oddziaływały systemy polityczne i gospodarcze obu tych krajów. Sektor szkolnictwa wyższego miał charakter wysoko elitarny, a system oświatowy nie odpowiadał potrzebom społecznym [Cieślak, 1983, s. 253]. Należy wziąć pod uwagę również inny istotny czynnik, który znacząco wpłynął na kształt systemu: zbyt mała liczba wykształconych nauczycieli w okresie międzywojennym. Fiński system kształcenia (podstawowego, zawodowego i średniego) nie uległ zmianie do końca lat 60. Finlandia posługiwała się tradycyjnym systemem szkoły pruskiej, który nie zaspokajał potrzeb Finów. Reforma, która nastąpiła w latach 60., miała na celu zmienić system i uczynić go bardziej konkurencyjnym poprzez zwiększenie poziomu wykształcenia obywateli przy nieustannym wyrównywaniu szans edukacyjnych. Finowie zapragnęli być unikatowi, dlatego zmiany, które nastąpiły w ich systemie edukacji, były przemyślane, długofalowe. Nie bez przyczyny istnieje powiedzenie, że „wiedza to jedyny towar eksportowy” Finlandii (między innymi ze względu na ubogie zasoby naturalne państwa). W latach 50. i 60. system oświatowy nastawiony był na odtwarzanie struktury klasowej społeczeństwa – poprzez brak dostępności edukacji dla szerokich mas społeczeństwa [Gmerek, 2008, s. 203]. Zadaniem było zwiększenie dostępności kształcenia dla młodzieży z północnych regionów kraju oraz minimalizowanie różnic społecznych między regionami [Heikkinen, 2001, s. 235]. Ostatnia dekada XX w. i początek XXI stulecia to czas niezwykłych przemian szkolnictwa. Obecny system zmierza w kierunku wyznaczonym przez globalne przemiany rynkowe oraz urzeczywistnia najnowsze trendy rozwojowe w edukacji. Najważniejszym zadaniem jest dla Finów upowszechnienie kształcenia na każdym poziomie oraz dostosowanie go do wymagań ciągle zmieniającego się rynku pracy i potrzeb ekonomii. Fińska polityka oświatowa nastawiona jest na konkurencyjność na rynku wyzwań stawianych przez postępującą globalizację i światową ekonomię [Heinonen, 1997, s. 561]. Od początku nowego stulecia Finlandia kładzie coraz większy nacisk na niezależność instytucji w następstwie decentralizacji postępującej od lat 80. Polityka oświatowa w tym kraju w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych jest jedną z najbardziej skutecznych w krajach europejskich. Najnowsze, obserwowane przez naukowców tendencje rozwoju tego systemu szkolnictwa coraz bardziej potwierdzają tezę o dominacji indywidualizmu nad egalitaryzmem [Antikainen, 2006, s. 229].

Charakterystyka szkolnictwa podstawowego w Finlandii

Szkolnictwo podstawowe organizowane jest przez tzw. 9-letnie szkoły rozszerzone (*Peruskoulu*) i jest ono obowiązkowe od 7 do 16 r.ż. Według badań statystycznych pomimo możliwości edukacji domowej, prawie 100% Finów uczęszcza do 9-letniej szkoły rozszerzonej [*General Education...*, 2011, online]. Edukacja na tym etapie pozwala dziecku na odbycie dodatkowego roku (10.) kształcenia, w którym można nadrobić ewentualne zaległości lub poprawić oceny końcowe. Warto podkreślić, że edukacja jest bezpłatna tak samo jak wszelkie przybory szkolne tj. podręczniki, zeszyty, długopisy oraz inne materiały potrzebne do kształcenia. Szkoła zapewnia również ciepły posiłek w ciągu dnia oraz transport uczniów z i do szkoły powyżej 5 kilometrów (finansowany przez władze lokalne). Charakterystyczne dla szkół na tym etapie jest ich zróżnicowanie pod względem liczby uczniów. Najmniejsze *Peruskoulu* liczą mniej niż 10 uczniów, największe z nich często ponad 1000. Przeciętnie jednak do pojedynczej szkoły rozszerzonej uczęszcza rocznie około 100 dzieci [Gmerek, 2012]. Edukacja przebiega w macierzystym języku uczniów: fińskim, szwedzkim lub też Saami (lapoński). Należy pamiętać, że Finlandia obowiązuje dwa języki urzędowe, które ustanowione są konstytucyjnie. Związane jest to ze wspólną historią obu krajów oraz konfliktem językowym w XIX w. Mniejszość szwedzka to jedynie (w przybliżeniu) 6% całej populacji, jednak język ten umożliwia równoprawną formę porozumiewania się na terenie całego kraju (teoretycznie w każdej placówce urzędowej i edukacyjnej). Na obszarach zamieszkiwanych przez Saamów państwo zapewnia kształcenie w języku tej grupy etnicznej.

Architektura edukacji – przyszłość naszych relacji

Przez ostatnie kilka lat obserwuję budynki edukacyjne w rozwijającej się Europie. Biblioteki, szkoły podstawowe, domy młodzieżowe w krajach takich, jak Szwecja, Finlandia, Wielka Brytania, Irlandia czy Hiszpania – zachwycają pomysłowością i funkcjonalnością. Architektura szkoły (która wydaje się pomijanym aspektem w rozważaniach nad polską edukacją) wciąż promuje ten sam system edukacji swoimi „tysiąclatkami”). Na świecie coraz częściej to uczniowie mają wpływ na kształt, kolor, a nawet przestrzeń własnej szkoły. W Finlandii decydują oni o estetyce i wyposażeniu boiska. W Szwecji i Wielkiej Brytanii szkoły wykorzystują „uczniowskie zakamarki” do tworzenia miejsc poświęconych medytacji mindfulnessowej i integracji sensorycznej. W Hiszpanii natomiast uczniowie w miarę możliwości samodzielnie wykonują prace remontowe i wraz z nauczycielami aranżują schody i okna na przestrzeń użytko-

wą. Procesy te pozwalają zrozumieć dzieciom i nauczycielom, że nie istnieje nad nimi ukryty *megademiurg*, który planuje i urządza szkołę w taki sposób, by utrudnić im życie i poddać je manipulacji [Nalaskowski 2002]. To właśnie dzięki takim procesom wychowawczym, których celem jest dzielenie lub przekazanie odpowiedzialności za wspólną przestrzeń szkolną, możemy mówić o realnej zmianie.

Po pierwsze, będzie to zmiana z przestrzeni neutralnej w „miejsce wypełnione treścią wymiaru ludzkiego istnienia” [Tuan 1987]. Nadanie gmachowi szkoły szczególnego znaczenia przez uczniów, nauczycieli i rodziców przełożyć się może na trwałe relacje interpersonalne oparte na zaufaniu i bezpieczeństwie. Po drugie, możemy zauważyć zmianę w poczuciu dziecięcej sprawczości. Obserwowane przeze mnie rozwiązywanie zadań matematycznych na klasowych oknach w jednej z madryckich szkół obudziło we mnie wiarę, że postrzega się jeszcze czyste i zadbane okna jako instrument metodyczny, który nabiera szczególnego praktycznego znaczenia w oczach uczniów i nauczycieli.

Fińskie szkoły podstawowe przykładem dobrej architektury

Podczas rocznego pobytu w Finlandii miałem przyjemność wziąć udział w programie fińskiego Ministerstwa Edukacji, którego celem była wizytacja szkół i prowadzenie gościnnie zajęć poświęconych kulturze własnego kraju. Związane jest to z bardzo silną „turystyką edukacyjną” ze względu na poszukiwanie przez naukowców genezy „cudu edukacyjnego” Finlandii [Adamczewski 2017]. Możliwość obserwacji uczniów oraz nauczycieli w starannie stworzonych warunkach architektonicznych pozwoliły na wysnucie kilku wniosków dotyczących relacji architektury z zachowaniami społeczności szkolnej. Szkoły te bowiem umiejscowione w centralnych miejscach miasta są łatwo dostępne dla rodziców i dzieci. Oznacza to, że droga prowadząca do szkoły z każdej strony jest przystosowana do pokonania jej samodzielnie przez dziecko. Wielokrotnie byłem świadkiem sytuacji, kiedy uczniowie wcześniej rano przybywali do szkoły samodzielnie na rolkach, nartach czy rowerze. Osoby docierające autobusem wysiadały na przystanku ulokowanym przy samej szkole. Ceglany budynek z dużymi oknami, posiadający kilka szerokich wejść, które nie są pilnowane przez nikogo – to pierwsze wrażenie. Dostęp do każdej obserwowanej szkoły oraz jej wnętrza (drzwi otwierane przez przycisk na wysokości osoby niepełnosprawnej) był możliwy i prosty dla osób, które posiadały jakąkolwiek niepełnosprawność. Zaraz koło szatni, która znajdowała się na parterze, stały kanapy, stoły do ping-ponga oraz liczne malowidła naścienne wykonane przez uczniów. Uczniowie samodzielnie odnajdują się w szkolnej przestrzeni: wychodząc z szatni kierują się do klasy, przed którą zdejmują buty (zimą również kombinezon przeznaczony do wyjść na przerwę) i układają

starannie na półkę. Uczniowie przebywający w klasie przed rozpoczęciem zajęć czytają książki, rozmawiają o swoich przygodach i dbają o czystość w klasie. Niezwykle jest w tym wszystkim to, że odczytują oni samoistnie „znaki przestrzeni” już od najmłodszych lat. Rzadko widziałem system klasowych dyżurów, a jednak każda klasa zachwycała czystością i poziomem zadbania. Naturalne jest również, że w klasie znajduje się ogromny dywan i narożnik, który pełni funkcję agory. Nauczyciele w Vasa Övningsskola wykorzystują je do rozmów wychowawczych, których celem było poruszenie ważnych problemów społecznych lub dyskusja o przeczytanej przez nauczyciela/dzieci książce. Ta prosto wyposażona część klasy dostarcza komfortu i bliskości, a dalsza perspektywa ławek szkolnych pozwala zrozumieć podział na czas obowiązku i odpoczynku. To również tak zwany punkt spokoju dla uczniów, którzy potrzebują częstszych przerw i czasem mają napady złego humoru [Walker 2017]. Przestrzeń klasy, ustawienie ławek (odwrócona litera U, V, złączenie czterech ławek w jedną, konstrukcja węża), ściany pozbawione gazetek i plakatów, a jedynie pokryte jednokolorową glazurą, obecność dywanu i narożnika to elementy pozwalające uczniom na znalezienie odpowiedniego miejsca do swobodnej pracy. Uczniowie zachęceni są do rozwiązywania zadań, kolorowania, odpoczynku w dowolnym miejscu klasy. Dwudziestominutowe przerwy po każdej lekcji na szkolnym podwórku pełnym głązów, drzew i drewnianych przeszkód są idealnym miejscem dla dzieci, by przy pomocy wyobraźni przeniosły się do innego świata. Architektura szkół fińskich zdecydowanie wpisuje się w zaproponowaną przez Osmonda klasyfikację przestrzeni półtrwałej, która dotyczy wystroju i zawartości budynku. Może ona mieć charakter „dospołeczny” lub „odspołeczny”, czyli zachęcać i sprzyjać interakcjom i nawiązywaniu kontaktów lub blokować je, a nawet uniemożliwiać [Osmond 1959]. Fińskie placówki edukacyjne zdecydowanie inicjują charakter „dospołeczny”, który prowadzi do nawiązania trwałych relacji interpersonalnych między uczniami oraz nauczycielami. Warto dodać, że pokój nauczycielski, który również przypomina klasę szkolną posiada własny narożnik, wygodne fotele, kuchnię oraz małą biblioteczkę. To miejsce jest źródłem wymiany poglądów, inspiracji oraz zasłużonego odpoczynku. Jego minimalizm pozwala na uspokojenie myśli i przeniesienie uwagi z otaczającego wystroju na drugiego człowieka.

Metaforyczna przestrzeń szkolna – świątynia vs. rodzina

Różnorodność systemów edukacyjnych prowokuje do odnajdywania i nazywania metaforycznie tworzonej przestrzeni szkolnej. Aleksander Nalaskowski to człowiek, którego można nazwać prekursorem dyskusji poświęconej polskiej architekturze szkolnych budynków. Jego obserwacje są kluczowe dla zrozumienia porów-

nywanych przeze mnie dwóch całkowicie różnych od siebie rzeczywistości szkolnych: polskiej i fińskiej. Nie chciałbym dokonywać generalizacji i opisywać polską szkołę jako niemożliwą do modyfikacji i wszędzie identycznego tworu. Szkoły fińskie cechuje natomiast unifikacja. Każda placówka powinna być podobna do innych, by móc zagwarantować jednakową jakość edukacji na terenie całego kraju. Dlatego chciałbym przedstawić je w postaci metaforycznej, by ukazać genezę ich zachowań.

Polską szkołę można porównać do placu gry, teatru, fabryki lub też do świątyni [Nalaskowski 2002]. Z tych wszystkich zaproponowanych przez Nalaskowskiego wybrałem metaforę świątyni, która w świetle ostatnich reform edukacyjnych jeszcze bardziej charakteryzuje się sakralnością i hierarchicznością. Sam budynek szkolny – gmach, nawiązuje do planu świątyni, którą cechuje powaga i surowość. Nauczyciele przypominają wszechmocnych i nieomylnych kapłanów, a uczniowie wcielają się w rolę wiernych, ministrantów i kościelnych. Szkolna klasa to miejsce, gdzie odbywają się rytuały i obrzędy. Wierni wstają wraz z wejściem kapłana, a miejsce wokół tablicy pełni funkcję ołtarza. Gazetki ściennie i ustawienie ławek przypomina święte wnętrze, w której wybrani uczniowie pełnią rozmaite funkcje. Relacje między uczniami a nauczycielem są w tym przypadku oparte na obowiązującej hierarchii i strachu. Uczeń ma za zadanie słuchać uważnie i odpowiadać poprawnie na zadane przez nauczyciela pytania. Nauczyciel najczęściej nie opuszcza swojego miejsca, do uczniów przemawia wyprostowany i rzadko przechadza się po klasie. Możemy zatem powiedzieć o rodzaju stagnacji relacji interpersonalnych uczniów, którzy komunikować mogą się jedynie podczas przerw i poza szkołą.

Na przeciwnym końcu tego porównania można umiejscowić fińską szkołę. Ze względu na wyznawaną przez Finów filozofię edukacyjną „Hem och skola” (dom i szkoła) zostanie ona porównana do rodziny. W tym przypadku mówimy o „megarodzinie, w której głowa wie, co robi, a dzieci otaczane są należyty ciepłem” [Nalaskowski 2002]. Nauczyciel jest partnerem dziecka w nauce i zabawie. Obowiązuje tu zasada mówienia po imieniu, co sprawia, że nie tworzy się sztuczna hierarchiczność. Nauczyciel rzadko kiedy siedzi za biurkiem, głównie obserwuje postępy dzieci i odpowiada na ich pytania. Ciekawe jest również, że obserwowani przeze mnie nauczyciele w rozmowie z dziećmi przyjmowali tę samą wysokość. Uczniowie chętni do rozwiązywania zadań w pozycji leżącej mogli liczyć na nauczyciela, który pomoże i położy się koło nich. Partnerstwo można również zaobserwować w relacjach między nauczycielami oraz rodzicami. Szkoła ma przypominać dom i dawać poczucie bezpieczeństwa i radości. Uczniowie, którzy po budynku przemieszczają się w skarpetach i wygodnych strojach, używają zjeżdżalni, by dostać się na parter, ozdabiają i naprawiają zepsute w szkole sprzęty – nadając przy tym szkole

szczególne znaczenia. Bliskość relacji z budynkiem zawdzięczamy ich ogromnej użyteczności. Zgodnie z teorią afordancji Gibsona, przestrzeń powinna zachęcać uczniów do korzystania z niej i osiągania własnego celu. Przedmioty znajdujące się w szkole mają przecież cel – rozwijać i zaspokajać potrzeby uczniów. W przypadku fińskiej szkoły relacja z budynkiem i nauczycielem ma charakter partnerstwa, które pozwala na „odarcie” edukacji z funkcji instytucji i zmianę jej w dom rodzinny, w którym rodzice wiedzą dobrze, co potrzeba ich dziecku. Uważam, że ten rodzaj relacji wspiera dziecięcą samodzielność i buduje poczucie kompetencji od najmłodszych lat. Szkoła fińska została tak stworzona, by być zorientowana na uczniów i ich inicjatywę. Przejawem tego podejścia jest swobodna komunikacja z nauczycielem i możliwość poszukiwania własnych „ścieżek rozwoju”. Sprzeczne z nauczycielem opinie i krytyczne sądy, uważane są za stymulujące dla rozwoju dziecka [Gromkowska-Melosik 2017].

Podsumowanie

Fińska szkoła inwestuje w przyszłość swoich wychowanków. Nauczyciele otrzymują godne wynagrodzenie, podręczniki i przybory szkolne są sfinansowane ze środków publicznych, a miejsce szkoły i jej przestrzeń wpływa na dobre samopoczucie i efekty kształcenia. Na to wszystko jest właśnie miejsce w fińskiej rzeczywistości edukacyjnej, która poprzez przemyślaną architekturę wnętrza oraz budowanie partnerskich relacji w środowisku szkolnym kształtuje przyszłość swoich obywateli. To wszystko zgadza się z proponowaną przez Błażeja Smykowskiego zmianą podejścia w edukacji i wychowaniu, którym tłumaczy, że jeśli „nie można przygotować ucznia do realizacji w przyszłości określonych zadań (bo nie wiadomo, jakie one będą), to trzeba przygotować go do tego, żeby gotowy był sam je przed sobą stawiać” [Smykowski 2011]. Tak bardzo ważna i potrzebna w dzisiejszych czasach: samodzielność i poczucie własnej skuteczności u dzieci szkolnych są dla fińskiej edukacji od stu lat priorytetem i złotą zasadą. Etap nauczania wczesnoszkolnego jest pierwszym miejscem zetknięcia się z przestrzenią klasy szkolnej, za którą należy wziąć odpowiedzialność, nadać jej znaczenie i zbudować własne relacje interpersonalne z innymi jej użytkownikami. W obserwowanych przeze mnie fińskich przestrzeniach wydaje się, że każdy element budynku szkoły ma swoje miejsce i czas. Staje się ona również coraz bardziej zróżnicowana w miarę przechodzenia do klas wyższych. W tych szkołach pedagodzy nie tylko zajmują się edukacją, ale również kształtują przestrzeń. Budują klimat placówek poprzez dobór odpowiedniego wyposażenia, koloru ścian, wykładzin i ustawienia krzeseł. Budują jednak z całą świadomością coś więcej niż tylko przestrzeń. Tworzą miejsce do przyjaźni, nieuniknionych rówieśniczych konfliktów, (samo)roz-

woju i budowania poczucia własnej wartości. Jestem całkowicie przekonany, że fińscy pedagodzy zgodziliby się ze słowami Franka Wrighta, który powiedział kiedyś, że „rzeczywistość budynku nie tkwi w czterech ścianach i w przykryciu go dachem, ale w jego wewnętrznej przestrzeni, w której się żyje” [Szmidt 1981].

Literatura

- Antikainen A., (2006), *In Search of the Nordic Model in Education*, "Scandinavian Journal of Education Research", 50/2006, s. 3.
- Adamczewski J., (2017), *The Multicultural School. Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Övningsskola*, "Bulletin of the History of Education", 36/2017.
- Cieślak T., *Historia Finlandii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
- Gmerek T., *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań – Leszno 2007.
- Gmerek T., *System edukacji w Finlandii*, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2012.
- Gromkowska-Melosik A., *Testy Edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Poznań 2017.
- Hansen S. E. (2004), *The Swedish „People's School” in Finland and the Language Question: Homogenization and Differentiation*, „Journal of Curriculum Studies”, 36/2004.
- Heikkinen A. (2001), *The Transforming Peripheries of Vocational Education: Reflections from the Case of Finland*, „Journal of Education and Work”, 14/2001.
- Heinonen O. P., *Finland. Restructuring Higher Education*, Helsinki 1997.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Osmond H., *The Relationship Between Architect and Psychiatrist*, Washington 1959.
- Smykowski B. (2011), *Kompetencje projektowania życia społecznego a rozwój podmiotowości człowieka*, „Ruch Pedagogiczny”, 1-2, s. 5-25.
- Szmidt B., *Ład przestrzeni*, Warszawa 1981.
- Tuan Yi-Fu. *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.
- Walker T. D. *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, Kraków 2017.

Inne

General Education in Finland, <http://www.minedu.fi> (dostęp 14.09.2018).

Streszczenie

Fińska edukacja pod wieloma względami zachwyca swoimi przemyślanymi rozwiązaniami. Jednym z nich jest dobra i ciekawa architektura szkół, która niewątpliwie ma wpływ na jakość relacji interpersonalnych. Artykuł został napisany w oparciu o własne doświadczenia autora, zdobyte podczas edukacyjnego pobytu w Finlandii, oraz odnosi się on do teorii dotyczących architektury przestrzeni edukacyjnej. Refleksje i przemyślenia zawarte w pracy mają na celu zwrócenie większej uwagi na projektowanie wnętrza budynków szkolnych i poszukiwanie rozwiązań w innych systemach edukacyjnych.

Słowa kluczowe

architektura szkoły, relacje interpersonalne, fiński system edukacji, metaforyczna przestrzeń szkolna

Abstract

**SCHOOL ARCHITECTURE AND THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP
BUILDING BASED ON THE EXAMPLE OF FINNISH PRIMARY SCHOOLS**

There is no doubt that the Finnish school system is a worldwide model in education. One of its biggest advantages is fine and interesting school architecture. It is surely helpful when it comes to building interpersonal relationships among children. The article is based mostly on personal experience gained during the visit in Finland. Apart from that, the author's view is also supported by theories connected with educational architecture. The article reflects on school design and interior planning which can be developed and inspired by observing other educational systems.

Keywords

school architecture, interpersonal relationship, Finnish educational system, metaphoric school space

Wielcy nieobecni. O przyczynach trudności w komunikacji wychowawczej

Wstęp

Początek XXI wieku stawia oświatę w obliczu trudnych wyzwań. Pierwsze miejsca w rankingach systemów edukacyjnych od wielu lat zajmują kraje azjatyckie i ich szkoły, kojarzone z pracą uczniów ponad siły, presją sukcesu i ogromną ceną w postaci licznych kryzysów psychicznych i samobójstw w grupie dzieci i młodzieży. Jednakże wśród krajów, które osiągają najlepsze wyniki w edukacji na poziomie podstawowym i średnim, znajdują się także reprezentanci cywilizacji Zachodu. Bardzo wysokie miejsca w rankingach od wielu lat zajmują Kanada i Finlandia. W Raporcie Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA z 2015 roku w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych Finlandia zajmowała miejsce 5, Kanada 7, w zakresie czytania i interpretacji: Kanada 3, Finlandia 4, a w matematyce Kanada 10, Finlandia 13, a najlepszy wynik w grupie krajów spoza Azji, miejsce 8, zdobyła Szwajcaria¹. Edukacja w Finlandii jest przyjazna dla uczniów, nauczycieli i rodziców, stawia na indywidualizację ścieżki nauczania, bardzo dobre przygotowanie nauczycieli (wysoki prestiż zawodu, dobre zarobki) i relacje oparte na zaufaniu [Noińska, 2017]. Wiedząc, że bez ogromnej presji, jakiej poddawani są uczniowie w krajach azjatyckich, można osiągnąć bardzo dobre wyniki, Europejczycy z nadzieją mogą patrzeć w przyszłość. Niestety, dobry nastrój przemija, gdy uważnie przyjrzymy się szkołom w większości krajów Europy i Ameryki Północnej, przede wszystkim jednak problemom i niebezpieczeństwom, które zagrażają współczesnej młodzieży.

Główną tezę mojego artykułu jest twierdzenie, że za tytułowym „milczeniem szkoły” kryją się, przede wszystkim, „wielcy nieobecni” dzisiejszej kultury, mam na myśli treści i konteksty, pomijane w dzisiejszej komunikacji wychowawczej. Nie będzie

¹ Zobacz <http://www.ibe.edu.pl/images/download/IBE-PISA-raport-2015.pdf>.

chyba przesadą stwierdzenie, że w dzisiejszych czasach istnieje znacznie więcej tematów tabu niż się na ogół sądzi. Dzisiejsze tematy tabu mają inne źródła niż niegdyśjsze zakazane treści. Pojawiają się na skutek daleko idącej rozbieżności stanowisk w newralgicznych kwestiach światopoglądowych, lecz przede wszystkim za przyczyną szeroko rozpowszechnionego przekonania o zasadniczo prywatnym charakterze rozstrzygnięć światopoglądowych i moralnych, których dokonuje jednostka. Pomijanie kontekstu wspólnot od rodzinnej po państwową w procesie kształtowania postaw i wartości może być jedną z przyczyn kryzysu współczesnej rodziny i społeczeństwa obywatelskiego. Wyjątkiem jest najbardziej abstrakcyjna, mająca najmniej zobowiązujący charakter, wspólnota ogólnoludzka, ma to związek z modnym dziś kosmopolityzmem, który obok górnołotnych haseł nie wymaga od jednostki szczególnego zaangażowania, z uwagi na przeogromną skalę problemów, na które pojedynczy ludzie, a nawet organizacje pozarządowe mogą mieć jedynie bardzo niewielki, symboliczny wpływ.

Na wychowawcach spoczywa wielka odpowiedzialność. Od nich zależy przygotowanie i inspirowanie dzieci i młodzieży do jak najpiękniejszego rozwoju, by mogły żyć szlachetnie i szczęśliwie. Od jakości wychowania, od zaangażowania i kompetencji wychowawców, zależy nasza wspólna przyszłość. Dzisiejsza skomplikowana rzeczywistość stawia przed nauczycielami i rodzicami jeszcze większe wymagania niż te, przed którymi stali wychowawcy w poprzednich dziesięcioleciach, czy też dawno minionych epokach, chociaż wychowanie zawsze wymagało zaangażowania najlepszych sił i środków. Analiza różnych systemów szkolnictwa funkcjonujących współcześnie prowadzi do wniosku, że tylko bardzo dobrze przygotowani, zaangażowani nauczyciele mają szansę skutecznie wspierać rozwój młodych ludzi. Uczniowie, w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, narażeni są m.in. na zagrożenia związane z korzystaniem z mediów elektronicznych, Internetu, dostępnością do substancji psychoaktywnych, z różnego rodzaju uzależnieniami: od pornografii, hazardu, zakupów po narkotyki, alkohol i dopalacze. Wysoka podatność dzisiejszej młodzieży na różnego rodzaju zaburzenia i nałogi może mieć ścisły związek z narastającym od połowy ubiegłego stulecia poczuciem pustki egzystencjalnej i zagubieniem pośród zbyt licznych propozycji dzisiejszego świata. Pustka i poczucie bezsensu to jedna z głównych przyczyn rosnącej liczby uzależnień od alkoholu [Homes, 1979, s. 245], narkotyków [Frankl, 1985, s. 148-149], hazardu [Meyer, 1988, s. 216], seksu [Frankl, 1978, s. 69], a także Internetu [Chwaszcz i inni, 2005, s. 82-83]. Warunkiem podstawowym skutecznej profilaktyki licznych zagrożeń, a także, co ważniejsze, wspierania prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, jest skuteczna komunikacja wychowawcza.

Uważam, że za milczeniem szkoły kryją się, przede wszystkim, te same braki i niedostatki, które boleśnie odczuwa cała dzisiejsza kultura europejska i północnoamerykańska. Są to wielcy nieobecni, których brakuje w debacie publicznej, w rozmowach

między ludźmi, w narracji wychowawczej rodziców i nauczycieli, a także w badaniach z zakresu nauk społecznych. Jednym ze wspomnianych w tytule wielkich nieobecnych jest wspólnota, o którą upominają się od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, komunitarianie [Śpiewak, 2004]. Innym problemem, o którym zazwyczaj niewiele mówi się w szkole, są niektóre wartości, zwłaszcza te, wokół których narosło wiele kontrowersji, jak szacunek dla życia człowieka od poczęcia do naturalnej śmierci, albo patriotyzm. Trudności sprawiają też wartości, które wszyscy uznają za ważne, ale są one w inny sposób, często skrajnie odmiennie, przez różne osoby, rozumiane i interpretowane.

Znakomitym przykładem takiej wartości jest miłość, uznawana przez jednych za romantyczne uczucie, przez innych mylona z pożądaniem, lub zauroczeniem, o wiele zbyt rzadko zaś postrzegana w sposób dojrzały, jako świadoma i niezmienna decyzja, wybór postawy życzliwości i troski o drugiego człowieka, gotowości do poświęcenia się dla dobra bliskich i przyjaciół, z narażeniem zdrowia i życia włącznie, w połączeniu ze świadomością, iż nie należy mylić miłości z naiwnością, a poświęcenia z przyzwoleniem na cyniczne wykorzystywanie przez osoby egoistyczne, bezwzględne i pozbawione skrupułów.

Nieobecność ważnych treści w komunikacji wychowawczej w szkole wynika, jak postaram się wykazać, z braku realistycznej i całościowej interpretacji natury ludzkiej. W pierwszej części artykułu krótko omówię sytuację egzystencjalną współczesnego wychowanka. Następnie zaprezentuję problemy komunikacji wychowawczej w kontekście sporu o naturę człowieka, jej rozumienie i interpretację, w ostatniej części pracy zajmę się brakiem kategorii wspólnoty we współczesnej edukacji i wychowaniu.

Współczesny wychowanek. Osobowość mozaikowa

Brak spójnego przekazu w najistotniejszych dla człowieka w okresie adolescencji obszarach oraz silna polaryzacja poglądów na ważne aspekty ludzkiej egzystencji, stawiają młodych ludzi w szczególnie trudnej sytuacji. Młody człowiek, poszukując odpowiedzi na pytania o sens życia, o to, co dobre, co warto, co powinien robić, o własną tożsamość, zostaje zostawiony samemu sobie, staje w obliczu świata rozdartego pogłębiającymi się konfliktami i podziałami, społeczeństwa, w którym reprezentanci odmiennych zapatrywań nie umieją już ze sobą rozmawiać. Zdolność komunikowania się została zagubiona przez odrzucenie tego, co jednoczy i radykalizację różnic. W starożytności jedność cywilizacyjna została kontynentowi europejskiemu narzucona siłą przez Cesarstwo Rzymskie. Z perspektywy wielu stuleci – tym, co połączyło większą część kontynentu w jeden krąg kulturowy okazały się trzy filary cywilizacji

europiejskiej: filozofia grecka, prawo rzymskie i etyka chrześcijańska. Bardzo ważną rolę jednoczącą odegrała łacina, język znany przez wiele stuleci niemal wszystkim wykształconym mieszkańcom kontynentu.

Współczesną „łaciną” jest niewątpliwie język angielski. Jednak trudności w komunikacji, dotyczy to w sposób szczególny komunikacji wychowawczej, usytuowane są w bardzo głębokich pokładach dzisiejszej kultury. Coraz silniej zróżnicowane światopoglądowo jednostki i grupy używają słów, które brzmią i „wyglądają” tak samo, symbolizują odmienne treści. Dotyczy to znaczenia podstawowych pojęć, takich jak rodzina, małżeństwo, miłość, człowiek, życie, dobro i zło. Z natury rzeczy młodzi ludzie, wkraczając w dorosłość, borykają się z wieloma rozterkami. Opuszczając bezpieczny świat dzieciństwa, wkraczają w rzeczywistość nieznaną, niepewni, co przyniesie przyszłość. W tym szczególnym momencie zamiast tak potrzebnego im oparcia, pewników, punktów odniesienia, hierarchii wartości i drogowskazów, trafiają w sam środek kultury podzielonej, pełnej wzajemnych animozji, otwarcie głoszącej relatywizm, zrywającej z tradycją, promującej jednostronną, zawężoną wizję człowieka.

W kontekście rozważań nad znaczeniem kategorii wspólnoty w wychowaniu, a więc także w komunikacji wychowawczej, ogromne znaczenie ma zagadnienie koncepcji dobrego życia. Charles Taylor zauważa, że nie da się ominąć, ani zbagatelizować problemu różnic występujących między liberałami takimi jak Dworkin, którzy uważają, że państwo powinno być neutralne w stosunku do różnorodnych koncepcji dobra wyznawanych przez jednostki, a tymi, którzy uważają, że demokratyczne społeczeństwo potrzebuje jakiejś wspólnie uznawanej definicji dobrego życia [Śpiewak, 2004, s. 38].

Z punktu widzenia wychowanka i wychowawcy bardzo ważna jest odpowiedź na pytanie, czy koncepcja dobrego życia jest indywidualną sprawą każdej jednostki, czy może potrzebny jest powszechnie akceptowany ideał dobrego życia. Mocno ugruntowany we współczesnej kulturze Zachodu indywidualizm przesądza o popularności pierwszej, z wymienionych, odpowiedzi. Jednak zakres obowiązywania normy indywidualistycznej jest z natury rzeczy ograniczony. Jak pisał John Rawls, indywidualne koncepcje dobrego życia nie mogą zawierać reguł zagrażających wolności innych osób. Ponadto praktyka społeczna i prawna współczesnych demokracji uznaje niektóre ideologie za niebezpieczne, a nawet nielegalne, np. treści propagujące faszyzm, rasizm, nawołujące do nienawiści.

Założenie o zasadniczo indywidualnym charakterze koncepcji dobrego życia drastycznie ogranicza pole dyskusji na temat norm i wartości, niebezpiecznie zbliżając wartości etyczne do estetycznych, do których stosuje się zasada „o gustach się nie dyskutuje”, jakże groźna, gdy przenieść ją na grunt wartości etycznych, wprowadzającą skrajny relatywizm, stawiającą nową wieżę Babel w sprawach moralności oraz sensu życia. Tego typu trudności w komunikacji w sposób szczególny dotyczą komunikacji

wychowawczej. W jaki sposób rozmawiać o ideale dobrego życia z wychowankami, którzy nieustannie konfrontowani są z przekonaniem, że taki ideał nie istnieje, że jest to raczej kwestia indywidualnego wyboru, „rzecz gustu”.

Współcześnie kształtowanie indywidualnej tożsamości dokonuje się niewątpliwie wedle innych zasad, niż przebiegało to w społeczeństwie tradycyjnym. Zmianę tę można określić jako przejście od jasnego określenia kryteriów granic stabilnej i spójnej tożsamości, ze ścisłym określeniem, jakim należy, a jakim nie wolno być, co charakterystyczne jest dla świata nowoczesnego, do kształtowania tożsamości wedle zasady – kryterium wolności wyboru z wielu propozycji autokreacyjnych, z których żadna nie jest dominująca, każda może być wybrana i konstytuować osobowość jednostki – możesz być każdym i wszystkim po trochu, co charakteryzuje świat ponowoczesny [Wysocka, 2013, s. 71].

Wielu młodych ludzi na różne sposoby wyraża zagubienie, w kwestii swojej prawdziwej tożsamości. Swoją osobowość odczuwają jako mozaikę różnych sposobów bycia i przeżywania świata. Kim innym są w domu, kim innym w szkole, jeszcze inni są w grupie rówieśniczej, w obecności przyjaciela, dziewczyny/chłopaka, na lekcji religii, w domu dziadków itd. Coraz częściej pada pytanie: kim ja właściwie jestem? Bolesna niespójność nie pozwala dorosnąć, brakuje fundamentu, na którym można by się wesprzeć.

Komunikacja wychowawcza w kontekście sporu o naturę ludzką

Właściwemu rozumieniu natury ludzkiej przeszkadzają rozpowszechnione obecnie okrojone i jednostronne poglądy na temat tego, kim jest człowiek. Z punktu widzenia historii idei jednostronność spojrzenia na naturę człowieka, dotycząca fundamentalnego pytania o to, czy człowiek jest z natury dobry, czy zły, sięga co najmniej czasów Rousseau i Hobbesa. Pierwszy z wymienionych zasłynął, jako myśliciel, który idealizował naturę ludzką, widząc w społeczeństwie przyczynę zła.

Ten, kto pierwszy ogroził kawałek ziemi, powiedział «to moje» i znalazł ludzi dość naiwnych, by mu uwierzyć, był prawdziwym założycielem społeczeństwa. Iluż to zbrodni, wojen, morderstw, ile nędzy i grozy byłby rodzajowi ludzkiemu oszczędził ten, kto by kołki wyrwał lub rów zasypał i zawołał do otoczenia: Uwaga! Nie słuchajcie tego oszusta; będziecie zgubieni, gdy zapomnicie, że płody należą do wszystkich, a ziemia do nikogo! [Rousseau, 1956, s. 186].

Jednak analiza sytuacji egzystencjalno-etycznej człowieka, której dokonał Rousseau, sięgała znacznie głębszych pokładów rzeczywistości niż jej rozpowszechniona interpretacja. W gruncie rzeczy można by było w dziełach Rousseau doszukiwać się

analogii do biblijnej historii upadku Adama i Ewy. Jego przekonanie o pierwotnej niewinności człowieka, odnosi się raczej do stanu sprzed grzechu pierworodnego, do nieskażonej natury ludzkiej, rodem z Edenu, niż do społeczeństw łowiecko-zbierackich sprzed tysięcy lat. Sam Rousseau często podkreślał, że jego wizja człowieka stanu natury nie ma nic wspólnego z faktami, ma charakter czysto symboliczny. Tym, co ocalało z pierwotnej czystości i niewinności człowieka, z okresu tuż po stworzeniu, albo raczej z każdego momentu, w którym pozostawał (pozostaje) on w zgodzie z zamysłem swego Stwórcy, jest sumienie:

To, co odczuwam jako dobro, jest dobrem, a co odczuwam jako zło, jest złem. (...) Sumienie jest głosem duszy, namiętność głosem ciała. (...) Pierwszą nagrodą za sprawiedliwość jest wewnętrzne poczucie, że postępujemy sprawiedliwie. Jeśli dobro moralne rzeczywiście odpowiada naszej naturze, człowiek wtedy tylko powinien czuć się zdrów na duchu i ciele, kiedy jest dobry [Rousseau, 1955, s. 117-118].

Hobbes przeciwnie, uważał, że stan natury to stan wojny wszystkich ze wszystkimi. Nad wynikającym z naturalnych popędów chaosem, zapanować może tylko silna ręka suwerena, tzw. Lewiatana, powołanego do istnienia mocą umowy społecznej. Zdaniem Hobbesa życie człowieka w stanie natury byłoby wojną egoizmów, jednostki popychane przez pragnienie mocy i lęk przed utratą potencji sprawczych pędziłyby żywot będący

wyścigiem, w którym nie można by osiągnąć żadnego celu, żadnej innej girlandy, jak tylko znalezienie się na czele [Hobbes, 2009, s. 35].

Dychotomia poglądów na zasadniczy charakter natury ludzkiej, choć odsłania interesujące perspektywy dotyczące relacji natury i kultury oraz jednostki i społeczeństwa, zubaża obraz natury człowieka. Skrajne, radykalne poglądy na temat natury ludzkiej, które pomijają w człowieku jego dobro i wielkość, albo przeciwnie ignorują fakt, że człowiek spontanicznie może stać się zagrożeniem dla siebie i innych, są przecieź, z punktu widzenia zdrowego rozsądku, mniej przekonujące niż pogląd pośredni, zgodny z tym, co możemy zaobserwować w postępowaniu własnym i innych, który „widzi” zarówno wielkość i szlachetność, jak i zło obecne w ludzkiej naturze.

Szeroko rozpowszechnione w kulturze ponowoczesnej koncepcje natury ludzkiej i rozwoju człowieka zbudowane są na zasadniczej tezie, mówiącej o tym, że człowiek rodzi się nieskażony, a najlepszym sposobem wychowania jest pozwolić mu się spontanicznie rozwijać. Zakłada się, że jednostka będzie się rozwijać optymalnie, gdy nie będzie się na nią wywierała presji. Dlatego nieufnie traktuje się wpływy rodziny, tradycji, światopoglądu, religii czy też społeczeństwa, pojmowanego jako wspólnota.

Bardzo popularne w ostatnich kilkudziesięciu latach stały się tzw. szkoły demokratyczne, realizujące tego typu idee w praktyce edukacji szkolnej. Jednym z bardziej wpływowych wyrazicieli omawianego stylu myślenia był w minionych dziesięcioleciach Carl Rogers, który wychodził z założenia, że człowiek przychodzi na świat, jako istota dobra, harmonijna, bezkonfliktowa, a zadaniem wychowawców jest asystowanie wychowankom w ich rozwoju, który następuje spontanicznie. Towarzyszenie w rozwoju wychowanka ma polegać na pełnym empatii wsłuchaniu się w świat jego subiektywnych potrzeb i emocji [por. Rogers, 1961].

Do powszechnego obiegu weszło kontrowersyjne określenie „wychowanie bezstresowe”, wokół którego narosło zresztą sporo nieporozumień. Wielu spośród zwolenników tego stylu wychowania mocno upraszcza związane z nim idee, z kolei przeciwnicy hołdują często niebezpiecznie jednostronnemu przekonaniu, zgodnie z którym natura ludzka jest zasadniczo zła i jedynie poprzez konsekwentnie stosowany system nagród i kar (z naciskiem na kary) można, chociaż w pewnym stopniu, poskromić tę ślepą, destrukcyjną siłę. Surowa dyscyplina i przemoc w wychowaniu, stosowane przez stulecia, stały się obiektem słusznej krytyki jako przyczyniające się do poważnych zaburzeń w rozwoju emocjonalnym i społecznym człowieka. Jako reakcja na przemoc i przymus autorytarnego stylu wychowania, na przełomie XIX i XX pojawiło się wiele interesujących nurtów w pedagogice, które podkreślały podmiotowość dziecka i konieczność okazywania wychowankom szacunku. Warto wspomnieć w tym kontekście Jana Henryka Pestalozziego, Celestyna Freineta czy Marię Montessori, a w Polsce choćby Janusza Korczaka. Ten ostatni pisał, co następuje:

Powiadacie:

– Nuży nas obcowanie z dziećmi.

Macie słuszność.

Mówicie:

– Bo musimy się zniżać do ich pojęć. Zniżać, pochylać, naginać, kurczyć.

Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić [Korczak, 2014, s. 11].

Hekatomba II wojny światowej przyczyniła się jeszcze bardziej do dostrzeżenia wpływu restrykcyjnego modelu wychowania na wzrost poziomu agresji u dzieci, a także podniesienia problemu respektowania praw człowieka, w tym praw dzieci.

Komunikacja wychowawcza to szczególnie rodzaj komunikacji. Jest ona platformą służącą przekazywaniu nie tylko wiedzy, ale głównie norm, wartości i postaw wychowankom. Jest ona przede wszystkim spotkaniem z wychowankiem, spotkaniem, ukazującym młodemu człowiekowi jego wartość, wyjątkowość i piękno, ale także zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne, przed którymi każdy człowiek musi się chronić.

Takie spotkanie wymaga otwarcia na osobę wychowanka, niezbędna jest umiejętność obserwowania i słuchania młodego człowieka. Dziewiecki niezwykle trafnie charakteryzuje komunikację wychowawczą, jako:

rodzaj niezwykłego spotkania, dzięki któremu wychowanek ma szansę odkrywać własną tajemnicę oraz dorastać do życia w miłości i prawdzie, czyli do życia w prawdziwej miłości [Dziewiecki, 2004, s. 8].

Przekaz kierowany do wychowanka powinien być spójny, przynajmniej w zasadniczych kwestiach, do których bez wątpienia należy odpowiedź na pytanie: kim jest człowiek? Niestety dzisiejsza kultura jest pod tym względem (jak i pod wieloma innymi) nader ambiwalentna. Prawdziwy wychowawca najpierw powinien sam osiągnąć dojrzałość, aby swoim przykładem potwierdzić to, do czego chce przekonać wychowanka. Ponadto wychowawca musi być osobą w głębokim sensie szczęśliwą, radosną i spokojną, jeśli bowiem jest zgorzkniały i smutny, nikogo nie będzie umiał przekonać do swojego stylu życia i wyznawanych wartości.

Wychowawca powinien mieć wysoko rozwiniętą świadomość tego, kim jest, jak i tego, kim jest jego wychowanek, aby mógł formułować adekwatny przekaz i umiał wsłuchać się w reakcje na przekazywane treści. Musi nieustannie czuć i pracować nad sobą, ustawicznie dorastać do funkcji wychowawcy. Dzięki postawie zaangażowania i umiejętności, a także gotowości do tego, aby wymagać przede wszystkim od siebie, wychowawca wykształca w sobie takie cechy charakteru, osobowości i postawy, które są fundamentem skutecznej komunikacji wychowawczej. Nie zastąpią ich nawet najdoskonalsze kompetencje w zakresie metodyki czy psychologii wychowania, choć trudno zaprzeczyć, że są to umiejętności bardzo potrzebne, a ich znaczenie rośnie wraz z narastającymi trudnościami, jakim musi sprostać dzisiejsza szkoła i dom rodzinny.

Komunikacja wychowawcza wobec kryzysu wspólnot

Jedną ze znamienitych cech współczesności w kontekście wychowania jest wyraźna przewaga socjalizacji, dostosowania wychowanka do wymogów życia społecznego, nad personalizacją, czyli rozwijaniem osobowego potencjału jednostki, odkrywaniem indywidualnego powołania, misji życiowej [Silvestri, 1996, s. 304]. Proces socjalizacji w społeczeństwie liberalnym dotyczy funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, jego instytucjach i relacjach zawodowych, formalnych z innymi, pozostawiając całkowitą swobodę, wręcz deklarując programowy brak zainteresowania życiem prywatnym, a więc relacjami jednostki z samą sobą i jej partnerem życiowym.

Z pytaniem o własną tożsamość wiąże się pytanie o tożsamość wspólnoty. Pytaniu „Kim jestem?”, nieuchronnie towarzyszy pytanie: „Kim jesteśmy?”, właściwie nie sposób znaleźć odpowiedzi na pierwsze pytanie bez uwzględnienia drugiego. Tożsamość człowieka krystalizuje się przecież w relacjach, aby dostrzec „ja”, trzeba zauważyć także „my”. Pojawienie się drugiego „ja”, a następnie „my” w świadomości jednostki implikuje otwarcie na świat wartości moralnych. Choć etyka dotyczy także stosunku człowieka do siebie samego, to dopiero drugi człowiek, albo, mówiąc ogólniej, „osoba”, sprawia, że człowiek dostrzega możliwość i szansę przekroczenia samego siebie, własnego egoizmu i egocentryzmu, dzięki sile zobowiązania, z jaką przemawiają do niego wartości i nieodpartemu urokowi cnoty. Prawo moralne nie odnosi się do nas jako jednostek, ale do nas jako tych, którzy uczestniczą w tym, co Kant nazywa „czystym praktycznym rozumem”; jako tych, którzy uczestniczą w podmiotowości transcendentalnej [Sandel, 2004, s. 76].

W oderwaniu od kontekstu wspólnoty, albo chociaż pierwszego kroku na drodze do jej powstania, czyli relacji z „Ty”, nie może wykształcić się dojrzała świadomość własnego „Ja”:

Ja nie ma egzystencji „absolutnej”, ponieważ egzystuje tylko w relacji do Ty. „Byciu – danym – obiektywnie – w – słowie” tego ostatniego odpowiada jego „subiektywne” istnienie w miłości, tak że słowo i miłość łączą się ze sobą w duchowej podstawie [Ebner, s. 20].

Świadomość własnego „Ja” jest pierwszym etapem w drodze do uzyskania pełnej i dojrzałej tożsamości, w drodze do zrozumienia i poznania siebie. Człowiek nie może sam siebie zrozumieć w oderwaniu od innych. Zatem w dynamicznym, rozwojowym sensie, współczesne dążenie do zamknięcia kwestii tożsamości i światopoglądu w czterech ścianach własnego mieszkania jest wewnętrznie sprzeczne. Nie można bowiem w sposób wolny określać swojej życiowej postawy z pominięciem innych osób oraz wspólnoty.

Nieobecny w przekazie wychowawczym współczesnej szkoły jest, obok kategorii wspólnoty, spójny obraz świata. Dotyczy to zarówno ontologii, choć w tym obszarze młodzi ludzie odczuwają zapewne najmniej dotkliwy niedosyt, jak i odpowiedzi na zasadnicze dla młodzieży pytania o to, kim jest człowiek oraz w jaki sposób można odnaleźć sens i cel życia. Współczesna szkoła, jako owoc obecnej kultury, gloryfikuje postawę profesjonalną i obiektywną, podkreślając znaczenie technicznej rozporządzalności, pogłębia zjawisko „niewłaściwości egzystencji” zaobserwowane i opisane w ubiegłym stuleciu przez Martina Heideggera, który pisał, iż jestestwo:

może (...) w swoim byciu zostać określone przez innych i prymarnie egzystować niewłaściwie w zapomnieniu samego siebie [Heidegger, 2009, s. 184].

Unikanie tematów zasadniczych, ograniczanie się do powierzchownej, technicznej strony rzeczywistości, do sfery przedmiotowej i użytkowej, sprawia, że we współczesnej szkole dominuje komunikacja, która ma charakter bezosobowy w sensie określonym przez J. Stewarta, co wpływa negatywnie na jakość życia i relacji międzyludzkich:

[...] chociaż całe nasze komunikowanie się nie może być osobiste, może mieć ono taki charakter w dużo większym niż dotychczas stopniu. Gdyby tak się stało, los nasz i osób, z którymi się kontaktujemy, uległby znacznej poprawie [Stewart, 2000, s. 37].

Co więcej, charakterystyka klimatu, w jakim dorasta dzisiejsza młodzież, byłaby niepełna bez uwzględnienia silnej fascynacji, a nawet uzależnienia niektórych młodych ludzi od nowoczesnych technologii. W tej sytuacji nie można się dziwić temu, że kontekst świata – „to”, tego, co mierzalne – narzuca się młodzieży w sposób trudny do odparcia.

Podsumowanie

Milczenie szkoły dotyczy przede wszystkim tego, co dla młodzieży, ze względu na proces adolescencji, najistotniejsze: problemów egzystencjalnych, wskazówek dotyczących poszukiwania sensu życia, odkrywania własnej tożsamości, powołania, misji życiowej, hierarchii wartości, przekonań dotyczących ładu aksjologicznego, kulturowego, a nawet ontologicznego.

Problemy z komunikacją wynikają z nieobecności, pomijania (ze względu na uwarunkowania światopoglądowe dominującego w świecie ponowoczesnym) ważnych elementów rozumienia natury ludzkiej, która interpretowana bywa jednostronnie i bardzo często jej obraz jest zawężony, pozbawiony treści związanych ze sferą moralną, duchową i wspólnotową natury ludzkiej.

Innym „wielkim nieobecnym” komunikacji wychowawczej we współczesnej szkole jest kategoria wspólnoty (komunitarianie). Niespójność merytoryczna dotycząca treści ważnych dla rozwoju młodzieży wynika także ze skrajnej rozbieżności proponowanych młodemu człowiekowi wartości i postaw (osobowość mozaikowa).

Współczesna szkoła zazwyczaj nie podejmuje trudu wspierania młodego człowieka w procesie odkrywania własnej tożsamości, aby być sobą, ale nie w sposób powierzchowny, polegający na uleganiu kaprysom i zachciankom, lecz w głębokim sensie dojrzwiania do tego, aby być osobą w procesie personalizacji, którego zaprzeczeniem wydaje się współczesna kultura popularna depersonalizująca człowieka niemal w każdym wymiarze jego egzystencji. Unikanie przez szkołę tego jakże ważnego zadania,

uwarunkowane jest nieobecnością we współczesnej szkole komunikacji zmieniającej tożsamość jej uczestników, a więc budującej osobę [por. Stewart, 2000, s. 49] w głębokim sensie, ze względu na dominującą w dzisiejszej kulturze jednostronną i uproszczoną wizję osoby.

Czy jednak we współczesnym świecie nauczyciele są w stanie zmienić jakość komunikacji? Przecież komunikacja dzieje się między osobami, co znaczy, że jednostka może być odpowiedzialna tylko za swoją jej część. To prawda, jednak zakres odpowiedzialności jednostki to nie „tylko”, lecz „aż” część komunikacji:

Twoje wybory, postawy i zachowania mogą w znaczący sposób wpływać na to, co dzieje się między tobą a innymi. Możesz promować i ułatwiać komunikację interpersonalną, zachęcać do niej i pomagać w niej [Stewart, 2000, s. 55].

Pierwszym i podstawowym warunkiem skutecznej komunikacji o charakterze wychowawczym jest więc dobra znajomość natury ludzkiej, wychowanka i samego siebie. Słynna maksyma „poznaj samego siebie” (gr. *gnothi seauton*), pochodząca od siedmiu mędrców starożytnej Grecji, wyryta na frontonie świątyni Apollina w Delfach, kojarzona m.in. z Sokratesem, podkreśla wartość poznania samego siebie. Jedno z najbardziej znanych zdań starożytnej filozofii greckiej, które miał wygłosić ten wielki myśliciel i niestrudzony badacz natury ludzkiej, brzmi: „wiem, że nic nie wiem”. Sokrates wyraził w ten sposób dotkliwy brak wiedzy niezawodnej i pewnej o tym, co ważne dla człowieka, a zatem w sposób szczególny, o naturze ludzkiej. Współcześnie stajemy przed podobnym dylematem, choć dzisiaj źródłem trudności staje się z jednej strony wielość różnych, często ambiwalentnych teorii, z drugiej ich, często powierzchownych, popularnych interpretacji.

Jednakże poznanie siebie samego nie może być poznaniem powierzchownym. Jego fundamentem nie powinny być niesprawdzone przekonania, choćby najpowszechniej podzielane. Kryteria dojrzałości człowieka nie zmieniły się ani trochę od starożytności i nic nie wskazuje na to, aby kiedykolwiek miały ulec zmianie. Dojrzały i kompetentny wychowawca nie może mieć np. problemów z tożsamością, tymczasem dzisiejsza kultura promująca relatywizm i indywidualizm w kwestii wyboru stylu życia, preferowanych wartości, posuwająca się do tolerowania nawet problematycznych z punktu widzenia dobra jednostki i wspólnoty, światopoglądów, akceptująca jednostronne i zawężone wizje człowieka, w wielu przypadkach, prowadzi do kryzysu tożsamości [por. Dziewiecki, 2000].

Rzeczywistość „pękniętego świata”, o którym pisał G. Marcel [Marcel, 2005, s. 41], manifestuje się na wiele sposobów. Jednym z nich jest paradoks, który polega na tym, że w krajach, w których rośnie liczba psychologów, wzrasta również odsetek chorych psychicznie [por. Andreski, 1974, s. 25-26]. Nie negując wartości i potrzeby

stosowania metod wypracowanych przez psychologię, można jednak domniemywać, że współczesnemu człowiekowi potrzeba czegoś więcej, czegoś, co pomogłoby mu odpowiedzieć na pytania typu „Kim jestem?” i „Dokąd zmierzam?”, dzięki, czemu umiałby nadać sens swojej egzystencji. Pytanie o tożsamość jest więc niezwykle ściśle związane z pytaniem o sens życia [por. Frankl, 1985], tak ważnym dla zdrowia psychicznego, a zatem także dla właściwego wychowania [por. Michalski, 2011].

Prawdziwy wychowawca umie sprawić, że wychowanek czuje się kimś wyjątkowym, wartościowym i godnym miłości. Ukazując człowiekowi jego wartość, nie można jednak ignorować prawdy o nim samym. Nie można udawać, że człowiek jest doskonałą wersją samego siebie, że nie ma w nim mrocznej strony, która zagraża jego rozwojowi, szczęściu, a nawet zdrowiu i życiu. Człowiek musi od siebie wymagać, aby się rozwijać i doskonalić, by żyć szczęśliwie. Nie da się zbudować wartościowego, szczęśliwego życia bez odrobiny wysiłku, wyrzeczeń i dyscypliny. Tę niepopularną prawdę trudno jest przekazywać wychowankom, lecz tego trudnego obowiązku nie można zlekceważyć. Zadanie to jest współcześnie szczególnie trudne, ze względu na liczne demagogie, które obiecują młodym ludziom „łatwe szczęście” bez wysiłku i wyrzeczeń. Młodzi ludzie chętnie godzą się na taki sposób myślenia, nie zauważając oczywiście prawdy, że gdyby taka łatwa droga do szczęścia istniała, nie byłoby tak wielu osób pogrążonych w różnego rodzaju kryzysach, cierpiących na depresje, uzależnionych czy też próbujących zapłacić egzystencjalną pustkę na rozmaite szkodliwe sposoby, np. popadając w pracoholizm, albo poprzez nadmierną konsumpcję.

Droga do szczęścia nie jest łatwa, ale jest to droga najlepsza z możliwych. Oczywiście nie wolno z dyscyplinowaniem dzieci przesadzać i zamieniać domu rodzinnego albo szkoły w koszary. Bardzo ważne jest też, aby wychowanek rozumiał, dlaczego warto podejmować wysiłek pracy nad sobą, odmawiać sobie niektórych przyjemności i przestrzegać reguł. Dlatego wychowanie nie jest możliwe bez odwołania się do spójnego i holistycznego obrazu natury ludzkiej, bez kategorii wspólnoty, a także bez ukazania wychowankom piękna i znaczenia wartości moralnych. Otwierać przed młodymi ludźmi świat wartości, można słowem, co jest bardzo trudne, ale też przykładem, co jest jeszcze trudniejszą, lecz zarazem najbardziej skuteczną metodą wychowania.

Literatura

- Andreski S., *Social Sciences as Sorcery*, New York 1974.
- Chwaszcz J., Pietruszka M., Sikorski D., *Media*, Gaudium, Lublin 2005.
- Czarnecki M., *Dzieci Norwegii. O państwie (nad)opiekuńczym*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016.
- Dziewiecki M., *Psychologiczne podstawy ludzkiej tożsamości*, „Studia Diecezji Radomskiej”, t. III, 2000.
- Dziewiecki M., *Komunikacja wychowawcza*, SALWATOR, Kraków 2004.
- Ebner F., *Słowo i realności duchowe*, tłum. K. Skorulski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006.

- Frankl V.E., *Psychoterapia dla każdego*, PAX, Warszawa 1978.
- Frankl V.E., *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, München – Zürich 1975.
- Heidegger M., *Podstawowe problemy fenomenologii*, Tłum. B. Baran, Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 2009.
- Hobbes T., *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. Cz. Znamierowski, ALETHEIA, 2009.
- Holmes R. M., *Alcoholics*, w: *Logotherapy in Action*, ed by J.B. Fabry, R.P. Bulka, W.S. Sahakian, New York – London 1979.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Flos Carmeli 2014.
- Marcel G., *Music and philosophy*, trans. S. Maddux, R.E. Wood, Milwaukee 2005.
- Meyer G., Die Beurteilung der Schuldhaftigkeit bei Abhängigkeit vom Glückspiel, „*Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*”, nr 71, 1988.
- Michalski J.T., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011.
- Noińska M., *Kilka słów o systemie szkolnictwa w Finlandii*. *Studia Scandinavica*, nr (21) 1, 2017.
- Rogers C.R., *On becoming a person*, Boston, Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.
- Rousseau J. J., *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, w: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, J. J. Rousseau (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 1956.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Sandel M.J., *Republika proceduralna i nieuwarunkowana jaźń*, w: *Komunitarianie. Wybór tekstów*, oprac. Paweł Śpiewak, tłum. P. Rymarczyk, T. Szubka, ALETHEIA, Warszawa 2004.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, w: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, John Stewart (red.), PWN, Warszawa 2000.
- Śpiewak P., *Komunitarianie. Wybór tekstów*, tłum. P. Rymarczyk, T. Szubka, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2004.
- Wysocka E., *Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „*Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*”, nr 1, 2013.

Inne

<http://www.ibe.edu.pl/images/download/IBE-PISA-raport-2015.pdf>.

Streszczenie

Tytułowi „wielcy nieobecni” dzisiejszej kultury i wychowania to treści i kontekstypomijane w dzisiejszej komunikacji wychowawczej. Nieobecność ważnych treści w komunikacji wychowawczej w szkole wynika z braku realistycznej i całościowej interpretacji natury ludzkiej. Problemy komunikacji wychowawczej wynikają z niepełnej i jednostronnej antropologii oraz nieobecności kategorii wspólnoty we współczesnej edukacji i wychowaniu. Inną przyczyną „milczenia szkoły” w sprawach najistotniejszych dla wychowanków, zwłaszcza dla młodzieży, są różnorodne postawy, światopoglądy i style życia, które dzisiejszy świat proponuje młodym ludziom, a także zmiany w zakresie znaczeniowym podstawowych słów i pojęć, takich jak rodzina, miłość, wolność, odpowiedzialność itp. Omijanie kontrowersyjnych tematów, indywidualizm i pomijanie świata wartości – to obszary, w których współcześni wychowawcy często milczą, pozbawiając wychowanków tak potrzebnego im wsparcia.

Słowa kluczowe

natura ludzka, wspólnota, komunikacja wychowawcza, personalizacja, wychowanie

Abstract

THE MISSING ELEMENTS. ABOUT THE REASONS OF DIFFICULTIES
IN CONTEMPORARY SCHOOL

The missing elements contemporary culture and education are the topics, which are absent in the educational communication, as well. The absence of important themes in educational communication in temporary school is caused by the lack of a realistic and holistic interpretation of the human nature. The educational communication problems are caused by an incomplete and narrow anthropology and community interpretation. Another reason why the contemporary school is uncommunicative, as it comes to the most important for young people issues, is the polarization of the lifestyles and worldviews which are proposed by nowadays culture, and the changes the meaning of the basic notions, such as family, love, freedom, responsibility etc. The absence of the important elements of communication is depriving young people of a necessary support.

Keywords

human nature, community, educational communication, personalization, education

Myślenie rynkowe w edukacji

Za koncepcją, że rynek sam się wszystkim zajmie, nietrudno dostrzec starą stoicką wiarę w harmonię natury. Rynek ma taki charakter, że sam osiągnie równowagę – tylko dlaczego niby coś miało samo z siebie osiągać równowagę? Z zasadą „niewidzialnej ręki rynku” wiąże się też koncepcja, że rynek dobiera najlepszych (najbardziej przystosowanych) graczy, a najgorszych odsiewa. Czyli, innymi słowy, koncepcja społecznego darwinizmu¹.

Tomáš Sedláček

Wstęp

Celem tekstu jest ukazanie obrazu edukacji dotkniętej ideologią neoliberalną, której kluczowym elementem jest logika rynkowa. Dominacja paradygmatu neoliberalnego w myśleniu o edukacji spowodowała, że szereg pojęć, procesów, zjawisk budujących rzeczywistość edukacji, szkoły zostało „skolonizowanych” przez ideologię neoliberalną, tracąc tym samym charakter pedagogiczny. Język, cele, motywacje charakterystyczne dla logiki pedagogicznej są bowiem sprzeczne z tym, co rynkowe. Dominacja ideologii neoliberalnej w szkole wpływa zatem na każdy segment jej funkcjonowania: program nauczania, system komunikacji w szkole, strategie dydaktyczne, strategie rozwojowe dotyczące zarówno instytucji oświatowej, jak i dyrektora, nauczycieli, uczniów oraz na model współpracy szkoły z rodzicami, czy – szerzej rzecz ujmując – środowiskiem lokalnym. Neoliberalizm stał się milczącym, bezdyskusyjnym arbitrem pola edukacyjnego.

¹ [Sedláček, 2012, s. 275].

Próba definicji

Colin Crouch, próbując zdefiniować termin neoliberalizmu, pisze:

Chociaż istnieje wiele nurtów i odmian neoliberalizmu, to łączy je wspólna podstawa: wolny rynek, na którym jednostki maksymalizują swoje zyski, zapewniając najlepsze środki dla zaspokojenia ludzkich aspiracji. To właśnie tak rozumiany rynek powinien być preferowany względem państwa i polityki, które w najlepszym wypadku są nieefektywne, w najgorszym zaś zagrażają wolności [Crouch, 2015, s. 21].

Rynek staje się zatem optymalnym narzędziem regulacji zachowań ludzkich czy stwarzania pola dla inicjatywności. Michałowska pisze natomiast:

Neoliberalizm to teoria opisująca funkcjonowanie człowieka w obszarze społecznym, politycznym i gospodarczym, oparta na etycznych i moralnych zasadach, które stoją na straży indywidualnych praw jednostki. Neoliberalowie twierdzą, że tylko przez wolny rynek („niewidzialną rękę rynku”) można zapewnić rozwój gospodarczy i jednocześnie rozwiązać problemy społeczne [Michałowska, 2013, s. 11].

W innym miejscu czytamy zaś:

Neoliberalizm jest polityczną formą globalizacji naznaczoną amerykańskim typem kapitalizmu, porządkiem, który bazuje na innowacjach technologicznych w połączeniu z niskim poziomem ochrony socjalnej [Dale, Robertson, 2004, s. 151].

Można zatem traktować neoliberalizm jako pewną ideologię ekonomiczno-społeczną, która osadzona jest w konkretnej antropologii człowieka, wyobrażeniach na temat mechanizmów społecznych. W tej wersji neoliberalizm jest swego rodzaju radykalizacją liberalizmu. Można jednak postrzegać neoliberalizm jako doktrynę, która – co może wydawać się paradoksalne – jest zaprzeczeniem liberalizmu. Jeśli bowiem w koncepcjach liberalnych kluczowym punktem jest wolność jednostki, można powiedzieć, że w perspektywie neoliberalnej staje się ona siłą bezradną wobec ponadnarodowych korporacji. We współczesnych realiach społeczno-kulturowych trzeba bowiem do dwóch omawianych sił, o których piszą neoliberalowie, czyli rynek i państwo, dołączyć siłę trzecią – ponadnarodowe korporacje. W praktyce to właśnie ta trzecia siła staje się kluczowa, marginalizując tym samym zarówno państwo, jak i rynek oparty na wolnej, oddolnej inicjatywności. W efekcie neoliberalizm nie spełnia danej obietnicy dotyczącej wolności jednostki. Prowadzi raczej do obezwładniania człowieka, czyniąc go trybikiem, funkcjonującym bezwładnie w maszynie ponadnarodowych korporacji.

Ponadto istnieje jeszcze jeden ważny podział, czy swego rodzaju dwoistość neoliberalizmu: z jednej strony jest to wąska koncepcja ekonomiczna, z drugiej zaś znacznie szerzej rozumiana koncepcja określająca człowieka i społeczeństwo w ich antropologicznym, filozoficznym wymiarze. O tym dwojakim rozumieniu neoliberalizmu pisze Markiewka tak oto:

Ponadto „neoliberalizm jako zestaw idei” warto rozbić na dwa rodzaje. Po pierwsze, mamy coś, co Boas i Gans-Morse nazywają ideologią neoliberalizmu, czyli neoliberalizmem pojmowanym jako określona wizja człowieka, państwa czy wolności. Jest to nic innego jak filozofia neoliberalna. Po drugie, istnieje – raz jeszcze odwołajmy się do Boasa i Gans-Morse’a – neoliberalizm jako akademicka doktryna ekonomiczna zwana neoklasycyzmem [Markiewka, 2017, s. 70].

W niniejszym tekście używam raczej pojęcia neoliberalizmu w szerszej, filozoficznej perspektywie, choć jego ekonomiczne rozumienie też stanowi swego rodzaju matrycę interpretacyjną.

Neoliberalizm w edukacji

Analizując pole edukacji, można posłużyć się wszystkimi wyżej wskazanymi perspektywami. Jak już wspomniałem, mnie najbardziej interesuje perspektywa szeroka, która w sposób niebanalny rzuca światło na wiele spraw związanych z edukacją. Markiewka pisze w tym kontekście:

Dlatego należy próbować zrozumieć go [neoliberalizm – R.N.] za pomocą filozoficznych narzędzi. Nie chodzi o to, że ekonomiczne analizy neoliberalizmu są niepotrzebne. Wręcz przeciwnie. Są one konieczne. I powinny dotyczyć nie tylko idei ekonomicznych, ale również roli instytucji finansowych i gospodarczych, powiązań biznesowo-politycznych oraz konkretnych rozwiązań prawnych. Rzecz w tym, że warto od czasu do czasu spojrzeć na aspekt filozoficzny całego problemu, bez niego bowiem nasza wiedza na temat neoliberalizmu będzie niepełna [Markiewka, 2017, s. 21].

Takie filozoficzne spojrzenie umożliwia myślenie krytyczne rozumiane tu jako badanie możliwości zaistnienia jakiegoś zjawiska. To pozwala między innymi odnaturalizować coś, co ma charakter kulturowy, partykularny. Jest to dobry punkt wyjścia dla krytycznej interpretacji neoliberalizmu.

Idąc natomiast w poprzek wymienionych perspektyw, można powiedzieć, że neoliberalizm w edukacji oznacza spojrzenie na to pole z szeroko pojętej perspektywy wolnorynkowej i próby zagospodarowania tego pola wedle tej właśnie logiki. Dotyczy

to zarówno polityki oświatowej prowadzonej przez dane państwo, języka używanego w edukacji, sposobu zarządzania szkołą, jak i mechaniki zachowań podmiotów edukacyjnych (uczniów, nauczycieli, rodziców). Słowem: ideologia neoliberalna niemal kolonizuje pole edukacyjne i kulturę szkoły. To, co może szczególnie niepokoić, to fakt, że trudno dziś wypracować realny, powszechny konkurencyjny wobec neoliberalnego, model myślenia o edukacji. Twierdzę zatem, że paradygmat neoliberalny tak silnie skolonizował tę sferę (jak i każdą inną), że odejście od niego wymaga ogromnej pracy na wielu poziomach myślenia o edukacji i szkole. Pierwszym krokiem „zmiękczącym” ten dyskurs jest uświadomienie sobie jego ukontekstowania, pokazanie, że ten sposób myślenia – mimo że bardzo mocno zakorzeniony w powszechnym myśleniu o edukacji – nie jest oczywisty, naturalny, bezdyskusyjny. Należy traktować go jako jedną z wielu propozycji urządzania pola edukacyjnego. Takie spojrzenie może być próbą przeciwstawienia się hegemonii tego dyskursu. Skąd zatem wziął się neoliberalizm?

Prekursorem wprowadzenia ideologii neoliberalnej – a konkretnie: mechanizmów rynkowych – do edukacji był Milton Friedman, znany amerykański ekonomista, laureat Nagrody Nobla. Założeniem Friedmana było przekazanie szkół z sektora państwowego do prywatnego i stworzenie tzw. bonu oświatowego, który byłby narzędziem finansowania oświaty bezpośrednio przez rodziców. Friedman wierzył, że za sprawą mechanizmów rynkowych i konkurencyjności z tym związanej uda się podnieść poziom usług edukacyjnych. Edukacja jest przez niego traktowana jako kolejny obszar, którego regulowanie winno odbywać się według logiki rynkowej. Szkoły traktowane w ten sposób mają się włączyć w walkę o klienta (ucznia), podnosząc tym samym jakość oferowanych usług. Według autorów pokroju Friedmana, nie ma lepszego sposobu na poprawę jakości edukacji, niż oparcie go na modelu konkurencji rynkowej.

Jak miałyby to wyglądać w praktyce edukacyjnej? W pełni zrealizowana idea Friedmana zakłada istnienie prywatnego sektora edukacji, którego funkcjonowanie oparte byłoby na mechanizmach rynkowych. Szkoły rywalizowałyby o klienta (ucznia), te najbardziej skuteczne utrzymałyby się na rynku, a te placówki, którym nie udałoby się przekonać do swoich usług wystarczającą liczbę klientów, ulegałyby likwidacji. Usługi edukacyjne działałyby zatem podobnie jak wiele sektorów usługowych w kulturze wolnorynkowej. Funkcjonowanie szkół nie różniłoby się od funkcjonowania innych instytucji usługowych takich jak: banki, supermarkety, warsztaty samochodowe, zakłady fryzjerskie etc. Proponowany mechanizm jest tu relatywnie prosty. Przetrwanie i status szkół oparty ma być na relacji konsumenckiej, której istotą jest przekonanie klienta do skorzystania z oferowanych usług. Czym można zatem przyciągnąć klienta? Narzędzi wpływu jest tu sporo. Może to być cena usług,

ich jakość, bonusy, dostępność geograficzna, charakter obsługi etc. Z perspektywy rynkowej wierzy się, że optymalnym czynnikiem regulującym funkcjonowanie usług w wymienionych obszarach jest wolny wybór, jakim obdarzamy klienta. Podobna wiara pokładana jest w klientach w kontekście usług edukacyjnych. Aby móc zrealizować taki model edukacji, konieczne jest zatem odejście od systemu finansowanego przez państwo na rzecz systemu opartego na finansowaniu dokonywanemu za sprawą zainteresowanych klientów (w tym przypadku najczęściej będą to rodzice uczniów). Podstawą takiego pomysłu jest przekonanie, że rodzic, jako klient, bardziej racjonalnie będzie wydawał pieniądze na edukację, niż czyni to państwo.

Wariant drugi, odbiegający od idealnego modelu zaproponowanego przez Friedmana, polegałby na modyfikacji funkcjonowania obecnego systemu edukacji. Podstawową i dominującą na świecie zasadą funkcjonowania współczesnego systemu oświaty jest bowiem rejonizacja. To według niej ustala się skład społeczny większości szkół publicznych². Rejonizacja, według zwolenników wolnego rynku, jest istotnym elementem blokującym wolny wybór. Większość uczniów uczęszcza bowiem do szkoły, do której przypisani są geograficznie, a nie do tej, która jest efektem świadomego wyboru³. Modyfikacja systemu edukacji publicznej, która uruchomiłaby *quasi*-rynek na polu edukacji publicznej, polegałaby zatem na likwidacji rejonizacji. Ruch ten pozwalałby na uruchomienie mechanizmu wyboru. Dokonywałby się on albo za sprawą bonu edukacyjnego albo za sprawą subwencji oświatowej, której dawcą byłoby państwo, a pośrednikiem samorządy. Tak skonstruowany *quasi*-rynek edukacji publicznej ma pewne cechy wolnego rynku, ale nim nie jest. Ponadto jego potencjał konkurencyjny jest możliwy w miastach, gdzie mamy do dyspozycji wiele placówek edukacyjnych, nie odgrywa natomiast żadnej roli w małych miejscowościach, w których mamy do czynienia z jedną placówką edukacyjną.

Wedle zwolenników urynkowienia oświaty, oprócz zniesienia rejonizacji, kolejnym elementem racjonalizującym akty wyboru szkoły byłoby stworzenie systemu informacji o jakości pracy instytucji edukacyjnych. Miałyby temu służyć rankingi szkół dokonywane przez odpowiednie agendy oświatowe. Dzięki temu, rodzice i uczniowie (traktowani tu jako klienci) mieliby dostęp do informacji umożliwiających im dokonanie racjonalnego wyboru. Ocena tego pomysłu jest skrajnie różna,

² Tej zasadzie nie podlega, rzecz jasna, sektor szkolnictwa prywatnego, w którym miejsce zamieszkania ucznia nie odgrywa żadnej roli w procesie rekrutacji.

³ W szkolnictwie publicznym istnieją również uczniowie, którzy uczęszczają do szkoły spoza swojego regionu. Dyrektorzy szkół – w związku z istniejącym niżem demograficznym – chętnie przyjmują uczniów spoza rejonu. Jest to zjawisko marginalne, pokazujące jednak, że takie „ucieczki” ze swojego regionu są charakterystyczne dla rodzin o wyższym statusie ekonomiczno-społecznym. Szczegółowe badania na ten temat są przedstawione w książce R. Dolaty, *Szkola, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

w zależności od tego, przez jakie środowisko jest formułowana. Neoliberalowie twierdzą, że urynkowanie edukacji, rywalizacja między szkołami doprowadzi do poprawy jakości ich funkcjonowania, natomiast przeciwnicy rynkowej koncepcji twierdzą, że system wyboru szkół doprowadzi do nasilenia się segregacji, co może stanowić zagrożenie dla budowania kapitału społecznego, komunikacji między ludźmi pochodzącymi z rodzin o różnym statusie ekonomiczno-społecznym. Słowem, mechanizm rynkowy w edukacji może prowadzić do zachwiania spójności społecznej. Twierdzi się tutaj, że szkoła jako instytucja powinna pełnić funkcję integrującą społeczeństwo a nie tworzącą podziały i animozje pomiędzy różnymi grupami społecznymi. To zarzuty podstawowe. Formułowane są również te mające charakter metodologiczny. Twierdzi się bowiem, że system informacji na temat jakości pracy szkół, zamiast tego, co się obiecuje, przedstawia *de facto* siłę i charakter składu społecznego danej szkoły a nie jakość pracy tej placówki. Jeśli bowiem w ocenie szkoły bierze się przede wszystkim pod uwagę wyniki osiągnięć uczniów, nietrudno zauważyć, że nie sposób porównać szkół, do których uczęszczają uczniowie ze środowisk o niskim kapitale kulturowym i niskim statusie społeczno-ekonomicznym z tymi placówkami, w których uczą się uczniowie pochodzący z rodzin o wysokim kapitale kulturowym. Rodzic otrzymuje zatem informacje niewiarygodne, niewiele mówiące o jakości pracy szkoły.

Jak już powiedziałem, neoliberalowie twierdzą, że wprowadzenie mechanizmu rynkowego do edukacji wytworzy istotną – i słuszną według nich – różnicę pomiędzy określonymi placówkami edukacyjnymi. W sytuacji skrajnej, część placówek – tych mniej popularnych, bo przecież nie wiemy, czy gorzej funkcjonujących – przestanie istnieć. Dla zwolenników wolnego rynku jest to sytuacja naturalna i korzystna. Według ich krytyków, sprawa nie przedstawia się tak jednoznacznie optymistycznie. Pedagodzy krytycznie nastawieni do wolnego rynku⁴ postrzegają szkołę jako ważną instytucję budującą kapitał kulturowy w danym regionie. Brak szkoły w jakimś miejscu (wieś, dzielnica itd.) pozbawia dany region ważnego miejsca publicznego, które może pełnić istotną rolę w budowaniu integracji społecznej, kultury obywatelskiej etc. W świetle takiej perspektywy patrzenia na instytucję edukacyjną, w szeroko pojętym interesie społecznym powinno być tworzenie „gęstej” sieci szkół, które mają być katalizatorem wielu istotnych procesów społecznych. Można zauważyć, że tak rozumiana koncepcja szkoły ma charakter znacznie szerszy niż ta, o której mówią neoliberalowie. Nie postrzega się jej tylko i wyłącznie jako miejsca wąsko rozumianej edukacji dzieci, ale jako ważną instytucję społeczną, która – oprócz edukacji dzieci –

⁴ W rzeczywistości amerykańskiej będą to na przykład pedagodzy krytyczni, tacy m.in. jak: Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, Stephen Ball, albo znana historyczka edukacji Diane Ravitch. W Polsce do znanych krytyków mechanizmów rynkowych należą m.in.: Tomasz Szukdlarek, Maria Mendel, Zbigniew Kwieciński.

pełni istotną funkcję kulturotwórczą dla danego regionu, dzielnicy, miasta. Bankructwo szkół, postrzegane przez neoliberalistów jako oczywisty efekt mechanizmów rynkowych, jest dla krytyków tych mechanizmów zjawiskiem niekorzystnym społecznie, od którego powinno się stronić w imię konstruktywnego budowania sfery publicznej. Z tej perspektywy nie da się stworzyć dobrze funkcjonującej sieci szkół w oparciu o mechanizmy rynkowe. Aby móc stworzyć taką sieć, potrzebny jest udział państwa. Według krytyków neoliberalizmu to właśnie państwo ma obowiązek stworzenia systemu szkół publicznych, funkcjonujących na odpowiednim poziomie, dostępnych dla każdego ucznia, niezależnie od jego miejsca zamieszkania, posiadanego kapitału kulturowego, statusu ekonomiczno-społecznego etc. Krytycznie nastawieni badacze do mechanizmów rynkowych w edukacji, twierdzą w tym kontekście, że szkoła nie może być polem gier rynkowych, ale raczej miejscem zdolnym uruchamiać siły społeczne tkwiące w przestrzeni lokalnej.

Kolejnym dyskusyjnym aspektem funkcjonowania szkół w perspektywie neoliberalnej jest miejsce rodziców w systemie edukacji. Według tej koncepcji, koniecznym warunkiem włączenia rodziców do edukacji, upodmiotowienia ich, jest stworzenie wolnego rynku usług edukacyjnych, który będzie odpowiedzią na prawo wolnego wyboru rodziców. Wolność wyboru jest tu postrzegana jako demokratyczne prawo do kształtowania edukacji własnego dziecka. Neoliberalowie wierzą w to, że poszerzenie pola tak rozumianej wolności jest swego rodzaju bodźcem zwiększającym zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci⁵. Jest to jednak zaangażowanie osobliwe, oparte na relacji przypominającej stosunek klienta i usługodawcy. Krytycy neoliberalnego traktowania edukacji zwracają uwagę, że nie dość, że taka relacja rodzica ze szkołą jest niewystarczająca, to nie jest ona nawet możliwa. Do włączenia się w grę rynkową w edukacji, potrzebne są bowiem kompetencje składające się na określony kapitał kulturowy. Nie wszyscy rodzice posiadają takie kompetencje. Opierając zatem wybór szkoły na mechanizmach rynkowych, dokonuje się znaczącej selekcji pomiędzy rodzicami. Tendencje są dość oczywiste i wyraźne: „w grę rynkową w edukacji” włączają się rodzice posiadający wysoki status ekonomiczno-społeczny i bogaty kapitał kulturowy. Kompetencje potrzebne do włączenia się w tę grę są efektem swoistego treningu kulturowego, jaki przechodzi tylko część rodziców, wychowując się w rodzinie i środowisku

⁵ Potrzebne jest w tym miejscu krótkie wyjaśnienie, doprecyzowanie. Pogląd neoliberalistów określający miejsce rodziców w edukacji swoich dzieci nie jest jednoznaczny. W ich oczach dobrze funkcjonująca szkoła to instytucja, która rodziców nie potrzebuje. Profesjonalizm szkoły ma charakter ekskluzywny. Jeśli szkołę potraktować jako kolejną instytucję odpowiadającą na potrzeby klientów, realizującą określone usługi, to rola rodziców będzie sprowadzona do aktywności wyboru szkoły, wyboru, który ma być racjonalny, oparty na kalkulacji, zacerpniętej z systemu informacji przygotowanego właśnie po to, żeby wybór rodzica był racjonalny. Udział rodzica w edukacji, o jaki apelują pedagodzy krytyczni (np. Stephen Ball), ma zupełnie inny, wykraczający poza ten naskórkowy, konsumencki charakter.

o określonym kapitale kulturowym i statusie ekonomiczno-społecznym. Według krytyków neoliberalizmu, rynek w edukacji – zamiast obiecanej poprawy jakości pracy szkół – niesie ze sobą większe podziały społeczne. Postrzegają oni to jako zagrożenie dla funkcjonowania komunikacji społecznej, czy – szerzej rzecz ujmując – odpowiedniej architektury sfery publicznej.

Elementem rozjaśniającym istotę neoliberalizmu jest również swego rodzaju antropologia człowieka leżąca u jego podstaw i wyznaczająca wiele działań czynionych z perspektywy tej ideologii. W skrócie rzecz ujmując, dysponujemy co najmniej dwoma pomysłami w tej kwestii. Pierwszy z nich to biologiczny esencjalizm, a drugi to kulturowy antyesencjalizm. Markiewka pisze w tym kontekście:

Zwolennicy obydwu (...) idei człowieka unikają skrajności. Biologiczni esencjaliści zdają sobie sprawę z tego, gdyby Einstein w dzieciństwie był odcięty od edukacji, to sam jego mózg, ani żadna wewnętrzna właściwość, nie uczyniłby z niego wielkiego fizyka. Z kolei kulturowi antyesencjaliści wiedzą, że to nie jest tak, iż wystarczy osadzić dwie różne osoby w takim samym kontekście kulturowym, by otrzymać ludzi o identycznych poglądach i umiejętnościach. Wszyscy w gruncie rzeczy, bardziej lub mniej wprost, przyznają, że na ludzi działają obydwa te czynniki: zarówno *nature* jak i *nurture*. Spór – jak zawsze – polega raczej na odmiennym rozłożeniu akcentów przez zwolenników konkurencyjnych stanowisk, a nie na tym, że dyskutanci wyznają kompletnie odmienne wizje człowieka. Niemniej jednak różnice między nimi istnieją i mają swoje konsekwencje. Esencjaliści skupiają się na wewnętrznych, niezależnych od kontekstu cechach człowieka. Antyesencjaliści kierują swą uwagę na kulturę, społeczeństwo czy – ujmując rzecz ogólnie – na relacje między daną osobą a jej otoczeniem. W konsekwencji przedstawiciele obydwu nurtów nie tylko szukają źródeł genialności w różnych miejscach, ale zazwyczaj mają odmienne poglądy na edukację, moralność czy gospodarkę. Jest to jeden z tych przypadków, gdy spór filozoficzny ma namacalne przełożenie na poglądy dotyczące codziennych, przyziemnych problemów [Markiewka, 2017, s. 154].

Kilka spraw poruszonych w powyższym cytacie jest kluczowych dla zrozumienia hegemonii neoliberalizmu w kulturze zachodniej (m.in. w edukacji). Po pierwsze, różnica pomiędzy wskazanymi sposobami myślenia o człowieku jest fundamentalna. Nie dajmy się zwieść pogładowi próbującemu załagodzić sprawę. W poglądzie tym mowa tylko i wyłącznie o sile akcentu położonego bądź to na indywidualistyczny wymiar funkcjonowania człowieka bądź na aspekt relacyjny, kontekstowy. Powiedzmy wprost, to nie kwestia akcentu, lecz pryncypiów. Różnica ta wpływa bowiem na postrzeganie wielu spraw związanych z osadzeniem człowieka w kulturze, również w kulturze edukacji. W podejściu indywidualistycznym, który – powiedzmy to raz jeszcze – dominuje w kulturze zachodniej (w przeciwieństwie do kultury wschodniej, w której aspekt relacyjny jest zdecydowanie bardziej eksponowany) inaczej postrzega się wiele

spraw, takich na przykład jak: wyobrażenie dobrego życia, pojęcie sukcesu, dobro wspólne, edukacja, moralność etc. W kulturze indywidualistycznej – co rozumiałe – istotnym punktem odniesienia jest jednostka, w kulturze o bardziej wspólnotowym, relacyjnym charakterze, kładzie się nacisk na perspektywę ponadindywidualną. Neoliberalizm jest, rzecz jasna, ideologią ściśle związaną z perspektywą indywidualizmu. Jest on zatem w istotny sposób zestrojony z kulturą zachodnią i dlatego wydaje się czymś „naturalnym”, oczywistym. Z tej właśnie perspektywy można tłumaczyć jego zadziwiającą na pierwszy rzut oka hegemonię w świecie Zachodu. W związku z tym, wyjście poza perspektywę neoliberalną wymaga wysiłku poznawczego, wyobraźni socjologicznej i filozoficznej. Jest zatem drogą trudniejszą, w pewnym sensie elitarną.

Widać zatem wyraźnie, że różnice pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami mechanizmów rynkowych w edukacji nie sprowadzają się tylko do kwestii technicznych, odpowiadających na pytania typu: co zrobić, żeby coś lepiej działało? W jaki sposób wąsko pojęty cel dydaktyczny? Sprawa jest bardziej fundamentalna i dotyczy różnicy pomiędzy logiką rynku a logiką edukacji. Są one ewidentnie rozbieżne. Autorki książki *Neoliberalne uwikłania edukacji* piszą:

Rynek i edukacja mają przeciwstawne cele, motywacje, metody i standardy doskonałości. Jeżeli chodzi o cele, to korporacje dążą do akumulacji kapitału, a im ona jest większa, tym więcej osób wyklucza z możliwości posiadania pewnych dóbr. Przeciwnie jest w edukacji, która rozwija się przez zwiększanie dostępu do niej i dzielenie się wiedzą. W przypadku motywacji rynek chce usatysfakcjonować tych, którzy mogą nabyć pewne dobra. Edukacja jest przeznaczona dla osób zmotywowanych do uczenia się, niezależnie od możliwości płacenia za nią. Jeżeli chodzi o metody, to rynek sprzedaje i kupuje. W edukacji nic, czego możemy się nauczyć, nie jest zdobywane za pomocą pieniędzy. Opozycyjne standardy doskonałości to na rynku dobra sprzedaż, a w edukacji – krytyczne myślenie. Ta opozycja prowadzi do przeciwstawnych standardów wolności. Wolność na rynku to możliwość kupowania towarów i usług. Wolność w edukacji to możliwość pytania, szukania odpowiedzi i dyskusowania [Potulicka, Rutkowiak, 2010, s. 9].

W świetle powyższej konstatacji można powiedzieć, że neoliberalizm z całym korpusem swoich pomysłów winien być na polu edukacji ciałem obcym, którego natychmiast należy się pozbyć. Tak się jednak nie dzieje. Zadomowił się on w systemie oświaty, w szkole i skolonizował niemal całą jej przestrzeń.

W związku z powyższym, porządek edukacyjny – tak jak każdy inny segment naszej kultury – skonstruowany czy motywowany logiką neoliberalną jest powszechnie akceptowany, oczywisty. Dlatego tak trudno do wyobraźni masowej przedziera się obraz szkoły jako instytucji reprezentującej dobro wspólne i dlatego tak łatwo traktować edukację jako dobro osobiste, prywatne.

Podsumowanie

Powiedzmy to raz jeszcze: ideologia neoliberalna istotnie wpływa na funkcjonowanie dzisiejszej szkoły. Dzieje się to na różnych poziomach, począwszy od funkcjonowania polityki oświatowej, poprzez sposób zarządzania szkołą, strategii myślenia o edukacji, aż po kulturę szkoły. W tym ostatnim elemencie wpływa ona m.in. na sposób komunikacji pomiędzy rodzicami a szkołą. Rynek spłaszcza i wypacza również mechanizmy demokratyzacji szkoły, co wpływa na szereg kanałów komunikacyjnych istniejących w tej placówce. Potencjalnych uczniów-obywateli, rodziców-obywateli, nauczycieli-obywateli zamienia w konsumentów, klientów. Jakość promowanej wolności jest w tym kontekście zbanalizowana. Jest to karykatura wolności.

Zmiana sposobu myślenia o szkole jest możliwa, ale wymaga poważnej i żmudnej pracy, zarówno na poziomie conceptualnym (to m.in. zadanie dla ludzi nauki), jak i politycznym (to m.in. zadanie dla polityków i społeczeństwa obywatelskiego), ale także na poziomie oddolnym, lokalnym (co jest zadaniem zarówno działaczy społecznych, ruchów obywatelskich, rodziców, nauczycieli, uczniów etc.). Gra toczy się nie tylko o jakość i status naszych szkół, ale – nade wszystko – o kształt sfery publicznej czy szeroko pojętej kultury, w jakiej żyjemy. Edukacja jest bowiem niewątpliwie jednym z kluczowych kanałów kształtujących te pola.

Literatura

- Crouch C., *Osobliwa nie – śmierć neoliberalizmu*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Dale R., Robertson S., *Interview with Boaventura de Sousa Santos*, „Globalization, Societies and Education”, vol. 2, no. 2, 2004, cyt. za: Mayo P., *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, Routledge, New York 2015.
- Dolata R., *Szkola, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
- Markiewka T. S., *Język neoliberalizmu. Filozofia, polityka i media*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2017.
- Michałowska D. A., *Neoliberalizm i jego (nie) etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Sedláček T., *Ekonomia dobra i zła. W poszukiwaniu istoty ekonomii od Gilgamesza do Wall Street*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012.

Streszczenie

Celem tekstu jest ukazanie obrazu edukacji dotkniętej ideologią neoliberalną, której kluczowym elementem jest logika rynkowa. Dominacja paradygmatu neoliberalnego w myśleniu o edukacji spowodowała, że szereg pojęć, procesów, zjawisk budujących rzeczywistość edukacji, szkoły zostało skolonizowanych przez ideologię neoliberalną, tracąc tym samym charakter pedagogiczny. Język, cele, motywacje charakterystyczne dla logiki pedagogicznej są bowiem sprzeczne z tym, co rynkowe. Dominacja ideologii neoliberalnej w szkole wpływa zatem na każdy segment jej funkcjonowania: program nauczania, system

komunikacji w szkole, strategie dydaktyczne, strategie rozwojowe dotyczące zarówno instytucji oświatowej jak i dyrektora, nauczycieli, uczniów oraz na model współpracy szkoły z rodzicami, czy – szerzej rzecz ujmując – środowiskiem lokalnym.

Słowa kluczowe

neoliberalizm, edukacja, rynek, wybór szkoły

Abstract

MARKET THINKING IN EDUCATION

The aim of the text is to show the image of education affected by neoliberal ideology, of which market logic is a key element. The dominance of the neoliberal paradigm in thinking about education caused that a number of concepts, processes, phenomena building the reality of education, schools were colonized by neo – liberal ideology, thus losing the pedagogical character. The language, goals, motivations characteristic of pedagogical logic are incompatible with what is marketable. Thus, the dominance of neoliberal ideology in school affects every segment of its functioning: the curriculum, the school communication system, didactic strategies, development strategies concerning both the educational institution and the director, teachers, pupils and the model of cooperation between the school and parents, or – more broadly speaking – the local environment.

Keywords

neoliberalism, education, market, school choice

Kiedy cisza wśród uczniów staje się milczeniem uczniów – implikacje dla praktyki pedagogicznej

„milczenie jest integralną częścią komunikacji
i nie istnieją bez słowa bogate w treść.
W ciszy słyszymy i poznajemy lepiej samych siebie,
rodzi się i pogłębia myśl, wyraźniej rozumiemy to,
co chcesz powiedzieć, albo to,
czego oczekujemy od innego człowieka,
dokonujemy wyboru, jak się wyrazić.
Milknąc pozwalamy drugiej osobie mówić, wyrazić siebie”
Benedykt XVI

Wstęp

W dzisiejszych czasach trudno zdobyć się na chwilę ciszy czy milczenia. Zabiegani współcześni ludzie pochłonięci fluktuacją zmian ponowoczesności i globalizacji zdają się istotami bez wnętrza i duchowości, jakby brakowało im czasu, by wiarygodnie wypełnić tę przestrzeń. Zapominają o fakcie, że cisza jest naturalna, jest potrzebna do odpoczynku i poszukiwań wewnątrz siebie. Cisza zmusza do dobrej rozmowy: jeden mówi, drugi słucha.

Co jednak w sytuacji, kiedy cisza jest oznaką monologu edukacyjnego, obojętności nauczyciela i obroną uczniów? Szkoła stała się miejscem teatru jednego aktora, gdzie nauczyciele wygłaszają swoje monologi na scenie szkolnej, a widzowie-uczniowie milczą. Pozornie cisza jest pożądanym zjawiskiem na zajęciach, sami uczniowie i nauczyciele potrzebują chwili do skupienia, zastanowienia. Jednakże, gdy cisza jest uzyskiwana przez nauczyciela przez groźby, zakazy, brak zainteresowania światem wychowanków, wówczas wymuszona cisza przekształca się w złowrogie milczenie, wymownie świadczące o złych relacjach pedagoga z uczniami. Problem ten jest widoczny na każdym etapie edukacji. Większość uczniów czy studentów spotkała się, choć raz w życiu, z taką sytuacją.

Głównym celem tej publikacji jest skierowanie uwagi Czytelnika na ten właśnie problem i zmobilizowanie go do refleksji nad jego edukacyjnymi i wychowawczymi implikacjami. W artykule podjęto również kwestię przyczyn braku dialogu nauczyciela z wychowankami oraz postawiono pytanie o źródła barier komunikacyjnych. W pierwszej części dokonano konceptualizacji podstawowych pojęć w odniesieniu do przestrzeni klasy szkolnej i przywołano część odpowiednich wyników badań z literatury przedmiotu. W drugiej części zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczących komunikacji w szkole w powiązaniu z kwestią „milczenia uczniów na zajęciach” oraz implikacje dla praktyki edukacyjnej.

Konceptualizacja terminów „cisza” i „milczenie” – wielowymiarowość pojęć i przypisywanych im znaczeń

Próby usytuowania ciszy w zamkniętych pojęciowych granicach mogą zakłócić jej wielowymiarowość i wielokategoryczność. Jej charakter jest wieloraki, ponadczasowy, indywidualny i zachowuje swoją odrębność.

Pojęcie „ciszy” nie jest, jakby mogło się wydawać, łatwe do zdefiniowania¹. Dokonując przeglądu wybranych definicji, można wykazać, że dla każdej dziedziny nauki znaczy coś innego. Dla fizyka będzie to brak jakichkolwiek dźwięków, akustyk, będzie uważał to za poziom ciśnienia akustycznego.

Milczenie i cisza mają podobne cechy, dlatego trudno czasem je odróżnić od siebie, a oba terminy są stosowane zamiennie. Granica różniąca ciszę od milczenia jest trudna do uchwycenia, ale należy jasno zaznaczyć, że cisza nie jest milczeniem.

W *Nowym słowniku języka polskiego* można znaleźć taką propozycję pojęcia „milczenia”, które nawiązuje do ciszy:

cisza, która zapada, kiedy żadna z obecnych osób nic nie mówi [Sobol, 2003].

Przykładem rozróżnienia milczenia od ciszy jest wyjaśnienie S. Niedziałkowskiego:

milczenie jako świadome powstrzymanie od mówienia (...) zakłada więc obecność człowieka. Cisza, może istnieć bez człowieka. A zatem cisza jest pojęciem znacznie szerszym i wieloaspektowym. Milczenie odnosi do stanu duchowego będącego owocem głębokiej mądrości i wrażliwości, wyprzedza wypowiedziane słowa (...), istnieje poza słowami. Uwidacznia się w ludzkich postawach, łączy ludzi jest wyrazem ludzkiej świadomości [Niedziałowski, 1998, za: Olearczyk, 2016, s. 28].

¹ W „Słowniku języka polskiego” można znaleźć kilka wersji znaczeń terminu ciszy: (1) „stan, w którym nie rozlegają się żadne dźwięki; (2) bezwietrzna pogoda; (3) spokój panujący w jakimś miejscu; (4) równowaga duchowa; (5) brak reakcji na coś; (6) brak wiadomości o kimś; (7) brak łączności radiowej” [Doroszewski, *Słownik języka polskiego*].

Ciszę można pojmować jako swoiste doświadczenie, ekspresywność w rozwiązywaniu problemów życiowych. Podjęcie ważnych decyzji w życiu wymaga chwili wewnętrznego dialogu, próby zajrzenia w głąb siebie. W wymiarze komunikacji można wyróżnić kilka rodzajów ciszy, które sprzyjają zacieśnianiu więzi lub przeciwnie – prowadzą do ich rozluźnienia.

W trakcie komunikowania się w samym milczeniu² można zauważyć pauzy, wahania, rytm, tonację i przedłużenia. To wszystko pozwala na lepsze wzajemne zrozumienie.

Milczenie ma również drugie oblicze – dialog jest zastępowany milczeniem. Ta zamiana ma miejsce również w sytuacjach edukacyjnych, o których będzie później mowa. Wynika ona z zaniku kontaktów między ludźmi, którzy nie potrafią lub nie chcą odkryć nici porozumienia. Najlepiej to obrazuje metafora J. Mizińskiej:

wyspy mówienia występują na morzu milczenia. W sytuacji katastrofy komunikacyjnej archipeląg takich wysp ulega zatopieniu przez ocean ciszy [za: Marciniak, 2015, s. 307].

Jest to milczenie obojętności, które jest konsekwencją braku zainteresowania drugą osobą. Jednostka przejawiająca brak zainteresowania, zazwyczaj wychodzi z założenia, że nie uzyska żadnych korzyści z porozumiewania się z drugą osobą [tamże].

Pojęcia „cisza” i „milczenie” rozumiane w pozytywnym znaczeniu

Pozytywnych konotacji wiążących się z ciszą jest wiele. Pierwsza z nich dotyczy faktu, że cisza potrafi zjednoczyć ludzi, jest wyrażeniem ich wspólnoty, jedności, hołdu, podziwu i szacunku. Przykładem może być uczczenie minutą ciszy zmarłych i uznanych ludzi, powstańców warszawskich o godzinie siedemnastej pierwszego sierpnia każdego roku, w rocznicę wybuchu powstania. Paradoksalnie, jak zauważa T. Olearczyk, cisza jest tym dotkliwsza, im miejsce, w którym ona zaistnieje, mniej się z nią kojarzy: to, na przykład, stadiony sportowe, zatłoczone centrum wielkiego miasta, scena teatru muzycznego czy klubu nocnego [Olearczyk, 2016, s. 31]. W tych miejscach, gdzie wybrzmiewa cisza, by uczcić pamięć tych, którzy zginęli w zamachu terrorystycznym, słysząc ją najwymowniej.

² Pojęcie „milczenia” jest przedmiotem zainteresowania wielu nauk: filozofii, socjologii, psychologii, semiologii itd. W *Słowniku Języka Polskiego* można znaleźć w następujących znaczeniach definicję milczenia: „(1) cisza, która zapada, kiedy żadna z obecnych osób nic nie mówi; (2) powstrzymanie się od wyrażania swojej opinii” [*Słownik języka polskiego*].

Psychologiczny wymiar ciszy jest dość szeroki³. Cisza i spokój są stosowane w różnorodnych technikach relaksacyjnych i terapeutycznych⁴. Cisza jest ważna zarówno w codziennym życiu, jak i w procesie psychoterapii. Cisza może być specyficzną cechą temperamentu lub potrzebą człowieka. W ciszy wykonuje się efektywne prace związane z koncentracją, wysiłkiem intelektualnym. Cisza łączy się ze zdrowiem psychicznym i pracą naukową. Cisza w sferze psychicznej wpływa na prawidłowy rozwój i ułatwia podjęcie życiowych decyzji. Wiazać się może z samorealizacją, ponieważ:

brak równowagi wewnętrznej oznacza zagubienie racji bytu i popadnięcie w stan pustki egzystencjalnej [Tamże, s. 35].

Dla młodego człowieka pomocne w zrozumieniu ciszy może być środowisko rodzinne i szkolne. Najczęściej nauczyciele w szkole są nastawieni na rozwój „intelektu” a nie na rozwój wewnętrzny. A to drugie właśnie jest szczególnie ważne ze względu na wszechobecny hałas i chaos w przestrzeni szkolnej. Zachodzi wręcz potrzeba „kształcenia (do) ciszy”, jako sposobu funkcjonowania współczesnego człowieka. W klasie szkolnej wymaga się od wszystkich aktywności, wypowiedziania się. Jednak w sytuacji, gdy mówią wszyscy równocześnie, nic nie da się zrobić, powstaje trudne do zniesienia zamieszanie. By dało się zrozumieć słowa – niezbędna jest cisza. Jest ona nie tylko konieczna w komunikacji z innymi, ale również w komunikacji wewnętrznej, z własnym „ja” [Tamże, s. 32].

Potrzeba milczenia kształtuje się w jednostce stopniowo, czasem człowiek musi dojrzeć do tego momentu, ponieważ łączy się to nierozdzielnie z refleksją nad własną egzystencją, poczuciem sensu życia. W przekonaniu T. Olearczyk milczenie wymaga od jednostki także dyscypliny i odwagi [Tamże, s. 28].

Cisza jest niezwykle ważnym narzędziem wychowawczym. Życie młodego człowieka, w którym przeplatają się chwile [jakie?] „z ciszą”, przygotowują go do wspólnego

³ Platon odnajdywał wyciszenie w oczyszczeniu z niepotrzebnych poglądów, emocji. Oczyszczenie to przyczyniało się do otwarcia na nowe doznania – „zresetowanie” umysłu (byśmy dzisiaj powiedzieli), otworzenie się poznawczo, przypomnienie sobie o pradawnych ideałach. Całe życie wewnętrzne i duchowe przebiega i rozwija się w ciszy. Przeżycie *katharsis* w przekonaniu Arystotelesa polega na poznaniu zmysłowym obejmującym zminimalizowanie oczekiwań, pozbycie się stereotypów w myśleniu oraz koncentracji na bodźcach [Olearczyk, 2016, s. 33].

⁴ Jak podkreśla G. Poraj, cisza pełni kilka funkcji w psychoterapii. W pozytywnym znaczeniu oznacza poczucie intymności, zaufania, bezpieczeństwa pomiędzy pacjentem a terapeutą. Ten rodzaj ciszy pacjenta odpręża, uspokaja, umożliwia chwilowe odcięcie się od problemów życia codziennego. Negatywnie wyraża się w zachowaniach obronnych pacjenta wobec psychologa czy psychiatry, jest ona oznaką oporu i buntu lub bolesnych doświadczeń, które dla ofiary i oprawcy pozostaną mroczną tajemnicą [Olearczyk, 2016, s. 37]. W technikach relaksacyjnych człowiek może odkryć wiele prawd o sobie i świecie, zapewnić sobie równowagę psychiczną i fizyczną, pozbyć się napięć; jest rozluźniony i spokojniejszy [Tamże, s. 45].

życia z innymi. Szkoła jest właśnie takim miejscem, cisza powinna przeplatać się w niej z gwarem dziecięcych słów i śmiechu. Zazwyczaj na przerwach panuje trudny do zniesienia hałas, a na zajęciach wymagana jest cisza, milczenie. W badaniu pojęcia „kultury ciszy” kluczowy jest klimat placówki oświatowej, język stosowany w kontaktach uczeń-nauczyciel oraz zasady nauczania. Do propagowania kultury ciszy warto zaangażować nauczycieli, samych uczniów i ich rodziców. Na zajęciach wymagane byłyby chwile ciszy, które pomagałyby w skupieniu się. Nauczyciel wprowadza ją poprzez roztropną dyscyplinę; taka „dyscyplina” jest dzisiaj wskazana, pod warunkiem stosowania odpowiednich zasad i metod. Pedagodzy muszą „zapanować” na wychowankami, by przekazać im wiedzę, kompetencje i móc ich wychowywać. Nauczyciel musi zacząć od siebie, jeśli chce zapoznać dzieci i młodzież z kulturą ciszy. Milczenie na lekcjach oznacza czas ważny dla koncentracji, dla podkreślenia ważności przekazywanych treści. „Cisza” nauczyciela może mieć charakter wychowawczy, a dokładniej mówiąc – karcący. Taką metodę można stosować pod warunkiem, że wychowanek wie, dlaczego nauczyciel tak postąpił i za jakie złe zachowanie go karze.

Cisza powinna być ukazywana w wymiarze pedagogicznym jako wartość pozytywna, szlachetna, która jest:

wyrazem szacunku wobec nauczyciela i kolegów, którzy przyszedli do szkoły zdobywać wiedzę [Tamże, s. 57].

Milczenie nauczyciela ma korzystne działanie wtedy, gdy uczeń jest nieśmiały lub skrępowany, a chce porozmawiać o trudnym temacie lub intymnym własnym problemie. Jednakże pedagog powinien unikać w rozmowach przedłużających się chwil milczenia, ponieważ wychowanek może poczuć skrępowanie, zniecierpliwienie lub dyskomfort. Cisza ma stworzyć w relacji uczeń-nauczyciel atmosferę przyjazną, bezpieczną, która będzie ucznia ośmielać.

Pojęcie „ciszy” i „milczenia” w negatywnym znaczeniu

Cisza jest utożsamiana zazwyczaj z wartością pozytywną, prowadzącą do wewnętrznej harmonii. Istnieje jednak także cisza jako negatywny przekaz, cisza destrukcyjna, która oznacza brak porozumiewania się między ludźmi, niszcząca więzi międzyludzkie. Trudno jednak dopatrzeć się między nimi wyraźnego rozgraniczenia. Doświadczenie ciszy w rozumieniu negatywnym wiąże się z destrukcją relacji interpersonalnych oraz zanikaniem umiejętności „dobrego” słuchania. Jednak należy rozpatrywać każdy przypadek ciszy i milczenia indywidualnie, uwzględniając motywację jednostki i sytuację, w której nastąpiła cisza [Tamże, s. 26].

E. Marciniak wyróżniła dwa rodzaje interakcji uczeń – nauczyciel, biorąc pod uwagę kryterium proces porozumiewania się między nimi. Pierwsza z nich dotyczy wypowiedzi nauczyciela, które inicjują optymalny kontakt społeczny. Pobudza uczniów do aktywności, stymuluje do samodzielnego myślenia, wzmacnia kreatywność. Dialog, o którym mowa, polega na wzajemnym słuchaniu, empatii, rozumieniu swoich potrzeb, tolerancji poglądów, emocji i doświadczeń. Konstatując, istotą relacji uczeń – nauczyciel jest partnerstwo. Drugi typ obejmuje wypowiedzi, które wywołują w uczniach i pedagogach bierność, lęk, nieśmiałość, powściągliwość, oddalenie się względem siebie, a nawet izolację. Objawia się właśnie milczeniem [2015, s. 303-304]. Innym przykładem milczenia o wydźwięku negatywnym jest wyraz emocjonalnej ekspresji uczuć negatywnych.

Coraz częściej, i to z różnych przyczyn, takich jak: brak czasu, brak kompetencji nauczyciela, „przeładowanie” programu, zbyt liczne klasy itd., dochodzi do sytuacji, w których cisza jest krytycznie postrzegana przez uczniów. Jest ona wtedy wyrazem obojętności, ignorowania uczniów przez pedagogów. Często brakuje dobrych rozmów i chwili na „pożyteczną ciszę”. Niepowodzenia edukacyjne mają często źródło właśnie w zaniedbaniach szkoły w zakresie komunikacji.

Co istotne, w komunikacji szkolnej, jak zaznacza R. Wawrzyniak-Beszterda, można wyróżnić „pozycje” uczestników porozumiewania się. Są one determinowane zakresem praw, obowiązków i możliwości ich wypełnienia. Najkrócej mówiąc, „pozycja komunikacyjna” może sygnalizować o społecznym umiejscowieniu nauczyciela i ucznia [2002, s. 16-17].

W procesie komunikacji niezbędnym elementem do właściwego zrozumienia komunikatu jest kontekst społeczny. W przypadku relacji uczeń – nauczyciel będzie mowa o kontekście szkolnym, który jest tworzony przez m.in.: poprzez odpowiednie zachowania uczniów i pedagogów, metody pracy nauczyciela, osobę pedagoga, przedmiot nauczania, liczebność klasy, warunki klasowe, czas i typ relacji. Jednakże, kontekst szkolny jest inny każdego dnia, ulega on stałym modyfikacjom. Te przemiany są wywoływane przez uczestników interakcji – **przez ich osobisty kontekst, osobiste doświadczenia społeczne**. E. Marciniak wyróżniła następujące formy milczenia, jako: efekt nieumiejętności definiowania sytuacji⁵, lęk⁶, wyraz⁷, środek taktyczny⁸, kategoria etyczna⁹,

⁵ Efekt nieumiejętności definiowania sytuacji występuje w sytuacji, kiedy brakuje uczniom umiejętności określenia sytuacji, w jakiej się znajdują.

⁶ O lęku będzie mowa, jeśli uczniowie boją się reakcji nauczyciela.

⁷ Do wyrazu milczenia na zajęciach najczęściej zalicza się: środek ekspresji emocjonalnej, oznaka wahania, niewiedzy, szacunku, aprobaty, dezaprobaty, niechęci uczniów wobec nauczyciela, itd.

⁸ Środek taktyczny przejawia się jako forma kapitulacji, ucieczki, obrony, ataku, współpracy między uczniami.

⁹ Kategoria etyczna jest rozpatrywana jako cnota, obowiązek lub występki.

symptom charakterologiczny¹⁰, wyraz antypatii wobec nauczyciela¹¹, wyraz solidarności z grupą¹², wyraz namysłu¹³, wyraz obcości¹⁴ oraz wyraz wstydu¹⁵ [Marciniak, 2015, s. 310-317].

Praktyka edukacyjna, niestety, pokazuje zły stan rzeczy; istnieje wiele sytuacji, kiedy nauczyciel jest niechętnie nastawiony do budowania relacji partnerskich z uczniami, a nawet – do dialogu z nimi. Pedagog wówczas wykorzystuje na lekcjach formę monologu – „przekazywania” wiedzy, wymusza na uczniach postępowanie za jego sposobem myślenia. Najczęściej takie zajęcia mają charakter przekazywania wiedzy uczniom, powtórzenia i kontroli uczniów z tego, co opanowali. Uczy się wtedy „niesamodzielnego” myślenia, postawy, którą cechuje brak krytycyzmu i kreatywności. Uczy się odpowiedzi zgodnych ze schematem gotowych formuł, zgodnych z „kluczem”. W szkole zatem hołduje się ciszy – ale tej w ujemnym znaczeniu. Uczeń jest biernym rejestratorem i odtwórcą wiedzy nauczyciela, i odzywa się tylko wtedy, gdy pedagog mu na to zezwoli lub o to poprosi [Nowak-Łojewska, 2015, s. 399].

A. Nowak-Łojewska wylicza cechy szkolnego porozumiewania się. Jako pierwszą wyróżnia **język braku**. Wyjaśnia, że polega to na ograniczeniu i wymagania jednoznacznych wypowiedzi uczniów. Kolejną cechą dotyczącą milczenia i ciszy jest właściwość języka domknięć i izolowania, która wyraża się w zamknięciu dzieci na nowości, eksplikację i eksplorację poznawczą. Przykładem jest ignorowanie lub niereagowanie przez pedagoga na pytania uczniów. Jeszcze innym rodzajem komunikacji szkolnej jest **brak języka**. Przejawia się w kulcie ciszy i uczniowskim posłuszeństwie. Rozmowa z uczniami jest odbierana przez nauczyciela jako „przeszkadzanie mu w pracy”, atak na niego, próba obrażenia lub upokorzenia. Dla takiego pedagoga pożądaną postawą idealnego ucznia jest niezabieranie głosu bez udzielenia zgody, nierozmawianie z kolegami, niedyskutowanie z nauczycielem, nawet – w sytuacji odmienności i niezgodności zdań [Marciniak, 2015, s. 410].

¹⁰ Mówiąc o symptomie charakterologicznym należy się odnieść do osób, które przeważnie nie lubią zabierać publicznie głosu: nieśmiały, niepewny, introwertyk.

¹¹ Wyraz antypatii wobec pedagoga to przejawianie w widoczny sposób niechęci wychowanków wobec pedagoga, którego uważają za niesympatycznego.

¹² Natomiast wyraz solidarności z grupą przejawia się w integracji uczniów wobec postawy nauczyciela. Bardzo często jest to odpowiedź nawet na rzekome ataki pedagoga.

¹³ Oznaka namysłu sugeruje, iż uczeń potrzebuje czasu do stworzenia odpowiedzi. W sytuacji ponaglenia musi szybko coś odpowiedzieć związanego z rozmową, starając się ukryć swój stres, złość lub brak wystarczającej wiedzy.

¹⁴ Wyraz obcości należy traktować jako objaw izolowania się ucznia od pedagoga. Unikania z nim kontaktów, dziecko nie ufa nauczycielowi w odpowiedzi na obojętność pedagoga na jego problemy.

¹⁵ Uczeń czując wstyd, unika wypowiedzi. Źródłem są obawy ucznia przed publicznymi występami czy nawet zabieraniem głosu. Sądzi on, że może się on ośmieszyć, a jego koledzy i nauczyciel źle go ocenia, tracąc ich przychylność i szacunek. Przypisy od 6 do 16 patrz: [Marciniak, 2015, s. 310-317].

Bariery komunikacyjne stawiane przez nauczycieli jako jedna z przyczyn milczenia uczniów

Warto, za R. Boltonem, przywołać lapidarną definicję pojęcia „barier komunikacyjnych”:

są to reakcje o wysokim stopniu ryzyka – ich wpływ na komunikację jest często negatywny [Bolton, 2000, s. 175].

Negatywne konsekwencje blokad i trudności w rozmowie są liczne i różnorodne. Najczęściej obniżają one samoocenę drugiej osoby. Wywołują u rozmówców przyjmowanie postawy obronnej, budzą opór i niechęć. Mogą skutkować poczuciem zależności, klęski, nieprzystosowania oraz wycofania się [Bolton, 2000, s. 175].

Jednakże warto podkreślić, że bariery występujące w toku porozumiewania się mogą wynikać zarówno ze strony człowieka (rozmówcy), jak i z przyczyn niezależnych od niego. Pierwszą przeszkodą może się okazać niedocenienie zdolności komunikowania się „odbiorcy”. Drugą kwestią to zły wybór kanału komunikacji (nauczyciel może wybrać komunikat ustny i pisemny, pośredni i bezpośredni). Kolejną barierą może okazać się „pośrednik” – osoba, przez którą przekazuje się komunikaty, może je zniekształcić. Innym utrudnieniem w efektywnej komunikacji może okazać się sam człowiek. Istnieje wiele podziałów barier komunikacyjnych. W cytowanej pracy, Bolton przyjmuje za T. Gordonem klasyfikację barier komunikacyjnych – zwane parszywą dwunastką – które są tworzone przez uczestnika komunikacji. Dwaście typów barier komunikacyjnych można podzielić na trzy ogólne kategorie: osądzanie¹⁶; dawanie rozwiązań¹⁷; unikanie udziału w trosce o drugiego człowieka¹⁸ [Bolton, 200, s. 174-177]. Wszystkie wymienione można po wnikliwej obserwacji dostrzec w murach szkoły. Warto dodać, że zazwyczaj to pedagog jest źródłem barier komunikacyjnych. Analizując typowe sytuacje źle działającej komunikacji, najczęściej jesteśmy świadkami barier komunikacyjnych z kategorii osądzania i dawania rozwiązań.

¹⁶ Do grupy „osądzania” będą zaklasyfikowane takie czynności jak: krytykowanie, przezywanie, stawianie diagnozy oraz chwalenie połączone z oceną.

¹⁷ Dawanie rozwiązań jako bariera komunikacyjna charakteryzuje się takimi zachowaniami: rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań oraz doradzanie.

¹⁸ W grupie unikania udziału w trosce drugiego człowieka wyróżnia się następujące zachowania: odwracanie uwagi, logiczne argumentowanie oraz uspakajanie.

Przegląd wybranych badań

W latach sześćdziesiątych XX wieku N. Flanders określił prawo „dwóch trzecich”. Dokładniej opisując to prawo, mówi, iż $\frac{2}{3}$ czasu zajęć jest przeznaczona na mówienie, ale z tego czasu $\frac{2}{3}$ mówi nauczyciel, a jedynie $\frac{1}{3}$ mówią uczniowie do nauczyciela [za: Matusz-Rżewska, 2015, s. 475].

Tę tendencję udowadniają również późniejsze badania niemieckich i polskich badaczy. Wyniki niemieckich badań [Jackson, Lahader, 1972] mówią, że ponad połowa wypowiedzi szkolnych ma charakter dydaktyczny, natomiast reszta – stanowi zakazy i polecenia kierujące przebiegiem zajęć. M. Gałaś (1993) analizując wyniki badań uzyskanych na podstawie opinii uczniów z różnych typów szkół, uzyskał zbliżone wnioski. $\frac{1}{10}$ uczniów nie chce rozmawiać w ogóle z pedagogami. Może to być spowodowane tym, że główne tematy rozmów dotyczą jedynie nauki i szkoły. Aż $\frac{2}{3}$ uczniów nie chce w rozmowie poruszać kwestii związanych z życiem osobistym (problemy życiowe, błędy, napotykanne trudności, zainteresowania, relacje z innymi ludźmi, kwestie światopoglądowe, marzenia czy dalsza przyszłość młodego człowieka). $\frac{1}{3}$ młodych respondentów nie chce rozmawiać o sytuacji rodzinnej i materialnej. Badania M. Cackowskiej ukazują, że własna aktywność uczniów na zajęciach jest zazwyczaj nieakceptowana przez pedagogów. 60-80% pytań kierowanych do wychowanków wymaga jedynie reprodukcji wiedzy. Połowa wypowiedzi nauczycieli stanowi pytania, 30-50% polecenia, a ok. 20% sądy. Konkludując, pedagodzy próbują sterować zajęciami, nie dopuszczając do głosu uczniów, ich kreatywności i odmienności. Kierują przebiegiem zajęć, zachowaniem i aktywnością uczniów poprzez polecenia werbalne, w tym zakazy i sądy. Ich czynności ograniczają się tylko do biernego słuchania i odtwarzania zleconych poleceń. Spontaniczne wypowiedzi i zachowania są często traktowane przez pedagogów jako wyraz niesubordynacji lub zakłócenia procesu kształcenia [Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 19-21].

Badania B. Śliwerskiego dotyczące komunikacji w szkole mówią o tym, że pedagodzy wpływają na działania uczniów poprzez perswazję, nakazy, zakazy, żądania, groźby, presję. To wszystko zmierza do tego, by zniechęcić uczniów do samodzielnego myślenia i wyrażania swego zdania. Badania cytowanego autora pokazują brutalną prawdę – nauczyciele sądzą, że dzieci i młodzież nie są atrakcyjnymi partnerami do rozmowy; pedagodzy nie dążą do partnerskiej relacji, dlatego też nie wykorzystują w dialogu środków, które pokazałyby uczniom, że ich zdanie jest respektowane, a oni sami – akceptowani [za: Samujło, Sokołowska-Dzioba, 2015, s. 458].

Wyniki badań przeprowadzone przez M. Śnieżyńskiego wyjaśniają, dlaczego uczniowie milczą na lekcjach. Około $\frac{3}{4}$ uczniów twierdzi, że nauczyciel nie szanu-

je ucznia i nie wykazuje otwartości wobec dialogu z wychowankami. Ponad 70% ankietowanych przypisuje pedagogom cechy utrudniające komunikowanie się, takie jak: brak życzliwości, brak taktu i kultury osobistej, nerwowość i zniecierpliwienie. 66,3% respondentów twierdzi, że to brak wyrozumiałości prowadzi do jednokierunkowej komunikacji. Natomiast ciszę na zajęciach powoduje niesprawiedliwe traktowanie uczniów (37,8%) i kształtowanie atmosfery lęku i strachu (28,4%). Te cechy zakłócają, a nawet blokują możliwość tworzenia dobrych relacji uczeń – nauczyciel, takich, które oparte byłyby na dialogu i partnerstwie [2008, s. 82-85].

Zestawienie tych wyników i wniosków prowadzić może do określenia źródeł szkolnej ciszy i milczenia rozumianych w negatywnym znaczeniu. Jak widać, na przestrzeni lat niewiele zmieniło się w „filozofii” i praktyce szkolnego porozumiewania się. Porozumiewanie się między nauczycielem a uczniem nadal okazuje się niezmiernie trudne. Na zajęciach panuje, z reguły, „monolog edukacyjny” lub cisza wymuszona przez nauczyciela, albo też milczenie uczniów oznaczające bunt, obojętność na dialog, obronę przed niesympatycznymi zachowaniami i wypowiedziami pedagoga.

Wyniki z badań własnych

Przedstawione wyniki o charakterze ilościowym stanowią część wyników badań uzyskanych metodą sondażu diagnostycznego przeprowadzonego przy pomocy kwestionariusza ankiety. Badania przeprowadzono w lutym i marcu 2016 roku w trzech szkołach podstawowych¹⁹. W badaniu rozpoznawano i analizowano opinie, oceny i stwierdzenia wyrażone przez dwie grupy badanych: A. Uczniowie klas czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej (N=181); B. Nauczyciele uczący w klasach czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej (N=47). Przedmiotem badań są wybrane umiejętności komunikacyjne nauczycieli i uczniów oraz bariery komunikacyjne stawiane przez pedagogów. Jak już wspomniano, celem tego artykułu jest skierowanie uwagi Czytelnika na problem milczenia uczniów na szkolnych zajęciach i nakłonienie go do refleksji nad edukacyjnymi i wychowawczymi implikacjami tego zjawiska. Na potrzeby badania sformułowano następujące hipotezy:

- (H1) powodem milczenia uczniów na zajęciach są niewłaściwe zachowania, wypowiedzi oraz brak umiejętności komunikacyjnych nauczycieli;
- (H2) nauczyciele „wywołują” bariery komunikacyjne.

¹⁹ Badania były przeprowadzone w ramach pracy magisterskiej pt. *Kompetencje społeczne uczniów klas IV-VI i ich osiągnięcia szkolne* obronionej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu w 2016 r.

Współcześnie rozmowa jest podstawowym narzędziem kształcenia i wychowania, w działaniach edukacyjnych dąży się do tego, by uczeń był partnerem w rozmowie, by jego „zdanie” traktowano równorzędnie i – by dialog był wykorzystywany możliwie często w relacjach nauczyciel – uczeń. Oceniając, w kontaktach z pedagogiem, poziom rozmowy, uczniowie twierdzili, że najczęściej są oni z tego aspektu zadowoleni (39,78%), Co piąty respondent (19,89%) uważa, że te kontakty mogłyby być lepsze, poprawiając formę i charakter (jakość) rozmów, natomiast 6,08% wcale nie jest usatysfakcjonowana z relacji między nimi a nauczycielem. Co ważne, co trzeci ankietowany nie określił poziomu swojego zadowolenia z kontaktów z nauczycielem.

Większość badanych uczniów nie jest zadowolona ze stanu prowadzonych rozmów z nauczycielami lub nie potrafi tego określić. Mimo to ponad połowa (59,12%) respondentów deklaruje, że rozmowa z pedagogiem przychodzi im z łatwością, lecz 14,36% ma z tym problemy. Jednakże jeden na czterech ankietowanych nie umie określić swoich odczuć względem kwestii podjęcia rozmowy z nauczycielem lub nie zwraca na tę sprawę uwagi. Ta obojętność charakteru relacji jest niepokojąca – może objawiać się właśnie milczeniem i brakiem aktywności na zajęciach.

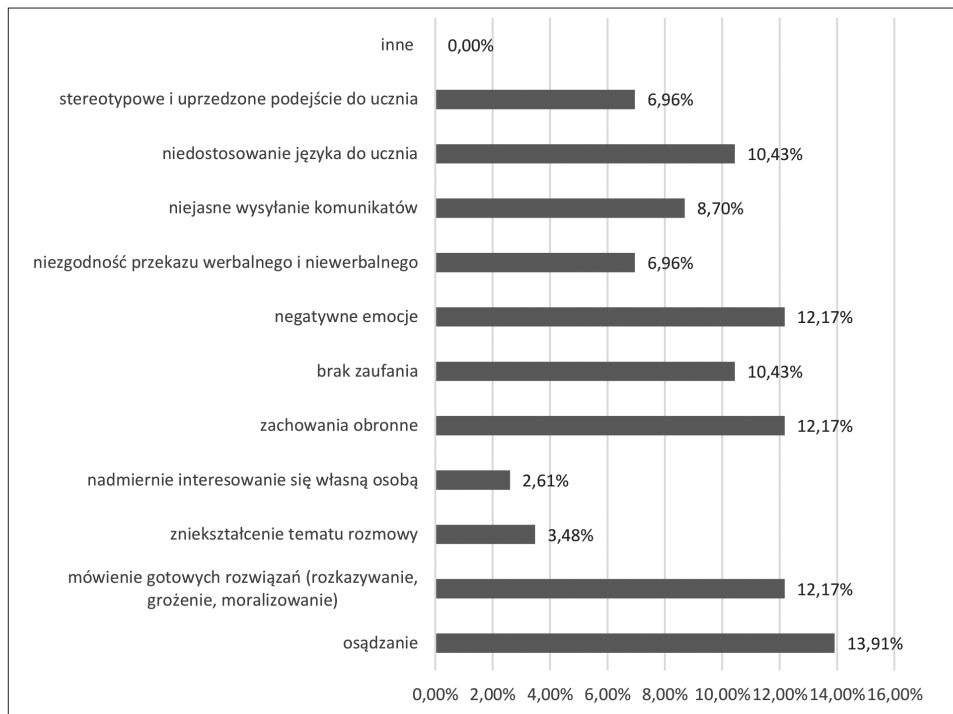
Jednocześnie warto podkreślić, że z badań wynika, iż ponad $\frac{3}{4}$ uczniów stara się uważnie słuchać nauczycieli na zajęciach. Niepokojącym faktem jest to, że co piąty młody respondent twierdzi, że słucha go tylko w wyjątkowych sytuacjach, a 1,66% badanych wcale nie wykazuje tej umiejętności wobec pedagogów.

Próba ustalenia czynników przeszkadzających uczniom w uważnym słuchaniu i kontakcie z nauczycielem zaowocowała wyodrębnieniem trzech determinant w wypowiedziach uczniów. Blisko 40% przypisuje winę czynnikom zewnętrznym, takim jak: hałas, szum, brak warunków w pomieszczeniach, by stworzyć intymną atmosferę. Prawie co trzeci badany obwinia nauczyciela, a 28% ankietowanych widzi „winę” we własnej osobie. Wyniki te są częściowo zbieżne z odpowiedziami nauczycieli, którzy na pierwszym miejscu źródeł przeszkód upatrywali w czynnikach zewnętrznych – ponad połowa respondentów, prawie co trzeci „winę” widzi w postawie ucznia, a prawie co piąty obwinia siebie²⁰.

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że większość badanych nauczycieli ma świadomość tworzenia barier w kontaktach z uczniem (10,64% z nich otwarcie to zadeklarowało, a ponad $\frac{2}{3}$ sądzi, że niekiedy odpowiada za powstanie bariery komunikacyjnej). Na Wykresie 1 przedstawiono grupy barier komunikacyjnych, które wskazywali pedagodzy.

²⁰ Widać tu pewną rozbieżność w opiniach uczniów i nauczycieli. Większą „pokorą” wykazali się młodzi ankietowani. I w tym miejscu należy zaznaczyć, że jest to jedna z przyczyn milczenia na zajęciach – część nauczycieli nie dostrzega błędów w swoich zachowaniach i wypowiedziach. Wychowankowie te nauczycielskie błędy widzą w niewłaściwej postawie nauczyciela wobec nich.

Wykres 1. Rodzaje barier komunikacji interpersonalnej z uczniem ze strony pedagogów



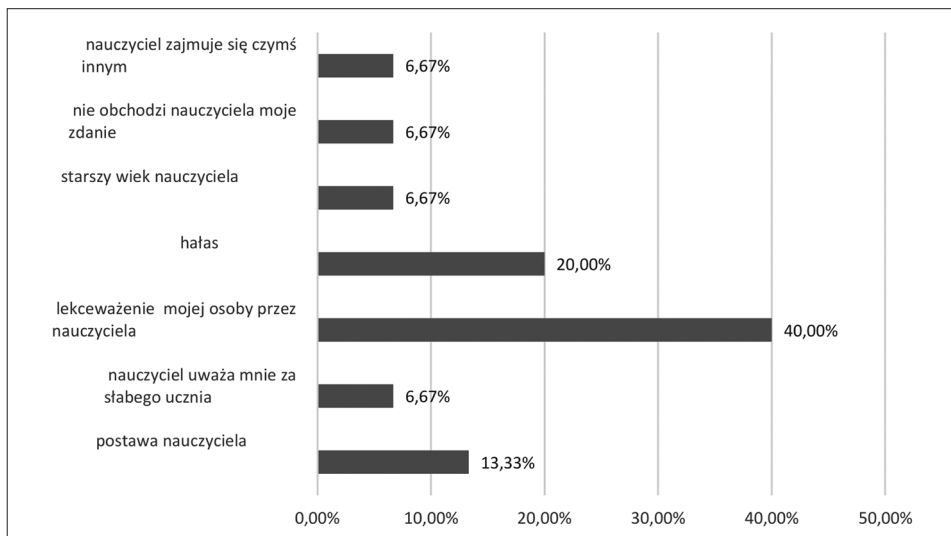
Źródło: Badania własne

Najczęściej wskazywaną barierą komunikacyjną było „osądzanie” (13,91%), które potwierdza, że część z nauczycieli podchodzi do ucznia z pewną rezerwą, stosując zachowania stereotypowe wobec jego osoby, uczestnika dialogu, i nie docenia jego umiejętności komunikacyjnych. Innymi, najczęściej wybieranymi odpowiedziami były zachowania obronne oraz „dawanie gotowych rozwiązań”, które obejmuje rozkazywanie, moralizowanie i grożenie – po 12,17%. Najrzadziej udzielanymi odpowiedziami przez pedagogów dotyczyły „zniekształcenia tematu rozmowy” (3,48%) i „nadmiernego zainteresowania własną osobą” przez nauczyciela (2,61%).

Ponad połowa młodych ankietowanych pozytywnie ocenia umiejętność słuchania u pedagogów, co piąty uważa, że tylko sporadycznie nauczyciel słucha uczniów, a co czternasty sądzi, że wcale pedagog nie słucha uważnie. Jeśli pedagog nie wykazuje zainteresowania uczniem, nie wsłuchuje się uważnie w to, co on mówi, to tworzy on dystans między nimi.

Na Wykresie 2 zaprezentowano opinie uczniów wskazujące na to, dlaczego nauczyciel nie wykazuje umiejętności uważanego słuchania i zainteresowania uczniem.

Wykres 2. Przyczyny braku umiejętności słuchania i zainteresowania występujące u nauczycieli i dzieci według uczniów



Źródło: Badania własne

40% uczniów twierdzi, że nauczyciel ich lekceważy, co łączy się z odpowiedziami opisanymi w powyższym diagramie – „osądzanie”, uprzedzenie wobec wychowanka. Interesującą tendencją jest to, że prawie wszystkie (prócz jednego) wskazania dotyczą osoby nauczyciela, a co piąty uczeń sądzi, że hałas przeszkadza pedagogom, by wsłuchać się w uczniów. Zaskakującą odpowiedzią – co prawda pojawiającą się najrzadziej (6,67%) – jest starszy wiek nauczycieli, może to wynikać z ich nawyków, przyzwyczajzeń oraz reprezentowania „starej szkoły”.

Nauczyciel wymaga od uczniów na lekcji aktywnego uczestnictwa. W zależności od tego, jakiego charakteru aktywności pedagog oczekuje – odtwórczego czy opartego na samodzielnym myśleniu, kreatywności, będzie on brał pod uwagę odmienne zdanie czy pomysły wychowanków. Ponad połowa uczniów sądzi, że ich pomysły są brane pod uwagę przez nauczycieli czasami, zdaniem 1/3 badanych, że wystarczająco często, a co jedenasty uważa, że wcale propozycje wychowanków nie są uwzględniane przez pedagogów. Jeśli nauczyciel nie wsłuchuje się w uczniów, w ich opinie i propozycje, nie respektuje ich stanowiska, to dzieci i młodzież przestają dzielić się swoimi myślami (i wypowiedziami) z nauczycielem, zaczynają się odwracać od niego.

Ostatnimi analizowanymi wynikami, które zestawiając i porównując z pierwszymi analizami – poziomem zadowolenia uczniów z kontaktów z nauczycielem – jest deklarowana przez pedagogów ocena swoich relacji przy uwzględnieniu jakości komunikacji

interpersonalnej w skali od 0 do 10, gdzie zero oznacza ocenę najniższą, a 10 – najwyższą. Średnia arytmetyczna ocena nauczycieli relacji z uczniami wynosi $E(x) = 7,53$. Najniżej przyznawano cztery i pięć punktów po 4,26% badanych. Najczęściej oceniano swoje kontakty odpowiednio na: osiem punktów (co trzeci nauczyciel), siedem (co czwarty), dziewięć (co piąty). Najrzadziej wybierano ocenę „dziesięć” – zaledwie 2,13%.

Podsumowując analizę otrzymanych wyników, należy stwierdzić, że na ogół pokrywają się one z przytoczonymi wcześniej badaniami. Wśród przyczyn milczenia uczniów na zajęciach można wskazać to, że – z reguły – najpierw uczniowie zachowują się cicho na zajęciach, a następnie – przemienia się to w „zatrważające” milczenie w klasie. Dochodzi do sytuacji, w której nauczyciel zadaje pytanie, ale żaden z uczniów nie chce zabrać głosu, nie chce odpowiedzieć. Wszystkie z określonych powodów dotyczą osoby nauczyciela, który potrafi przekroczyć (wykorzystuje niekiedy uprzywilejowaną pozycję) swoją pozycję jako uczestnika komunikacji szkolnej.

Należą do nich: (1) część pedagogów nie jest świadoma, że ich postawa wywołuje bariery komunikacyjne; (2) niektórzy nauczyciele przeceniają swoje umiejętności komunikacyjne, wykorzystywane metody i sposoby prowadzenia zajęć; (3) część z nauczycieli wykazuje niewłaściwą postawę wobec ucznia – charakteryzującą się uprzedzeniami i stereotypami, brakiem zaufania, moralizowaniem, osądzeniem; przez co (4) niewystarczająco często brane są pod uwagę pomysły i zdanie wychowanków; (5) za rzadko (w porównaniu do opinii uczniów) obwiniają siebie za zły stan klasowej komunikacji; (6) brak lub niski poziom umiejętności komunikacyjnych nauczycieli wyrażający się na przykład zniekształcaniem komunikatów werbalnych i niewerbalnych oraz (7) brak chęci do zmiany podejścia wobec ucznia, traktowanie go „z góry” a nie jako równorzędnego partnera w rozmowie, co może się objawiać u niektórych nauczycieli niedostosowaniem języka do wychowanka (uczeń w jego przekonaniu ma wszystko już wiedzieć, to dziecko musi dostosować się do niego, a nie na odwrót, nie ma tu miejsca na popełnienie błędu przez ucznia).

Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Braki i zaburzenia w komunikacji między nauczycielem i uczniem stają się powszechnym problemem, co uniemożliwia wprowadzenie pedagogii ciszy na szeroką skalę. Jeśli nauczyciel uświadomi sobie, iż problem „milczenia” występuje na jego zajęciach to, by naprawić tę trudną sytuację, musiałby rozważyć możliwość zastosowania poniższych wskazówek.

Winien zmienić swoje nastawienia wobec uczniów – zacząć traktować ich poważnie i z szacunkiem. Ale, by to nastąpiło, konieczna jest otwarta postawa pedagoga. Koniecznie musi otworzyć swój „umysł i serce” na ucznia, a także na zachodzące

w przestrzeni klasy zmiany. By rozpocząć proces naprawy, nauczyciel powinien dowiedzieć się, co źle funkcjonuje na prowadzonych przez niego zajęciach i relacjach z uczniami. Swoje „poszukiwania” może zacząć od formuły anonimowych ankiet – stwarza to możliwość szczerych wypowiedzi wychowanków; może również „podpytać” swoich kolegów z pracy, jak oceniają jego kontakty z uczniami, co działa dobrze, a co można poprawić.

Następnie, gdy podejmie pierwsze próby wsluchania się w uczniów, powinien lepiej ich poznać, otworzyć się na ich potrzeby i pomysły. Jednak bez okazanego zaufania, tego nauczyciel nie uzyska, zdecydowanie powinien obdarzyć swoich podopiecznych ufnością oraz stworzyć możliwości, by uczniowie mogli jemu zaufać. Pokazanie, że nauczyciel jest w stanie poświęcić swój czas i uwagę, może zaowocować szacunkiem. Tworzenie okazji do wspólnych spotkań, rozmów, dyskusji, integracji i współdziałania rozwija kompetencje społeczne zarówno nauczyciela, jak i wychowanków. Istotnym czynnikiem jest okazana empatia, która pozwala wczuć się w sytuację drugiej osoby, co także może okazać się pomocne dla ucznia. Niebagatelne znaczenie może mieć umiejętność rozwiązywania konfliktów i sztuka asertywności. Posiadające te kompetencje nauczyciel zyskuje nie tylko szacunek, ale i staje się autorytetem.

Skutecznym sposobem, zdaniem A.M. Janiak, zwalczania „niechcianego milczenia” na zajęciach jest zastosowanie jednej z metod J. Stewarta – tzw. „słuchania dialogicznego”. Należy wsluchiwać się w pytania uczniów i nie „zbywać ich” pod byle jakim pretekstem, a raczej rozbudzać i zaspakajać ciekawość. Cytowana autorka również zaleca, by stosować „orientację kombinatoryczną”, która polega na osiągnięciu kompromisu, strony rezygnują częściowo ze swoich oczekiwań i opinii, ale dzięki temu powstaje wspólne zdanie i/lub cel. Podaje również takie sposoby jak: wykorzystywanie metafor czy parafrazy, uważne słuchanie oraz otwartość na młodego człowieka [Janiak, 2011, s. 72-82].

Podążając za wskazówką G. Klimowicza, warto sugerować, by nauczyciel adekwatnie stosował umiejętności komunikacyjne, wyrażał własne zdanie, spostrzeżenia i emocje. W ten sposób pedagog zaznacza wyraźnie swą obecność, podkreślając, że jego zdanie i odczucia są również ważne dla zachowania optymalnych relacji [Klimowicz, 1982, s. 182-183].

Na koniec warto wspomnieć o rozwiązaniach, które pozwolą na uczenie kultury ciszy, ale niezbędne jest zastosowanie dialogu. J. Kuźma stworzył listę reguł, by ułatwić wprowadzenie i realizację efektywnego dialogu. Wymienię moim zdaniem najważniejsze z nich, które ułatwiają poprawne komunikowanie się: reguła dobrej woli do podjęcia dialogu, regułę uznania, regułę zapewnienia obu stronom prawa do krytyki i obowiązku do odpowiadania na krytykę, kulturę prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami etyki i *fair play* [za: Śnieżyński, 2008, s. 100].

Zakończenie

Proces przechodzenia „z ciszy do milczenia” nie jest krótkotrwały czy przypadkowy – winę tu ponosi nauczyciel, ponieważ nie zauważa tego zjawiska lub je ignoruje, i w jego przekonaniu to nie jest żaden „problem”. Uzyskał ciszę, o którą, z reguły, dbają nauczyciele na zajęciach, ale nasuwa się pytanie: **jaki jest charakter tej ciszy i jaki sens?**

Tematyka ciszy, a w zasadzie – „**kamiennego milczenia**” (*stony silence*; określenie to oddaję właściwą powagę problemu), żywa na przestrzeni lat, w perspektywie uczniów jest ciągle aktualna. Można odnieść wrażenie, że niewiele czyni się starań, by pokonać, przezwyciężyć tę trudność. Analiza badań pokazała jedynie fragment potencjalnych ogólnych przyczyn i tych tkwiących w samym nauczycielu. Uzyskane wyniki części badań wymagają dalszej eksploracji, a także uzupełnienia powstałych luk tak, by poznać: (1) powody, dla których uczniowie czasami słuchają nauczyciela (w istotnych okolicznościach) lub wcale tego nie czynią; (2) czynniki powodujące trudności u uczniów w ocenie kontaktów z nauczycielem; (3) odpowiedź na pytanie: dlaczego uczniowie nie przywiązują uwagi do odczuć podczas rozmów z pedagogiem?; (4) za co, dokładnie, obwiniają nauczyciela uczniów, gdy skarżą się na złą komunikację?; (5) jakie determinanty szczegółowe biorą pedagodzy i uczniowie pod uwagę w ocenie jakości swoich kontaktów?; (6) jakie bariery komunikacyjne, zdaniem uczniów, tworzą pedagodzy?; (7) w jaki sposób uczniowie determinują zjawisko „bezgłośne zajęcia”?

Najważniejsze jest, by pedagodzy mieli świadomość tego zjawiska oraz wykazywali chęć, odwagę i upór w skutecznym jego niwelowaniu.

Literatura

- Bolton R., *Bariery na drodze komunikacji*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, J. Stewart (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Janiak M. A., *Bezgłośne zajęcia – pytania bez odpowiedzi*, w: *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę. Komunikacja interpersonalna w edukacji*, W. Heller (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań–Kalisz 2011.
- Marciniak E., *Mowa milczenia w szkole – o czym mówi*, w: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, H. Kwiatkowska (red.), Kraków 2015.
- Matusz-Rżewska A., *Nauczyciel – uczeń. O paradoksach wzajemnej komunikacji*, w: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, (red.) H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Nowak-Łojewska A., *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach*, w: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, H. Kwiatkowska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Olearczyk T., *Cisza w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza ADF, Kraków 2016.

- Rylke H., Klimowicz G., *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1982.
- Samujło M., Sokołowska-Dzioba T., *Język otwartości w relacjach nauczyciel – uczeń*, w: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, H. Kwiatkowska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Sobol E., *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydanie drugie, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Inne

Słownik języka polskiego – wersja online: hasło „cisza”, [dostęp 30.05.2018 <https://sjp.pwn.pl/szukaj/cisza.html>].

Słownik języka polskiego – wersja online: hasło „cisza” [dostęp 30.05.2018, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/milczenie.html>].

When the silence among students becomes the students' stony silence – the implications for pedagogical practice

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest skierowanie uwagi Czytelnika na problem złej komunikacji interpersonalnej między uczniem a nauczycielem. Najważniejszą kwestią podejmowaną w pracy jest negatywny wymiar ciszy i milczenia w rzeczywistości szkolnej. W artykule przedstawiono dookreślenie pojęć 'ciszy', 'milczenia' w dwóch znaczeniach: pozytywnym i negatywnym oraz zaakcentowano aspekt procesu świadomego wycofania się uczniów z komunikacji z nauczycielem. Wyniki badań własnych pokazują przyczyny milczenia uczniów na zajęciach, wskazują na błędy, jakie popełnia nauczyciel.

Słowa kluczowe

cisza, milczenie, komunikacja, relacje uczeń – nauczyciel

Abstract

The main aim of article is to blow the whistle on problem of lack of communication between student and teacher. The most important issue is negative significance silence in the school reality. The article presents theoretical issues of silence in two senses: positive and negative, and the aspect of the process of conscious of students' resignation in communication with the teacher. The results of own research show the reasons for students' silence during classes – what mistakes the teacher makes.

Key words

silence, communication, relations student-teacher

Kto jest zainteresowany dobrymi relacjami interpersonalnymi w przestrzeni szkoły?

Wstęp

Celem tego szkicu jest próba udzielenia odpowiedzi na pytanie zawarte w powyższym tytule. Wsparciem, obok literatury przedmiotu, będą moja wiedza i doświadczenie płynące z wieloletniej praktyki nauczyciela akademickiego, a w największym stopniu – badania sondażowe, przeprowadzone wśród młodzieży licealnej i nauczycieli. Przedmiotem tych badań było *postrzeganie* przez młodzież i kadrę nauczycielską kwestii relacji (dokładniej: komunikacji interpersonalnej) budowanych w przestrzeni szkoły, a traktowanych jako potencjalnie ważny element szkolnego kształcenia i wychowania.

Dla osiągnięcia zamierzonego celu podejmę następujące kroki. W pierwszej kolejności postawię pytanie o *kondycję* polskiej szkoły i wyzwania stojące przed nią w obliczu dewaluacji tradycyjnych metod kształcenia i wychowania i – trudnych dzisiaj do oszacowania – możliwych konsekwencji wpływu mediów cyfrowych na dzieci i młodzież. Następnie przedłożę i zanalizuję konkretne pojęcie *modelu komunikacji interpersonalnej*, w moim przekonaniu, adekwatne do przestrzeni klasy szkolnej. Taki model może być dobrym odniesieniem i *miernikiem* relacji komunikacyjnych budowanych w przestrzeni szkoły. Przeprowadzona analiza pojęciowa winna być pomocna w rozważeniu (badaniu) kwestii szkolnych relacji interpersonalnych. W kroku trzecim odniosę się do wyników wspomnianych wyżej badań sondażowych. Spróbuję określić, co te wyniki wnoszą do obrazu relacji interpersonalnych (sposobów porozumiewania się) w badanych placówkach oświatowych.

Schyłek tradycyjnego modelu edukacji szkolnej?

Nasza szkoła stoi dzisiaj w obliczu pilnych przeobrażeń. Na ich charakter i skalę, w różnym stopniu, wpływają między innymi takie zjawiska, jak upadek tradycyjnego modelu rodziny i wychowania oraz społeczne, polityczne i kulturalne procesy

zachodzące w naszym kraju na przestrzeni ostatnich trzech dekad – ściśle powiązane z trudnymi procesami integracji europejskiej. I czynnik, być może, najważniejszy: trudny do oszacowania wpływ cyfrowych środków komunikowania na (nie tylko) młodych ludzi i na ich stosunek do otaczającego świata. Te zjawiska i procesy, powiązane z towarzyszącym im przedefiniowaniem pojęcia autorytetu, władzy (też: władzy politycznej), instytucji religijnych (w tym Kościoła katolickiego), szczęścia i dobrostanu jednostki i wspólnoty – powodują, że, być może, winniśmy innym już językiem opisywać kategorie *kształcenia* i *wychowania*.

Opis i analizę tych zjawisk i procesów znaleźć można w literaturze przedmiotu. Taki celny i pełen obraz odnajdziemy, na przykład, w pracy pt. *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* [Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regowicz, Waligóra, 2016].

Na rzecz analiz niniejszego szkicu chciałbym z tego „morza problemów” wyróżnić dwa zagadnienia. Trudno rozstrzygnąć, czy są to kwestie najważniejsze; nie mniej, bez wątpienia, w znacznym stopniu warunkują one procesy edukacji i wychowania szkolnego.

Pierwsze z nich – to kwestia wpływu cyfrowych środków komunikowania na – ujmowane w wymiarze społecznym i jednostkowym – życie młodych ludzi i – na ich postrzeganie świata. Z tą kwestią w bliskim powiązaniu pozostaje inny problem: pytanie o wpływ tych nowych mediów na postrzeganie przez młodych ludzi *całego systemu* kształcenia i wychowania, a także – pytanie o ich wpływ na poczucie tożsamości jednostkowej.

Drugą z wyróżnionych tutaj kwestii jest problem znaczenia tzw. *kompetencji miękkich* uczniów i nauczycieli dla efektywności procesów kształcenia i wychowania. Wiąże się to z pytaniem, czy – jak sądzą niektórzy autorzy – te miękkie kompetencje nie są w dużej mierze „przereklamowane”?

W kontekście podejmowanej w szkicu problematyki, w ramach pierwszej z wyróżnionych tutaj kwestii – problemu wpływu nowych mediów na świat młodych ludzi, warto wyróżnić, z kolei, dwa zagadnienia. Pierwsze z nich sprowadzić można do pytania: czy i w jakim stopniu, powszechny i nieograniczony dostęp dzieci i młodzieży do mediów cyfrowych wpływać może na postrzeganie przez nie *istoty i sensu* edukacji szkolnej? Powszechna dzisiaj możliwość korzystania z nowych mediów skutkuje tym, że traci ważność i aktualność metafora mówiąca, że „tylko jeden człowiek w klasie/sali wykładowej ma książkę” (tym *jednym* jest, oczywiście, nauczyciel). Dzisiaj, w następstwie szerokiego dostępu do wiedzy niesionej przez media cyfrowe – tę *książkę*, czyli stały dostęp do wiedzy i możliwości nieograniczonego czerpania z niej mają wszyscy (!). A zatem, w jej potencjalnym „posiadaniu” są teraz nie tylko uprzywilejowani dotąd pod tym względem nauczyciele, ale także: rzesza młodych ludzi, dysponująca najczęściej lepszymi, niż pokolenie rodziców, kompetencjami cyfrowymi.

W takim kontekście, kształcenie jako wyrastająca z tradycji forma *przekazywania wiedzy* w znacznym stopniu traci sens i barwę, gubi – możliwe wcześniej zainteresowanie i walory atrakcyjności. A zatem: chyba zapowiada to jednak nieuchronny schyłek *tradycyjnego modelu* edukacji szkolnej...

Drugie z wyróżnionych zagadnień wiąże się z pytaniem: czy i w jakim stopniu nowe media mogą wpływać na doświadczane przez dzieci i młodzież *poczucie tożsamości jednostkowej*? Ten ostatni problem badałem w innej pracy [Heller, 2017]. Wśród wniosków z analiz tam zawartych, doszedłem do konstatacji, że chociaż cyfrowe środki komunikowania znacząco wpływają na sposoby samorozumienia i odczuwania tożsamości jednostkowej przez dzieci i młodzież, to jednak – generalnie – słabo uzasadnione okazało się twierdzenie mówiące o wyraźnym przedefiniowaniu samego pojęcia tożsamości jednostkowej – pod wpływem mediów cyfrowych – nowego rodzaju tożsamości, w rodzaju, *tożsamości wirtualnej* czy *cyber-tożsamości*. Nie mniej, z przeprowadzonych tam analiz i wyciąganych wniosków wynikała jednak teza słabsza, głosząca, że uczestnictwo w Sieci i komunikacja za pomocą mediów cyfrowych może jednak – w jakimś stopniu – przyczyniać się do *zmiany* poczucia tożsamości jednostkowej¹ [Heller, 2017, s. 23-27].

I ostatnia, z rozważanych w tej części pracy, kwestia: pytanie o przydatność tzw. kompetencji miękkich dla skutecznej realizacji procesu szkolnego kształcenie i wychowania. Bezstronne spojrzenie na pojęcie miękkich kompetencji jest o tyle trudne, że na przestrzeni ostatnich trzech / czterech dekad pojęcie to i jego apoteoza, przybrały postać *szczególnego zjawiska* naszego czasu, niejako *signum temporis*.

Warto tutaj przypomnieć, jakie umiejętności i kompetencje – z reguły – wyróżniane są w ramach kompetencji miękkich, czyli kompetencji i umiejętności sprzyjających budowaniu przez jednostkę *dobrych relacji interpersonalnych*. Są to: kompetencje i umiejętności komunikacyjne, umiejętności budowania bliskich relacji z innymi ludźmi, sfera tzw. „roztropności emocjonalnej”, czyli zdolność postrzegania, oceniania i wyrażania *emocji*, sprawność w rozumieniu i analizowaniu informacji emocjonalnej, a wreszcie – sztuka regulowania przestrzeni emocjonalności. Wszystkie wyróżnione umiejętności i kompetencje, nazywane „kompetencjami społecznymi” albo „społecznymi umiejętnościami miękkimi”, w praktyce akademickiej uznawane są coraz powszechniej za fundamentalny **budulec** wszelkich instytucji społecznych, zarówno w skali „makro”, jak i – „mikro”.

¹ Argumentem na rzecz stanowiska głoszącego, że takie zmiany w poczuciu tożsamości dzieci i młodzieży mają jednak miejsce jest m.in. wpływ aktywności w „cyber-przestrzeni” na zmiany w funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, a także – możliwy, ale trudny do oszacowania, wpływ „partycypacji” w świecie wirtualnym na zmianę w samorozumieniu jednostki [Heller, 2017, s. 23-27].

Przydatność tych kompetencji i umiejętności dla szkolnego kształcenia i wychowania, chociaż niepodważalna, to jednak jest często dyskutowana. Formułowane są, godne solidniejszej refleksji, głosy mówiące, że dzisiejsza uprzywilejowana pozycja społecznych kompetencji miękkich w szkolnictwie jest owocem przeniesienia na polski grunt wartości i norm zachodnich. Na przykład Paweł Boski, kiedy analizuje problem źródeł tzw. „treningu interpersonalnego”, który można traktować jako podstawę „teorii i praktyki” kompetencji miękkich, podkreśla, że jest on produktem kultury amerykańskiej. Zależność tę opisuje następująco:

trening interpersonalny jest produktem amerykańskiej kultury przeznaczonym do stosowania w ramach tejże kultury; jeżeli przenosimy go poza jej granice, to trening staje się metodą amerykańizacji ludzi w innych kulturach, podobnie jak McDonaldyzacja jest amerykańizacją lokalnych kuchni. (...) Jest to przykład akulturacji bez wyjeżdżania z kraju [Boski, 2009, s. 579].

Inni autorzy wskazują – w tym kontekście – na obserwowaną w szkołach Zachodu, erozję tradycyjnej formuły edukacji, co, w konsekwencji, wyzwala działania polegające na zastępowaniu tradycyjnych treści formami aktywizującymi uczniów, wśród których ważne miejsce zajmowało właśnie ćwiczenie miękkich kompetencji i promowanie testów – jako podstawy porównywania osiąganych przez uczniów wyników. Mechanizm ten przeniesiono następnie na polski grunt – to jest w zupełnie różny od zachodniego kontekst kulturowy [Kasprzak, Kłakówna, Regowicz, 2016, s. 60].

Brak tutaj miejsca na solidną dyskusję kulturowych i społecznych źródeł i uwarunkowań dzisiejszej, jak już wspomniałem, wysokiej pozycji społecznych kompetencji miękkich w polskiej rzeczywistości społecznej i w edukacji szkolnej. Warto jednak tutaj przywołać trudne do podważenia argumenty na rzecz tezy mówiącej o dużej przydatności miękkich kompetencji dla szkolnego kształcenia i wychowania. Pierwszy akcentuje właściwość, że kompetencje i umiejętności rozwijane właśnie w zakresie tzw. *społecznych umiejętności miękkich* umożliwiają **budowanie porozumienia** w przestrzeni szkoły – w sytuacji, gdy utraciły swą wyjaśniającą moc tradycyjne pojęcia, wartości i normy. Proces zapoczątkowany w 2. poł. XIX wieku, zwielokrotniony przemianami politycznymi, społecznymi i kulturalnymi naszego kraju w okresie ostatnich 3–4 dekad, o których pisałem wcześniej, spowodował, że dzisiaj **skuteczne porozumiewanie się**, zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym, stało się niezmiernie trudne. I właśnie wiedza, umiejętności i kompetencje z zakresu tzw. kompetencji miękkich mogą, choć trudno wyrokować w jakim stopniu, tym trudnościom zaradzić. Drugim, z wartych tutaj przywołania argumentów na rzecz celowości kształcenia i rozwijania miękkich kompetencji w edukacji szkolnej stanowi fakt, że to te

właśnie kompetencje i umiejętności niewątpliwie będą nieodzowne w przyszłej pracy zawodowej dzisiejszych uczniów, a niebawem – absolwentów naszych szkół. W świecie post-industrialnym, w następstwie lawinowo postępującej komputeryzacji i automatyzacji światowych gospodarek, przeważająca część zawodów i miejsc pracy będzie związana z **relacjami międzyludzkimi**. Szybko rozwijająca się dzisiaj sfera usług jest wyraźną zapowiedzią tych, niedalekich już, zmian.

Jaki sposób porozumiewania się jest adekwatny dla przestrzeni szkoły?

Odpowiedź na to pytanie wcale nie jest łatwa. Na przykład, wszelkie modele komunikacyjne oparte na relacji typu: *nadawca – odbiorca* (nauczyciel *przekazuje wiedzę* – więc jest *nadawcą*, uczeń, z kolei, *zdobywa wiedzę* – więc jest *odbiorcą*) chociaż może i były przydatne w dawnej, **tradycyjnej szkole**, dzisiaj, między innymi z powodów określonych wcześniej, skazują szkolne porozumiewanie się, a zatem – i całą szkolną działalność, na przegraną.

Aspekt porozumiewania się w przestrzeni szkoły, pośród różnych innych aspektów i wymiarów życia szkoły, odgrywa szczególnie ważną, jeżeli nie – główną rolę. To właśnie skuteczność tej *szkolnej komunikacji*, w największym stopniu, decyduje o wypełnieniu (bądź – nie!) podstawowych zadań stawianych przed instytucją szkoły. Są to, jak wiadomo: 1. realizacja procesu socjalizacji (dokładniej: „socjalizacji wtórnej”); 2. prowadzenie procesu kształcenia, realizowanego w formie (i języku) różnych ideologii edukacyjnych [Meighan, 1993, s. 200-223]. Procesy te, jak pokazują dzieje Zachodu, gdy nakierowane są na rozwój i szczęście jednostki i wspólnoty, okazują się bezprzykładnie trudne.

Patrząc z takiej perspektywy, wydaje się, że pożądany i adekwatny do przestrzeni szkoły model komunikacyjny może nieść formuła międzyosobowego porozumiewania się zaproponowana przez Johna Stewarta [Stewart, 2003, s. 46-68]. Autor ten, w przedłożonym przez siebie **transakcyjnym modelu porozumiewania się**, odwołuje się do filozofii dialogu Martina Bubera i do jego rozumienia **osoby ludzkiej**. Warto tutaj przywołać, za Johnem Stewartem, bogatą w treść i implikacje, definicję komunikacji interpersonalnej:

komunikacja interpersonalna jest to taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste [Stewart, 2003, s. 37].

Stewart mocno akcentuje potrzebę dostrzegania bogactwa treści związanych z pojęciem osoby ludzkiej: jej wyjątkowość, niemierzalność, dokonywane wybory,

refleksyjność i adresowalność². Pokazuje on, że spełnienie tej *potrzeby* stanowi warunek konieczny tego, by *międzyosobowe porozumiewanie się* nie tylko mogło zaistnieć, lecz także – by było w pełni zadowalające. Podobnie mocno autor ten podkreśla potrzebę dostrzegania w procesach komunikacji międzyosobowej waloru „transakcyjności”. Stewart mówi, w tym kontekście, o „spojrzeniu transakcyjnym” na porozumiewanie się: jest to *własność* owocująca tym, że każdy proces porozumiewania się stanowi dla rozmówców **formę współpracy** na rzecz tworzenia ich własnej tożsamości. Dla podejścia transakcyjnego istotne jest założenie, że pod wpływem komunikowania się ludzie stale się zmieniają, i to, kim są uczestnicy interakcji wynika z samego *wydarzenia*. W tym kontekście autor *Mostów zamiast murów* mówi, że komunikacja ma zdolność **budowania osoby**: nasze tożsamości ulegają w procesach porozumiewania się ciągłym zmianom, są wynikiem negocjacji podejmowanych między ludźmi [Stewart, 2003, s. 49].

Autor ten, kiedy uwydatnia walory patrzenia na komunikację w perspektywie *transakcyjnej*, porównuje tę optykę z patrzeniem na porozumiewanie się jako na *działanie* i – jako na *interakcję*:

1. „Soczewki” akcyjne i interakcyjne skupiają się na jednostkach i zachowaniach jednostkowych, podczas gdy „soczewki” transakcyjne skupiają się na tym, co ludzie robią razem. Spojrzenie transakcyjne objaśnia zatem to, co dzieje się pomiędzy ludźmi, w jaki sposób współpracują oni na rzecz konstrukcji znaczenia.
2. Spojrzenie akcyjne i interakcyjne pozwalają na traktowanie ludzi jako posiadających tożsamość ustaloną przed kontaktem, podczas gdy spojrzenie transakcyjne pomaga uznać, że tożsamość ludzi zmienia się podczas ich kontaktu. [Stewart, 2003, s. 48].

Przywołane wyżej rysy spojrzenia transakcyjnego na komunikację interpersonalną, z mocnym akcentem położonym na samo spotkanie – *kontakt* między rozmówcami pokazują, że właśnie takie *spojrzenie* wydaje się w pełni adekwatne dla procesów porozumiewania się w przestrzeni szkoły. Szkoły, do której (najmłodszy) wkraczają, niemalże, jako **tabula rasa** i którą, po latach, opuszczają (z dyplomem uczelni) jako

² Stewart w następujący, lapidarny sposób określa te pięć cech osoby ludzkiej: „Osoby różnią się od innych bytów na pięć szczególnych sposobów i aby kontaktować się z nimi jako osobami właśnie musisz o tym pamiętać: 1. Każda osoba jest wyjątkową, niewymienną częścią sytuacji komunikacyjnej. 2. Osoba jest czymś więcej niż kombinacją obserwowalnych, mierzonych elementów. To, co niemierzalne nazywamy „uczuciami”, „emocjami” lub „duchem”. 3. Osoby mogą wybierać, możemy odpowiadać, zamiast po prostu reagować. Nie jesteśmy w stanie cofnąć czasu ani przenieść się na inną planetę, ale nasza przyszłość nigdy nie jest całkowicie zdeterminowana przez naszą przeszłość. 4. Osoby są refleksyjne. Jesteśmy świadomi nie tylko tego, co nas otacza – możemy być świadomi także naszej świadomości. 5. Osoby są adresowalne, co oznacza, że można mówić do nas i z nami, a nie tylko o nas, i że możemy to odwzajemniać”. [Stewart, 2003, s. 44].

osoby wykształcone, dojrzałe i bogate tożsamościowo. Kiedy jednak odnosimy to Stewartowskie *transakcyjne spojrzenie* do relacji interpersonalnych budowanych w przestrzeni szkoły, wtedy celowe wydaje się wzbogacenie przywołanego tu modelu międzyosobowego porozumiewania się o jeszcze jedną cechę, o której Stewart nie mówi, a która jest obecna w spuściźnie Martina Bubera, z której – jak podkreślałem – autor *Mostów zamiast murów* bogato czerpie. Mowa tutaj o idei *niepełnej wzajemności* w relacjach nauczyciel – uczeń, czy dokładniej – o jej ograniczeniu. To ograniczenie ma miejsce za sprawą **idei objęcia**³. Takiego objęcia dokonuje nauczyciel (wychowawca), a już nie – uczeń; bez objęcia ani relacja wychowawcza, ani proces wychowania nie mogłyby trwać. Bo to właśnie nauczyciel winien jednak, patrząc na przestrzeń szkoły *widzieć dalej i lepiej rozumieć* to, co się w tej szkolnej przestrzeni dzieje. W odniesieniu do rozmów podejmowanych w klasie szkolnej takie zastrzeżenie ograniczające *ideę wzajemności* wydaje się szczególnie istotne.

Kompetencje interpersonalne nauczycieli i uczniów w świetle badań sondażowych

Wcześniejsze analizy dotyczyły głównie *teoretycznego* aspektu relacji interpersonalnych. Zasadniczą jednak kwestię, badaną w niniejszym szkicu określa jego tytuł: *Kto jest zainteresowany dobrymi relacjami interpersonalnymi w przestrzeni szkoły?* Próbując odpowiedzieć na to pytanie i mając na uwadze dokonane wcześniej konceptualizacje i rozróżnienia, zamierzam odwołać się do *praktyki* szkolnego życia, a konkretnie – do jego *częstkowego* obrazu, uzyskanego dzięki badaniom sondażowym.

Badania dokonano metodą sondażu diagnostycznego, narzędziem był kwestionariusz ankiety. Zostały one przeprowadzone w 11 szkołach licealnych województwa w wielkopolskiego wiosną 2018 roku na grupie 69 nauczycieli i 460 uczniów. Pytania skierowane do nauczycieli różniły się nieco od pytań skierowanych do uczniów. Kwestionariusz dla nauczycieli zawierał 47 pytań, a przeznaczony dla uczniów – 40 pytań; w obu przypadkach pytania miały charakter pytań półotwartych i zamkniętych.

Warto tutaj zaznaczyć, że podobne tematycznie i zakresowo badania przeprowadziłem w 2010 roku, a ich wyniki opisałem w innej pracy [Heller, 2010, s. 66-70]. Fakt ten pozwolić może na porównanie obu uzyskanych *obrazów* i – umożliwić ocenę, czy w okresie między badaniami zaszły jakieś istotne *zmiany* w charakterze szkolnych relacji interpersonalnych.

³ Piszę o tym (wspólnie z Elżbietą Pieszak) szerzej w pracy pt. *Czy w bibliotece publicznej jest miejsce na komunikację interpersonalną?* w: Poniedziałek W. (red), *Rola bibliotek w lokalnej przestrzeni informacyjnej, edukacyjnej i kulturalnej*, Poznań–Kalisz–Konin 2009.

Podejmując badania sondażowe **nauczycieli** kierowałem się trzema pytaniami badawczymi:

1. Czy nauczyciele znają pojęcia: „kompetencje interpersonalne” i „komunikacja interpersonalna”?
2. Czy oni sami posiadają kompetencje i umiejętności w zakresie tych pojęć? (odpowiedź na to pytanie ograniczona była specyfiką zastosowanej metody badawczej⁴);
3. Czy nauczyciele są rzeczywiście zainteresowani budowaniem dobrych relacji interpersonalnych w przestrzeni szkoły, a w tym, w szczególności, w relacji nauczyciel – uczeń?

Odpowiedzi na pytania ankietowe, dotyczące pierwszej z wymienionych wyżej kwestii prowadzą do następujących wniosków. Nauczyciele deklarują znajomość pojęcia „kompetencji interpersonalnych” (*tak* odpowiedziało 68% badanych, w *przybliżeniu* – 28%) i własne kompetencje w tym zakresie oceniają pozytywnie (jako *wysokie* – ocenia 25% badanych, *średnie* – 58%). Słabo jednak je znają: poprawnie zdefiniowało to pojęcie tylko 52% ankietowanych nauczycieli. Jednocześnie mają nauczyciele świadomość, że kompetencje interpersonalne stanowią szczególnie ważny element procesu kształcenia i wychowania (tak sądzi 83% badanych). Podobnie przedstawia się stosunek nauczycieli do pojęcia „komunikacji interpersonalnej”. Chociaż znacząca większość badanych deklaruje znajomość tego pojęcia (*tak* – 65%, w *przybliżeniu* – 29%), to jednak tylko 29% badanych wskazuje prawidłową jego definicję, a całe bogactwo znaczeń z nim związanych dostrzega jeszcze mniej (ok. 26 % respondentów).

W odniesieniu do drugiego pytania, czy nauczyciele „sami posiadają kompetencje z zakresu tych pojęć”, z uwzględnieniem ograniczeń wynikających z zastosowanej metody badawczej (o których wspominałem wcześniej), można sformułować następujące wnioski. Co do kompetencji interpersonalnych nauczycieli pewien zarys takiego obrazu zyskujemy nie tyle dzięki *explicite* sformułowanym odpowiedziom, ile dzięki cechom (postawom) *implicite* zawartym w tych odpowiedziach. I tak, wymowne są, na przykład, odpowiedzi na pytanie brzmiące następująco: *Jeżeli, czasem, ocenia Pani/Pan komunikację z uczniem jako nieudaną, to winy za ten stan rzeczy dopatruje Pani/Pan w...* Na to pytanie aż 59% nauczycieli optowało za wyborem *c* – w tak zwanych „trudnościach obiektywnych”. W postawie ucznia tej „winy” dopatrywało się 19% respondentów, a 22% – we własnej postawie. Czy nie przypomina to pewnego rodzaju asekuracji, humorystycznie określanego zdaniem: „Ja tu tylko sprzątam...”? Wymowne są także znacznie różniące się odpowiedzi nauczycieli na dwa, zdawałoby się, bardzo podobne pytania: *Czy według Pani/Pana szkoła uczy samodzielnego myślenia*

⁴ O takich ograniczeniach badania kompetencji interpersonalnych metodą „pytań” zawartych w badaniach sondażowych piszę w innej pracy [Heller, 2016, s. 26].

oraz *Czy Pani/Pan jest przykładem nauczyciela, który uczy samodzielnego myślenia?* Podczas gdy na pierwsze z nich tylko 59% odpowiedziało *tak*, to na drugie – już 97% (!) Może jest to znak przekonania: „Jestem dobrym wyjątkiem w złym systemie...”?

Konkretniejszy obraz wyłania się przy ocenie umiejętności i kompetencji nauczycieli z zakresu komunikacji interpersonalnej. W obrazie tych kompetencji i umiejętności dostrzec można wyraźne rozdwojenie (niespójność). Z jednej strony tego obrazu wyłaniają się cechy, wskazujące na wysoką „komunikacyjną samoświadomość” nauczycieli. Wiedzą oni, że dobra komunikacja interpersonalna może sprzyjać lepszemu wypełnianiu przez szkołę jej zadań (*tak* odpowiedziało 93% badanych). Twierdzą, że dokonują wszelkich starań, by kontakty interpersonalne w przestrzeni klasy były optymalne (deklaruje tak 91% nauczycieli). I kiedy mają dokonać *samooceny* własnych kompetencji komunikacyjnych, wykazują duże „samozadowolenie”: na skali 7-punktowej aż 59 % wskazuje na wartości największe, a tylko 6% badanych „umieściło” swoje kompetencje w połowie skali (!).

Druga część tego obrazu nauczycielskich kompetencji – oparta na odpowiedziach na pytania odniesione do praktyki porozumiewania się w przestrzeni klasy, wskazuje jednak na „ciemniejszą” stronę tych kompetencji. Ta druga część obrazu wyłania się wtedy, kiedy odwołujemy się do faktycznie prowadzonych rozmów, do konkretnych zachowań komunikacyjnych. Okazuje się bowiem, że przywołane wcześniej tezy mówiące o „samozadowoleniu” i wysokiej „samoświadomości komunikacyjnej” nauczycieli – są, w znacznej mierze, bezpodstawne. I tak, interesujące i znaczące – w badanym aspekcie – wydają się następujące odpowiedzi respondentów. W bardzo ograniczonym stopniu dostrzegają (i rozróżniają), w kontaktach z uczniami, niezgodność między wypowiedziami słownymi i mową niewerbalną. Na przykład na pytanie: *Czy czasami obserwuje Pani/Pan w trakcie kontaktów z uczniami niezgodność wypowiedzianych przez nich słów a „mowę ciała”?* tylko 26% badanych odpowiedziało *tak* (*nie* – 23%, *sporadycznie* – 54%). Nie widzą różnic w porozumiewaniu się z uczennicami, w porównaniu z uczniami (chłopcami). Na pytanie: *Czy zauważa Pani/Pan różnicę w porozumiewaniu się z uczennicami w porównaniu z uczniami (mężczyznami)?* *tak* odpowiedziało jedynie 46% respondentów (*nie* – 32%, *sporadycznie* – 28%). Nie dostrzegają też płynących od uczniów komunikatów w postaci krytyki, „obrazy”, moralizowania. Na pytanie: *Czy zdarza się, że uczniowie kierują do Pani/Pana komunikaty w postaci krytyki, „obrazy”?* *tak* odpowiedziało 14% badanych, *nie* – 51%, *sporadycznie* – 35%. Nie widzą – generalnie – bogactwa możliwości płynących z dobrej komunikacji interpersonalnej. Na pytanie: *Jakie inne aspekty (oprócz uważnego słuchania) mogą zwiększyć korzyści wynoszone z zajęć?* aż 41% badanych nie udzieliło żadnej odpowiedzi (!). Sumując, można stwierdzić, że nauczyciele nie wierzą w to, że relacje komunikacyjne z uczniami mogą być lepsze. Mówi o tym także odpowiedź na następujące pytanie:

Czy kontakty nauczycieli z uczniami mogłyby być lepsze?: tak odpowiedziało 46%, *trudno powiedzieć* – 51%, a *nie* – 3% nauczycieli. A na pytanie „uzupełniające” tę kwestię: *Co, zdaniem Pani/Pana mogłoby te relacje polepszyć?* Tylko 22% nauczycieli dało wskazówki, jak można byłoby to osiągnąć.

W badanie sondażowym **uczniów** kierowałem się dwoma pytaniami badawczymi:

1. Czy uczniowie posiadają wiedzę i kompetencje z zakresu relacji interpersonalnych i międzyosobowego porozumiewania się?
2. Jak uczniowie oceniają charakter relacji interpersonalnych i porozumiewania się w przestrzeni klasy i czy sądzą, że mogłyby być one znacznie lepsze?

Odpowiedzi uczniów dotyczące pierwszej z wymienionych kwestii prowadzą do następujących wniosków. Uczniowie poprawnie definiowali pojęcie „relacji interpersonalnych” i „komunikacji interpersonalnej”; szczególnie dobrze opisywali to drugie pojęcie – aż 90% wskazało na jedną z dwóch prawidłowych jego definicji. Prawie połowa dostrzega *transakcyjny* charakter międzyosobowego porozumiewania się (49%). Chociaż w *deklarowaniu* znajomości tych pojęć są ostrożniejsi (niż – nauczyciele): znajomość pojęcia „relacji interpersonalnych” zadeklarowało 59% uczniów (*tak* – 22%, „w przybliżeniu” – 37%), a pojęcia „komunikacji interpersonalnej” – 84% (*tak* – 47%, „w przybliżeniu” – 37%). Odpowiedzi uczniów na pytania ankietowe wskazują także na ich dość dobre kompetencje interpersonalne i komunikacyjne (z zastrzeżeniem wynikającym z zastosowanej metody badawczej – o czym była mowa wcześniej). Świadczą o tym, na przykład, odpowiedzi na następujące pytanie: *Czy dla dobrych relacji interpersonalnych ważna jest umiejętność rozwiązywania konfliktów?* – *tak* odpowiedziało 90% badanych. Albo – na pytanie: *Czy dostrzegasz, czasami, w trakcie kontaktu z nauczycielem niezgodność wypowiedzianych przez niego słów i mowę ciała?* – *tak* odpowiedziało 38% uczniów, *sporadycznie* – 43%, *nie* – 16%. A także, na pytanie: *Czy zauważasz różnicę w porozumiewaniu się z nauczycielką w porównaniu z nauczycielem (mężczyzną)?* – *tak* odpowiedziało 51%, *sporadycznie* – 22%, a *nie* – 28%. Odpowiedzi na te dwa ostatnie pytania wskazują na to, że – w pewnym zakresie – kompetencje komunikacyjne uczniów są nawet wyższe, niż nauczycieli (!)

Z kolei, odpowiedzi na pytania ankietowe powiązane z drugim pytaniem badawczym (Jak uczniowie oceniają charakter relacji interpersonalnych i międzyosobowego porozumiewania się...?) prowadzą do wniosków następujących. Uzasadniony wydaje się wniosek, że uczniowie tylko w małym stopniu są usatysfakcjonowani z panujących w klasie relacji interpersonalnych i jakości międzyosobowej komunikacji. Wskazują na to odpowiedzi na następujące pytania. *Czy jesteś zadowolony ze stylu (charakteru, poziomu) rozmów w kontaktach z nauczycielem* – *tak* odpowiedziało 35% uczniów, *nie jestem do końca zadowolony* – 31%, a „nie jestem w ogóle zadowolony” – 4%. Na pytanie: *Czy w kontaktach z nauczycielem jesteś zadowolony/zadowo-*

lona z jakości prowadzonej komunikacji interpersonalnej? – tak odpowiedziało 41%, „tylko w małym stopniu” – 16%, a *nie* – 5%. Z kolei na pytanie: *Czy, według Ciebie, kontakt typu: uczeń – nauczyciel mógłby być lepszy i bardziej skuteczny?* – tak odpowiedziało 39%, a *nie* – 7%. Warto tutaj dodać, że znacząca grupa respondentów (30%) wskazała także, jak to osiągnąć. Uczniowie sugerują, między innymi, by nauczyciele: „pozwalali na dyskusję w klasie”, „respektowali zdania uczniów”, „zdobywali się na okazywanie szacunku...”. W takim kontekście nie powinno dziwić, że uczniowie, oceniając jakość swoich relacji z nauczycielami na skali 7-punktowej – „umieszczali” ją w środku skali (66% uczniów), podczas gdy nauczyciele plasowali ją na punktach maksymalnych – (59%). Należy tutaj dodać, że uczniowie są wyraźnie świadomi dużego znaczenia dobrych relacji interpersonalnych dla ich rozwoju i szczęścia osobistego. Mówią o tym, między innymi, odpowiedzi na następujące pytanie ankietowe: *Czy sądzisz, że kontakty z nauczycielem mogą mieć wpływ na Twój rozwój, osobowość i szczęście osobiste?* Na to pytanie *tak* odpowiedziało 58% badanych uczniów, *tylko w niewielkim stopniu* – 33%, a *nie* – 10%.

Podsumowanie wyników badań

Podsumowanie określonych wyżej wyników badań sondażowych nie wydaje się rzeczą łatwą. Jest tak, w dużej mierze, dlatego, że przedstawione badania śledziły (sprawdzały) tylko częściowo – rzeczywiste umiejętności i kompetencje interpersonalne i komunikacyjne nauczycieli i uczniów, a w dużym stopniu odzwierciedlały raczej poglądy i przekonania respondentów na temat posiadanych umiejętności i kompetencji. Nie mniej, mając to zastrzeżenie na uwadze, można jednak określić ogólny zarys nauczycielskich i uczniowskich umiejętności i kompetencji.

W obrazie umiejętności i kompetencji nauczycieli ważne linie wyznacza *opozycja* pomiędzy wyraźnym „samozadowoleniem” z własnych umiejętności i kompetencji a słabym stanem faktycznym tych *walorów*. Jak zaakcentowano wyżej, w niektórych aspektach umiejętności i kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych, możliwości nauczycieli były wyraźnie niższe, niż te, jakimi dysponowali uczniowie (!). Dlatego dziwić może zarówno wspomniane „samozadowolenie” nauczycieli z własnych umiejętności i kompetencji, jak i prawie pełna akceptacja charakteru budowanych w przestrzeni klasy relacji interpersonalnych i stylu prowadzonych rozmów.

Natomiast obraz uczniowskich kompetencji umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych wydaje się, jak gdyby, „odwróceniem” (negatywem?) obrazu przypisanego nauczycielom. Na przekór dość powściągliwym deklaracjom co do znajomości pojęć *relacje interpersonalne* i *komunikacja interpersonalna*, uczniowie wykazali się dobrą znajomością tych pojęć. Co ważniejsze, wykazali (o ile tego

rodzaju badania mogły to wykazać) dość dobrą znajomość „warsztatu” kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych. Jak wyżej zaakcentowałem, w niektórych aspektach, uczniowskie umiejętności i kompetencje okazały się wyższe, niż te, jakimi wykazali się nauczyciele.

Wracając do tytułowego pytania tego szkicu i, mając na względzie powyższe „obrazy” kompetencji umiejętności nauczycieli i uczniów, narzuca się konstatacja, że jeżeli w przestrzeni szkolnej jest ktoś naprawdę zainteresowany dobrymi relacjami międzyosobowymi, to nie są to, niestety, nauczyciele. Nie uprawnia ich do tego wyróżnienia ani wspomniane „samozadowolenie” ze stanu własnych umiejętności i kompetencji, ani – tym bardziej – ich, jednak bardzo słabe opanowanie „warsztatu” kompetencyjnego. Jako na jedynych obrońców „szańców” dobrych relacji interpersonalnych i dobrej, szkolnej rozmowy można wskazać na uczniów. Ale, czy w tym staraniu o naprawę szkolnych relacji starczy im odwagi, determinacji i uporu?

Zakończenie

*Czasy się zmieniają i my zmieniamy się wraz z nimi*⁵... To stare powiedzenie nabiera działaj szczególnej aktualności. Nowe „czasy”, dominacja w naszym życiu cyfrowych środków komunikowania, tak w wymiarze jednostkowym, jak – wspólnotowym, społecznym powoduje potrzebę zmiany naszych zachowań i postaw. Tak w wymiarze jednostkowym, jak i – społecznym. A zatem – także zmiany instytucji społecznych, a w tym, w szczególnym stopniu – szkoły na różnych poziomach edukacji.

Analizy pracy, a w największej mierze wyniki badań sondażowych, pokazują, że nasza polska szkoła w niewielkim zaledwie stopniu dostrzega i docenia ogrom i nieodwracalny charakter zmian niesionych przez nowe cyfrowe media. Nauczyciele, jak „farbowane lisy” używają wprawdzie nowego języka, wprowadzają do nauczania nowe metody, ale – zachowują się „po staremu”. Jak gdyby nadal żyli w dawnym świecie, w którym tylko oni „posiadali książkę” – to jest dostęp do wiedzy i źródeł poznania.

Być może, jedną z przyczyn niekonsekwencji („rozdwojenia”) w podejściu nauczycieli do kwestii kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych (to znaczy – traktowanie ich jako ważnych dla wypełniania misji szkoły, a jednocześnie – nie wymaganie od siebie trudu samodoskonalenia w tej dziedzinie) jest swoiste *nieporozumienie semantyczne*. Jego źródłem może być wieloznaczność określeń „relacje interpersonalne” i „międzyosobowe porozumiewanie się”. Pojęcia te, subiektywnie rozumiane, podobne są, w pewnym sensie, do – przywołanego na początku tej pracy zbiorowej – pojęcia

⁵ Łacińskie brzmienie: *Tempora mutantur et nos mutamur in illis*.

„zdrowego rozsądku”. Podobnie jak powszechna jest ufność we własny zdrowy rozsądek, tak też – przekonani z reguły jesteśmy o własnych dużych możliwościach interpersonalnych i komunikacyjnych. Zapominamy jednak o dość trywialnej prawdzie, która głosi, że *sama rozmowa nie tworzy jeszcze więzi, nie buduje dobrych międzyludzkich relacji*. Z reguły pamiętają o tym przedstawiciele zawodów nakierowanych na **pomaganie ludziom**: psychiatry, psycholodzy, terapeuci, lekarze, pielęgniarki, także – księża. Nauczyciele, jak wynika z przedstawionych wyżej analiz, zdają się takiej wyobraźni nie posiadać...

Jeżeli można mówić o „światelku w tunelu”, to za jego nosicieli można uznać raczej uczniów. To właśnie głównie uczniowie zdają się dostrzegać *novum* płynące z powszechnej obecności mediów cyfrowych i implikacje, jakie ta obecność niesie. Lepiej widzą oni potrzebę budowania nowych postaw i kreowania nowych zachowań, szczególnie w sferze relacji interpersonalnych i komunikacyjnych. Wskazuje na to także próba porównania przywołanych w pracy wyników badań przeprowadzonych w 2018 roku, z tymi – sprzed ośmiu lat. Okazuje się, że na przestrzeni tego czasu (znaczącego na skali rozmiarów „epoki cyfrowej”), wiedza i kompetencje interpersonalne i komunikacyjne właśnie uczniów wzrosły najbardziej. Być może, wynika to stąd, że w otaczającym młodych ludzi „cyfrowym morzu” właśnie o dobre międzyludzkie relacje jest najtrudniej?

Literatura

- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Heller W., *Kompetencja interpersonalna młodzieży szkolnej. Czy media cyfrowe są zagrożeniem dla umiejętności interpersonalnych młodego pokolenia?*, w: *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły*, W. Heller, A.M. Janiak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2016
- Heller W., *Jednostka w odbiciu świata wirtualnego. O pokusach redefiniowania pojęcia tożsamości*, w: *E-learning jako przestrzeń komunikacji społecznej*, W. Heller, M. Janiak, M. Mikołajczyk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2017.
- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Regowicz A., *Szkolna tradycja i nowe media w: Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Regowicz J. Waligóra J., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Regowicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Meihgan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Pieszak E., Heller W., *Czy w bibliotece publicznej jest miejsce na komunikację interpersonalną?* w: *Rola bibliotek w lokalnej przestrzeni informacyjnej, edukacyjnej, kulturalnej*, E. Poniedziałek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań–Kalisz–Konin 2009.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, w: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Streszczenie

W pracy podjęto problem relacji interpersonalnych budowanych w przestrzeni szkoły w obliczu dzisiejszej dominacji mediów cyfrowych. Odpowiedź na jedno z głównych pytań pracy: czy nauczyciele są dobrze przygotowani do zapewnienia poprawnych międzyosobowych relacji i dobrej komunikacji? – jest negatywna. Na podstawie analizy wyników badań sondażowych autor dochodzi do wniosku, że to raczej uczniowie są lepiej, niż nauczyciele, przygotowani i nastawieni do rozwiązania kwestii dobrych relacji interpersonalnych w klasie szkolnej.

Słowa kluczowe

szkoła, nauczyciele, uczniowie, relacje interpersonalne, komunikacja interpersonalna

Abstract

WHO IS INTERESTED IN GOOD INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE SCHOOL SPACE?

The thesis tackles the subject of interpersonal relationships established in the school space in the face of the contemporary domination of the digital media. The answer to one of the main questions of the thesis, namely whether teachers are prepared well to guarantee correct interpersonal relationships and good communication, is negative. On the basis of the analysis of the results from the survey, the author draws the conclusion that it is rather the students than the teachers who are better prepared to solve the matter of good relationships in the classroom.

Keywords

school, teachers, students, interpersonal relations, interpersonal communication

Efektywna praca zespołowa studentów. Teoria Ról Zespołowych M. Belbina

Wstęp

Umiejętność pracy w zespole jest obecnie jednym z podstawowych wymagań względem potencjalnego pracownika. Praca w zespole jest wskazywana w opisach stanowisk w serwisie agregującym ofert pracy w 11 906 ogłoszeniach¹.

Zainteresowanie badaczy i praktyków budzą kwestię doboru pracowników do zespołów (tak by pracowały one sprawnie i efektywnie przynosząc zysk organizacji). Jeżeli umiejętność pracy w zespole jest jednym z częściej wskazywanych wymagań w ofertach pracy, to można oczekiwać, że studenci również będą mieli możliwość zapoznania się z tą formą pracy w trakcie zajęć dydaktycznych.

Jednak mimo wielu dowodów skuteczności uczenia się we współpracy pozostaje ono na marginesie polityki szkolnej [Dumont i in., 2013, s. 272]. Czy praca zespołowa musi być traktowana w szkole czy na uczelni po macoszemu? Ograniczona do prośby „Podzielcie się na czteroosobowe zespoły i zróbcie zadanie...”. Czy istnieją sposoby, by przygotować przyszłych absolwentów do wyzwania, jakim jest ścisła współpraca w – często nowym – zespole? Odpowiedzą na te pytania staje się coraz popularniejszy element zajęć dydaktycznych – praca nad projektem trwająca kilka tygodni.

Wykorzystanie szans, jakie daje taka forma działalności wymaga od wykładowcy zaangażowania w proces tworzenia grup i animowania ich działalności, nie pozwalając na zachowania określane mianem „próżniactwa społecznego”. Zbudowanie skutecznego zespołu podczas zajęć stanowi skomplikowaną operację, wymagającą od prowadzącego szczególnych umiejętności, znajomości studentów i wyboru metody doboru studentów do grup.

Przełom lat 80. i 90. XX wieku przyniósł wiele opracowań dotyczących metod doboru pracowników do pracy zespołowej. M. Belbin w swoich badaniach doszedł

1 [Pracuj.pl].

do wniosku, że o sukcesie zespołu decydują nie czynniki takie jak intelekt osób w nim pracujących, ale to, czy zespół poniesie porażkę, czy też osiągnie sukces zależny od zachowania jego członków [Batenburg i in., 2013, s. 904]. Oprócz koncepcji M. Belbina powstały inne teorie ról zespołowych, np.: [Graen, 1976]; [Holland, 1985]; [Graen, Scandura, 1987]; [Woodcock, 1989]; [Margerison, McCann, 1990]; [Parker, 1990]; [Davis, 1992]; [Spencer, Pruss, 1992]. Istnieją obecnie alternatywne sposoby oceny ról zespołowych opierające się na kwestionariuszach osobowości, np. kwestionariusz Cattella 16PF – *Sixteen Personality Factor Questionnaire* lub OPQ – *Occupational Personality Questionnaire* [Dulewicz, 1995].

W artykule omówiona zostanie Teoria Ról Zespołowych M. Belbina. Oprócz charakterystyki każdej roli przedstawione zostaną wyniki badań, których przedmiotem było wykorzystanie tej metody doboru członków zespołu, oraz wyniki pilotażowych badań własnych.

Praca w zespole – korzyści i nie tylko...

Wyznaczone cele edukacyjne często obejmują również obszar pracy zespołowej. Jeżeli studenci nie przejawiają odpowiedniego poziomu kompetencji związanych z pracą w zespole, zadaniem prowadzących jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia [Sugai, Horner, 2002, s. 23-50] i takie prowadzenie zajęć, by mogli oni zdobyć brakujące umiejętności w trakcie ich trwania [Walker, Angelo, 1998, s. 101-112].

Studenci w zespole posługują się mową eksploracyjną: dyskutują, głośno wyrażają myśli, wspólnie poszukują znaczeń. Ich rozmowy opierają się na mowie sytuacyjnej niedoskonałej gramatycznie, występują w niej liczne niedokończone zdania. Sprzyja to nie tylko szybkiemu porozumiewaniu się, ale przede wszystkim uaktywnia osoby, będące podczas innych zajęć, ciche i wycofane, nie lubią zabierać głosu na forum grupy (administracyjnej) podczas zajęć [Łukasik, 2013, s. 104-105]. Mają one okazję ćwiczyć swoje umiejętności interpersonalne. Według R. Sawina, praca w grupie pozwala studentom nabywać wiedzę przez ustrukturyzowany proces zdobywania nowych informacji w toku trwania projektu – co stanowi podstawę uzyskania oceny – a także przez koncentrację na relacjach z zespołem, dyskusji. Pozwala na zdobycie nowych kompetencji i umiejętności [Dumont i in., 2013, s. 249-251].

Studenci często są negatywnie nastawieni do pracy w nowych zespołach. Czują się niepewnie w pozornie nowym składzie². Może być to związane z brakiem pewności siebie w nowej sytuacji. Przez co, jak zauważa I. Łukasik:

własna skuteczność we współpracy z grupą stanowi wyzwanie dla edukacji [Łukasik, 2013, s. 10].

² Zwykle zajęcia dydaktyczne – ćwiczenia i warsztaty – odbywają się w obrębie jednej grupy administracyjnej. Zatem nie można mówić o ewentualnej pracy w nieznanym wcześniej zespole.

Właściwością grupy jest zachodzenie interakcji między jej członkami. W grupie podkreśla się ważność spostrzegania siebie jako „my”. Należy to odróżnić od sytuacji, w której działający razem stanowią grupę osób pracujących w tym samym czasie i miejscu nad zadaniem, jednak niezależnie od siebie i bez potrzeby rywalizacji [Myers, 2003, s. 359].

Dla sukcesu grupy niezwykle ważne jest to, czy jej członkowie czują, że są w stanie podjąć zadanie w danym składzie. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą to wewnętrzne przekonanie jednostki o posiadaniu zdolności do mobilizowania zasobów poznawczych i wyznaczania kierunków działania zespołu. Są niezbędne do zrealizowania wymagań postawionych przed zespołem, współpracując z innymi jego członkami [Łukasik, 2013, s. 9], którzy

porozumiewają się ze sobą, przeżywają różnego rodzaju emocje, co może mieć wpływ na realizację zadań [Łukasik, 2013, s. 101].

Belbin z kolei zwraca uwagę na czynnik zespołowości, który

wykracza poza predyspozycje do poszczególnych ról zespołowych. Osoby ocenianej jako wartościowe dla grupy często umieją interweniować w odpowiednich momentach, zmieniać pełnioną funkcję, ograniczać swój wkład, tworzyć rolę dla innych, a czasem brać na siebie zadania, przed którymi się wzbrania. Pozostaje pytanie, czy te cechy stanowią umiejętności, czy też są atrybutami osobowości? [Belbin, 2009, s. 138].

Z kolei G. Filipowicz traktuje pracę zespołową jako swoistą kompetencję składową na mapie kompetencji. Może ona podlegać ocenie opisowej. Scharakteryzował on pracę zespołową jako:

aktywne uczestnictwo w pracach zespołu opierającą się na zaangażowaniu i dążeniu do osiągnięcia wspólnego celu. Budowanie rozwiązań usprawniających pracę i zapewnienie i zapewnianych osiągnięcie celów [Filipowicz, 2016, s. 367].

W swoim opracowaniu wytypował następujące wskaźniki pracy zespołowej jako kompetencji pracowniczej: 1. aktywność w realizowaniu celu zespołowego; 2. dbałość o zaangażowanie i odpowiednią atmosferę w pracy zespołowej; 3. poszukiwanie optymalnych sposobów realizacji zadań zespołu; 4. współpraca i porozumienie z osobami zespołu; 5. dzielenie się informacjami [Filipowicz, 2016, s. 367].

Członkowie zespołu pełnią w nim określone role wybierane bardziej lub mniej świadomie. Zbiór norm definiujących, jak powinien zachowywać się człowiek zajmujący określoną pozycję w społeczności, nazywamy „rolą” [Myers, 2003, s. 163].

Ogólnie rzecz biorąc, wcale nie jest regułą, że każdy dostaje taką pracę, jaka jest dla niego najodpowiedniejsza. Częściej zdarza się, że ludzie wybierają funkcję, która jest zgodna z ich doświadczeniem, bez względu na to, czy odnoszą na tym polu sukcesy czy porażki. Zespoły osiągające gorsze wyniki uzależniały podział pracy wyłącznie od zajęć, które ich członkowie wykonywali w przeszłości [Belbin, 2009, s. 105].

Role to reguły zachowania lub oczekiwania związane z poszczególnymi członkami grupy. Mogą mogą być, na przykład, zbyt specjalistyczno-zadaniowe i społeczno-emocjonalne. Zróżnicowanie ról sprawia, że bardziej efektywny jest podział pracy w zespole projektowym. W grupie, której wysiłek oceniamy podczas zajęć, zachodzą zależności pomiędzy zaangażowaniem jej członków. Współzależności te mogą mieć charakter pozytywny lub negatywny. Współzależność pozytywna zachodzi w przypadku, gdy sukces pojedynczych osób ułatwia odniesienie sukcesu przez grupę – zatem ocenie zostaje poddana grupa jako całość. Można porównywać pracę grupy do innych zespołów. Natomiast współzależność negatywna polega na rywalizacji – sukces jednej osoby wiąże się z porażką innej, a ocenie podlegają indywidualne jednostki tworzące zespół, a nie zespół jako całość. Wolfgang Stroebe i in., badając pracę zespołową, odkryli, że poprawa wyniku uzyskanego przez grupy można powiązać z wyższym poziomem zaangażowania jej słabszych członków [Brown, 2006, s. 40-85].

Praca w zespole w dużych organizacjach ponadnarodowych wiąże się z innymi problemami, np. duża różnorodność w organizacji i zespole może spowodować konflikty wynikające z innej kultury organizacyjnej, które wpływają na spójność³ grupy i jakość jej pracy [Jackson, Joshi, 2004, s. 675-702]. Zaobserwować można również negatywne zjawiska związane z pracą w grupach w przestrzeni szkoły czy uczelni. Pierwszym z nich jest „próżniactwo społeczne”, definiowane jako:

skłonność ludzi do wkładania mniejszego wysiłku w wykonanie zadań, w których wspólny cel jest efektem zbiorowego wysiłku, niż wówczas, gdy są oceniani indywidualnie [Myers, 2003, s. 365].

Kolejne negatywne zjawisko opisywane jest metaforycznie „pasażerem na gapę” dotyczy osoby czerpiącej korzyści z pracy innych członków zespołu. Jednak sama nie włącza się w jego pracę [Myers, 2003, s. 365]. Tego typu sytuacje wymagają od prowadzącego zajęcia uwagi. Jednak nie powinien on zbyt ingerować. Jeżeli grupa posiada silnego lidera, skłoni on pozostałych członków do współpracy. Reagować należy tylko w skrajnych przypadkach.

³ Spójność grupy to zakres, w jakim członkowie grupy są lojalni wobec grupy i zaangażowanie w jej sprawę [Griffin, 2009, s. 634].

Zmniejszenie zaangażowania studenta w pracę jego zespołu nad projektem jest związane prawdopodobnie z rozproszeniem odpowiedzialności w przypadku łatwych zadań. Natomiast w przypadku zadania stanowiącego dla zespołu wyzwanie rozproszenie odpowiedzialności jest równoważone przez lęk przed negatywną oceną pracy zespołu [Crisp, Turner, 2009, s. 132]. Zatem, by w pełni móc wykorzystać korzyści płynące z tej metody pracy ze studentami, należy odpowiednio dobierać stopień trudności postawionych przed studentami zadań. Powinny one stanowić wyzwanie, nie zaś odtwórczą pracę, lub na tyle mało angażującą wszystkich członków zespołu, by pozwolili oni na pojawienie się opisanych powyżej negatywnych zachowań. Wpływem trudności zadania na efekty pracy zespołów zajmowali się J.M. Jackson i S.G. Williams. W 1985 roku opublikowali wyniki eksperymentu, w którym porównano uczestników pracujących obok siebie i współpracujących ze sobą. Realizacja łatwego zadania była bardziej efektywna w pojedynkę, natomiast tego o dużym stopniu trudności szybciej i efektywniej wykonano współpracując [Jackson, Williams, 1985, s. 937-942].

Oba wspomnianie zjawiska wynikają z częstej pracy uczniów i studentów w takim samym składzie grup. Zespoły te budowane są zwykle w oparciu o kręgi towarzyskie studentów oraz silną przebojową osobowość.

Zespół kierowany przez gwiazdę, w którym jeden niezwykle utalentowany inteligentny członek dominuje współpracowników i nadaje ton, ma wąski zakres przydatności [Belbin, 2009, s. 119].

Zwykle w składzie każdej z takich grup jest osoba, która jest bardziej zaangażowana w uczestnictwo w zajęciach z danego przedmiotu i to ona podejmuje się realizacji większej części pracy. Jednak dynamika takiego zespołu zwykle opiera się na gwiazdzie kierującej pracą zespołu. Gdy jej pomysły „wypalą się” w zadaniu efektywność zespołu spada.

Ile osób liczy grupa?

Efektywność zespołu wzrasta, gdy na forum grupy studenci dzielą się swoją wiedzą i podejmują próby kreatywnego rozwiązywania problemu. Co sprawia, że studenci nie odczuwają satysfakcji z pracy w zespole? Na to pytanie w swoich badaniach próbowały odpowiedzieć J. Burnett i B. Hastings. Uzyskane przez nie wyniki wskazują, że studenci czują się obciążeni pracą. Negatywny odbiór takiej formy pracy jest skutkiem niewłaściwego (niesprawiedliwego) podziału obowiązków, ale również zbyt mało licznych grup. Praca w tych samych grupach studentów skutkuje nie tylko tym, że „każdy wie co ma robić”, ale również jest związane z dużym obciążaniem najaktywniejszej w grupie osoby [Burnett, Hastiey, 2009, s. 62-63].

Zasadnym zatem jest pytanie: z ilu osób powinna składać się grupa, tak, by studenci pracowali skutecznie jako zespół? Grupę stanowią co najmniej trzy osoby mające wspólny cel. Wpływają one na siebie nawzajem, zachodzą między nimi interakcje i zależności. Jednak w przypadku grupy składającej się z trzech osób nie mogą one zaistnieć jako zespół, ponieważ jednostki podczas spotkań grupy postrzegają siebie nawzajem jako osobne podmioty nie zaś jako zespół. Dlatego zaleca się, by zespół projektowy liczył co najmniej cztery osoby [Adams, Galanes, 2008, s. 21-23]. Gagné i współpracownicy uznają za optymalną liczbę uczestników pomiędzy 3 a 8 osób [Gagné i in., 1992, s. 262]. Z kolei I. Łukasik uznaje za najbardziej optymalne zespoły 4 osobowe [Łukasik, 2013, s. 72].

Również M. Belbin zajmował się swoich badaniach również optymalną liczebnością grup, tak by zachowały one jak największą efektywność. Zauważył on:

im liczniejsza grupa, tym większa jest niezauważalna presja, by podporządkować się większości. Naciski mogą stać się przekonywujące podczas masowych spotkań, zebrań i zgromadzeń, że tworzą iluzję jednomyślności [Belbin, 2009, s. 120].

Analizował on pracę zespołów projektowych: dużych (dziesięcio-, jedenastoosobowych), średniej wielkości (ośmioosobowych) i małych grup sześcioosobowych. Porównywał również efektywność zespołów sześcio- i siedmioosobowych do zespołów pięcio- i czteroosobowych [Belbin, 2009, s. 120-130]. Sześcioosobowe zespoły stanowiły najbardziej obiecujący kompromis pomiędzy teoretycznie idealną liczbą ośmioosobowych zespołów pozwalających zapewnić szerokie spektrum ról i zespołów 4-osobowych, określonych jako zbyt mało liczne. Zespoły 6-osobowe okazywały się bardziej efektywne od zespołów siedmioosobowych zatem w przypadku niemożności zbudowania zespołów sześcioosobowych zaleca się budowanie grup 5-osobowych, w których poziom efektywności jest podobny do tych składających się z sześciu osób [Belbin, 2009, s. 123].

Jak wynika z badań nad pracą zespołów projektowych złożonych ze studentów, duży wpływ na sukces lub porażkę zespołu ma decyzja prowadzącego – negatywnie na jakość prac wpływa między innymi zezwolenie na samodzielny dobór studentów w zespoły robocze [Feichtner, Davis, 1984, s. 58-73]. Zespoły te

złożone są z ludzi, którzy mają pełnić uzupełniając się role i wchodzić ze sobą w dynamiczne relacje [Belbin, 2003, s. 126].

Ich liczba powinna być zależna od tego, ile pracy zespół ma do wykonania [Belbin, 2009, s. 120].

Teoria Ról Zespołowych

Teoria Ról Zespołowych jest efektem dziewięciu lat pracy zespołu M. Belbina. Była ona w późniejszym czasie rozwijana, np. przez dodanie dziewiątej roli, tj. specjalisty. Popularność tego modelu opiera się głównie na jego przystępności – prostocie kwestionariusza i przejrzystości wytypowanych ról zespołowych [Bell, 2013, s. 45-47]. W książce wydanej w 1981 r. M. Belbin wyróżnił osiem ról zespołowych: Praktyczny Organizator – PO (*Company Worker*), Naturalny Lider – NL (*Chairman*), Człowiek Akcji – CZA (*Shaper*), Siewca – SIE (*Plant*), Człowiek Kontaktów – CZK (*Resource Investigator*), Sędzia – SE (*Monitor – Evaluator*), Człowiek Grupy – CZG (*Team Worker*), Perfekcjonista – PER (*Completer – Finisher*) [Belbin, 1981, s. 157-161].

Wpływ celowego doboru do pracy w zespołach w oparciu o TRSPI i inwentarze osobowości weryfikowano teoretycznie i empirycznie w dwudziestu siedmiu badaniach. W pięciu przypadkach autorzy zweryfikowali to założenie negatywnie [Aritzeta i in., 2007, s. 105]. Osiemnaście z nich potwierdziło zależność pomiędzy pełnionymi rolami zespołowymi a stylem zarządzania [Lessem, Baruch, 2000, s. 75-84].

Użyteczność stosowania zaproponowanego przez M. Belbina podziału ról zespołowych potwierdził m.in. T. Hunter podczas gry biznesowej rejestrowanej na wideo i opisaną za pomocą opisów behawioralnych i charakterystyki. Jak wynika z tego badania, zespół może liczyć na większy sukces, im więcej ról zespołowych zostanie w nim obsadzony, ponieważ sprawia to, że jest on (zespół) bardziej zrównoważony [Łukasik, 2013, s. 219]. Związek pomiędzy celowym doбором członków do zespołu a jego efektywnością udowodniono m.in. w artykule *The Effects of Team Diversity on Team Outcomes: A Meta – Analytic Review of Team Demography* [Horwitz, Horwitz, 2007, s. 987-1015].

Badania poparły założenia Belbina w kwestii:

- odrębności dziewięciu wyznaczonych ról zespołowych [Sommerville, Dalziel, 1998, s. 165-171];
- właściwych kombinacji ról zespołowych prowadzących do wzrostu efektywności [Prichard, Stanton, 1999, s. 652-665];
- wpływu wielkość grup i charakteru interakcji na jakość wyniku pracy zespołu [Seta i in., 1976, s. 48-52].

Wyróżnione w teorii M. Belbina role zespołowe są spójnie powiązane ze stylami poznawczymi i zachowaniem związanym z zarządzaniem konfliktem, co potwierdza słuszność tej teorii [Aritzeta i in., 2007, s. 108]:

Jedną z charakterystycznych cech zwycięskich zespołów była zdolności członków do wyszukiwania zadań i ról zespołowych, które najlepiej odpowiadały ich cechom osobowości i umiejętnościom. Nie dało się przewidzieć, w jaki sposób

będzie to przebiegać, jednak analiza zebranych informacji wykazała, że zdolność ta charakteryzowała większość skutecznych zespołów [Belbin, 2009, s. 105].

Mocne strony jednostki uzupełniają wkład innych poszczególnych członków zespołu, powodując rzeczywistą interakcję i wyższy poziom wydajności zespołu:

Termin „rola pełniona w zespole” opisuje określone zachowania, osobisty wkład w relacje z innymi osobami w pracy. Ze względów praktycznych należy wyraźnie oddzielić rolę pełnioną w zespole od funkcji, jaka została wyznaczona pracownikowi [Belbin, 2003, s. 41].

Taki podział może sprawiać problem w przypadku organizacji ze względu na np. stopień sformalizowania relacji i kulturę organizacji. Jednak podczas zajęć akademickich celem studentów jest przyswojenie wiedzy i wyćwiczenie umiejętności przewidzianych w sylabusie przedmiotu. Zadaniem prowadzącego zajęcia jest takie ich przeprowadzenie, by było możliwe zrealizowanie wszystkich założeń przedmiotu – w których często pojawiają się sformułowania odnoszące się do umiejętności współpracy, kompetencji komunikacyjnych, prezentacji własnego zdania i jego argumentacji.

Belbin w praktyce

Jest to badanie opierające się na samoocenie. Narzędzie badawcze zostało przetłumaczone w 1994 roku przez B. Kożusznik i D. Ekiert-Grabowską i opublikowane pod tytułem „Kierowanie Zespołem – Kwestionariusz Samooceny” [Witkowski, Ilski, 2000, s. 48]. Struktura badania przypomina skalę szacunkową z wymuszonym wyborem i opiera się na ocenie skumulowanej. Arkusz składa się z siedmiu części. W każdej znajduje się katalog ośmiu zdań twierdzących lub przeczących. Podlegają one samoocenie. Każde stwierdzenie jest wskaźnikiem innej roli i zostało umieszczone losowo w danej części kwestionariusza. Każda z nich opisywana jest przez: pięć zdań, w których podkreślone zostały pozytywne przejawy danej roli zespołowej i zachowanie, oraz dwóch stwierdzeń mówiących o zachowaniu nieporządnym.

Zadaniem osoby podejmującej się udziału w tym badaniu jest rozdzielanie punktów – 10 punktów pomiędzy wskazane grupy stwierdzeń. Stwierdzenia opisują funkcjonowanie człowieka w grupie, przy czym nie ma tu odpowiedzi dobrych lub złych czy też powodujących dyskomfort (wstyd, lub obawę). Jedynym obostrzeniem jest konieczność udzielenia szczerych odpowiedzi. Nie przewidziano ograniczeń czasu, jednak, jak zauważyli S.A. Witkowski i S. Ilski, średni czas rozwiązania (w grupie 160 badanych) wyniósł 20 minut [Witkowski, Ilski, 2000, s. 56].

Pierwsza część kwestionariusza składa się z instrukcji i przykładu rozwiązania jednej części arkusza. Na każdą z siedmiu części składa się osiem stwierdzeń, które należy wypełnić zgodnie z przyjętą procedurą:

1. zapoznanie się z aktualnie wypełnianą częścią kwestionariusza w całości;
2. analiza ośmiu stwierdzeń w celu wyboru tych najlepiej opisujących badanego;
3. rozdział punktacji – badany może przydzielić 10 punktów tylko jednemu zdaniu idealnie charakteryzującemu jego zachowanie podczas pracy w grupie (lub rozdzielić te 10pkt pomiędzy wszystkie lub część stwierdzeń, bardziej lub mniej trafnie opisujących jego zachowanie podczas pracy w zespole)⁴;
4. Samo-sprawdzenie badanego – czy w danej części kwestionariusza przydzielił wskazaną liczbę punktów.

Zdarzają się przypadki, w których osoby po wypełnieniu kwestionariusza i zapoznaniu się z uzyskanymi wynikami, a zatem z przydzieloną rolą nie zgadzają się z uzyskanym wynikiem. Z tym problemem zmierzli się badacze z Aberystwyth University. Ponadto zauważyli oni nadreprezentację pewnej grupy ról wraz z niedoborami przedstawicieli innych ról zespołowych, co powodowało trudność w prawidłowym doborze zespołów [Parry i in., 2012, s. 585-601].

Skład zespołów zależy od postawionego przed nimi zadania. W przypadku zespołów pięcioosobowych – inaczej zostaną one skonstruowane, gdy efektem ich pracy ma być zaprojektowanie nowego rozwiązania, niż gdy zespół ma dostosować obecną działalność do nowych procedur. W pierwszym przypadku zespół wymaga on naturalnego lidera, który będzie kierował pracą kreatywną. W drugim przypadku liderem zespołu może zostać człowiek akcji z cechami perfekcjonisty. Będzie on nadawał ton pracy zespołu składającego się z sędziego, perfekcjonisty i kilku osób z rolą człowieka grupy [Belbin, 2009, s. 146-147]. Dlatego podczas tworzenia składu poszczególnych zespołów tak ważna jest znajomość szczegółowych wyników:

Najwyższy uzyskany przez studenta wynik świadczy o najczęściej przyjmowanej przez niego konstruktywnej roli grupowej. Następne w kolejności dotyczą ról, które przyjmuje się, jeśli z jakichś powodów istnieje mniejsze zapotrzebowanie na tę najbardziej preferowaną. Dwa najniższe wyniki dotyczą obszarów, które należałoby rozwijać i prawdopodobnie najsłabszych [Belbin, s. 5].

Do rzadkości należą wyniki z jasno widoczną, jedną preferowaną rolą. Określa się ją jako bardzo silną orientację na pełnienie tylko jednej roli w zespole. Bardzo często zdarzają się sytuacje, w których wytypować można jedną wiodącą (preferowaną) rolę i jedną lub dwie role poboczne. Wytypowanie przez koordynatora budującego składy zespołów trzech ról dla każdego studenta znacząco ułatwia podział na grupy projektowe.

Nic dziwnego, że ludzie wydają się przyjmować kilka ról, ponieważ w rzeczywistości większość ludzi jest zobowiązana do wykonywania znacznej ilości pracy poza wpływem zespołu i dlatego muszą przyjmować kilka różnych ról. Wydawać by się

⁴ Studenci podczas rozwiązywania testu mieli podgląd na przykładowe odpowiedzi, np. A – 1 pkt, B – 1 pkt, C – 5 pkt, D – 0 pkt, E – 0 pkt, F – 0 pkt, G – 0 pkt, H – 3 pkt... Razem: 10 pkt.

mogło, że ludzie są zdolni do przyjęcia wszystkich ról, ale tylko wyróżniają te, które preferują, albo w wyniku naturalnej zdolności lub przeszłych zachowań, które były satysfakcjonujące [Sommerville, Dalziel, 1998, s. 170].

Co więcej, w badaniach wykazano, że istnieje związek między liczbą wykonywanych ról zespołowych przez jedną osobę i satysfakcją z pracy nad projektem [Ruch i in., 2018, s. 191].

Po wprowadzeniu zmian w swojej koncepcji M. Belbin umożliwił weryfikację wyników uzyskanych podczas testu przez zapoznanie się ze zdaniem obserwatorów. Jak zauważa A. Aritzeta i współpracownicy, umożliwia to ciekawe porównanie – samo-postrzeganie swojej pracy w zespole i zdanie jakie na ten temat mają współpracownicy [Aritzeta i in., 2007, s. 111].

Aby jednoznacznie ocenić, jaką rolę powinny w zespole odgrywać poszczególne osoby w oparciu o teorię Belbina należy oprócz wypełnienia Kwestionariusza Ról Zespołowych⁵ przeanalizować Arkusz Oceny Obserwatora (OAS – *Observer Assessment Sheet*), który został również zaprojektowany do wykorzystania przez współpracowników. Mogliby dokonać świadomego osądu w oparciu o ich wiedzę na temat danej osoby. OAS powinien być stosowany równolegle z BTRSPI, chociaż w wielu sytuacjach używa się tylko inwentarza ipsatywnego⁶ [Aritzeta i in., 2005]. Poniższa tabela zawiera charakterystykę dziewięciu ról zespołowych.

Tabela 1. Role Zespołowe wg M. Belbina

SIEWCA POMYSŁÓW	
MYŚLICIEL, KREATOR	
OPIS	SLOGANY
Proponuje różne – często innowacyjne – rozwiązania i strategie, które są odpowiedzią na (główne) trudne problemy z którymi mierzy się zespół. Przedstawia je grupie i forsuje podczas dyskusji. Jest gotowy wziąć udział w otwartej konfrontacji z innymi członkami zespołu, broniąc swojego punktu widzenia.	„Kiedy problem wydaje się nie do pokonania podejdź do niego od innej strony.” „Nie ma problemów, których nie można rozwiązać.” „Im większy problem, tym większe wyzwanie.” „Nie przeszkadzaj, gdy geniusz pracuje.” „Dobre pomysły zawsze na początku wydają się dziwne.”
CECHY	indywidualista, kreatywny niekonwencjonalny

⁵ Kwestionariusz Ról Zespołowych funkcjonuje w literaturze przedmiotu również jako BTRSPI (*Belbin Team Role Self Perception Inventory*), TRSPI (*Team Role Self Perception Inventory*). Ten akronim bywa również rozszerzany o liczbę ról zespołowych które kwestionariusz bada – TRSPI-R8, TRSPI-R9.

⁶ „[...] punktem odniesienia dla wyniku uzyskanego przez osobę badaną w zakresie jednej kompetencji są wyniki tej osoby, uzyskane w zakresie innych kompetencji” [Jurek, 2012, s. 108]. Zatem Kwestionariusz Ról Zespołowych jest metodą ipsatywną.

MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Jest obdarzony bogatą wyobraźnią, jednocześnie potrafi zaproponować genialne pomysły wykorzystuje posiadaną wiedzę i intelekt.		dopuszczalne:	
		– nadmiernie zajęty nowymi pomysłami	
		– zaniedbuje kwestie praktyczne	
		– pomija szczegóły	
		niedopuszczalne:	
		upiera się przy swoich pomysłach, rezygnując z/negując wspólnie wypracowane rozwiązania	
najchętniej współpracuje z		naturalnym liderem, człowiekiem grupy, sędzią	
CZŁOWIEK KONTAKTÓW			
POSZUKIWACZ ŹRÓDEŁ			
OPIS		SLOGANY	
Zna aktualny stan prac zespołu. Bardzo szybko nawiązuje kontakty wewnątrz grupy i na zewnątrz organizacji. Te mogą stać się użyteczne dla zespołu. Ma wysokie kompetencje komunikacyjne. Potrafi prowadzić niezbędne negocjacje, gdy w zespole występuje konflikt, jak również, gdy trzeba podjąć rozmowy z podmiotami zewnętrznymi.		„Możemy zbić na tym fortunę” „Pomysły należy kraść z dumą” „Nie wyważaj otwartych drzwi” „Okazja rodzi się na skutek błędu innej osoby” „Chyba możemy to wykorzystać” „Daj mi chwilę, możemy się tego dowiedzieć” „Pamiętaj! Czas przeznaczony na rozpoznanie rzadko bywa stracony”	
CECHY	ekstrawertyk, entuzjasta ciekawý świata, komunikatywny		
MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Posiada rozbudowaną sieć kontaktów. Jest dociekliwy, łatwo i szybko nawiązuje nowe znajomości. Ekstrawertyczny, komunikatywny, a przy tym przekonywujący i uprzejmy – bada możliwości nawiązania współpracy, szybko reaguje na pojawiające się sytuacje w zespole.		dopuszczalne:	
		Przejawia słomiany zapal	
		niedopuszczalne:	
		Nie dotrzymuje umów lub zawiera umowy w imieniu zespołu bez wiedzy innych członków grupy	
najchętniej współpracuje z		człowiekiem akcji, praktycznym organizatorem, człowiekiem grupy	
NATURALNY LIDER			
KOORDYNATOR			
OPIS		SLOGANY	
Koordynuje pracę zespołu i dąży do osiągnięcia postawionych celów. Potrafi efektywnie zarządzać zespołem: planuje, organizuje, motywuje i kontroluje jego członków. Rozpoznaje mocne i słabe strony współpracowników, przez co potrafi wykorzystać potencjał jednostek w zespole.		„Nie traćmy sprzed oczu istoty sprawy”	
		„Czy ktoś ma jeszcze coś do dodania?”	
		„Chcielibyśmy osiągnąć porozumienie, zanim przejdziemy dalej”	
		„Nigdy nie zakładaj, że cisza oznacza aprobatę”	
		„Uważam, że powinniśmy dać szansę komuś innemu”	
CECHY	spokojny, pewny siebie, zdyscyplinowany		

MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Zdolność do dostrzegania potencjału tkwiącego w ludziach. Silne skupienie na zadaniu. Potrafi manipulować innymi tak, by osiągnąć zamierzony efekt.		dopuszczalne:	
		Sklonny do lenistwa, gdy ma zastępcę przeciętny, jeśli chodzi o zdolności intelektualne i twórcze	
		niedopuszczalne:	
najchętniej współpracuje z		Uważa, że sukces zespołu zależy tylko od niego	
człowiekiem grupy, siewcą pomysłów, praktycznym organizatorem			
CZŁOWIEK AKCJI			
LOKOMOTYWA			
OPIS		SLOGANY	
Człowiek akcji chce mieć wpływ na sposób ustalania celów, zadań i priorytetów zespołu. Bierze aktywny udział w dyskusjach i próbuje nadać im ton. Rzuca wyzwania członkom zespołu. Irytuje go bezczynność grupy, źle znosi momenty, w których następuje stagnacja, grupa nie podejmuje działań.		„Po prostu to zrób” „Powiedz nie, a później będziemy negocjować” „Jeśli się tego podejmę, to będzie to zrobione” „Nadaj bieg tej sprawie” „Kiedy wyrzucają cię przez drzwi, spróbuj wejść oknem”	
CECHY	bardzo napięty, dynamiczny, zdeterminowany		
mocne strony		słabe strony	
dąży do przewyższenia pojawiających się problemów z efektywnością pracy zespołowej; chce dobrze czuć się w zespole – dąży do osiągnięcia samozadowolenia z podejmowanych działań		dopuszczalne: Frustruje i irytuje innych członków zespołu Lubi prowokować Nie zwraca uwagi na uczucia innych	
		niedopuszczalne: Nie przeprasza i nie potrafi rozładować napięcia, które spowodował.	
najchętniej współpracuje z		sędzią, człowiekiem kontaktów, człowiekiem grupy	
SĘDZIA			
KRYTYK WARTOŚCIUJĄCY, EWALUATOR			
OPIS		SLOGANY	
Jego rola skupia się na wnikliwej i obiektywnej analizie problemów, pomysłów i sugestii pojawiających się w trakcie pracy zespołu. Jego działalność w grupie sprawia, iż jest on lepiej przygotowany do podejmowania trudnych decyzji. Sam sędzia nie potrafi inspirować i motywować innych do pracy.		„Przemyślę to jutro i poinformuję cię, jaka jest ostateczna decyzja” „Czy wyczerpaliśmy wszystkie możliwości?” „Jeśli to sprzeczne z logiką nie warto się za to zabierać” „Lepiej jest pomału podejmować słuszne decyzję niż w pośpiechu i jedną błędną” „Po chwili namysłu uważam, że to najlepsza możliwość” „Rozważmy alternatywne rozwiązania” „Nie powinno się podejmować decyzji na fali czystego entuzjazmu”	
CECHY	trzeźwy, bez emocji, ostrożny wnikliwy poważny		

MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Przejawia talent strategiczny, dostrzega wiele stron jednego problemu. Potrafi dokonać obiektywnej oceny. Jest praktyczny i nie przejawia sentymentalnego podejścia do pomysłów lub współpracowników.		dopuszczalne:	
		Często przejawia nadmierny sceptycyzm poparty logicznymi argumentami	
		niedopuszczalne:	
		Staje się cyniczny i przestaje używać logicznych argumentów. Krytykanctwo	
najchętniej współpracuje z		praktycznym organizatorem, naturalnym liderem	
CZŁOWIEK GRUPY			
DUSZA ZESPOŁU			
OPIS		SLOGANY	
Wspiera pozostałych członków grupy, szczególnie w przypadku spadku morale, zapobiega konfliktowym sytuacjom, działa na rzecz prawidłowej komunikacji w grupie i zgodnej współpracy.		„Uprzejmość nic nie kosztuje” „Bardzo mnie zainteresował twój punkt widzenia” „Jeśli tobie to odpowiada, to też jestem z tego zadowolony” „Każdy ma jakąś dobrą stronę, do której możesz się odwołać” „Gdyby ludzie lepiej siebie słuchali, mniej by gadali”	
CECHY	empatyczny, łagodny, wrażliwy		
MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Potrafi wczuć się w sytuację pozostałych osób w zespole, buduje ducha zespołu i poczucie przynależności do niego. Jest lojalny wobec członków zespołu.		dopuszczalne:	
		Jest niezdecydowany w kluczowych dla zespołu kwestiach, szczególnie gdy wymagają podjęcia natychmiastowej decyzji. Łatwo ulega wpływom	
		niedopuszczalne:	
		Unika sytuacji związanych z wywieraniem presji na członków zespołu	
najchętniej współpracuje z		człowiekiem akcji, siewcą pomysłów, specjalistą	
PRAKTYCZNY ORGANIZATOR			
REALIZATOR, PRACOWNIK FIRMY, IMPLEMENTER			
OPIS		SLOGANY	
Zamienia wypracowane w zespole koncepcje na plan konkretnych działań. Przydzielone mu zadania wykonuje sprawnie, efektywnie i w przewidzianym czasie. Preferuje sprawdzone rozwiązania problemów.		„Jeśli to wykonalne, zrobimy to” „1 g działania jest wart tyle co 1 kg teorii” „Ciężka praca jeszcze nikogo nie zabiła” „Jeśli to jest trudne, zrobimy to natychmiast. Jeśli niemożliwe, zabierze nam to trochę więcej czasu” „Zabierzmy się wreszcie za to, co mamy zrobić”	
CECHY	konserwatywny, obowiązkowy, praktyczny, niezawodny		

MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Jest bardzo pracowity i zdyscyplinowany. Przejawia wysokie zdolności organizacyjne i preferuje zdroworozsądkowe podejście do pojawiających się (nagłych) sytuacji. Charakteryzuje się wysoką samokontrolą.		dopuszczalne:	
		Preferuje sprawdzone (tradycyjne) rozwiązania	
		Jest mało elastyczny i wątpiący	
		niedopuszczalne:	
		Świadomie utrudnia wprowadzenie zmian	
najchętniej współpracuje z		człowiekiem akcji, perfekcjonistą, siewcą pomysłów	
PERFEKCJONISTA			
SKRUPULATNY WYKONAWCA			
OPIS		SLOGANY	
Dąży do osiągnięcia konkretnego efektu. Chce zapewnić najwyższy standard wykonywanemu zadaniu w przewidzianym na nie czasie. Przez co staje się trudny w kontaktach z grupą wymaga bowiem pełnego zaangażowania i najwyższej kultury pracy od wszystkich członków zespołu. Zauważa każdy szczegół, wielokrotnie sprawdza przygotowane raporty.		„To coś, czemu musimy poświęcić całą naszą uwagę” „Zawsze trzeba czytać to, co jest napisane drobnym druczkiem” „Jeśli coś może się nie udać, to na pewno się nie uda” i jak powiedział O'Relly o prawie Murphy'ego: „Murphy był optymistą”. „Nie ma żadnego usprawiedliwienia na to, że nie jest się doskonałym” „Perfekcja to coś normalnego” „Zrób dzisiaj to, co możesz zrobić jutro” „Czy to zostało już dwukrotnie sprawdzone?”	
CECHY	staranny, uporządkowany, sumienny, niespokojny		
MOCNE STRONY		SŁABE STRONY	
Przejawia zdolność do domykania wyznaczonych zadań. Wyszukuje błędy i niedociągnięcia, które są przeoczone przez innych – poprawia i udoskonala. Perfekcjonizm. Dobrze czuje się w pracy wymagającej koncentracji i dużej dokładności, np. korekta i weryfikacja poprawności danych.		dopuszczalne:	
		Jest zbyt drobiazgowy, by powierzać pracę innym	
		Zamartwia się szczegółami, co powoduje napięcia w grupie	
		niedopuszczalne:	
		Jest obsesyjnie perfekcyjny, nieustannie chce poprawiać pracę wykonaną przez innych członków grupy	
najchętniej współpracuje z		człowiekiem kontaktów, siewcą pomysłów, człowiekiem akcji	
SPECJALISTA			
—			
OPIS		SLOGANY	
Jest bardzo samodzielny, często przejawia inicjatywę. Posiada rzadko spotykaną wiedzę i umiejętności. Realizuje wyznaczony cel. Lubi swoją pracę i jest z niej dumny. Przygotowuje dla zespołu profesjonalne ekspertyzy.		„W tej pracy nie przestajesz się uczyć” „Jeśli wybierasz pracę, którą kochasz, nigdy już nie będziesz musiał pracować” „Prawdziwy profesjonalizm sam w sobie jest nagrodą.” „Fascynuje mnie to co robią” „Im więcej wiesz, tym więcej musisz się jeszcze dowiedzieć” „Lepiej jest wiedzieć wiele na jeden temat niż trochę na wiele tematów”	
CECHY	Samodzielność Sumiennność Zaangażowanie Zdyscyplinowanie Samomotywujący się Ukierunkowany		

MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
Jest świadomy własnej wiedzy i umiejętności. Lubi i chce się ciągle rozwijać i uczyć. Jest oddany swojej pracy.	dopuszczalne:
	Ogranicza swój zakres działania do swojej specjalizacji. Nie dostrzega całości – skupia się na szczegółach
	niedopuszczalne:
najchętniej współpracuje z	Ignoruje czynniki wpływające na przedmiot pracy zespołu spoza własnego obszaru specjalizacji
	praktycznym organizatorem, naturalnym liderem, człowiekiem grupy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Belbin R.M., *Twoja rola w zespole*, 2003, GWP Gdańsk; Belbin R.M., *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*, Druga edycja, 2009, Wolters Kluwer Polska; Warszawa; Belbin R.M., *Kwestionariusz Ról Zespołowych*. A. Self, *Perception Inventory*, Opracowanie na podstawie autoryzowanego przekładu Barbary Kożusznik i Doroty Ekiert Grabowskiej (1994) oraz badań walidacyjnych Stanisława A. Witkowskiego i Sławomira Ilskiego.

Mocne strony jednostki uzupełniają wkład innych członków zespołu, powodując rzeczywistą interakcję i zwiększają wydajność grupy [Aritzeta i in., 2007, s. 111].

W zależności od relacji z: przełożonym, współpracownikiem, podwładnym analizowane role zespołowe mogą mieć różne preferencje. Jednak co do zasady dobrze współgrają ze wskazanymi w tabeli rolami zespołowymi.

Wyróżnić można w tej teorii role ukierunkowane na [za: Belbin, 2003, s. 76-96]:

1. cel: siewca pomysłów, sędzia, specjalista;
2. ludzi: naturalny lider, człowiek grupy, człowiek kontaktów;
3. zadania: człowiek akcji, praktyczny organizator, perfekcjonista.

Poszczególne role mają różny wpływ na pojawianie się konfliktów w zespole. Siewca pomysłów i człowiek akcji przejawiają dominujące zachowania, są ekspansywni i skłonni rozpocząć konflikt. Z kolei role związane z pracą nad projektem opierającą się na wdrażaniu pomysłów innych (perfekcjonista i człowiek zespołu) unikają konfliktów [Aritzeta i in., 2005, s. 157-182].

Naturalny lider i sędzia pełnią niejako role wspierające zespół. Pełnią funkcję pomostu między poszczególnymi rolami. Zarządzają konfliktami pojawiającymi się w grupie. Mogą on dotyczyć pojawiających się pomysłów lub stanu zaangażowania poszczególnych osób w pracę. Praktyczny organizator podobnie jak specjalista ceni wysoką kulturę pracy. Specjalista w konfliktach – jeżeli zostanie w nie zaangażowany – stara się dominować, ze względu na unikalną wiedzę, którą posiada. Zwykle jego funkcjonowanie w zespole opiera się na strategii unikania konfliktów. Przy występujących w zespole sporach człowiek kontaktów dąży do znalezienia kompromisowego rozwiązania, podobnie jak naturalny lider. Podczas łagodzenia konfliktów opierają się oni na swojej wysokiej inteligencji emocjonalnej.

Macrosson i Hemphill wskazują, że niektóre z definicji ról zespołowych opracowanych przez M. Belbina mogą zawierać opisy zachowań makiawelicznych. W swoich badaniach określili oni rolę Człowieka Akcji i Siewcy Pomysłów jako pozytywnie skorelowane z wysokim stopniem makiawelizmu, natomiast naturalny lider, praktyczny organizator i człowiek grupy, w niewielkim stopniu prezentowali charakterystyczne dla makiawelizmu zachowania [Macrosson, Hemphill, 2001, s. 355-364]. Liczna reprezentacja roli człowieka akcji w jednym zespole może prowadzić w skrajnym przypadku do znaczącego spadku wydajności, ciągłych konfliktów, a nawet rozpadu zespołu [Parry i in., 2012, s. 597-599].

Znajomość ról pełnionych przez poszczególnych członków zespołu może stać się dla jego lidera nieocenioną pomocą. Jak pokazuje tabela nr 1 – każda z ról ma swoje mocne i słabe strony, a także zachowania działające destruktywnie na pracę w zespole i do których lider nie może dopuścić. Nie zawsze liderem zespołu zostaje naturalny lider, który cechuje się wysoką inteligencją emocjonalną i empatią. Jednak nawet osoby niecharakteryzujące się kompetencjami miękkimi, obejmą przywództwo grupy – a dzieje się tak często ze względów formalnych – mogą wykorzystać właśnie znajomość ról zespołowych, by możliwie efektywnie prowadzić prace zespołu.

Test Ról Zespołowych jest znany w społeczności związanej z problematyką zarządzania zasobami ludzkimi i wśród pracowników, a także studentów. Narosło wokół niego, jak wskazuje sam autor, kilka szkodliwych mitów: 1. rola zespołowa to pojedyncza cecha osobowości⁷; 2. inwentarz oceny roli to test psychometryczny⁸; 3. najlepszym miernikiem ról zespołowych jest inwentarz oceny⁹; 4. nie można zmienić swojej roli zespołowej¹⁰; 5. każdy ma ulubioną rolę zespołową¹¹; 6. zrobiłem „Belbina”¹² [Belbin, 2009, s. 166].

⁷ Rola zespołowa to swoisty zbiór cech opisujących zachowania człowieka. Przy odpowiednim doborze członków grupy – mogą stać się efektywne w pracy zespołowej przy danym projekcie.

⁸ Testy psychometryczne badają pojedyncze cechy charakteru, natomiast inwentarz oceny dotyczy określonych kombinacji występowania tych cech i ich użyteczności w pracy zespołowej.

⁹ Samoocena dokonywana podczas rozwiązywania testu może stwarzać iluzję. Istnieje niebezpieczeństwo myślenia życzeniowego i barku rzetelnej samooceny. Dlatego wynik uzyskany w teście jest jedynie punktem wyjścia. Aby uzyskać rzetelne wyniki i klasyfikację do danej roli niezbędne jest również wzięcie pod uwagę opinii obserwatorów.

¹⁰ Ludzie mają pewne naturalne predyspozycje do pełnienia określonych ról zespołowych, jednak mogą one ulegać zmianie – głównie ze względu na wyzwania i sytuacje, których doświadczają. W toku nabywania nowych doświadczeń, obejmujących również pracę w różnych zespołach, a także rozwój osobisty może nastąpić zmiana.

¹¹ Niektórzy ludzie mają preferencje dotyczące pełnionych ról zespołowych, co nie oznacza, że są w nich bardziej lub mniej skuteczni, niż inni.

¹² Wiele osób chcących uzyskać informacje o roli zespołowej, w której powinni okazać się najbardziej skuteczni i efektywni dla swojego zespołu uważa, że ich zadanie kończy się na wypełnieniu kwestionariusza. Jednak dopiero po uzyskaniu informacji z ocen obserwatorów można w pełni skorzystać

Głosy krytyczne

Teoria ról grupowych Belbina stała się obiektem wielu badań. Potwierdzono w nich, że nie można wskazać mniej ważnych ról zespołowych. V. Dulewicz obalił twierdzenia łączące określone role zespołowe z poziomami statusu społecznego i odpowiedzialności [Dulewicz, 1995, s. 81-91]. W badaniach krytykujących teorię M. Belbina często nie uwzględniano wielu innych kwestii podniesionych przez autora.

Krytycy kwestionują zasadność tej teorii na gruncie zarówno psychologii, jak i socjologii. Główną implikacją prowadzonych przez nich badań jest między innymi wyuczalność zachowań społecznych charakterystycznych dla opisanych ról oraz to, że są one mniej restrykcyjnie związane z indywidualnymi cechami osobowości, niż sugeruje teoria Belbina [Manning i in., 2006].

Z kolei J. Prichard i N. Stanton w swojej pracy pytają, czy można realistycznie oczekiwać, że indywidualny wzorzec zachowań będzie spójny we wszystkich działaniach zespołu niezależnie od wykonywanego zadania lub natury grupy, do której należą [Prichard, Stanton, 1999, s. 663].

Teoria Ról Zespołowych Belbina jest poddawana krytyce również pod kątem zgodności psychometrycznej [Furnham i in., 1993, s. 245-257]. Jednym z często podnoszonych argumentów jest ipsatywny charakter stosowanego kwestionariusza [Broucek, Randell, 1996, s. 389-405]. Jest on postrzegany jako narzędzie słabe psychometryczne, głównie ze względu na stosowanie w nim skal porządkowych, a nie interwałowych [Witkowski, Ilski, 2000, s. 56-57]. Badania właściwości psychometrycznych instrumentów wykorzystywanych do mierzenia ról zespołowych przyniosły niejednoznaczne wyniki, np. [Furnham i in., 1993], [Broucek, Randell, 1996] oraz prace Swailes, McIntyre-Bhatty. W swoich badaniach opublikowanych w 2003 roku dowodzą, że pięć z dziewięciu skal BTRSP jest jednowymiarowych. Dwie inne skale (praktyczny organizator i perfekcjonista) wykazują lepsze dopasowanie do struktury dwuwymiarowej. Jednak uzyskane przez nich wyniki wiarygodności skal sugerują, że wiarygodność BTRSP jest lepsza niż wcześniej zakładano. [Swailes, McIntyre-Bhatty, 2003, s. 525-529]. W artykule *The „Belbin” team role inventory: reinterpreting reliability estimates* autorzy argumentują, że w przypadku nierównej skali między poszczególnymi rolami i wynikami wskazywanymi przez respondentów poprzedni badacze problemu manipulowali prawdziwą wariancją błędu. Prowadzi do niewłaściwego zastosowania alfa Cronbacha [Swailes, McIntyre-Bhatty, 2002, s. 529-536].

z możliwości, które zapewnia wspomagane komputerowo doradztwo w kwestii doboru preferowanej w roli zespołowej.

Kolejny aspekt, na który zwracają uwagę krytycy, opiera się na braku zróżnicowania demograficznego jako czynnika budowy zespołu. Chociaż dowiedziono, że różne formy różnorodności wiążą się z większą innowacyjnością, a także lepszym podejmowaniem decyzji [Homberg, Bui, 2013, s. 455-479].

Inny zarzut dotyczy zignorowania znaczenia odporności na efektywność pracy zespołu. Odporność ta może być rozumiana jako zdolność do przewyższania zagrożeń, takich jak konflikty czy niepowodzenia, których doświadcza zespół. Wpływają one na samopoczucie jego członków [Meneghel i in., 2016a, s. 505-522]. Oznacza to, że odporność jest związana z dwoma warunkami: 1. występuje ekspozycja zespołu na przeciwności 2. w efekcie następuje adaptacja zespołu do nowych (trudniejszych) warunków [Morgan i in., 2013, s. 549-559]. Wysoka odporność zespołu sprawia, że reaguje on na napotykaną przeciwności. Ta odpowiedź opiera się na elastyczności i improwizacji oraz umiejętności wyszukiwania atutów i zasobów posiadanych przez członków zespołu, tak, by zminimalizować wpływ negatywnych sytuacji na wykonywaną pracę [Meneghel i in., 2016b, s. 239-255].

Ostatnia grupa badań to wyniki, w których nie potwierdzono korelacji pomiędzy różnorodnością ról zespołowych a efektywnością zespołów. R. Battenburg i współpracownicy nie uzyskali wyników pozwalających zauważyć związek między różnorodnością ról zespołowych a wydajnością zespołu¹³. Stwierdzili oni również, że wydajność zespołu nie była powiązana z rolą zespołową osoby pełniącej funkcję lidera. Zauważyli oni istotną zależność pomiędzy indywidualnymi wynikami badań członków zespołu a oceną, którą otrzymali za raport na koniec roku. Jak sami badacze podkreślają, uzyskane przez nich wyniki mogą ulec zmianie, jeśli przyjmie się inne wskaźniki, np. poziom współpracy wewnątrz zespołu lub poziom motywacji zespołu [Battenburg i in., 2013, s. 901-913].

Z kolei D. van Dierendonck i R. Goren analizowali uzyskane wyniki w odniesieniu do trzech metod pomiarowych. Skonfrontowali je z wnioskami czterech obserwatorów. Ich wypowiedzi dotyczyły zachowania poszczególnych respondentów. Uzyskane wyniki jasno wskazują, że wyraźny sens ma rozróżnienie dziewięciu ról w zespole, jednak niepokojące w uzyskanych przez nich wynikach są interkorelacje zmiennych, służących do wyznaczenia ról zespołowych [van Dierendonck, Groen, 2011, s. 345-366].

¹³ W badaniu uczestniczyli 144 studenci zarządzania podzieleni na 24 zespoły, które uczestniczyły w grze biznesowej. Wszyscy uczniowie wykonali test ról zespołowych przed podziałem na grupy. Praca każdego zespołu została oceniona na podstawie oceny otrzymanej za sporządzony raport oraz wyników finansowych uzyskanych na koniec gry [Battenburg i in., 2013, s. 901-913].

Metoda ta ma wiele zalet, m.in. szybko zbiera różnorodne dane (również na masową skalę), a jej stopień rzetelności jest zadowalający¹⁴. Ponadto umożliwia szybką interpretację udzielonych odpowiedzi. Opracowanie surowych danych zajmuje około 5 minut, w przypadku testów komputerowych są one dostępne natychmiast.

Badania własne

Celem niniejszej pracy o charakterze jakościowym było porównanie efektywności i przebiegu pracy zespołowej dwóch zbiorowości studentów – pracujących w zespołach w składach dobranych dobrowolnie i celowo. Podstawą podziału była Teoria Ról Zespołowych zaproponowana przez M. Belbina. Wnioski opracowano na podstawie wyników uzyskanych podczas symulacji biznesowej organizowanej podczas zajęć uniwersyteckich na polskiej uczelni ekonomicznej. W procesie badawczym poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją różnice w funkcjonowaniu zespołów złożonych ze studentów, którzy dokonali samodzielnego podziału na grupy i zespołów utworzonych celowo przez prowadzących?
2. Czy metoda doboru grup zaproponowana przez M. Belbina jest wartościowym narzędziem wspierającym tworzenie skutecznych zespołów projektowych pracujących w grupach podczas zajęć dydaktycznych?

Obserwacja miała charakter aranżowany, bezpośredni i jawny. Zastosowano kwestionariusz obserwacji. Został zaprojektowany tak, by uwzględniał zaangażowanie poszczególnych członków zespołu w wykonywanie kolejnych zleconych zadań oraz pozwolił na przygotowanie notatek dotyczących efektu końcowego realizowanego przez zespół projektu.

W badaniu udział wzięły dwie grupy studentów trzeciego roku zarządzania studiów licencjackich, studiujących w trybie niestacjonarnym. Zaplanowano sześciogodzinne warsztaty – symulacje opierające się na poznaniu kreatywnych metod rozwiązywania problemów. Z każdą z grup skontaktowano się z siedmiodniowym wyprzedzeniem i poinformowano o warunkach i zasadach uczestnictwa w symulacji.

Pierwsza grupa otrzymała drogą elektroniczną wiadomości pozwalające przygotować się do udziału w symulacji oraz informację z prośbą o podział na grupy wedle uznania. Zaproponowano wielkość grup 5–6 osobowych, jednak nie był to warunek konieczny do spełnienia. W dalszej części artykułu studenci należący do tej grupy administracyjnej nazywani będą zbiorowością A.

¹⁴ W badaniach walidacyjnych uzyskano zgodności wewnętrzną opierając się na wzorze Spearmana-Browna dla poszczególnych ról w przedziale 0,65 (człowiek kontaktów) – 0,81 (człowiek grupy) [Witkowski, Iliski, 2000, s. 56-57].

Druga z grup uczestniczyła w zajęciach, podczas których studenci zostali przydzieleni do pięciu zespołów pięcioosobowych. Na siedem dni przed terminem warsztatów otrzymali drogą elektroniczną instrukcję dotyczącą przebiegu zajęć. Zawarto w niej nie tylko informacje pozwalające się przygotować do udziału w symulacji, jak również link do kwestionariusza BTRSPI – 8R. Test ról zespołowych przeprowadzono za pośrednictwem platformy Google Forms. Na uzupełnienie testu studenci mieli 2 dni. Po tym czasie otrzymali oni informację zwrotną zawierającą skład zespołów i wskazanego lidera zespołu. W dalszej części artykułu studenci należący do tej grupy administracyjnej nazywani będą zbiorowość B.

Wyniki

Podczas zajęć studenci poznawali szereg narzędzi. Po wprowadzeniu teoretycznym zostały one wykorzystane na poszczególnych etapach symulacji. Podczas udziału w zajęciach nie przewidziano przerw, zależały one jedynie od decyzji każdego z zespołów. Symulacja prowadzona była przez dwóch wykładowców. Każdy z nich przeprowadzał obserwację grup uczestniczących w zajęciach. Wykorzystano arkusze obserwacji pozwalające na:

1. ocenę indywidualnego uczestnika – ta część zawierała informację o wyniku uzyskanym w Kwestionariuszu Ról Zespołowych oraz umożliwia ocenę uczestnictwa w zadaniu i poziomie zaangażowania każdego studenta podczas pracy nad narzędziem. Ponadto na tym etapie weryfikowano zgodność pełnionych przez studentów ról w zespołach z charakterystyką ról zespołowych przedstawionych w tabeli nr 1.

2. ocenę zespołową – ocenę wykonywanego zadania przez grupę zespołowo.

W ostatniej części zajęć studenci prezentowali wypracowane rozwiązania. Zajęcia kończyły się rozmową każdej z grup z prowadzącymi. Stanowiła ona podsumowanie pracy podczas tych zajęć. Studenci zapoznali się z oceną i wnioskami płynącymi z zajęć. Mieli wówczas okazję poznać wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Ról Zespołowych oraz to, czy zgadzają się one z obserwacjami poczynionymi przez prowadzących.

Podstawowym założeniem badań była weryfikacja funkcjonowania grup i ich skuteczność w realizacji zadania, zatem ograniczono do minimum ingerencje wykładowców w sposób funkcjonowania grup. Pozwoliło to zaobserwować następujące różnice:

- a) skład grup

- zbiorowość A – Studenci nie byli w stanie przeprowadzić podziału na grupy przed zajęciami. Zdecydowali poświęcić pierwsze 15 minut zajęć na budowę zespołów, skracając jednocześnie czas przeznaczony na pracę nad projektem. Podczas podziału na grupy wynikły liczne konflikty i ostatecznie powstały trzy ośmioosobowe grupy, z których składu studenci byli zadowoleni. Grupy

zostały stworzone wokół funkcjonujących w grupie administracyjnej „klik”, do których dołączały nieprzydzielone osoby.

- zbiorowość B – Studenci pracujący w sześciu zespołach zbudowanych w oparciu o role zespołowe pracowali w nowym składzie. Jak wynika z rozmów prowadzonych na koniec zajęć potraktowali oni podział na grupy neutralnie jako element zajęć, ponieważ miał on podstawę, a nie był wynikiem przypadkowej decyzji. Podział studentów na grupy – ze względu na liczne reprezentacje niektórych ról – nastąpił z uwzględnieniem trzech najwyższych wyników. Decyzja ta pozwoliła uzyskać możliwe szeroki przekrój ról w każdej z grup.

b) zaangażowanie w pracę

- zbiorowość A – Praca każdej z trzech grup wyglądała podobnie – zwykle jedna osoba dyktowała, jak wykonać zadanie, np. co wpisać w danym polu. Dyskusje rozpoczynały się w momencie, gdy osobie rozwiązującej zadanie brakło pomysłów. Zespoły niechętnie reagowały na obecność prowadzącego w pobliżu stanowiska pracy, ponaglali się wzajemnie.
- zbiorowość B – Studenci zaczynali pracę nad każdym narzędziem od dyskusji, która trwała przez cały czas trwania symulacji. Często zadawali dodatkowe pytania i prosili o opinię wykładowców podczas pracy nad narzędziem, a nie tylko o sprawdzenie po zakończeniu każdego etapu symulacji.

c) zarządzanie czasem

- zbiorowość A – Studenci niechętnie organizowali przerwy dla całego zespołu, jednak były one przedłużane (szczególnie przerwa na posiłek), ponieważ po wyznaczonym czasie do stanowiska grupy wracała tylko część osób. Jednocześnie dążyli do jak najszybszego zakończenia pracy.
- zbiorowość B – Studenci nie organizowali przerw obejmujących cały zespół. Gdy student potrzebował przerwy to na nią wychodził, a jego grupa pracowała dalej. Nie uzgadniano czasu trwania takiej przerwy. Posiłki były dostarczone przez kuriera lub oddelegowane osoby do jego zakupu dla całego zespołu. Studenci kontynuowali pracę nad projektem podczas posiłku – jednak był to raczej czas poświęcony na przemyślenia i luźne spostrzeżenia.

d) uzyskane wyniki

- zbiorowość A – Studenci zgłaszali zbyt małą ilość czasu przewidzianą na symulację. Prawdłowo zidentyfikowali problem, ale zaproponowane rozwiązania były wtórne.
- zbiorowość B – Zespoły zakończyły pracę przed przewidzianym na nią czasem. Prawdłowo zidentyfikowały problem, jednak przekrój rozwiązań który zaproponowali, by go rozwiązać był szeroki, a propozycje różnorodne i kreatywne (również w formie prezentacji).

Prowadzącym udało się zaobserwować wśród studentów zachowania charakterystyczne dla poszczególnych ról zespołowych. Były one zgodne z uzyskanymi wynikami kwestionariusza. Podczas rozmów indywidualnych studenci nie zgłaszali, że nie zgadzają się z przyznaną im rolą. Natomiast informowali, że podczas wcześniejszego rozwiązywania testu, np. u doradcy zawodowego uzyskali inne wyniki. Dalsze badania nad wykorzystaniem koncepcji M. Belbina w przestrzeni akademickiej można prowadzić na większej grupie studentów podczas projektu o dłuższym czasie trwania. Kwestią wartą dalszych badań jest zmienność uzyskiwanych wyników w czasie trwania studiów, np. podczas pierwszego i ostatniego roku studiów.

Podsumowanie

Praca zespołowa jest swoistym „poligonem doświadczalnym” dla studentów. W przyszłej pracy zapewne będą mieli okazję pracować w różnych zespołach. Często w nowym otoczeniu i z różnymi współpracownikami, z którymi, być może nie mieli okazji nawiązać relacji koleżeńskich. Praca nad projektami realizowanymi podczas zajęć dydaktycznych w różnych składach osobowych jest wartościowym doświadczeniem i choć nie można jej porównać do pracy z nowymi i nieznanymi osobami może okazać się stosownym treningiem przed wkroczeniem na ścieżkę pracy zawodowej.

Uzyskane wyniki badań jednoznacznie wskazują pozytywny wpływ doboru całego grup studentów z wykorzystaniem Kwestionariusza Ról Zespołowych M. Belbina. Studenci, którzy pracowali w tych zespołach, wykonali pracę szybciej i wydajniej. Ich kultura pracy była inna. Pozytywnie ocenili samo doświadczenie.

Z perspektywy prowadzącego zajęcia największym wyzwaniem jest kompletowanie zespołów. Do częstych przypadków należy sytuacja, w jakiej występuje wielu przedstawicieli jednej roli przy deficycie innych i np. jednym naturalnym liderze. Jednak Kwestionariusz Ról Zespołowych M. Belbina jest bez wątpienia narzędziem wspierającym efektywną pracę zespołową podczas zajęć dydaktycznych. Wymaga jednak zaangażowania ze strony uczelni przed rozpoczęciem zajęć.

Literatura

- Adams K.L., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Aritzeta, A., Ayestaran, S., Swailes, S., *Team role preference and conflict management styles*, „International Journal of Conflict Management”, nr 16 (2), 2005.
- Aritzeta, A., Swailes, S., Senior, B., *Belbin's Team Role Model: Development, Validity and Applications for Team Building*, „Journal of Management Studies”, nr 44 (1), 2007.
- Batenburg, R., van Walbeek, W., Maur, W. in der, *Belbin role diversity and team performance: is there a relationship?*, „Journal of Management Development”, nr 32 (8), 2013.

- Belbin R.M., *Kwestionariusz ról zespołowych, A Self Perception Inventory*, Opracowanie na podstawie autoryzowanego przekładu Barbary Kożusznik i Doroty Ekiert Grabowskiej (1994) oraz badań walidacyjnych Stanisława A. Witkowskiego i Sławomira Ilskiego.
- Belbin R.M., *Management teams. Why they succeed or fail*, Heinmann, London 1981.
- Belbin R.M., *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Belbin R.M., *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*, Druga edycja, Wolters Kluwer Polska; Wolters Kluwer Polska., Kraków, Warszawa 2009.
- Bell, G., *Teamwork makes the team work*, „Human Resource Management International Digest”, nr 21 (2), 2013.
- Broucek, W.G., Randell, G., *An assessment of the construct validity of the Belbin Self – Perception Inventory and Observer's Assessment from the perspective of the five – factor model*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, nr 69 (4), 1996.
- Brown R., *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Burnett J., Hastiey B., *Predicting satisfaction with group work Assignments*, „Journal of University Teaching and Learning Practice” (6), 2009.
- Crisp R.J., Turner R. N., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Davis J., *Successful teambuilding. How to create teams that really work*, Kogan Page, London 1992.
- Dulewicz, V., *A validation of Belbin's team roles from 16PF and OPQ using bosses' ratings of competence*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, nr 68 (2), 1995.
- Dumont H., Istance D., Benavides F., Janowskiego A., Janowska Z., *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, ABC a Wolters Kluwer business, Warsaw 2013.
- Feichtner, S.B., Davis, E.A., *Why Some Groups Fail: a Survey of Students' Experiences with Learning Groups*, „Journal of Management Education”, nr 9 (4), 1984.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Furnham, A., Steele, H., Pendleton, D., *A psychometric assessment of the Belbin Team – Role Self – Perception Inventory*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, nr 66 (3), 1993.
- Gagné R.M., Briggs L. J., Wager W. W., Kruszewski K., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Graen, G.B., Role making processes within complex organizations, w: In Handbook of Industrial and Organizational Psychology, M. D. (E.) Dunnette (red.), 1976.
- Graen, G.B., Scandura, T. A, *Toward a psychology of dyadic organizing*, „Research in Organizational Behavior” (9), 1987.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Holland J.L., *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, 1985.
- Homberg, F., Bui, H.T.M., *Top Management Team Diversity*, „Group & Organization Management”, nr 38 (4), 2013.
- Horwitz, S.K., Horwitz, I.B., *The Effects of Team Diversity on Team Outcomes: A Meta – Analytic Review of Team Demography*, „Journal of Management”, nr 33 (6), 2007.
- Jackson, J.M., Williams, K.D., *Social loafing on difficult tasks: Working collectively can improve performance*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 49 (4), 1985.
- Jackson, S.E., Joshi, A., *Diversity in social context: a multi – attribute, multilevel analysis of team diversity and sales performance*, „Journal of Organizational Behavior”, nr 25 (6), 2004.

- Lessem, R., Baruch, Y., *Testing the SMT and Belbin inventories in top management teams*, „Leadership & Organization Development Journal”, nr 21 (2), 2000.
- Łukasik I., *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Macrosson, W.D.K., Hemphill, D.J., *Machiavellianism in Belbin team roles*, „Journal of Managerial Psychology”, nr 16 (5), 2001.
- Manning, T., Parker, R., Pogson, G., *A revised model of team roles and some research findings*, „Industrial and Commercial Training”, nr 38 (6), 2006.
- Margerison, C. and McCann, D., *Team Management*, 1990.
- Meneghel, I., Martínez, I.M., Salanova, M., *Job – related antecedents of team resilience and improved team performance*, „Personnel Review”, nr 45 (3), 2016.
- Meneghel, I., Salanova, M., Martínez, I.M., *Feeling Good Makes Us Stronger: How Team Resilience Mediates the Effect of Positive Emotions on Team Performance*, „Journal of Happiness Studies”, nr 17 (1), 2016b.
- Morgan, P.B.C., Fletcher, D., Sarkar, M., *Defining and characterizing team resilience in elite sport*, „Psychology of Sport and Exercise”, nr 14 (4), 2013.
- Myers D.G., *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Parker G.M., *Team Players and Teamwork: The New Competitive Business Strategy*, 1990.
- Parry, C., Smith, M., Polglase, G., *Construction of Student Groups Using Belbin: Supporting Group Work in Environmental Management. Construction of Student Groups Using*, „Journal of Geography in Higher Education Construction of Student Groups Using Belbin: Supporting Group Work in Environmental Management”, nr 36 (4), 2012.
- Pracuj.pl, *Praca w zespole*, <https://www.pracuj.pl/praca/praca%20w%20zespole;kw> (dostęp: 18.08.2018).
- Prichard, J.S., Stanton, N.A., *Testing Belbin's team role theory of effective groups*, „Journal of Management Development”, nr 18 (8).
- Ruch W., Gander F., Platt T., Hofmann J., *Team roles: Their relationships to character strengths and job satisfaction*, „The Journal of Positive Psychology”, 2018, t. 13.
- Seta, J.J., Paulus, P.B., Schkade, J.K., *Effects of group size and proximity under cooperative and competitive conditions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 34 (1), 1976.
- Sommerville, J., Dalziel, S., *Project teambuilding the applicability of Belbin's team – role self – perception Inventory*, „International Journal of Project Management”, nr 16 (3), 1998.
- Spencer J., Pruss A., *Managing Your Team*, 1992.
- Sugai, G., Horner, R., *The Evolution of Discipline Practices: School – Wide Positive Behavior Supports*, „Child & Family Behavior Therapy”, nr 24 (1 – 2), 2002.
- Swales, S., McIntyre – Bhatti, T., *Scale structure of the Team Role Self Perception Inventory*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, nr 76 (4), 2003.
- Swales, S., McIntyre-Bhatti, T., *The „Belbin” team role inventory: reinterpreting reliability estimates*, „Journal of Managerial Psychology”, nr 17 (6), 2002.
- van Dierendonck, D., Groen, R., *Belbin revisited: A multitrait-multimethod investigation of a team role instrument*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, nr 20 (3), 2011.
- Walker, C., Angelo, T., *A Collective Effort Classroom Assessment Technique: Promoting High Performance in Student Teams*, „New Directions for Teaching and Learning”, nr 1998 (75), 1998.
- Witkowski, S.A., Ilski, S., *Walidacja Kwestionariusza Ról Zespołowych: A Self – Perception Inventory R.M. Belbina*, „Przegląd psychologiczny”, nr 43 (1), 2000.
- Woodcock M., *Team Development Manual*, Taylor and Francis, Florence 1989.

Streszczenie

Coraz częstsze występowanie pracy zespołowej nad projektem podczas zajęć dydaktycznych w polskich szkołach wyższych skłania do refleksji nad czynnikami wpływającymi na jakość tej aktywności. W tekście zaprezentowano charakterystyki dziewięciu ról zespołowych oraz wyniki obserwacji, której celem było porównanie efektywności i przebiegu pracy zespołowej dwóch zbiorowości studentów – pracujących w zespołach w składach dobranych dobrowolnie i celowo. Wnioski opracowano na podstawie wyników uzyskanych podczas symulacji biznesowej organizowanej podczas zajęć uniwersyteckich na polskiej uczelni ekonomicznej. Uzyskane wyniki badań jednoznacznie wskazują pozytywny wpływ doboru celowego grup studentów z wykorzystaniem Kwestionariusza Ról Zespołowych M. Belbina. W wyniku przeprowadzonych badań udało się uzyskać odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Studenci, którzy pracowali w tych zespołach, wykonali pracę szybciej i wydajniej. Ich kultura pracy była inna.

Słowa kluczowe

BTRSPI, Belbin, rola zespołowa, praca w grupie

Abstract

EFFECTIVE TEAM WORK OF STUDENTS – THEORY OF TEAM ROLES

BY M. BELBIN

A more frequent occurrence of teamwork on the project during classes in Polish institutions of higher education causes for thought regarding the factors which influence the quality of this activity. The text presents the characteristics of nine team roles and the results of the observation the aim of which was to compare the effectiveness and the course of teamwork of two student groups – working in teams selected voluntarily and deliberately. The conclusions were processed on the basis of the results obtained during the business simulation organised during university classes at a Polish university of economics. The obtained results of the study indicate a positive influence of the deliberate selection of the student groups by the means of M. Belbin's Team Work Questionnaire. Thanks to the conducted study it was possible to obtain the answer to the research question which was formulated. The students who worked in these teams finished their task quicker and more effectively. Their work culture was different.

Keywords

BTRSPI, Belbin, team role, group work

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela a efektywność realizacji zadań w zreformowanej edukacji szkolnej

Wstęp

Kierunki, w jakich dokonują się zmiany w edukacji, a także rosnące oczekiwania ze strony społeczeństwa dotyczące procesu nauczania – uczenia się wskazują wciąż na duże znaczenie szkoły pod kątem jej współczesnych zadań oraz roli nauczyciela uwidaczniające się przygotowaniem osób o coraz wyższym poziomie kompetencji komunikacyjnych do kierowania procesem edukacji. W powszechnej opinii istnieje przekonanie, że głównymi czynnikami decydującymi o jakości procesu edukacji są nauczyciele i posiadane przez nich kompetencje komunikacyjne.

Specyfika profesji nauczycielskiej ściśle związana jest ze stosunkami interpersonalnymi i różnorodnymi powiązaniem ze środowiskiem społecznym. Do najistotniejszych elementów w warsztacie pracy zawodowej pedagoga zalicza się wykorzystanie umiejętności kontaktowania się z wychowankami. Szczególne znaczenie ma tu komunikacja werbalna i niewerbalna, gdyż bardzo ważne jest, aby sposób przekazywanej wiedzy był prosty i zrozumiały.

Współcześnie coraz powszechniejszą praktyką w szkołach i innych instytucjach społecznych jest organizowanie tzw. treningów interpersonalnych, których celem jest doskonalenie umiejętności komunikacyjnych decydujących o przydatności do zawodu.

W zawodzie nauczyciela kompetencje komunikacyjne mają wyjątkowe znaczenie:

- realizowanie planowanych zadań edukacyjnych w placówkach oświatowych dokonuje się poprzez porozumiewanie się nauczyciela i ucznia,
- pedagog w procesie edukacji dokonuje istotnych przemian w psychice wychowanków,
- placówki szkolne obok środowiska rodzinnego są przestrzenią, w której dzieci i młodzież uczy porozumiewania się z innymi ludźmi.

Umiejętność skutecznego komunikowania się pomaga pokonywać różnorakie przeszkody i bariery w przestrzeni porozumiewania się ludzi, a także objawia się to poprzez polepszenie kontaktów w społeczeństwie, nawiązywanie serdecznych relacji z innymi osobami oraz ułatwia rozwiązywać sytuacje konfliktowe pojawiające się na co dzień w pracy.

Efektywna komunikacja drogą do skutecznego nauczania

Komunikacja stanowi jeden z najważniejszych elementów funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Szczególną jednak rolę odgrywa ona w środowisku szkolnym w nieustannych sytuacjach porozumiewania się i rozumienia nauczyciela oraz uczniów między sobą. W czasie trwania lekcji nauczyciel precyzuje myśli i wyraża je za pomocą słów, a więc komunikuje się werbalnie.

Wśród licznych kompetencji nauczycielskich istotną rolę odgrywają kompetencje komunikacyjne. Umiejętności komunikacyjne sytuują się w grupie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych, w której poza odpowiednim typem osobowości akcentuje się zdolność sprawnego komunikowania się werbalnego i niewerbalnego [Czerwiński, 2006]. B. Górecka-Mostowicz kompetencje komunikacyjne określa jako:

świadomość metajęzykową i umiejętność posługiwania się językiem zgodnie z sytuacją społeczną [Górecka-Mostowicz, 2003, s. 8].

Mogą być również traktowane jako:

zdolność złożona, obejmująca wiele sprawności, m.in. wiedzę, i umiejętności językowe, zdolności poznawcze, umiejętności różnicowania i adekwatnego nadawania komunikatów społecznych [Górecka-Mostowicz, 2003, s. 8].

Kompetencje komunikacyjne nie należą do umiejętności, które można osiąść w sposób czysto techniczny, są czymś więcej. Związane są ze zdolnościami empatycznego rozumienia i bezwzględnej akceptacji drugiej osoby, umiejętności dokonywania krytyki, jednak niedeprecjonującej (postawa niedyrektywna), a więc uzewnętrznianie własnych przemyśleń nie ma na celu ich narzucania, ale zaprezentowania własnego punktu widzenia, które ma być odebrane jako sugestia do poczynienia refleksji dla drugiej strony dialogu [Kwaśnica, 2003].

Powszechnie panuje pogląd, że niektórzy nauczyciele nie potrafią przekazać swoim wychowankom posiadanej wiedzy. Przyczyną takiego stanu może być ignorowanie zagadnień z obszaru kompetencji komunikacyjnych. Kompetencje komunikacyjne określają zdolność bycia w dialogu z innymi i samym sobą. Do komponentów owych

kompetencji zalicza się: umiejętności komunikowania interpersonalnego, słuchania, korzystania z licznych technik dyskusyjnych, poprawnego i czytelnego wypowiadania się [Jagiello, 2013]. Komunikacja polega na porozumiewaniu się, transmisji myśli, przekazywanie informacji. Stanowi fundament interakcji i ma charakter sprzężenia zwrotnego, co wyraża się poprzez wymianę informacji.

S. Domagalska rozpatrując kompetencje komunikacyjne kadry nauczycielskiej wyodrębnia takie umiejętności:

- aktywne słuchanie (koncentracja uwagi, pochylenie ciała, kontakt wzrokowy, używanie grzecznościowych i motywujących zwrotów, akceptowanie poglądów innych osób, empatia, zadawanie pytań, parafrazowanie, powściągliwość w wyrażaniu własnego zdania),
- przemawianie (koncentrowanie się na realizacji celu, formułowanie jasnych i zrozumiałych wypowiedzi, wizualizacja, modelowanie i kontrola siły głosu oraz jego barwy, utrzymanie kontaktu wzrokowego ze słuchaczem, wiara w siebie),
- rozmawianie (przygotowanie do rozmowy, koncentracja na przedmiocie i celu rozmowy, uśmiechanie się, wczuwanie się w sytuację drugiej strony dialogu),
- asertywność (przestrzeganie prawa do kulturalnego i sprawiedliwego traktowania innych, obrona przed manipulacją własnego zdania i przekonań, wyrażanie opinii i uczuć) [Jagiello, 2013, s. 40-41].

Nauczyciele, współpracując z uczniami, decydują się na dwa podstawowe style: autokratyczny i współpracujący. Wziąwszy pod uwagę sposób przedmiotowego traktowania wychowanka nauczyciel rozpoczyna i kończy własną wypowiedzią czas trwania interakcji, przy czym uczniowie biorą w niej czynny udział lub pozostają bierni. Wówczas komunikaty werbalne przybierają charakter przekazu wiedzy, informacji, okazywanie dezaprobaty z wypowiedzi uczniów. W konsekwencji zmierza to do „egzekwowania odpowiedzi”, co nie przyczynia się do językowego uaktywnienia uczniów.

Nauczyciel skłaniający się do pracy w stylu współpracującym kreuje komunikację opartą na dwóch kierunkach, odmiennie do stylu, w którym nauczyciel stawia się w środku wymiany komunikacyjnej. Dobór właściwej strategii zależy od wielu czynników, m.in. sposobu osiągnięcia celu zadania dydaktycznego, czasu, liczby uczniów w klasie, potrzeb edukacyjnych. Znamionami właściwie ukierunkowanej i toczącej się interakcji werbalnej są: właściwie zaaranżowane sytuacje i akty komunikacyjne, możliwość komentowania przez wychowanków zdania nauczyciela, dążenie do powstania otwartej komunikacji i tym samym budowanie u uczniów twórczych postaw.

Fundamentem uaktywnienia werbalnego i kreowania się interakcji jest uznanie przez nauczyciela podmiotowości wychowanków. Składnikami tak pojętego uznania przez pedagoga będzie:

- współudział w interakcji,
- nastawienie akceptujące,
- podstawa twórczej aktywności,
- zaangażowanie w podtrzymywaniu interakcji,
- zgoda na samodzielność dziecka [Thompson, 1998].

W przebiegu procesu edukacyjnego bierze udział cała osobowość nauczyciela łącznie z jego własnymi doświadczeniami, przeżyciami na płaszczyźnie edukacyjnej z dziećmi. Rozpatrując osobowość nauczyciela w szerokim tego słowa znaczeniu należy zaznaczyć, że w sposób wyrazisty przejawia się ona w tzw. komunikacji niewerbalnej. Wyrażana jest w kontakcie wzrokowym, uśmiechu, gestykulacji.

Właściwie teoria mowy ciała mówi to samo, co mowa potoczna: im bardziej jest ktoś wyprostowany, tym bardziej asertywna jest jego wewnętrzna postawa [Birkenbihl, 1998, s. 84].

Nauczyciel powinien utrzymać pewną harmonię w przekazie werbalnym i niewerbalnym, dobierać gesty do słów, których używa. Dobrym przykładem są dłonie, które przyciągają spojrzenia. Pokazanie otwartej dłoni wzbudza zaufanie i jest oznaką szczerości. Odwrotny efekt spowoduje pokazanie dłoni ściśniętych lub wskazywanie palcem na uczniów. Podobne i inne bariery komunikacyjne często nauczyciel stwarza w sposób zupełnie nieświadomy. O nieprzychylnym nastawieniu do uczniów może świadczyć napięta postawa, rozbiegany wzrok, chwytywanie się za brodę, ręce ukryte za plecami, skrzyżowane ramiona czy ręce w kieszeni [Collins, 2002].

Czynniki te są najczęściej podstawą do tworzenia tzw. pierwszego wrażenia, które zwykle trudno zmienić. Kwestie te mają więc istotne znaczenie dla nauczycieli, gdyż w czasie różnorodnych działań w szkole wpływają na ich rozwój oraz osobowość, muszą zatem kontrolować „język ciała”. Ważne jest zatem, by nauczyciele nie tylko potrafili panować nad swoimi zachowaniami niewerbalnymi, ale również umieli takie odczytywać u swoich wychowanków.

Z rozważań tych wynika, że zarówno komunikacja werbalna, jak i niewerbalna mają bardzo duże znaczenie w kontaktach pomiędzy nauczycielem a uczniem. Poziom ich rozwoju sprzężony jest z rozwojem zawodowym nauczyciela. Jego zainicjowanie powinno nastąpić już w okresie studiów, tj. w miejscu, gdzie kandydaci do zawodu pedagogów kształtują i doskonalą swoją osobowość. Najpełniej jednak rozwój ten ma miejsce w momencie podjęcia pracy zawodowej i jest on wynikiem systematycznie zdobywanych doświadczeń.

Kompetencje zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji dziecka w zakresie wychowania fizycznego

W rozumieniu współczesnej pedeutologii kształcenie nauczycieli jest procesem wielostronnym i długofalowym, rozwijającym osobowość i postawy, ściśle związany z bliskim i dalszym środowiskiem i transformacją ustrojową oraz wyzwaniem cywilizacyjnymi XXI wieku.

Edukacja wczesnoszkolna niezależnie od bogatej i odległej tradycji sięgającej epoki Oświecenia, doświadczeń okresu dwudziestolecia międzywojennego oraz czasów Polski Ludowej zaznaczyła swoją dynamikę w warunkach zaistniałych wskutek reformy edukacyjnej z 1999 r. Jej zasadniczą cechą jest skoncentrowanie kształcenia i wychowania na osobie dziecka. Celem edukacji wczesnoszkolnej jest tworzenie warunków do łagodnego przejścia uczniów do obowiązków. Przygotowanie ich do systematycznego uczenia się oraz zdobywania kompetencji społecznych. Kształcenie zintegrowane sytuuje się w obszarze orientacji podmiotowej i w całościowym modelu nauczania. W myśl tego

(...) termin „integracja” możemy odnieść do czterech podstawowych płaszczyzn kształcenia zintegrowanego: teleologicznej, treściowej, metodycznej i organizacyjnej [Zalewska, 2010, s. 309-310]

W edukacji wczesnoszkolnej szczególną rolę odgrywa zabawa. To w niej:

(...) dziecko poznaje świat, w którym żyje, uczy się go rozumieć, uczy się dostrzegać różnice między rzeczywistością a wyobraźnią i fantazją. Aktywność zabawowa ma zawsze zabarwienie emocjonalne, towarzyszy jej uczucie przyjemności, satysfakcja z osiągniętego rezultatu [Zuchora, 2009, s. 48]

Zabawa jest dla dziecka płaszczyzną do naturalnego zachowania i komunikowania się. Sprzyja kształtowaniu postaw otwartych i przyjaznych. To w niej dziecko najwyraźniej demonstruje nastawienie do świata. To w czasie zabaw dziecko uczy się współżycia z innymi dziećmi, doskonali umiejętności porozumiewania się, poznaje pierwsze normy, reguły zachowania w grupie, rozbudza swoje uczucia społeczne, wchodzi w dziedzinę wychowania moralnego. Zabawa choć w swej istocie skłania się ku tradycji, niesie przekaz pokoleniowy, jest elementem ciągłości kultury:

Wprowadza dziecko w świat najbliższych wartości kulturowych, pozostawia swobodę wyboru i zapewnia osobisty charakter przeżyć i doznań [Zuchora, 2009, s. 57].

Przez aktywność dziecko powinno poznawać złożoność świata i miejsce człowieka w środowisku przyrodniczym, społecznym i kulturowym. Rolą nauczyciela jest

ułatwiać uczniowi poznawanie świata i tworzenie własnego systemu wartości. Aby nauczyciel mógł należycie wywiązać się z takiej roli powinien posiadać zawodowe kompetencje.

Uzasadnienie potrzeby badań

Kompetencje wyrażają określony stosunek człowieka do otoczenia. Są silnie osadzone w myśleniu pedagogicznym. Kompetencje wyrażają właściwości osobowościowe, potwierdzają profesjonalizm w wykonywaniu czynności zawodowych.

Kompetencje zawodowe nauczyciela choć nie jedyne, mają istotny wpływ na efekty edukacyjne. Są one szczególnie ważne na I etapie edukacyjnym. W tym okresie dzieci przejawiają wysoką aktywność ruchową, naturalną, spontaniczną, zwykle bezcenną. Dlatego ważne są w tym okresie zorganizowane formy ruchu, które nadawać będą aktywności ruchowej postać działań świadomych i celowych ukierunkowanych na zdrowie, rozwój zdolności motorycznych oraz komunikacyjnych, radość, a w konsekwencji wdrażać do aktywności fizycznej.

W przekonaniach autorów reformy systemu edukacyjnego:

Każda uczelnia kształcąca na kierunku edukacji wczesnoszkolnej planem swoich studiów gwarantuje właściwe przygotowanie do prowadzenia wszystkich zajęć edukacyjnych z małym dzieckiem [Biblioteka Reformy, 2000, s. 32].

Praktyka dowodzi jednak, że obraz jest bardzo złożony. Znana jest powszechnie niechęć nauczycielek nauczania początkowego do zajęć ruchowych. Zwłaszcza takich, które wymagają odpowiedniego przygotowania zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Wyniki kontroli wychowania fizycznego i sportu w szkołach publicznych wykazały wiele niepokojących zjawisk zarówno w szkołach na I etapie kształcenia, jak i też w uczelniach wyższych przygotowujących nauczycieli do pracy w szkole. We wszystkich szkołach wyższych nie uwzględniono w programach kształcenia oraz w programach praktyk pedagogicznych przygotowania do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w klasach I–III szkoły podstawowej. Ponad jedna czwarta studentów ankietowanych przez NIK w trakcie kontroli szkół wyższych (27%) określiła jako nieodpowiednie swoje przygotowanie przez uczelnie do prowadzenia zajęć ruchowych w klasach I–III szkoły podstawowej, a 41% ankietowanych stwierdziło, że nie prowadzi w ramach praktyk studenckich w szkołach podstawowych zajęć ruchowych z dziećmi na pierwszym etapie edukacyjnym¹.

¹ Informacja o wynikach kontroli wychowania fizycznego i sportu w szkołach publicznych, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa, 2010, s. 10.

Przedstawione wyżej wyniki i refleksje potwierdzają potrzebę i konieczność poznania kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wychowania fizycznego.

Metoda i materiał badań

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli i kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat kompetencji zawodowych nauczycieli². Poznanie ocen przez badanych o wartościach i znaczeniu przypisywanym poszczególnym czynnikom – elementom składającym się na kompetencje zawodowe. Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rozpatrywano w kontekście podstawy programowej wychowania fizycznego. Badano także stosunek nauczycieli do wychowania fizycznego w ramach kształcenia zintegrowanego. W przypadku studentów wykorzystano narzędzie (kwestionariusz ankiety) umożliwiające dokonanie retrospektywnej oceny przebiegu wychowania fizycznego w szkołach, w których odbywali praktykę nauczycielską.

W badaniach zastosowano kwestionariusze ankiet. Były one opracowane na potrzeby niniejszych badań dla wszystkich grup: nauczycieli i studentów.

Do badań wykorzystano również analizę dokumentów, plany studiów pedagogicznych kierunku edukacja wczesnoszkolna, programy metodyki wychowania fizycznego, podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Badaniami objęto 150 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących w szkołach Kalisza i prowadzących zajęcia z wychowania fizycznego. Badani mieścili się w przedziale wiekowym 33–35 lat. Wszyscy posiadali wykształcenie magisterskie. Grupę studentów stanowiło 300 osób studiujących edukację wczesnoszkolną na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu. Kobiety stanowiły 86%, zaś mężczyźni 14%, wszyscy badani mieli od 19 do 21 lat. Opinie dyrektorów szkół uzyskano od 23 osób w wieku od 38 do 55 lat.

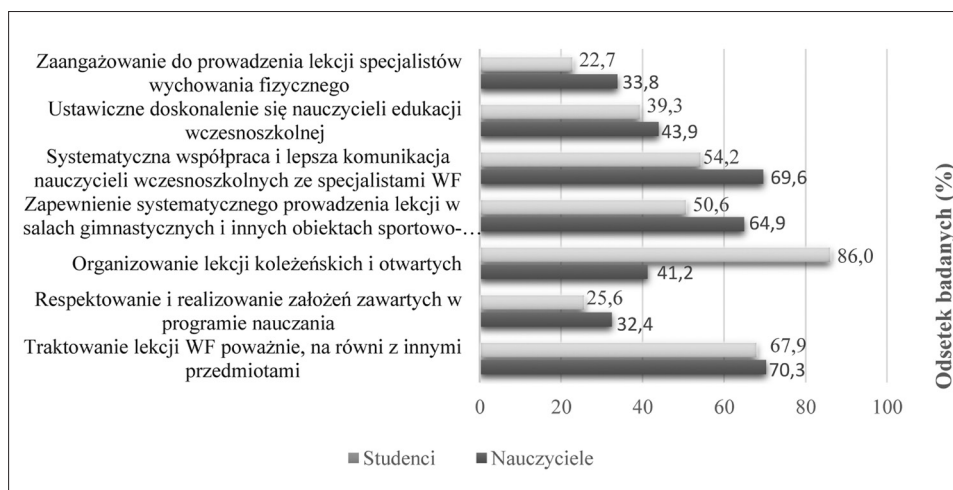
Wyniki badań empirycznych poddano analizie ilościowej i jakościowej interpretacji. Zastosowano metodę opisową i wnioskowania statystycznego. Dla cech mierzalnych obliczono parametry statystyczne; średnią arytmetyczną ($\bar{x}$), medianę (Me), wartości minimalne i maksymalne oraz odchylenie standardowe (SD). Zastosowano też test Niezależności χ^2 Pearsona. Dla porównania dwóch prób niezależnych zastosowano test Mann-Whitney'a.

² Badania wykonano w ramach projektu dotacji statutowej DM-32 nt. *Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kierowania procesem szkolnego wychowania fizycznego na pierwszym etapie nauczania w dobie reformującej się szkoły polskiej*. Autor: J. Nowocien, A. Rygas, AWF w Warszawie, 2016.

Opinie badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o ich przygotowaniu do kierowania procesem wychowania fizycznego w szkole. Omówienie wyników badań

Respondentów poproszono o wyrażenie opinii na temat podejmowania działań, które poprawiłyby jakość prowadzenia lekcji wychowania fizycznego w ich szkole. Zdaniem specjalistów wczesnoszkolnych najlepsza byłaby zmiana sposobu postrzegania wychowania fizycznego (70,3%), systematyczna współpraca i lepsza komunikacja ze specjalistami wychowania fizycznego (69,6%), a także zapewnienie prowadzenia lekcji w salach gimnastycznych i innych obiektach sportowo-rekreacyjnych (64,9%). Według studentów największe korzyści w tym zakresie przyniosłoby uczestnictwo nauczycieli wczesnoszkolnych w lekcjach koleżeńskich i otwartych (86,0%), traktowanie tych lekcji na równi z innymi przedmiotami (67,9%), a także ścisła współpraca ze specjalistami tego przedmiotu (54,2%).

Rycina 1. Działania mające wpływ na poprawę jakości prowadzenia lekcji wychowania fizycznego w klasach I-III w opinii nauczycieli i studentów

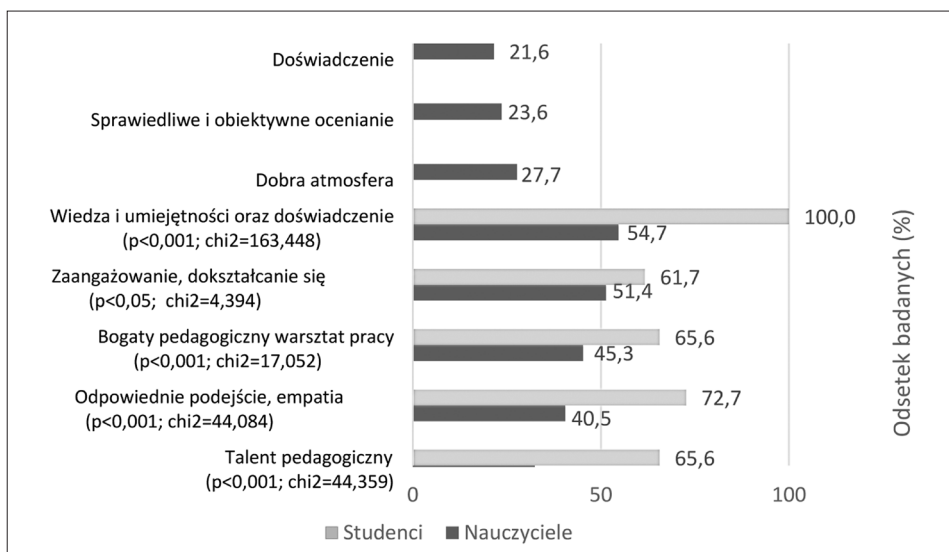


Źródło: Opracowanie własne

Respondentów pytano także, które ich zdaniem, czynniki decydują o uzyskaniu lepszych efektów w zawodzie nauczyciela. Zdaniem specjalistów wczesnoszkolnych najlepsze efekty w pracy nauczyciela uzyskuje się dzięki posiadanej wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniu (54,7%), a także poprzez zaangażowanie i ustawiczne podnoszenie kwalifikacji (51,4%). Znaczny odsetek badanych (45,3%) stwierdził,

że oprócz wymienionych walorów decyduje o tym również odpowiednio rozwinięty pedagogiczny warsztat pracy i posiadanie odpowiednich cech osobowości (40,5%). W ocenie przyszłych nauczycieli decyduje o tym głównie odpowiedni zasób wiedzy, umiejętności i doświadczenie (100%). Poza tym ważne są również takie właściwości jak odpowiednie podejście i empatia (72,7%), talent pedagogiczny (65,6%), urozmaicony pedagogiczny warsztat pracy (65,6%), a także duża motywacja do wykonywania tego zawodu (61,7%). (rycina 2, zał. nr 2).

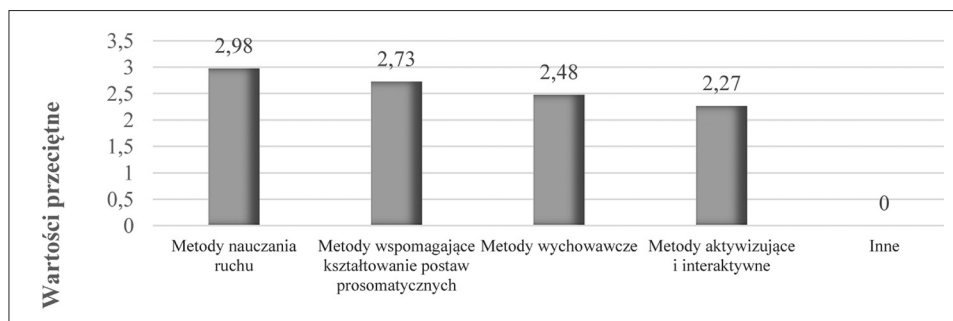
Rycina 2. Czynniki wpływające na profesjonalną pracę nauczyciela w opinii badanych nauczycieli i studentów



Źródło: Opracowanie własne

Oceniając trafność doboru metod i form nauczania do realizacji planowanych zadań, metodę nauczania ruchu najczęściej oceniano na 3 (46%), 2 (26%) lub 4 punkty (24%). Znacznie rzadziej była to ocena 5 lub 1 (po 2%). Średnia liczba punktów wyniosła tu $2,98 \pm 0,82$. (rycina 3, zał. nr 3). Umiejętności stosowania metod wspomagających kształtowanie postaw prosumatycznych najczęściej (51%) oceniano na 3, a rzadziej (37%) na 2 i 4 punkty (10%). Noty skrajne (1 i 5) uzyskano w pojedynczych przypadkach (po 1%). Ostatecznie średnia ocen wyniosła $2,73 \pm 0,69$. Wykorzystanie metod wychowawczych najczęściej (47%) oceniano na 2 lub 3 punkty (38%) ze średnią $2,48 \pm 0,77$. Grupę metod aktywizujących i interaktywnych także najczęściej oceniono na 2 (65%), a rzadziej na 3 punkty (21%). Średnia w tym przypadku wynosi $2,27 \pm 0,75$.

Rycina 3. Trafność doboru metod do realizacji zadań zapewniających wysoką efektywność prowadzenia lekcji wychowania fizycznego – wartości przeciętne



Źródło: Opracowanie własne

Respondentów oceniano także za umiejętność wykorzystania podczas lekcji działań pobudzających aktywność i samodzielność ucznia. W przypadku czynności motywowania uzyskano wyniki od 2 do 5, a najczęściej przypisywaną oceną była 3 (51%), następnie 2 (25%) i 4 (20%), a najrzadziej 5 (4%). Indywidualizacja pracy w toku lekcji najczęściej oceniana była na 2 (40%) i 3 (26%) oraz w znacznej części także na jeden punkt (23%). Ocen 4 przydzielono najmniej (11%), a noty najwyższej nie otrzymał żaden z respondentów (0%). W pozostałych aspektach wyniki zawierały się w przedziale wartości ocen od 1 do 5. W zakresie działań uwzględniających aspekt intelektualizacji najczęściej przypisywano ocenę 2 (52%) oraz z podobną częstością 1 i 3 (22% i 21%). Noty wyższe 4 i 5 były przydzielane sporadycznie (4% i 1%). Z kolei działania związane z usamodzielnianiem uczniów oceniano najczęściej na 2 (59%) i znacznie rzadziej na 3 punkty (22%). Rzadko wskazywano wartości wynoszące 4 (4%) i 5 (3%) natomiast ocena najniższa (1) stanowiła 12% w skali ogółu. Wartości średnie zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Działania pobudzające aktywność i samodzielność ucznia – wartości przeciętne

DZIAŁANIA POBUDZAJĄCE AKTYWNOŚĆ I SAMODZIELNOŚĆ UCZNIA	OBLICZONE PARAMETRY STATYSTYCZNE			
	MIN	MAX	X	SD
Motywowanie	2	5	3,03	0,78
Indywidualizacja pracy	1	4	2,25	0,94
Intelektualizacja	1	5	2,10	0,82
Zadania usamodzielniające	1	5	2,27	0,84

Źródło: Opracowanie własne

Relacje nauczyciela wyrażające się w podmiotowym traktowaniu uczniów najczęściej oceniano na 3 (47%) i rzadziej na 2 (34%). Niewielki odsetek badanych otrzymał ocenę 4 (9%), natomiast noty skrajne (1 i 5) przypisywano rzadko (6% i 4%). Średnia ocena w tym aspekcie wynosiła $2,71 \pm 0,87$. Podczas zainicjowanych rozmów na temat prowadzonych lekcji wychowania fizycznego specjaliści wczesnoszkolni mieli sposobność wypowiedzenia się na temat wykorzystanych sposobów motywowania uczniów do podnoszenia jakości własnego życia poprzez związki z aktywnością fizyczną. Najczęściej przypisywano ocenę na poziomie 2 (odsetki 36% i 45%), a najrzadziej oceny skrajne (ocenę 5 po 5%; ocenę 1 – 3% i 2%). Spośród wszystkich elementów pedagogicznego warsztatu pracy nauczyciela, które podlegały ocenie najlepszy wynik uzyskano w zakresie zgodności wyboru treści lekcji z podstawą programową. W tym przypadku średnia ilość uzyskanych przez respondentów punktów ($x=6,1$) stanowiła 61,0% wartości maksymalnej (10 pkt.).

Tabela 2. Rozkład uzyskanych punktów i ich odsetek w stosunku do wartości maksymalnych w poszczególnych aspektach pedagogicznego warsztatu pracy

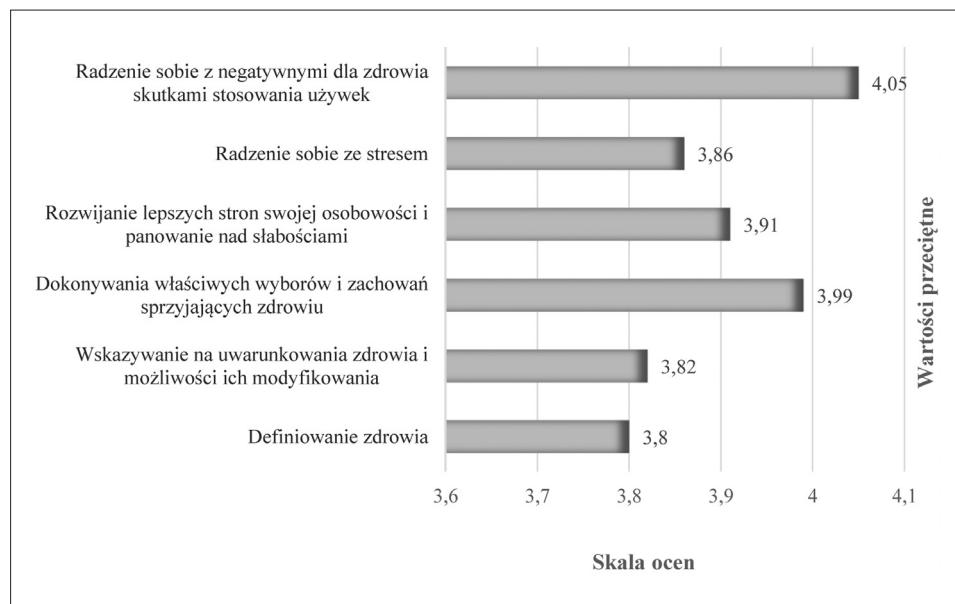
Elementy warsztatu pracy nauczyciela podlegające ocenie	Maksymalna liczba punktów do zdobycia	Liczba uzyskanych punktów (wartości średnie)	Odsetek zdobytych punktów (w %) w stosunku do wartości maksymalnych	średnia ocena (1–5)
Zgodność doboru treści lekcji z podstawą programową	10	6,1	61,0	3,1
Przygotowanie metodyczno-organizacyjne	80	59,6	74,5	2,7
Konstrukcja lekcji	25	13,2	52,8	2,6
Interakcje nauczyciel – uczniów	40	19,2	48,0	2,4
Efekty procesu nauczania	20	10,8	54,0	2,7
Omówienie lekcji wraz z nauczycielem	10	5,8	58,0	2,9
Ogólnie	185	84,7	58,1	2,9

Źródło: Opracowanie własne

Najniższą notę przypisano w zakresie występowania interakcji zachodzących między nauczycielem a uczniem, gdzie średnia wartość uzyskanych punktów ($x=19,2$) stanowiła połowę (48,0%) możliwego do zdobycia wyników. W przeprowadzonym badaniu ogólna średnia punktów wyniosła 84,7. Prawie $\frac{3}{4}$ obserwowanych przypadków (73,0%) kwalifikowało się do kategorii wyników wystarczających. Znikomy odsetek respondentów (3,0%) uzyskał wynik bardzo dobry (5pkt.), natomiast nikt nie otrzymał oceny wyróżniającej. Wyników dobrych (ocena 4) i najniższych (ocena 1) uzyskano po 12% w skali ogółu badanych.

W ocenie poziomu kompetencji, pozwalających rozwijać u uczniów różne wiadomości i umiejętności, nauczyciele rzadko przypisywali najwyższe oceny. Ocenę 5 wskazywano dla poszczególnych czynników od 17,6% do 31,7%. Najczęściej wybierano oceny 4, w ten sposób oceniała swoje kompetencje pod tym względem około połowa badanych (46,6%), a także oceny wynoszące 3, które dawała co czwarta – piąta osoba (25,9%). Nie stwierdzono też istotnych pod względem statystycznym różnic w zakresie oceny kompetencji pozwalających rozwijać u uczniów różne wiadomości i umiejętności. Rozkłady odpowiedzi (ocen) dla poszczególnych wiadomości i umiejętności okazały się zbliżone. (rycina 4, zał. Nr 4).

Rycina 4. Samoocena poziomu kompetencji pozwalających rozwijać u uczniów różne wiadomości i umiejętności – wartości przeciętne



Źródło: Opracowanie własne

Obecnych i przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej spytano także, na ile ważne są dla nich poszczególne cele wychowania fizycznego. Obliczenia wykazały istotne pod względem statystycznym różnice pomiędzy obiema badanymi grupami ($p < 0,001$). (rycina 5, zał. nr 5). W przypadku każdego z wymienionych celów nauczyciele istotnie częściej (70%) niż studenci (35%) uważali, że są one ważne, a nawet ważniejsze od innych elementów.

W ocenie troski o sprawność ruchową i fizyczny rozwój dziecka badani nauczyciele najczęściej stwierdzali (78,4%), że jest ona ważna, a część z nich (17,5%) uważa, że jest najważniejsza. Studenci wyrażają przekonanie (39,9%), że cel ten dominuje nad innymi lub że jest ważny (28,3%). Podobny odsetek z nich (26,9%) jest zdania, że ma niewielkie znaczenie lub że jest bez znaczenia (5%). W odniesieniu do celu, jakim jest zrównoważenie psychofizycznego rozwoju ucznia, specjaliści wczesnoszkolni również najczęściej mówili, że jest on ważny (77,7%), a znaczna część (17,5%) uważa, że jest najważniejszy. Studenci także najczęściej mówili, że cel ten dominuje nad innymi (35,7%) lub że jest ważny (31,2%), przy czym znaczny odsetek respondentów (30,9%) twierdził, że cel ten ma niewielkie znaczenie lub że w ogóle nie jest ważny (1,9%). Zdaniem $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli wspomaganie kształtowania osobowości ucznia to cel ważny (84,5%), bądź dominujący (7,4%), a zdaniem niektórych najważniejszy (4,7%). Niewielki odsetek z nich (3,4%) stwierdził, że jego znaczenie jest niewielkie. Znaczna część studentów uważała (44,8%), że znaczenie tego celu jest niewielkie, a niektórzy sądzili (6,8%), że w ogóle nie ma znaczenia. Jednak 26,6% z nich sądzi, że cel ten jest ważny, a nawet dominujący (21,8%). Dla 73,7% ankietowanych nauczycieli wyposażenie ucznia w wiadomości i umiejętności korzystania z różnych form aktywności ruchowej jest ważne, a niektórzy z nich uważają (11,5%), że dominuje nad innymi lub nawet jest najważniejsze (7,4%). O niewielkim znaczeniu tego celu mówiło 7,4% badanych nauczycieli. Zdaniem prawie połowy studentów (45,4%) cel ten jest ważny lub dominujący (23,4%), a dla wielu najważniejszy (22,4%). Mały odsetek badanych (7,4%) uważał, że cel ten ma niewielkie znaczenie lub też w ogóle nie jest istotny (1%).

Nauczyciele, wypowiadając się na temat sposobu przygotowywania się do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego, w zdecydowanej większości (71%) stwierdzili, że starają się przygotowywać do każdych zajęć, ale bez pisemnego konspektu. O starannym przygotowywaniu się do każdej lekcji wraz z opracowaniem pisemnego konspektu zapewniało 13,5% badanych. Taki sam odsetek badanych (13,5%) twierdził, że zapoznaje się ogólnie z treściami, jakie zamierza wykorzystać na lekcji tuż przed zajęciami, a kolejnych 2% respondentów przygotowuje się tylko czasami. Żadna osoba nie stwierdziła całkowitego braku przygotowania się do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego.

Tabela 3. Sposób przygotowywanie się nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego

PRZYGOTOWYWANIE SIĘ DO LEKCJI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO	LICZBA BADANYCH	%
Bardzo solidnie, łącznie z konspektem	20	13,5
Stara się przygotowywać, ale bez pisemnego konspektu	105	71,0
Zapoznaje się ogólnie z treścią przed lekcją	20	13,5
Przygotowuje się czasami	3	2,0
Nie przygotowuje się wcale	–	–
Razem	148	100,0

Źródło: Opracowanie własne

W opinii większości badanych studentów przygotowanie się do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego jest niepotrzebne, uznają to za stratę czasu (64,9%) a 35,1% twierdzi, że jest to warunek prawidłowego przygotowania.

W uzasadnieniu odpowiedzi twierdzącej badani podawali najczęściej, że jest to warunek dobrego przeprowadzenia lekcji (47,1%), zapewnia się właściwą kolejność ćwiczeń (40,3%), a część z nich (17,2%) uważa, że jest to racjonalne zaplanowanie toku lekcji wychowania fizycznego. Respondenci mający zdanie przeciwne na ten temat twierdzą, że najlepszy jest spontaniczny przebieg lekcji (20,8%) lub że lekcję wychowania fizycznego najlepiej tworzą dzieci (5,8%).

Jednym z głównych założeń podstawy programowej na I etapie edukacji jest wykorzystanie w nauczaniu korelacji międzyprzedmiotowej. Ważne było zatem poznanie, w jakim stopniu nauczyciele wczesnej edukacji starają się ją stosować w codziennej pracy. Stosowanie korelacji potwierdziła 1/3 badanych (33,8%), pozostali (66,2%) nie wykorzystują w praktyce tej zasady. Studenci pytani, w jakim stopniu przedmiotu związane z wychowaniem fizycznym realizowane w toku studiów zapewniają im przygotowanie do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem innych obszarów wiedzy, wypowiadają się na ten temat w zdecydowanej większości (76,9%) negatywnie. Porównanie stopnia zaangażowania badanych do prowadzenia zajęć z uwzględnieniem korelacji międzyprzedmiotowej wykazało istotną statystycznie różnicę ($\chi^2=5,906$; $p<0,05$). Nauczyciele istotnie częściej realizują tę koncepcję aniżeli studenci, którzy taką możliwość deklarują rzadziej (33,8% vs. 23,1%).

Podsumowanie wyników badań

Respondenci, prowadząc lekcje wychowania fizycznego, nie wykorzystywali nowatorskich, kreatywnych rozwiązań organizacyjno-metodycznych, natomiast działania jakie nauczyciele wczesnoszkolni stosują podczas zajęć ruchowych w niewielkim stopniu wpływają na rozbudzenie aktywności i samodzielności uczniów ($x=1,0$ pkt. w skali 5 pkt.). Działania w przebiegu zajęć ruchowych, które wymagają usprawnienia dotyczą stosowania zasad motywowania, polepszenia wzajemnej komunikacji, indywidualizacji, intelektualizacji uczniów ($x=0,6$ pkt.). Na podobnym niskim poziomie ukształtowały się noty przypisane umiejętnościom wpływających na usamodzielnianie się uczniów.

Patrząc na ogół ocenianych elementów pedagogicznego warsztatu pracy nauczyciela relatywnie najwyższe noty uzyskano w przypadku realizacji celów swoich w wychowaniu fizycznym ($x=1,5$ pkt. w skali 5 pkt.), a także pod względem podmiotowego traktowania uczniów ($x=1,6$ pkt. w skali 5 pkt.). Najniższe wartości przypisywanych ocen dotyczyły aspektu wdrażania w proces nauczania intelektualizacji ($x=0,3$ pkt. w skali 5 pkt.), stwarzania możliwości uczniom współdziałania podczas lekcji ($x=0,5$ pkt. w skali 5 pkt.), prawidłowego pokazu ćwiczeń ($x=0,8$ pkt. w skali 5 pkt.) i interakcji zachodzących między nauczycielem a uczniem ($x=0,9$ pkt. w skali 5 pkt.).

Wyniki badań wskazują, iż nauczyciele posiadają niski poziom umiejętności praktycznych i ograniczoną wiedzę specjalistyczną, utrudnia im to swobodne planowanie i realizowanie zajęć ruchowych z najmłodszymi uczniami. Respondenci stwierdzili, że dużą przeszkodą w sprawnym prowadzeniu zajęć ukierunkowanych na aktywność fizyczną jest posiadanie skromnego warsztatu pracy i braki w umiejętnościach wykorzystywania go podczas zajęć ($2,3 \pm 0,87$ pkt., w skali 5 pkt.). Nieuwzględnianie przez nauczycieli w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej nowatorskich i twórczych rozwiązań w tym zakresie przyczyniło się do prowadzenia działań schematycznych i stereotypowych.

O niskim stopniu profesjonalizmu badanych nauczycieli (86,5%) i studentów (64,9%) świadczy fakt niesystematycznego przygotowywania się do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego. Szczególnie zastanawiają opinie 1/3 studentów twierdzących, że opracowanie konspektu nie stanowi warunku właściwego przygotowania i prowadzenia lekcji wychowania fizycznego. Nie może zadawać przekonanie przyszyłych nauczycieli (26,6%), że najodpowiedniejszy jest spontaniczny przebieg lekcji, gdzie dzieci same tworzą jej układ.

Uzyskane wyniki badań empirycznych prowadzą do następujących wniosków:

1. Zdiagnozowano słabość w obszarze szkolnego wychowania fizycznego na I etapie edukacyjnym. Zarówno nauczyciele, jak i studenci bezpodstawnie i nietrafnie oceniają własne rzekomo wysokie kompetencje do kierowania procesem szkolnego wychowania fizycznego. W sprzeczności z tym twierdzeniem pozostają udzielone przez respondentów odpowiedzi dotyczące znajomości warsztatu pracy nauczyciela oraz poziom umiejętności prowadzenia lekcji. Oznacza to potrzebę i konieczność podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

2. Problem niezadowolającego przygotowania nauczycieli realizujących wychowanie fizyczne w klasach I–III wymaga rozwiązania przez poprawę jakości kształcenia absolwentów kierunku wychowanie fizyczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i kierunku edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wychowania fizycznego.

3. Podwyższenie poziomu przygotowania nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego może odbywać się metodą kształcenia ustawicznego, przez konferencje metodyczne, studia podyplomowe i warsztaty metodyczne, w tym tzw. lekcje koleżeńskie.

System kształcenia nauczycieli w dobie reformującej się szkoły w Polsce

Podstawą rozwoju zawodowego nauczyciela powinno stanowić kształcenie i doskonalenie zawodowe kadry nauczycielskiej. Działania te powinny sprzyjać optymalnemu rozwojowi dzieci i młodzieży i w szczególności wskazywać im kierunki myślenia na problemy i wyzwania, które pojawiają się w przyszłości. W aktualnym systemie kształcenia nauczycieli ciągle jeszcze akcent kładzie się na przekazywaniu wiedzy naukowej oraz przygotowujących studentów pod kątem posiadania instrumentalnych umiejętności dydaktycznych. Mało uwagi zwraca się na te umiejętności, które dotyczą społecznego funkcjonowania z uczniami i całym środowiskiem szkolnym. W tym kontekście można wskazać właściwe kierunki przemian w procesie edukacji nauczycieli:

- odchodzenie od modelu edukacji wyrastającej ze źródeł poznawczych pedagogiki (w tym pedeutologii), do wspierania się na krytycznej analizie wielu stanowisk teoretycznych i nurtów badawczych,
- przechodzenie od edukacji zunifikowanej i centralnie sterowanej do edukacji zróżnicowanej, innowacyjnej, opartej na pedagogice kreatywnej,
- podmiotowość kształcenia i humanizacja życia przyszłych nauczycieli, wielostronność ich potrzeb i aktywności,

- otwieranie się w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli na problemy globalne współczesnego świata,
- przechodzenie od edukacji zorientowanej na transmisję, do modelu komunikacji, dialogu, dyskursu, porozumienia, negocjacji,
- dominacja kategorii przyszłości i teraźniejszości nad historią i tradycją [Migała, 2000, s. 137].

Potrzeba zmian w systemie kształcenia nauczycieli jest konieczna. Mając jednak na uwadze ich jak największą efektywność, w pierwszej kolejności należy zwrócić baczną uwagę na selekcję kandydatów na przyszłych nauczycieli. Współcześnie jednak pomimo, iż dokonują się gruntowne przemiany w systemie oświatowym w Polsce, a wdrażana reforma wymaga wysoko wyspecjalizowanej kadry do skutecznej realizacji nowych zadań i celów edukacyjnych na uczelniach pedagogicznych praktyka rekrutowania wciąż nie zapewnia odpowiedniej selekcji w doborze najlepiej zapowiadającym się kandydatów na nauczycieli. Głównym kryterium przyjmowania na studia poza zdaniem egzaminu dojrzałości powinny stanowić czynniki świadczące o przydatności do zawodu, a więc: uzdolnienia, zainteresowania, motyw, cechy charakteru. Obecne powoływanie kandydatów do tej profesji uniemożliwia sposobność skutecznego naboru osób posiadających odpowiedni profil osobowości. Z tego powodu w szeregach nauczycielskich mamy osoby o wyjątkowo sprzyjających predyspozycjach (zdecydowana mniejszość) oraz ludzi, których struktura osobowości skłania się wręcz do poziomu patologicznego (większość).

Należy podkreślić, iż rozpoczęty proces kształcenia na studiach pedagogicznych nie zapewnia ich ukończenia ze statusem dobrego nauczyciela. Współcześnie studia akcentują wyposażenie absolwenta w wiedzę teoretyczną, umniejszając znaczenie nie mniej ważnej wiedzy praktycznej. Przytoczone wypowiedzi pochodzą od młodych nauczycieli, którzy mają za sobą pierwsze miesiące w pracy zawodowej:

- „W czasie studiów było za dużo teorii, za mało praktyki, a teraz w szkole uwolnieni od teorii zajmujemy się tylko praktyką”,
- „Na studiach zbyt mało czasu poświęcano relacji uczeń – nauczyciel, w swojej pracy byłam zaskakiwana zachowaniem, na które nie wiedziałam, jak zareagować”,
- „Po ukończeniu studiów (UW – pedagogika szkolna) nie czułam się przygotowana do wykonywania zawodu pedagoga. Studia nie dały mi praktycznego przygotowania, np. umiejętności komunikacji z ludźmi, umiejętności słuchania innych, tego, co mówią i wyciągania właściwych wniosków (...). Tego wszystkiego musiałam się nauczyć w trakcie pracy. Ukończyłam kursy, m.in. trening asertywności, komunikacji, przeciwdziałania agresji (socjoterapia), które są niezbędne w tym zawodzie”. (pedagog SP Skierniewice),

- „Same studia wiele nie dają. Jest tam dużo teorii, ale mało praktyki. Uczyliśmy się treści idealnych, które z rzeczywistością mało mają wspólnego. Studia to 50% przygotowania (podkr. moje) reszta to kursy i praktyka (...). Wciąż doskonalię swoje umiejętności” (pedagog w szkole integracyjnej w Radomiu).

Jak wynika z przedstawionych wypowiedzi studia „niedomagają” pod względem praktycznego przygotowania nauczycieli do wypełniania codziennych obowiązków w pracy zawodowej. Szczególny niedosyt odczuwalny jest w realizacji zajęć specjalistycznych, które doskonaliły umiejętności współpracy wychowankami, komunikacji interpersonalnej, a także interweniowania w tzw. sytuacjach kryzysowych, zwykle dotyczy to wychowanków z tzw. grupy ryzyka. Trzeba zauważyć, że studenci nie wysuwają uwag co do teoretycznego przygotowania, dotyczą one kwestii wykorzystania posiadanej wiedzy w praktyce. Znajduje to swoje podłoże w tym, że kadry naukowe realizujące zajęcia dydaktyczne posiadają bogate zasoby wiedzy teoretycznej, natomiast nie posiadają doświadczenia praktycznego, gdyż tuż po ukończeniu studiów rozpoczęli pracę na stanowisku wykładowcy.

Podsumowanie

Pomimo ogromnego znaczenia problemu komunikacji na płaszczyźnie pracy nauczyciela z uczniem wciąż jest niedostrzegany i pomijany w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Coraz częściej podnosi się tę kwestię na łamach artykułów naukowych, jednak nie przekłada się to na poszerzenie zakresu zajęć praktycznych na uczelniach celem wzbogacenia doświadczeń i umiejętności studentów i ich efektywniejszej pracy z wychowankami.

Komunikacyjny charakter pracy nauczyciela polegający na wzajemnym porozumiewaniu się i oddziaływaniu na siebie jako osoby coraz częściej stanowi przedmiot zainteresowań i badań wielu dyscyplin naukowych. Przygotowanie nauczyciela w zakresie zdobycia umiejętności komunikowania społecznego, powinno odgrywać w programach studiów pedagogicznych znaczącą rolę. Rozumienie istoty i specyfiki pracy nauczyciela z dziećmi na różnym etapie edukacji szkolnej wymaga także od nauczycieli akademickich umiejętności wybierania najistotniejszych zagadnień i problemów w obszarze kształtowania kompetencji studentów nie tylko z przyszłymi uczniami, ale również z ich środowiskiem rodzinnym – rodzicami czy też opiekunami.

Analiza przytoczonych rozważań dotyczących znaczenia i roli jaką odgrywa komunikacja w procesie edukacji, a także wyniki badań własnych skłania do formułowania pewnych postulatów, które odnoszą się w szczególności do praktyki edukacyjnej:

1. Umiejętność efektywnego komunikowania się w przestrzeni edukacyjnej stwarza szanse pokonywania wielu barier na linii nauczyciel – uczeń. Sprzyja kształtowaniu obustronnej wrażliwości, a w kontaktach wyraźniej akcentuje się podmiotowość uczniów.
2. Pośród wielu kompetencji nauczyciela kompetencje komunikacyjne powinny stać się jednym z ważniejszych narzędzi pedagogicznego warsztatu pracy nauczyciela. Właściwie ukształtowane ułatwiają redukowanie negatywnych zjawisk towarzyszących procesowi edukacji. Są to m.in.: długotrwały stres i związana z nim agresja, przejawy dyskryminacji, niski poziom zaangażowania i współpracy w dążeniu do osiągnięcia wysokich efektów dydaktycznych i wychowawczych.
3. Wysoki poziom umiejętności komunikacyjnych powinien przenikać system edukacyjny w całej jego rozciągłości. Wszelkie niedociągnięcia i zakłócenia w przekazie informacji między instytucjami centralnymi (np. MEN) a uczelniami kształcącymi kandydatów na nauczycieli, a także szkołami, w których nauczyciele urzeczywistniają wizję aktualnego systemu oświaty, może wpływać hamująco na tempo i poziom uzyskiwanych przez uczniów rezultatów w procesie kształcenia i wychowania.

Literatura

- Lepczyk M., Jezierski R., Krypa J., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu fizycznym*, Biblioteka Reformy, Wydawnictwo MEN. Biuro Administracyjno-Gospodarcze, Warszawa 2000.
- Birkenbihl V. F., *Sygnały ciała*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1998.
- Collins A., *Mowa ciała. Co znaczą nasze gesty?*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2002.
- Czerwiński K., *Zajęcia ze studentami jako próba dialogu*, w: J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Górecka-Mostowicz B., *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, w: K. Gąsiorek, M. Grochowalska (red.), *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Akademia Pedagogiczna, Kraków 2003.
- Jagiello E., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, Wydawnictwo Ewa Jagiello, Siedlce 2013.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Migała P., *Dialog jako jedna z metod kształcenia nauczycieli*, w: A. Wiercińska, W. Goriszowski (red.), *Z doświadczeń pedagoga*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4 (2000).
- Thompson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Zalewska E., *Pedagogika wczesnoszkolna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Zuchora K., *Nauczyciel i wartości z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2009.

Streszczenie

Komunikacja nauczyciela z uczniem jest pierwszym i niezbędnym czynnikiem nawiązywania kontaktu. Od wypracowania jej poziomu (względnie wysokiego lub niskiego) zależy w jakim stopniu nauczyciel zrozumie zachowanie swoich podopiecznych co z kolei stworzy szansę na takie planowanie i organizowanie zajęć, by stały się one interesujące i inspirowały dzieci do dalszej pracy.

Dzisiejszy system kształcenia kandydatów na nauczycieli ciągle jeszcze nie dostrzega i często zaniedbuje obowiązek wyposażenia absolwentów w kompetencje komunikacyjne. Zarówno ich wiedza jak i umiejętności w tym zakresie są bardzo skromne. Nieodpowiedni sposób komunikowania się może wyrządzić dzieciom wiele krzywdy, może przyczynić się do obniżenia poziomu rozwoju wychowanków, eskalować sytuacje konfliktowe, powodować nerwice czy fobie szkolne.

Słowa kluczowe

kształcenie i kompetencje nauczycielskie, komunikacja interpersonalna

Abstract

TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCIES DUE TO THE EFFICIENCY OF TASKS REALIZATIONS IN REFORMED SCHOOL EDUCATION

Teacher's communication with the student is the first and necessary factor to establish relations. Development of its level (relatively high or low) depends in what area the teacher understands the behavior of his pupils, which in turn will create an opportunity for such planning and organizing classes that they become interesting and inspiring children to continue working.

Present – day teaching candidates system for teachers still does not see and often neglects the obligation to equip graduates with communication skills. Both their knowledge and skills in this area are very modest. Inadequate communication may cause a lot of damage many to children, may contribute to lowering the level of development of pupils, escalate conflicts, cause neuroses or school phobias.

Keywords

education and teacher competencies, interpersonal communication

Komunikowanie zapośredniczone w przestrzeni wykładowej z wykorzystaniem technologii nowomiedialnych w czasie rzeczywistym

Nowe technologie

Nowe technologie informacyjne spowodowały wyłonienie się nowej przestrzeni, nowego wzorca, a nawet nowych kategorii pokoleń. Dziedzin, na które wpływają nowe media nie sposób wymienić. Jedną z sfer, jaką dotknęła ekspansja nowych mediów, jest komunikowanie. Nowe technologie nie tylko pozwoliły na komunikowanie masowe, ale przede wszystkim umożliwiły przesyłanie informacji w czasie rzeczywistym – synchroniczne zautomatyzowanie przesyłanych komunikatów (informacji), łącząc często różne modalności, takie jak oralne, pisane, wideo czy audio.

Nowe technologie stały się codziennością, wręcz inherentną częścią ludzkiej egzystencji. K. Banaszkiewicz, wskazuje:

Nikt nie rodzi się telewizorem, ale każdy jako telewizor umiera. Nikt nie rodzi się z laptopem w ręku, lecz to właśnie jego pamięć zachowuje obrazy egzystencji prenatalnej, przyjścia na świat, bytowania i naszych ludzkich z nim pożegnań (...). Zasięg mediów, ich akceleracja, dynamika wyznaczają krajobraz medialny i sposób jego wykorzystania (...). Mediatyzacja zawłaszcza wciąż kolejne obszary codzienności, od zakupów i zarządzania domem po medycynę i edukację [Banaszkiewicz, 2011, s. 9-10].

Biorąc pod uwagę wszechobecną mediatyzację wszelkich sfer życia, a także posługując się powyższą analogią, można przyjąć, iż nikt nie rodzi się internautą, ale każdy jako użytkownik Internetu i nowych technologii umrze. Naturalnie więc technologie informacyjne są istotną częścią obecnej przestrzeni, środowiska i społeczeństwa. M. Castells (2007) słusznie zaznacza, że interaktywna sieć, która poprzez wykształcenie hipertekstu i metajęzyka spowodowała przełom, który posiada porównywalną

wartość do stworzenia systemu zapisywania mowy – alfabetu. Warto dodać również, iż język (mowa) jako środek przekazywania myśli, może być interpretowany jako medium społeczne (Goban-Klas, 2005), a jest to szczególnie istotne w kontekście używania zapośredniczonych form komunikowania, wykorzystujących symbole przekształcające język (mowę) w niespotykaną dotąd formę przekazywania informacji.

Dzisiejsze nowe media odchodzą już od podziału wprowadzonego przez M. McLuhana na media gorące i zimne. Internet jako protoplasta Web 2.0 zerwał z kategoryzowaniem i wyszedł daleko poza już utarty niegdyś schemat. Zaangażowanie społeczności w tym medium efektywnie wypracowało model, którego nie sposób znaleźć w historii doczesnych środków komunikowania. Tworząc oddolne inicjatywy, internauci, a więc społeczności, są jak fundament, który akceleroje rozwój nowych technologii, gdyż te często tworzone, bądź inicjowane są przez internautów i niezależnych twórców.

Nowe media mogą być postrzegane z wielu perspektyw. Jako środek dydaktyczny (1), który ułatwiać ma proces nauczania – uczenia się, może być to zatem metoda umożliwiająca lub wzmacniająca przekaz (komunikat). Jako narzędzie intelektualne (2) stanowiące przedłużenie ludzkich możliwości, wzmacniające procesy poznawcze (Skrzydlewski, 1997), powodując tym samym efektywniejszy rozwój dostosowany do zmediatyzowanego świata. Jako przestrzeń (3), w której zachodzą interakcje społeczne – jako miejsce, źródło wiedzy – zmniejszając dystans pomiędzy stronami komunikowania, a także wzmacniając relację.

Świadome wykorzystanie nowych technologii, eklektycznie łącząc wspomniane trzy konteksty, jest zatem istotne z perspektywy nie tylko dydaktyki, ale również komunikowania pomiędzy uczestnikami interakcji społecznych, w tym pomiędzy wykładownicą a studentem.

Komunikowanie nowych pokoleń

Proces komunikacji może być postrzegany przez pryzmat epoki. Obecna epoka nazywana jest często płynną nowoczesnością, symbolizując tym samym nieustanną zmianę, epokę dostosowywania się, mediamorfoz i ewolucje wszelkich sfer życia za sprawą nowych technologii, w tym komunikowania, które przyjmuje dziś często zapośredniczoną formę.

Pojawienie się nowych technologii i ich natychmiastowa ekspansja spowodowała tzw. eksplozję medialną. Spopularyzowane nowe narzędzia, które służą m.in. gromadzeniu, przetwarzaniu, informowaniu (komunikowaniu), wpływają na wszelkie sfery życia (Goban Klas, 2005). Warto jednak zaznaczyć, że Internet i technologie informacyjne (w tym również mobilne), jako najpopularniejsze narzędzia dziś

dostępne masowo, wywodzą się z placówek naukowo-badawczych (Wallace, 2001). Jak wskazuje historia Internetu, celem sieci było umożliwienie komunikowania się na szeroką skalę. Komunikowanie (informowanie) było zarazem swego rodzaju fundamentem i celem tego medium. Obecnie ten wzorzec nie uległ znaczącej transformacji. W Internecie, generacji web 2.0 oraz nowych mediach w nomenklaturze P. Levinsona (2010), nic się nie zmieniło, gdyż informacja (komunikowanie) nie jest formą, a celem nowych witryn internetowych oraz aplikacji.

Proces komunikowania zapośredniczonego jest jednak bardziej złożony niż synchroniczna wymiana przekazów na czacie online. Rozpatrzenie tego procesu winno zawierać również sam model komunikowania jako podstawy do precyzyjniejszego rozumienia zjawiska informowania za pośrednictwem nowych kanałów komunikacyjnych. Samo komunikowanie natomiast, według W. Głodowskiego, to:

(...) dynamiczny proces, polegający na wymianie, tzn. wysyłaniu i odbieraniu przekazów w ramach określonej sytuacji lub kontekstu [Głodowski, 2006, s. 16].

Najbardziej znane rodzaje komunikowania wymienił T. Goban-Klas (2001), wskazując na 7 podstawowych typów i sposobów komunikowania scharakteryzowanych z różnych perspektyw, które ilustrują nie tylko sposoby spostrzegania samej definicji, ale również wskazują zakres, jaki obejmują. Podstawowe sposoby interpretowania procesu odnoszą się do rozumienia go:

- jako transmisji, w której zachodzi przekazanie informacji, idei, emocji [Berelson, Steiner, 1964, za: Tamże.];
- jako rozumienia, w którym proces komunikowania stwarza podstawy do rozumienia innych oraz pozwala również być zrozumianym jako nadawca komunikatu [Anderson, 1959, za: Tamże.];
- jako oddziaływanie, które umożliwia działanie i sprawowanie władzy poprzez użycie symboli i znaków [Schaecter, 1951, za: Tamże.];
- jako łączenie, w którym komunikowanie łączy jednostki poprzez język i znaki, tworząc społeczną całość [Cherry, 1961, za: Tamże.];
- jako interakcje społeczną poprzez wykorzystanie symboli [Gerbner, 1967, za: Tamże.];
- jako wymianę znaczeń pomiędzy stronami aktu komunikowania. Na skuteczność, którą wpływa między innymi wspólne spostrzeżenia, potrzeby i postawy [Krech i in., 1962, za: Tamże.];
- jako składnik procesu społecznego, który wyraża normy grupy i przydziela rolę jednostkom, sprawuje kontrolę, a także ujawnia oczekiwania [DeFleur, 1966, za: Tamże.].

Jednak biorąc pod uwagę zakres podmiotowy podejmowanego tematu, wskazać można model medialnego komunikowania interpersonalnego, który najtrafniej odpowiada obszarowi rozważań poprzez to, iż między innymi to komunikowanie pozbawione jest bezpośredniego kontaktu fizycznego między uczestnikami (Dobek-Ostrowska, 1999), natomiast odbywa się za pośrednictwem nowych mediów, w tym Internetu. Istotą tego rodzaju komunikowania jest również połączenie cech komunikowania międzyosobowego z cechami komunikowania masowego (Głodowski, 2006). Ważny w tym wypadku jest również brak konieczności przebywania nadawcy i odbiorcy w tym samym miejscu (Tamże). Na nader ciekawy aspekt zwraca uwagę również Dobek-Ostrowska (1999), która niemalże dwie dekady temu prognozowała, iż współczesna technologia informacyjna wspomagająca komunikowanie masowe zmierzała w kierunku komunikowania interaktywnego. A to odpowiada symetryczności, a wręcz czasem zamianie ról uczestników procesu komunikowania, które obecnie sukcesywnie postępuje.

Ponadto zgodnie z drugim modelem W. Schramma (Głodowski, 2006), kluczem dla dobrego komunikowania jest obszar doświadczeń komunikacyjnych. W tym ujęciu na jakość komunikowania wpływa stopień wspólnoty doświadczeń w zakresie, jakim nadawca i odbiorca je posiadają. Zatem dostosowanie do młodego odbiorcy, znalezienie przestrzeni porozumiewania się jest nader istotne. Komunikowanie polega nie tylko na samym przekazie informacji, ale również na reakcji, jaką wywołuje (Mikułowski-Pomorski, 2006). Dlatego tak ważne jest dostosowanie formy przekazu do odbiorcy. Tezę tę potwierdza również fakt, iż obecnie kontakt osobisty (twarzą w twarz) zastępuje kontakt interface to interface, a więc komunikowanie za pośrednictwem nowych mediów, w tym także Internetu (Goban-Klas, 2005).

Konieczny zaznaczenia jest również aspekt dotyczący wieku odbiorcy i związanych z tym różnic i potrzeb. Nowi studenci to przede wszystkim pokolenie urodzone po 1998 roku, a więc krótko przed eksplozją medialną nowych technologii w Polsce. Zatem są to osoby wpasowujące się do pierwszej kategorii dychotomicznego podziału na cyfrowych tubylców oraz cyfrowych imigrantów. Nader ważna w tym kontekście jest również sama nazwa kategorii.

M. Prensky dokonał istotnego oznaczenia społeczno-kulturowego charakteru, wskazując przede wszystkim na różnicę pomiędzy interakcją z cyberprzestrzenią obu kategorii, a także sposobu spostrzegania i w konsekwencji partycypowania w Internecie. Cyfrowi tubylcy w tym ujęciu to osoby, których językiem natywnym jest język komputerów, Internetu i gier wideo, natomiast cyfrowi imigranci to starsze pokolenie, które musiało dostosować się do zmian, jakie spowodowała eksplozja technologii informacyjnej, w tym Internetu (Prensky, 2001).

Ciekawym konceptem jest również *Pokolenie C* zaproponowane przez Friedricha i in. (2010). To pokolenie wchodzi w okres adolescencji po 2000 roku, ich narzędziem pracy i rozrywki są urządzenia mobilne i cyfrowe. Cechują ich słowa: ciągle połączeni, klikający, skomputeryzowani, bezzwłocznie i bez trudu zapoznający się z nowymi technologiami, dlatego też wszelkie próby nauczania korzystania z nowych technologii wydają się bezcelowe (Tamże). Wskazuje to przede wszystkim na istotny aspekt symbiozy młodego pokolenia z mediami, a także na zupełnie inny rodzaj spostrzegania i użytkowania nowych technologii.

Co więcej, badania przeprowadzone przez Naukową i Akademicką Sieć Komputerową w 2016 roku, również wskazują na wysoką tendencję do używania nowych technologii przez adolescentów. Dane, jakie przedstawia raport to 93.4% nastolatków (gimnazjalistów i licealistów), którzy codziennie korzystają wielokrotnie z Internetu (*Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, 2016). Warto również zaznaczyć, że ponad 95% nastolatków ma dostęp do urządzenia mobilnego, a 45% jest w Sieci niemalże nieustannie (Anderson, Jiang, 2018). Nie dziwnego, iż niektórzy badacze wskazują, że:

medialne pokolenie stało się faktem (...). Prawda naszych czasów to prawda ekranu (monitora komputerowego), oznacza ona zmianę rzeczywistości naocznie doświadczanej w hiperrzeczywisty świat medialnych symboli i ikon [Majchrzyk, 2011, s. 20-21].

Co tylko świadczyć może o związaniu nowych technologii ze współczesnym życiem, lecz także o symbiozie współczesnych adolescentów z Internetem i aplikacjami mobilnymi. A to istotna wskazówka, którą powinni wykorzystać dydaktycy w planowaniu procesu nauczania – uczenia się w kontekście komunikowania i budowania połączenia w procesie porozumienia z formą komunikowania, jaką wykorzystują adolescenti.

Nowe narzędzia w sali wykładowej

Sala wykładowa jest nie tylko miejscem wykładania wiedzy, ale również ścierania się idei, poglądów i wielu teorii. By efektywniej komunikować się z cyfrowymi tubylcami istotne jest wykorzystanie podobnych rozwiązań technologicznych, z których adolescenti korzystają na co dzień.

Naturalnie aplikacje mogących służyć lepszemu komunikowaniu z adolescentami w sali wykładowej jest wiele. Niniejszy artykuł nie wyczerpuje wszelkich możliwości, przedstawia jedynie kilka rodzajów aplikacji. W tej pracy wymienione zostały nieliczne, wyłącznie te służące efektywniejszemu komunikowaniu, a także procesowi nauczania – uczenia się.

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych aplikacji jest serwis Polyeverywhere. Strona umożliwia tworzenie ankiet, na które słuchacze mogą odpowiadać w dwóch wariantach: za pomocą wiadomości tekstowej (SMS) lub poprzez odwiedzenie adresu strony, a następnie wykorzystanie unikalnego kodu, który umożliwi dostęp do wcześniej przygotowanego materiału. Istotną w tej aplikacji jest możliwość wizualizacji zmian wykresów w czasie rzeczywistym, które spowodowane są odpowiedziami słuchaczy. Aplikacja umożliwia zastosowanie pytań otwartych, wielokrotnego wyboru, zastosowanie rang, a także zastosowanie pytań z zdjęciami i emotikonami. Prezenter ma możliwość nie tylko odczytu online danych, ale również moderowania wyświetlanych odpowiedzi.

Ciekawą alternatywą dla aplikacji Polyeverywhere jest Mentimeter. Poza wspomnianymi wcześniej funkcjami, posiada także możliwość ustawienia czasu na głosowanie na poszczególne pytania. Stworzenie tzw. „chmury tagów” z odpowiedzi słuchaczy. Istnieje możliwość stosowania pytań otwartych, zamkniętych, rangowania, a także wprowadzania skali. Ponadto aplikacja umożliwia również zadanie pytań prowadzącemu, tworząc tym samym format Q&A (ang. *questions and answers*). Warto również zaznaczyć, iż do głosowania (poza użyciem hasła dostępu) można również dołączyć za pomocą kodu QR.

Istnieją również aplikacje stosowane do zajęć warsztatowych i ćwiczeniowych. Aplikacją stworzoną do tego typu zadań jest QuizLetLive. Aplikacja umożliwia pracę w grupach, jest więc bardziej złożonym narzędziem niż Polyeverywhere. Służy nie tylko do prostego komunikowania, ale również do tworzenia interaktywnych, mobilnych e-learningowych zestawów do nauki. W tej aplikacji wykładowca może stworzyć indywidualny program podejmowanego zagadnienia, zaczynając od treści wykładów, a następnie stworzyć test na przykład z pytaniami o charakterze „dopasuj do”, wybrać grupy uczestników, które wspólnie będą rozwiązywać sytuacje problemowe, a następnie poprzez rywalizację wzmacniać efektywność nauczania – uczenia się. Warto wspomnieć, że aplikacja poza udostępnianiem wyników w czasie rzeczywistym może być ciekawym narzędziem wykorzystywanym również do pracy w ramach przypomnienia materiału poza salą wykładową.

Istotne są również cechy, które sprawiają, że te narzędzia skutecznie są wykorzystywane na konferencjach, uniwersytetach czy szkołach. Na efektywność przekazywanych komunikatów zapośredniczonych poprzez wykorzystanie aplikacji informacyjnych wpływa między innymi: *anonimowość*, która powoduje nie tylko na poczucie bezpieczeństwa, ale przede wszystkim wzmacnia szczerłość i otwartość studentów. *Natychmiastowość wizualizacji wyników* odnosi się do kultury instant, ale również do kategorii pokolenia C. Zbiór informacji w czasie rzeczywistym umożliwia natychmiastowe zebranie danych potrzebnych wykładowcy, jak i również sprawia, że poszczególne jednostki od razu dostają odpowiedź, jak spostrzegają dane zjawisko pozostałe osoby

uczestniczące w zajęciach. *Wykorzystanie nowych technologii* jest istotnym elementem wpływającym na większe zainteresowanie studentów, słuchaczy poprzez dostosowanie się wykładowcy do nowych trendów, a tym samym zmniejszenie dystansu, w dodatku wnosi również do wykładu element interaktywności. Ponadto możliwość czynnego udziału bez narażania się na nieprzyjemne stany związane z oceną ze strony grupy czy wpływem społecznym jest również znaczącym czynnikiem wpływającym na efektywność wykorzystania tego narzędzia.

Nowe narzędzie może być wykorzystywane do wielu celów. Jednym z podstawowych sposobów wykorzystania aplikacji to badanie opinii, sądów na temat poruszanego zjawiska czy nawet tworzenie ankiet ewaluacyjnych. Zastosowanie narzędzia może również wiązać się z przeprowadzeniem quizu sprawdzającego wiedzę bądź zastosowaniem testów sprawdzających ogólny stan wiedzy studentów. Istotnym aspektem jest również możliwość porównania wyników, np. wielu grup, bądź nawet zastosowanie dwóch testów sprawdzających – przed rozpoczęciem wykładu i po zakończeniu. Jest to zatem interesujące narzędzie, które może znaleźć zastosowanie w eksperymencie pedagogicznym jako element weryfikujący. Ponadto nowe narzędzie może zostać użyte, aby wykazać stopień zrozumienia i przyswojenia wiedzy przez słuchaczy, a także w konsekwencji pozwolić wykładowcy na wyjaśnienie elementów niezrozumiałych, umożliwiając tym samym natychmiastowe rozwinięcie problematycznego tematu.

Możliwości wykorzystania aplikacji nowomiedialnych jest wiele. Jednak to w dużej mierze od kreatywności prowadzącego zależy sposób wykorzystania tego narzędzia. Niewątpliwie w dziedzinach humanistycznych i społecznych istnieje więcej możliwości zastosowania tego narzędzia. Jednak z powodzeniem można wykorzystywać te narzędzie również w dziedzinach technicznych chociażby przez zastosowanie ikonografik.

Podsumowanie

Współczesna edukacja boryka się z wieloma problemami. Jednym z odwiecznych problemów to znalezienie „klucza” komunikacyjnego, który ułatwi i sprawi, iż proces nauczania – uczenia się stanie się efektywniejszy. Naprzeciw temu problemowi wychodzą nowe media, które nie tylko służyć mogą jako środek dydaktyczny, ale również jako miejsce porozumiewania się z adolescentami, używając ich sposobu komunikowania. Warto jednak pamiętać, że:

Internet nie jest technologią, którą ktoś wpycha nam na siłę, i albo ją przyjmiemy taka, jaka jest, albo całkowicie odrzucimy. Możemy się do tego ograniczyć, ale nie musimy, bo mamy większą możliwość wpływania na to środowisko niż kiedykolwiek mieliśmy na telewizję czy telefon, gdyż jesteśmy zarazem jego twórcami, producentami i użytkownikami [Wallace, 2001, s. 22].

Zatem to działania nauczycieli będą nie tylko determinować zmiany samej cyberprzestrzeni, tworząc ją taką, jaką chcieliby nauczyciele, ale również wspomagać i stwarzać lepszy „most” komunikacyjny w przestrzeni edukacyjnej w sali wykładowej z adolescentami, dla których dziś Internet i nowe technologie to coś więcej niż tylko źródło wiedzy czy środek dydaktyczny.

Z. Bauman, tworząc niezwykle barwną analogię Internetu, porównując ją do podróży po morzu, objaśnia, w jaki sposób Internet oddziałuje na społeczeństwo, wskazując na opór, który często jest powodem niezrozumienia i zmniejszeniem efektywności nauczania – uczenia się:

jesteśmy rzuceni na środek morza bez map i kompasu (...) mamy tylko dwie możliwości: cieszyć się z zapierających dech wizji nowych odkryć przed nami albo drzeć ze strachu przed zatonięciem (...). Szukanie azylu w bezpiecznym porcie jest pozbawione realnych podstaw (...), to, co dzisiaj wygląda na spokojną przystań, szybko zostanie unowocześnione... [Bauman, 2001, s. 101].

Powyższa analogia jest zatem drogowskazem na drodze ku lepszemu zrozumieniu i zarazem zachętą do otwarcia się na wykorzystanie technologii nowomiedialnych w sali wykładowej. Wykorzystania jej w sposób świadomy, intencjonalny, ale przede wszystkim zaplanowany. A także traktowania jako istotnego elementu dla lepszej komunikacji z pokoleniem cyfrowych tubylców.

Ponadto M. Castells (2003) słusznie stawia tezę, iż odejście od Sieci (Internetu i aplikacji internetowych) jest najefektywniejszą formą izolacji i marginalizacji kulturalno-gospodarczej. Dotyczy to nie tylko uczniów, ale również nauczycieli, gdyż jeśli dydaktycy nie włączą nowych technologii komunikacyjnych do realiów sali wykładowej, może to również spowodować ich wykluczenie. Co więcej, odejście od nowych technologii bez prób zaadoptowania ich do realiów szkoły wyższej może w przyszłości skutkować zmniejszeniem efektywności procesu nauczania – uczenia się, jak i również znaczącym problemem w komunikowaniu z pokoleniem C. Powinno być to zatem celem, aby wykorzystywać również nowe narzędzia nie tylko jako e-learning, ale również jako początek lepszego porozumienia się ze studentami podczas wykładu.

Literatura

- Anderson M., Jiang J., *Teens, Social Media & Technology*, „Pew Research Center”, 2018.
- Banaszkiewicz K., *Audiowizualność i mimetyki przestrzeni*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.
- Bauman Z., *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Castells M., *Galaktyka Internetu*, Rebis, Poznań 2003.
- Castells M., *Spółeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 1999.

- Friedrich, R., Peterson, M., Koster, A., & Blum, S., *The rise of Generation C: Implications for the world of 2020*, „Booz & Company” 2010.
- Goban Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 2001.
- Goban-Klas T., *Spółczesność medialna*, WSiP Warszawa 2005.
- Głodowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Hansa Communication, Warszawa 2006.
- Levinson P., *Nowe Nowe Media*, WAM, Poznań 2011.
- Prensky, M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon, NBC University Press”, 2001, nr 9 (5).
- Majchrzyk, Z., Realna i wirtualna rzeczywistość, w: *Agresja wirtualna vs realna*, Majchrzyk Z., Terelak J. F. (red.), Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. S. Staszica, Białystok 2011.
- Mikułowski-Pomorski J., Od mówcy do rozmówcy. Perswazja czy spotkanie? Rewizja klasycznych modeli komunikacji, w: *Środki masowego komunikowania a społeczeństwo*, M. Gieruli (red.), Uniwersytet Śląski, Katowice 2006.
- NASK, *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, eMPi2 2016.
- Skrzydlewski W., Media – narzędzia intelektualne, w: *Media a edukacja* Strykowski W. (red.), eMPi2, Poznań 1997.
- Wallace P., *Psychologia Internetu*, Rebis, Poznań, 2001.

Streszczenie

Komunikowanie w dobie mediatyzacji i ekspansji nowych technologii, spowodowało wytworzenie się nowych trendów edukacyjnych, a nawet nowych kategorii pokoleń. Autor podjął temat zapośredniczonego komunikowania w przestrzeni wykładowej z wykorzystaniem aplikacji nowomiedialnych stosowanych w czasie rzeczywistym. Podejmowany temat wychodzi naprzeciw wyzwaniom współczesnej edukacji szkoły wyższej związanych z rozwojem nowych mediów. Artykuł prezentuje sposoby wykorzystania nowych narzędzi służących sondowaniu opinii i postaw, a także pozytywnych efektów związanych z ich użytkowaniem.

Słowa kluczowe

czas rzeczywisty, przestrzeń wykładowa, technologie nowomiedialne, komunikowanie zapośredniczone, skuteczne komunikowanie

Abstract

MEDIATED COMMUNICATION IN THE LECTURE SPACE USING NEW MEDIA TECHNOLOGIES IN REAL TIME

Communicating in the era of mediatization and expansion of new technologies resulted in the creation of new educational trends, and even new categories of generations. The author took up the subject of mediated communication in the lecture space using the new media applications used in real time. The topic addresses the challenges of modern high school education related to the development of new media. The article presents methods of using new tools of probing opinions and attitudes, as well as positive effects related to their use.

Keywords

real time, lecture space, new media technologies, mediated communication, effective communication

Komunikacja interpersonalna w przestrzeni szkolnej. Mowa (nie)werbalna jako wskazanie do diagnozy relacji uczeń – nauczyciel

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest określenie charakteru komunikacji interpersonalnej zachodzącej w przestrzeni szkolnej pomiędzy uczniami a nauczycielami. Forma i rodzaj porozumiewania się wpływają w znaczący sposób na funkcjonowanie obu podmiotów edukacji. Dodatkowo styl nauczania wybrany przez nauczyciela w procesie kształcenia determinuje jakość zagadnień edukacyjnych. Punktem wyjścia do dalszych rozważań staną się podstawowe kategorie teoretyczne z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz mowy (nie)werbalnej. Teoretyczne rozważania zostaną wzbogacone o praktyczne wskazania dotyczące relacji między dwoma podmiotami procesu nauczania i uczenia się.

Komunikacja interpersonalna – dookreślenie pojęcia

Komunikacja interpersonalna, określana również jako „porozumiewanie się” międzyludzkie, jest zjawiskiem złożonym, stanowiącym fundament procesów społecznych [Garvin, Seabury, 1998, s. 115]. Wielowymiarowość opisywanego terminu wynika z niejednolitego charakteru wyrażenia „interpersonalny”. Pojęcie to wiąże się bezpośrednio z jakością czy rodzajem relacji międzyosobowych. Warto doprecyzować istotę zastosowanego terminu o następującą definicję:

komunikacja interpersonalna jest to taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób, maksymalizujący to, co osobiste [Stewart i in., 2003, s. 36-37].

Dokonując bezpośredniego przeniesienia założeń terapii nastawionej na klienta autorstwa Carla Rogersa na grunt szkolnictwa, można wskazać trzy podstawowe

warunki skutecznej komunikacji. Pierwszym czynnikiem gwarantującym właściwą relację pomiędzy uczniem a nauczycielem jest umiejętność empatycznego odniesienia się do sytuacji drugiej osoby. Prowadzący, kierując się wrażliwością i dyskretną dociekliwością, potrafi odkryć i skoncentrować się na rzeczywistych problemach podopiecznego. W konsekwencji pomaga mu w osobistym zidentyfikowaniu oraz zrozumieniu własnych potrzeb. Kolejnym warunkiem efektywnego porozumiewania się w procesie nauczania – uczenia się jest bezwarunkowa akceptacja podopiecznego. Całkowite zaangażowanie w sprawy ucznia prowadzi do ujawnienia rzeczywistej troski o jego dobro, które eliminuje jednocześnie nawyk automatycznego osądzania i kategoryzowania zachowań dziecka. Autentyczne działanie nauczyciela stanowi ostatni z wyróżnionych warunków efektywnej komunikacji interpersonalnej. Zdolność postępowania zgodnie z własnymi uczuciami wpływa na wiarygodność postawy drugiej osoby, która pozwala równocześnie na budowanie atmosfery opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa [Rogers, 1991, s. 8-22]. W przestrzeni szkolnej jakość relacji nawiązywanych pomiędzy adolescentami-uczniami a dorosłymi-nauczycielami wyznacza sposób ich funkcjonowania. Celem artykułu jest ukazanie złożonego charakteru komunikacji w dwustronnym procesie nauczania i uczenia się.

Komunikacja jako transakcja

Komunikacja interpersonalna jest specyficznym sposobem porozumiewania się ze względu na obustronną interakcję, jaka zachodzi między adresatem a odbiorcą komunikatu. Proces nauczania – uczenia się jest zawsze relacją pomiędzy dwoma autonomicznymi osobami: nauczycielem a uczniem. Warto podkreślić, że właściwa komunikacja nigdy nie może być jednostronnym aktem przekazywania wiadomości. Przeciwnie, jest ona nastawiona na dialog, relację i więź, która tworzy się między niezależnymi osobami. Postrzeganie komunikacji jako akcji prowadzi do pozbawienia jej wymiaru sprzężenia zwrotnego, które w rzeczywistości jest tłem dla każdej rozmowy. Dodatkowo może prowadzić do zredukowania rangi odbiorcy komunikatów, a wręcz do uproszczenia jego charakteru, myśli, postaw czy odczuć. Jedynie szerokie ujmowanie komunikacji jako transakcji zapewnia ukazanie wielowymiarowości każdej relacji. Dzięki takiej perspektywie nauczyciel i uczeń wychodzą poza ramy swojej „szkolnej” roli i stają się niepowtarzalnymi osobowościami, które w subiektywny sposób odczuwają i reagują w określonej sytuacji kontaktowej [Stewart i in., 2003, s. 45-48]. Zwrócenie uwagi na sposób postrzegania oraz definiowania komunikacji stanowi punkt wyjścia do dalszej analizy i diagnozy porozumiewania się w przestrzeni szkolnej, ponieważ pozwalają one dostrzec ucznia/nauczyciela w całkowicie odmiennej perspektywie oraz prowadzą do zauważenia szerszego kontekstu ich zachowań.

Komunikacja w wymiarze werbalnym i niewerbalnym

Komunikacja w wymiarze werbalnym redukuje proces porozumiewania się do aspektu mowy. W tym znaczeniu rozmowę pomiędzy dwoma podmiotami traktuje się jedynie jako słowne przekazywanie określonej wiadomości. Dodatkowo można rozszerzyć tę perspektywę o kanał słuchowy, który zwraca uwagę na specyficzne elementy nadawanego komunikatu: tempo, głośność słów, tembr oraz sposób mówienia, dzięki którym każda z wypowiedzi nabiera zróżnicowanego charakteru. Trudno jednak byłoby ograniczyć porozumiewanie się do struktury leksykalnej czy werbalnej. Komunikacja dotyczy również wymiaru niewerbalnego, który jest złożonym sposobem przekazywania informacji, angażującym i integrującym pracę wielu zmysłów jednocześnie [Garvin, Seabury, 1998, s. 117-118].

Wymiar komunikowania niewerbalnego w istotny sposób przyczynia się do diagnozowania relacji zachodzącej pomiędzy uczniem a nauczycielem. W przestrzeni szkolnej komunikacja pomiędzy uczniem a nauczycielem odbywa się na kilku integralnych płaszczyznach: werbalnej, której dotyczy opisywany powyżej kanał słuchowy oraz niewerbalnej, gdzie wykorzystywana jest praca kanału kinestetyczno-wizualnego oraz kontaktowo-dotykowego [Garvin, Seabury, 1998, s. 118]. W szerszej perspektywie można również postrzegać komunikację niewerbalną jako szereg sprzężonych ze sobą systemów komunikacji wzrokowej, słuchowej i pozawzrokowej, które z kolei pozostają w ścisłym powiązaniu z werbalnym wymiarem porozumiewania [Leathers, 2007, s. 28-29]. Relację nawiązywaną między podmiotami procesu szkolnego można uznać za efektywną i skuteczną wówczas, gdy systemy komunikacji wzajemnie się uzupełniają. Owa spójność jest osiągnięta za pośrednictwem tożsamyh lub zbliżonych treści, jakie nadawca świadomie przekazuje odbiorcy. Jeśli w procesie komunikacyjnym dochodzi do zaburzenia pomiędzy wysyłanymi informacjami werbalnymi a przekazywanymi sygnałami niewerbalnymi, wówczas pojawiają się niezgodności wymagające wnikliwej analizy [Leathers, 2007, s. 32-33]. W przeciwnym wypadku dochodzi do sytuacji, w której jeden z podmiotów relacji może zostać pozbawiony autentyczności, co w konsekwencji prowadzi do braku zaufania czy zaburzenia poczucia bezpieczeństwa. Przykładem może być sytuacja, gdy nauczyciel przekazuje informację: „Świetnie sobie poradziłeś z tym zadaniem” w sposób niebędący uzupełnieniem komunikatu, a wręcz jego całkowitym zaprzeczeniem. Wówczas osoba będąca adresatem wiadomości odczytuje ją jako fałszywą. W tym miejscu warto wskazać na jedną z funkcji komunikacji niewerbalnej, którą Burgoon określa jako „metakomunikację”, czyli:

wykorzystanie niewerbalnych przekazów do określania, dopełniania, zaprzeczania lub poszerzania przekazów werbalnych lub innych komunikatów niewerbalnych [Leathers, 2007, s. 36].

Adekwatność tej funkcji w przestrzeni szkolnej wydaje się niebagatelna, ze względu na jej charakter, który ułatwia właściwe odczytywanie złożonych komunikatów. Istota opisywanego wymiaru sprawdza się zwłaszcza w przypadku, gdy uczeń lub nauczyciel musi zmierzyć się z komunikatami o sprzecznych znaczeniach werbalnych i niewerbalnych [Leathers, 2007, s. 36].

Style komunikowania w relacji uczeń – nauczyciel

Nastawienie nauczycieli wobec adolescentów-uczniów decyduje o jakości ich relacji oraz efektywności procesu nauczania. Konsekwencją wybranego stylu komunikowania jest zatem rodzaj i charakter więzi opartej na wspólnie wypracowanych normach. Warto wskazać na trzy podstawowe style porozumiewania się w przestrzeni szkolnej, które integrują dotychczasowe rozważania.

Funkcjonowanie nauczyciela w roli dynamicznego i zaangażowanego zwierzchnika jest wpisane w styl kierowniczy, którego podstawowym zadaniem jest uzyskanie przez uczniów odpowiedniego wykształcenia czy umiejętności. Nastawienie na doskonalenie kompetencji podopiecznych oraz pogłębianie ich wiedzy odbywa się za pośrednictwem skrupulatnie wypracowanych metod nauczania i modeli postępowania. W konsekwencji ściśle określone procedury dydaktyczne stanowią wzór postępowania, aby w efekcie doprowadzić do zadowalającego wyniku procesu nauczania. Charakterystyczną właściwością stylu kierowniczego jest całkowite podporządkowanie czasu szkolnego woli nauczyciela, który niczym menadżer decyduje o sposobie pracy uczniów. W opisywanym wymiarze na efektywność nauczyciela wpływają również wskazówki naprowadzające, informacje zwrotne oraz wzmocnienia. Ponieważ niniejszy tekst poświęcono mowie (nie)werbalnej, warto podkreślić, czym są wymienione czynniki i jak funkcjonują w przestrzeni szkolnej. Formalne wskazówki stają się drogowskazami, za pomocą których nauczyciel w dyskretny sposób nakierowuje uczniów na to, czego i w jaki sposób mają się uczyć. W konsekwencji dorosły decyduje o przebiegu procesu kształcenia, odbierając możliwą swobodę i wolność nauczania, a przy tym nie zauważając indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczniów. Podobnie słowne korygowanie błędów polega na natychmiastowej reakcji nauczyciela na zauważone pomyłki podopiecznych, co w efekcie sprawdza relację między dorosłym a adolescentem do wypunktowanej rozgrywki, mającej za cel wyłącznie przerobienie dużej ilości materiału i zdobycie wiedzy. Wreszcie niewerbalne wzmocnienia stosowane przez nauczyciela – nieznaczny uśmiech, dyskretnie spojrzenie czy przytaknięcie głową – stają się nieformalnym wyrazem uznania dla uczniów, którzy na ich podstawie odczytują i definiują swoją wartość [Fenstermacher, Soltis, 2000, s. 8-15].

Styl terapeutyczny cechuje wysoki poziom empatii, za pomocą którego nauczyciel wspiera rozwój i indywidualność każdego z uczniów. Celem działania terapeuty staje się zaspokojenie potrzeb adolescentów dotyczących samorealizacji, autoidentyfikacji, a w efekcie samoakceptacji. Pedagogiczny stosunek wobec ucznia wspiera bowiem jego drogę do odkrycia autentycznej osobowości oraz uporania się z kryzysami tożsamości, z jakimi zmagają się dorastający podopieczni. Zwrócenie uwagi na indywidualne potrzeby czy zainteresowania adolescenta pomaga wyposażyć go w wiarygodną wersję samego siebie, która oparta jest na dojrzałej odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania. Punkt ciężkości zostaje zatem przeniesiony ze sztywnego kanonu wiedzy na rozwijanie autentycznej wrażliwości oraz zrozumienia potrzeb ucznia, które w konsekwencji pomogą mu rozwijać własną osobowość i podmiotowość [Fenstermacher, Soltis, 2000, s. 8-22].

Ostatnim z opisywanych rodzajów komunikowania i nauczania jest styl wyzwalający, w którym nauczyciel pełni rolę autentycznego i kreatywnego twórcy otwartego umysłu adolescentów. Dotychczasowe rozważania kładą nacisk na dwie, przeciwstawne misje dorosłego w przestrzeni szkolnej. Z jednej strony nauczyciel realizował funkcję kierownika, gdzie za pośrednictwem całej postawy kładł nacisk na swoje panowanie w klasie oraz przekazanie szczegółowego materiału dydaktycznego. Odmienienie, styl nauczyciela-terapeuty podkreślał dążenie do odkrycia, kim jest uczeń. Styl wyzwalający prezentuje niejako połączenie obu wizji, wydobywając na pierwszy plan materiał, który jednak staje się szansą na zerwanie ze sztywnymi ograniczeniami wiedzy. Wyzwoliciel dąży zatem do dyskretnego wskazania uczniowi możliwości wyjścia poza utarte schematy i stereotypy. Całą swoją postawą wspomaga zrównoważony rozwój wiedzy i osobowości, nie zamyka się w słownych osądach i komentarzach, lecz dąży do otwartego komunikowania obustronnych oczekiwań [Fenstermacher, Soltis, 2000, s. 8-29].

Dotychczasowa refleksja dotycząca charakteru komunikowania się i nauczania stanowi wskazanie do diagnozy własnej roli w procesie nauczania – uczenia się oraz funkcjonowania w przestrzeni szkolnej. W dalszej części artykułu zaakcentowane zostaną zagadnienia wspierające porozumiewanie się pomiędzy dorosłymi a adolescentami, jakie na bazie powyższych analiz można zastosować w codziennej praktyce szkolnej.

Jak poprawić komunikację w przestrzeni szkolnej?

Komunikacja interpersonalna w przestrzeni szkolnej bazuje na złożonych i wielowymiarowych aspektach, wymagających nieustannej czujności i efektywnego reinterpretowania przekazywanych sygnałów werbalnych i niewerbalnych. Ze względu na

teoretyczny wymiar niniejszego artykułu, warto wzbogacić dotychczasowe refleksje o praktyczne wskazania, które mogą w skuteczny sposób udoskonalić jakość porozumiewania się w przestrzeni szkolnej.

Uważna postawa każdej ze stron relacji wymaga nastawienia na chęć całościowego i dogłębnego zrozumienia potrzeb i komunikatów. Istotną umiejętnością wskazywaną jako podstawa działań komunikacyjnych jest parafrazowanie, dla której warunkiem efektywności staje się zaangażowanie w komunikację interpersonalną. Czujne odzwierciedlanie i przytaczanie słów rozmówcy wymaga precyzyjnego oraz uważnego podążania za treścią czy znaczeniem przekazów. Fundamentalną zasadą staje się tu brak nadinterpretacji, która mogłaby zniekształcić sens komunikatu. Werbalne techniki aktywnego słuchania pomagają zidentyfikować istotę oraz prawdziwość znaczeń w sytuacji, w której dochodzi do dwuznaczności, niejasności między sygnałami werbalnymi i kodami niewerbalnymi. W tym wymiarze skuteczną techniką są również precyzowanie, polegające na uściśleniu charakteru rozmowy, oraz klaryfikowanie, mające na celu właściwe sklasyfikowanie kolejnych elementów rozmowy. W rzeczywistości jednak lustrem dla komunikatów werbalnych jest zakodowana informacja niewerbalna. Dyskretna mowa ciała, ton głosu czy uważna postawa wpisują się w elementy aktywnego słuchania, skoncentrowanego na nadawcy komunikatu. Nauczyciel stosujący subtelne formy zachęty pozasłownej skupia myślenie ucznia na autentycznej uwadze, która staje się bodźcem do dalszej otwartości. Ukazywanie zaciekawienia za pośrednictwem potakiwań głową, czujnego spojrzenia czy otwartej postawy ciała, pozwala na dalszy rozwój opowieści i zbudowanie relacji opartej na zaufaniu. Więż polegająca na prezentowaniu uczniowi, że jest on prawdziwie ważnym dla nauczyciela, wspomagana jest dowartościowaniem jego wysiłków w dzieleniu się konkretnym problemem. Autentyczne zaangażowanie ze strony dorosłego pozwala adolescentowi na ufne podążanie za sygnałami akceptacji i zrozumienia. Wreszcie, adekwatne odzwierciedlanie uczuć ucznia stanowi podstawowy warunek uznania komunikacji za wiarygodną dla obu stron. Trafne i autentyczne odczytywanie znaczeń niewerbalnych pozwala na wartościową relację partnerską. Nauczyciel, odtwarzając swoją postawą nastrój czy uczucia ucznia, prowadzi do dyskretnego zinterpretowania ukrytych znaczeń, a w konsekwencji do stworzenia atmosfery opartej na autentyczności i poczuciu bezpieczeństwa [Lewandowska-Akhvlediani, 2010, s. 13-16].

Podsumowanie

Komunikacja interpersonalna w przestrzeni szkolnej jest wielowymiarowym spotkaniem pomiędzy uczniem a nauczycielem. Jednocześnie jednak autentyczna relacja wymaga wyjścia poza ramy przyjętej roli i stereotypu. Umiejętne określe-

nie własnego stylu porozumiewania się stanowi punkt wyjścia dla przyjętej strategii funkcjonowania w przestrzeni szkolnej. Realizowana koncepcja wpisuje się w nurt oddziaływań pedagogicznych na poziomie mikrospołecznym, w której centrum zainteresowania znajduje się dziecko. Uczeń będący podmiotem procesu kształcenia wykracza poza sztywne ramy definiowania, wymagając od drugiej osoby autentycznego zaangażowania i uwagi. Uświadomienie znaczenia komunikatów werbalnych i sygnałów pozasłownych pozwala na całościową koncentrację na relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem.

Literatura

- Fenstermacher G. D., Soltis J. F., *Style nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2000.
- Garvin Ch. D., Seabury B. A., *Działania interpersonalne w pracy socjalnej. Procesy i procedury*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1998.
- Leathers D. G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Rogers C. R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus Press: Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, w: J. R. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Inne

- Lewandowska-Akhvlediani S., *Komunikacja interpersonalna. Trening*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2010, strona: <http://kreatywni.wsptwp.eu/wp-content/uploads/2010/10/KOMUNIKACJA-INTERPERSONALNA-materia%C5%82y-szkoleniowe.pdf> [dostęp: 04.09.2018 r.]

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie struktury i jakości komunikacji zachodzącej w przestrzeni szkolnej pomiędzy adolescentami-uczniami a nauczycielami-dorosłymi. Relacje interpersonalne wpływają w znaczący sposób na funkcjonowanie obu podmiotów edukacji oraz na ich efektywne porozumiewanie się. Równocześnie styl komunikatów międzyosobowych implikuje jednoznacznie jakość zagadnień edukacyjnych. Pogłębiona analiza wymiarów towarzyszących procesowi uczenia i nauczania, prowadzić będzie bezpośrednio do wyodrębnienia wzorcowych sposobów okazywania wzajemnego zainteresowania w procesie kształcenia.

Podkreślenie znaczenia dwóch kanałów porozumiewania stanie się jednocześnie możliwością diagnozy relacji istniejącej między dwoma podmiotami procesu kształcenia. Punktem wyjścia do dalszych rozważań staną się kategorie teoretyczne z zakresu interakcji międzyosobowych, które równocześnie przyczynią się do wzbogacenia narracji o istotne dookreślenia wzorcowych postaw i sposobów komunikowania się w szkole. Prowadzona eksplikacja będzie stanowić podstawę refleksji na temat społeczno-kulturowego charakteru oddziaływań pedagogicznych.

Prowadzone rozważania stanowią wstęp do diagnozy współczesnej szkoły w wymiarze relacji uczeń – nauczyciel. Dodatkowo akcentowane zagadnienia mogą posłużyć w przyszłości stworzeniu szeregu zaleceń dotyczących komunikacji interpersonalnej oraz interpretacji informacji wysyłanych podświadomie za pośrednictwem kanału niewerbalnego. Mowa ciała stanowi bowiem istotny element odczytywania

komunikatów dotyczących sfery psychicznej i emocjonalnej, które odgrywają doniosłą rolę w procesie kształcenia. Zwrócenie uwagi na wzajemne postrzeganie obu podmiotów edukacji, wpływa na poprawną interpretację motywów ich działania, co w konsekwencji przekłada się na efektywność nauczania i trwałość uczenia się.

Słowa kluczowe

komunikacja interpersonalna, mowa niewerbalna, style komunikacji

Abstract

INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE SCHOOL SPACE.
(NON)VERBAL SPEECH AS AN INDICATION FOR THE DIAGNOSIS
OF A STUDENT – TEACHER RELATIONSHIP

The aim of this article is to show the structure and quality of communication taking place in the school space between adolescents – students and adults – teachers. Interpersonal relations significantly affect the functioning of both education entities and their effective communication. At the same time, the style of interpersonal messages implies unequivocally the quality of educational issues. An in – depth analysis of the dimensions accompanying the process of teaching and learning will lead directly to the identification of exemplary methods of showing mutual interest in the education process.

Emphasizing the importance of two communication channels, it will also become the opportunity to diagnose the relationship existing between two entities of the learning process. The starting point for further considerations will be the theoretical categories in the field of interpersonal interactions, which will also contribute to enriching the narrative with significant specification of model attitudes and ways of communicating at school. The explication will be the basis for reflection on the socio – cultural nature of pedagogical interactions.

Conducted considerations constitute an introduction to the diagnosis of contemporary school in the dimension of student – teacher relations. Additionally, accentuated issues may be used in the future to create a series of recommendations regarding interpersonal communication and interpretation of information sent subconsciously via a non – verbal channel. Body language is an important element in reading messages about the psychological and emotional sphere that play a significant role in the education process. Paying attention to the mutual perception of both education entities, affects the correct interpretation of the motives of their actions, which in turn translates into the effectiveness of teaching and the sustainability of learning.

Keywords

interpersonal communication, non – verbal speech, communication styles

Bariery komunikacyjne z perspektywy nauczyciela przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”

Wstęp

„Wychowanie do życia w rodzinie” to przedmiot szkolny, który od lat wywołuje różnorakie emocje wśród uczniów, rodziców i nauczycieli. Kontrowersje, które powstają w wyniku analizy treści nauczania z tego przedmiotu również są przyczyną sporów wśród znanych lekarzy, psychologów, socjologów i in. Sytuacja ta związana jest ze specyfiką przedmiotu, który swym zakresem obejmuje m.in.: wychowanie etyczne, seksualne, zdrowotne, rodzinne itd. Tym samym uwzględnia on swą tematyką najdelikatniejsze obszary ludzkiej egzystencji.

Powstałe różnice poglądowe są szczególne widoczne w zestawieniu realizacji treści przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie w różnych krajach, które wynikają z mentalności i obyczajowości danego społeczeństwa. Jednakże również w Polsce odnaleźć można skrajne stanowiska dotyczące tego przedmiotu.

Wspomniane konflikty i skrajne stanowiska to, między innymi, wynik wielu barier komunikacyjnych, które towarzyszą ludziom nie tylko w życiu prywatnym, ale również zawodowym. Wyjątku nie stanowi przestrzeń szkolna, w której, na co dzień, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą pokonywać liczne trudności w zakresie komunikacji społecznej, w tym również podczas realizacji treści podstawy programowej z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie.

Bariery komunikacyjne – próba definicji

Słowo „komunikacja” wywodzi się od łacińskiego słowa *communicare*, które oznacza dzielić z kimś/ uczestniczyć w czymś [Marian, Wrocław, 2009]. Co więcej, B. Koc-Kozłowiec zauważa, iż:

komunikacja jest najpotężniejszym czynnikiem determinującym rodzaj relacji między osobami. Pojęcie relacja oznacza stosunek zachodzący między dwoma (lub więcej) podmiotami, przedmiotami czy wielkościami. Ten stosunek między podmiotami tworzy tzw. transakcję, która jest jednostką stosunków społecznych [Koc-Kozłowiec, 2012, s. 3].

Komunikacja interpersonalna to natomiast:

taki typ, jakość, rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób, maksymalizujący to, co osobiste [Stewart, 2005, s. 37].

Z. Nęcki definiuje komunikowanie interpersonalne jako:

wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania [Nęcki, 1996, s. 7].

Jednocześnie M. Marian zauważa, iż istnieje wiele różnych sposobów komunikowania, wśród których wyróżnia: mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie, gestykulację, mimikę twarzy, komunikację proksemiczną, dźwięki paralingwistyczne, wygląd fizyczny itp. [Marian, 2009]. Jej zdaniem komunikaty te można podzielić na komunikaty werbalne i niewerbalne. Jednocześnie, jak podkreśla Koc-Kozłowiec, proces komunikowania się (w ujęciu wertykalnym) realizowany jest na trzech poziomach: fatycznym¹, instrumentalnym² i afektywnym³ [Koc-Kozłowiec, 2012, s. 7].

Niezależnie jednak od osiągniętego poziomu komunikowania się na każdym jego etapie mogą wystąpić zakłócenia i bariery komunikacyjne [Marian, 2009]. Za barierę komunikacyjną należy zaś uznać każdy czynnik, który utrudnia lub uniemożliwia dobrą, poprawną komunikację [Scholz, 2010].

M. Marian, powtarzając za G. Łasińskim, dzieli typy zakłóceń na: zakłócenia psychologiczne, zakłócenia semantyczne, zakłócenia fizyczne i środowiskowe oraz wymienienia następujące bariery komunikacyjne: filtrowanie, przeciążenie informacyjne, emocje, płęć [Marian, 2009, s. 5-7]. B. Koc-Kozłowiec wśród barier komunikacyjnych wyróżnia natomiast: porównywanie, domyslanie się, przygotowywanie odpowiedzi, osądzanie, skojarzenia, utożsamianie się [Koc-Kozłowiec, 2012, s.10-13].

¹ Poziom fatyczny jest to „swobodna rozmowa na mało istotne tematy (np. o pogodzie, modzie, sporcie). Jest to komunikowanie się wolne od emocji, bez poruszania tematów dotyczących poglądów i wartości” [Koc-Kozłowiec, 2012, s. 7-8]

² Poziom instrumentalny to „poziom, na którym rozmówcy przekazują sobie informacje i/lub instrukcje. Jest to bezpośredni sposób komunikowania się, ale wolny od emocji. Poziom ten ma na celu wywołanie określonego zachowania u odbiorcy komunikatu” [Koc-Kozłowiec, 2012, s. 8]

³ Poziom afektywny to „poziom, w którym rozmówcy ujawniają swoje emocje, wartości, postawy i poglądy. Są zaangażowani w rozmowę. Tu ujawniają się osobiste cechy rozmówców” [Koc-Kozłowiec, 2012, s. 8].

Wspomniane zakłócenia i bariery komunikacyjne znacznie utrudniają procesy komunikacji interpersonalnej. Dopiero zrozumienie ich charakteru pomaga w ich przezwyciężeniu i czyni komunikację interpersonalną bardziej skuteczną⁴. Tym samym, dzieląc bariery komunikacyjne ze względu na ich charakter, wyróżnić można: bariery o charakterze kulturowym, bariery o charakterze percepcyjnym, stereotypy i inne.

Bariery prawne w nauczaniu przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie

Wychowanie do życia w rodzinie jako przedmiot nauczany na różnych szczeblach edukacji regulowany jest przez szereg różnorodnych ustaw i rozporządzeń⁵.

Tym samym w roku szkolnym 2017/2018 uczestniczenie przez ucznia w lekcjach z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie jest dobrowolne, niepodlegające ocenie, a jedynie zaznaczone na świadectwie w części „Inne zajęcia” poprzez odpowiednią adnotację „uczestniczył” lub „uczestniczyła”. Co więcej, uczestnictwo dziecka w zajęciach wymaga pisemnej zgody rodzica bądź opiekuna prawnego. W związku z powyższym szkoła zobligowana jest do przeprowadzenia spotkania informacyjnego z rodzicami/ opiekunami prawnymi uczniów, które ma na celu zapoznanie wspomnianych osób z treściami i celami kształcenia realizowanymi w ramach lekcji wychowanie do życia w rodzinie.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, uczniowie podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie realizować będą następujące cele kształcenia⁶:

⁴ *Bariery komunikacji i sposoby ich przełamywania*, Solidarność http://www.solidarnosc.lodz.pl/projekty/solidarni_w_zyciu/dokumenty/mod4_art2.pdf

⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 26 kwietnia, 2018 r., Rozporządzenie MEN z dnia 2 czerwca 2017 r., Rozporządzenie MEN z dnia 17 lutego 2012 r., Rozporządzenie MEN z dnia 19 lipca 2002 r., Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r.

⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem [dostęp: 10.07.2018] <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka. Wnoszenie pozytywnego wkładu w życie swojej rodziny.

Okazywanie szacunku innym ludziom, docenianie ich wysiłku i pracy, przyjęcie postawy szacunku wobec siebie.

Pomoc w przygotowaniu się do zrozumienia i akceptacji przemian okresu dojrzewania. Pokonywanie trudności okresu dorastania.

Kształcenie umiejętności przyjęcia integralnej wizji osoby. Wybór i urzeczywistnianie wartości służących osobowemu rozwojowi. Kierowanie własnym rozwojem, podejmowanie wysiłku samowychowawczego zgodnie z uznawanymi normami i wartościami. Poznawanie, analizowanie i wyrażanie uczuć. Rozwiązywanie problemów.

Pozyskanie wiedzy na temat organizmu ludzkiego i zachodzących w nim zmian rozwojowych w okresie prenatalnym i postnatalnym oraz akceptacja własnej płciowości. Przyjęcie integralnej wizji ludzkiej seksualności. Umiejętność obrony własnej intymności i nietykalności seksualnej oraz szacunek dla ciała innej osoby.

Uświadomienie i uzasadnienie potrzeby przygotowania do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny. Zorientowanie w zakresie i komponentach składowych postawy odpowiedzialnego rodzicielstwa.

Korzystanie ze środków przekazu, w tym z internetu, w sposób selektywny, umożliwiający obronę przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem.

Należy pamiętać, iż dla uczniów klas 5 i 6 szkół podstawowych w roku szkolnym 2017/2018 realizowana jest „stara” podstawa programowa, która zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2012, poz. 977) zawiera następujące treści:

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

Ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka oraz pomoc w przygotowaniu się do zrozumienia i akceptacji przemian okresu dojrzewania⁷.

Wspomniane regulacje prawne dotyczące realizacji treści programowych z przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” doprowadziły w roku szkolnym 2017/2018 do wystąpienia licznych barier komunikacyjnych w relacjach nie tylko rodziców z nauczycielami, ale również nauczycieli z uczniami, uczniów z rodzicami, a także nauczycieli z dyrektorami itp. Powstałe problemy dotknęły swym zasięgiem nie tylko środowiska szkolne, ale i lokalne, co częściowo zdeorganizowało pracę wielu nauczycielom.

⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2012, poz. 977).

Wychowanie do życia w rodzinie w kontekście barier społecznych

Zgodnie z raportem Ponton⁸ w Polsce poparcie dla edukacji seksualnej deklaruje 70% obywateli⁹. Wciąż istnieje jednak wielu przeciwników edukacji seksualnej, którzy twierdzą, iż wychowanie seksualne deprawuje dzieci, nie zaś im pomaga. Wśród popularnych zarzutów, zdaniem Pauliny Wawrzyńczyk, wyróżnić można następujące twierdzenia-„mity”: 1. edukacja seksualna przyspiesza inicjację seksualną; 2. informacje o życiu seksualnym deprawują niewinne umysły dzieci; 3. edukacją seksualną dzieci powinni zajmować się wyłącznie rodzice¹⁰.

Debra W. Haffner zauważa natomiast, iż:

edukacja seksualna tak naprawdę zaczyna się już w sali porodowej. (...) większość specjalistów twierdzi, iż seksualność jest nieodłączną cechą istot ludzkich od narodzin do śmierci. (...) Seksualność dotyczy tego, kim jesteśmy jako kobieta i mężczyzna, a nie tego, w jaki sposób używamy pewnych części swojego ciała [Haffner, 2002, s. 9-10].

Tym samym autorka podkreśla, iż pierwszymi (i najważniejszymi) nauczycielami dzieci są ich rodzice:

(...) to dzięki rodzicom dzieci zaczynają rozumieć, na czym polega rola płci, oni dostarczają wzorców wzajemnych relacji, przekazują wartości i uczą szacunku dla samego siebie i dbałości o swoje ciało [Haffner, 2002, s. 13-14].

Jednakże większość rodziców w sposób niewystarczający edukuje dzieci pod względem seksualnym. W Stanach Zjednoczonych tylko 1 na 4 dorosłych uważa, że w jego wychowaniu seksualnym znaczącą rolę odegrali rodzice. Pozostali podkreślają, że wiedzę, jaką zdobyli w tym zakresie czerpali z gazet, Internetu, od starszych kolegów. Tym samym osoby te deklarują, iż same chciałyby lepiej wpłynąć na wychowanie seksualne swoich dzieci. Zdaniem Haffner, główny problem wychowania seksualnego polega na przekładaniu przez rodziców rozmowy o seksualności do czasu wejścia dziecka w okres pokwitania. Jednakże tzw. „poważana rozmowa” [Haffner 2012, s. 14] nie przynosi oczekiwanych efektów. Zazwyczaj jej uczestnicy są zawstyżeni, czują się nieswojo i pragną, aby rozmowa zakończyła się jak najszybciej. Takie rozmowy najczęściej kończone są przez dzieci słowami „ja to wszystko wiem”. Wymienione bariery

⁸ Ponton – Grupa Edukatorów Seksualnych przy Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny. Grupa ta działa od 2002 roku na rzecz rzetelnej edukacji seksualnej młodzieży. Wolontariusze i wolontariuszki Pontonu prowadzą warsztaty w szkołach, występują w mediach, publikują artykuły, raporty i recenzje, udzielają też wsparcia online poprzez forum internetowe, media społecznościowe i telefon zaufania.

⁹ Badania TNS OBOP (wrzesień 2009, próba 1002 osoby w wieku 15 i więcej lat).

¹⁰ Wawrzyńczyk P., *Edukacja seksualna – fakty i mity* [dostęp: 25.08.2018] <http://ponton.org.pl/2018/07/19/edukacja-seksualna-fakty-i-mity/>

społeczne, takie jak: nieśmiałość, niechęć mówienia o sprawach intymnych, wstyd, zażenowanie tematyką seksualną są jednocześnie uwarunkowane przez bariery kulturowe, rodzinne. Okazuje się, że rodziny, w których w domach nie rozmawiano na tematy związane z seksualnością również nie potrafią o nich rozmawiać ze swoimi dziećmi (pomimo deklarowanej chęci).

Problematyka barier społecznych związanych z tematyką seksualności, intymności wykracza jednak znacznie poza obszar domu rodzinnego. Również podczas lekcji z przyrody czy wychowania do życia w rodzinie dzieci niechętnie rozmawiają na tematy związane z seksualnością. Jak wynika z raportów „Pontonu”:

Zajęcia dla wielu z dzieci są krępujące, ponieważ seks jest w polskich domach tematem tabu. Rodzice z kolei zrzucają obowiązek na szkołę i liczą, że to ona wyedukuje ich dzieci. Dlatego wielu młodych ludzi decyduje się na rozmowę poprzez telefon zaufania. Czują się wtedy bezpieczniej, ponieważ są anonimowi, mogą zapytać o wiele spraw bez obawy, że zostaną wyśmiani, zlekceważeni i zidentyfikowani¹¹.

Równie ważnym problem w rozmowach na temat seksualności stanowi zbyt późny wiek dziecka:

W Polsce edukacja seksualna jest wprowadzona jako przedmiot dość późno. Zalecenia Amerykańskiej Akademii Pediatrycznej pokazują, że 3 klasa szkoły podstawowej to ostatni dzwonek do wprowadzenia edukacji seksualnej. Kolejny problem to kompetencje nauczycieli, którzy często uczą tego przedmiotu „przy okazji”, a w rzeczywistości są specjalistami w innej dziedzinie¹².

Ponadto, jak wskazuje na to raport „Pontonu” z 2009 roku:

Edukacja seksualna w Polsce jest na bardzo niskim poziomie. Od lat pozostajemy daleko w tyle w porównaniu z innymi krajami¹³.

Warto przy tym zwrócić uwagę, jak twierdzą Zbigniew Lew-Starowicz i Alicja Długolecka:

(...) każda sytuacja, w której znajduje się człowiek, zawiera to, co dzieje się aktualnie, i to, co działo się w przeszłości. Zawiera ponadto antycypację przyszłości. Jeśli człowiek nie posiada wystarczającej liczby informacji, adekwatnej do fazy życia, w której się znajduje, lub są one fałszywe czy też nadmiernie uogólnione, będzie przejawiać skłonność do zaburzeń zachowania. (...) W sferze seksualnej rola empiryczna jest wyraźna – dzięki niej utrwalają się pewne schematy postępowania,

¹¹ *Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce – raport*, Dzieci są ważne [dostęp: 15.07.2018] <https://dziecisawazne.pl/jak-naprawde-wyglada-edukacja-seksualna-polsce-raport/>

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

a zebrane doświadczenia wpływają na zainteresowania i dobór poszukiwanych informacji, dążenie do określonych doświadczeń erotycznych, pragnienia i plany związane z wybranym partnerem [Lew-Starowicz, Długołęcka, 2006, s. 236].

Tym samym właściwa edukacja seksualna jest ważnym elementem wychowania każdego człowieka już od najmłodszych lat życia. Naturalnym jest, iż jej tematyka wywołuje skrępowanie [Haffner 2012], jednak należy pamiętać, iż edukacja seksualna jest procesem i niemożliwe jest zawarcie jej w jednej „poważnej rozmowie”.

Badania własne

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2017/2018 w kaliskiej szkole podstawowej, opierając się na metodzie studium indywidualnego przypadku. Studium przypadku obejmuje pracę jednego nauczyciela z 7 klasami. Tym samym łącznie obserwowano 148 uczniów klas 4–6, w tym 41 uczniów stanowili uczniowie klas 4, 81 uczniowie klas 5 oraz 26 uczniowie klas 6. Obserwacja ta miała charakter jawny i uczestniczący.

Celem głównym badań było scharakteryzowanie i sklasyfikowanie barier komunikacyjnych występujących podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie. Tym samym z powyższego celu badań wyłoniono następujące pytania badawcze:

P1: Jakie bariery komunikacyjne występują podczas lekcji WDŻ?

P2: Dlaczego uczniowie niechętnie zadają pytania jawne podczas lekcji WDŻ?

P3: W jaki sposób uczniowie komunikują chęć poruszania danych zagadnień?

Badanie rozpoczęto od przeprowadzenia z rodzicami spotkania informacyjnego we wrześniu 2017 roku, podczas którego zapoznano rodziców z podstawowymi informacjami dotyczącymi sposobu realizacji tegoż przedmiotu w szkole. Podczas zebrania podkreślono, iż przedmiot ten dla każdego ucznia ma wymiar 14 godzin, dla nauczyciela zaś 19 godzin (11 godzin koedukacyjnych oraz po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców). Co więcej, każdy z rodziców został poinformowany o treściach i celach kształcenia (zgodnych z rozporządzeniem MEN) oraz sposobie ich realizacji. Po spotkaniu rodzice zostali zobligowani do złożenia pisemnej deklaracji dotyczącej uczestnictwa bądź rezygnacji z uczestnictwa ich dziecka w zajęciach WDŻwR.

Od momentu spotkania każda z 7 klas odbyła lekcje wychowania do życia w rodzinie w wymiarze 19 godzin, przy czym klasy 5 i 6 realizowały treści kształcenia uwzględnione w „starej” podstawie programowej, natomiast klasy 4 uczestniczyły w zajęciach opartych na „nowej” podstawie programowej. Wszyscy uczniowie na pierwszej lekcji zostali zapoznani z przewidywanym rozkładem materiału oraz celami lekcji. Jednocześnie uczniowie wraz z nauczycielką stworzyli klasowe kontrakty, które miały im ułatwić współpracę podczas lekcji WDŻwR. Kontrakty zawierały nie tylko zasady dotyczące zachowania uczniów i nauczyciela podczas zajęć, ale również

uwzględniały możliwość wpływania uczniów na tok oraz tematykę lekcji. Ponadto sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela przewidywał przeprowadzanie po zakończeniu każdego zajęcia ewaluacji lekcji, która miała na celu dostarczyć nauczycielowi informacji dotyczącej zainteresowania uczniów danym tematem, poziomie zrozumienia przez uczniów poruszanych zagadnień, atrakcyjności zajęć dla uczniów, atmosferze panującej podczas lekcji¹⁴. Tym samym do tworzenia bazy danych omawianego studium przypadku wykorzystano notatki z badań terenowych¹⁵, dokumentację szkolną i artefakty fizyczne¹⁶, które miały dostarczyć informacji niezbędnych w celu uzyskania odpowiedzi na postawione w artykule pytania badawcze.

Wstępna analiza dokumentacji potwierdziła, iż podczas lekcji WDŻwR występują bariery komunikacyjne, a uczniowie w większości niechętnie zadają pytania i wypowiadają się jawnie. Wyniki badań potwierdziły, iż wśród uczniów występuje zawstyżenie i skrępowanie tematami poruszonymi na lekcjach, przy jednoczesnym zainteresowaniu nimi. Uczniowie chętnie zadają anonimowe pytania (zapisują je na kartkach i wrzucają do „Skrzynki pytań”) oraz czytają materiały przyniesione przez nauczycielkę (Tabela 1), natomiast na forum klasowym wykazują postawę zamkniętą (tylko kilkoro ze wszystkich badanych osób potrafiło rozmawiać na tematy dotyczące układu rozrodczego człowieka oraz zmian zachodzących podczas okresu dojrzewania).

Tabela 1: Zestawienie wybranych pytań uczniów zawartych w „Skrzynce pytań”

Pytania o więzi rodzinne	Czy i jak pomóc kuzynowi w rozwodzie rodziców? Czy rodzina nas kocha? Dlaczego nie mogę się zaprzyjaźnić z moim ojczymem? Czy mogę rozmawiać z rodziną o moich problemach? Dlaczego rodzice muszą się nami opiekować? Jak dogadywać się z wnerwiającym rodzeństwem? Jak powiedzieć rodzicom, że mamy chłopaka albo dziewczynę? Czy warto rozmawiać o swoich uczuciach? Co zrobić, gdy krzyczą na nas rodzice? Dlaczego denerwuje się na siostrę, choć nic mi nie zrobiła? Jak nie kłócić się z bratem? Mój brat mnie denerwuje, co robić? Co zrobić, by rodzice pozwalali mi na więcej?
--------------------------	---

¹⁴ Podczas ewaluacji zajęć nauczycielka korzystała z różnorodnych form podsumowania zajęć, w tym: z techniki zdań niedokończonych, tarczy, skali, metody „Pralka, walizka czy kosz” oraz kart ewaluacji/podsumowania zajęć. Każda z wykorzystanych form miała na celu wskazać odpowiedzi na pytania: co uczniowi podobało się na zajęciach i dlaczego?; co nie podobało mu się na zajęciach i dlaczego? oraz co zmieniłby w zajęciach, gdyby miał taką możliwość?

¹⁵ Notatki z badań terenowych – notatki własne nauczyciela, spisane spostrzeżenia, wnioski.

¹⁶ Artefakty fizyczne – ankiety po zajęciach, karty ewaluacji zajęć; plakaty; prezentacje; karteczki ze skrzynki pytań na podstawie których przygotowano Tabelę 1 oraz Tabelę 2.

Pytania o relacje koleżeńskie	Co zrobić, gdy kolega się obraża? Jak nie kłócić się z koleżankami? W jakim wieku można mieć dziewczynę/ chłopaka i czy warto? Moja przyjaciółka zawsze się ze mną kłóci, ona ma swoją internetową przyjaciółkę i tylko o niej mówi, a o mnie zapomniała..., co robić? Jak wyznać, że się zakochało? Dlaczego inni mnie wyśmiewają i obgadują? Jak być lubianym? Jak powiedzieć komuś, że się podoba? Co zrobić, jeżeli ktoś Ci wyzna miłość? Jak dowiedzieć się, czy to prawda? Co zrobić jeżeli czujesz, że ktoś Cię obgaduje, a nie wiesz, czy to prawda? Czy w przyjaźni są potrzebne kłótnie? Jak zaufać osobie?
Pytania o naturze egzystencjalnej	Jakie zadania mają w domu poszczególni członkowie rodziny? Jaki jest sens bycia kimś takim, a nie innym? Jaki jest sens życia w rodzinie/na świecie? Jakie są procentowe szanse, że dziecko umrze w brzuchu? Jak powiedzieć rodzinie, że jest się w ciąży? Czemu uczyć się długo i dostaję złą ocenę? Czemu chłopacy mają lepiej niż dziewczyny (nie muszą być w ciąży)? Czemu dziewczyny mają więcej roboty niż chłopacy? Czy bycie homoseksualistą jest złe?
Pytania dotyczące dojrzewania	Na czym polega dojrzewanie? Jak się rodzą dzieci? Ile lat trzeba mieć, żeby mieć włosy pod pachami? Co to jest sperma? Co to jest bunt nastoletni i kiedy go się dostaje? Jak powstają pryszcze? Jak się odżywiać, żeby być zdrowym? Czemu rosną nam włosy pod pachami i w miejscach intymnych? Od ilu lat można się golić? Jak prawidłowo dbać o higienę? Po czym poznać, że się dojrzewa? Jak może powstać rodzina od samego początku? Dlaczego trafiłem akurat tu? Czemu rodzice nie rosną? Jak się robi dzieci?

Źródło: opracowanie własne

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, iż podczas lekcji z podziałem na grupy ilość pytań w „Skrzynce pytań” znacznie spadła (Tabela 2), a uczniowie częściej zabierali głos na forum. Ponadto wśród badanych uczniów zdecydowanie mniej skrepowane tematami lekcji były dziewczęta, natomiast chłopcy podczas rozmów zaznaczali, iż woleliby, aby ten przedmiot był dla nich prowadzony przez nauczyciela – mężczyznę.

Tabela 2: Zestawienie wybranych pytań uczniów zawartych w „Skrzynce pytań” podczas lekcji z podziałem na grupy

PYTANIA DZIEWCZĄT	PYTANIA CHŁOPCÓW
Jak powiedzieć tacie o miesiączce? Dlaczego moje koleżanki mają większe piersi? Czemu zwiększa się śluz? Czemu mam mały biust? Co zrobić jeśli upławy są żółte? Czy okres boli? Od kiedy zaczyna się okres? Tampon czy podpaska? Moja młodsza koleżanka ma okres, a ja nie. Co robić? Co zrobić, gdy podczas miesiączki mam silne bóle brzucha? Dlaczego, gdy dojrzewamy myślimy, że jesteśmy brzydkie? Dlaczego mamy okres? Dlaczego bolą mnie piersi? Dlaczego, gdy jesteśmy w ciąży nie mamy okresu? Czy spóźnianie się okresu może trwać dłużej niż 6 dni? Jak jest śluz to za ile będzie okres? Jakie są objawy 1 okresu? Jak się ma śluz to znaczy, że się okres zbliża? Dlaczego niektórzy chcą dostać miesiączkę? Dlaczego mam ropę w piersiach? Czy okres jest co miesiąc? Dlaczego moje ciało się zmienia?	Co to jest sperma? Ile lat trzeba mieć, żeby uprawiać seks? Kto to jest pedofil? Co to jest cyberprzemoc? Co to jest pornografia? Czy mutacja boli? Co to jest trądzik? Co to są polucje?

Źródło: opracowanie własne

Z pytań stawianych przez uczniów można zauważyć, iż wśród uczniów istnieje zainteresowanie poruszaną tematyką, któremu towarzyszą swoiste bariery komunikacyjne, takie jak: skrępowanie czy zawstydzenie wynikające z faktu, iż (jak stwierdzili uczniowie podczas wywiadu) nikt wcześniej z nimi nie rozmawiał na takie tematy, jednakże dopiero obserwacja dostarczyła szczegółowych informacji w tym zakresie.

Występowanie barier komunikacyjnych z uwzględnieniem podziału na klasy

Klasa „A” była klasą specyficzną. Jej liczebność znacznie przewyższała inne klasy, a uczniowie do niej należący byli w znacznej mierze indywidualistami. Uczniowie ci nie potrafili ze sobą rozmawiać, a na płaszczyźnie relacji koleżeńskich nieustannie pojawiały się konflikty, które były przenoszone na płaszczyznę relacji z nauczycielem.

Co więcej, uczniowie tej klasy nie lubili zmian, a każdą z nich traktowali jako „wyraz braku sympatii”. Najlepiej czuli się wśród znanych od lat nauczycieli, natomiast każdego nowo przybyłego nauczyciela traktowali jak swoistego wroga. Tym samym ponad 80% uczniów tej klasy nie angażowało się w lekcje WDŻwR, a każde bezpośrednie pytanie kierowane przez nauczycielkę na forum klasy kończyło się „głuchą ciszą”. Dopiero wprowadzenie „Skrzynki pytań” otworzyło uczniów, którzy chętnie słuchali odpowiedzi nauczycielki na nurtujące ich pytania. Uczniowie tej klasy co lekcję wrzucali karteczki z uwagami i pytaniami dotyczącymi zagadnień związanych z dojrzewaniem i seksualnością człowieka. Najwięcej jednak pytań związanych było z egzystencjalnością i miejscem człowieka na świecie.

Uczniowie klasy „B” uchodzili w szkole za jednych z najlepszych pod względem zachowania i wyników w nauce. Byli to uczniowie radośni i otwarci. Potrafilo zadawać pytania zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie, którym towarzyszyły przede wszystkim wysoka kultura osobista. Uczniowie również chętnie włączali się w zajęcia. Dziewczeta z kilkutygodniowym wyprzedzeniem przygotowywały prezentacje, gry i krzyżówki wykorzystywane przez nauczyciela w trakcie zajęć, a chłopcy z chęcią prowadzili klasowe debaty dotyczące roli i miejsca dziecka w rodzinie oraz roli i miejsca rodziców w rodzinie. Tym samym (z inicjatywy uczniów) podczas jednych z zajęć przeprowadzona została rozprawa sądowa, w trakcie której uczniowie mieli za zadanie „osądzić” przykładową polską rodzinę i jej wpływ na wychowanie dziecka.

Klasa „C” była klasą wyjątkową pod względem aktywności na zajęciach. Zdecydowany prym w tej kwestii wiodli chłopcy, którzy co lekcję zgłaszali się i angażowali w zajęcia. Co lekcję również starali się bezpośrednio uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Dziewczeta w tej klasie również były otwarte na rozmowę, z tą różnicą, iż interesowały się wyłącznie kwestiami prywatnymi nie zaś tematyką lekcji. Chciały one „mówić o sobie i do siebie”. Podczas wymiany zdań nie zwracały uwagi na nauczycielkę i tematykę lekcji. Jednakże i one z czasem przekonały się, iż lekcje te warte są uwagi i w trakcie semestru coraz chętniej włączały się w propozycje lekcyjne nauczycielki.

Klasę „D” tworzyli uczniowie przede wszystkim rozmowni i towarzyscy. Ich cechą szczególną była niespotykana wśród innych klas otwartość i wysoka kultura słowa. Uczniowie ci chętnie włączali się w lekcje, sami częściowo je przygotowywali, a także w znacznym stopniu decydowali o ich przebiegu. Ważną rolę w tym procesie odgrywała wychowawczyni, która od 2 lat uczyła wychowanków, iż tylko „otwartość na drugiego człowieka” może uczynić „życie lepszym”. Tym samym, uczniowie z tej klasy rzadko kłócili się, a wszelkie konflikty starali rozwiązać się w sposób pokojowy. Również rodzice uczniów tej klasy wykazywali się dużą empatią i wsparciem dla nauczycieli (w tym również dla nauczycielki WDŻwR), do których pisali maile z podziękowaniami

za przeprowadzone lekcje (wyjątek stanowiła mama, która „mając na uwadze dobro dziecka” wypisała ucznia z zajęć WDŻwR, pomimo chęci uczestniczenia przez dziecko w kolejnych zajęciach).

Klasa „E” była najmniej liczną klasą (pod względem uczestnictwa w lekcjach WDŻwR) z wszystkich klas w szkole. Ci uczniowie, którzy zostali, stanowili jednak nieprzeciętną grupę. Byli oni nie tylko towarzyscy, ale chętnie włączali się w zajęcia. Podczas lekcji klasy „E” nigdy nie brakowało żartów i głośniego śmiechu. Była to jedyna klasa, która praktycznie w 90% zrezygnowała z używania „Skrzynki pytań”, a wszelkie pytania zadawała wprost. Wśród bezpośrednich pytań nie zabrakło tych związanych ze zbliżeniem płciowym czy porodem. Warto zaznaczyć, iż uczniowie tej klasy już po 3 pierwszych lekcjach stwierdzili, iż nauczycielka jest „spoko” i „można z nią pogadać”.

Klasa „F” należała do grupy klas „milczących”. Uczniowie chcieli, aby lekcje polegały na „dyktowaniu i robieniu kserówek”. Nie chcieli rozmawiać z nauczycielem. Również w „Skrzynce...” nie pojawiały się żadne pytania. Nawet „Burza mózgów” wymagała (zdaniem uczniów) zbyt dużej otwartości. Większość lekcji w tej klasie przebiegało w „ciszy”, a każde pytanie nauczycielki skierowane do uczniów kończyło się... rozdaniem kart pracy. Przełom w zajęciach nastąpił dopiero podczas 13/19 lekcji, w której nauczycielka wyszła z uczniami z klasy i przeprowadziła zabawy integracyjne z wykorzystaniem chusty Klanzy. Wspomniane zabawy otworzyły uczniów, którzy chętnie zaczęli włączać się w kolejne gry i zabawy. Ostatecznie również lekcje w klasie przyjęły formę gier i zabaw z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Klasę „G” tworzyli uczniowie w większości uczęszczający do świetlicy szkolnej, w której spędzali ok. 2 godzin dziennie. Było to znaczące w kontekście nawiązania współpracy z nauczycielką, która również często przebywała w świetlicy, gdzie organizowała liczne przedstawienia, festyny oraz zabawy okolicznościowe. Dzięki temu współpraca nauczycielki z uczniami tej klasy od samego początku przebiegała pomyślnie. Uczniowie prowadzili lekcje, przygotowywali prezentacje oraz gry i zabawy wykorzystywane podczas zajęć. Nauczycielkę traktowali zaś jako osobę wspierającą, służącą pomocą. Większość lekcji przebiegała w atmosferze pozytywnej opartej na wzajemnym szacunku. Pomimo tego, wśród uczniów klasy „G” dominowały pytania pośrednie, a jedynie nieliczni decydowali się zadawać pytania na forum. Warto jednak podkreślić, iż ponad 80% uczniów zadeklarowało chęć rozmowy w mniejszej grupie (podczas lekcji z podziałem na grupy).

Obserwacja uczniów poszczególnych klas oraz analiza dokumentacji wskazała, iż wśród badanych uczniów występują różnorakie zakłócenia i bariery komunikacyjne. Wśród nich warto wymienić: bariery rodzinne, bariery prawne, bariery o charakterze stereotypowym, a także bariery społeczne, które stanowią największą grupę. Każdej

klasie towarzyszą również (pomimo różnego stopnia nasilenia) bariery związane z filtrowaniem, porównywaniem, osądzeniem, skojarzeniami itp. Ważne jest zatem, aby nauczyciel (uwzględniając indywidualne potrzeby i predyspozycje uczniów) dostosował sposób komunikowania, metody, techniki oraz formy pracy do specyfiki klasy (grupy dzieci).

Warto również podkreślić, iż przeprowadzone badanie wykazało, że 86% badanych uczniów uważa treści poruszane podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie za interesujące, a jedynie 12% badanych uważa, iż tematyka zajęć była nieinteresująca (w uzasadnieniu podają, iż już wcześniej rozmawiali na te tematy z rodzicami i to, co było na lekcji nie jest dla nich niczym nowym). Jednocześnie uczniowie potwierdzili, iż w trakcie lekcji najbardziej podobała im się możliwość zadawania pośrednich pytań (za pomocą „Skrzynki pytań”), dzięki którym mieli możliwość anonimowego komunikowania o treściach, które ich interesują (w pytaniach bezpośrednich bali się wyśmiania, osądzania, krytykowania ze strony innych uczniów).

Podsumowanie

Wychowanie do życia w rodzinie jako przedmiot szkolny wciąż budzi wiele kontrowersji nie tylko wśród uczniów i rodziców, ale również nauczycieli, pedagogów i psychologów. Realizowane podczas lekcji treści są dla wielu tematem tabu. Również duże zainteresowanie uczniów tematyką lekcji wskazuje na potrzebę ciągle niedostatecznej edukacji społeczeństwa w tym obszarze. Jednakże coraz więcej osób zdaje sobie sprawę, iż zagadnienia te są bardzo ważne dla odpowiedniego rozwoju każdego człowieka, na co wskazują liczne reformy przeprowadzane względem tego przedmiotu. Wciąż jednak tematyka związana z seksualnością człowieka, jego fizycznością, biologią generuje w ludziach poczucie wstydu i skrępowania, a co za tym idzie: tworzy liczne bariery komunikacyjne, które utrudniają edukację. Bariery te, jak wynika z przeprowadzonych badań i przeanalizowanej literatury, mogą niekorzystnie wpływać na kształtowanie się osobowości młodego człowieka, dlatego ważnym jest, aby od najmłodszych lat rozmawiać z dziećmi „o sprawach intymnych” [Haffner, 2012].

Literatura

- Haffner D. W., *Jak rozmawiać z dziećmi o sprawach intymnych*, Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media Diogenes, Warszawa 2002.
- Lew-Starowicz Z., Długołęcka A., *Edukacja seksualna*, Świat Książki, Warszawa 2006.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Stewart J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Inne

Barьеры komunikacyjne i sposoby ich przełamywania, Solidarność [dostęp: 23.09.2018] http://www.solidarnosc.lodz.pl/projekty/solidarni_w_zyciu/dokumenty/mod4_art2.pdf

Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce – raport, Dzieci są ważne [dostęp: 15.07.2018] <https://dziecisawazne.pl/jak-naprawde-wyglada-edukacja-seksualna-polsce-raport/>

Koc-Kozłowiec B., *Barьеры Komunikacyjne w rodzinie* [dostęp: 25.08.2018] http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Wychowanie_w_Rodzinie/Wychowanie_w_Rodzinie-r2012-t6/Wychowanie_w_Rodzinie-r2012-t6-s99-116/Wychowanie_w_Rodzinie-r2012-t6-s99-116.pdf

Marian M., *Komunikacja interpersonalna*, Wrocław 2009 [dostęp: 23.08.2018] <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/4428>

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem [dostęp: 10.07.2018] <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>

Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1999 r. (Dz.U. 1999 nr 67 poz. 756)

Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356)

Rozporządzenie MEN z dnia 17 lutego 2012 r. (Dz.U. 2012 poz. 300)

Rozporządzenie MEN z dnia 2 czerwca 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1117)

Rozporządzenie MEN z dnia 26 kwietnia 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 939)

Rozporządzenie MENiS z dnia 19 lipca 2002 r. (Dz.U. 2002 nr 121 poz. 1037)

Scholz A., *Komunikacja interpersonalna – podstawy zagadnienia*, [dostęp: 25.08.2018] <http://sprawni.org.pl/2010/06/komunikacja-interpersonalna-%E2%80%93-podstawy-zagadnienia/>

Wawrzyńczak P., *Edukacja seksualna – fakty i mity* [dostęp: 25.08.2018] <http://ponton.org.pl/2018/07/19/edukacja-seksualna-fakty-i-mity/>

Streszczenie

W artykule podjęta zostaje problematyka dotycząca występowania barier komunikacyjnych w przestrzeni szkolnej na przykładzie treści poruszanych podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie. Analiza rozporządzeń MEN, literatury oraz dostępnych raportów, a także przeprowadzone badania własne potwierdzają postawione w artykule hipotezy. Analiza zastosowanych badań ilościowych i jakościowych dowiodła, iż uczniowie są zainteresowani tematyką realizowaną podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie, ale jednocześnie poruszane treści wprowadzają ich w zakłopotanie.

Słowa kluczowe

wychowanie do życia w rodzinie, edukacja seksualna, bariery komunikacyjne

Abstract

FAMILY LIFE EDUCATION AND COMMUNICATION BARRIERS ACCORING TO THE TEACHER OF THE SUBJECT

The article discusses the issue of the occurrence of communication barriers in the school space on the example of the content of the family education lessons. An in-depth analysis of MEN regulations, literature and available reports, as well as conducted own research confirm the hypotheses put forward in the article. An in-depth analysis of the applied quantitative and qualitative research has proven that students are interested in the subject matter pursued during the lessons of education for living in the family, but at the same time, the content is embarrassing them.

Keywords

education for family life, sex education, communication barriers

Bezpośrednia komunikacja na lekcjach wychowania fizycznego

Wstęp

„Dwa monologi nie czynią dialogu” – słowa Jeffa Daly’ a są dobrym przykładem komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Brak słuchania swojego rozmówcy, jego potrzeb, problemów – prowadzi tylko i wyłącznie do monologu. Trudno poznać i zrozumieć człowieka, nie słuchając go uważnie. Komunikacja z ludźmi twarzą w twarz jest działaniem interesującym, ale czasami bardzo trudnym. Dlatego też zarówno nauczanie, jak i uczenie się wymaga słuchania. Pozwoli ono na wytworzenie poczucia wzajemnego zaufania oraz większej otwartości. Komunikujemy się również w sposób subtelny – wysyłamy ludziom przekazy, posługując się mimiką, mową ciała czy głosem. Odbierając dane informacje od rozmówcy, używamy wzroku, słuchu i dotyku. W komunikacji interpersonalnej wykorzystujemy już zdobyte doświadczenie w komunikacji międzyludzkiej, co pozwala nam nadać sens otrzymywanym informacjom oraz organizować i „koordynować wysyłane przekazy” [Petrie, 2013, s. 17]. W XXI wieku niestety zasady dobrej komunikacji międzyludzkiej wciąż wypierane są przez coraz to nowocześniejsze środki komunikacji online.

Świat online w świecie szkolnym

W ostatnich latach w szkołach (podczas przerw czy już nawet na lekcjach) można zaobserwować nadużywanie telefonów, tabletów przez coraz to młodsze pokolenie. Znika w ten sposób komunikacja interpersonalna, gdyż młodzi ludzie wolą napisać wiadomość tekstową potocznie zwaną SMS, niż zamienić słowo z kolegą obok.

Dziecko komunikując się tylko przez urządzenia elektronicznie, nie umie porozmawiać z nauczycielem, kolegą czy nawet ze swoim rodzicem. Przyczyną braku

komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem może być zawstyżenie ze względu na ubogi słownik dziecka czy brak umiejętności komunikacji twarzą w twarz z drugą osobą. Dziecko boi się rozmawiać z nauczycielem, więc machinalnie wykonuje jego polecenia bądź robi to, co koledzy z klasy, aby się nie wyróżniać z tłumu. Przyczyną machinalnie wykonywanych poleceń może być również nadzieja, że za chwilę nauczyciel skupi uwagę na innym uczniu z klasy i da „mi spokój”.

Bariera komunikacyjna pomiędzy jednym kolegą a drugim w klasie może być spowodowana „światem online”. Używając komunikatorów szybciej można przekazać informacje za pomocą wymyślonych skrótów czy obrazków. W świecie online dziecko czuje się odważniejsze, ponieważ ma możliwość zawsze być offline, a w prawdziwym życiu ta możliwość zostaje „wyłączona”. W wirtualnym świecie nie trzeba tłumaczyć się, dlaczego jest się złym czy sfrustrowanym. Zawsze można udąć kogoś innego, lepszego czy atrakcyjniejszego – w ten sposób dziecko ma możliwość przedstawienia swojego wymagowanego świata.

Zajęcia wychowania fizycznego i ich wieloaspektowość

Mitem jest stwierdzenie, że wychowanie fizyczne to tylko rozwój fizyczny. Jest to również rozwój umysłowy. Wielu z nas błędnie postrzega zajęcia wychowania fizycznego, uważając, że polegają one wyłącznie na machinalnie wykonywanych ćwiczeniach. Zdaniem wielu, nauczyciel jest tylko po to, aby zaprezentować bądź zainspirować uczniów do ćwiczeń, a uczniowie są tylko osobami, które wykonują jego (nauczyciela) zadanie. Najprostszy ruch ma swoje źródło w ośrodkowym układzie nerwowym i wymaga szybkiego, skoordynowanego działania wielu jego elementów. Trenowanie mięśni jest zatem trenowaniem także układu nerwowego.

Paweł Nowak uważa, że:

Aktywność fizyczna sprzyja rozwojowi podstawowych procesów poznawczych, takich jak percepcja, uwaga, pamięć, a także bardziej złożonych – jak myślenie i posługiwanie się językiem. Naukowo udowodniono, że większa wydolność fizyczna koreluje z lepszym poziomem funkcji poznawczych [Nowak, 2014].

Właściwe ukierunkowanie dziecka podczas wieloletniej pracy na zajęciach wychowania fizycznego ma na celu wypracowanie u dziecka całowyciowej troski o swoje zdrowie. Większość uczniów kończących edukację zaprzestaje wszelakich form aktywności fizycznej, ograniczając się tylko do tych niezbędnych ruchów potrzebnych do codziennego życia. Eliminacja złych nawyków jest bardzo trudna, a zarazem niesie ze sobą wiele konsekwencji. Jedną z nich jest pogarszający stan kondycji fizycznej, brak wytwarzanych endorfin ma również wpływ na codzienne sprawy – zły nastrój czy depresja.

Aktywność fizyczna wiąże się z pamięcią, uwagą oraz koncentracją chociażby przy wykonywaniu każdego ćwiczenia. Każda sekwencja ruchu musi być identycznie odwzorowana, co wymaga od dziecka koncentracji. Brak zaangażowania podczas lekcji powoduje niebezpieczne sytuacje oraz utrudnia grę zespołową pozostałym uczniom. Pobudzenie pamięci jest bardzo ważne w przypadku nauki danej sekwencji ruchowej. Przykładem może być dwutakt w piłce koszykowej.

Bardziej złożone procesy poznawcze, np. posługiwanie się językiem, pozwolą na prawidłowy przekaz informacji pomiędzy uczniami. Ten proces poznawczy niezbędny jest w grach zespołowych, gdzie najbardziej widoczna jest komunikacja werbalna. Uczniowie, komunikując się między sobą, mają wspólny cel – chcą wygrać.

Podczas wykonywania różnorodnych dyscyplin sportowych wymagana jest i rozwijana zdolność twórczego myślenia, przewidywania zdarzeń oraz szybkiego podejmowania decyzji. Dzięki temu dziecko mocno angażuje swój umysł. A jak wiadomo, nieaktywny narząd ulega uwstecznianiu, dlatego niepobudzony mózg, podobnie jak serce czy mięśnie, obniża swoją sprawność. Jak wiemy, skomplikowane zadanie fizyczne ma dobroczynny wpływ na nasz mózg:

Udowodniono, że np. żonglowanie powoduje wyraźne zmiany w strukturze mózgu – po 6 tygodniach codziennej 30 – minutowej nauki żonglowania o 5 proc. zwiększa się objętość istoty białej w tym organie [Nowak, 2015].

Żonglerka pozytywnie wpłynie na poprawę wyników w nauce u dzieci, które mają problem z pisanem, czytaniem czy skupieniem uwagi na zajęciach. Poprawia również koordynację wzrokowo-ruchową, synchronizuje obie półkule mózgowe.

Poprawa funkcjonowania mózgu widoczna jest po kilku miesiącach od rozpoczęcia regularnych ćwiczeń. Mózg, który jest lepiej dotleniony i ukrwiony ma lepszą zdolność koncentracji, zwiększa się masa szarych komórek, a przede wszystkim cofają się ubytki, które wynikają ze starzenia się tego organu. Pożyteczniejsza jednak dla naszego mózgu będzie nauka bardziej skomplikowanych struktur ruchowych, np. pływanie czy jazda na nartach [Nowak, 2015].

Komunikacja podczas zajęć wychowania fizycznego

Zajęcia dostosowane do wieku, możliwości fizycznych ucznia i jego zainteresowań to przede wszystkim klucz do sukcesu każdego wuefisty. Często niestety można spotkać się z tym, że choć zajęcia mogą być interesujące dla ucznia to nauczyciel w swoich komunikatach jest niezrozumiały. Komunikaty są nie tyle niezrozumiałe,

co nieprecyzyjne i używane często przesadnie, w takiej formie, której uczeń nie zna. Przykładem może być „siedzenie po turecku”. Dla każdego z nas kojarzy się z przedszkolem czy pierwszymi klasami szkoły podstawowej. Nauczyciel wychowania fizycznego na swoich zajęciach nazwie to jako: „siad skrzyżny”. Dziecko, które nie zna takich pojęć, nie będzie wiedziało, o co chodzi, będzie denerwować się na zajęciach, czego rezultatem będzie niechęć uczestnictwa podczas zajęć.

Warto podkreślić, jak przypomina Zalech, że:

sprawność komunikacji słownej w znacznym stopniu zależna jest nie tylko od treści, ale także od osoby, która te treści przekazuje, od tego, w jaki sposób to czyni [Zalech, 2018, s. 107].

Jeśli nauczyciel nie wytłumaczy przy prezentowaniu ćwiczeń o co chodzi, wtedy jego zajęcia nie będą miały sensu, ponieważ zarówno nauczyciel będzie się denerwował, że dziecko nie wie o co chodzi i na odwrót.

Komunikacja niewerbalna podczas zajęć wychowania fizycznego odgrywa znaczną rolę. Ruchy i gesty mogą być nośnikami znaczeń. Uczeń obserwując nauczyciela podczas zajęć, wyciąga szereg wniosków dotyczących nauczyciela – jego sprawności psychomotorycznej. Jak wspomina Pawiak:

jeśli miny lub gesty są opanowane, umiarkowane, estetyczne – wtedy stają się źródłem pozytywnych oddziaływań i wszystko jest w porządku. Jeśli jednak komunikaty niewerbalne będą przesadnie nadużywane np.: zmanierowane gesty, oblicze pozbawione uśmiechu, nieopanowane ruchy, (...), nisko pochylona głowa, nieśmiałość lub zbyt śmiałość wymachiwanie dłońmi, uderzanie dłonią w pulpit, wówczas staną się potężnym źródłem negatywnych oddziaływań, skupią uwagę uczniów jedynie na dynamicznym zachowaniu się nauczyciela, a nie na treściach przekazywanych przez niego uczniom. Będą one powodem ośmieszenia, kpin, nierzadko strachu, przypuszczalnie wywołają także niechęć lub agresję uczniów w stosunku do nauczyciela [Pawiak, 1999, s. 196].

To nauczyciel zawsze decyduje o sposobie komunikacji. Wysoki poziom autonomii, w tym umożliwienie współdecydowania, daje dziecku poczucie, że jest się przyczyną zdarzeń, odgrywa znaczną rolę w kształtowaniu świadomego uczestnictwa uczniów w lekcjach wychowania fizycznego [Zalech, 2018, s. 107].

W związku z tym nauczyciele powinni dążyć do przekazywania uczniom informacji w sposób jak najbardziej zrozumiały oraz wspierać poczucie ich kompetencji, której celem jest wzmocnienie ich wewnętrznej motywacji. Jeśli nauczyciel skoncentruje się na komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) i poczuciu wpływu na de-

czyje, zacznie służyć to kreowaniu jego pozytywnego wizerunku w odbiorze uczniów. Zwiększy również jego efektywność oddziaływania i usprawni proces realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych [Zalech, 2018, s. 107].

Bezpośredniość podczas wychowania fizycznego

W relacji nauczyciel – uczeń podczas zajęć wychowania fizycznego jedną z wielu zmiennych jest bezpośredniość, czyli stopień postrzeganej fizycznej lub psychicznej bliskości między ludźmi [Richmond, McCroskey, 2000, s. 212]. Oznacza to obniżenie dystansu fizycznego bądź psychicznego pomiędzy komunikującymi się osobami. Nauczyciel wykorzystujący bezpośredniość w praktyce edukacyjnej jest bardziej lubiany przez uczniów. Dzięki „bezpośredniemu” nauczycielowi zwiększa się również motywacja uczniów do działania, ma wpływ na zmianę zachowania się uczniów. Przede wszystkim uważany jest przez kadetów jako „kompetentny komunikator” [Sztejnberg, 2006, s. 105]. W środowisku wychowanków jest bardziej ceniony, lubiany.

Bezpośredniość można podzielić na werbalną i niewerbalną. Pierwsza z nich dotyczy komunikacji, w taki sposób, aby zwiększyć bezpośredniość pomiędzy rozmówcami, np. wykorzystać humor podczas zajęć czy też zastosowanie pochwał za dobrą pracę. Drugi rodzaj bezpośredniości natomiast wyraża się za pomocą komunikatów niewerbalnych, m.in. ekspresji twarzy, kontakcie wzrokiem czy różnorodnych zachowań głosem (modulowanie głosem).

Naszym zdaniem, na zajęciach wychowania fizycznego nauczyciel może (i nawet powinien) pozwolić sobie na większą bezpośredniość w stosunku do ucznia niż np. nauczyciel matematyki. Komunikacja, oczywiście, jest nadal oficjalna i ucznia obowiązują zasady „per Pan/per Pani”. Bezpośredniość wynikać może również z chęci motywowania ucznia do dobrego wykonywania ćwiczeń. W ten sposób nauczyciel zachęca ucznia do starannego wykonania ćwiczenia, ewentualnie do poprawienia swojego wyniku/czasu na lepszy, ponieważ wierzy w możliwości ruchowe dziecka. Nauczyciel wychowania fizycznego może również opowiedzieć różne anegdoty związane z wydarzeniami, jakie przytrafiły się jemu podczas innych zajęć, nie używając oczywiście imienia i nazwiska ucznia.

Nauczyciele wychowania fizycznego – przynajmniej ci, których my spotkaliśmy na swojej drodze – są otwarci, nie trzymają się sztywno wyznaczonych reguł. Starają się dostosować swoje zajęcia i wymagania do wszystkich uczniów. Potrafią, bądź chcą, zmienić swój wyznaczony plan zajęć dla dobra ucznia, wspierają jego zainteresowania, oraz pozwalają spędzać aktywnie czas podczas lekcji. Nie można zapomnieć, że coraz więcej dzieci na te zajęcia przynosi wymuszone zwolnienia. Dziecko nie chce ćwiczyć, a rodzic spełnia dziecka prośbę, załatwiając zwolnienie. Jednak wychowanie fizyczne

jest takim samym przedmiotem jak chemia, biologia, język polski, a jednak z tych przedmiotów rodzic nie zwalnia dziecka z uczestnictwa. Komunikacja słowna w dużym stopniu uwarunkowana jest efektywnością pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Bezpośredniość komunikacji nie tylko występuje pomiędzy nauczycielem a uczniem, ale również między jednym uczniem a drugim. W grach zespołowych ważne są komunikaty krótkie, jasne i precyzyjne, aby dana drużyna mogła zwyciężyć. Niekiedy jednak brakuje komunikacji werbalnej i uczniowie próbują wyładować swoje emocje na drugim koledze – rozstrzyganie problemów siłą, a nie argumentami. Komunikaty niewerbalne w komunikacji pomiędzy uczniami również odgrywają znaczącą rolę. Uczeń podczas wykonywanych ćwiczeń może wskazać swoje niezadowolenie z gry pozostałych uczestników zabawy bądź okazać im wsparcie i mobilizację do wspólnego zwycięstwa. Swoją postawą ciała wychowanek również może dwuznacznie okazać swoje komunikaty. Poprawną komunikację pomiędzy uczniami można najczęściej zauważać podczas gier zespołowych. Choć komunikaty są często dość krótkie, to są one precyzyjne i jasne dla drugiej osoby to wymagają od współpracy oraz podejmowania wspólnych decyzji. Wspólny cel – chęć wygranej – pozwala uczniowi lepiej skoncentrować się na wykonaniu zadania.

Występuje również komunikacja pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Przez wielu rodziców zajęcia wychowania fizycznego są tylko i wyłącznie rozrywką. Postrzegają to jako najmniej istotny element w kształtowaniu rozwoju dziecka w okresie szkolnym. Niestety to nauczyciele nie chcą zmienić takiego stereotypowego myślenia. Nie potrafią bądź nie chcą odwołać się do wartości takich jak sprawność intelektualna czy rozwój umysłowy [Nowak, 2015].

Badania własne

Celem przeprowadzonych badań na potrzeby niniejszej pracy było ustalenie sposobu komunikowania się uczniów podczas zajęć wychowania fizycznego, jak wygląda komunikacja pomiędzy uczniem a nauczycielem oraz między uczniami w danej grupie. W badaniach, które przeprowadziliśmy na potrzeby niniejszego artykułu, wzięło udział czterdziestu licealistów kaliskich szkół, uczęszczających aktywnie w zajęciach wychowania fizycznego. Wyniki opracowano na podstawie kwestionariusza ankietowego. Metodą jest sondaż diagnostyczny „przeprowadzony” w czerwcu 2018 roku. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankietowy. Ankieta składała się z pytań zarówno otwartych, jak i zamkniętych. Prezentowane badania mają charakter eksploracyjny i dotyczą komunikacji pomiędzy uczniem a nauczycielem oraz między uczniami podczas zajęć wychowania fizycznego. W procesie badawczym poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak przebiegają procesy komunikowania się nauczyciela z uczniami podczas zajęć wychowania fizycznego?
2. Czy zajęcia organizowane na zajęciach wychowania fizycznego mają wpływ na bariery komunikacyjne występujące podczas zajęć?

Wyniki

Zidentyfikowano bariery komunikacyjne występujące podczas zajęć wychowania fizycznego. Połowa ankietowanych uważa, że nie ma wspólnego tematu z prowadzącym zajęcia, natomiast aż 23% uważa, że występuje bariera pomiędzy uczniem a nauczycielem. Uważają, że nauczyciel narzuca im własne zdanie, ośmiesza ich czy porównuje umiejętności jednego ucznia z drugim. Tylko 15% uczniów uważa, że nie ma czasu na jakiegokolwiek rozmowy na zajęciach z nauczycielem, a 12% ankietowanych nie komunikuje się z nauczycielem, ponieważ jest pomiędzy nimi zbyt duża różnica wieku.

W opinii uczniów wskazane bariery komunikacyjne może przełamać: swobodna rozmowa z nauczycielem (80%). Według 38% licealistów skuteczna komunikacja zależy od podejścia nauczyciela. Pozostali uczniowie uważają, że wszystko zależy od miejsca, w jakim znajdują się uczniowie wraz z nauczycielem, czy są to zajęcia na sali gimnastycznej, czy też na świeżym powietrzu. Ponad połowa respondentów uważa, że ma kontakty dobre z nauczycielem. 30% licealistów uważa, że relacje pomiędzy nauczycielem wychowania fizycznego a nimi są „chłodne”. Tylko 15% osób uważa, że relacje są dobre. Zaskakująco tylko 1 osoba ma złe relacje z nauczycielem.

Z badań wynika, że największy przepływ informacji, zdaniem uczniów, jest wielokierunkowy z dominacją nauczyciela. Pojawia się więc komunikacja zarówno na linii nauczyciel – uczeń oraz między uczniami. Jednak to nauczyciel nadal pełni dominującą funkcję w modelu komunikowania. ¼ ankietowanych uważa, że interakcja jest dwukierunkowa, ale nadal z dominacją nauczyciela. W tym modelu istnieje tylko interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniem. „Belfer” uwzględnia treści pochodzące od uczniów, ale tylko po to, by skontrolować, czy informacje przez niego podane zostały zrozumiałe i zapamiętane. Z kolei 18% ankietowanych uważa, że w interakcji występuje model jednokierunkowy. Dominuje w niej ponownie nauczyciel, a uczniowie przyjmują tylko i wyłącznie od niego informacje. Pozostali ankietowani uważają, że występuje model wielokierunkowy bez dominacji nauczyciela prowadzącego. W tym modelu nie ma dominacji zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Każdy może wyrazić swobodnie swoje zdanie, ponieważ o prawdziwej pozycji zdecydują argumenty merytoryczne każdej ze stron. Uczniowie mają możliwość skonfrontowania

swoich poglądów oraz zajmowanych przez siebie stanowisk. Daje im to wtedy poczucie prawdziwego udziału w procesie edukacji. Oprócz komunikacji werbalnej, ważna jest również komunikacja niewerbalna. 90% respondentów zwraca uwagę na mimikę, gesty oraz postawę ciała swojego nauczyciela.

Podczas badań ustalono m.in., jak, zdaniem licealistów, którzy na swojej ścieżce edukacyjnej mieli zmienianych nauczycieli wychowania fizycznego, powinna wyglądać rozmowa z nauczycielem oraz co powinno się zmienić w relacji: uczeń – nauczyciel, aby współpraca była bardziej efektywna. Uczniowie jednoznacznie wskazują, że powinno okazać się nauczycielowi szacunek podczas rozmowy, nie powinno się rozmawiać tak, jak z kolegą z klasy. Uważają również, że swobodne wypowiedzenie się w każdej kwestii powoduje przyjazną atmosferę oraz w pewnym stopniu motywację do działań. Podjęto również próby ustalenia zmiany w relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, które wpływają na jakość komunikowania się podczas zajęć wychowania fizycznego. Przeważnie z wypowiedzi wynika, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń powinni nawzajem siebie słuchać. Ich relacje powinny być również oparte na wzajemnym szacunku. Licealiści uważają, że nauczyciele są bardzo dominujący w swoich zajęciach, przez co, nie ma swobodnej atmosfery, występuje niekiedy strach, żeby wypowiedzieć swoje zdanie.

Podsumowanie

Komunikacja bezpośrednia na zajęciach wychowania fizycznego jest nieodłącznym elementem w motywowaniu ucznia do działania podczas zajęć. Ważna jest również atmosfera na zajęciach. Jednak sama „komunikacja werbalna” niekiedy nie wystarczy. Potrzebne jest poprawne pokazanie danego ćwiczenia, gesty oraz wyjaśnienie ćwiczeń, które są wykonywane podczas zajęć wychowania fizycznego językiem zrozumiałym dla ucznia.

W dobie, gdzie „panują” smartfony i tablety dużym sukcesem nauczyciela wychowania fizycznego będzie jednak zmotywowanie ucznia do udziału w jakiejkolwiek aktywności fizycznej podczas zajęć sportowych. Komunikacja przecież jest istotą życia społecznego.

Literatura:

- Nowak P., *Wychowanie fizyczne rozwija też umysł*, „Magazyn Trenera”, nr 39, 2015.
- Pawiak A., *Oddziaływanie komunikacji niewerbalnej nauczycieli na uczniów*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999.
- Petrie P., *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Zys i S – ka, Poznań 2013.
- Richmond V., McCroskey J., *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*, Wydawnictwo Pearson, Boston 2000.

Sztejnberg A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006.

Zalech M., *Znaczenie komunikacji w kształtowaniu relacji uczeń – nauczyciel na zajęciach wychowania fizycznego. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna*, Tom 17, Numer 1 (2018).

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem komunikacji podczas lekcji wychowania fizycznego. Analiza pracy ukazuje porozumiewanie się pomiędzy nauczycielem a uczniem, między uczniami podczas zajęć wychowania fizycznego przez licealistów. Przedstawiona jest również komunikacja pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Ukazany jest wpływ aktywności fizycznej na mózg.

Słowa kluczowe

zajęcia wychowania fizycznego, komunikacja bezpośrednia, wpływ wychowania fizycznego na organizm

Abstract

DIRECT COMMUNICATION IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

The article deals with the problem of communication during physical education classes. The analysis of the work shows the communication between teacher and a student, between students during the physical education classes by high school students. There is also mentioned communication between a teacher and parents. The influence of physical activity on the brain is shown here.

Keywords

physical education classes, direct communication, the influence of physical education on the body

Muzułmanie a chrześcijanie: „obca” religia widziana oczami uczniów Ceuty i Melilli oraz Poznania i Gniezna

Wstęp

Obraz dwóch, kontrastujących ze sobą światów, jak np. bogatej Północy i biednego Południa, dwóch religii, różnych spojrzeń na otoczenie, zazwyczaj zamyka się w spojrzeniu subiektywnym bądź opartym na definicjach zasięgniętych z literatury lub od osób trzecich. Na podstawie tak wypracowanej wizji otaczającego świata, człowiek nie do końca przekłada to na prawdziwy obraz, jaki w rzeczywistości występuje. Kierując się wiadomościami zasięgniętymi z innych źródeł, niż te, których sami doświadczaliśmy, w pewnym sensie stajemy się bierni na poznanie rzeczywistości, a wiedza, którą otrzymujemy, pochodzi od wspomnianych „osób trzecich”. W związku z powyższym warto doświadczyć na własnej skórze tego „innego świata” i dopiero wtedy, na podstawie obserwacji, wypracować sobie swoją własną teorię na konkretny temat.

Temat Islamu i Chrześcijaństwa jest obszarem już dosyć często poruszonym i, jak może się wydawać, wystarczająco poznany. Jednakże ta „znajomość” tematu zazwyczaj jest wiedzą książkową, która nie zawsze pokazuje prawdziwy obraz światów chrześcijańskiego i muzułmańskiego. Zdarza się, iż uzyskana wiedza nie do końca jest tą „rzeczywistością”, ale staje się stereotypowym poglądem na obydwie wyznania. Pomimo tego, że Islam i Chrześcijaństwo to dwie cywilizacje, które mogą się wydawać zupełnie różne, w pewnym stopniu, owszem, są przeciwstawne, ale z drugiej strony są pewnego rodzaju jednością. Ponadto Islam jest jednym z wyznań, którego wiernych spotykamy również w Polsce, a jego historia na terytorium Rzeczypospolitej sięga czasów średniowiecza [Chazbijewicz, 2015].

Mówi się, że Islam jest drugą pod względem liczby wyznawców religią monoteistyczną, pierwszą natomiast – Chrześcijaństwo. Często można się nawet spotkać ze stwierdzeniem, iż przekracza liczbę wyznawców Chrześcijaństwa, jednakże dane takie oparte są jedynie na informacjach odnoszących się do liczby mieszkańców krajów,

w których przeważa liczba wyznawców Islamu. Często też określanie wyznawców Islamu Arabami jest mylne [Thoraval, Ulubeyan, 2003, s. 9-11], gdyż wyznawcami tej religii są nie tylko Arabowie, ale przede wszystkim mieszkańcy Indonezji, Indii, Bangladeszu czy Maroko [Braun, 2003]. Samo słowo ‘islam’ oznacza ‘bycie poddanym’, co w rzeczywistości bardzo łatwo można zinterpretować jako: poddani Allahowi i jego prawom [Alcader, 2005, s. 13]. Symbolami muzułmanów jest gwiazda – *szahada*, mająca symbolizować wyznanie wiary, Pięć Filarów Islamu oraz półksiężyc – *hilal*. Symbolem chrześcijaństwa jest Krzyż, natomiast jego wyznawcy zajmują większość terytorium europejskiego oraz niemalże całą Amerykę Południową.

Przeprowadzone do opracowania badania miały miejsce w Ceucie i Melilli oraz w Poznaniu i Gnieźnie. Ceuta i Melilla są hiszpańskimi eksklawami mającymi za sobą długą historię. Mimo iż są to miasta hiszpańskie, bliskość marokańskiej granicy w pewien sposób powoduje, że teoretycznie zauważalne różnice kulturowe i wyznaniowe się zacierają. Jako że miasta te leżą na terytorium Maroka, w którym przeważa Islam, również w Ceucie i Melilli wyznanie to staje się coraz bardziej powszechne. Dane statystyczne wskazują, iż mimo że obydwie te miasta są miastami hiszpańskimi, to prawie 14% mieszkańców Ceuty jest pochodzenia marokańskiego, w Melilli procent ten wynosi ok. 27% [*Estudio demográfico de la población musulmana...*, 2009]. Na podstawie tych danych można wnioskować, iż podobny procent populacji w obydwu miastach zajmują muzułmanie. Jednakże biorąc pod uwagę fakt, że do szkół w Ceucie i Melilli codziennie dojeżdżają uczniowie z Maroka, procent uczniów wyznających Islam jest z pewnością znacznie wyższy. Przykładowo, w jednej ze szkół podstawowych w Ceucie (CEIP Federico Garcia Lorca), która znajduje się ok. 3 km od granicy z Maroko, procent uczniów muzułmańskich wynosi ok. 95%.

Jak wspomniano, nie tylko statystyki pokazują, jak wysoki procent społeczeństwa stanowią muzułmanie, ale przede wszystkim zauważalne jest to wśród dzieci w tamtejszych szkołach. Mimo że na pierwszy rzut oka nie jesteśmy w stanie odróżnić chrześcijanina od muzułmanina, to już podczas danych o uczestnictwie dzieci na zajęcia z religii można uzyskać informację, jaką część uczniów stanowią poszczególne wyznania. Również osobiste deklaracje dzieci pokazują nam, które z wyznań dominuje. Jak się okazuje, mimo iż Ceuta i Melilla są hiszpańskimi miastami, w szkołach przeważają dzieci wyznające Islam. Spowodowane jest to najczęściej tym, iż szkoły marokańskie, a w szczególności północnej jego części, nie są tak dobrze dostosowane i przygotowane do nauczania, jak te europejskie. W związku z tym rodziny zamieszkujące przygraniczne obszary Ceuty i Melilli dowożą swoje dzieci do szkół w tych miastach. W nawiązaniu do wielkości procentowej muzułmanów w stosunku do chrześcijan mówi się nawet o niemalże 50% wiernych wyznających Islam [*Melilla ya supera el 50%...*], z czego w szkołach jest to nawet 70% dzieci szkolnych będących muzułmanami [*Ceuta y Melilla ya están marroquinizadas...*, 2015].

Biorąc pod uwagę dzisiejsze stereotypowe spojrzenie na Katolików, jako tych, którzy tylko chodzą i się modlą, a także całkowicie sprzecznego z tym poglądem wizerunku, jako „wierzących, ale niepraktykujących” oraz analizując również obraz muzułmanów, którzy uważani są za terrorystów, niszczących życie ludzkie w imię boga Allaha, należało by zaprezentować nieco inny wizerunek obydwu wyznań. Dorośli ludzie, mający już wypracowany obraz innego wyznania, nie chcą go zmienić, kierują się utartym schematem, który pokazuje bardzo okrojona wizję odmiennej wiary. Dzieci natomiast, często patrzące oczyma rodziców, już od początku kierują się tymi samymi schematami, w związku z czym zwykle powstają konflikty między rówieśnikami, często nawet nie mające podstaw do ich wszczęcia. W związku z własnym kilkumiesięcznym doświadczeniem autorki w pracy z muzułmańskimi dziećmi oraz w odniesieniu do książki Tomása Calvo Buezas *„Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta i Melilla”* (2010), postanowiono przeprowadzić również badania wśród młodych ludzi w Polsce.

Dlaczego zatem podjęto się opracowania tematyki chrześcijan i muzułmanów oraz badań przeprowadzonych na uczniach szkół obejmujących obydwa środowiska? Na podstawie krótkiego słowa wstępu odnoszącego się do stereotypowego poglądu w stosunku do obydwu wyznań należałoby ukazać również doświadczenie własne, które pozwoliłoby na skonfrontowanie typowego myślenia z tym „rzeczywistym”. Pomimo tego, iż teoretycznie to dorośli są bardziej doświadczeni oraz posiadają większą wiedzę na temat otaczającej rzeczywistości, to właśnie w umysłach dziecka powstaje ten „prawdziwy”, niezakłamany obraz środowiska i społeczeństwa, w którym żyje. Dlaczego? Ponieważ dzieci nie są jeszcze doświadczone w wyrażaniu opinii o drugiej osobie, a jedynie opierają się na własnych obserwacjach. W wieku szkolnym wyobrażenie dzieci o świecie nie jest jeszcze całkowicie stłumione przez obraz stereotypów oraz myślenia szczegółowego. W tym wieku, osoby najczęściej widzą to, co tak naprawdę istnieje, nie sugerując się tym, co z reguły zostaje im narzucone oraz po części oparte na literaturowych „faktach”. A może jednak tak? W związku z powyższym, opracowanie to ma na celu ukazanie wizji dziecka w stosunku do drugiego człowieka odmiennego wyznania – chrześcijan w przypadku muzułmanów oraz muzułmanów – w przypadku chrześcijan.

Metodyka i wyniki badań

Głównym impulsem powodującym rodzące się w tej tematyce zainteresowanie u autorki opracowania była wspomniana książka *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta i Melilla* (2010) Tomása Buezas, w której autor ukazał pogląd uczniów Ceuty i Melilli na środowisko chrześcijan oraz muzułmanów. W badaniu ankietowym przeprowadzonym przez Tomása Buezas wzięło udział

422 uczniów z Ceuty i Melilli, w Polsce było to 108 uczniów (25 chłopców, 83 dziewczęta). Badanie przeprowadzone w Polsce miało mieć charakter porównawczy i jakościowy. Podstawą do jego projektowania i dalszej analizy uzyskanych wyników była praca Buezas¹. Głównym celem badań było porównanie – sprawdzenie, czy polskie dzieci (chrześcijańskie)², wychowujące się w takim samym środowisku i ewentualnie mające wśród znajomych muzułmanina/-kę, mają takie samo wyobrażenie, jak dzieci z Ceuty i Melilli (muzułmanie), które na co dzień stykają się z obydwoima wyznania-mi. W omawianym badaniu poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu otoczenie ucznia (rodzice, dziadkowie, znajomi, reszta społeczeństwa) oddziałuje na wyobrażenie młodych ludzi o „obcym wyznaniu” oraz czy dzisiejsza młodzież stykając się (w przypadku Ceuty i Melilli) / nie stykając się na co dzień (w przypadku Poznania i Gniezna) z odmiennym wyznaniem, jest otwarta na przyjęcie ich do grona swoich znajomych i traktowania jako równych sobie. W celu uzyskania odpowiedzi na wyżej postawione pytania badanie w Polsce podzielono na kilka etapów – zrealizowanych podczas Festiwalu Nauki i Sztuki³, kiedy to prowadzono z młodzieżą prelekcję na temat chrześcijan i muzułmanów oraz podczas zajęć o takiej samej tematyce, przeprowadzonych w jednej ze szkół średnich w Gnieźnie⁴. Podczas pierwszego etapu badań uczniom rozdano ankiety oraz przeprowadzono krótkie wprowadzenie mające na celu przekazanie podstawowych informacji na temat Chrześcijaństwa i Islamu⁵. Następnie uczniom wyznaczono od 3 do 5 minut na uzupełnienie ankiety, w której znajdowały się kwestie poruszane w artykule. Kolejno zostały przeprowadzone zajęcia, w trakcie których poproszono uczestników o wyrażenie w postaci rysunku ich pierwszego wyobrażenia na temat wyznawców obydwu religii.

Po przeprowadzeniu ankiet w Poznaniu i Gnieźnie odbył się wykład na temat obydwu wyznań. Młodzi nie tylko dowiedzieli się, jak na co dzień wygląda życie, w szczególności, muzułmanów, ale przede wszystkim, mogli wyrazić swoje zdanie na ich temat oraz starali się znaleźć rozwiązania, aby pozbawić się stereotypów na temat wyznawców Islamu oraz zaakceptować ich w swoim środowisku. Ze względu na młody wiek badanych (średnia wieku wyniosła 17 lat) oraz różny poziom nauczania

¹ Skorzystano z metody sondażu diagnostycznego; wykorzystane podczas badań techniki badawcze to: obserwacja uczestnicząca i ankieta.

² Podczas przeprowadzania kwestionariusza ankiety, zapytano respondentów o wyznanie, spośród wszystkich – trzy osoby zadeklarowały się jako ateści, pozostali natomiast wskazali, iż są chrześcijanami.

³ Warsztaty przeprowadzone 26.04.2018 r.

⁴ Zajęcia przeprowadzone w połowie czerwca 2018 r.

⁵ Podstawowe informacje, niesugerujące niczego, ani sposobu ubierania się, zasad, kultury, a jedynie, że są to dwie różne religie. W jednej z młodszych grup na pytanie, czy to są ci w chustach?”, udzielono odpowiedzi twierdzącej. Ponadto zaznaczono, że w trakcie i po warsztatach nie można będzie nic zmienić odpowiedzi udzielonej w ankiecie.

w badanych klasach, słowem wprowadzenia, przed przeprowadzeniem ankiety, zostało uczniom przywołane kilka informacji na temat obydwu wyznań, które zostały przedstawione w tabeli poniżej (tab. 1).

Tab. 1. Kilka informacji na temat Islamu i Chrześcijaństwa

ISLAM	CHRZEŚCIJAŃSTWO
• Ok 1.5 mld wyznawców w 57 krajach Azji, Afryki, Ameryki i 15 mln w Europie • Twórcą Islamu: Mahomet, Bogiem jest Allah • Święta Księga: Koran • Odrzucenie Jezusa Chrystusa jako Syna Boga • Traktują Jezusa jako Proroka • Post przez 29-30 dni (Ramadan) • PIĘĆ NOCY: Narodziny Proroka, Niebiańska Podróż Proroka, Noc Przeznaczenia, Noc Przebaczenia i Noc Ujrzenia • meczet	• ok. 1.9 mld wyznawców • Jezus Chrystus (Trójca Przenajświętsza) • Święta Księga: Biblia • Post w okresie wielkanocnym • Występuje Boże Narodzenie i Wielkanoc • kościół

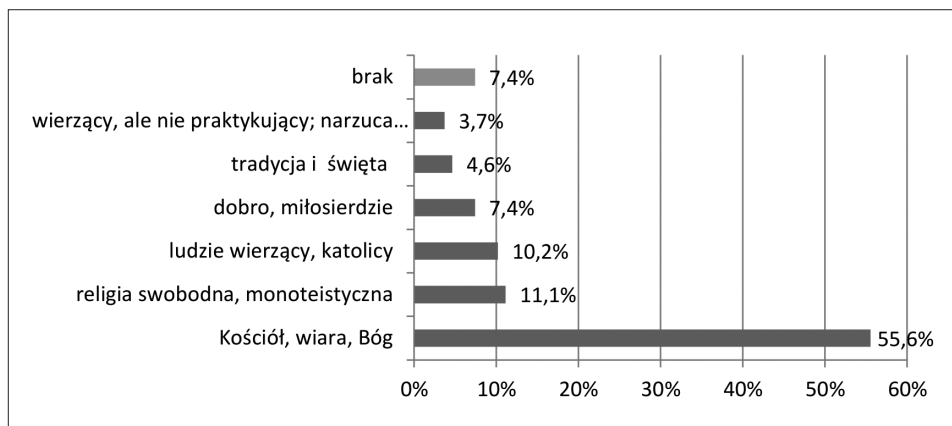
Źródło: Opracowanie własne

Wspomniane w tabeli 1. informacje miały na celu przybliżyć badanym obraz obydwu wyznań oraz wskazać podstawowe, różnicujące je cechy. Celowo, na zapytanie uczniów: „kim są muzułmanie?”, nie została udzielona typowo stereotypowa odpowiedź, jak np. „terroryści, zabijający w imię Allaha” itp., aby nie tworzyć w oczach uczniów stereotypowego obrazu wyznawców Islamu, ale by przybliżyć im pojęcie religii, a przede wszystkim sprawdzić, jaką wiedzę już posiadają badani uczniowie. Po zakończeniu warsztatów, uczestnicy mieli za zadanie porównać swoje pierwotne odpowiedzi, które wskazali w ankietach z tym, czego się dowiedzieli na zajęciach oraz słownie (dla ochotników) wypowiedzieć się, czy w odniesieniu do ich pierwotnych wyobrażeń coś uległo zmianie.

Po przedstawieniu kilku podstawowych informacji, ankietowani uczniowie z Polski zostali zapytani, co kojarzy im się z muzułmanami oraz chrześcijanami. Najczęściej padające odpowiedzi w odniesieniu do chrześcijan nawiązywały do samej religii, wiary i Boga; odpowiedzi takiej udzieliło niemalże 56% ankietowanych. Kolejną z odpowiedzi było wskazanie chrześcijaństwa jako religii monoteistycznej i swobodnej (11,1%) oraz wskazanie na ludzi jako na naród wierzący (10,2%). Około 5% ankietowanych kojarzy chrześcijaństwo ze świętami, jak np. Boże Narodzenie czy Wielkanoc, z historią – Krucjatami oraz z tradycją i Chrztmem Świętym. Najmniej uczniów

(ok. 4%), odpowiedziało, iż wyznanie to kojarzy się im z wiarą bez praktyki oraz z narzucaniem jej innym. Mimo iż jest to niewielki odsetek wszystkich ankietowanych (4 osoby), warto jednak zaznaczyć, iż ludzie już w tak młodym wieku zauważają „problem”, który coraz częściej pojawia się w społeczeństwie chrześcijańskim, jakim jest bycie „wierzącym, ale niepraktykującym”.

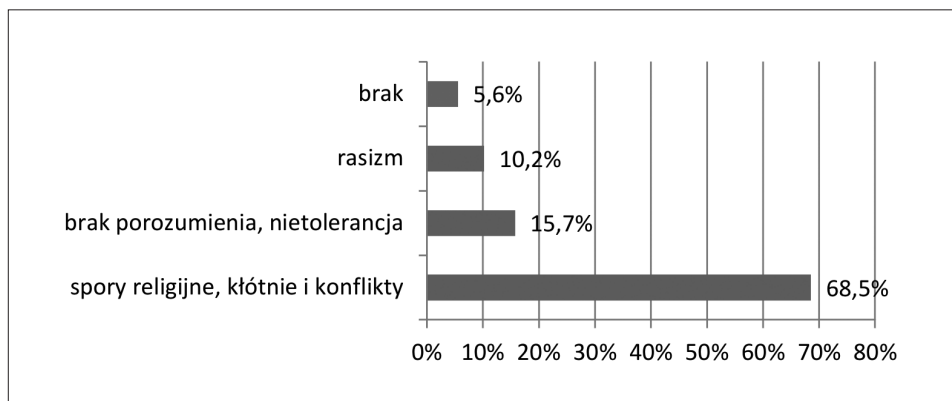
Fig. 1. Pierwsze skojarzenie uczniów z Poznania i Gniezna odnośnie chrześcijan



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych

Podobnie jak w kwestii chrześcijan, uczniowie mieli się również wypowiedzieć na temat muzułmanów (Fig. 2).

Fig. 2. Pierwsze skojarzenie uczniów z Poznania i Gniezna odnośnie muzułmanów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych

W przypadku pierwszego skojarzenia związanego z wyznawcami Islamu, najwięcej osób (31,5%) odpowiedziało, iż wyznanie to kojarzy im się z głęboką wiarą, modlitwą i Allahem – Bogiem muzułmanów, wskazując na „modły parę razy dziennie” czy „wiarę w Allaha”. W swoich odpowiedziach zaznaczali oni, iż Islam najbardziej kojarzy im się z silną religią i bardzo mocno wierzącymi ludźmi, którzy nie odpuszczają codziennej modlitwy (5 razy dziennie) oraz przestrzegają zasad Koranu. Warto wspomnieć, że muzułmańska wiara jest mocna na tyle, na ile często zapytani o swoją narodowość muzułmanie nie odpowiadają, że są mieszkańcami konkretnego kraju, ale muzułmanami. Przejawiają to również w odniesieniu do drugiego człowieka o odmiennej religii, nie pytając go o miejsce pochodzenia, ale o wyznanie, a dokładniej: czy jest muzułmaninem. Kolejnym z najbardziej wymienianych odpowiedzi było wskazanie na terroryzm (14,8%). Pomimo tego, iż nie wspomniano wcześniej nic na temat walk, wojen i ataków terrorystycznych, część uczniów (16%) wymieniła tę odpowiedź. Może to wskazywać na to, że temat terrorystów zwykle kojarzony jest właśnie z Islamem. Co więcej, na zadane później pytanie, dlaczego często muzułmanie są kojarzeni jedynie z atakami terrorystycznymi, uzyskano odpowiedzi: „tacy są Arabowie”, „zabijają w imię Allaha, nie ponosząc żadnych konsekwencji”. Warto by wspomnieć, iż muzułmanami są nie tylko Arabowie, kojarzeni najczęściej z „arafatkami”⁶ na głowach, ale również mieszkańcy innych „niearabskich” państw. Możliwe, że pogląd o muzułmanach, jako terrorystach, wziął się właśnie z kojarzenia ich z Arabami, w związku z czym również muzułmanie pochodzący z innych krajów, zostali napiętnowani mianem terrorystów. Podobne odpowiedzi, bo związane z zabijaniem drugiego człowieka, również zostały przywołane przez 13 innych uczniów, co w sumie powoduje, iż niemalże 26% wszystkich ankietowanych kojarzy świat muzułmański z terroryzmem i morderstwami. Część osób (ok. 14%) przypisuje muzułmanom mekkę, meczet – islamską świątynię oraz Koran – święta Księga Islamu. Stosunkowo duży odsetek osób (9,3%) nawiązało do ubioru muzułmanów oraz pierwszego skojarzenia związanego z traktowaniem kobiet, a dokładniej ze zniewolonymi kobietami. Część uczniów (7 osób) wskazało na ortodoksję i fanatyzm religijny przejawiający się w Islamie.

Jednym z zadań skierowanych do ankietowanych uczniów było narysowanie swojej wizji muzułmanina i chrześcijanina (ryc.1). Spośród wszystkich obrazków, wybrane zostały te najbardziej charakterystyczne.

⁶ Arafatka – chusta w biało-czarny wzór, z frędzlami; źródło: Słownik języka polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/arafatka;2441076.html>.

Ryc. 1. Wyobrażenie chrześcijan i muzułmanów oczami uczniów z Poznania i Gniezna (chłopiec, 17 lat – 1a; chłopiec, 18 lat – 1b; dziewczyna, 17 lat – 1c; dziewczyna, 17 lat – 1d)



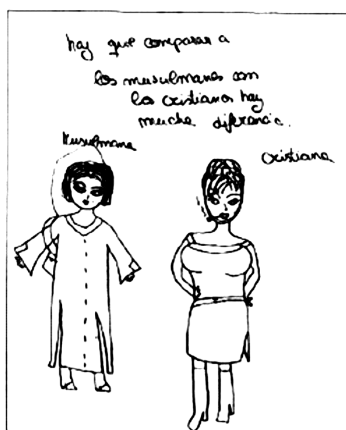
Źródło: Obrazki zaczerpnięte z przeprowadzonych ankiet

Jeden z obrazków (1a) ukazuje chrześcijan z Biblią, muzułmanów natomiast jako tych, którzy nie traktują kobiet na równi, na co wskazuje postawienie kobiety na wysokości, aby zrównała się z mężczyzną. Drugi obrazek (1b) ukazuje staruszkę – jako symbol Chrześcijaństwa oraz człowieka z bronią i bombą, prawdopodobnie terrorystę – jako symbol Islamu. Na tym rysunku bardzo doskonale zaprezentowany został typowo stereotypowy pogląd na obydwa wyznania. Dwa pozostałe obrazki (1c, 1d) mają za zadanie prezentowanie równości pomiędzy wyznaniem, gdzie pomimo różnic religijnych

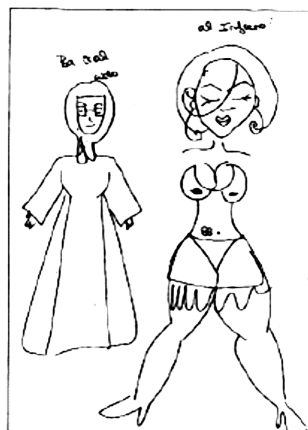
i światopoglądowych wyznawcy obydwu religii są tacy sami. Co ciekawe, analizując wszystkie rysunki uczniów, okazuje się, iż obrazki przedstawiające stereotypowe podejście – „ciemną stronę” muzułmanów często wiązanych z terroryzmem oraz typowe wyobrażenie „staruszek z różańcem w ręku”, mającej być symbolem chrześcijaństwa, prezentowali chłopcy. Rysunki dziewcząt natomiast najczęściej obrazowały równość, cechy wspólne oraz pewnego rodzaju więź pomiędzy obydwoma wyznaniami.

Również w szkołach w Ceucie i Melilli uczniowie mieli narysować swoje wyobrażenie wyznawców obydwu religii. Na rycinie 2 zaprezentowano, wizje dwóch uczniów z Melilli.

Ryc. 2. Wyobrażenie chrześcijan i muzułmanów oczami uczniów z Ceuty i Melilli
(dziewczyna, 16 lat – ryc. 2a; chłopiec 16 lat – ryc. 2b)



Ryc. 2a.



Ryc. 2b.

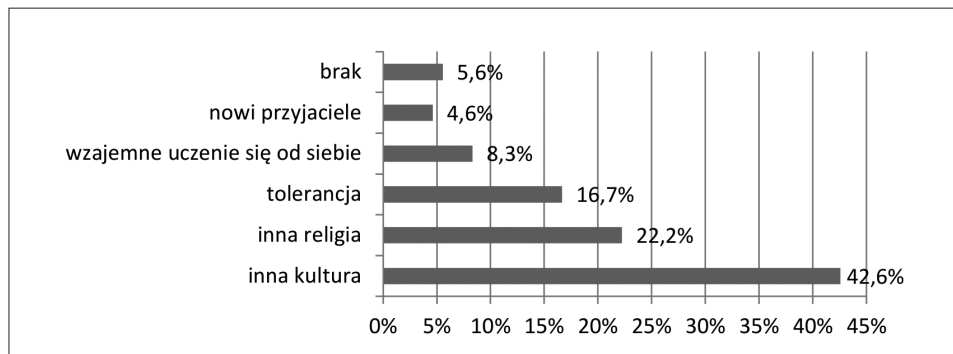
Źródło: T. C. Buezas, *Musulmanes y Cristianos...*, Ceuta 2010, s. 61, 63

Jak widać na rysunkach zaprezentowanych przez chrześcijan i muzułmanów, różnice są znaczące. Pierwszą kwestią, na którą można zwrócić uwagę, jest spojrzenie na drugie spośród wyznań. Ankietowanym chrześcijanom z Poznania i Gniezna pierwsze skojarzenie wiązało się głównie z religią, kulturą i tolerancją, natomiast ankietowanym uczniom z Ceuty i Melilli – z ubiorem. Patrząc na rysunki dzieci muzułmańskich, w ich oczach kobieta wyznająca Islam jest tą „odpowiednio” ubraną, chrześcijanka natomiast została przedstawiona jako ta „rozebrana”. W oczach muzułmańskiej młodzieży, i nie tylko, ludzie innego wyznania – nieograniczeni barierami związanymi z ubiorem, są często postrzegani, jako „nadzy”. Mimo iż w naszych oczach ubiór taki jest jak najbardziej odpowiedni, wśród osób wychowanych w bardziej „zamkniętym świecie” może się on wydawać nieco wyzywający, stąd te wyobrażenia przedstawione na rysunkach młodych ludzi.

Zalety i wady uczęszczania dwóch wyznań do tej samej klasy/szkoły

Centra edukacyjne mają to do siebie, że przez wiele godzin dzieci bezpośrednio kontaktują się ze sobą. Podczas wielu dni, miesięcy, lat uczniowie szkół doświadczają zderzenia z codzienną społecznością, na pozór taką samą, jednakże patrząc z perspektywy czasu – zmieniającą się. To, jacy dzisiaj są dorastający ludzie, z wielkim prawdopodobieństwem ukształtuje ich w dorosłym życiu. Pierwszym takim zderzeniem z innym światem, innym niż rodzinny dom, jest placówka szkolna. To przede wszystkim w szkole dzieci otrzymują wiedzę o świecie i otaczających ich ludziach. I to przede wszystkim w szkole uczniowie doświadczają pierwszych przyjaźni, konfliktów, społecznej koegzystencji nie tylko z „równymi sobie”, ale również z osobami, które się od nas różnią, czy to w sensie kulturowym, mentalnym, intelektualnym, czy religijnym. W celu sprawdzenia, jak uczniowie postrzegają wspólne uczestnictwo w zajęciach dzieci różnych wyznań, polskich uczniów zapytano o wady i zalety takiej współegzystencji (Fig. 3). Warto zaznaczyć, iż w trakcie przeprowadzania ankiety, uzyskano od uczniów informację, że nigdy nie mieli możliwości odbycia zajęć z uczniami innego wyznania, a jedynie 3 osoby zadeklarowały się, że na wymianach międzyszkolnych miały do czynienia z wyznawcami innych religii.

Fig. 3a. Zalety uczęszczania do tej samej klasy/szkoły uczniów różnych wyznań, oczami uczniów z Poznania i Gniezna

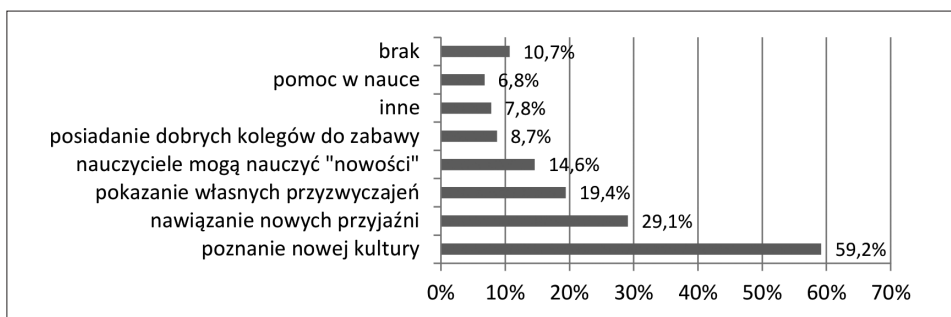


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet

Na podstawie uzyskanych od polskich uczniów odpowiedzi wyraźnie widać, iż najbardziej cenioną przez nich wartością byłoby poznanie nowej kultury i obyczajów, na co wskazało prawie 43% ankietowanych. Spora część osób – ok. 22%, zaznaczyło, że ciekawym doświadczeniem byłoby poznanie nowej, odmiennej religii. Bardzo duża

część osób, bo ok. 17%, zaznaczyło, iż podczas wspólnych zajęć na pewno nauczyliby się większej tolerancji. Tylko 5 osób odpowiedziało, że w czasie łączonych zajęć nawiązałyby się nowe przyjaźnie. Podobnie odpowiadali ankietowani z Ceuty i Melilli (Fig. 3b).

Fig. 3b. Zalety uczęszczania do tej samej klasy/szkoły uczniów różnych wyznań, oczami uczniów z Ceuty i Melilli



Źródło: Opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie T. C. Buezas, *Musulmanes y Cristianos...*, Ceuta 2010, s. 68

Podobnie jak polscy uczniowie, jako największą zaletę uznali poznanie nowej kultury (59,2) – „zaletami tego, że w jednej klasie są razem chrześcijanie, muzułmanie, obcokrajowcy jest to, że każdy z nas może nauczyć się nowych rzeczy o innej kulturze” [Buezas, 2010, s. 78]. Na drugim miejscu postawili oni na nawiązywanie nowych przyjaźni (29,1%), kolejno możliwość pokazania swoich przyzwyczajzeń (19,4%), możliwość nauczania się życia w „innym świecie” (14,6%) czy np. pomoc we wzajemnej nauce (6,8%).

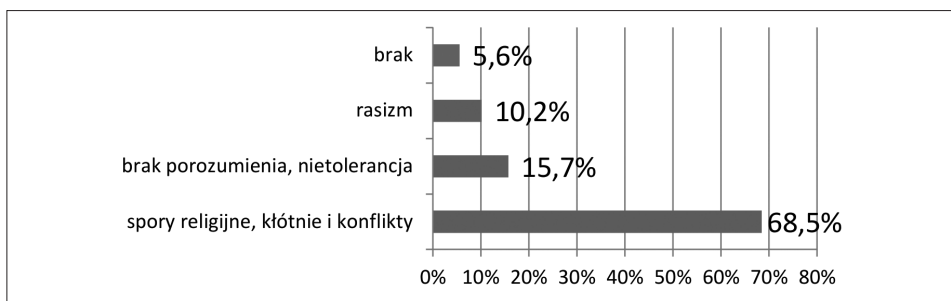
Buezas w swoim opracowaniu wskazuje na zainteresowanie uczniów z Ceuty i Melilli poznaniem innych kultur. Spowodowane jest to tym – sądzi autor – że w przekonaniu uczniów ich własna kultura jest na tyle „konaturalna”, że są oni zainteresowani specyfiką i bogactwem innych kultur. Ponadto, jak wskazuje autor, ogromny rozwój środków komunikacji, globalizacja, komercjalizm, rozwój relacji politycznych oraz sektora turystyki doprowadza do tego, iż młodzież już w tak młodym wieku chciałaby przełamać granice i spróbować czegoś nowego. Mimo wszystko, uczniowie z Ceuty i Melilli mają to „udogodnienie”, że do tamtejszych szkół uczęszczają zarówno wyznawcy Islamu, jak i Chrześcijaństwa. W polskich szkołach fenomen taki nie jest zbyt powszechny, a jeśli już się z nim spotkamy to procent uczniów innego wyznania w szkole jest bardzo znikomy, w Ceucie i Melilli natomiast równowaga pomiędzy muzułmanami i chrześcijanami jest mniej więcej zachowana, z niewielką przewagą

muzułmanów. Na kolejne, z zadanych przez Tomasza Buezas, pytanie odnoszące się do tego, czy należałoby w szkołach/ klasach oddzielić muzułmanów od chrześcijan ankietowani zazwyczaj odpowiadali, iż należałoby raczej jeszcze bardziej zacieśnić więzi: „nie oddzieliłabym nikogo z mojej klasy, pomimo tego, że od czasu do czasu kłócimy się (...)”, „nie oddzieliłbym z mojej klasy nikogo, bo wszyscy jesteśmy kolegami, uczniami tej samej klasy i nie byłoby dobrze, gdyby ktoś miał zostać oddzielony” [Buezas, 2010, s. 77].

W każdym środowisku można doszukiwać się zarówno zalet, jak i wad. Również ankietowani uczniowie zostali zapytani o tę kwestię – jakie widzą negatywne skutki uczęszczania dwóch wyznań do jednej klasy/ szkoły? W Ceucie i Melilli odpowiedzi takie nie zostały przedstawione w postaci tabelarycznej, ale wskazano jedynie, iż jedynie 19,4% ankietowanej młodzieży była za tym, aby rozdzielać w szkole chrześcijan i muzułmanów. Zostały także przywołane najczęściej padające odpowiedzi ankietowanych. Zaznaczono, iż młodzież najbardziej obawiała się zagrożenia ze strony drugiego wyznania na skutek niezrozumienia odmiennych przyzwyczajęń oraz niezrozumienia związanego z odmiennym językiem. Zapytana, o negatywne aspekty wspólnych lekcji, młodzież wskazała: „Ja nie znajduję żadnych wad bycia razem na lekcjach uczniów dwóch różnych kultur czy religii; jedyne czego trzeba się nauczyć to to, że aby współdziałała razem, muszą tego chcieć obydwie strony (...)”, „Nie jest poprawne, że klasy miałyby być podzielone, ponieważ trzeba rozmawiać ze wszystkimi, ale pod warunkiem, że wszystkich traktujemy równo (...)”, „Nie dla podzielonych klas! Ponieważ coraz więcej dzieci żyje w zróżnicowanym środowisku, i poprzez to bardziej się wspieramy”, „Bycie zawsze razem pozwala nam się nauczyć się innego języka, przyzwyczajęń, tak my od nich, jak oni od nas, dodatkowo w czasie lekcji jeszcze bardziej. Możemy się wzajemnie wspierać, pomagać sobie, żeby nauczyć się jeszcze więcej, ponieważ jeśli jedno czegoś nie wie, a drugie potrafi to zrobić, czy to z religii czy czegokolwiek, możemy sobie wzajemnie pomóc”.

Ankieta przeprowadzona na uczniach w Poznaniu i Gnieźnie również zawierała pytanie odnośnie negatywnej strony koegzystencji w szkole/klasie uczniów różnych wyznań. Poniższa Figura (Fig. 4) pokazuje wymieniane przez uczniów odpowiedzi.

Fig. 4. Wady uczęszczania do tej samej klasy/szkoły uczniów różnych wyznań, oczami uczniów z Poznania i Gniezna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet

Podobnie jak w przypadku odpowiedzi uczniów z Ceuty i Melilli, również polscy uczniowie zwrócili uwagę na fakt, że negatywnymi skutkami uczęszczania do jednej klasy/szkoły mogłyby być rozwijające się wśród uczniów spory i konflikty, najczęściej na tle religijnym (68,5%). Uczniowie odpowiadający w ten sposób najczęściej wskazywali na brak zrozumienia osoby innego wyznania oraz obawy przed odrzuceniem z powodu odmiennego wyznania czy poglądów. Innymi z odpowiedzi były również lęk przed krzywdą mogącą być wyrządzoną przez drugą osobę, prześladowanie oraz spory związany ze stereotypowymi poglądami na temat drugiego wyznania. Ankietowani (15,7%) odpowiadali również, iż czują obawę przed nietolerancją i brakiem akceptacji swojej religii czy kultury, spowodowanej błędnym rozumieniem jej zwyczajów, innych poglądów. Trzecim ze wskazywanych powodów doprowadzających do niechęci związanej z uczęszczaniem na wspólne zajęcia był rasizm (11 osób). Uczniowie wskazywali, iż główną przyczyną rasistowskiego podejścia do drugiej osoby jest najczęściej już wcześniej wypracowany stereotypowy pogląd, powodujący negatywne nastawienie do ludzi odmiennej kultury, rasy czy religii.

Najgorsze cechy u obydwu wyznań oczami „tego drugiego”

Pomimo dosyć powszechnego poglądu na temat innego wyznania, jako „tego gorszego”, można w nim odnaleźć nie tylko negatywne jego cechy, ale również wiele pozytywów. Biorąc pod uwagę fakt, iż nie jest możliwe uniknięcie stereotypów, zauważa się, iż jest realne ich zniwelowanie i pewnego rodzaju odnalezienie podobieństw mających wpływ na podejście do odmiennej kultury czy religii. W przeprowadzonych na uczniach ankietach, zarówno w Polsce, jak i w Maroku uzyskano informacje, co tak naprawdę „przeszkadza” chrześcijanom i muzułmanom.

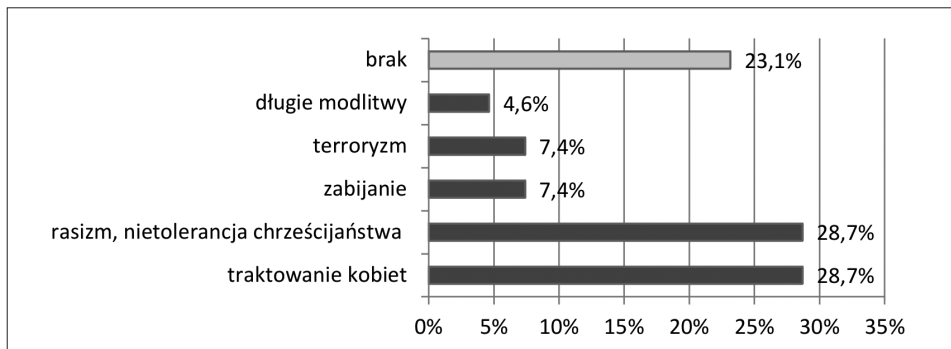
Uczniowie Ceuty i Melilli – muzułmanie, na pytanie: „co nie podoba mi się u chrześcijan?” najczęściej odpowiadali: „sposób ubierania się..., że piją alkohol i jedzą mięso..., ubierają obcisłe ubrania..., nic mi się w nich nie podoba..., wydaje im się, że są fajni..., Wielki Tydzień..., niektórzy nienawidzą muzułmanów i nie wierzą w Boga..., nie boją się Boga..., są rasistami na muzułmanów..., nie chcą się z nami spotykać...” [Buezas, 2010, s. 192]. Wiele z rzeczy wymienionych przez muzułmanów jest powiązane nie z charakterem chrześcijan, ale z tym, co jest zakazane w Islamie, jak jedzenie mięsa, wyzywający ubiór czy picie alkoholu.

Nadużywanie przez chrześcijan wymienionych rzeczy jest w pewnym sensie prowokacją dla muzułmanina, poprzez co może to odbierać jako coś złego. Jednakże poznając kulturę danej religii, z czasem wyznawcy innej wypracowują w sobie pewnego rodzaju akceptację i tolerancję drugiej osoby o odmiennym wyznaniu i przyzwyczajeniach. Z pewnością jednak spożywanie innych produktów, spożywanie alkoholu czy odmienny ubiór nie powinny być dla drugiej osoby, w tym przypadku muzułmanina, niczym obraźliwym, pod warunkiem, że osoba to czyniąca nie ma takiego zamiaru. Maribel Fiero w prologu książki *Mahoma* de Hartmant Bobzin (2004) użyła stwierdzenia, iż „jest ktoś, kto powiedział, że obfitość produktów wieprzowych w naszych posiłkach była pewną formą do podkreślenia różności Chrześcijan w stosunku do Muzułmanów i Żydów (...)” [Fierro, Bobzin, 2004, s. 11]. Może się zdarzyć, iż w oczach muzułmanina, postępowanie chrześcijan jest całkowicie niepoprawne, jednakże odpowiednie nastawienie oraz nieco empatii może spowodować, iż spojrzenie to całkowicie się zmieni.

Ciekawa może się wydawać odpowiedź, iż muzułmanom nie podoba się u chrześcijan obchodzony przed Wielkanocą Wielki Tydzień. Wielki Tydzień w Hiszpanii jest czymś specyficznym, niemalże całymi dniami i nocami przez ulice przewijają się procesje z figurami świętych, przedstawiające różne sytuacje z Pisma Świętego. Sama oprawa wydarzenia ma charakter bardzo religijny i wzniosły, w tle natomiast ludzie się bawią i urządzają spotkania towarzyskie. To właśnie nie podoba się muzułmanom, iż z pozoru religijne wydarzenie, mimo wszystko na drugim planie ma zabarwienie „nie-religijne” i ludzie lekceważąco podchodzą do całej istoty Wielkiego Tygodnia i Zmartwychwstania Jezusa.

Również uczniowie w Polsce zostali zapytani, co nie podoba im się w muzułmanach (Fig. 5). Aż 23,1% wszystkich ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Fig. 5. Negatywne zachowania w środowisku muzułmanów oczami chrześcijan – uczniów Poznania i Gniezna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania ankietowego

Dwie z odpowiedzi – traktowanie kobiet oraz rasizm i nietolerancja w stosunku do chrześcijan, były najczęściej udzielanymi odpowiedziami (po 28,7% każda). W przypadku odpowiedzi odnoszącej się do traktowania kobiet, uczniowie często wskazywali na nietolerowanie ubioru, a dokładniej zakładanych przez kobiety chust, oraz niższości kobiet w stosunku do mężczyzn. Natomiast w odniesieniu do odpowiedzi wskazującej na rasizm i nietolerancję, uczniowie najczęściej odpowiadali, iż nie podoba im się podejście muzułmanów do innych kultur czy wyznań, a szczególnie chrześcijaństwa. Pojawiały się również odpowiedzi, że narzucanie swojej religii chrześcijanom oraz próba „nawrócenia” na Islam również jest bardzo negatywnie przez nich odbierana. Kolejnymi z odpowiedzi było zabijanie (7,4%) i terroryzm (7,4%). Uczniowie z Poznania i Gniezna wskazywali, iż jedynie na skutek prześladowania i ataków terrorystycznych mogą się negatywnie wypowiedzieć na temat muzułmanów, nawet nie znając ich. Wskazywali oni również, że wymawianie się muzułmanów, że zabijają w imię Allaha, nie jest żadną wymówką i ich nie usprawiedliwia od popełnionego czynu; zaznaczając jednocześnie, że wskazują terroryzm i zabijanie, jako te negatywne cechy Islamu, jednakże opierając się niemalże tylko i wyłącznie na stereotypach i wypracowanym w społeczeństwie światopoglądzie.

Aby pokazać samokrytyczne podejście chrześcijan również do swojej wiary, w szkołach polskich zapytano uczniów także o to, co się im nie podoba w wyznawcach ich religii – chrześcijanach. Najczęściej wymienianą przez uczniów odpowiedzią było „wierzą a nie praktykują”, „wiara na pokaz”, „wiara z przyzwyczajenia”, na co wskazało aż 22 uczniów. Pomimo młodego wieku, uczniowie zauważają istniejący w dzisiejszym społeczeństwie problem odchodzenia od instytucji kościelnej. Kolejną z najczęściej wymienianych odpowiedzi była nietolerancja i zamykanie się na innych

(21 osób). Tutaj uczniowie wskazywali na błędne spojrzenie na osoby LGBT⁷, osoby innych wyznań czy stwarzanie w sobie uprzedzeń w odniesieniu do osób o odmiennych poglądach. Aż 9 osób wskazało, że w swojej religii nie podoba im się „ślepa wiara” bez respektowania zasad w niej obejmujących takich, jak np. Przykazania. Kilkoro z uczniów (7 osób) odpowiedziało, że w chrześcijaństwie przeszkadza im instytucja Kościoła, konieczność spowiedzi świętej oraz materializm, a dokładniej to, że księża wręcz wymagają od wiernych nakładów pieniężnych na instytucję kościelną. Jednym z negatywnych aspektów w swojej religii, oczami chrześcijan, jest mieszanie się religii do polityki i odwrotnie. Zdaniem respondentów są to dwa odrębne aspekty, których nie należy łączyć – „modlitwa to modlitwa, a państwo to państwo”.

Najlepsze cechy u obydwu wyznań oczami „tego drugiego”

Wartości muzułmanów mówią same za siebie. Zapytani o najbardziej pozytywne cechy w Islamie, nie mieli problemu z udzieleniem odpowiedzi. Najczęściej wskazywane odpowiedzi to: „przyzwyczajenia..., nasza religia, bo nie modlimy się do lalek..., Ramadan, wiara w Boga i przestrzeganie Jego zasad..., szanowanie chrześcijan..., wiara w jednego boga aż do śmierci..., Islam i Koran..., nie jesteśmy rasistami..., pomoc Palestyńczykom..., że kobiety noszą chusty...” [Buezas, 2010, s. 325]. Dla muzułmanów ich religia jest najważniejsza i w imię religii są gotowi poświęcić niemalże wszystko. Pomimo tego również tradycja i zwyczaje odgrywają znaczącą rolę w życiu muzułmanina – a przede wszystkim sposób ubierania się kobiet oraz przestrzeganie zasad Koranu. Dla muzułmanów nie ma wytłumaczenia „wierzę, ale nie praktykuję”, w związku z czym Pięć Filarów Islamu, które posiadają, stanowią podstawę codziennego życia. Dlatego też spośród odpowiedzi dzieci z Ceuty i Melilli niemalże w 100% jest widoczne, iż stawiają oni wiarę na pierwszym miejscu oraz nie wstydzą się tego, wskazują, że ich wiara im się podoba.

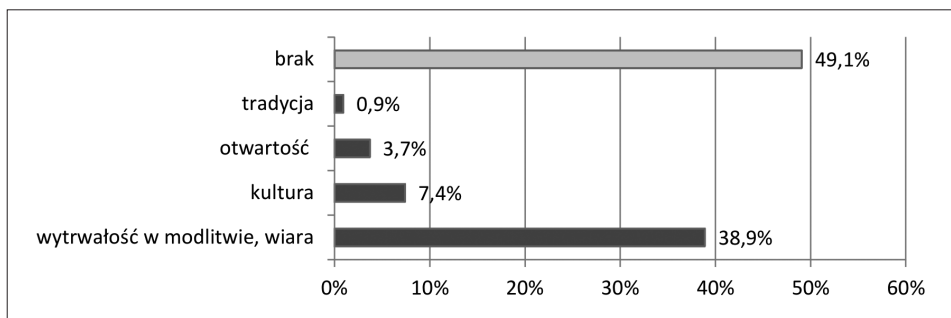
W nawiązaniu natomiast do najlepszych rzeczy wśród chrześcijan, oczami muzułmanów, wymieniali oni: „Święta Bożego Narodzenia..., są dobrze wykształceni..., pomagają ludziom..., nie przeszkadzają muzułmanom..., sposób traktowania ludzi..., bycie wolnymi..., są dobrymi przyjaciółmi...” [Buezas, 2010, s. 321]. Obydwa wyznania mają swoje własne święta. Jednakże tak, jak nie podobała się muzułmanom organizacja Wielkiego Tygodnia, tak Boże Narodzenie jest przez nich bardzo dobrze odbierane. Podobnie jest z uroczystościami rodzinnymi, jak śluby, komunie,

⁷ LGBT (z Ang. Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender)- Skrótowiec odnoszący się do lesbijek, gejów, osób biseksualnych oraz osób transgenderycznych. Źródło: *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*, Cambridge University Press, <https://dictionary.cambridge.org/english/lgbt>.

chrzty – w oczach muzułmanów są to uroczystości bardzo rodzinne, poprzez co zyskują u nich na znaczeniu. Uczniowie zaznaczyli również, że edukacja wśród chrześcijan bardzo im odpowiada, gdyż skupiają się na tym, co tak naprawdę może zostać wykorzystane w przyszłości oraz w czym można się rozwinąć. Jedną z częściej udzielanych odpowiedzi było wskazanie nawiązujące do wolności, życia bez ograniczeń i nie do końca kierowania się prawami, tak jak w Islamie, ale czasami tłumaczenie swego postępowania bardziej rozumowo.

Podobnie, jak w przypadku poprzednich pytań, również uczniów Poznania i Gniezna zapytano o ich zdanie odnośnie pozytywnych cech muzułmanów (Fig. 6a).

Fig. 6a. Pozytywne wartości w środowisku muzułmanów oczami chrześcijan – uczniów Poznania i Gniezna

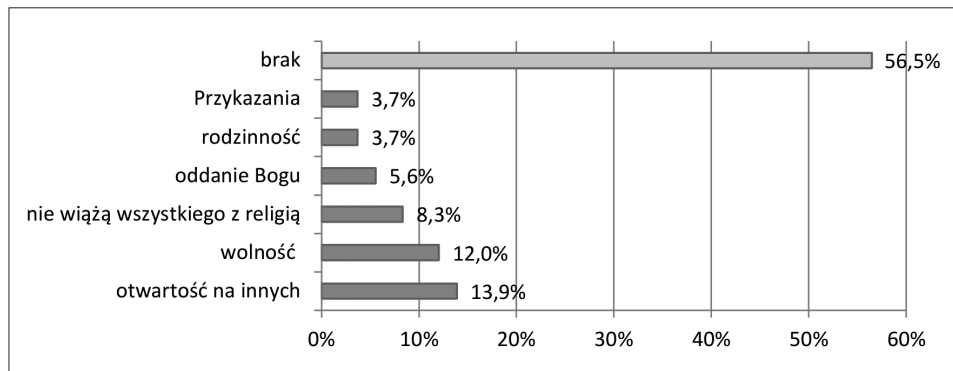


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania ankietowego

Na Fig. 6 wyraźnie widać, że niemal połowa ankietowanych nie udzieliła odpowiedzi na zadane pytanie. Spośród pozostałych respondentów najwięcej z nich (42 osoby) odpowiedziało, iż najbardziej urzekającą i pozytywną wśród muzułmanów rzeczą jest ich wiara i wytrwałość w modlitwie. Najczęstszymi odpowiedziami były: „szacunek do swojej religii..., obrona swojej wiary..., nie wstydzą się wiary..., są wierni swoim wierzeniom..., przywiązanie do Boga..., częsta modlitwa..., wszyscy praktykujący..., silne wspólnoty religijne..., nie opuszczają modlitwy..., oddani religii...”. Kolejnym ze wskazanych przez chrześcijan plusów była islamska kultura oraz to, iż pomimo tego, że czasami robią złe rzeczy, wytrwale bronią swej kultury i chcą ją przekazać innym.

Na pytanie odnośnie pozytywów u chrześcijan oczami ich samych, uczniowie odpowiadali, iż najbardziej podoba im się chrześcijańska otwartość na innych (13,9%) (Fig. 6b). W odpowiedzi tej wskazywali również na wykazywanie szacunku w stosunku do innych religii i kultur, poszanowanie praw drugiego człowieka, szczerść oraz próbę wprowadzanie pokoju.

Fig. 6b. Pozytywne wartości w środowisku chrześcijan oczami chrześcijan – uczniów Poznania i Gniezna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania ankietowego

Patrząc na procent osób, które nie udzieliły odpowiedzi, spora liczba ankietowanych – 13 osób – wskazała na wolność, w rozumieniu nie tylko wolności podejmowania wyborów i wyrażania własnego zdania i poglądów, ale także „luźnych przykazań”. Kolejną ze wskazanych odpowiedzi było „nie wiązanie wszystkiego z religią”, ale uznawanie za ważne również spraw związanych z tradycją oraz ideami. W odpowiedziach tych, w nawiązaniu do tradycji, wskazano również, iż ważne jest tradycyjne podejście do kościołów jako budowli, o które chrześcijanie dbają i dzięki temu zawdzięczamy, że są one takie piękne. Kilka z osób wskazało również na oddanie Bogu, rodzinność czy przestrzeganie ustanowionych przykazań.

Spośród odpowiedzi muzułmanów można zauważyć, iż skupiają się one głównie wokół cech charakteru chrześcijan, a nie ich przyzwyczajęń czy wiążących ich praw. W przypadku chrześcijan wskazujących pozytywne cechy u muzułmanów zaznaczali oni motywy bardziej kulturowe.

Czy jest możliwa miłość pomiędzy dwoma odmiennymi wyznaniem?

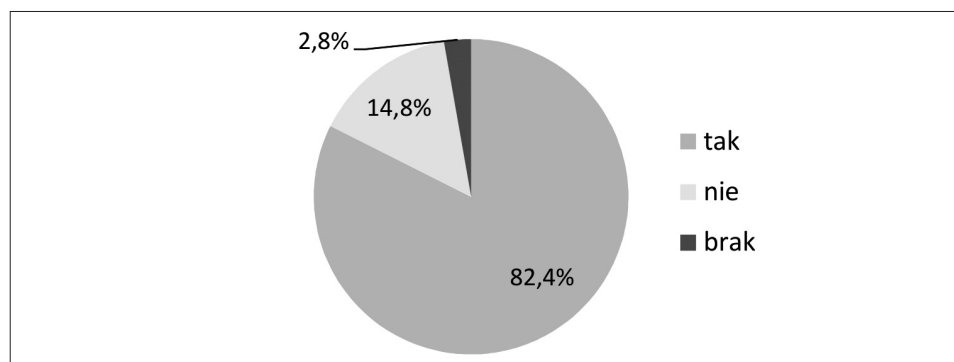
Jedną z rzeczy jest snucie marzeń o podróżach w dalekie kraje oraz chęć poznania odmiennej kultury, innym natomiast jest posiadanie tego wszystkiego w jednym miejscu – w pracy czy w szkole, do której uczęszczają uczniowie odmiennych wyznań, kultur, uznając ich za swoich przyjaciół, spotykając się z nimi na co dzień. Zarówno z tymi, znajdującymi się w odległych krajach, jak i tymi, których mamy tuż obok siebie możemy spróbować sobie wyobrazić wspólne dalsze życie, życie

w związku małżeńskim oraz w rodzinie. Czy jest zatem możliwy związek pomiędzy dwoma odmiennymi wyznaniem? Chrześcijanka i muzułmanin, a może muzułmanka i chrześcijanin?

Ankietowani muzułmanie w Ceucie i Melilli odpowiadali, iż małżeństwa pomiędzy osobami dwóch odmiennych wyznań są jak najbardziej możliwe, jednakże sami nie zadeklarowaliby się do takiego małżeństwa, głównie ze względu na różnice kulturowe. Warto jednakże zaznaczyć, że według ankiety przeprowadzonej w 2006 roku na muzułmanach, 71,3% osób odpowiedziało, że nie dopuściłoby do tego, aby ich dziecko wzięło ślub z chrześcijaninem, nawet gdyby zadeklarował się przejść na Islam [*Informe Tais de Investigación, diario el Mundo*, 1 listopada 2006]. Część uczniów wskazywała, że byłoby to trudne głównie ze względu na przyzwyczajenia chrześcijan do spożywania mięsa, picia alkoholu, ponieważ nie są muzułmanami.

Zapytani w Polsce uczniowie w większości, odpowiedzieli, iż małżeństwa pomiędzy osobami wyznającymi Islam i Chrześcijaństwo są jak najbardziej możliwe (82,4%). Załedwie 16 osób wskazało, iż nie wyobraża sobie takiego małżeństwa, głównie ze względu na różnice kulturowe oraz wiarę w innego Boga (Fig. 7).

Fig. 7. Prawdopodobieństwo zawarcia związku małżeńskiego pomiędzy wyznawcami Islamu i Chrześcijaństwa – oczami uczniów Poznania i Gniezna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet

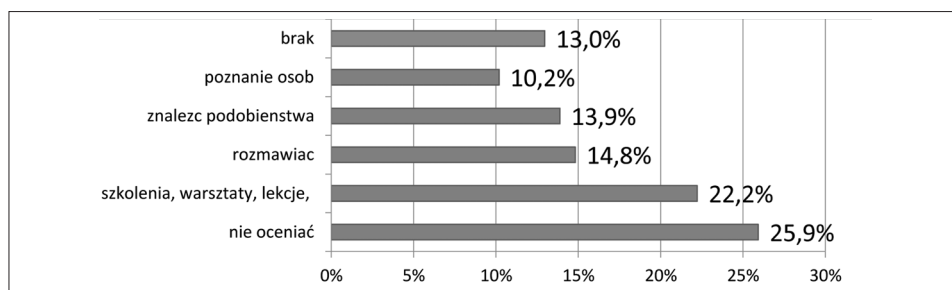
Warto zacytować niektóre z odpowiedzi polskich ankietowanych na temat możliwości zawierania małżeństwa pomiędzy osobami odmiennego wyznania: „możliwe, bo miłość przekracza wszelkie granice..., religia nie powinna dzielić ludzi..., liczy się miłość, a nie pochodzenie i rodzaj wiary..., tak, gdyż każdy ma prawo do ułożenia sobie życia...”. Jak widać, już sam pogląd młodych ludzi może nam pokazać, jak ważne jest spojrzenie na drugiego człowieka, spojrzenie pełne miłości, a nie spojrzenie stereotypowe.

Co można zrobić, aby występowała akceptacja wśród osób różnych wyznań/religii?

Bardzo ważna, z punktu widzenia wychowawczego, ale również mającego swoje odniesienie w codziennym życiu i jego przełożeniu na przyszłość, jest próba odnalezienia wspólnego rozwiązania, mającego pomóc w wyzbyciu się stereotypów i wypracowaniu sobie własnego wyobrażenia na temat drugiego człowieka. Buezas (2010) zaprezentował kilka wskazówek mogących pozwolić na większą akceptację osoby „innej” w szkole/klasie. Przykładem takich wskazówek jest tworzenie klas interkulturalnych z podziałem na wiek oraz wspólna nauka już od najmłodszych lat; indywidualne podejście nauczycieli do każdego z uczniów; stwarzanie wspólnych norm i praw mających na celu respektować drugą osobę; większe skupienie się na edukacji interkulturowej; co najmniej trzymiesięczna osobna nauka nowo przybyłych po to, aby mogli się wdrożyć w życie lokalnych uczniów; organizacja warsztatów, tutoringu nie tylko dla uczniów, ale również dla ich rodziców, aby później mogli sami edukować swoje dziecko w zakresie interkulturowości [Buezas, 2010, s. 348-351].

A jak odpowiadali uczniowie z Polski? Pierwszą i, może się wydawać, najważniejszą odpowiedzią była odpowiedź: „nie oceniać”. Uczniowie nawiązywali do tego, by nie oceniać stereotypowo, by edukować od małego, nie pozwalając, aby wspomniane stereotypy wpadły w ucho małego dziecka (Fig. 8). Uczniowie ci wskazywali, iż wartości, takie jak wzajemne poszanowanie czy nienarzucanie własnych opinii i poglądów odgrywa bardzo duże znaczenie w całym procesie poznania.

Fig. 8. Sposoby doprowadzenia do większej tolerancji i wzajemnej akceptacji uczniów dwóch odmiennych wyznań – oczami uczniów z Poznania i Gniezna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych

Duża liczba uczniów (24 osoby) zaznaczyły, że ciekawą i zarazem wiele wnoszącą formą edukacji jest prowadzenie szkoleń, warsztatów, dodatkowych lekcji, ale również tworzenie grup interkulturalnych oraz społecznych zajmujących się „problemem”

międzykulturowości. Zdaniem polskich uczniów ważnym aspektem edukacji byłoby wprowadzenie nauki o innych religiach na zajęciach z religii i etyki. Wśród ankietowanych 16 osób odpowiedziało, że to rozmowa, dialog jest podstawą budującą wzajemne zrozumienie oraz iż to nie religia powinna być budulcem nawiązywania znajomości i przyjaźni, ale samo poznanie człowieka, a to właśnie poprzez rozmowę można tego dokonać. Część (13,9%) natomiast wskazała na brak skupiania się na różnicujących aspektach obydwu wyznań, a koncentracji na próbie odnalezienia podobieństw. Niektórzy uczniowie zaznaczyli również, że najpierw należy poznać osoby innego wyznania, a później dopiero wysuwać wnioski i oceniać, jakim kto jest. Osoby te wskazały również na fakt, iż nie jest ważne tylko poznanie konkretnej osoby, ale przede wszystkim poznanie zasad, w jakich się wychowali i w jakich żyją, aby móc lepiej zrozumieć cały proces, schemat ich postępowania.

Podsumowanie

Na wielu europejskich, i nie tylko, obszarach istnieje pogląd, iż muzułmanie są zagrożeniem dla ludzkości. W wielu kręgach społecznych istnieje także pogląd kojarzący chrześcijaństwo ze starszymi paniami z różańcem w ręku. Poglądy takie z pewnością doprowadzają do zatarcia prawdziwego obrazu obydwu wyznań, gdyż nie każdy muzułmanin jest terrorystą oraz nie każdy chrześcijanin publicznie obnosi się z różańcem. Faktem jest, iż takich wizji obydwu religii raczej ciężko się będzie wyzbyć. Doskonałym przykładem jest powyższe opracowanie, a dokładniej wyniki przeprowadzonych w czterech miastach ankiet. Pomimo tego, że respondentami były osoby młode, w wieku 10-19 lat, ich odpowiedzi wyraźnie wskazują, że pogląd na odmienne wyznanie jest taki, jak prawdopodobnie ich rodziców, dziadków, i jeszcze starszych pokoleń. Czym to skutkuje? Pogląd – najczęściej stereotypowy, powoduje, że w swoich potencjalnych kolegach odmiennego wyznania, młodzież widzą zupełnie inną osobę, o której słyszano w mediach czy od starszych pokoleń. I tak: polscy uczniowie widzą muzułmanina, jako tego, który zabija, natomiast chrześcijanin w oczach muzułmanów nie modli się i dodatkowo ciągle pije alkohol. Taki pogląd na drugiego człowieka powoduje, iż w szkołach, i nie tylko, powstają konflikty i spory. Młodzieży nie jest łatwo przekształcić swojej wizji i myśli, że nie wszyscy są typowo stereotypowymi muzułmanami czy chrześcijanami, w związku z czym trudniej jest im się przekonać do nowej kolegi czy koleżanki o odmiennej religii. Czasami przekonanie takie do drugiej osoby następuje szybko, czasami potrzeba więcej czasu, zdarza się również, iż nawiązanie przyjaźni z taką osobą nie następuje nigdy. Może się wydawać, iż aby się przekonać do drugiej osoby wystarczy ją poznać. Nic bardziej mylnego.

Pierwszym i zarazem najważniejszym etapem jest poznanie samego siebie oraz tego, co jest powodem naszego negatywnego/pozytywnego nastawienia do drugiej osoby. Następnie należy starać się skonfrontować to nastawienie z posiadaną, na temat wyznania, kultury tej drugiej osoby – wiedzą. Ostatnim etapem jest poznanie tej osoby i próba połączenia swojej wiedzy z rzeczywistymi faktami.

Konflikty w szkołach z pewnością były, są i będą nieuniknione. To, czy będą się one rozwijały na tle pogładowym, religijnym czy kulturowym zależy od podejścia uczniów oraz całego procesu nauczania i wychowania ze strony nauczycieli. Oczywiście jest fakt, iż zmierzając się z sytuacją, w której uczniowie mogą mieć do czynienia z inną narodowością czy osobami odmiennego wyznania, z początku mogą być niepokojące. Z czasem jednak, stopniowo poznając osobę oraz jej „odmienność” można się do niej przyzwyczaić. Jednakże, aby doszło do procesu poznania, najpierw trzeba się odpowiednio nastawić, a przede wszystkim wyzbyć stereotypowych poglądów. Jak to zrobić? Odpowiedzi na to pytanie udzielili badani uczniowie – poprzez projekcje filmowe, realizację warsztatów i lekcji skupiających się na interkulturalności czy przeprowadzanie dodatkowych zajęć wnoszących wiedzę na temat innego wyznania czy kultury. To wszystko z pewnością bardzo pomoże i ułatwi kontakt z osobą o odmiennym wyznaniu czy kulturze, jednakże najważniejszym i mającym największy wpływ na cały proces wychowawczy, jest edukacja od małego. Jednak edukacja oparta nie na stereotypach i tym, co mówią media, ale edukacja ukazująca rzeczywistość w innej kulturze czy wyznaniu. Dzieci bardzo szybko przyswajają wiedzę, ale też bardzo dobrze współpracują z własną wyobraźnią, dlatego też warto dać im impuls do zapoczątkowania kolejnego etapu wiedzy, aby same, krok po kroku, mogły odkryć jej całość. Jeżeli pokażemy dzieciom końcową, wypracowaną już wizję świata, zapewne taką ją zapamiętają; jeżeli natomiast pokażemy im podstawy tej wiedzy, z pewnością sami odnajdą drogę do pozostałych elementów układanki.

Literatura

- Alcader J., *Prawdziwe oblicze islamu*, Wydawnictwo Antyk, Komorów 2005.
- Braun S., *Islam: powstanie – dzieje – nauka*, Verbinum, Warszawa 2003.
- Chazbijewicz S., *Islam i środowiska muzułmańskie we współczesnej Polsce w: Badania nad światem islamu. Dzieje, dzień dzisiejszy, perspektywy*, M. Woźniak, D. Ścisłewska (red.), Łódź 2015.
- Calvo Buezas T., *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta i Melilla*, Instituto de Estudios Ceuties, Ceuta 2010.
- Estudio demográfico de la población musulmana. Esplotación estadística del censo de ciudadanos musulmanes en España referido a fecha 31/12/2017, Union de Comunidades Islámicas de España, 2018.
- Thoraval Y., Ulubeyan G., *Świat muzułmański. Jedna religia-wiele społeczeństw*, Mała Encyklopedia Larousse, Wrocław 2003.

Inne

Słownik języka polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/arafatka;2441076.html>

Melilla ya supera el 50% de residentes musulmanes, 2009, źródło: <https://www.google.pl/amp/s/m.publico.es/actualidad/melilla-ya-supera-50-residentes.html/amp>

Registros de la Administración general del Estado, źródło: <https://administracion.gob.es>

Registros de la Unión de Comunidades Islámicas de España, źródło: www.ucide.org

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, Cambridge University Press, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lgbt>

Ceuta y Melilla ya están marroquinizadas y van hacia el choque con España, 2015; źródło: <https://www.google.pl/amp/s/www.actuall.com/democracia/ceuta-y-melilla-ya-estan-marroquinizadas-y-van-hacia-el-choque-con-espana/amp/>

Streszczenie

Chrześcijaństwo i Islam to wyznania o największej liczbie wiernych. Mówi się, iż liczba muzułmanów przewyższa nawet liczbę katolików, jednakże dane statystyczne nadal pokazują dominację chrześcijaństwa. Swoim zasięgiem terytorialnym obydwu wyznania obejmują przede wszystkim część Europy, w tym hiszpańskie enklawy – Ceutę i Melillę, leżące na terytorium Maroko, część Azji, Afryki oraz Ameryki. Wiedza na temat obydwu wyznań bardzo często oparta jest na stereotypach oraz informacji medialnych, które bardzo często nie mają przełożenia na rzeczywistość.

Celem artykułu jest zarys obrazu obydwu wyznań i ich wyznawców oczami uczniów z czterech miast – hiszpańskich Ceuty i Melilli oraz polskich – Poznania i Gniezna. Głównymi poruszonymi zagadnieniami będą: 1) podstawowe cechy różnicujące obydwu wyznania, 2) wzajemny wizerunek obydwu wyznań, 3) pozytywne i negatywne cechy 'drugiego' wyznania, 4) plusy i minusy uczęszczania dzieci różnych wyznań do jednej szkoły/klasy, 5) pytanie: czy jest możliwy związek pomiędzy wyznawcami różnych religii oraz 6) jak postępować, aby wyznawcy różnych religii wzajemnie się akceptowali. Opracowanie ma charakter analizy badań przeprowadzonych w szkołach w Ceucie i Melilli, zamieszczonych w lekturze Tomasza Calvo Buezas (2010), analizy przeprowadzonych kwestionariuszy ankiet w szkołach w Poznaniu i Gnieźnie oraz obserwacji własnych podczas dwumiesięcznego pobytu w jednej ze szkół w Ceucie.

Pomimo, iż wnioski przeprowadzonej analizy wskazują na brak kompletnej wiedzy młodzieży na temat 'drugiego' wyznania, ankietowani uczniowie wykazują się bardzo wysokim poziomem zainteresowania oraz wiedzy własnej na temat innej religii. Dodatkowo wysoki poziom tolerancji oraz otwartości na inną kulturę i religię wskazuje na to, iż uczniowie chętnie przyjąłby do swoich szkół i klas uczniów odmiennych kultur i wyznań. Negatywnym elementem, zarówno w edukacji hiszpańskiej, jak i polskiej, jest brak dodatkowych zajęć, które pomogłyby poszerzyć wiedzę w tym zakresie wśród najmłodszych młodzieży oraz dorosłych.

Słowa kluczowe

muzułmanie, chrześcijanie, Ceuta i Melilla, rasizm, wyznanie, religia

Abstract

THE MUSLIMS AND CRISTIANS: AN „ALIEN” RELIGION FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS FROM CEUTA, MELILLA, POZNAŃ AND GNEZNO

Christianity and Islam are two religions with the largest number of believers. It is said that the number of Muslims exceeds even the number of Catholics, however, statistical data still show the domination of Christianity. With their territorial range, both religions include mainly part of Europe, including the Spanish enclaves – Ceuta and Melilla, located in the territory of Morocco, part of Asia,

Africa and America. Knowledge about both religions very often is based on stereotypes and knowledge obtained from the media, which very often do not translate into reality.

The aim of the article is to outline the image of both religions and their followers through the eyes of students from four cities – Spanish Ceuta and Melilla, and Polish Poznań and Gniezno. The main discussed issues will be: i) basic features differentiating both religions, ii) mutual image of both religions, iii) positive and negative attributes of the ‘second’ religion, iv) advantages and disadvantages of attending children of different faiths to the same school /class, v) is possible connection between followers of different religions; and vi) how to behave that that believers of different religions accept to each other. The study is based on the analysis of research conducted by Tomas Calvo Buezas (2010) in schools in Ceuta and Melilla, analysis of questionnaires carried out in schools in Poznań and Gniezno and own observations during a two-month stay in one of the schools in Ceuta.

Although the conclusions of the conducted analysis indicate the lack of complete knowledge of the young people about the ‘second’ religion, the surveyed students show a very high level of interest and their own knowledge about another religion. In addition, a high level of tolerance and openness to another culture and religion indicates that students would gladly accept different cultures and religions in their schools and classes. A negative element, both in Spanish and Polish education, is the lack of additional activities that would help to broaden the knowledge in this field among the youngest, as well as adolescents and adults.

Keywords

muslims, cristians, Ceuta and Melilla, racism, religion, Religious denomination

Przykłady niedopełnienia opiekuńczej funkcji szkoły nagłośnione w latach 2017–2018 w środkach masowego przekazu

Wstęp

W środkach masowego przekazu bardzo często pojawiają się informacje o problemach uczniów, którym szkoła nie była w stanie zaradzić, z niewiedzy, braku informacji lub ignorancji. Dotyczy to zarówno nauczycieli, pedagogów, jak i dyrekcji. Ten brak reakcji i niedopełnienie opiekuńczych obowiązków ze strony szkoły, bardzo często kończą się tragicznie – szkany ze strony kolegów czy koleżanek z klasy prowadzą do samobójczych śmierci dzieci (bądź do próby targnięcia się na własne życie), a zaniedbania nauczycieli – poważnymi problemami zdrowotnymi.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konsekwencje zaniedbań ze strony pracowników edukacyjnych. Mowa będzie o agresji rówieśniczej w szkołach oraz problemach zdrowotnych ucznia, które przez nauczycieli i dyrekcję, a więc osoby odpowiedzialne za bezpieczeństwo dzieci, zostały zlekceważone. Podejmuję tę tematykę, mając nadzieję, że niniejszy tekst trafi w ręce osób „na wyższych szczeblach” i choć w minimalnym stopniu przyczyni się do uruchomienia procesów decyzyjnych, by podobnych tragedii w przeszłości uniknąć.

Większość przytaczanych przeze mnie skandalicznych spraw została nagłośniona przez pracowników telewizji TVN w programie interwencyjnym „Uwaga!”.

Cytując wypowiedzi z materiałów telewizyjnych, zdecydowałam się pozostawić oryginalne ich brzmienie, bez korekty językowej, aby jak najlepiej oddać charakter osoby wypowiadającej się.

Funkcja opiekuńcza szkoły i wynikające z zaniedbania tejże zachowania problemowe uczniów, agresja rówieśnicza i próby samobójcze – aspekt teoretyczny

Prawidłowe funkcjonowanie szkoły powinno opierać się na następujących zasadach [Pelcowa, 1978]: działalność opiekuńcza, rzetelna diagnostyka, ciągła i systematyczna opieka, należyte rozwiązywanie problemów wychowawczych. J. Materne [1988, s. 68-70] wymienia jeszcze następujące funkcje: rozpoznanie sytuacji opiekuńczej szkoły, uczniów i ich rodzin, kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów, stymulowanie rozwoju uczniów, opieka szkolna, wychowanie opiekuńcze, zabezpieczenie pobytu uczniów w szkole, doradztwo dla uczniów i rodziców, kierowanie poszczególnych przypadków zagrożenia rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych. G. Gajewska [2004, s. 81] wskazuje na następujące funkcje opiekuńczo-wychowawcze, które szkoła powinna wypełniać: zapewnienie warunków higieny, zdrowia i bezpieczeństwa, kompensacja niedostatków opieki rodzinnej, korygowanie, rewalidacja deformacji, deficytów rozwojowych, stwarzanie dobrej atmosfery. Z. Dąbrowski [2008, s. 435] definiuje opiekuńcze funkcje szkoły, jako:

urzeczywistnione wymagania, wartości opieki w zróżnicowanej aktywności dydaktyczno-wychowawczej, organizacyjno-bytowej i stosunkach interpersonalnych, przejawiających się w formie edukacji. Inaczej, to opiekuńcza waloryzacja całokształtu życia i działalności szkoły, w tym zwłaszcza dydaktycznej i stosunków nauczyciel – uczniowie.

Stworzył on własną klasyfikację funkcji opiekuńczych szkoły, dzieląc je na:

- podstawowe, niezbywalne (zapewnienie bezpieczeństwa, higieny i zdrowia);
- kompensacyjne, substytutatywne (wyrównywanie niedostatków opieki w rodzinie);
- korekcyjno-wychowawcze (korygowanie i wyrównywanie deficytów rozwojowych);
- warunkowania rozwoju (tworzenie warunków do rozwijania uzdolnień i zainteresowań);
- powodzeniowe (zapewnianie warunków odnoszenia sukcesów przez ucznia);
- atmosfero-twórcze (tworzenie pozytywnej atmosfery i dobrego klimatu w placówce) [Dąbrowski, 2008, s. 435].

Funkcja opiekuńcza szkoły jest szczególnie ważna, ponieważ w okresie dorastania, młodzież często podejmuje zachowania ryzykowne. To takie działania, które niosą ryzyko negatywnych konsekwencji, zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i dla jej otoczenia społecznego. Inaczej określa się je zachowaniami dysfunkcyjnymi, dysfunkcjonalnymi i problemowymi. Warunkują je: płaszczyzna psychologiczna (indywidualne predyspozycje jednostki), płaszczyzna kulturowa (region,

wartości, zwyczaje), płaszczyzna społeczna (więzi społeczne, transformacja, konflikty pokoleń). Richard Jessor opracował teorię zachowań problemowych [1987, 1998]. Na podstawie badań wykazał, że takie zachowania mają znaczenie rozwojowe. Pełnią one ważną funkcję w życiu jednostki, przynoszą korzyści i służą realizacji celów. Jessor tłumaczy, że zachowanie problemowe jest specyficzną formą rozwiązywania problemów życiowych młodego pokolenia, mimo że jego podjęcie wpływa negatywnie na funkcjonowanie i zdrowie młodzieży.

Zachowaniom dysfunkcyjnym przypisuje się następujące funkcje: zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychologicznych, określenie własnej tożsamości, radzenie sobie z przeżywanymi trudnościami.

J. Szymańska [2012, s. 11-12] wymienia następujące typy zachowań ryzykownych: palenie tytoniu, używanie alkoholu, używanie innych środków psychoaktywnych, wczesną aktywność seksualną, zachowania agresywne i przestępcze. K. Ostaszewski dodaje jeszcze: zachowania samobójcze, wagary, kompulsywne korzystanie z nowych technologii, cyberprzemoc, cyberseks, patologiczny hazard, kompulsywne zakupy, drakońskie diety.

Zachowania agresywne i przestępcze przybierają często postać przemocy rówieśniczej, która niesie za sobą liczne, negatywne konsekwencje dla zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Może do niej dochodzić na terenie szkoły, poza nią oraz za pośrednictwem różnych środków masowego przekazu. W Ogólnopolskiej diagnozie problemu przemocy wobec dzieci, zrealizowanej przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, formy przemocy rówieśniczej dzielimy na: napaść zbiorową ze strony obcych rówieśników, przemoc fizyczną ze strony znajomych rówieśników lub rodzeństwa, znęcanie się ze strony znajomych rówieśników, przemoc psychiczną lub emocjonalną, przemoc podczas randki, molestowanie seksualne [Makaruk, 2017]. Skutkiem takich zachowań może być doprowadzenie do samobójczej śmierci osoby nękaney.

Uważa się, że akt samobójczy jest „wołaniem o pomoc”. W literaturze przedmiotu dowiadujemy się, że „niewiele przypadków śmierci samobójczej może wynikać z przemożnej chęci nieistnienia jako stanu lepszego od życia [por. Sobkowiak, 2011].

Samobójstwa dokonane i usiłowane oraz bierne i aktywne groźby samobójcze zalicza się do zachowań suicydalnych. To, według Hołysta:

świadome działanie na własne ciało bądź na ważne dla jego funkcjonowania narządy za pomocą czynników zewnętrznych w celu przekroczenia granic wytrzymałości fizjologicznej organizmu lub możliwości jego adaptacji w zmienionych warunkach [Sobkowiak, 2011, s. 12–15].

W Polsce dochodzi rocznie do ok. 40 tysięcy prób samobójczych, z czego 5 tysięcy to samobójstwa dokonane, a 10% ich obejmuje dzieci i młodzież [Sobkowiak, 2011, s. 18].

Mariusz Sobkowiak w swojej publikacji *Przeciwdziałanie zachowaniom suicydalnym w pracy socjalnej* wymienia za Faberowem i Hołystem następujące typy zachowań samobójczych [Sobkowiak, s. 19-21], które uwzględniają zarówno wynik działania i jego cel:

1. Typ A – samobójstwo prawdziwe – cechuje się tym, iż suicydent musi chcieć śmierci i w wyniku swojego świadomego działania musi umrzeć. Jednostka uznaje śmierć za jedyne rozwiązanie swojego problemu. Wybiera pewny i gwałtowny sposób odebrania sobie życia, czyli np. powieszenie się lub rozstrzelanie.
2. Drugi typ zachowań samobójczych – „niezamierzone niepowodzenia” zawiera w sobie zamiar zakończenia życia, który zostaje niezrealizowany na skutek nieumiejętnego działania suicydenta. Mimo posiadania takiego zamiaru, jednostka nie powoduje zgonu.
3. Trzecim typem zachowań samobójczych są „samobójstwa pomyłkowe”, gdy jednostka pozoruje próbę samobójczą, mając nadzieję, że ktoś przyjdzie jej z pomocą, jednak ponosi śmierć wskutek nieszcześliwego zbiegu okoliczności.
4. W przypadku, gdy osoby, podejmujące próby samobójcze, pozostają przy życiu, mamy zwykle do czynienia z „zamierzonym niepowodzeniem”, czyli gestami, które są wołaniem o pomoc lub szantażem emocjonalnym [Sobkowiak].

Emile Durkheim wyróżnił następujące rodzaje samobójstw: egoistyczne (będące wynikiem braku zainteresowania życiem ze względu na brak silnych więzi z innymi), anomiczne (będące efektem zakłócenia ładu, do którego przywiązana jest jednostka), altruistyczne (wynikają ze zbyt silnej integracji ze społecznością), fatalistyczne (jednostka nie jest w stanie poradzić sobie z fatalną sytuacją, w której się znalazła) [Sobkowiak, s. 21].

Obecnie, badacze problematyki samobójstw, uznają młodzież za grupę społeczną najbardziej zagrożoną samobójstwem. Szczególnie zagrożeni są: dorastający w depresji, uzależnieni od środków odurzających, jednostki o cechach osobowości z pogranicza, jednostki antyspołeczne, żyjące na uboczu grupy rówieśniczej. Do samobójstwa mogą pchnąć: śmierć bliskiej osoby, wołanie o pomoc, niska samoocena. Mówi się także o: niskim statucie socjoekonomicznym, separacji lub rozwodzie rodziców, ponownym małżeństwie, chorobach psychicznych, uzależnieniach, osobowości psychopatologicznej, braku sensu życia, problemach w szkole, fascynacji śmiercią [Kuberska-Przekwas, 2014, s. 51-70].

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele wskazówek, jak zapobiegać zachowaniom suicydalnym. To między innymi: zapewnienie równowagi i dobrostanu przez personel szkolny, wzmocnienie poczucia własnej wartości dziecka, nauczanie wyrażania własnych emocji, zapobieganie przemocy w szkole, rozpowszechnienie informacji o placówkach, w których można uzyskać pomoc [Kuberska-Przekwas, 2014, s. 51-70].

Zwracam uwagę na kwestię samobójstwa, a wcześniej – zachowań problemowych, ponieważ większość zachowań problemowych omówionych przeze mnie w niniejszym artykule lub zaniedbań ze strony szkoły, doprowadziło właśnie do samobójczej śmierci ucznia, próby samobójczej lub poważnych problemów zdrowotnych ucznia.

Zachowania problemowe rówieśników i zaniedbania ze strony szkoły, które doprowadziły do samobójczej śmierci ucznia, bądź do próby targnięcia się na swoje życie

We wrześniu 2017 roku Polską wstrząsnęła wiadomość o samobójstwie 14-letniego chłopca z Górczyna. W szkole wyśmiewano go z powodu orientacji seksualnej i innego sposobu ubierania się. Chłopiec tuż przed tragedią zmienił szkołę, będąc szykanowanym już w poprzedniej placówce, jednak nie zmieniło to jego sytuacji na lepsze. Sprawę jako pierwsza nagłośniła NOWA.TV.

To było moje jedyne dziecko. Dziecko zbyt wrażliwe na takie czasy. Nie dawał sobie rady, dokuczali mu, wyzywali go

– mówiła w materiale mama Kacpra. Dziadek chłopca wypowiadał się w podobnym tonie (pisownia oryginalna):

To było grzeczne dziecko i dziecko niewygodne dla pozostałych, dla tych wszystkich łobuzów. Oni prawdopodobnie robili mu krzywdy.

Dyrekcja szkoły w pierwszej chwili odmówiła komentarza mediom. Reporterka telewizji NOWA.TV zwróciła uwagę, że chłopcu nie pomógł żaden z pedagogów szkolnych, a przecież problemy nie pojawiły się z dnia na dzień. Chłopiec był wyśmiewany, grożono mu pobiciem z powodu homoseksualizmu i nietypowego ubioru¹.

Redakcja dziennika „Super Express” pozyskała następujący komentarz dyrekcji pierwszej szkoły Kacpra:

Kacper chciał co prawda zmienić klasę na inną, ale potem zrezygnował z tego. Po wakacjach przeniósł się do innej szkoły. Nie wiążałabym jego śmierci z tym, co działo się u nas².

¹ Prześladowany w szkole 14-latek odebrał sobie życie. Wideo: NOWA.TV 24 godziny. Przerazająca rozmowa z mamą chłopca, <http://lodz.eska.pl/newsy/przesladowany-w-szkole-14-latek-odebral-sobie-zycie-wideo-nowa-tv-24-godziny-przerazajaca-rozmowa-z-mama-chlopca/562088> (dostęp 28.08.2018).

² Samobójstwo 14-latka z Górczyna. W szkole drwili, że jest gejem, inaczej się ubiera. <http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/samobojstwo-14-latka-z-gorczyzna-w-szkole-drwili-ze-jest-gejem-inaczej-sie-ubiera,artykuly,416231,1.html> (dostęp: 28.08.2018).

W połowie grudnia 2017 roku, 13-letni uczeń Szkoły Podstawowej Nr 10 w Łomży, Dawid, odebrał sobie życie, powiesił się z powodu prześladowań przez rówieśników z klasy. Nie pozostawił listu pożegnania. Sprawę nagłośniła TVP1 w programie „Obserwator”. Dyrekcja szkoły twierdzi w materiale, iż nikt nie zgłaszał, jakoby Dawid w szkole był szykanowany:

On nie chciał jechać na jakąś wycieczkę szkolną, ale go namówili do tego, żeby on jechał na tę wycieczkę. Tam ponoć go bardzo zgnębili na tej wycieczce szkolnej. Ale się nie oszukujmy, przecież na wycieczce szkolnej nauczyciel mieszka z uczniami. Ponoć go pobili i się nad nim pastwili całą wycieczkę

– mówił informator w „Obserwatorze”.

W materiale telewizyjnym, wychowawczyni klasy chłopca stwierdziła, że nie zauważyła żadnych niestosownych zachowań wobec Dawida. Nie wiedziała, że chłopiec był bity, wyzywany³.

W lutym 2018 roku dwie uczennice, w wieku 15 i 16 lat, usiłowały popełnić samobójstwo w siedzibie szkoły w Bielsku-Białej. Media regionalne o zdarzeniu poinformował jeden z rodziców. Wówczas w Internecie można było przeczytać:

To, co się dzieje w tej szkole przechodzi ludzkie pojęcie. Dyrekcja nie daje sobie rady z trudną młodzieżą. Na porządku dziennym jest gnębienie uczniów. Boje się puszczać dziecko do tej szkoły.

Po tym zdarzeniu, jako dyrektor szkoły, podjęłam wszelkie działania, które miały na celu przeprowadzenie postępowania wyjaśniającego w celu ustalenia szczegółowej przyczyny zaistniałego zdarzenia. Poinformowałam Kuratorium i Urząd Miejski, zaraz po tym zdarzeniu wysłałam pismo do Sądu Rodzinnego i myślę, że dopełniłam wszelkich formalności

– mówiła dyrektor Alicja Furtak. Kontynuowała:

Na podstawie jednego rodzica, w dodatku, który nie chce się przedstawić, nie oceniałabym od razu tak szybko szkoły. W naszej placówce prowadzone są działania, które mają zapobiegać wszelkim działaniom agresywnym. Prowadzimy warsztaty profilaktyczne dla dzieci, wychowawcy pracują z młodzieżą na zajęciach. Nie tak dawno była przeprowadzona ankieta i nie wynikało z niej, że w szkole jest problem. Wręcz przeciwnie, wynikało z niej, że jest bezpiecznie⁴.

W tym samym czasie, 10-letni Alan zaniepokoił rodziców, mówiąc o planach samobójczych: „Zabijcie mnie, proszę. Chcę z tego świata odejść i mieć spokój na górze

³ Obserwator, https://www.youtube.com/watch?v=yTSmE_18FD8 (dostęp: 28.08.2018).

⁴ Dramat w szkole. Dwie nastolatki chciały popełnić samobójstwo, 01.03.2018, <http://www.bielsko.info/15729-dramat-w-szkole-dwie-nastolatki-chcialy-popelnic-samobojstwo-bielsko-biala> (dostęp 28.08.2018).

albo tam na dole”. Przyczyną takiego stanu chłopca były szykany, jakim poddawano go w szkole. Sprawę nagłośniła telewizja TVN w programie „Uwaga!”.

Na lekcjach bardzo bolał go brzuch, więc pani wysyłała go do pielęgniarki. Higienistka mówiła, że nie może zrobić nic innego, niż podać krople żołądkowe

– opowiada Beata Grzywna, mama Alana.

Ponieważ Alan uskarżał się na ból brzucha coraz częściej, jego mama postanowiła sprawdzić, czy gdy zostanie w domu, będzie czuł się lepiej. Był radosny i wesoły, więc pani Beata zaczęła podejrzewać, że do złego samopoczucia chłopca przyczyniają się jego szkolni koledzy. Okazało się, że jeden z uczniów popycha go, bije i wyzywa. Wyśmiewa za ubranie, fryzurę, długie jak na chłopca rzęsy.

Alan prosił o pomoc nauczycieli, jednak jej nie uzyskał – nauczyciele złościli się na chłopca, że jest skarżypytą.

W serwisie internetowym programu „Uwaga!” czytamy:

Nie zaproponowali żadnego rozwiązania – podkreśla pani Beata. Nie zmieniono chłopcom klas. – Była lepsza propozycja. Żeby ich razem posadzić – wskazuje mama Alana. Takie działanie okazało się dramatyczne w skutkach. Stan syna się pogorszył. Zrobił się jeszcze bardziej histeryczny, nerwowy. Zaczęły się ataki walenia głową w ścianę. Powtarzania słów takich, jak słyszał u tamtego chłopca. Że jest nienormalny, durny – opowiada pani Beata.

Chłopiec zaczął mówić o samobójstwie. Prosił mamę, żeby ucięła mu głowę. Uderzał głową w ścianę, żeby rozbić sobie czaszkę. Wówczas, jak mówił, będzie mógł zostać w domu i mieć chociaż jeden dzień spokoju.

Alan opowiadał, że nauczyciele wspierali jego oprawcę. On go bił, wyzywał i nikt tego nie widział. Oddawał ciosy koledze i nauczyciele się denerwowali. Nie dawali mu nic powiedzieć, nawet nie pozwalali mu wytłumaczyć, czy się broni, czy zaatakował pierwszy⁵.

Zaniedbania ze strony szkoły, które doprowadziły do poważnych problemów zdrowotnych ucznia

W lipcu 2018 roku reporterzy programu „Uwaga!” ujawnili historię chłopca, który z powodu zaniedbań, jakich dopuścili się wychowawczyni i lekarz pogotowia, ma dziś ciężkie uszkodzenie mózgu. 13-letni dzisiaj Paweł w niemowlęctwie miał

⁵ Nękania 10-latek: Zabijcie mnie, proszę, <https://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/nekany-10-latek-zabijcie-mnie-prosze,253625.html> (dostęp 28.08.2018).

wszczepioną do głowy zastawkę, odprowadzającą płyn mózgowo-rdzeniowy. W żaden sposób nie wpłynęło to na rozwój dziecka, które normalnie dorastało, będąc pod stałą opieką lekarzy. Był świetnym uczniem i miał wzorowe zachowanie. Rodzice Pawła wiedzieli, że dren może kiedyś „wyskoczyć”, dając takie objawy jak wymioty i bóle głowy. Wówczas trzeba było natychmiast wezwać pogotowie. Mama chłopca mówiła reporterom:

Mówiłam to w szkole od pierwszej klasy. Wszyscy to wiedzieli, była nawet przyklejona kartka w dzienniku. Prosiłam, powtarzałam, że jak się pojawią wymioty i bóle głowy, trzeba natychmiast do mnie dzwonić.

Tak się rzeczywiście stało. W połowie czerwca, gdy chłopiec wracał ze szkolnej wycieczki, źle się poczuł. Zauważyli to jego koledzy z klasy:

Wyjechaliśmy do Rybnika, do kina. Była końcówka seansu i z nim zaczęło coś się dziać. Wiedzieliśmy, że jest chory, pani pytała go, czy wszystko w porządku. Mówił tylko, że bardzo boli go głowa.

Wychowawczyni poprosiła jednego z uczniów o odprowadzenie Pawła do domu. Nie wezwała karetki. Chłopiec zaczął wymiotować wybroczynami. Jego kolega z klasy, Bartek, zadzwonił do innego kolegi, który został w autobusie, by przekazał wychowawczyni, że Paweł wymiotuje krwią i mdleje. Mimo to nauczycielka nie zadzwoniła na pogotowie.

13-letni Bartek po przejściu ok. 200 metrów z półprzytomnym kolegą, zadzwonił na numer alarmowy. Tam usłyszał, że „na pewno się naćpali”. Pomogła im dopiero sprzątaczką z pobliskiej komendy, która zadzwoniła po dzielnicowego. Policjant wezwał ambulans, a chwilę później pojawiła się mama Bartka. W obecności dzielnicowego mama chłopca przekazała lekarzowi informację o tym, że chłopiec ma zastawkę. Lekarz zignorował tę informację, zbadał chłopca, dał mu zastrzyk i nazwał mamę – histeryczką. Gdy kobieta zabrała syna do domu, chłopiec stracił przytomność. Po raz trzeci do chłopca wezwano pogotowie (przypomnę, że raz odmówiono wysłania karetki) i po raz drugi przyjechał ten sam zespół – z tym samym lekarzem. Z programu „Uwaga!” dowiadujemy się:

Powiedzieli w końcu, że dla świętego spokoju zabiorą syna do szpitala. Jak zasnął w karetce, tak już się nie obudził – wspomina matka Pawła. Jej mąż dodaje – Karetka nawet nie jechała na sygnale. Normalnie stali w korkach. W dokumentach wpisali, że syn udawał nieprzytomnego, po prostu symulował.

Okazało się, że zastawka się zerwała. Płyn mózgowo-rdzeniowy, odprowadzany przez dren, zaczął wypełniać czaszkę chłopca, powodując ból i wymioty. Gdy Paweł znalazł się w Centrum Zdrowia Dziecka w Katowicach miał dramatyczne zniszczenia mózgu⁶.

Z upływem czasu okazało się, że wokół śmierci Kacpra z Gorczyna jest wiele tajemnic. Dziennikarze „Gazety Wyborczej” pisali, że w materiale telewizji NOWA. TV brak wypowiedzi rówieśników Kacpra i jego nauczycieli. Przytaczają wypowiedź dziennikarki „Newsweeka”:

Mało o nim wiemy – przyznaje dziennikarka „Newsweeka”. – Nie wiadomo, czy jedynie przypisywano mu homoseksualizm, czy naprawdę był gejem. Nie wiadomo, czy – co przesądzają niektórzy publicyści czy politycy – „zabiła go polska homofobia”. Autorka nie ma jednak wątpliwości, że problem tkwi w szkole, bo ta nie uczy mówić o emocjach. „Niestety w polskiej edukacji emocje to wciąż temat traktowany po macoszemu”.

Dzięki A. Urazińskiej i P. Wesołowskiemu dowiedzieliśmy się więcej na temat chłopca. Był jedynakiem, mieszkał z mamą i dziadkiem w parterowym domu. Lubił rysować i dobrze się uczył. Telefon i komórkę chłopca zabrała policja, aby sprawdzić ślady prześladowań. Mama Kacpra nie chciała rozmawiać z kolejnymi dziennikarzami. W szkole, do której wcześniej chodził, dziennikarze dowiedzieli się, że Kacper wielokrotnie gościł w gabinetach szkolnego psychologa:

Skarżył się na depresję, wahania nastrojów. Nie wspominał o tym, że jest prześladowany ze względu na swoją orientację seksualną. Pytany, czemu chce zmienić szkołę, odpowiadał, że w Zduńskiej Woli ma przyjaciół. [...] Kacper nie wspominał o żadnym hejcie. Żadnych sygnałów na ten temat nie dostaliśmy od jego rodziców⁷.

10-letni Alan ma nauczanie indywidualne. Chłopiec znalazł się w poradni psychologiczno-pedagogicznej, stwierdzono u niego reakcję depresyjną przedłużoną. Sytuację w szkole wyjaśnia prokuratura w Chełmie oraz kuratorium oświaty⁸.

13-letni Paweł jest w bardzo ciężkim stanie. Nie wiadomo, czy kiedykolwiek powróci do pełnej sprawności. Obecnie w Internecie trwa zbiórka pieniędzy na leczenie

⁶ 13-letni Paweł umierał. Lekarz stwierdził, że udaje nieprzytomnego, <https://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/13-letni-pawel-umieral-lekarz-stwierdzil-ze-udaje-nieprzytomnego,265080.html> (dostęp: 28.08.2018).

⁷ A. Urazińska, P. Wesołowski, 20.09.2017, <http://wyborcza.pl/7,87648,22401708,smierc-14-letniego-kacpra-coraz-bardziej-tajemnicza.html?disableRedirects=true> (dostęp: 28.08.2018).

⁸ Nękania 10-latek: Zabijcie mnie, proszę, <https://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/nekany-10-latek-zabijcie-mnie-prosze,253625.html> (dostęp: 28.08.2018).

chłopca. Potrzebuje on 25 tysięcy złotych na Cyber – Eye, komputerowe oko, dzięki któremu będzie mógł porozumiewać się z rodzicami i dochodzić do zdrowia. Na dzień 28.08.2018 roku z Pawłem nie ma żadnego kontaktu, chłopiec jest uwięziony we własnym ciele. Wiadomo, że mózg został zniszczony i zalany przez płyn mózgowo-rdzeniowy, potrzebuje wielu lat kosztownej rehabilitacji, żeby niezniszczona półkula mózgowa przejęła funkcję tej uszkodzonej⁹.

Ojciec chłopca złożył doniesienie do prokuratury o możliwości popełnienia przestępstwa przez lekarza. Natomiast o niedopełnieniu obowiązków przez nauczycielkę, kuratorium oświaty dowiedziało się w dniu emisji pierwszego materiału, już 5 tygodni po wydarzeniach. Wobec kobiety zostało wszczęte postępowanie wyjaśniające w ramach odpowiedzialności dyscyplinarnej wynikającej z Karty Nauczyciela¹⁰.

Pozwolę sobie zacytować fragment listu otwartego, jakie wystosowały Polskie Organizacje Społeczne po śmierci 14-letniego Kacpra:

Brak reakcji na przemoc to przyzwolenie na nią. Brak zdecydowanego sprzeciwu wobec nienawiści to udział w jej rozprzestrzenianiu. Brak wyraźnej niezgody na krzywdę słabszych to aproba dla niesprawiedliwości. [...] Jesteśmy społeczeństwem niezawinionych i niepotrzebnych śmierci, na które decydują się kilkunastoletnie dzieci. [...] Dyskryminacja i przemoc, której doświadczają dzieci i młodzież w szkołach jest w Polsce problemem powszechnym. Powodem nękania jest m.in. płeć, wygląd, ubiór, tożsamość lub orientacja seksualna. O tym, że dla wielu uczniów i uczennic homoseksualnych, szkoła to katownia, wiadomo od lat. Dla części nastolatków i nastolatek obowiązek szkolny oznacza przymus doświadczania regularnego gnębienia, poniżania i bicia. Ich życie jest realnie i codziennie zagrożone¹¹.

Podsumowanie

W sytuacjach problemowych w szkole dzieci bardzo często czują się osamotnione, nie mając do kogo zwrócić się o pomoc. Celem niniejszego artykułu było nagłośnienie sytuacji, w których placówki szkolne nie zareagowały w odpowiednim momencie na zgłaszane im sytuacje zagrożenia, co doprowadziło do tragicznych konsekwencji.

⁹ Ratujmy Pawła Reka, https://pomagam.pl/RatujmyPawlaReka?utm_source=Facebook&utm_medium=project-ad&utm_campaign=RatujmyPawlaReka-27-08-2018-A (dostęp 28.08.2018).

¹⁰ 13-latek ma ciężkie uszkodzenie mózgu. Lekarz uznał, że symuluje, <https://uwaga.tvn.pl/reprtaze,2671,n/13-latek-ma-ciezkie-uszkodzenie-mozgu-lekarz-uznal-ze-symuluje,269000.html> (dostęp 28.08.2018).

¹¹ Kacpra zabiła homofobia – oświadczenie organizacji społecznych w reakcji na tragiczną śmierć 14-letniego Kacpra z Górczyna, 23.09.2017, <https://kph.org.pl/oswiadczenie-organizacji-spoecznych-w-reakcji-na-tragiczna-smierc-14-letniego-kacpra-z-gorczyzna/> (dostęp 28.08.2018).

Posyłając dziecko do szkoły, rodzic wierzy, że syn lub córka jest w miejscu bezpiecznym i pod dobrą opieką. Historie przytoczone w tekście nie miałyby miejsca, gdyby w placówkach edukacyjnych odpowiednio wcześniej zareagowano na problemy uczniów. W mojej opinii samobójstwa popełniane przez dzieci (szczególnie, jeśli chodzi o przypadki przytoczone przeze mnie w niniejszym artykule) są konsekwencją złych relacji na linii rodzice – szkoła i dziecko – szkoła. Szkoła nie reagowała na sygnały zgłaszane przez uczniów, rodziców, być może dlatego, że nie chciała, a być może z tego powodu, że uczniowie czy rodzice nie mieli na tyle zaufania do instytucji, by poprosić o pomoc i interwencję.

Uważam, że opisany stan można zmienić, wprowadzając do szkół programy prewencyjne nie tylko na papierze, ale i w praktyce. Podobnie dyrekcje placówek i nauczyciele powinni zrozumieć, że bardzo groźne jest przekonanie, że problem przemocy rówieśniczej nie istnieje. Sytuacja sama się nie rozwiąże.

Literatura

- Dąbrowski Z., Terminologia pedagogiki opiekuńczej, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przyszłość – teraźniejszość – przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Harmonia, Gdańsk 2008.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Warda & Kłosowski Consulting, Zielona Góra 2004.
- Jessor R., *New perspectives on adolescent risk behavior*, w: Jessor R., *New perspectives on adolescent risk behavior*, Cambridge University Press, 1998.
- Jessor R., *Problem behavior theory, psychosocial development and adolescent problem drinking*, „British Journal of Addiction”, nr 82, 1987.
- Kuberska – Przekwas K., *Samobójstwa dzieci i młodzieży jako choroba społeczna*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne”, nr 1, 2014.
- Materne J., *Funkcje opiekuńcze szkoły Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Łódź 1988.
- Ostaszewski K., *Zanim pojawią się zachowania problemowe/ryzykowne – profilaktyka uniwersalna*, ORE, Warszawa 2011.
- Pelcowa P., *Opiekuńczo – wychowawcza funkcja szkoły* w: T. Wiloch (red.), *Szkoła wychowująca*, WSiP, Warszawa 1978.
- Sobkowiak M., *Przeciwdziałanie zachowaniom suicydalnym w pracy socjalnej*, Publikatornia – Self publishing platform, Gorzów Wielkopolski 2011.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, ORE, Warszawa 2012.

Inne

- <https://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/13> – latek – ma – ciezkie – uszkodzenie – mozgu – lekarz – uznał – że – symuluje,269000.html, (dostęp 28.08.2018).
- <https://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/13> – letni – pawel – umierał – lekarz – stwierdził – że – udaje – nieprzytomnego,265080.html, (dostęp 28.08.2018).
- <http://wyborcza.pl/7,87648,22401708,smierc> – 14 – letniego – kacpra – coraz – bardziej – tajemnicza. html?disableRedirects=true, (dostęp 28.08.2018).

- <http://www.bielsko.info/15729> – dramat – w – szkole – dwie – nastolatki – chciały – popelnic – samobojstwo – bielsko – biala, (dostęp 28.08.2018).
- <https://kph.org.pl/oswiadczenie> – organizacji – społecznych – w – reakcji – na – tragiczna – smierc – 14 – letniego – kacpra – z – gorczyzna/, (dostęp 28.08.2018).
- <https://uwaga.tvn.pl/reportaze,2671,n/nekany> – 10 – latek – zabijcie – mnie – prosze,253625.html, (dostęp 28.08.2018).
- https://www.youtube.com/watch?v=yTSmE_18FD8, (dostęp 28.08.2018).
- <http://lodz.eska.pl/newsy/przesladowany> – w – szkole – 14 – latek – odebral – sobie – zycie – wideo – nowa – tv – 24 – godziny – przerazajaca – rozmowa – z – mama – chłopca/562088, (dostęp 28.08.2018).
- https://pomagam.pl/RatujmyPawlaReka?utm_source=Facebook&utm_medium=project – ad&utm_campaign=RatujmyPawlaReka – 27 – 08 – 2018 – A, (dostęp 28.08.2018).
- <http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/samobojstwo> – 14 – latka – z – gorczyzna – w – szkole – drwili – ze – jest – gejem – inaczej – sie – ubiera,artykuly,416231,1.html, (dostęp 28.08.2018).

Streszczenie

W niniejszym artykule zostaną poddane analizie głośne przypadki niedopełnienia opiekuńczej funkcji szkoły, o których dowiedzieliśmy się ze środków masowego przekazu, szczególnie z programu interwencyjnego „Uwaga!” telewizji TVN, w latach 2017 – 2018. W artykule omówiono zagadnienia takie, jak: funkcja szkoły, teoria zachowań problemowych, agresja rówieśnicza i naukowa strona zachowań suicydalnych.

Słowa kluczowe

szkoła, przemoc rówieśnicza, samobójstwo, zachowania problemowe, prewencja

Abstract

EXAMPLES OF FAILURE TO PROTECT THE SCHOOL'S GUARDED FUNCTION
IN THE YEARS 2017–2018 IN THE MASS MEDIA

The following study aims to analyze the exposure by the mass media causes of bypassed caring function of the school. In the majority, there are episodes of the intervention program „Uwaga!” from TVN station in 2017 – 18. Following article discusses: school function, problem behavior theory, peer aggression and suicidology.

Keywords

school, peer aggression, problem behavior theory, suicide, prevention

Prawidłowa komunikacja jako czynnik zapewniający bezpieczeństwo w społeczności szkolnej

Wstęp

Tematyka związana z komunikacją, barierami w komunikacji na różnych poziomach relacji oraz próbami ich pokonywania, jest bardzo często podejmowana nie tylko przez pedagogów i psychologów, ale także pojawia się w dyskursie społecznym. Jedną ze szczególnie ważnych, a jednocześnie drażliwych perspektyw w szkole jest bezpieczeństwo podopiecznych, dzieci i młodzieży, szczególnie dla rodziców i opiekunów. Poczucie bezpieczeństwa jest również jedną z elementarnych potrzeb człowieka. Z tego zapewne wynika fakt tak częstego poruszania tej problematyki w mediach, a także w literaturze (naukowej, popularnonaukowej czy poradnikach).

Dla podkreślenia znaczenia tejże tematyki warto wspomnieć, że w ostatnim czasie realizowany był program rządowy na lata 2014–2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Nadal aktualny jest natomiast rządowy program wspomagania w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+” (uchwały, harmonogramy zadań, cele oraz zaprojektowane rezultaty programu dostępne są na stronie internetowej¹).

Komunikacja w ujęciu teoretycznym

Komunikacja jest filarem wszelkich relacji. Nieoceniona jest bowiem waga opisu złożonych kodów komunikacyjnych, wytworzonych w toku rozwoju cywilizacji. Dzięki tymże schematom porozumiewania się dochodzi do rozmaitych interakcji – zarówno pomiędzy jednostkami, jak i całymi społeczeństwami na płaszczyźnie makrospołecznej. Za pomocą komunikacji zawiązują się relacje pozytywne i negatywne.

¹ www.men.gov.pl

Na temat samej komunikacji interpersonalnej wiele już zostało powiedziane. Jest to jednak temat na tyle zmienny i zależny od różnych czynników, że pozostaje wciąż aktualny. Zgodnie z definicją J. Stewarta komunikacja interpersonalna jest to typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który staje się widoczny, gdy partnerzy interakcji wypowiadają się lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste [Stewart 2003, s. 37]. P. Watzlawick przedstawił pragmatyczne aksjomaty komunikacji. Wyróżnia wobec tego [Retter, 2005, s. 146 – 152]:

1. nie można się nie komunikować, za każdym razem coś zostaje zakomunikowane; nawet, gdy ktoś chce przerwać rozpoczętą komunikację, to właśnie wtedy komunikuje (zauważenie znaczenia komunikacji niewerbalnej);
2. komunikacja zawiera dwa aspekty: tekstowy i relacyjny, które są równie ważne;
3. istotna jest nie tylko sama treść przekazu, ale również nadanie jemu pewnych cech, które stają się decydujące dla sposobu odbioru komunikatu przez adresata (pozytywnie czy negatywnie);
4. rozmaite formy spacjowania następstw wydarzeń precyzują naturę relacji;
5. komunikacja toczy się kołowo, a każde zdarzenie ma swoją przyczynę oraz skutek. Jednostka samodzielnie rozdziela ciąg zdarzeń na konkretne części; kryterium podziału (przyjmowane przez daną jednostkę) zależne jest od indywidualnych schematów poznawczych i światopoglądu; to wszystko sprawia, że partnerzy interakcji w odmienny sposób postrzegają daną sytuację w kontekście przyczynowo-skutkowym, co prowadzić może do konfliktów (oraz pojawienia się dystansu społecznego);
6. oddzielenie komunikacji cyfrowej i analogowej;
7. cyfrowe znaki językowe są niezależne od treści, którą określają, natomiast znaki analogowe są ściśle związane z tym, co definiują; aksjomat ten jest powiązany z drugim – za wymiar treściowy odpowiedzialna jest komunikacja cyfrowa, a za relacyjny analogowa;
8. wyodrębnienie interakcji symetrycznej oraz komplementarnej;
9. interakcja komplementarna (na przykład szef – podwładny) występuje, kiedy istnieje pionowa relacja społeczna między partnerami, czyli komunikują się osoby zajmujące inną pozycję społeczną; natomiast w interakcję symetryczną angażują się jednostki z jednakową pozycją (na przykład para małżeńska).

Odnosząc się do warunków szkolnych, efektywna komunikacja interpersonalna polegać będzie na otwartym porozumiewaniu się przebiegającym w atmosferze akceptacji, zrozumienia oraz zaufania, poprzez którą będą jednocześnie wzmacniane relacje międzyludzkie [Okoń 2002, s. 51].

Bezpieczeństwo w społeczności szkolnej

Termin „bezpieczeństwo” z kolei w różny sposób jest interpretowany w literaturze. Ujęcie słownikowe postrzega je jako stan niezagrożenia i spokoju [Drabik i in., 2006, s. 49]. Według M. Skarżyńskiego jest to nie tylko zaspokojenie potrzeb dostrzeganych (jak na przykład spokój), ale także zapewnienie perspektywy rozwoju, która mobilizuje do doskonalenia i podejmowania konkretnych decyzji. Z kolei deficyt bezpieczeństwa staje się powodem intensywnego zaniepokojenia [Włodarek, 2007, s. 97-98]. Bezpieczeństwo może być także ujmowane jako stan, który sam w sobie stanowi siłę napędową zaspakajania potrzeb, w zakresie których odczuwa się pewien niedostatek (na przykład odpowiednich warunków socjalno-bytowych) [Okoń, 1998, s. 307]. Definiowanie omawianego terminu zależy więc od koncepcji, jakiej dotyczy, a także okoliczności towarzyszących jednostce w momencie odczuwania poczucia bezpieczeństwa.

Problematyka bezpieczeństwa w szkole jest niezwykle bogata. Jednym z jej obszarów są uwarunkowania psychospołeczne, czyli atmosfera w szkole (kreowana przez ogół społeczności), relacje społeczne (w rozmaitych konfiguracjach), wsparcie nauczycieli, stosunek uczniów wobec szkoły, kompetencje uczniów i nauczycieli (społeczne, psychologiczne, emocjonalne) oraz umiejętności zawodowe grona pedagogicznego. W obszarze etycznym (moralnym) zwraca się uwagę na system wartości szkoły oraz indywidualne postawy całej społeczności szkolnej, czyli uczniów, wychowawców, nauczycieli, rodziców i opiekunów. Większego znaczenia nabierają regulaminy wewnętrzne placówek oświatowych. Ostatni obszar – instytucjonalny, obejmuje: prawo, organizację pracy, zarządzanie, schemat doskonalenia zawodowego nauczycieli, sprawowanie nadzoru (na przykład przez Kuratorium Oświaty), podległość administracyjną, lokalizację, bądź liczebność zespołów klasowych. Każdy z tych aspektów jest niezwykle istotny w kontekście prawidłowego funkcjonowania szkoły, a jakiegokolwiek deficyty mogą skutkować zachwianiem fundamentalnego poczucia bezpieczeństwa. W tym kontekście prowadzone są również dyskusje dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy w szkole. Pojawiają się więc pomysły dotyczące obniżenia poziomu hałasu w szkole, dopasowywania mebli i ławek szkolnych do wzrostu dzieci (dla utrzymania prawidłowej postawy), bezpieczeństwa na drodze, bezpieczeństwa w Internecie oraz obronności (zwłaszcza rozpatrując gotowość do właściwych reakcji w obliczu kryzysu, ryzyka lub zagrożenia) [Nerwińska 2012].

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży wiąże się nieodzownie z przeciwdziałaniem agresji (w tym *mobbingu* i *bullyingu*). Istnieje kilka powodów zwracania na ten aspekt szczególnej uwagi [Pyżalski, 2009, s. 3-4]:

1. Sprawcy oraz ofiary odznaczają się pogorszonym stanem zdrowia psychicznego;

2. Doświadczenia z tym związane są niezwykle istotne na kolejnych etapach życia, kiedy to kształtuje się osobowość młodego człowieka;
3. Negatywny wpływ na atmosferę pośród społeczności szkolnej (tym bardziej jeśli chodzi o samych uczniów);
4. W szkole rozpowszechnia się niesprzyjający rozwojowi oraz edukacji gorszy klimat społeczny;
5. Niezbędna jest interwencja wychowawcza, pedagogiczna lub psychologiczna, aby zapobiec eskalacji konfliktów;
6. Uczniowie niechętnie mówią o przykrych doświadczeniach rodzicom lub nauczycielom;
7. W opinii uczniów, nauczyciele dysponują bardzo ograniczonymi możliwościami wsparcia ich w takiej sytuacji.

Tak poważane argumenty skłaniają to zakwalifikowania tego typu działań jako priorytetowych i pamiętania o nich, ukierunkowując codzienną pracę w placówce oświatowej.

Kompetencje komunikacyjne a bezpieczeństwo w szkole

Dziecko lub nastolatek w szkole w zupełnie inny sposób będzie się komunikował ze swoimi nauczycielami, a inaczej z rówieśnikami. Jednostka, wkraczając w rzeczywistość szkolną, dysponuje już pewnymi doświadczeniami komunikacyjnymi wywodzącymi się z jej najbliższego otoczenia. Mogą być bogate i różnorodne, albo też mało zróżnicowane – w zależności od tego, jak oraz z kim dziecko się dotychczas komunikowało. W klasie kontakt nauczyciela i ucznia jest kontaktem dosyć oficjalnym, który wyznaczony jest poprzez pewne reguły [Kuszek 2013, s. 26-27].

W latach 1998, 2001, 2007 oraz 2014 Centrum Badań Opinii Społecznej badało, jak pojmowane jest bezpieczeństwo w środowisku szkolnym przez ogół społeczeństwa. Warto dodać, że każdy z tych okresów charakteryzuje się nieco inną sytuacją ekonomiczno-polityczną. Są to jednak ramy tak dobrze stworzone, że ryzyko nie uwzględnienia ważnych trendów społecznych jest niemal znikome. Zadając pytanie „Jak Pan(i) sądzi, czy obecnie polskie szkoły na ogół zapewniają uczniom bezpieczeństwo, chronią przed narkomanią i przemocą?” w 1998 twierdząco odpowiedziało 32% ankietowanych, w 2001 – 36%, w roku 2007 – 42%, a w 2014 już 53% [CBOS 2014]. Zauważyć więc można wyraźną tendencję wzrostową. Ponadto rodzice uczniów mają na ten temat bardziej przychylne zdanie (56%, N=244), niż pozostali badani (38%, N=699). Można byłoby się zastanowić, czy nie istnieją w społeczeństwie pewne stereotypy dotyczące bezpieczeństwa w szkole. Natomiast pozytywna opinia rodziców jest niezwykle optymistyczna dla polskiego systemu szkolnictwa. Analogiczna

zależność występuje, kiedy analizujemy gospodarstwa domowe, w których są uczniowie (50% ankietowanych odpowiedziało twierdząco na powyższe pytanie, N=328) oraz w gospodarstwach, w których aktualnie nie ma uczniów (38%, N=617) [CBOS 2007]. Ponownie pojawia się wniosek, że osoby, które nie mają bezpośredniej styczności z instytucją szkoły, gorzej oceniają jej bezpieczeństwo. Zagadką pozostaje jednak, czy osoby te kierują się własnymi doświadczeniami z przeszłości czy też uprzedzeniami.

Odwołując się do zaleceń Ministerstwa Edukacji Narodowej, obowiązkiem szkoły jest zapewnienie uczniom bezpieczeństwa. Co więcej, szkoła ma być skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Ze względu na obszerność definicyjną tychże terminów specjaliści i konsultanci z Ministerstwa Edukacji Narodowej pokusili się o uściślenie ich rozumienia. Skuteczność oznacza więc stawianie wymagań przy jednoczesnym zagwarantowaniu konkretnych rezultatów pracy. Przyjazność polega z kolei na właściwie zorganizowanej opiece, a nowoczesność na włączeniu do procesu nauczania oraz uczenia się materiałów edukacyjnych mieszczących się w obrębie nowoczesnych technologii [Pekinko, 2008, s. 14-18]. Tak wytyczone cele stanowią z całą pewnością nie-małe wyzwanie, ale efekty tak zorganizowanego procesu kształcenia zauważyć można w jakości funkcjonowania szkoły. Ponadto dostrzec można także w skuteczności, przyjazności i nowoczesności szkoły dbałość o komunikację oraz dążenie do znalezienia porozumienia w różnych sytuacjach pojawiających się w rzeczywistości szkolnej.

Dla zapewnienia poczucia bezpieczeństwa oraz komunikacji (a co się z tym wiąże – rozwoju) nieodzowna jest współpraca uczniów i kadry pedagogicznej z rodzicami podopiecznych [Karszewska, Silecka, 2014, s. 280]. Deficyty w tym obszarze skutkować mogą zagubieniem się dzieci w wieloznaczności oczekiwań i wszechobecnym regułach. Nie jest to także prorozwojowe, tym bardziej jeśli rozwój pojmowany jest w perspektywie holistycznej. Możliwe, że konieczne byłoby początkowo opracowanie koncepcji współdziałania, a także zorganizowanie cyklu warsztatów z zakresu komunikacji interpersonalnej. Niemniej jednak mogłoby się to okazać niezwykle owocne i miałyby szansę uzyskania aprobaty w polskich szkołach.

Cenne będzie również organizowanie wydarzeń, w których zaangażować się może cała społeczność szkolna czy też akademicka. Przyłączają się wówczas dodatkowo często organizacje pozarządowe, funkcjonariusze publiczni, a także społeczność lokalna. Zwiększa się poczucie wspólnotowości i przynależności do danej grupy. Zauważalny sukces dostarcza satysfakcji oraz motywuje do dalszych działań tego rodzaju, a wzajemna pomoc oraz współdziałanie wiążą się z korzyściami dla rozwoju personalnego (w tym nabywania umiejętności społecznych).

Dla właściwej edukacji oraz komunikacji z podopiecznymi nauczyciel musi nauczyć się stawiać ucznia na pierwszym planie – wraz z jego wiedzą i pasjami. Zwrócić uwagę na jego osobistą biografię [Dylak, 2013, s. 175]. Uczniowie, którzy czują się sza-

nowani przez nauczycieli uczą się lepiej. Jakość edukacji w pewnej części zależy od kompetencji komunikacyjnych nauczycieli. W takich społecznościach szkolnych pojawia się również mniej sytuacji problemowych. Utrzymywanie pozytywnych relacji z nauczycielami w okresie adolescencji sprzyja budowaniu spójnej tożsamości młodzieży, a także doskonaleniu przez nich umiejętności społecznych. Natomiast nauczyciele autorytarni, pozorujący dialog, wykorzystujący w komunikacji przede wszystkim perswazję, nakazy i groźby zniechęcają tym samym swoich podopiecznych do jasnego wyrażania swojego zdania, twórczości oraz samodzielności. Nauczyciele nie stają się wówczas równorzędnymi partnerami w rozmowie, a uczniowie, obawiając się braku akceptacji, powstrzymują się od wyrażania swoich opinii i uczuć [Welskop, 2013, s. 167-168]. Ponadto jeśli sposób, w jaki zamierzona treść jest przekazywana uczniom, będzie odpowiednio dopasowany, jest duża szansa, że komunikacja będzie na wysokim poziomie i nie będą pojawiały się niepotrzebne zakłócenia oraz bariery w komunikacji nauczyciela z uczniem. Jeśli natomiast nauczyciel jest zbyt wymagający lub też uczniowie uzyskują zbyt dużo swobody, komunikacja będzie wówczas na dość niskim poziomie, nie dostarczając tym samym satysfakcji żadnej stronie [Gołębiowska, 2014, s. 251].

Troska o poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego w szkole jest podkreślana przez wielu teoretyków oraz praktyków. Odpowiedzialność za to zadanie spoczywa nie tylko na wychowawcy, ale też pozostałych nauczycielach (szczególnie kiedy dziecko zakończyło już edukację elementarną, a lekcje, w których uczestniczy są prowadzone przez różne osoby). Także dyrektor szkoły, jako główny przełożony, jest zobowiązany do dbania o bezpieczeństwo uczniów w trakcie przebywania na lekcjach. Dlatego w placówkach oświatowych tak wiele jest regulaminów wewnętrznych, które regulują codzienność szkolną. Ich reguły są rygorystycznie przestrzegane, co często spotyka się z opozycyjnymi postawami dzieci i młodzieży. Łamanie ustalonych zasad łączy się z wyznaczonymi, wcześniej znanymi podopiecznym, konsekwencjami. Są nimi rozmowy z wychowawcami, pedagogami lub psychologami szkolnymi, konsultacje zachowania dziecka z rodzicami, obniżenie oceny rocznej lub semestralnej z zachowania czy nawet zawieszenie w prawach ucznia (jako jedno z ostatecznych rozwiązań). Również na radach pedagogicznych podnoszona jest problematyka bezpieczeństwa uczniów oraz komunikacji z uczniami i rodzicami, aby omawiać sposoby udoskonalania jej zapewniania, zwiększając efektywność podejmowanych inicjatyw.

Podsumowanie

Poczucie bezpieczeństwa (zapewniane również poprzez likwidowanie barier komunikacyjnych) przekłada się na poczucie pewności siebie, kreatywność, pomysłowość oraz samoocenę. Dzięki temu umożliwiające zostaje uczniom głębsze skupienie

się na samym procesie kształcenia. Tym samym dziecko lub nastolatek odzyskuje poczucie sprawstwa, przejmując odpowiedzialność za swoją edukację. Motywacja wewnętrzna dodatkowo mobilizuje do wzmożonego wysiłku, dzięki czemu osiągnięte efekty będą bardziej satysfakcjonujące. Sposób prowadzenia zajęć, organizacja przestrzeni, relacje z rówieśnikami, monitorowanie otoczenia szkoły (w tym także kontrolowanie osób postronnych pojawiających się na terenie placówek oświatowych) to tylko niektóre zagadnienia, nad którymi trzeba się zastanowić. Niemniej jednak, dziecko nie może czuć się inwigilowane, gdyż przeciwdziała to wprowadzaniu życzliwej i godnej zaufania atmosfery w szkole (a wprowadzanie nadmiaru działań profilaktycznych może doprowadzić do skumulowania nerwowego, pełnego niepokoju klimatu w szkole). Pamiętać trzeba o zachowaniu podmiotowości podopiecznych. Zabiegając o prawidłowy sposób komunikacji w szkole należy zwrócić uwagę na wolność każdego człowieka w aspekcie mówienia nie tylko tego, co zauważa, ale również tego (a może przede wszystkim), co czuje i potrzebuje [McKay i in., 2006, s. 268].

Refleksja nad szerokim spectrum bezpieczeństwa dzieci i młodzieży oraz powiązanej z tym aspektem komunikacji w placówkach oświatowych jest niezwykle istotna. Trzeba jednak podkreślić, że każdy młody człowiek spędza w różnych szkołach (na kolejnych etapach edukacji) wiele czasu. Jest to nieodłączna część jego codzienności. Dlatego też należy podejmować starania, aby podopieczni czuli się w szkole komfortowo oraz nie posiadali zakorzenionych, negatywnych skojarzeń z tym miejscem, blokujących wręcz przestąpienie progu kompleksu budynków szkolnych. Jest to tym bardziej istotne, że placówki oświatowe pełnią bardzo ważną funkcję socjalizacyjną, w których internalizuje się pożądane kulturowo i społecznie zachowania, a także kształtuje system aksjonormatywny.

Literatura

- Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowska L., *Słownik język polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Gołębiowska M., *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, Forum Pedagogiczne, nr 1, 2014.
- Karaszewska H., Silecka E., *Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożeń w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami*, Studia Edukacyjne, nr 32, 2014.
- McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Kuszak K., *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (4), 2013.
- Nerwińska E., *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE 2012.
- Okoń W., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 1, 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1998.

- Orłowski S., *Mobbing i bullying w szkole: charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*, ORE 2015.
- Pekinko L., *Rewolucja w edukacji*, „Nowa Szkoła”, nr 7, 2008.
- Pyżalski J., *Bullying (mobbing) jako specyficzny typ agresji rówieśniczej*, w: *Poradnik pedagoga szkolnego. Gimnazjum i szkoła podstawowa*, B. Rokicka (red.), Spółka Wydawnicza, Warszawa 2009.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami, Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, w: J. Stewart (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Welskop W., *Komunikacja w relacji nauczyciel – uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych*, w: *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych*, P. Potejko (red.), Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, Gliwice 2013.
- Włodarek A., *Problemy międzypokoleniowe a poczucie bezpieczeństwa*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa: bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007.

Inne

- CBOS 2014, Polska szkoła AD 2014, nr 93/2014, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF
- CBOS 2007, Społeczny wizerunek polskiej szkoły, nr BS/91/2007, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_091_07.PDF

Streszczenie

Artykuł omawiać będzie wybrane problemy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w szkole w perspektywie komunikacji interpersonalnej. Zaprezentowane zostaną grupy czynników mających bezpośredni wpływ na zapewnienie bezpieczeństwa w instytucjach oświatowych. Zauważalna jest bowiem możliwość podejmowania oddziaływań sprzyjających budowaniu pozytywnego wizerunku szkoły. Jednocześnie troska o właściwą komunikację sprzyjać będzie nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu właściwych relacji międzyludzkich w społeczności szkolnej na wszystkich poziomach. To, jak bardzo istotne jest bezpieczeństwo dzieci i młodzieży podkreślane jest niemal na każdym kroku, a dzięki efektywnej komunikacji w szkole uniknąć można wielu nieporozumień, co przekładać się będzie nie tylko na atmosferę panującą w szkole, ale także na wymierne efekty procesu nauczania – uczenia się.

Słowa kluczowe

szkoła, komunikacja, bezpieczeństwo

Abstract

CORRECT COMMUNICATION AS A FACTOR ENSURING SAFETY IN THE SCHOOL COMMUNITY

The article will discuss selected problems of the safety of children and youth in school in the perspective of interpersonal communication. Groups of factors that have a direct impact on ensuring safety in educational institutions will be presented. It is noticeable that it is possible to take actions that help build a positive image of the school. At the same time, care for proper communication will foster the establishment and maintenance of appropriate interpersonal relations in the school community at all levels. The importance of the safety of children and youth is emphasized at almost every step, and thanks to effective communication at school, many misunderstandings can be avoided, which will translate not only to the atmosphere at school, but also to the measurable effects of the teaching – learning process.

Keywords

school communication, safety

