

Janina Karoń

Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/4(27), 121-136

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Janina Karoń

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
jankamaj@o2.pl

Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi

Summary

Behind the closed doors of the classroom – verbal violence in teachers' communication with pupils

During communication in early childhood education, the teacher may adopt a fully dominant role in speaking in the classroom. He manages verbal space by agreeing to or refusing the possibility of speaking up, therefore socializing children to function in a structure of power and control. In order to verify the above statement I observed classes in the grades of early education in 3 public elementary schools in a large provincial town in the school year 2013/2014. The observation was aimed at the use of language situations that bore signs of teacher verbal violence against children. The aim of my research was to find out what means of verbal violence teachers of early education use in their communication with pupils and in what situations they do it. On the basis of observations, I singled out several kinds of situations, where a teacher used language to prepare children to function in a reality of subordination to authority, such as: teacher drill, action “in the school way”, the cult of formal correctness, the cult of silence, and the facade of appearances.

Keywords: communication, early education, verbal violence, socialization, verbal interaction, interaction in classroom

Słowa kluczowe: komunikacja, wczesna edukacja, przemoc werbalna, socjalizacja, interakcja werbalna, interakcja w klasie

Na komunikacji między nauczycielem i uczniem opiera się cały proces edukacyjny. Interakcje z dziećmi, szczególnie werbalne, determinują efekty edukacyjne, jakie uda się wspólnie wypracować. Jednak sposób użycia języka dotyczy nie tylko wypowiedzianej treści, ale kreuje atmosferę i warunki, w jakich zachodzi uczenie się i nauczanie.

Język jako rusztowanie dla rozwoju

Dziecko stanowi podmiot bardzo dynamiczny a „rozwój językowy to uporządkowany, kompleksowy i interakcyjny proces (...)” (Żytko 2010: 10–11). Zgodnie z tą perspektywą

uczenie się języka jest uzależnione od interakcji społecznych¹. Jerome Bruner opracował koncepcję wewnętrznego systemu przyswajania języka przez socjalizację, która umożliwia dziecku naukę języka w ściśle określonym kontekście, w którym dokonuje określonych interpretacji (za: Żytko 2010: 11). Interakcje, w jakich uczestniczy dziecko, nawiązywane najpierw z matką, a później z nauczycielem, odbywają się na zasadzie „negocjacji między dorosłym i dzieckiem w poszukiwaniu wspólnych znaczeń” (Tamże: 11). Mariola Chomczyńska-Rubacha podkreśla, że „zarówno nadawca jak i odbiorca wnoszą do procesu komunikacji swoją osobowość. Nadawcą kierują określone motywy (zorientowane na siebie, odbiorcę, bądź na siebie i odbiorcę) i postawy (w stosunku do siebie, odbiorcy i przekazywanych treści). Odbiorcę charakteryzują zaś określone potrzeby, oczekiwania i postawy (do siebie, nadawcy i określonych treści). Porozumiewanie się zachodzi na podstawie nadawania, odczytywania oraz permanentnego interpretowania pojawiających się sygnałów, zarówno słownych, jak i pozawerbalnych (Chomczyńska-Rubacha 2011: 244). Dorosły komunikując się z dzieckiem, daje mu wsparcie i wzorce, buduje w ten sposób rusztowanie ułatwiające wkroczenie w świat języka. Małgorzata Żytko podaje, że zgodnie z teorią interakcji społecznych język stanowi wyraz zachowań komunikacyjnych, które są uzależnione od relacji z osobami je podejmującymi, a „opanowywanie języka odbywa się za pośrednictwem innych ludzi, przy ich znaczącym wsparciu, a nie wyłącznie na skutek własnej aktywności dziecka wynikającej z kontaktu z językiem dorosłych” (Żytko 2010: 11). Zgodnie z teorią interakcyjnej intencjonalności „w procesie komunikowania się nadawca wytwarza określoną wypowiedź, którą uważa za stosowną w danej sytuacji i zgodną z jego intencją wypowiedzenia czegoś, co uważa za ważne (...). Mechanizm przyswajania języka polega na odczytaniu intencji innych osób, które są uczestnikami komunikacji i wychwytywaniu określonych wzorów w sposobach posługiwania się językiem” (Tamże: 11). Wzorce porozumiewania się dominujące w klasie szkolnej są jednym z elementów szkolnego środowiska uczenia się. „Klasa szkolna stanowi bezpośrednio środowisko uczenia, miejsce, w którym nawiązuje on interakcje z nauczycielem i rówieśnikami. Interakcje te są kontekstem procesów dydaktycznych i jako takie warunkują efekty uczenia się” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 244). W niniejszym artykule chciałabym nawiązać do teorii interakcyjnej intencjonalności wywodzącej się z koncepcji J. Brunera i skonfrontować ją ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniem na etapie nauczania początkowego. Chciałabym przedstawić wypowiedzi nauczycielek klas I–III, będące przykładem nawiązywanych przez nie relacji werbalnych z uczniami, a na ich podstawie zastanowić się, jakiego rodzaju rusztowanie buduje szkoła.

¹ Teorie wiążące nabywanie kompetencji językowej w interakcjach społecznych opisuje psycholingwistyka i socjolingwistyka. Według Della Hymesa warunkiem skutecznego porozumiewania się jest używanie języka stosownie do danej sytuacji. Według niego kompetencja językowa jako znajomość i rozumienie kodu, w którym ludzie się porozumiewają jest niewystarczająca. Dlatego Hymes zaproponował pojęcie kompetencji komunikacyjnej obejmującej odpowiednie dostosowanie użycia języka do interakcji, w jakiej się pojawił (Hymes 1972: 281).

Edukacja jako zorganizowana komunikacja

Człowiek stale wchodzi w interakcje z innymi ludźmi i komunikuje się z nimi, jednak szkoły to specyficzne miejsca, ponieważ „mówienie jest w nich czymś najważniejszym. Szkoła sama w swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi proces porozumiewania się, jest ona właśnie po to” (Barnes 1988: 11). Stefan Mieszalski, badając interakcje w klasie, postrzega proces kształcenia w kategoriach interpersonalnej komunikacji (1990: 155). John Fiske podkreśla, że edukacja jest formą zorganizowanej komunikacji, która jest ujmowana w dwóch podstawowych perspektywach. Pierwsza z nich obejmuje komunikację jako proces linearny, jednokierunkowy i statyczny, obejmujący przekaz informacji między nadawcą a odbiorcą. Według perspektywy opozycyjnej jest to dynamiczny proces intencjonalnej wymiany przekazów, dokonywania interpretacji aktów komunikacyjnych w toku zachodzących równolegle interakcji między podmiotami, umożliwiający doświadczanie zarówno siebie, jak i innych, co prowadzi w konsekwencji do zrozumienia drugiej osoby i tworzenia międzyludzkich relacji (Fiske, 2008: 16–18). Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań określiły dominację w polskiej szkole podejścia redukcyjno-instrumentalnego (2014). Generuje ono szkolne blokady rozwoju mówienia takie, jak kult formalnej poprawności, ubóstwo sytuacji językowych, brak zgody na język osobisty ucznia. Powyższe kategorie nie są odrębne, ale pozostają we wzajemnych związkach. Autorki omawiając szkolną komunikację przyjmują, że „pod wpływem oddziaływań szkoły w umyśle ucznia mogą powstać dwa odmienne przekonania co do natury poznawanego świata. Zgodnie z tym przekonaniem uczniowie będą opisywać i wyjaśniać rzeczywistość, nadawać wartość jej elementom i wsłuchiwać się w znaczenia innych. Pierwszy z tych światów, to świat wyborów: wielowymiarowy, bogaty, złożony, uwikłany w osobiste decyzje i takie wartości, jak wolność i indywidualność. Drugi to świat indoktrynacji: prosty, jednoznaczny, zamknięty, przewidywalny, zunifikowany i homogeniczny” (Tamże: 103). O każdym z tych światów myślimy i mówimy w zupełnie innym kodzie. Niestety kod, jakim porozumiewają się uczestnicy szkolnych interakcji dąży do realizowania tego drugiego, ograniczonego świata i w taki też sposób rzutuje „na rozwój języka i strategii komunikacyjnych podejmowanych w klasie szkolnej, ale przede wszystkim pozostaje w relacji ze sposobami rozumienia świata lansowanymi przez szkołę i przez nią egzekwowanymi” (Tamże: 103).

Przenikanie się mowy i myślenia jest wzajemnie uwarunkowane, ponieważ, jak pisze M. Chomczyńska-Rubacha „nie tylko mówimy tak, jak myślimy, ale i myślimy tak, jak mówimy. Wzorce porozumiewania się w klasie szkolnej wpływają zatem na rozwój poznawczy uczniów, kształtują reguły spostrzegania i porządkowania rzeczywistości. Wpływają także na percepcję relacji społecznych, na sytuowanie uczniów wobec treści przekazów kulturowych, czy to w pozycji biernego odbiorcy, czy aktywnego ich rekonstruktora” (2011: 244–245). Jak nie trudno zauważyć (por. Żytko 2010, Klus-Stańska, Nowicka 2014, Nowicka 2010, Chomczyńska-Rubacha 2011, Mieszalski 1990, Cackowska 1998, Janowski 1989), że w polskiej edukacji publicznej dominuje jednostronne podejście

do komunikacji opierające się na nauczycielskiej transmisji informacji. Nauczyciel porozumiewa się z uczniami w instrumentalny sposób a „[j]ęzyk w warunkach klasy szkolnej jest zarówno narzędziem, jak i (przede wszystkim) środkiem nauczania/uczenia się” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 244). Douglas Barnes pisze o klasie, jako o miejscu, w którym istnieje umowa, często narzucona z góry przez nauczyciela, dotycząca tego kto mówi, do kogo, kiedy i w jaki sposób. Zauważa on, że „choć w pomieszczeniu jest tylko jedna osoba dorosła, to jednak mówi ona chyba więcej, niż wszystkie dzieci razem wzięte. Stanowi ona ośrodek uwagi wszystkich, bo zadaje wiele pytań i żąda natychmiastowych odpowiedzi” (Barnes 1988: 7–8).

Klasa szkolna jest pierwszym miejscem publicznym, w którym dziecko nabywa umiejętności zabierania głosu na forum. Jednak jest to miejsce, które cechuje ubóstwo form komunikacyjnych, które objawia się przez niezwykłą monotonię sytuacji społecznych, w jakich uczniowie podejmują komunikację (Klus-Stańska i Nowicka 2014: 94). Przyczyny dopatrywać się można w dominacji tradycyjnej organizacji lekcji, podczas której mówienie ogranicza się do krótkiego i zwięzłego odpowiadania na z reguły krótkie pytania nauczyciela, a „[m]odel pytanie-odpowiedź całkowicie zdominował nauczanie szkolne” (Tamże: 95). S. Mieszalski zauważył podczas swoich badań, że funkcją nauczycielskich pytań jest „[a]tomizowanie materiału na poszczególne wiadomości, które są zarazem odpowiedziami, wymuszanie oczekiwanych zachowań” (Mieszalski 1990: 166). Taki sposób komunikacji nie zachęca dzieci do współpracy i wpływania na tok lekcji, wręcz przeciwnie – uzależnia uczniów od nauczyciela. Nauczyciel zajmuje uprzywilejowaną pozycję dzięki prawu do „wymagania odpowiedzi”, ale i decydowaniu, czy odpowiedzi udzielane przez ucznia są prawdziwe. Władza o orzekaniu prawomocności uczniowskich komunikatów pokazuje, że „mamy do czynienia z asymetrycznym układem relacji i zróżnicowanym zakresem uprawnień obu stron (...). Przekaz jest jednoznaczny: rolą ucznia jest reagowanie na polecenia nauczyciela i trafne odczytywanie jego intencji i oczekiwań” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 246). Biorąc pod uwagę, że nauczyciel i uczeń to dwa podstawowe podmioty procesu edukacyjnego, to wytworzona między nimi relacja będzie miała kluczowe znaczenie dla efektywności kształcenia. M. Nowicka jednak zaznacza, że „[s]zkolne relacje nauczyciel-uczeń nie mają charakteru symetrycznego i uczestniczące w nich dzieci stale podlegają dominacji nauczycieli. Władza nauczycielska determinuje przebieg codziennych praktyk socjalizacyjnych na lekcjach” (2010: 156). We współczesnej szkole, mimo wielu postulatów, przeważa frontalny styl nauczania z dominującym nauczycielem w centrum. Uczenie się odbywa się za pośrednictwem transmisji nauczycielskiej wiedzy i nawet jeśli odbywa się ona przy wykorzystaniu metod innych niż pogadanka, to z góry zaplanowane są „właściwe” reakcje i odpowiedzi uczniów. Co więcej nauczyciel sprawuje kontrolę nad przestrzenią werbalną w klasie, a „[j]ego dominację podkreśla zajmowanie uprzywilejowanego miejsca w przestrzennym układzie klasy. Dzięki temu ma możliwość nawiązania kontaktu wzrokowego ze wszystkimi uczniami, podczas gdy kontakt uczniów między sobą jest utrudniony” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 247).

Lucyna Kopciewicz zwraca uwagę, że mimo iż klasa mogłaby funkcjonować w sposób mniej oficjalny i sprzyjać spontanicznym i familiarnym formom kontaktów, to „szczególną troską otoczone są relacje publiczne, zawsze wrażliwe na rozmaite różnice sił i statusów podmiotów mówiących. Upraszczając sprawę, można przyjąć, iż silny mówi, natomiast słaby milczy” (Kopciewicz 2009: 18). Radykalni pedagodzy określają szkolne doświadczenia grup zdominowanych mianem wprowadzania w kulturę milczenia. Elżbieta Putkiewicz (2011: 100–112) przeprowadziła badania dotyczące komunikowania się nauczycieli i uczniów klas III–IV, z których wynika, że treningowi milczenia podlega aż 70% badanej uczniowskiej populacji. Ponadto 89% badanych dzieci przyznawało się do lęku przed zabieraniem głosu podczas zajęć. Badaczka zwraca uwagę na silną potrzebę sprawowania kontroli przez nauczycieli, ich poczucie dominacji, co objawia się wymuszaniem właściwych zachowań i karania. Co ciekawe, nauczyciele nieświadomi własnej dominacji, postrzegają ucznia jako jednostkę na niższym poziomie hierarchii, podlegającą nauczycielowi i zależną od jego oczekiwań, której zadaniem jest sprawne wykonywanie poleceń, odpowiadanie na pytania, a nie inicjowanie rozmowy. Bardzo interesujące są rozbieżności w przyczynach zakłóceń procesu komunikacji w opinii uczniów i nauczycieli, jakie udało się ustalić badaczce. Uczniowie jako powód niezabierania głosu deklarowali lęk i obawę przed szyderstwem i ironią ze strony nauczycieli. Nauczyciele natomiast obwiniali uczniów za niskie kompetencje komunikacyjne wynikające z takich przyczyn, jak niezdyscyplinowanie, nieśmiałość, brak motywacji itp. lub przypisywali je obiektywnym czynnikom zewnętrznym, jak zatłoczone klasy, brak środków dydaktycznych i zmienność pracy szkoły powodującą przemęczenie dzieci.

D. Barnes porównuje uczenie się w klasie szkolnej do gry, której zasad trzeba się nauczyć i według nich postępować, aby odnieść sukces. Jednak te reguły są bardzo zawiłe, ulegają nieustannym modyfikacjom (Barnes 1988: 10). L. Kopciewicz uważa, że kluczowym aspektem pracy nauczyciela jest zarządzanie interakcjami oraz procesem mówienia i słuchania. Według autorki „klasa szkolna jest miejscem interakcji i komunikacji, a praca nauczycielska polega na organizacji i zarządzaniu komunikacją, innymi słowy – na kontroli uczniowskiego mówienia i słuchania. Działania pedagogiczne nauczycieli i nauczycielek są przede wszystkim działaniami komunikacyjnymi w skali indywidualnej i zbiorowej, polegającymi na tworzeniu takiego środowiska uczenia się, w którym cisza (słuchanie) i komunikacja znajdują się we względnej równowadze” (2011: 85). Autorka, precyzując relacje zachodzące między nauczycielem a uczniem, uważa, że „proces zarządzania klasą szkolną, jako specyficzną przestrzenią odbywa się poprzez narzucane reguły, wersje porządku oraz system sankcji i nagród. Nauczyciele i nauczycielki określają reguły i ustalają porządek, a po pewnym czasie nabierają biegłości w ich narzucaniu uczennicom i uczniom. Bardzo istotny aspekt zarządzania klasą związany jest z niewerbalizowanymi oczekiwaniami nauczycielek i nauczycieli w odniesieniu do pożądanых czy typowych zachowań, sposobu poruszania się uczennic/uczniów po klasowej przestrzeni, dystrybucji materiałów i pomocy dydaktycznych. W ten sposób każdy konkretny nauczyciel i nauczycielka włączeni są w procesy definiowania akceptowalnych zachowań

uczniowskich oraz określania kar za ich nieprzejawianie” (Kopciewicz 2011: 90). Powyższe stwierdzenia ustanawiają nauczycielską rolę jako permanentnie związaną z władzą, dominacją i konfliktem.

Podstawowym problemem poddanym przeze mnie pod rozwagę jest, jakim językiem posługują się nauczyciele w stosunku do uczniów w nauczaniu początkowym? Na podstawie przytoczonej literatury można postawić hipotezę, że nauczyciele za pomocą języka **socjalizują dzieci do funkcjonowania w strukturze władzy i kontroli**. W celu zweryfikowania powyższego stwierdzenia przeprowadziłam obserwację zajęć w klasach początkowych w 3 publicznych szkołach podstawowych w dużym mieście wojewódzkim w roku szkolnym 2013/2014, a składały się na nią 34 zajęcia nauczania zintegrowanego prowadzonych w sumie przez 12 nauczycielek. Obserwacja ukierunkowana była na sytuacje użycia języka, które nosiły znamiona przemocy werbalnej nauczyciela wobec dzieci. Nauczyciel stosował w nich takie środki językowe, jak sarkazm, ironia, żart, pytanie retoryczne, generalizacja czy perswazja. Na podstawie poczynionych przeze mnie obserwacji wyróżniłam kilka rodzajów sytuacji wdrażania dzieci do funkcjonowania w podporządkowaniu się władzy, które określiłam jako:

- nauczycielski dryl, czyli działanie „po szkolnemu”,
- kult formalnej poprawności,
- kult ciszy,
- fasada pozorów.

Poniżej scharakteryzuję każdy rodzaj sytuacji.

Nauczycielski dryl, czyli działanie „po szkolnemu”

Pierwszym z wyszczególnionych przeze mnie rodzajów sytuacji jest podporządkowanie dziecka nauczycielskiemu drylowi i zmuszanie do działania „po szkolnemu”. W takich sytuacjach nauczycielska władza przejawia się w języku w postaci zazwyczaj bardzo **szczegółowych instrukcji wykonania zadania i kontroli ich przestrzegania**. Ilustruje to sytuacja mająca miejsce w klasie I podczas nauki pisania w kaszy, kiedy uczennica zgłosiła, że już umie pisać wprowadzaną literę, nauczycielka ignorując jej umiejętności odpowiedziała *ale ja prosiłam, żeby zająć się tacką*. Podobna sytuacja miała miejsce w klasie III w trakcie wykonywania kartki świątecznej. Nauczycielka, zapytana przez ucznia o możliwość ozdobienia pracy, odpowiedziała stanowczo, ucinając wszelkie samowolne sposoby wykonania zadania *dziecko, na razie napisz życzenia, takie było polecenie!* Ponadto nauczyciel wydaje częste ponaglenia ogniskujące uwagę ucznia np.: *ale pisz, pisz. Tu nie ma czasu na pogaduchy* lub *teraz tylko życzenia mnie interesują*. Niejednokrotnie błędy popełniane przez dzieci spotykały się z krytyką i upokorzeniem ze strony nauczyciela. Taka sytuacja miała miejsce podczas ćwiczeń językowych polegających na wskazywaniu położenia głoski względem innej. Nauczycielka na forum klasy podkreśliła błędy uczennicy słowami: *po, no przecież, nie przed! Myśl trochę, Kamila!* Jaskrawym przykładem nauczycielskiej dyrektywności jest sytuacja, która wydarzyła się w klasie III

podczas wykonywania kartek bożonarodzeniowych. Dzieci otrzymały gotowe, zgięte już odpowiednio prostokątne kawałki brystolu. Zadanie polegało na narysowaniu na nich pastelami – zgodnie z zademonstrowanym wzorem wykonanym przez nauczycielkę – gałązki z bombkami. Na koniec nauczycielka rozdała wydrukowane życzenia, które należało wkleić w środek kartki. Jeden chłopiec jednak wyciął swoje życzenia zgodnie z kształtami wersów. Spotkało się to z niezadowolaniem nauczycielki, która wyrwała mu te wycięte życzenia z ręki, wyrzuciła do kosza i dała nowe, niewycięte, podniesionym głosem mówiąc: *Czy kazalam wyciąć? Nie możesz zrobić normalnie, tylko jak zwykle po swojemu!* Dyrektywność i kontrola przejawiała się w konieczności wykonania zgodnie z zaprezentowanym wzorem. Podobnie świadczy o tym uwaga nauczycielki poczyniona uczennicy klasy III: *to jest według Ciebie małe „s”?* *Jak będziesz duża to sobie będziesz tak pisać!* Nauczycielka w swojej wypowiedzi podkreśliła brak możliwości decydowania ze względu na fakt bycia „nie-dorosłym”, z czego wynika, że dzieci nie mają prawa i możliwości do podejmowania decyzji chociażby w kwestii kroju własnego pisma. Kolejne przykłady ilustrują wspomnianą poprawność, o której, jak wynika z wypowiedzi, decydować może jedynie nauczyciel: *no powiedz co chcesz napisać, to ja ci powiem, czy to jest dobrze.* Czasem nauczycielka tonem głosu wzbudzała powątpiewanie w poprawne wykonanie zadania: *ale czy na pewno dobrze?* Nauczycielki przejawiały czasem konieczność kontrolowania uczniów i ich zachowania nawet w sytuacjach swobodnych. W klasie I na początek dnia odbywało się powitanie. Dzieci w kręgu na dywanie miały „przybijać sobie żółwki”. Jednak nauczycielka stale instruowała dzieci, poprawiając je i strofując: *nie tak, zobacz, w ten sposób. Ale jak będziecie się wygłupiać to...Prześcieście się popisywać!!*

Powyższy przykład ilustruje skalę kontroli, jaką nauczyciel rozciąga nad dziećmi, zwłaszcza zajmując obszary, które nie mają znaczenia dydaktycznego i jednocześnie upośledzają ich społeczne znaczenie.

Kult formalnej poprawności

Drugi rodzaj sytuacji wdrażania dzieci do podporządkowania określiłam jako „kult formalnej poprawności”. Jego istotą jest dbałość nauczyciela o **formalną poprawność wypowiedzi**. D. Klus-Stańska i M. Nowicka twierdzą, że „[f]ormalizacja językowych wymagań poprawnościowych, do których dostosować się musi uczeń, skłania go do rezygnacji z komunikatów osobistych, jako niewypróbowanych wcześniej w klasie i niezalegalizowanych przez akceptację nauczyciela. Niskie zróżnicowanie sytuacji językowych pogłębia rozdział między komunikacją szkolną a językiem używanym poza kontrolą nauczyciela” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 92).

Nauczyciel kładąc nacisk na formalną poprawność wypowiedzi używa perswazyjnego języka wymuszającego konkretny sposób konstruowania wypowiedzi, a raczej – odpowiedzi. Należy zaznaczyć, że uczeń w procesie edukacji ma bardzo ograniczoną możliwość praktykowania języka, werbalne interakcje są sterowane przez nauczyciela i muszą odbywać się zgodnie z narzuconym sztucznym schematem mówienia pełnym zdaniem.

Ogranicza to naturalność posiadanych kompetencji językowych na rzecz sformalizowanego i sztucznego języka, który „służy głównie do egzekwowania określonych wiadomości, a nie jest instrumentem komunikowania się z nauczycielem i rówieśnikami w klasie” (Żytko 2010: 24). Na podstawie własnych obserwacji niestety jestem zmuszona zgodzić się z powyższymi stwierdzeniami, ponieważ nie sposób wymienić wszystkich przykładów będących przejawem „kultu ładnego mówienia”. Najczęściej powtarzały się takie zwroty:

N: *Ładnie powiedz.*

N: *Dobrze, ale proszę pełnym zdaniem.*

N: *Pamiętajcie, że odpowiadamy pełnym zdaniem.*

N: *Jaka jest pogoda zimą? Tylko proszę pełnym zdaniem.*

„[Ż]le rozumiana poprawność powoduje, że komunikacja na lekcji jest sztuczna, pompatyczna, niezręczna. A więc pod względem stylistycznym niepoprawna (sic!). Przykładem niech będzie powszechny wymów formułowania wypowiedzi pełnym zdaniem, co stanowi błąd hiperpoprawności” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 93). Na obserwowanych lekcjach nauczycielki jak mantrę powtarzały „ładnie powiedz” lub „pełnym zdaniem”. Co ciekawe, w wielu przypadkach ta druga forma dosłownie brzmi „ale pełnym zdaniem”, co samo w sobie pełnym zdaniem nie jest. Na jednych zajęciach w klasie III nauczycielka zwróciła uwagę na formę pełnego zdania 16 razy, co daje w przybliżeniu trzyminutową częstotliwość. Podobne spostrzeżenia zostały wysnute podczas innych badań (por. Żytko 2010, Klus-Stańska, Nowicka 2014, Nowicka 2010). D. Klus-Stańska i M. Nowicka, omawiając kategorię kultu formalnej poprawności stwierdziły, że „[b]ez względu na wagę omawianego przez ucznia zagadnienia, lekceważąc jego zaangażowanie w przedstawianą treść i wreszcie łamiąc zasady dobrego zachowania, które nie akceptują przerywania komuś, kto mówi – nauczyciel czuje się w obowiązku poprawić formalny błąd” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 93). Dzieci w szkole uczą się, że „jak” się mówi jest ważniejsze, niż „co” się mówi.

Szkoła podporządkowania

Częstym przejawem agresji werbalnej w nauczaniu początkowym jest dominacja słowna poprzez żart. Na początek należy jednak wprowadzić rozróżnienie czystych przejawów werbalnej agresji od zwykłych, niewinnych i zabawnych żartów. W pierwszym przypadku celem agresora jest osłabienie przeciwnika i zdobycie nad nim przewagi przez upokorzenie czy poniżenie. Osoba padająca ofiarą agresji werbalnej zdaje sobie sprawę z intencji agresora, co uświadamia jej własne reakcje somatyczne i psychiczne jak strach, stres, poczucie osaczenia, upokorzenia, osłabienia, napięcie. Odwrotne skutki wywołać ma żart w czystej postaci, mający służyć osobie do której jest kierowany, ma tę osobę rozbawić i wywołać pozytywne reakcje jak rozluźnienie, odprężenie, poczucie przyjemności. Natomiast agresja werbalna pod postacią żartu stanowi pomieszenie dwóch powyższych elementów.

Agresor działając środkami humoru chce mniej lub bardziej świadomie upokorzyć ofiarę, o czym zresztą ofiara jest informowana przez reakcje somatyczne i emocjonalne, jak napięcie, smutek, przykrość, drżenie rąk. Podejmowanie odwetu jest jednak blokowane przez „agresora-żartownisia” strategią uzasadnienia, że są to tylko żarty. W ten sposób sprawca wprowadza zamieszanie w interpretację cielesnych i emocjonalnych reakcji ofiary, określając je jako fałszywe, nieprawomocne, uznając je za wynik przewrażliwienia i „braku poczucia humoru”. Wywołuje to konsternację odbiorcy, ponieważ „unieważnia podmiotowe odczytania sygnałów ciała i emocji mówiąc, że powinny być one odczytane w inny sposób. Wprowadzenie niejednoznaczności w ocenie intencji i odbioru powoduje wahania i niepewność ofiary odnośnie tego, czy słusznie uznała agresora za agresora, czy jej interpretacja nie była zbyt pochopna, czy jej sposób odczuwania był właściwy, wreszcie – czy rzeczywiście była ofiarą. Ofiara traci »grunt pod nogami«, nie wie, co dokładnie się stało, »czuje się dziwnie«, co gorsza – zaczyna powątpiewać we własne zdolności odczuwania i interpretowania zdarzeń. Jednym słowem zamęt w sferze jednoznacznych sygnałów i niejednoznacznych interpretacji powoduje wahanie, które służy agresorowi działającemu zazwyczaj bezkarnie w domenie żartów – pozwala mu zachować przewagę w zakresie intencji i wycofać się na bezpieczne terytorium przez narzucenie ich odczytań. Zatem agresor umacnia swój »stan posiadania« – zachowuje uprzywilejowaną pozycję zezwalającą mu na dowolne i bezkarne żonglowanie konsekwencjami” (Kopciwicz L., 2011: 93–94).

Na obserwowanych lekcjach nauczyciele bardzo często stosowali sarkazm w stosunku do uczniów:

N: (zwracając uwagę przeskadzającemu jej chłopcu) *Dziękuję ci bardzo, Wojtek. Mam nadzieję, że jesteś zadowolony.*

N: *Tylko jedną tradycję zapamiętałeś z prezentacji? No uczeń trzeciej klasy to już więcej się wypowiada!*

N: *No przecież macie ustaloną swoją grupę, jak to nie wiesz gdzie usiąść? Się trochę zastanów!*

N: (do ucznia, który w niewłaściwym miejscu wpisał życzenia na swojej kartce): *o Boże, jakby pierwszy raz kartkę z życzeniami dostał!*

N (do ucznia): *Bo uparcie chcesz wymóc na mnie, żebym zapytała Piotrka, a mogę o coś zapytać? Dziękuję bardzo.*

N: (widząc, że dwie uczennice rysujące sobie w zeszytach obrazki niezwiązane z zajęciami) *No pięknie! Po prostu wspaniale. Popisałyście się, że hej!*

Z reakcji dzieci odnosiłam wrażenie, że uczniowie nie potrafili odczytać intencji nauczyciela przekazywanych w postaci sarkastycznej uwagi czy retorycznego pytania. Dopiero gdy pojawiała się sankcja w postaci kary (*wstań i postój sobie, otrzymujesz minus, poproszę zeszyt do korespondencji [z rodzicami]*), dzieci orientowały się o chodzi. Siła tych odczuć była czasami wzmacniana przez dodatkową reakcją klasy w postaci śmiechu, a nawet nawiązujące do żartu komentarze. W wielu sytuacjach nauczyciel nawet poniża ucznia za

udzielone odpowiedzi lub zachowanie. Świadczy o tym między innymi zaobserwowana sytuacja, kiedy dzieci rozwiązywały ćwiczenia dotyczące domów dla zwierząt. Uczeń pyta, czy mysz mieszka w klatce. W odpowiedzi nauczycielka ironizując powiedziała: *nie, nie w klatce, w chlewie!*

W odpowiedziach uczniów często uzewnętrznia się ich globalny pogląd na szkołę. Miało to miejsce podczas rozmowy o gwarze śląskiej. Nauczycielka poprosiła dzieci, żeby spróbowały ułożyć swój język, kiedy słowa znaczą coś innego zgodnie z umówionym kodem. Uczeń zaproponował: *Lekcja to zło, przerwa to wolność, a wyjście to zbawienie*. Nauczycielka odpowiedziała obracając to w żart: *idź ty, jak ty już coś wymyślisz...*

Nieodłącznym elementem sarkastycznych wypowiedzi są pytania retoryczne. W komunikatach skierowanych do uczniów pojawiały się bardzo często: *a co ty sobie wyobrażasz?; dlaczego go zaczepiasz?; a czym ty się teraz zajmujesz?*, (do ucznia III klasy): *nie umiesz czytać? Napisane masz w poleceniu!* (do chłopca, który komentował swoje postępy w poszukiwaniu zeszytu w plecaku podczas lekcji), *czy jak ty nie masz zeszytu to cała klasa ma go szukać u ciebie w plecaku?* Nauczycielki nie oczekiwały na te pytania odpowiedzi, a nawet nie pozwalały im udzielić, przerywając dziecku rozpoczętą wypowiedź. Retoryczne pytania pojawiały się w sytuacjach wymagających zaprowadzenia dyscypliny lub zwrócenia uwagi na błędne wykonywanie zadania. Jednak jeśli chodzi o nauczycielską krytykę zachowania lub pracy ucznia równie często jak retoryczne pytania pojawiały się generalizacje: *Proszę, Adam jak zwykle nie słucha; Możesz się w końcu uspokoić?! Zawsze to samo, zawsze nie uważasz, a potem nie wiesz, co jest do zrobienia*. Podczas jednych zajęć nauczycielka przerywała nawet czytanie opowiadania i powiedziała: *Jeszcze nie pora na odpowiedź i nikt was o to nie pytał. Przerwałam, bo Franek jak zwykle nie słucha tylko szuka powodu żeby mnie zdenerwować. Nie chcesz słuchać tak jak wszyscy. Stań. Ustań sobie koło tablicy i poczekaj, aż my skończymy*.

W ostatniej przytoczonej wypowiedzi pojawiła się konsekwencja za niewłaściwe (według nauczycielki) zachowanie ucznia. Z komunikacją w szkolnych warunkach wiązać się różnorakie sankcje. Dotyczą one oczywiście uczniów i przybierają zazwyczaj postać ocen, wpisów do dzienniczków, czasem surowsze kary. Zbigniew Nęcki stwierdza, że to właśnie z „sankcji szkoła dawniejsza i współczesna jest najbardziej znana” (Nęcki 2006: 11), gdzie kary cielesne zostały wparte przez kary psychiczne, społeczne, emocjonalne. Autor podkreśla, że „sankcje bywają podstawową formą komunikacji, sankcje otwarcie wypowiedziane (i znane bez mówienia np. władczy gest, czy spojrzenie nauczyciela), czy sankcje sugerowane pośrednio (zakaz opuszczania klasy, dodatkowa klasówka itp.)” (tamże). Wyłania się przewaga, jaką nauczyciel sprawuje w stosunku do ucznia i która plasuje go zawsze na uprzywilejowanej pozycji. Funkcjonowanie nauczyciela pracującego zgodnie z przewodnikiem metodycznym opiera się na wyborze tematu komunikatów, zadaniu do niego pytań, a następnie sugerowanie oczekiwanych odpowiedzi. Uczniowie dostosowują się do aktów komunikacyjnych, a ich wszelka aktywność w tym obszarze jest wyreżyserowana i z góry zaplanowana przez nauczyciela. Stwarza to pozory dialogu i wypacza pierwotne znaczenie pojęcia komunikacja, które wywodzi się z łacińskiego *co-*

municatio i oznacza wymianę, łączność, rozmowę. Łacińskie *communis* oznacza wspólny, powszechny, a *comunicare* to dzielić, brać udział, czego trudno się doszukać w relacjach werbalnych nauczyciela z uczniami.

Poniższy przykład ukazuje, w jaki sposób nadmierne używanie sankcji wobec dzieci obraca się przeciwko nauczycielowi. Sytuacja miała miejsce w klasie trzeciej, w której obserwowałam kilka lekcji, jednak na każdych reakcje nauczyciela były analogiczne. Na jednych z zajęć nauczycielka dała „minus” chłopcu, który bardzo głośno zgłaszał się do czytania tekstu, czyli poniekąd wyrażał swoją aktywność. Niewielkie przewinienia zazwyczaj kończyły się żądaniem zeszytu do korespondencji, ale kiedy podobne zachowania powielali kolejni uczniowie nie zawsze reakcja nauczyciela była taka sama – niektórzy dostawali minusy, inni byli tylko uciszani. Świadczy to o braku sprawiedliwości ze strony nauczyciela, o którą uczniowie czasem sami starali się ubiegać:

N: Robert, przestań w końcu gadać i zajmij się pracą!

U: A jemu to tylko pani zwraca uwagę, a ja to minus dostałem!

N: Właśnie, Robert, proszę, minusik.

Sankcje bardzo często przejawiały się w formie sarkastycznej groźby: *jeszcze komuś minusik? Stawiam minusy, proszę bardzo; każda osoba, która marudzi dostanie dodatkową pracę domową.*

Nauczycielki zazwyczaj skupiały się głównie na dziecięcych brakach, a nie na ich mocnych stronach. Wyrażały to przez publiczną krytykę lub pochwałę: *z jedną zagadką sobie nie poradziliście, no, cóż... (rozczarowana) trudno.* W tym przypadku większe znaczenie miało nierozwiązanie jednego zadania niż rozwiązanie wszystkich pozostałych. Podobnie w sytuacji, gdy nauczycielka publicznie na forum klasy wskazuje najsłabsze osoby w klasie, podkreślając ich słaby wynik na sprawdzianie: *wszystkie osoby, oprócz dwóch zostały szóstkami. Piotrek i Marek nie poradzili sobie tak dobrze i dostali niższe oceny.*

Trening ciszy

Kolejnym wyróżnionym przeze mnie rodzajem sytuacji wzmacniających podporządkowanie ucznia był „trening ciszy”. Było to szczególnie widoczne w sposobie pracy jednej z obserwowanych nauczycielek, który wyróżniał się szczególnym zamiłowaniem do ciszy. Kobieta bardzo często w specyficzny sposób uciszała klasę mówiąc, a raczej głośno szepcząc „ciiiszzzzz” oraz rozdawała w czasie zajęć bardzo dużo minusów. Na jednej z lekcji zadaniem dzieci było narysowanie na kartce tego, co dzieci lubią w szkole, a na jej odwrocie to, czego nie lubią. Na ilustracji jednego z uczniów została narysowana pani nauczycielka stojąca przy ławce z uczniem i mówiąca (w dymku) „ciiiszzzzz”. Inny uczeń narysował zeszyt pełen minusów. Wskazuje to na fakt, że zachowanie nauczycielki nie pozostaje obojętne dla uczniów, a nawet wpływa negatywnie na ich odczucia związane ze szkołą.

Dyrektywność i kontrola przejawiały się niejednokrotnie za pomocą różnych narzędzi mających zastąpić nauczycielski głos, zwracając jednocześnie uwagę dzieci. Popularnym przyrządem do uciszania dzieci jest tamburyno lub gwizdek, rzadziej uderzenie w stół czymś twardym (jak dziennik, podręcznik, przyrządy geometryczne do tablicy). Jest to sposób nauczyciela na zawładnięcie werbalną przestrzenią, gdy zostaje ona zdominowana przez uczniów. Ogranicza również podjęcie przez nich aktywności oraz umożliwia nauczycielowi zarządzanie udzielanymi przez dzieci odpowiedziami. Dotyczy to często również zabaw dydaktycznych, których przebiegiem steruje nauczyciel nie pozwalając na swobodę, przez co odbywa się ona w stresie i presji. Przykład takiego zdarzenia miał miejsce w klasie trzeciej podczas zabawy geometrycznej. Dzieci otrzymały plastikowe figury geometryczne od nauczycielki, która rozdała je z koszyczka pełnego tych pomocy. Zabawa polegała na porównywaniu tych figur z uwzględnieniem różnych kryteriów, jak kolor, ilość boków, nazwa, itp.

U: *Proszę pani, a mogę sama wylosować?*

N: *Nie.*

U: *A czemu?*

N: *Bo nie. Każdy ma taki, jak mu dam.*

Czasem chęć nauczycielki trzymania się swoich oczekiwań przesłaniała potrzeby uczniów, co ilustruje następująca sytuacja zaobserwowana w klasie II, kiedy dziewczynka pochyliła się i zaczęła szukać czegoś w plecaku. Gdy nauczycielka to zauważyła podniesionym głosem powiedziała: *siadaj!* Dziewczynka usiadła posłusznie. Po dłuższej chwili podniosła rękę nieśmiało. Gdy nauczycielka udzieliła jej głosu uczennica zapytała, czy może wyjąć z plecaka okulary. Nauczycielka spokojnie zgodziła się jednym krótkim *tak*, nie rozwijając wypowiedzi. Uczennica ponownie zaczęła szukać okularów w plecaku, co zostało jej przerwane poprzednim razem. Nauczycielka oczekująca odpowiedzi na zadane pytanie, zinterpretowała zachowanie dziewczynki jako przeszkadzanie na lekcji. Nie miała zamiaru słuchać tłumaczeń dziewczynki, dopiero gdy ta podporządkowała się regule zgłaszania się do odpowiedzi i został jej udzielony głos, mogła wyjąć okulary umożliwiające jej uczestniczenie w zajęciach.

Fasada pozorów

Kolejny rodzaj sytuacji dyrektywności nauczyciela w komunikacji z uczniami określiłam jako „edukację pozorów”. Pierwszym jest **pozór samodzielności i swobody**. Nauczyciel szczegółowo tłumaczy zadania do wykonania, podaje przykłady rozwiązania. Czasem nawet propozycje nauczyciela są nimi jedynie z nazwy, a w rzeczywistości są wytycznymi. Ilustruje to następująca sytuacja. Nauczycielka mówi: *Ten początek zdania to jest moja propozycja, ale możesz zmienić. No to dokończ to zdanie, czy co?!* Nauczycielka „zapropozowała” na tablicy początek zdania, a następnie poleciła dzieciom, żeby je przepisały

i dokończyły. Wszelkie prace z wzorem i dyktowanie kryteriów implikują przy podobnych sytuacjach pytania dzieci *jakim kolorem podkreślić?*, *jak zaznaczyć?* oraz uwagi nauczyciela np.: *ja nie prosiłam, żeby wpisywać nazwy miesięcy* (mimo możliwości dokonania tego w kalendarzu). Dzieci przyzwyczajają się do proszenia o bardzo szczegółowe instrukcje, bo gdy zrobią coś „po swojemu” spotykają się z krytyką nauczyciela.

Decyzja nauczyciela jest ostateczna i niepodważalna, czego przejaw miał na przykład miejsce podczas dobierania się w grupy przez ciągnięcie kolorowych żetonów. Nauczycielka zabrała dziewczynkę z innej grupy do mniej licznej, mimo protestów dziecka. Dziewczynka już ucieszyła się na widok koleżanek, z którymi będzie pracowała, jednak musiała podporządkować się nauczycielce, która nie zaproponowała jej zmiany zespołu, a za rękaw przeprowadziła do innej drużyny.

Pozór równości nauczyciela i dzieci to kolejna kategoria, która jest ustanowiona przez odwieczną zasadę „nauczyciel mówi – uczniowie słuchają”. Władza nauczycielska determinuje zasady w klasie, jak chociażby ta, w której to osoba dorosła udziela głosu dzieciom. Przykład takiej sytuacji miał miejsce w klasie trzeciej, kiedy chłopiec z końca klasy zapytał głośno o coś nauczycielkę.

N: *Jak chcesz coś powiedzieć to podnieś rękę. Ja szanuję, jak chcesz coś powiedzieć, ty szanuj mnie.*

U: *Ale proszę pani...*

N: *Ręka, ręka!!*

Nauczycielki, zadając pytania, stwarzały często **pozór myślenia** uczniów, ponieważ miały na celu uzyskanie oczekiwanych odpowiedzi, a wzbudzenie refleksyjności odpowiadającego dziecka, o ile w ogóle się pojawi, będzie efektem ubocznym. Nauczyciel oczekuje konkretnej odpowiedzi i w tym celu dopytuje tak długo, aż dostanie tą, na którą czeka. Poniżej opisany został przykład zaobserwowany w klasie III przedstawiający sugerowanie toku myślenia i wdrażanie do określonego schematu. Zajęcia dotyczyły zapisywania działań z dopełnianiem do pełnej dziesiątki przy przekraczaniu progu. Jeden z chłopców nie rozpiął zadania, jednak policzył dobrze.

N: (pyta klasę) *Czy to dobry sposób?*

KLASA: *Nieeeee...*

N: *Jak trzeba liczyć?*

Kilka osób podaje sposób przekrzykując się.

N: (pokazując palcem działanie w zeszytcie chłopca) *Popraw.*

Indywidualizacja nauczania też jest **pozorna**, ponieważ według poczynionych obserwacji dotyczy tylko dzieci pracujących szybko. Tacy uczniowie mają na wykonanie zadania tyle czasu, ile potrzebują, a pracujące wolniej najczęściej muszą przerwać i dokończyć w domu.

N: *Kończymy.*

U: *Ale je jeszcze nie skończyłam...* (Zwraca się proszącym tonem.)

N: *Trudno.* (Krótko ucina nauczycielka, nie spoglądając na dziewczynkę.)

Podobnie sytuacja wygląda, kiedy uczeń nie jest przygotowany do zajęć. Podczas zajęć, na które trzeba było przynieść lusterka, dzieci które ich zapomniały usłyszały od nauczycielki: *nie masz lusterka – nie robisz*. Pokazuje to ignorancję nauczyciela i brak szacunku do uczniów. Mimo że niektórzy nie przygotowali się do zajęć, to nauczycielka powinna umożliwić im inną aktywność.

Z pozorem indywidualizacji wiąże się też czekanie. Wspomniani wyżej uczniowie, wykonujący szybciej zadania muszą czekać, niejednokrotnie beczynnie, na resztę klasy: *musimy wytrzymać, wiem, że trudno; kto skończył cierpliwie czeka; kto napisał siada prosto, żeby mogła zobaczyć kto skończył*.

Warto też zaznaczyć, że nie każdy ma możliwość wzięcia udziału w różnego rodzaju działaniach na lekcjach. Podczas zajęć matematycznych nauczycielka poprosiła kilka chętnych osób o wylosowanie przykładu do rozwiązania. Uczennica zapytała, czy każdy będzie mógł wylosować działanie, na co nauczycielka odpowiedziała: *nie, bo byśmy musieli tu siedzieć i siedzieć*.

Unifikacja wiedzy o świecie przekazywanej w szkole rodzi wiele problemów, ponieważ nauczyciel przekazuje dzieciom społecznie akceptowane treści, zgodne z wiedzą i wartościami ogółu. Jest to pewna wypadkowa wszystkich poglądów, zwłaszcza tych najmniej radykalnych. Zagrozeniem dla pracy nauczyciela jest przekazywanie kanonów zawartych w podręcznikach czy przewodnikach metodycznych ograniczających wieloaspektowość postrzegania danego zjawiska i sprowadzając je do jednej konkretnej, wzorcowej sytuacji. Zgadzam się ze Z. Neckim, który wątpi w efektywność takiego postępowania. Autor podkreśla, że często nauczyciele nie podejmują działań wychowawczych, ponieważ wymagałoby to partnerstwa i rozumienia drugiej strony. Twierdzi dalej, że „kompetentny nauczyciel nie powinien ograniczać się do przekazu informacji – ma budować wartościowych ludzi” (Nęcka 2006: 11).

Ku zmianie?

Przytoczone przykłady ukazują szkołę znad podręcznika i zeszytu, a proces edukacyjny jawi się w nich jako sztuczny i wyreżyserowany. Nauczycielki w języku, jakim zwracały się do dzieci używają swojej władzy i dominacji jako osoby dorosłe, zwłaszcza w stosunku do tych uczniów, którzy nie spełniali ich oczekiwań. Kiedy zajęcia przebiegały zgodnie z planem nauczycielki, ta odnosiła się do dzieci z szacunkiem i spokojnie. Jednak, kiedy uczniowie udzielali niewłaściwych odpowiedzi, zadawali „nieodpowiednie” pytania, zabierali głos w sposób niezgodny z ustalonymi regułami itp. komunikacja zmieniała się diametralnie na niekorzyść ucznia. Wnioski płynące z przeprowadzonych przeze mnie obserwacji są zbieżne z ustaleniami z badań M. Żytka, na podstawie których stwierdza,

że „sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami cechuje dyrektywność, narzucanie przez nauczyciela »jedyne go słusznego« punktu widzenia, brak możliwości formułowania przez uczniów dłuższych wypowiedzi i prezentowania własnego zdania”, ponadto „dominuje wymiana komunikatów inicjowanych przez nauczyciela, zwykle z całą klasą lub pojedynczymi uczniami w schemacie: nauczyciel zadaje pytanie – uczeń udziela odpowiedzi” (Żyto 2010: 21). Rozmowy są pozorne, ponieważ nauczyciel zadając pytanie sam już zna odpowiedź, chce jedynie, żeby wyartykułował ją uczeń. Nawiązywane interakcje werbalne mają charakter odtwórczy, skupiają się na analizowaniu tekstów zasłyszanych lub odczytanych, a „rzadko podczas zajęć szkolnych pojawiają się interakcje inicjowane przez uczniów, pytania kierowane od ucznia do nauczyciela czy rówieśników, wymiana opinii między uczniami” (Tamże: 22).

Jakakolwiek zmiana nie będzie możliwa, jeżeli będzie wdrażana w nauczanie, w centrum którego niezmiennie stoi nauczyciel i nie ma zamiaru odsunąć się w cień. Z. Kwieciński uważa, że edukacja jest odporna na zmianę, opóźniona jest przez pełnienie roli przechowalnika poprzednich stanów rzeczy, a co więcej „radikalna zmiana treści lub form pracy szkoły nie wydaje się możliwa, a przede wszystkim zdaje się być bezskuteczna i przynosi skutki bumerangowe, gdyż powiększa alienację szkoły wobec życia, sprzeczność między treściami i formami pracy wewnątrz szkoły i wzmacnia szkołę jako narzędzie alienacji jej wychowanków i dezintegracji ich osobowości” (Kwieciński 2007: 24–25). Język jako narzędzie edukacyjne powinno być traktowane z uwagą i rozsądkiem. O ile dzieci można usprawiedliwić, ponieważ dopiero szlifują swoje umiejętności, to nie znajdują racjonalnego wytłumaczenia dla pedagogów. Niektóre kwestie nauczyciele powinni po prostu przemilczeć, ponieważ nie służą one procesowi edukacyjnemu, a wręcz odwrotnie – hamują dziecięce zdolności poznawcze.

Literatura

- Cackowska M., (1998), *Komunikacja jako wyznacznik system nauczania*. W: Mrózek R. (red.), „Kultura – język – edukacja”, t. 2.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hymes D.H. (1972), *On communicative competence*. W: Pridge J.B., Holmes J. (red.), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin.
- Janowski J., (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kopciwicz L., (2009) *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczniów i uczniów*. W: Kopciwicz L., Zierkiewicz E. (red.), *Koniec mitu niewinności?* Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Kopciwicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa, Difin SA.

- Mieszalski S., (1990), *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Necki Z., (2006) *Kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczyciela – zarys problemów*. W: Maliszewski W.J. (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice pedagogiczne*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Fiske J.(2008), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław, Astrum.
- Putkiewicz E. (2002), *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwo APS.