

Zbigniew Barciński

PORZĄDEK NA LEKCJI

Wydawnictwo **NATAN**

© Zbigniew Barciński

© Stowarzyszenie Pedagogów NATAN

Tekst można wykorzystywać do własnej edukacji,
nie wolno go w żaden sposób powielać.

Materiał oparty jest o szkolenie „Porządek na lekcji”
prowadzone przez trenerów
Stowarzyszenia Pedagogów NATAN.

Informacje o publikacjach i warsztatach szkoleniowych
Stowarzyszenia Pedagogów NATAN

Można znaleźć w serwisie „Pokój nauczycielski”

<http://pokojnauczycielski.natan.pl>

Wydawnictwo NATAN

ul. Junoszy 45/28, 20-058 Lublin

tel. 81 533 17 25, 609 734 114

e-mail: biuro@natan.pl

SPIS TREŚCI

1.	Zagadnienia wstępne	4
2.	Strategia wprowadzania porządku.....	7
3.	Zasady i ich wprowadzanie.....	10
4.	Kwestia przymusu.....	13
5.	Rodzaje dopuszczalnego przymusu.....	19
6.	Budowanie więzi	22
7.	Wewnętrzne trudności we wprowadzaniu porządku	26
8.	Panowanie nad sobą jako cel samowychowania nauczyciela	29
9.	Sposoby rozwijania panowania nad sobą.....	31
10.	Rozmowa indywidualna w sytuacji złamania zasad.....	35
11.	Przywracanie porządku w sytuacji chaosu i zamieszania	44

1. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Utrzymanie dyscypliny w klasie jest warunkiem efektywnego prowadzenia zajęć. Stwierdzenie to może wydawać się zbyt oczywiste. Z doświadczenia jednak wiemy, że sposób zachowania się klasy czy poszczególnych uczniów niejednokrotnie sprawia, że na lekcji może pojawić się chaos i bałagan, co utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia prowadzenie zajęć. Dla wielu nauczycieli utrzymanie porządku na lekcji stanowi problem. Pedagog niepanujący nad porządkiem w klasie może odczuwać w takiej sytuacji poczucie porażki, upokorzenia, bezsensowności własnej pracy. Do tego może dojść przekonanie, że tylko on sobie nie radzi, a wszyscy inni nauczyciele mają jakiś wrodzony talent i nie mają tego problemu. Przekonanie to jest błędne! Wielu nauczycieli ma problemy z dyscypliną. Kwestia wprowadzenia porządku na lekcji jest przede wszystkim umiejętnością, której można się nauczyć tak, jak można się nauczyć jeżdżenia na rowerze. Opanowanie tej umiejętności jest możliwe, choć trzeba podkreślić, że może być trudne. We wprowadzaniu porządku nie ma magicznych tricków. Umiejętność wprowadzenia i utrzymania porządku wymaga wysiłku – nie tylko opanowania pewnych schematów postępowania, ale i zmiany swego nastawienia, przepracowania reakcji emocjonalnych.

Jak wprowadzać porządek? Jak reagować na zachowania, które ten porządek burzą?

Budowanie porządku nie jest czymś doraźnym, akcyjnym, to nie jest tylko „uciszanie”, czy bieżące reagowanie na zakłócenia toku lekcji. Nie chodzi tu zasadniczo o pojedyncze magiczne chwyt, jednorazowe akcje. Budowanie porządku w klasie można porównać do budowania domu. Budowa domu musi być dobrze zorganizowana i rozłożona w czasie. Zacząć trzeba od przygotowania terenu i założenia fundamentów. Tak samo i przy budowaniu porządku. Trzeba działać systematycznie i systemowo. Działanie systemowe polega na wykorzystywaniu wielu różnych środków powiązanych w logiczną całość, przepojonych pewną myślą przewodnią. Bez takich działań systemowych reagowanie na bieżące akty nieposłuszeństwa jest bardzo trudne i tylko doraźne. W związku z tym problematyka reagowania w konkretnych sytuacjach podjęta zostanie dopiero po zarysowaniu zasad ogólnych.

Zajmijmy się najpierw trzema zagadnieniami wstępnymi: diagnozą sytuacji wyjściowej, sprecyzowaniem celu naszych działań, postawieniem pytania o sposoby osiągnięcia tego celu.

Diagnoza sytuacji wyjściowej

Postawmy pytanie: Jakie zachowania uczniowskie mogą burzyć porządek na lekcji?

Podczas lekcji możemy spotkać się np. z takimi sytuacjami jak: krzyk, swobodne przemieszczanie się uczniów, rzucanie papierów, spadanie z krzeseł, nagłe pojawianie się wyimaginowanych myszy, zakładanie nóg na stół, korzystanie z walkmanów i telefonów komórkowych, odrabianie innych lekcji. Mogą też pojawić się zachowania o charakterze agresywnym, wrogim wobec nauczyciela lub /i innych uczniów, np. zachowania aroganckie, pytania nie na temat, zwracanie się do nauczyciela po imieniu – z wyraźnie lekceważącym tonem, głośne wyzwiska między uczniami, używanie wulgaryzmów. Tę listę można by oczywiście przedłużyć.

Dlaczego uczniowie tak się zachowują?

Odpowiedź, jaka się nasuwa wielu osobom ma charakter usprawiedliwiający – mają jakieś problemy (np. podirytowanie sytuacją w domu, bunt przeciw dorosłym za doznane krzywdy) lub chcą zwrócić na siebie uwagę. Czy są to jednak najczęstsze motywy negatywnych zachowań uczniowskich? Można wskazać na inne możliwe powody takich zachowań:

- chęć zabawy – uczniowie nie są dorosłymi dojrzałymi ludźmi, nie mają jeszcze ukształtowanego silnego charakteru i łatwo ulegają impulsom, kaprysom, bieżącym okolicznościom; chwilowy „ubaw” może – w ich opinii – być dużo ciekawszy niż lekcja;
- uleganie wpływowi grupy – uczniowie chcą być akceptowani przez klasę, chcą mieć w niej znaczenie i dla osiągnięcia tego celu są czasem gotowi wygłupić się, „popisać” jakimś negatywnym zachowaniem; w rozmowie indywidualnej taki uczeń przeprasza, żałuje, „do rany można go przyłożyć”, ale kiedy jest wśród kolegów i koleżanek staje się jakby innym człowiekiem;
- świadome sprawdzanie granic dopuszczalnego zachowania; „testowanie” nauczyciela;
- zła wola – uczeń świadomie chce „rozwalić” lekcję.

Można zaryzykować twierdzenie, że zdecydowana większość zaburzeń porządku na lekcji bierze się z chęci zabawy, sprawdzania granic oraz ulegania wpływowi grupy – bez intencji wrogiej. Osobiste problemy, chęć zwrócenia na siebie uwagi, tak jak i świadoma chęć „rozwalenia” lekcji, są motywem tylko pewnej części negatywnych zachowań.

Jakie znaczenie dla nauczyciela i ucznia ma brak porządku podczas zajęć?

Przed wszystkim:

- brak porządku powoduje, iż nie można przeprowadzić zajęć;
- uczniowie nie uczą się systematyczności, konsekwencji w działaniu, a w związku z tym panowania nad sobą, nad kaprysami, impulsami, naciskami grupowymi. Brak takiej nauki ma wpływ na długofalowy rozwój uczniów – nie rozwija się ich charakter, nie są prowokowani do samowychowania, do stawiania sobie wymagań. Nieporządek zewnętrzny utwierdza uczniów w nieporządku wewnętrznym.

Sprecyzowanie celu

Postawmy kolejne pytanie: Jak być powinno?

Zanim poszukamy odpowiedzi na to pytanie, warto, aby w tym miejscu każdy nauczyciel wyobraził sobie sytuację wymarzoną, idealną, jeśli chodzi o porządek na lekcji. Warto wyobrazić sobie tę scenę ze szczegółami. Na pewno nie jest właściwą sytuacją klasy, gdzie panuje porządek, ale uczniowie są zastraszeni, „sprasowani”. Sytuacja oczekiwana to klasa, w której uczniowie pracują, są aktywni, skupieni na zadaniach związanych z tematem, zaangażowani, odnoszą się do siebie z szacunkiem, mówią i chodzą, kiedy na to pozwalamy, wykonują polecenia, odnoszą się do nauczyciela z szacunkiem, w czasie pracy jest cisza (jeśli pracują w grupach – poziom szmeru nie przeszkadza pozostałym osobom w pracy), nie ma atmosfery zastraszenia.

Jakie znaczenie dla nauczyciela i ucznia ma porządek w klasie?

- porządek umożliwia prowadzenie zajęć;
- uczniowie uczą się systematyczności, pracowitości, konsekwencji w działaniu, uczą się panowania nad sobą, nad kaprysami, impulsami, naciskami grupowymi. To wszystko rzutuje na długofalowy rozwój charakteru uczniów; porządek zewnętrzny pomaga wprowadzać porządek we własne wnętrze. Można powiedzieć, że porządek należy wprowadzać nawet nie po to, aby łatwiej było prowadzić zajęcia, ale dlatego, że jest to pomoc dla uczniów w kształtowaniu ich charakteru.

Postawienie pytania o sposoby osiągania celu

Po sprecyzowaniu celu należy postawić pytanie o środki działania: W jaki sposób skutecznie wprowadzać porządek? Co robić?

Warunki wstępne wprowadzania porządku to przygotowanie nauczyciela do zajęć, ciekawe nauczanie, angażowanie uczniów w realizację zadań. Można założyć, że mimo tych elementarnych czynów nauczyciela, zawsze jednak pojawi się w klasie ktoś, kto mimo wszystko będzie przeszkadzał. Dobre nauczanie, choć konieczne – nie wystarczy, aby podczas lekcji panował porządek. Potrzebna jest strategia wprowadzania porządku w klasie.

Jaka powinna być *myśl przewodnia* strategii wprowadzania porządku? Dylemat, przed którym staje wielu nauczycieli, polega na wyborze między strategią „twardą” a strategią „miękką”. Strategia „twarda” to gotowość do siłowych nacisków, nastawienie na zwycięstwo w konfrontacji z uczniami. Strategia „miękka” to nastawienie na porozumienie i gotowość do ustępstw. Nauczycielowi działającemu według strategii „twardej” grozi zniszczenie wzajemnych stosunków z klasą, działającemu według strategii „miękkiej” grozi to, że przez ciągłe, jednostronne ustępstwa nie rozwiąże problemu negatywnych zachowań uczniów i ostatecznie będzie miał poczucie przegranej. Jak rozstrzygnąć ten dylemat – być „twardym” czy „miękkim”?

2. STRATEGIA WPROWADZANIA PORZĄDKU

Jak już mówiliśmy, wprowadzenie zewnętrznego porządku nie jest celem samym w sobie. Porządek umożliwia prowadzenie pracy dydaktycznej oraz – co jest jeszcze ważniejsze – w dłuższej perspektywie jest dla uczniów inspiracją i pomocą w kształtowaniu takich sprawności, jak systematyczność, pracowitość czy konsekwencja. Porządek zewnętrzny w klasie ma służyć procesowi nauczania – uczenia się oraz prowokować uczniów do podjęcia samokształcenia i samowychowania, do budowania własnego charakteru. Dyscyplina zewnętrzna ma pomóc w rozwoju samodyscypliny uczniów. Po tym przypomnieniu można wrócić do postawionego pytania: Co skuteczniej prowadzi do właściwie rozumianego porządku? Czy nauczyciel powinien być „miękki” czy „twardy”?

Jako punkt wyjścia do odpowiedzi na to pytanie weźmy następującą myśl: „nauczyciel powinien być twardy jak diament i czulszy od matki”¹. „Twardy jak diament”, to znaczy taki, który konsekwentnie, twardo stoi na straży ustalonych zasad. Nauczyciel jest wtedy człowiekiem zasad, a „twardość” służy ich obronie. „Czulszy od matki”, to znaczy taki, który nawiązuje z uczniami

¹ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t.II/2, Lublin 1986, s. 418.

porozumienie, zdecydowanie buduje z nimi więzi emocjonalne. Chodzi tu o kombinację dwu elementów – dyscypliny i miłości, autorytetu i przyjaźni, siły i dobra. Inaczej mówiąc, chodzi o to, by przyjaźnie wymagać. Nauczyciel powinien być „twardy” wobec problemu postępowania uczniów, zaś „miękki” wobec nich jako ludzi. Powinien elastycznie kierować swoim postępowaniem wobec uczniów, nasycając je bardziej elementami „twardości” bądź też „miękkości” w zależności od danej sytuacji. Inaczej mówiąc, zasadą porządkującą relacje między „twardością” a „miękkością” jest postępowanie adekwatne do sytuacji wyjściowej.

Na pierwszy rzut oka te dwie postawy są sprzeczne. Wydaje się, że albo – albo: dyscyplina albo miłość; autorytet albo przyjaźń, siła albo dobroć. Rozwiązaniem nie jest jednak wybór jednej postawy i odrzucenie drugiej. Rozwiązaniem jest synteza najlepszych elementów obu strategii postępowania. Ważne jest, aby i „twardość” i „miękkosć” była podniesiona na wyższy poziom i harmonijnie połączona. Elastyczna kombinacja tych dwu umiejętności maksymalnie prowokuje uczniów do rozwoju opartego na samowychowaniu i samokształceniu. Jednostronne postępowanie nauczyciela – sama twardość bez więzi i ciepła lub samo ciepło, serdeczność bez domieszki twardości – niesie ze sobą dla uczniów negatywne skutki rozwojowe, choć w każdym wypadku inne.

Harmonijne połączenie wychowawczej „miękkości” wobec osób i „twardości” w obronie zasad w praktyce jest trudne. Najłatwiej być jednostronnym: albo nauczyciel lubi uczniów i nie umie wymagać, albo wymaga i nie potrafi ich polubić. Zamiast elastyczności w takich postawach można zaobserwować działanie siłą bezwładu. Może też być tak, że nauczyciel chce zmienić swój sposób postępowania z uczniami, ale nie potrafi i wpada w stare koleiny. Uniemożliwiają mu to utrwalone przekonania, impulsywne, niekontrolowane uczucia, utarte schematy działania. Przekroczenie tych barier wewnętrznych wymaga samowychowania nauczyciela. To samowychowanie jest niezbędne, aby stać się „twardym jak diament i czułym jak matka”.

Powyżej zarysowane zostały trzy obszary konkretnych działań: stanie na straży ustalonych zasad, budowanie więzi, samowychowanie. W każdym z tych obszarów trzeba podjąć określone decyzje.

Stanie na straży ustalonych zasad

Zasady (reguły) są sprecyzowanymi oczekiwaniami wobec zachowania uczniów. Jeśli w danej klasie są wprowadzone zasady obowiązujące wszystkich, uczniowie wiedzą, czego się od nich oczekuje, co wolno, a czego nie. W ten sposób zasady są podstawą porządku i punktem odniesienia w kierowaniu postępowaniem uczniów. Jest to zjawisko jakościowo różne od

kierowania postępowaniem uczniów w oparciu o dorywcze, doraźne, zmienne polecenia. W porządkowaniu zachowania uczniów poprzez zasady nauczyciel musi podjąć cztery centralne decyzje, odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1. Czego on sam oczekuje od uczniów w związku z ich zachowaniem?
2. Jaką wybierze procedurę ustalenia treści zasad? Czy treść zasad powinien określić sam nauczyciel czy też powinien włączyć do tego uczniów? Jeśli włączyć uczniów, to na jakiej zasadzie? Jaka procedura jest najlepsza?
3. Jaką wybierze procedurę wprowadzenia zasad? Jakie są możliwe sposoby wprowadzenia zasad? Który z możliwych sposobów jest najlepszy? Czy uczniowie muszą wyrazić zgodę na obowiązujące zasady? Na co trzeba zwrócić uwagę w momencie wprowadzania zasad?
4. Jak będzie reagował na brak podporządkowania się zasadom? Czy powiązać zasady z sankcjami? Czy do podporządkowania zasadom można tylko przekonywać czy też można przymuszać? Jeśli przymuszać, to w jakich sytuacjach, w jakich formach i w jakim zakresie?

Budowanie więzi

Więź emocjonalna nauczyciela z uczniami jest czymś innym niż oschła niedostępność, formalne tylko odniesienie, zamknięcie się na kontakt z nimi. Z drugiej strony jest to także coś innego od spoufalania się, wkradania się w łaski, szukania taniej popularności. Nie wystarczy więc „otwartość” i chęć budowania więzi. Trzeba odróżnić więź prawdziwą od więzi „chorej”, opartej na iluzji. Budując więź z uczniami, nauczyciel musi podjąć dwie centralne decyzje, odpowiedzieć sobie na pytania:

1. Jaką więź chce budować? Co według niego różni więź prawdziwą od iluzorycznej?
2. Jakimi sposobami chce budować więź?

Samowychowanie

W sytuacjach zaburzeń porządku mogą się w nauczycielowi pojawić uczucia, które utrudnią lub nawet uniemożliwią mu właściwą w danej chwili reakcję. Może to być np. przemożne pragnienie bycia lubianym i akceptowanym przez uczniów, poczucie upokorzenia, poczucie bezradności, przytłoczenia, niepokój, irytacja, niechęć, złość. Nauczyciel nie może wtedy adekwatnie spostrzegać sytuacji i na zimno jej analizować. Jeśli zaś działa pod wpływem emocji, często prowokuje uczniów do jeszcze większego bałaganu. Stąd konieczne jest przełamywanie wewnętrznych barier i wprowadzenie porządku we własne wnętrze. Umożliwi to bycie „twardym jak diament i czułym jak matka”, czyli bycie elastycznym w kierowaniu postępowaniem uczniów.

Samowychowanie nauczyciela wiąże się więc w sposób istotny z wprowadzaniem porządku w klasie. Można nawet powiedzieć, że wprowadzenie porządku w klasie zaczyna się od wprowadzenia porządku we własnym wnętrzu. Prowadząc samowychowanie, nauczyciel musi podjąć trzy centralne decyzje, odpowiedzieć sobie na pytania:

1. Czy chce poznać własne, wewnętrzne utrudnienia w postępowaniu z uczniami? Czy jest gotów analizować uczucia towarzyszące mu w trudnych sytuacjach?
2. Jaki cel stawia przed sobą, podejmując samowychowanie?
3. Czy chce systematycznie i konsekwentnie pracować nad sobą? W jaki sposób chce to robić?

Jak powiedzieliśmy, do wprowadzenia porządku w grupie prowadzą trzy drogi: twarde stanie na straży zasad, budowanie więzi z uczniami, samowychowanie nauczyciela. Te trzy drogi są ze sobą wewnętrznie powiązane. Razem tworzą wizję działania systemowego, rozłożonego w czasie i obliczonego na dłuższą metę.

3. ZASADY I ICH WPROWADZANIE

Motywnym przewodnim naszych rozważań jest stwierdzenie, że nauczyciel powinien być „twardy jak diament i czulszy od matki”. Właściwie rozumiana „twardość” to inaczej konsekwentne stanie na straży ustalonych zasad. Zasady (reguły) są sprecyzowanymi oczekiwaniami wobec zachowania uczniów². Wprowadzenie zasad obowiązujących wszystkich to podstawa porządku i punkt odniesienia w kierowaniu postępowaniem uczniów. Zasady wskazują, jakie konkretne zachowania są pożądane, a jakie są niedopuszczalne. Jeśli uczeń zna zasady, wie, czego się od niego oczekuje, co wolno, a czego nie.

Sprecyzowanie oczekiwań odnośnie do zachowania uczniów

Pierwszym zadaniem nauczyciela jest dokładne wyobrażenie sobie „idealnej” sytuacji porządku. Ta wizja sytuacji wymarzonej powinna być konkretna i szczegółowa. Nie wystarczy mgliste pragnienie nauczyciela, żeby uczniowie byli cicho i żeby nie przeszkadzali. Nauczyciel powinien dokładnie wiedzieć, jakiego zachowania oczekuje od uczniów.

² Można tu wskazać analogię dotyczącą porządku na drogach. Podstawą tego porządku jest prawo drogowe, czyli zbiór zasad określających jakie zachowania kierowców są właściwe, a jakie niedopuszczalne.

Wybór procedury ustalenia treści zasad

Zespół oczekiwań związanych z idealnym porządkiem trzeba następnie przełożyć na jednoznacznie sformułowane zasady postępowania (reguły)³. Można wskazać na kilka warunków, jakie muszą spełniać zasady.

Powinny one:

- być rozumne (albo jest możliwe przekonanie uczniów do danej zasady, albo doświadczenie o tym ich przekona);
- dotyczyć tylko zachowania uczniów (zasady nie mogą dotyczyć poglądów i uczuć uczniów);
- dotyczyć elementarnych, podstawowych spraw zapewniających porządek;
- być precyzyjne i jednoznaczne (musi być wiadomo, czy zostały przekroczone czy nie);
- być nieliczne (uczniowie muszą je ogarnąć).

Nauczyciel powinien zdecydować, czy treść zasad ma ustalić sam czy też włączyć do tego uczniów? Ma tu kilka możliwości do wyboru:

- sam ustala treść zasad po ewentualnym wysłuchaniu opinii uczniów;
- przedstawia klasie swoje propozycje i prowadzi dyskusję na ten temat;
- pozostawia klasie ustalenie treści zasad, zachowując sobie prawo weta.

Wybór procedury ustalenia zasad wiąże się z wyborem procedury ich wprowadzenia.

Wybór procedury wprowadzenia zasad

W sytuacji, kiedy zasady ustala sam nauczyciel – *swoją decyzją* – moment ich wprowadzenia jest wyraźnie oddzielony. Wprowadzenie polega na poinformowaniu uczniów, jakie zasady będą ich obowiązywać. Można powiedzieć, że jest to swoiste obwieszczenie. Można użyć przykładowych zwrotów: „od dziś obowiązują wszystkie zasady...”; „będą was obowiązywać następujące zasady...”; „będę od was wymagać przestrzegania następujących zasad...”

W sytuacji, kiedy treści zasad były ustalane podczas otwartej dyskusji z klasą wprowadzenie zasad może odbywać się przez:

³ Myron H. Dembo w pracy *Stosowana psychologia wychowawcza* (Warszawa 1997, s. 255) zamieszcza kilka podstawowych zasad, które można modyfikować w zależności od wieku uczniów: Podnieś rękę przed zadaniem pytania. Słuchaj uważnie poleceń nauczyciela. Stosuj się do wskazówek nauczyciela. Współpracuj ze swoimi kolegami z klasy. Pracuj nad poleconymi zadaniami. Wykonuj prace na czas. Traktuj innych tak, jak sam chciałbyś być traktowany. Przynosz podręczniki, ołówki i papier. Siądź w swojej ławce przed dzwonkiem. Nie wystawiaj rąk ani nóg poza ławkę. Wszystkie swoje rzeczy trzymaj przy sobie.

1. *negocjacje* zakładające zgodę obu stron (nauczyciel i klasa jako całość muszą wyrazić zgodę na daną propozycję).
2. *głosowanie* nad przyjęciem zasad (nauczyciel ma, tak jak i każdy uczeń, jeden głos, decyduje większość);
3. *zgoda wszystkich uczniów* (jeśli ktoś nie wyraża zgody na określoną zasadę, rozmowy trzeba kontynuować i poszukiwać kompromisu)

Po głosowaniu lub wyrażeniu obustronnej zgody nauczyciel przypomina przyjęte zasady, informuje że od tego momentu są one obowiązujące. Tak ustalone zasady można spisać i zebrać pod nimi podpisy nauczyciela i uczniów. Zestaw wspólnie ustalonych zasad nazywany jest zwykle kontraktem. Wspólne w tych procedurach jest uroczyste obwieszczenie, że odtąd wszystkich obowiązują ustalone zasady.

Która procedura wprowadzenia zasad jest najlepsza?

Zależy to od sytuacji w klasie i od dojrzałości uczniów. Jeśli w klasie panuje chaos, uczniowie przyzwyczaili się do rozgardiaszu, na poważne pytania odpowiadają żartobliwie, a lekcja przypomina jeden wielki kabaret, może być konieczne zobowiązanie uczniów do przestrzegania zasad bez pytania ich o zgodę. Jeśli zaś klasa jest nastawiona na współpracę z nauczycielem, można z uczniami spokojnie, poważnie, rzeczowo porozmawiać, to warto dać im możliwość decydowania o zasadach. Możliwości współdecydowania o zasadach powinny rosnać wraz z rosnącą samodzielnością uczniów. Zgoda uczniów na zasady jest bardzo ważna. Jeśli zasady zostały przez nich zaakceptowane, łatwiej będzie się im tym zasadom podporządkować. W przyszłości do ich zgody na zasady można się będzie odwoływać. Poza tym w takiej sytuacji uczniowie pomogą nauczycielowi w pilnowaniu przestrzegania wprowadzonych zasad. Nauczyciel powinien więc być elastyczny i umieć wprowadzić zasady według różnych procedur. Wybór procedury powinien być adekwatny do zastanej sytuacji.

W sytuacjach, kiedy nauczyciel ma wątpliwości czy wprowadzić zasadę porządkującą pewne zachowania uczniów, najlepiej poczekać i zobaczyć, jakie będą dalsze skutki tych zachowań. Może wtedy nabrać pewności, że bezwzględnie potrzeba wprowadzić daną zasadę i uczyni to z większym przekonaniem.

Trzeba zwrócić uwagę na ogólną atmosferę, w jakiej dokonywane jest wprowadzenie zasad. Decydujące znaczenie ma tu ton, mimika, gestykulacja nauczyciela. Dla uczniów są to sygnały czy nauczyciel jest pewny swego, zdecydowany, przekonany, że będą oni przestrzegać zasad czy też raczej w jego głosie, mimice można wyczuć obawy, niepewność, zdenerwowanie, irytację, niechęć, chęć odegrania się za doznane upokorzenia. Wypowiadanie zasad tonem płaczącym, niepewnym

czy z drugiej strony agresywnym może sprowokować uczniów do zachowań burzących porządek. Bardzo ważny jest też dobór precyzyjnych słów.

W niektórych klasach zdecydowane wprowadzenie wyraźnych zasad może rozwiązać większość problemów związanych z niewłaściwym zachowaniem uczniów. W innych klasach nauczyciel będzie musiał stoczyć walkę o ich respektowanie. W każdym bądź razie od tego momentu zachowania burzące porządek są „łamaniami zasad”. Fakt ten ma znaczenie strategiczne dla budowania porządku.

Wybór strategii reagowania w sytuacji łamania zasad

Można przyjąć za pewnik, że uczniowie będą łamać zasady. Z wyprzedzeniem trzeba więc przemyśleć generalną strategię reagowania w takich sytuacjach. Istotę problemu można przedstawić w postaci dwóch pytań:

- Czy powiązać zasady z sankcjami?
- Czy do podporządkowania się zasadom można uczniów tylko przekonywać czy też można ich przymuszać?

4. KWESTIA PRZYMUSU

Istotą tej kwestii jest dopuszczalność przymusu jako środka działania. Pierwszym krokiem w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie będzie sprecyzowanie terminu *przymus*. Słowniki języka polskiego definiują ten wyraz następująco: ‘presja wywierana na kogoś, zmuszająca go do działania wbrew jego woli, chęci’; ‘prawnie określone środki, które mają zmusić do przestrzegania obowiązujących przepisów’⁴ Terminy wskazujące na różne aspekty przymusu to: *presja, nacisk, władza, karność, wymagania, posłuszeństwo, dyscyplina, autorytet*. Przymus to użycie siły, wywieranie nacisku na to, żeby ktoś postąpił tak, a nie inaczej. Nacisk, presja na określone zachowanie może mieć różne stopnie. Wykorzystanie przymusu może być nieznaczące i marginalne, ale może też stanowić centralny element reakcji na zachowanie ucznia. W sytuacji stosowania przymusu wolny wybór jest – w różnym stopniu – ograniczony: „nawet jeśli nie chcesz, to musisz”.

Siła wykorzystywana do wywarcia presji może być dwojakiego rodzaju⁵:

- siła psychiczna; siła ta przejawia się np. w spojrzeniu, mimice, w tonie głosu przy wydaniu polecenia, w którym „słyszać” pewność, że uczeń wykona polecenie,
- stosowanie nagród i kar; nagradzanie za wypełnianie zasad i karanie za ich łamanie jest działaniem „siłowym”, jest wymuszaniem podporządkowania się regułom „jeśli

⁴ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 34, Poznań 2001, s. 293

⁵ Siła fizyczna, czyli bicie uczniów jest niedopuszczalna i to pozostaje poza dyskusją.

postąpisz tak a tak, twoja sytuacja będzie korzystna, jeśli postąpisz inaczej, będziesz miał przykrości”.

Wróćmy do postawionej kwestii – czy przymus jest dopuszczalny jako reakcja na łamanie zasad? Problem ten można odnieść do przykładowej zasady: „wszyscy są obowiązani siedzieć w swoich ławkach. Wstawać, chodzić między ławkami można tylko za pozwoleniem nauczyciela”. Czy do przestrzegania tej zasady można tylko przekonywać czy można też przymuszać?

Na tak postawione pytanie możliwe są dwie odpowiedzi:

1. Do przestrzegania zasad – a więc i tej zasady – można uczniów tylko zachęcać i przekonywać. Przymus jest w ogóle niedopuszczalny. Można liczyć tylko na dobrą wolę uczniów, że prędzej czy później sami się tej zasadzie podporządkują, jeśli się przekonają, że jest słuszna.
2. Do przestrzegania zasad – a więc i tej zasady – można uczniów przymuszać. Przymus jest w pewnych sytuacjach dopuszczalny. Można żądać od uczniów podporządkowania się tej zasadzie i karać tych, którzy ją łamią.

Odpowiedzi te zostaną obecnie przeanalizowane.

Odpowiedź 1.

Przymus jest niedopuszczalny

Do przestrzegania zasad nie można uczniów przymuszać. Można ich tylko zachęcać i przekonywać. Przymus jest w ogóle niedopuszczalny. Nie wolno stosować kar i nagród.

Argumenty

Zwolennikiem powyższej tezy jest m.in. T. Gordon, autor książek wydawanych także w naszym kraju. Argumenty Gordona można sprowadzić kilku centralnych⁶:

1. Wykorzystanie przymusu (władzy) godzi w godność dzieci i jest brakiem szacunku. Przymus i władza powodują, że wychowanie staje się tresurą. Tak samo robią np. treserzy psów, aby je uczyć posłuszeństwa. Żądając posłuszeństwa, dorośli traktują dzieci jak zwierzęta, poniżej ich godności. Przymus poniża i upokarza. Dorośli wykorzystują swoją przewagę, by ograniczać wolność dzieci i młodzieży. Władza i autorytet są więc nieetyczne.

⁶ Rekonstrukcja argumentacji Gordona jest oparta o następujące fragmenty jego książek: *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 156-183; *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 206-231; *Wychowanie w samodyscyplinie*, Warszawa 1997, s. 44-128.

2. Przymus (władza) przynosi negatywne skutki rozwojowe. Na skutek „trenowania posłuszeństwa” dzieci stają się zastraszone, lękliwe i nerwowe, często przejawiają wrogość i mściwość. Inne możliwe skutki używania władzy w wychowaniu to zauważalne u wychowanków: opór, negatywne zachowanie, bunt, nieposłuszeństwo, zemsta, niszczenie, bicie, łamanie reguł i praw, ataki wściekłości, kłamstwo, oszukiwanie, tworzenie band, zamykanie się w sobie, rezygnacja, poczucie klęski, płacz, poczucie beznadziejności, strach, nieśmiałość, picie alkoholu, branie narkotyków, przekora, negacja, złość, gniew, wrogość, ukrywanie uczuć, uległość, wycofywanie się, ucieczka.
3. Posłuszeństwo jest wypaczeniem rozwoju dziecka. Gordon stawia pytanie: Czy chcemy mieć posłuszne dzieci? Poszukując odpowiedzi, wskazuje na następujące fakty: w imię posłuszeństwa tysiące Niemców uczestniczyło w zbrodni eksterminacji Żydów, eksperyment Milgrama wykazał, że posłuszeństwo autorytetowi przynosi zanik samokontroli poczucia odpowiedzialności⁷. Poza tym stawia tezę, że wpajany nawyk posłuszeństwa sprawia, że dziecko nie protestuje, kiedy jest molestowane seksualnie. Nie można więc uznać, że posłuszeństwo jest czymś wartościowym w procesie wychowania.
4. Przymus (władza) są generalnie nieskuteczne. Nagrody i kary są rzadko skuteczne przy wychowaniu do skomplikowanych sposobów zachowania. Można się spodziewać, że podczas nieobecności karzącego dorosłego dziecko wróci do dawnego zachowania.
5. Przestrzeganie zasad powinno wynikać z samodyscypliny. Przestrzeganie zasad ustanowionych wspólnie z uczniami powinno się opierać na ich samokontroli. Samokontrola jest czymś wartościowym w przeciwieństwie do kontroli zewnętrznej. Wartościowa jest samodyscyplina w przeciwieństwie do dyscypliny zewnętrznej.

Odpowiedź 2.

Przymus jest dopuszczalny w określonych sytuacjach i pod pewnymi warunkami

Do przestrzegania zasad można w określonych sytuacjach przymuszać. Przymus jest dopuszczalny. Porządek może być wymuszony. Nauczyciel ma prawo korzystać z władzy, działać w pewnych sytuacjach z pozycji autorytetu i podejmować decyzje dotyczących postępowania uczniów, wprowadzać karność, żądać posłuszeństwa. Ma wreszcie prawo uczyć w posłusznej klasie. Należy więc zasady powiązać z sankcjami za ich łamanie. Nie znaczy to, że powinien tak

⁷ Eksperyment ten jest opisany w pozycji: E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 1987, s. 65-69.

postępować często, że powinna to być istota jego pracy. Teza ta znaczy tylko tyle, że tego typu działanie jest dopuszczalne w niektórych sytuacjach.

Argumenty

1. Uczniowie – dzieci lub młodzież – nie są jeszcze ludźmi dorosłymi, nie są jeszcze w stanie z własnej woli przestrzegać zasad. Nie są jeszcze samodzielni w postępowaniu, nie mają wykrystalizowanej silnej woli. Młodzi ludzie ulegają łatwo presji własnych impulsów, chwilowych emocji. Trzeba im pomóc w dorośnięciu do samodzielności. Często wiedzą, jak należy postępować, są do tego przekonani, ale są za słabi, aby sobie to narzucić. Trzeba ich zmusić do takich rzeczy, które robiliby, gdyby mieli więcej siły w sobie. Takie rozumne wymaganie pomaga uczniowi w walce z samym sobą, jest pomocą dla jego słabej woli.
2. Etap zależności zewnętrznej (heteronomii, dyscypliny zewnętrznej) jest niezbędnym warunkiem przejścia w rozwoju moralnym (osobowościowym) na etap zależności wewnętrznej (autonomii, samodyscypliny). Jest to prawidłowość udokumentowana badaniami m.in. J. Piageta. Na początku zasady są dla dziecka czymś z zewnątrz i są wsparte naciskiem społecznym. W trakcie dorastania mogą stać się czymś wewnętrznym, przyswojonym i uwewnętrznionym. Może nastąpić przejście od porządku opartego na zewnętrznym przymusie do porządku opartego na wewnętrznej decyzji uczniów. W ten sposób zasady wsparte najpierw zewnętrznym przymusem mogą się stać punktem, od którego uczniowie rozpoczną stawianie wymagań samym sobie. Zewnętrzne wymagania mają być tylko środkiem do tego, aby uczniowie potrafili sami sobie stawiać wymagania, aby zostali sprowokowani do samowychowania. Warunkiem koniecznym tego przejścia jest jednak etap zależności zewnętrznej. Nie da się „przeskoczyć” w rozwoju od razu do etapu zależności wewnętrznej, do autonomii. Samo usunięcie zewnętrznego przymusu jest iluzoryczne. Jeśli uczniowie są w sytuacji, w której nauczyciel zrezygnował z zewnętrznego przymusu, to wcale nie znaczy, że są już wolni⁸. Wtedy pojawiają się zjawiska takie jak: uleganie impulsom, chwilowym pragnieniom, uleganie naciskowi grupy (konformizm). Jest wręcz odwrotnie, „brak rozumnego przymusu nie jest szanowaniem wolności dziecka, ale brakiem pomocy, aby się stało wolnym”⁹. Zewnętrzny przymus jest tylko etapem przejściowym. Młody

⁸ Szerzej tę myśl rozwija S. Hessen w pozycji *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, s. 13-78.

⁹ L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 96.

człowiek powinien ostatecznie zewnętrzny autorytet przerosnąć poprzez wzmocnienie siły swojej osobowości¹⁰.

3. Przymus w służbie zasad (wymagania) może być dla uczniów pomocą w dystansowaniu się wobec przymusu jaki wywiera na niego grupa rówieśników. Presja grupy rówieśniczej jest czasem tak duża, że uczniowie zachowujący się właściwie w trakcie kontaktów indywidualnych, w obecności kolegów „wychodzą” wprost z siebie, aby przez wygłupy „rozwalić” zajęcia. Rozwojowym zadaniem uczniów jest „przerośnięcie” tego potężnego wpływu, wyzwolenie się z konformizmu. W tej walce wewnętrznej rozsądne wymagania ze strony nauczyciela wsparte środkami przymusu mogą stanowić wielką pomoc.
4. Przymus w służbie zasad ze strony dorosłego jest koniecznym warunkiem zachowania elementarnej sprawiedliwości. W rozważaniu właściwych sposobów postępowania wobec ucznia zakłócającego porządek bardzo łatwo skoncentrować się tylko na dobru tego ucznia i zapomnieć, że istnieje coś takiego jak dobro całej grupy, dobro tych uczniów, którzy chcą współpracować z nauczycielem, chcą się uczyć. Jeśli jeden uczeń odmawia podporządkowania się zasadom, burzy porządek a nauczyciel czeka na przejaw jego dobrej woli, to decyzja o tym, co się dzieje na lekcji, zaczyna zależeć coraz bardziej od tego ucznia. Traci na tym cała grupa, tracą ci, dla których lekcja jest ważna i chcą z niej skorzystać.
5. Stosowanie przymusu w służbie zasad jest powszechną praktyką społeczną. Przykłady można mnożyć: jednym z zadań policji jest wymuszanie respektowania przez kierowców zasad prawa drogowego, czy im się to podoba, czy nie. Wszyscy płacimy podatki i to nie dlatego, że po przemyśleniu podjęliśmy taką decyzję. Jeśli odmówimy płacenia, wyraźnie odczujemy przymus zmierzający do tego, abyśmy się jednak podporządkowali prawu. Istnieje też przymus szkolny, czyli obowiązek edukacyjny i rzadko kto go kwestionuje¹¹.
6. Istnieją wyniki badań wskazujące, że pewne rodzaje przymusu są odbierane przez uczniów, jako coś pozytywnego. „H. Gannaway sądzi, że w uczniowskim widzeniu świata główna różnica istnieje między nauczycielem „twardym” i „miękkim”, przy czym „twardy” budzi więcej sympatii i szacunku, „miękki” natomiast jest do tego, żeby „rozrabianiem” jego miękkość wykorzystać. Ta opinia współbrzmi z rezultatami innych badań, które zdają się wskazywać, że uczniowie wolą nauczyciela surowego, bo

¹⁰ Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935.

¹¹ Moim zdaniem przymus szkolny jest sprawą dyskusyjną.

surowość daje „strukturę”, w której obrębie wiadomo, czego się trzymać i wiadomo, jakich zachowań można się od nauczyciela spodziewać”¹².

Wniosek

Przedstawiona powyżej argumentacja uprawnia do stwierdzenia, iż w pewnych sytuacjach przymus jest dopuszczalnym środkiem działania wychowawczego. Do przestrzegania zasad można – czasem nawet trzeba – uczniów przymusić, ale ostatecznie, w dłuższej perspektywie do zasad trzeba ich pozyskać.

Odpowiedź na argumenty przeciw dopuszczalności przymusu

Argumenty przeciw dopuszczalności przymusu zawierają następujące błędy:

1. *Bezpodstawne uogólnienie.* Z faktów negatywnych skutków stosowania przymusu nie można wyciągnąć wniosku, że przymus jest w ogóle niedopuszczalny. Uprawnionym wnioskiem może być także i taki, że istnieją nadużycia przymusu, że istnieje „chory” przymus. Przykłady przytaczane przez Gordona są często opisane powierzchownie. Nie wiadomo np. czy zastosowany przymus był związany z ustalonymi wcześniej zasadami czy wynikał z chwilowego kaprysu. Poza tym są one skrajnie jednostronne. Wniosek, jaki można z nich wysnuć, to np. ten, że istnieje „chore” posłuszeństwo. Wniosek zaś, że posłuszeństwo jako takie jest czymś negatywnym, jest bezpodstawnym uogólnieniem.
2. *Niedostrzeganie rzeczywistej natury dziecka.* W argumentach przeciw przymusowi jest nieobecna świadomość tego, że dzieci i młodzież ulegają tak chaotycznym, krótkotrwałym emocjom, jak również presji grupy rówieśniczej. Bezpodstawnie dziecko jest uważane za człowieka dorosłego, o ukształtowanym w pełni charakterze, o dojrzałej umiejętności kierowania swoim postępowaniem. Wynikałoby więc z tego, że nie ma potrzeby podejmowania przez dzieci i młodzież samowychowania i przewycięzania samego siebie w imię prawdy o rzeczywistości, nie ma potrzeby wzmacniania siły swojej osobowości.
3. *Rozłączne traktowanie tego, co w procesie rozwoju jest wewnętrznie powiązane.* Dyscyplina zewnętrzna i samodyscyplina stanowią dwa następujące po sobie etapy rozwoju wewnętrznego. Są one wzajemnie powiązane. Etap dyscypliny zewnętrznej jest konieczny do przejścia na etap samodyscypliny. Nie można więc tych rzeczywistości sobie przeciwstawiać. Błędne jest stawianie alternatywy albo – albo: albo kontrola zewnętrzna, albo samokontrola – tak jak czyni to T. Gordon. Dotychczasowe rozważania

¹² A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 124.

uprawniam do wniosku, że właściwie postawiona kwestia przymusu powinna brzmieć: Jaki przymus jest dopuszczalny w wychowaniu?; W jakich sytuacjach?; Pod jakimi warunkami?; Jaki przymus jest niedopuszczalny?; Jaki jest przymusem „chorym”? B. Nawroczyński tak formułuje to pytanie: „Jak zastąpić w wychowaniu rodzaje przymusu i swobody posiadające niższą wartość wychowawczą przez inne ich rodzaje, o wartości wychowawczej możliwie najwyższej?”¹³

5. RODZAJE DOPUSZCZALNEGO PRZYMUSU

Dotychczasowe rozważania uprawniają do przyjęcia wniosku, że przymus w wychowaniu jest dopuszczalny. Pozostaje kwestia: Jaki przymus? I co za tym idzie: Jaki przymus jest niedopuszczalny?

Na początek trzeba wyciągnąć wniosek wynikający z dotychczasowego toku prowadzonych analiz. Z całego kontekstu rozważań wynika, że przymus powinien być tylko środkiem do wdrożenia w przestrzeganie zasad, że może być tylko narzędziem w służbie zasad. Jest to sprawa zupełnie podstawowa. Kwestia przymusu jest bowiem tylko fragmentem szerszego zagadnienia wprowadzania zasad. Podstawą porządku są zasady, a nie przymus. To jest właściwy kontekst tego problemu. Warto też przypomnieć myśl z poprzednich analiz, że zewnętrzne wymuszanie pewnych zachowań ma w perspektywie zmierzać do tego, żeby uczeń nauczył się sam od siebie wymagać, żeby potrafił się przymusić do działań uznanych przez siebie za słuszne. Zasady – fundament porządku – powinny dotyczyć spraw elementarnych i być oczywiste dla wszystkich. Obowiązkiem uczniów powinno być np.: okazywanie szacunku wobec nauczyciela i między sobą, zajmowanie się tematem zajęć, siedzenie podczas zajęć w ławkach – bez wychodzenia, zabieranie głosu po udzieleniu go przez nauczyciela, wykonywanie jego poleceń. Uczniowie – tak jak dorośli w miejscu pracy – powinni mieć wyraźnie sprecyzowany „zakres obowiązków”.

Dotychczasowa analiza wskazała warunki wstępne, jakie muszą być spełnione przed użyciem przymusu. Są to: wyraźnie sformułowane zasady (obowiązki) i doprowadzenie do uzyskania wyraźnej, publicznej zgody na ich przestrzeganie. Jeśli w takiej sytuacji zasady będą łamane, nauczyciel ma prawo użyć środków przymusu. Podstawową zasadą w tym względzie jest stwierdzenie, że użyty przymus powinien być adekwatny do sytuacji. Ta ogólna zasada rozkłada się na dwie szczegółowe

1. Przymus powinien być stosowany tylko w sytuacji świadomego nieposłuszeństwa. Złamanie zasad może wynikać z niewiedzy i braku informacji, z przeżywania

¹³ B. Nawroczyński, *Przymuszać czy wyzwalać?* w: B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. I, Warszawa 1987, s. 280.

problemów emocjonalnych bądź być wynikiem świadomej zagrywki, nieposłuszeństwa dokonanego z premedytacją. Tylko w tej ostatniej sytuacji – świadomego buntu przeciw zasadom – może być zastosowany przymus. W praktyce rozróżnienie, z czego wypływa dane postępowanie, może być czasem niezmiernie trudne.

2. Stopień wymuszania należy dostosować do skali nieposłuszeństwa. Istnieje wiele stopni przymusu i należy je stopniować bez przeskoków. Nie wolno „wyciągać armat na wróble”. Stopnie przymusu można uszeregować następująco:
 - *Wywieranie presji psychicznej*. Sposobem wywierania takiej presji jest odpowiednie modulowanie tonu głosu, operowanie mimiką twarzy, spojrzeniem. Są to sposoby komunikowania bez użycia słów. Za pomocą takich środków można przekazać wiele informacji, jak również wpłynąć na postępowanie. W tonie głosu, spojrzeniu, mimice można wyczuć siłę charakteru, zdecydowanie lub obawy. Tak wyrażana presja psychiczna pojawia się szczególnie w indywidualnym kontakcie. Są uczniowie, na których „działa” mocne, zdecydowane spojrzenie. Innym do uspokojenia się potrzebne jest np. wypowiedzenie imienia wzmocnionym tonem z odpowiednią mimiką i spojrzeniem. Jeszcze inni potrzebują mocniejszych sposobów przekazania odpowiednich komunikatów. Środkiem wywierania nacisku psychicznego jest indywidualna rozmowa o charakterze reprimendy. Jej celem jest wpłynięcie na decyzję ucznia podporządkowania się zasadom.
 - *Stosowanie nagród i kar*. Mocniejszym środkiem przymusu jest stosowanie nagród i kar. Nagroda jest działaniem korzystnym dla ucznia, kara zmierza do uczynienia jego sytuacji niekorzystną. Istnieje cała skala nagród i kar o różnym stopniu przymusu. Jakie możliwości wykorzystania nagród i kar ma w klasie nauczyciel? Sprawę tę trzeba traktować systemowo, nie zaś dorywczo i akcyjnie. Można wskazać na generalną zasadę, że im bardziej atrakcyjne są zajęcia, tym większe możliwości operowania nagrodami i karami. Możliwości te można zwiększyć także poprzez wprowadzenie systemu „żetonowego”¹⁴. Polega on na przyjęciu wewnętrznej „waluty” i ustaleniu „cennika” zachowań. Uczniowie mogą za właściwe zachowania „zarabiać”. Zachowania łamiące zasady oznaczają straty „finansowe”. Wprowadzenie takiego systemu daje możliwości karania czyli potracania z „zarobków”. Co pewien czas np. co miesiąc można zorganizować „sklep” np. z książkami, drobnymi upominkami, pisakami, obrazkami – opatrzonymi „cenami”

¹⁴ Konkretnie, szkolne przykłady funkcjonowania takiego systemu można znaleźć: Ch. Gallowey, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, Warszawa 1988, s. 80-81; J. Dobson, *Zasady nie są dla tchórzów*, Warszawa 1993, s. 133-134.

w przyjętej wewnętrznej „walucie”. Uczniowie z bogatym „kontem” mogą sobie pozwolić za „zakup” większej ilości różnych dóbr.

- *Odwołanie do innych osób.* Odwołanie się do innych osób: rodziców, wychowawcy klasy, dyrektora jest zwiększeniem presji na to, by uczeń podporządkował się obowiązującym zasadom. Osoby te są ważne dla ucznia i dysponują dodatkowymi możliwościami nagradzania i karania. Celem dobrze poprowadzonej rozmowy z takimi osobami, np. z rodzicami, powinno być uczynienie ich sojusznikiem nauczyciela i stworzenie wspólnego frontu postępowania wobec ucznia¹⁵.
- *Postawienie ultimatum.* W sytuacji, kiedy uczeń permanentnie łamie wprowadzone w klasie zasady, a jego zachowanie wskazuje, że nie chce uczestniczyć w zajęciach, można wykorzystać procedurę postawienia przed uczniem ultimatum (w szkole podstawowej – przed rodzicami). Istotą tej procedury jest uzyskanie wyraźnej, publicznej deklaracji o zgodzie na obowiązujące zasady. Taka rozmowa powinna się odbyć w szerszym gronie – dyrektor, wychowawca klasy, rodzice. Trzeba z góry ustalić sankcję za łamanie zasad po takiej rozmowie. Jeśli uczeń dalej łamie obowiązujące zasady, to w pewnych wypadkach właściwym postępowaniem może być odebranie uczniowi prawa do nauki w tej konkretnej szkole.

Kluczem do właściwego stosowania przymusu jest determinacja woli i siła charakteru. Środki techniczne są ważne, ale mają drugoplanowe znaczenie. Nauczyciel może mieć bogaty repertuar nagród i kar, a może brakować mu zdecydowania w ich stosowaniu. Determinacja woli jest ważniejsza niż konkretne posunięcia. Jeśli bowiem nauczyciel, np. widząc w klasie ucznia, który zaczyna żuć gumę, zrezygnuje z walki o przestrzeganie zasad i wewnętrznie się podda, uczniowie bardzo szybko to wyczują i wykorzystają. Nie wystarczy nieśmiałość, niepewność, pełne wahania „nie” dla jakiegoś uczniowskiego postępu. Z drugiej strony nawet, jeśli nauczyciel nie wie, co zrobić w danej trudnej sytuacji, ale zdecydowanie nie zgadza się na jakieś zachowania uczniowskie, to sama gotowość obrony zasad wyrażająca się właśnie w tonie, mimice, spojrzeniu może przynieść zmianę ich postępowania.

Trzeba pamiętać, że w szkole nie może dochodzić do sytuacji nadużycia przymusu. Taki „chory przymus” ma miejsce wtedy, gdy:

1. nie jest związany z zasadami, a nauczyciel używa go do przeprowadzenia swoich zmiennych kaprysów;
2. jest nieadekwatny, nieproporcjonalny do skali zachowania łamiącego zasady;

¹⁵ W metodyce prowadzenia rozmowy z rodzicami można wiele skorzystać – na zasadzie analogii – z takich pozycji, jak: R. Fisher, W. Ury, *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa 1991; W. Ury, *Odchodząc od NIE. Negocjowanie od konfrontacji do kooperacji*, Warszawa 1995.

3. jest stosowany w otoczce agresji, irytacji, niechęci wobec ucznia, chęci udowodnienia swojej przewagi czy odegrania się za doznane upokorzenia; w takiej sytuacji ważniejsze dla nauczyciela jest upokorzenie i poniżenie ucznia, „rzucenie go na kolana” niż wymuszenie podporządkowania się zasadom; takie działania są często związane z wypowiedziami podważającymi poczucie własnej wartości ucznia, z poniżaniem go; taki przymus to po prostu brutalność;
4. jest stosowany do wpłynięcia na zbyt duży obszar zachowania uczniów, wychodzący poza elementarne zasady gwarantujące porządek; w takim postępowaniu użycie przymusu zmierza do uczynienia z uczniów „niewolników”;
5. jest wykorzystywany do wpływania na sposób myślenia uczniów lub ich sposób przeżywania; można np. wykorzystać środki przymusu, żeby uczeń zmienił zachowania wyrażające lekceważenie wobec nauczyciela, ale uczeń ma prawo z nauczycielem się nie zgadzać;
6. nie jest etapem przejściowym, ale staje się celem samym w sobie.

Twarde stanie na straży zasad wymaga uzupełnienia w postaci budowania trwałej więzi z uczniami. Dlatego też trzeba postawić pytanie: W jaki sposób tę więź budować? Po uzyskaniu na nie odpowiedzi pojawi się pytanie kolejne: W jaki sposób połączyć postawę gotowości stosowania środków przymusu z nastawieniem na budowanie przyjacielskiej więzi?

6. BUDOWANIE WIĘZI

Wprowadzanie porządku wymaga z jednej strony twardego stania na straży ustalonych zasad, z drugiej zbudowania z grupą więzi emocjonalnej. Czy budowanie więzi z uczniami jest w ogóle możliwe po wcześniejszym przyjęciu postulatu „bycia twardszym niż diament”? Należy tu sprecyzować, czym jest więź emocjonalna. W uściśleniu tego pojęcia pomóc może obserwacja istniejących związków emocjonalnych pomiędzy nauczycielami i uczniami. Pozwala ona na dokonanie rozróżnienia dwu rodzajów (typów) więzi.

Pierwszy z nich potocznie nazywany jest jako *spoufalanie się, wkradanie w łaski, tania popularność*¹⁶. Nazwy te wskazują na pewne istotne cechy takiej więzi. Spoufalanie się mówi o tym, że jest w takiej więzi element zaufania, ale jest w nim coś niestosownego. Wkradanie się w łaski wskazuje na łaskę i życzliwość, które jednak są „wykradzione”. Można dostrzec tu wskazówkę, że zachodzi jakieś subtelne oszustwo we wzajemnej relacji. Tania popularność wyraźnie podkreśla małą wartość takiej więzi. Podsumowując te intuicje można powiedzieć, że tego typu więź zawiera jakiś fałsz, nieautentyczność. Nauczycielowi zaangażowanemu w taką więź

¹⁶ W psychologii zjawisko to określane jest jako „ingracja”.

zależy na „porozumieniu” z uczniami za wszelką cenę. W obawie przed stratą aprobaty z ich strony będzie gotów zrezygnować z wymagania, przestrzegania zasad. Będzie też chciał być za wszelką cenę „dobrym” w nadziei, że uczniowie odpowiedzą mu tym samym. Uczucie sympatii, lubienie uczniów krępuje np. jego zdolność do bycia sprawiedliwym. Jego emocje są w pewnym sensie bezwładne. Ulega on dynamice uczuć obecnych w więzi, popada w emocjonalny dryf. Bliski związek jest czymś, co go przerasta, jest silniejsze od niego. Dlatego ciepło okazywane uczniom jest nijakie, bez wyrazu. Tego typu więź jest „chora”. Uczniowie interpretują ją jako słabość.

Drugi typ więzi można określić jako wzajemny szacunek i zaufanie oparte na powoli rosnącym, wzajemnym poznaniu się. Obecna jest w niej bliskość emocjonalna, nie żywiołowa jednak, a w pewnym sensie „zdystansowana”. Tego typu więź jest skutkiem wewnętrznego wysiłku nauczyciela, świadomego kierowania przez niego dynamiką rozwijającej się relacji, kontrolowania impulsów emocjonalnych. Dlatego ciepło w niej obecne jest „sprężyste”, energiczne. Jego źródłem nie jest bowiem uleganie „miłym” emocjom, ale uczucia uporządkowane, „prześwietlone” refleksją oraz wsparte decyzją. Więź ta ze strony nauczyciela opiera się przede wszystkim na decyzji zaakceptowania w sposób trwały ucznia, bez ulegania irytacjom, chęci odegrania się czy udowodnienia swojej przewagi. Sama więź jest tu uznana za wartość względną. Ta względność jest związana i podporządkowana więzi, istotniejszym od niej wartościom oraz traktowaniu jej jako element systemu działań wychowawczych, nie coś wyizolowanego.

Odpowiadając na początkowe pytania można stwierdzić, że postawa twardego stania na straży ustalonych zasad jest nie do pogodzenia z pierwszym typem więzi. W drugim natomiast przypadku takiej sprzeczności nie widać. Co więcej, można dostrzec pewien wspólny mianownik w postaci podkreślenia wagi aktywnej, kierowniczej roli nauczyciela.

W jaki sposób budować dobrze rozumianą więź z uczniami? Nauczyciel powinien podjąć w tym względzie kilka decyzji o znaczeniu strategicznym:

- W początkowym etapie pracy z klasą należy najpierw rozstrzygnąć kwestię władzy i przywództwa. Istotne dla obu stron jest ustalenie, kto okaże się silniejszy, kto będzie nadawał ton przebiegowi zajęć – nauczyciel czy klasa? Dla uczniów ważniejsze jest czy nauczyciel jest mocny, „twardy” niż czy jest sympatyczny. A. Janowski pisze: „Pierwotny test, jakiemu uczniowie poddają każdego, kto chce ich wychowywać i nauczać, dotyczy tego, czy umie utrzymać porządek” (...). Nauczyciele – zdają się komunikować uczniowie – są od tego, żeby sobie dawać z nami radę, sprawdzamy ich, by zobaczyć, czy potrafią nad nami zapanować i dopiero, gdy to sprawdzenie wypadnie

pozytywnie, będziemy skłonni słuchać tego, co mają nam do powiedzenia”¹⁷. Dodałbym jeszcze – „dopiero wtedy będziemy chcieli odpowiedzieć na propozycję nawiązania bliższej więzi”.

- Należy być przygotowanym na to, że niektórzy uczniowie nie odpowiedzą na propozycje budowania więzi. Nie jest celowe dążenie za wszelką cenę do nawiązania więzi, osiągnięcia porozumienia. Dobrze jest, jeśli nauczyciel podejmie decyzję, że uczniowie nie muszą go lubić, zgodzi się wewnętrznie na brak uznania z ich strony. W przeciwnym wypadku będzie podatny na szantaże ze strony uczniów, którzy mogą mu zagrozić: „przestaniemy Panią/Pana lubić”. Sekretem zbudowania dobrej więzi jest sprawienie, aby to uczniowie „chodzili” za nauczycielem, a nie on za nimi. Dlatego musi być gotów ze względu na wagę pewnych spraw postąpić wbrew grupie i zaryzykować utratę sympatii uczniów.
- Należy nastawić się na powolne budowanie więzi. Więź należy budować bez pośpiechu. Do przełamania bariery nieufności potrzebny jest czas. Pięknie o tym mówi króciutkie opowiadanie przytoczone przez Baden-Powell'a: „Pewien człowiek, który codziennie przechodził tą samą, brudną ulicą, ujrzał raz małego chłopca z odrażającą, brzydka twarzą, i niedorozwiniętymi kończynami, bawiącego się w rynsztoku skórką od banana. Człowiek skinął na niego – ale chłopiec uciekł przerażony. Następnego dnia skinął znowu. Chłopiec uznał, że nie ma czego się bać i splunął w jego kierunku. Dnia następnego małe stworzenie tylko się przyglądało, a jeszcze następnego wykrzyknęło: – „Hi!”, gdy człowiek nadchodził. Z czasem chłopiec zaczął się uśmiechać na pozdrowienie, na które teraz oczekiwał. W końcu zwycięstwo było zupełne, gdy drobna figurka czekała na rogu ulicy i uchwyciła palce człowieka w małą, drobną garstkę. Była to zwykła, smutna uliczka, a stała się jednym z najjaśniejszych miejsc”¹⁸.
- Należy przeanalizować własne motywy budowania więzi z uczniami. Warto odpowiedzieć sobie na pytania: Dlaczego zależy mi na zbudowaniu więzi?; Z obawy?; Z chęci zabezpieczenia się?; Z chęci udowodnienia sobie, że jestem sympatyczny? Jeśli odkryjemy w sobie takie motywacje, należy zrezygnować z dążeń do budowania więzi z uczniami.
- Trzeba być obecnym wśród uczniów poza czasem nauki. Konieczne jest szukanie okazji do rozmów z uczniami na różne tematy, m.in. o ich zainteresowaniach. Wymaga to wygospodarowania czasu na wspólne przebywanie. Obecność wychowawcy wśród wychowanków jest mocno akcentowana w pedagogice ks. Bosko: „Wychowywać, to

¹⁷ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, s. 132-133.

¹⁸ *Wskazówki dla skautmistrzów*. Warszawa 1981, s. 17.

znaczy być wśród chłopców, nie żeby im się narzucać, ale z nimi rozmawiać i zabawiać się w taki sposób, by wszyscy się zbliżali do wychowawcy, który dzięki temu może pozyskać serca wszystkich”¹⁹.

- Dobrze jest organizować sytuacje sprzyjające wspólnemu działaniu. Robienie czegoś wspólnie powoduje powstawanie poczucia wspólnoty.
- Warto nastawić się na „przylapywanie uczniów na <gorącym>, dobrym uczynku”²⁰. Dobrze wypowiedziana pochwała może być bardzo ważnym krokiem w nawiązaniu i pogłębieniu więzi.
- Jeśli uczniowie obdarzą nauczyciela zaufaniem i zaczną mówić o swoich problemach, to najważniejsze jest uważne, „aktywne słuchanie”. Polega ono na mówieniu własnymi słowami, jak nauczyciel zrozumiał to, co powiedział uczeń, jak odczytuje jego sposób myślenia, przeżywania. Taki sposób prowadzenia rozmowy ma na celu danie uczniowi poczucia zrozumienia dla jego problemu. Poza tym także pomaga w sprowokowaniu go do samodzielnego obiektywizowania trudności, prześwietlania skłębionych uczuć i konfrontowania ich z rzeczywistością²¹.
- Mówienie przez nauczyciela o swoich osobistych sprawach w rozmowie z uczniem może pogłębić wzajemne więzi, ale musi być adekwatne do poziomu wzajemnego zaufania i charakteru sytuacji.

Młodym ludziom potrzebne dla rozwoju jest doświadczenie więzi z dorosłymi, jak również doświadczenie obrony przez nich ustalonych zasad. Żeby sami mogli stać się dorosłymi, żeby ukształtowali swój charakter muszą z jednej strony wiedzieć, że są kochani, z drugiej – podporządkować się rozumnym wymaganiom. Na związek tych dwu elementów wskazuje myśl Jana Pawła II: „Człowiek jest w stanie przyjąć nawet wielkie wymagania, jeśli czuje, że jest akceptowany”²².

Budowanie tak rozumianej więzi jest trudne. Trudna też jest twarda obrona ustalonych zasad. Dlatego też, aby stać się „twardszym niż diament i czulszym od matki” potrzebne jest podjęcie przez nauczyciela trudu samowychowania. W tym kontekście pojawia się pytanie: W jaki sposób pracować nad sobą, aby umieć jednocześnie budować dobrze rozumianą więź i stać twardo na straży zasad?

¹⁹ L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986, s. 37.

²⁰ Por. Ch. Gallowey, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988, t. II, s. 67.

²¹ Technika „aktywnego słuchania” jest opisana m.in. w pozycjach: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 53-94; E. Faber, A. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1992, s. 13-63.

²² Cytuję z pamięci. Niestety, nie odnalazłem źródła tej wypowiedzi.

7. WEWNĘTRZNE TRUDNOŚCI WE WPROWADZANIU PORZĄDKU

Nie jest łatwo stać na straży ustalonych zasad i jednocześnie budować więź przyjaźni z uczniami. Na pierwszy rzut oka wygląda to na sprzeczność: albo stawianie wymagań, albo poszukiwanie porozumienia. Najłatwiej wpaść w którąś z tych skrajności i być jednostronnym. Zintegrowanie w sobie tych dwu nastawień, połączenie tych dwu umiejętności wymaga wysiłku i systematycznej pracy nad sobą. Inaczej mówiąc, konieczne jest podjęcie samowychowania. Pytanie, jakie się w związku z tym nasuwa, brzmi: W jaki sposób ta praca nad sobą ma wyglądać?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba się wcześniej zastanowić nad następującymi zagadnieniami: Dlaczego bycie „twardszym niż diament i czulszym od matki” jest takie trudne?; Dlaczego najłatwiej stosować „chory” przymus i budować „chorą” więź?; Co w nas samych jest przeszkodą?; Jakie wewnętrzne bariery uniemożliwiają właściwe działanie?

Źródłem tych trudności mogą być: różne postacie wrogości i lęków, utrwalone, często nie do końca świadome przekonania lub słaba wola.

Wrogość i lęk

Podczas swojej pracy nauczyciel niejednokrotnie staje w sytuacji, która jest dla niego trudna. Zachowanie ucznia czy grupy burzy porządek i przeszkadza w prowadzeniu zajęć. Trzeba szybko zareagować, a nie jest łatwo ocenić powstałą sytuację i podjąć właściwą decyzję. Poza tym nauczyciel może te zachowania odbierać jako atak na siebie. Wie też, że jego reakcja będzie obserwowana przez całą klasę i później komentowana. To wszystko sprawia, że w tych trudnych sytuacjach mogą się budzić w nim różne emocje. Mogą one być w danym momencie dość silne i popychać go do działania w określonym kierunku. Niezmiennie łatwo nauczyciel może ulec dynamice tych emocji. Najczęściej są to różne postacie wrogości i lęku. Wrogość do ucznia może przybrać różną postać: niechęci, złości, irytacji, wściekłości, czy nawet chęci upokorzenia dziecka. Przeżywając takie uczucia, nauczyciel może złapać się np. na myśli: „najlepiej gdyby tego ucznia nie było w klasie” lub „jak się odegrać za to, co zrobił”.

Lęk może także mieć wiele postaci:

- lęk przed „wygłupieniem się”, przed popełnieniem błędu związany z niepewnością, jaka będzie reakcja uczniów np. na postawienie wymagań; łączy się z tym niepewność i wahanie

- czy w danym momencie uczniowie przekroczyli już granice oraz – co zrobić w sytuacji sprzeciwu uczniów, wyraźnego oporu np. wobec wydanego polecenia.
- lęk przed stratą sympatii ze strony uczniów. Jeśli nauczyciel stawia wymagania i je egzekwuje, musi liczyć się z możliwą utratą sympatii uczniów. Taka perspektywa może być trudna do przyjęcia.
- lęk przed tym, że okazanie serdeczności może zostać zinterpretowane przez uczniów jako słabość. Poczucie bezpieczeństwa daje wtedy stworzenie dystansu połączonego z oschłością i wyłącznie formalne traktowanie uczniów.
- lęk przed atakiem ze strony uczniów i ośmieszeniem na forum grupy. Inaczej mówiąc, jest to poczucie zagrożenia przed porażką w konfrontacji z uczniami i przed znalezieniem się w sytuacji bezradności, a czasem i głębokiego upokorzenia.
- Najczęściej nauczyciel może w sobie odkryć „mieszaninę” lęków i wrogości. Jeśli dynamika tych uczuć przekroczy pewną dopuszczalną granicę, utrudni, a czasem wręcz uniemożliwi właściwe reagowanie. Nauczyciel będzie miał wtedy zmałą jasność myślenia i zdolność obiektywnej oceny sytuacji. Przejawi się to w zdemonizowaniu obrazu uczniów i przypisywaniu im najgorszych motywów.

Utrwalone, często nie do końca świadome przekonania

U źródeł opisanych powyżej uczuć mogą leżeć głęboko zakorzenione przekonania. Nauczyciel może nie zdawać sobie z nich do końca sprawy.

- Uczniowie muszą mnie lubić, za wszelką cenę muszę zdobyć ich akceptację. Konsekwencją tego jest przekonanie, że lepiej nie stawiać wymagań, lepiej nie egzekwować od uczniów wypełniania przez nich obowiązków, aby nie stracić ich sympatii. Postawienie wymagań spowoduje, że można zostać przez nich „odrzuconym”.
- Nie mam prawa popełnić błędu. Takie przekonanie rodzi lęk i obawy przy podejmowaniu decyzji i ciągle wahania w trakcie jej realizacji.
- Nie mam prawa wymagać. Wymagania (żądanie posłuszeństwa, nagradzanie i karanie, czyli stosowanie w określonych sytuacjach przymusu) są nie w porządku wobec uczniów, godzą w ich godność. Sprawowanie władzy wychowawczej jest „podejrzane” i najlepiej byłoby stworzyć relacje koleżeńską z uczniami.
- Jestem gorszy od innych, w gruncie rzeczy nic nie znaczę. Z takiego przekonania o własnej bezwartościowości rodzą się między innymi takie zjawiska, jak: permanentne poczucie zagrożenia, lęk przed brakiem akceptacji, traktowanie każdego nieposłuszeństwa jako ataku na siebie i bardzo emocjonalne reagowanie, chęć uniknięcia

za wszelką cenę konfrontacji z uczniami w obronie zasad, podświadome przekonanie, że raczej nie będą posłuszni.

- Będę dla nich dobry - odpowiedzą mi dobrocią. Dobroć płynąca z takiego przekonania jest jednak tylko działaniem obronnym, próbą zabezpieczenia się przed spodziewanym zagrożeniem.
- Nie mam wpływu na ich zachowanie, nie jestem w stanie nad nimi zapanować. Takie przekonanie rodzi niewiarę w to, aby „ta” klasa zachowywała się właściwie. Wręcz przeciwnie – rodzi się głęboka „wiara” w to, że chaos i nieposłuszeństwo będą trwać „do końca świata” i będzie coraz gorzej.
- Uczniowie nie mają prawa do błędu. Takie przekonanie sprawia, że reakcje nauczyciela są zupełnie nieadekwatne. Drobną sprawą urasta do niebotycznych rozmiarów i rodzi wiele emocji.
- Uczniowie powinni spełniać wszystkie oczekiwania nauczyciela. Nauczyciel może popełnić błąd, stawiając poprzeczkę wymagań zbyt wysoko lub obejmując nimi zbyt szeroki zakres zachowań uczniowskich. Jeśli nie zastanawia się nad ich treścią, nad skutkami, jakie to przynosi, jeśli nie jest gotowy do ewentualnej zmiany – doprowadzi albo do zastraszenia i „sprasowania” uczniów, albo wzajemnej nienawiści i otwartej „wojny”.

Słabość woli

Obok emocji i leżących u ich źródeł przekonań wewnętrzną barierą we właściwym postępowaniu z uczniami może być słabość woli nauczyciela. Chodzi o brak sprawności w podejmowaniu i realizowaniu decyzji. Przejawia się to w tym, że działanie nauczyciela nie wynika z przemyślanego wyboru, ale z ulegania przeżywanym w danym momencie emocjom. Podjęte decyzje są niejako „podmywane” falami uczuć i to one popychają go w określonym kierunku. Czym innym jest bowiem np. przeżywanie irytacji w związku z zachowaniem danego ucznia, a czym innym działanie pod wpływem tej emocji. To już nie nauczyciel decyduje, ale jest miotany uczuciami, nierzadko sprzecznymi. Zjawisko to można określić jako brak kontroli emocji.

Odwrotną stroną ulegania emocjom jest niemożność koncentracji i skupienia. Jeśli nauczyciel ulega presji płynącej ze sfery emocjonalnej i jest podczas zajęć np. zmęczony, rozkojarzony, nieobecny myślowo czy zaspany, uczniowie błyskawicznie wyczuwają związane z tym niezdecydowanie i zwykle to wykorzystują. Rozpoczęcie zajęć w takim stanie wnętrza niejako prowokuje uczniów do chaosu i wygłupów.

Podsumowując, źródłem trudności w byciu „twardszym niż diament i czulszym od matki” jest to, że różne przekonania i uczucia przesłaniają jasne widzenie sytuacji, a wola jest uległa niekontrolowanym uczuciom. Taki brak panowania nad sobą jest przyczyną wpadania w skrajności: bycia cały czas „ciepłym” albo „surowym”. W ten sposób brak zapanowania nad sobą uniemożliwia zapanowanie nad grupą. Chaos w nas „przyciąga” chaos w grupie. Nie jesteśmy w stanie wprowadzić porządku w klasie, o ile nie wprowadziliśmy porządku we własne powikłane wnętrze. Można powiedzieć, że mści się każde zaniedbanie w pracy nad własnym charakterem.

Podstawowe pytanie, jakie się w tym kontekście rodzi brzmi: Jaki powinien być kierunek porządkowania tego wewnętrznego chaosu?; Co powinno być celem pracy nad sobą?; Co powinno być celem samowychowania?; Na co ukierunkować prace nad sobą?

8. CEL SAMOWYCHOWANIA NAUCZYCIELA

Punktem wyjścia poszukiwań będzie przypomnienie wspomnianych wewnętrznych barier właściwego działania. Przyjrzenie się im pozwoli na intuicyjne, robocze wskazanie kierunku zmian, czyli sformułowanie celu samowychowania. Następnie ten wskazany postulowany stan wnętrza nauczyciela zostanie opisany w sposób bardziej systematyczny.

W trakcie interakcji z uczniami mogą budzić się w nauczycielowi różne uczucia. Zachowanie podopiecznych może sprawić, że w nauczycielowi mogą pojawić się w sposób gwałtowny takie emocje, jak: poczucie zagrożenia, irytacja, niechęć do ucznia, lęk czy pragnienie bycia zaakceptowanym przez klasę. Uczucia te – często nie do końca uświadomione – mogą łatwo wymknąć się spod kontroli. Wtedy deformują one spostrzeganie sytuacji, a działanie pod ich wpływem nie wynika z wolnego wyboru, ale jest tylko uleganiem presji „fali” emocjonalnej. Zdolność podejmowania decyzji w oparciu o adekwatne rozpoznanie sytuacji jest wtedy w pewnym stopniu „sparaliżowana”. Można powiedzieć, że to nie człowiek „działa”, ale „coś się dzieje w człowieku”²³. Jeśli nauczyciel ulega emocjom, to budowana przez niego więź z uczniami, jak również stosowanie przymusu będą „chore”.

Zarysowany powyżej obraz barier właściwego działania pozwala na intuicyjne wskazanie kierunku zmian. Wydaje się oczywiste, że stanem postulowanym jest sytuacja, kiedy nauczyciel nie działa pod wpływem rodzących się emocji, zachowuje dystans do uczuć „popychających” go do konkretnych działań.

²³ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985.

Ten dystans to świadomy wysiłek konfrontacji z dynamiką uczuć budzących się spontanicznie, moment odroczenia impulsywnej reakcji, uwolnienie własnych działań od domieszek niekontrolowanych uczuć. Inaczej mówiąc, jest to wewnętrzne „podciąganie się”, wzniesienie się na wyższy poziom – ponad żywioł emocji. Można to określić jako „pójście na galerię”²⁴, spojrzenie na całą sytuację beznamietnie, jakby „z góry” czy „z boku”. To zdystansowanie się dotyczy, tak uczuć negatywnych, np. złości, niechęci, irytacji, jak również „pozytywnych”, np. pragnienia aprobaty, radości itp.

Powstają pytania: W imię czego walczyć z żywiołem emocji? Z jakiego powodu poskramiać dynamikę uczuć?

Można wskazać dwa punkty oparcia w dystansowaniu się do emocji. Pierwszy z nich to prawda o danej sytuacji. „Fale” emocji związane są z iluzjami w spostrzeganiu rzeczywistości. Przez wysiłek adekwatnego rozpoznawania sytuacji można opanować ten żywioł. Drugi punkt oparcia w dystansowaniu się wobec emocji to dążenie do bycia podmiotem swojego działania. Jeśli bowiem postępowanie człowieka jest określane przez aktualnie przeżywane uczucia, to przestaje on kierować swoimi działaniami. Dopiero wysiłek realizowania decyzji wbrew presji emocji sprawia, że człowiek staje się sprawcą swoich czynów.

Istotą dystansu jest więc trzeźwy sąd o sytuacji i świadomy wybór sposobu działania. Taki stan wnętrza można określić inaczej jako stan cnoty. Według św. Tomasza „cnota moralna działa nie na skutek nacisku namiętności, lecz na skutek wyboru woli”²⁵. W analizie transakcyjnej tę rzeczywistość określa się jako „wymancypowanego dorosłego”²⁶. Jeszcze inny termin to „panowanie nad sobą”.

Osiągnięcie stanu „panowania nad sobą” jest celem samowychowawczej pracy nauczyciela.

Panowanie nad sobą nie oznacza negacji uczuć, ale ich opanowanie. Można to pokazać na przykładzie gniewu. Istnieje gniew wyrażony w „poślizgu” emocjonalnym, który się wymknął spod kontroli. Może też być gniew, nad którym się panuje, wyrażony świadomie, wyrażony dlatego, że nauczyciel podjął taką decyzję. Św. Tomasz pisze o gniewie „użyтым według wymogów rozumu”, że „człowiek używa go wtedy i tak, jak chce; przeciwnie jest z gniewem nie miarkowanym przez rozum”. Według niego „cnotliwy powinien posługiwać się gniewem i innymi namiętnościami duszy

²⁴ W. Ury, *Odchodząc od NIE*, Warszawa 1995, s. 48.

²⁵ św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, Męstwo, Londyn 1962, s. 12.

²⁶ por. T. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą*, Warszawa 1987, s. 75.

według miary określonej rozumem” i stwierdza, że „mężny posługuje się w swym działaniu gniewem, lecz opanowanym”²⁷.

Nauczyciel, który panuje nad sobą działa jakby z wyższego poziomu. Panowanie nad sobą jest bowiem źródłem siły psychicznej. Prawdziwa siła bowiem – według Arystotelesa – polega na umiejętności panowania nad sobą²⁸. Siła ta przejawia się w mimice, tonie głosu, spojrzeniu, gestykulacji. Jest ona w gruncie rzeczy ważniejsza od znajomości różnych technik dyscyplinowania grupy. Nie jest bowiem tak ważne, co robimy, ale czy robimy to wytrąceni z równowagi czy też panując nad sobą. Nauczyciel może nie wiedzieć, co zrobić w danej trudnej sytuacji, ale kluczem do jej właściwego rozegrania jest właśnie to, czy panuje nad sobą.

Siła ta umożliwia z jednej strony determinację w obronie zasad, z drugiej zaś budowanie zdrowej, mocnej, przyjacielskiej więzi z uczniami. Można powiedzieć, że panowanie nad sobą jest warunkiem bycia „twardszym od diamentu i czulszym od matki”.

Jak można podsumować całość przeprowadzonych powyżej rozważań? Podstawą wprowadzania porządku w grupie jest wprowadzanie porządku we własne wnętrze. Panowanie nad klasą zaczyna się od panowania nad sobą. Trzeba tu podkreślić, że panowanie nad sobą jest trudniejsze od zapanowania nad klasą. Starożytni Rzymianie mawiali: *Imperare sibi maximum est imperare!*²⁹ Rodzą się w tym miejscu kolejne pytania: Jakimi metodami zdobywać panowanie nad sobą? Jak przepracowywać wewnętrzne bariery utrudniające budowanie porządku?

9. SPOSOBY ZDOBYWANIA PANOWANIA NAD SOBĄ

Można wskazać następujące metody pracy zmierzające do uzyskiwania coraz pełniejszego panowania nad sobą: samopoznanie, autopsychoterapię, samodyscyplinę, ćwiczenie właściwych reakcji.

Samopoznanie

Samopoznanie to identyfikowanie, rozpoznawanie przekonań i uczuć obecnych we własnym wnętrzu. Innymi słowy, jest to odkrywanie rzeczywistych, a nie deklarowanych motywów działania, demaskowanie iluzji i złudzeń na temat samego siebie, poszukiwanie źródeł popełnianych błędów. Może to być trudne bowiem barierą są mechanizmy obronne, różnego rodzaju racjonalizacje motywów własnego postępowania. Do uczuć, jakie się w nas pojawiają, możemy nie chcieć się przyznać nawet przed sobą. Wstydzimy się, że tak właśnie przeżywamy

²⁷ św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 21, Męstwo, Londyn 1962, s. 31.

²⁸ Za. T. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą*, Warszawa 1987, s. 114.

²⁹ Panowanie nad sobą jest najwyższym rodzajem panowania.

niektóre sytuacje w klasie, że rodzą one: lęk, irytację, upokorzenie, bezradność, niechęć wobec uczniów, pragnienie zdobycia ich akceptacji.

Samopoznanie jest niezbędnym warunkiem pracy z ludźmi. Rozpoznanie w sobie przekonań i uczuć opartych o iluzje jest pierwszym krokiem do ich opanowania. Często sam wgląd we własne, błędne postępowanie jest już rozwiązaniem problemu³⁰.

Podstawowym sposobem samopoznania jest uważna obserwacja własnego działania. Szczególne znaczenie ma tu dokładne – krok po kroku – odtworzenie w pamięci swoich działań. Niezmiernie ważne jest też zidentyfikowanie uczuć, jakie zrodziły się w związku z tym działaniem, w tej konkretnej sytuacji. Można sobie stawiać pytania: Jakie myśli przechodziły mi przez głowę w tej sytuacji? Na czym się skoncentrowałem? Co poczułem? Pomocą w takiej obserwacji może być prowadzenie dziennika, „pamiętnika emocjonalnego”, w którym dokonywane byłyby analizy tych sytuacji, zapisywanie stanów emocjonalnych im towarzyszących. Zaletą tego sposobu postępowania jest to, że zmusza do precyzowania języka, do szukania adekwatnych określeń własnych uczuć. Poza tym nie pozwala zapomnieć uczuć i emocji negatywnych, wstydliwych, które tak łatwo zepchnąć w niepamięć.

Sposobem samopoznania może też być poszukiwanie informacji o sobie na zewnątrz. Pomóc mogą w tym inni nauczyciele. Rozmowy z nimi mogą być wielką inspiracją w samopoznaniu. Obserwator z zewnątrz może dojrzeć to, co nieraz trudno dojrzeć samemu. Warunkiem wykorzystania takiego źródła informacji o sobie jest zaufanie i atmosfera bezpieczeństwa.

Autopsychoterapia

Autopsychoterapia to zastosowanie wobec samego siebie metod psychoterapeutycznych³¹. Niektóre źródła niewłaściwych reakcji takie, jak: niskie poczucie własnej wartości i związane z tym lęki przed uczniami, nadmierne poszukiwanie akceptacji ze strony klasy, pokusa wkradania się w łaski, podświadome oczekiwanie porażki w konfrontacji z uczniami czy stereotypy emocjonalne – wymagają takiego właśnie podejścia. Metody takie opisuje np. S. Siek³². Wymienia on m.in. trening relaksacyjny, zwany inaczej autogennym. Polega on na wyciszeniu, uświadomieniu sobie własnego ciała. W ten sposób można osiągnąć uspokojenie, odprężenie, rozładowanie napięć wewnętrznych. Inną metodą autopsychoterapii jest budowanie pozytywnego obrazu samego siebie

³⁰ Por. A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, s. 220.

³¹ Por. S. Siek, *Autopsychoterapia*, Warszawa.

³² S. Siek, *Autopsychoterapia*, Warszawa.

za pomocą długotrwałego powtarzania pozytywnych zdań na temat własnej wartości tak, aby przeniknęły świadomość i podświadomość.

Samodyscyplina

Samodyscyplina to podejmowanie postanowień dotyczących własnego postępowania i wprowadzanie ich w życie. Konieczne jest dokładne przemyślenie, przeanalizowanie własnego postępowania pod kątem tego, na ile jest zgodne z przyjętym przeze mnie stanem idealnym. Taki namysł trzeba prowadzić regularnie. Plany co do zmiany postępowania powinny być sformułowane precyzyjnie, określać konkretne, oczekiwane zachowania. Centralnym momentem w samodyscyplinie jest moment wolnej decyzji zmiany sposobu postępowania³³. Niezbędnym elementem jest następnie ćwiczenie nowych zachowań³⁴. Pomocne w takim modyfikowaniu własnego zachowania jest wcześniejsze ustalenie nagród za realizację podjętych postanowień³⁵. Konieczna jest okresowa ocena wyników realizacji własnych zamierzeń. Stawianie samemu sobie wymagań i ich egzekwowanie powoduje nabywanie sprawności w podejmowaniu określonych decyzji. Jeżeli jest to sprawność w czynieniu dobra, to tradycyjnie jest określana jako cnota. Podstawowe, kardynalne sprawności w czynieniu dobra to: roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie. Są to „wymarzone” sprawności dla każdego nauczyciela. Warto tu podkreślić, że jeśli nauczyciel wymaga od siebie podporządkowania się określonym zasadom, zaczyna doświadczać panowania nad sobą i poczucia siły. To on kieruje sobą, a nie ulega okolicznościom czy własnym uczuciom.

Trening symulacyjny

Istotą tej techniki jest danie nauczycielowi „możliwości podejmowania decyzji w warunkach zbliżonych do rzeczywistych”³⁶. Przykładem technik symulacyjnych może być propozycja Kersha. Podstawę jego ćwiczeń „stanowiły sfilmowane sytuacje pedagogiczne”. Zadanie polegało na „rozpoznaniu w akcji filmu momentów wymagających (...) reakcji i na odpowiednim reagowaniu”³⁷. Inny przykład podaje A.S. Makarenko: „Stanowicie grupę. Jest was 25 osób. Zbieracie się, siadacie gdziekolwiek pod ścianą. Jeden z was zasiada w fotelu dyrektora, a inny odgrywa rolę ucznia – winowajcy, którego oskarża się o kłamstwo. Proszę, rozmawiajcie z nim, a my będziemy obserwować, jak z nim rozmawiacie. Jest to ćwiczenie bardzo interesujące,

³³ Por. S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania*, Warszawa 1987, s. 37 n.

³⁴ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986.

³⁵ Por. S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania*, Warszawa 1987, s. 55-60.

³⁶ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 256.

³⁷ Tamże, s. 255.

gdyż później koledzy ocenią tę rozmowę. Tylko w ten sposób można nauczyć się przeprowadzać takie rozmowy”³⁸.

Istotą treningu symulacyjnego jest ćwiczenie właściwych reakcji w sytuacjach wyobrażonych i zainscenizowanych oraz obserwacja reakcji innych osób w takich sytuacjach. Do takiego treningu można wykorzystać własną wyobraźnię. Możliwe są następujące ćwiczenia: Można sobie wyobrażać najtrudniejszą klasę w sytuacji, gdy jest porządek, kiedy uczniowie – nawet ci najgorsi – zachowują się dokładnie tak, jakbyśmy tego oczekiwali. Takie ćwiczenie pozwala na sprecyzowanie celu do jakiego dążymy czyli stanu idealnego. Poza tym, pomaga ono przełamać własne przekonania o niemożliwości zaprowadzenia w tej klasie porządku. Jeśli bowiem trudno nam sobie wyobrazić idealny porządek w niektórych klasach, to znaczy, że tak naprawdę już w to nie wierzymy. Jeśli zaś nie wierzymy w możliwość zaprowadzenia porządku w danej grupie, to nie uda się nam go wprowadzić.

Można trenować w wyobraźni własne postępowanie w trudnych sytuacjach, jakich doświadczyliśmy lub jakich się spodziewamy. Najpierw należy sobie taką sytuację wyobrazić, a następnie wyobrażać sobie przebieg różnych wariantów jej rozwiązania. Taki trening w wyobraźni stosował Napoleon: „W myśli powtarzał każdą bitwę przez kilka tygodni przed jej stoczeniem. Zastanawiał się nad taktyką, wyobrażał sobie linie obronne nieprzyjaciela i jego reakcje, analizował teren walki”³⁹.

Posumujemy tę część rozważań na temat zagadnień związanych ze zbudowaniem całościowej strategii wprowadzania porządku. W jej centrum jest myśl, że nauczyciel powinien być „twardszy niż diament i czulszy od matki”. Powinien więc twardo stać na straży ustalonych zasad i jednocześnie budować więź przyjaźni z uczniami. Elastyczne połączenie tych dwu – na pozór sprzecznych – umiejętności wymaga od nauczyciela podjęcia samowychowania. Ostatecznie więc tylko połączenie tych trzech rodzajów działań prowadzi do wprowadzenia porządku w klasie. Po zarysowaniu tej całościowej wizji i jej podstaw teoretycznych odnieśmy się do kilku zagadnień szczegółowych. Dotyczyć one będą kwestii, jak te ogólne zasady wprowadzać w konkretnych sytuacjach, np. jak prowadzić rozmowy indywidualne w sytuacji, gdy uczeń złamał ustalone zasady?

³⁸ A.S. Makarenko, *Z mojej praktyki pedagogicznej*, w: *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism* wybór A. Lewin, M. Bybluk, Warszawa 1988, s. 77.

³⁹ *Praktyka kierowania*, red. D. M. Stewart, Warszawa 1994, s. 559.

10. ROZMOWA INDYWIDUALNA W SYTUACJI ZŁAMANIA ZASAD

Podstawą wprowadzania porządku w klasie jest ustalenie obowiązujących zasad. Uczniowie wtedy wiedzą, jakie nauczyciel ma oczekiwania w związku z ich zachowaniem, jakie są ich obowiązki, co wolno, a czego nie wolno podczas lekcji. Wprowadzenie obowiązujących zasad nie rozwiązuje jednak wszystkiego. Jest bowiem pewne, że uczniowie będą łamać ustalone reguły zachowania. Jednym z najczęściej stosowanych sposobów wywierania wpływu na postępowanie ucznia jest w takich sytuacjach przeprowadzenie z nim indywidualnej rozmowy. Rozmowę taką można inaczej nazwać *reprimendą*, *skarceniem*, *upomnieniem*.

Na początek trzeba taką rozmowę odróżnić od innych rodzajów rozmów, na pozór podobnych, w istocie jednak będących czymś innym. Nie jest to bowiem rozmowa dotycząca problemów ucznia, jego trudnych, osobistych spraw. Jej celem nie jest danie wsparcia psychicznego i pomoc w rozwiązaniu trudności. Nie jest to także rozmowa na temat niewłaściwego zachowania ucznia w sytuacji, kiedy wcześniej nie było w klasie wyraźnego momentu sprecyzowania reguł, jakim wszyscy mają się podporządkować. Nie można takiego zachowania określić wtedy jako *złamania zasad* – ono tylko *nie podoba się* nauczycielowi.

W niniejszej analizie chodzi tylko i wyłącznie o rozmowę w sytuacji, gdy zachowanie ucznia jest złamaniem ustalonych zasad, gdy postąpił wbrew temu do czego jest zobowiązany. Kryterium oceny tego zachowania są obowiązujące zasady.

Powstaje w tym kontekście pytanie: Jak prowadzić takie rozmowy?; Jak je „rozgrywać”?

Omówione zostaną kolejne etapy rozmowy: przygotowanie do rozmowy, sposoby jej przeprowadzenia, postępowanie po rozmowie.

Przygotowanie do rozmowy

Pierwszym krokiem do dobrego przeprowadzenia takiej rozmowy jest solidne przygotowanie się do niej ze strony nauczyciela. Można tu wskazać na dwa istotne momenty: analizę zachowania ucznia oraz stworzenie planu rozmowy.

a. Analiza zachowania ucznia

Do dobrego przeprowadzenia rozmowy nauczyciel musi zebrać dokładne informacje o konkretnym zachowaniu ucznia i o kontekście sytuacyjnym. Nie wystarczy tutaj oparcie się na np. wypowiedzianych pod wpływem emocji słowach innych nauczycieli. Konieczna jest wiedza o faktach oddzielona od interpretacji. Wiedząc już, jak zachował się dany uczeń, nauczyciel powinien spróbować go zrozumieć. Chodzi o to, by wczuć się i zobaczyć całą sytuację ucznia z jego

perspektywy. Indianie mają powiedzenie: „Żeby zrozumieć człowieka, trzeba przejść milę w jego mokasynach”. Postępowanie ucznia – nawet to, które z zewnątrz wydawać się może jako najbardziej głupie i bez sensu – z jego punktu widzenia ma sens. Za pomocą tego zachowania chce on jakiś ważny dla siebie cel osiągnąć. Niewłaściwe zachowanie ucznia może być wynikiem:

1. *Niewiedzy*. Uczeń postępuje niewłaściwie ze względu na jednostronność widzenia sytuacji, brak dostrzegania pewnych aspektów sytuacji, nieświadomość skutków jego zachowania.
2. *Słabości woli*. Uczeń dobrze wie, jak powinien postępować; wie, jakie są skutki jego działań i – co więcej – chce postępować właściwie, ale ma zbyt słabą wolę – ulega presji impulsów i emocji lub presji ze strony grupy (konformizm)
3. *Złej woli*. Uczeń dobrze wie, jak powinien postępować; wie, jakie są skutki jego działań, ale świadomie, na „zimno”, z premedytacją łamie zasady (świadomy bunt).

b. Plan rozmowy

Planując rozmowę z uczniem na temat jego zachowania, trzeba podjąć szereg ważnych decyzji. Dotyczyć one będą: celu rozmowy, sposobu jej przeprowadzenia, rozłożenia w czasie, reakcji na trudności stwarzane przez ucznia.

Cel rozmowy

Celem takiej rozmowy jest sprowokowanie⁴⁰ ucznia do podjęcia decyzji o podporządkowaniu się ogólnie obowiązującym zasadom. Cel ten wyznacza zasadniczą „linię rozmowy”. Cała rozmowa ma zmierzać wyraźnie do wywarcia wpływu na zachowanie ucznia, do wywołania w nim przemyśleń, całego procesu wewnętrznego zakończonego dokonaniem wyboru. Dążenie do osiągnięcia tego celu jest podstawą do utrzymania przez nauczyciela inicjatywy w prowadzeniu rozmowy.

W perspektywie całości strategii wychowawczej każda taka rozmowa ma być jednym z elementów prowokowania samowychowania. Ma ona być impulsem dla ucznia do walki z samym sobą, ze swoimi słabościami i wadami. Ostatecznie chodzi o to, aby zasady stały się czymś wewnętrznym dla ucznia, podstawą wymagań stawianych samemu sobie.

⁴⁰ Termin *prowokacja* pochodzi od łacińskiego *provocare* i oznacza ‘wywołanie’, ‘wyzwanie’. Obecnie termin ten ma najczęściej znaczenie pejoratywne. W. Kopaliński pisze, że prowokacja jest to ‘wyzwanie, umyślna zaczepka; podstępne judzenie, podpuszczanie kogoś do szkodliwych dla niego – lub dla osób trzecich - działań albo decyzji’ (*Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 419). Istnieją jednak sytuacje, w których słowo *prowokacja* ma znaczenie neutralne lub nawet pozytywne np. mówi się o *prowokacji intelektualnej*. Poza tym prowokacja jest lepszym słowem na określenie postulowanych działań wychowawcy niż *inspiracja* czy *pobudzenie*. *Inspiracja* to ‘natchnienie, pomysł, wpływ, poddawanie, podsuszanie myśli, pomysłu, sugestii’ (W. Kopaliński, *Słownik wyrazów ...* s. 231). *Pobudzenie* to ‘wyrwanie ze snu, odrętwienia, bierności’. W postulowanym sposobie postępowania wychowawcy nie chodzi jednak o delikatną sugestię, ale o pewien element twardości, kategoryczności, wyzwania, jasnej świadomości tego, co chce się osiągnąć i zdecydowanego dążenia do tego.

Już na etapie określania celu rozmowy można popełnić kilka błędów. Nauczyciel może w kwestii celu mieć mętny, niewyraźny obraz. Niezmiennie łatwo może wtedy utracić inicjatywę w prowadzeniu rozmowy. Może też zaistnieć sytuacja, gdy cel rozmowy przyjęty przez nauczyciela nie wynika z namysłu i decyzji, ale jest tylko odreagowaniem emocjonalnym. Pod wpływem irytacji, złości, poczucia zlekceważenia nauczyciel może dążyć – nawet nie zdając sobie z tego sprawy – do odegrania się na uczniu, do upokorzenia go.

Określenie sposobu prowadzenia rozmowy

Zadaniem takiej rozmowy jest prowokacja ucznia do podjęcia decyzji podporządkowania się zasadom. Do przyjętego celu rozmowy nauczyciel musi dobrać adekwatne środki, czyli określić, jakie „techniki komunikacyjne” zastosuje. Ideą wiodącą w tym względzie jest przytaczana już myśl, że nauczyciel winien być twardszy niż diament i czulszy od matki. Potrzebne więc będą w niej elementy „twardości”, siły – związane z obroną ustalonych zasad – ale też i szacunku, życzliwości, ciepła i budowania więzi. Elastyczne i adekwatne do sytuacji „wyważenie” tych elementów w rozmowie jest w praktyce trudne. Główną wskazówką może być tu dyrektywa – bądź „miękki” wobec osoby i „twardy” wobec problemu⁴¹.

W sytuacji przejawiania przez ucznia dobrej woli osią rozmowy może stać się „aktywne słuchanie” polegające na wypowiedaniu przez nauczyciela własnymi słowami tego, jak zrozumiał ucznia. Tego typu rozmowa może ucznia sprowokować do samodzielnego i dobrowolnego podjęcia oczekiwanej decyzji.

W sytuacji jednak wyraźnego buntu do podjęcia takiej decyzji, konieczna może być pewna „dawka” zewnętrznej presji, pewien przymus. Można na przykład zamierzoną „wymowę” takiej indywidualnej rozmowy „wzmocnić” karą. Trzeba tu jednak pamiętać, że siły można używać nie po to, aby ucznia „rzucić na kolana”, ale żeby go edukować⁴² lub wesprzeć jego zbyt słabą wolę.

Wstępną decyzję co do rozłożenia akcentów w takiej rozmowie nauczyciel musi podjąć przede wszystkim ze względu na nastawienie ucznia. A każdy uczeń – jak i każdy nauczyciel! – jest „mieszaniną” dobra i zła. W każdym uczniu, nawet tym „najgorszym”, obok słabości, wad czy złej woli jest „lepszą częśćką”, chęć czynienia dobra. Sztuka rozmowy indywidualnej polega na tym, aby „sprzymierzyć się” z tą „dobrą częścią” ucznia i wesprzeć jej w opanowywaniu złych skłonności. Kluczową sprawą jest tu ocena siły tej „lepszego części” osobowości ucznia. Od tego

⁴¹ Por. R. Fischer, W. Ury, *Dochodząc do TAK* ... s. 79 n.

⁴² Por. W. Ury, *Odchodząc od NIE*, Warszawa 1995, s.149 n. Ury omawia zasadę używania siły w celu edukowania w kontekście prowadzenia trudnych negocjacji np. w polityce czy biznesie. Rozmowy z uczniem łamiącym zasady są także przypadkiem trudnych negocjacji. Na zasadzie analogii można więc skorzystać z ustaleń poczynionych w tym, tylko pozornie odległym kontekście.

bowiem zależy w jakim stopniu jest on zdolny do podjęcia samodzielnej i dobrowolnej decyzji podporządkowania się zasadom, a na ile ta decyzja musi zostać wymuszona zewnętrzną presją.

Rozplanowanie w czasie

Nauczyciel ma możliwość operowania czasem przeprowadzenia rozmowy. W pewnych sytuacjach może rozmawiać od razu po wydarzeniu. Możliwe jest także zapowiedzenie wcześniej uczniowi terminu rozmowy. Tego typu zapowiedź wraz z przesunięciem rozmowy w czasie – choćby na kilka godzin – może sprawić, że u ucznia opadną emocje i przez ten czas zastanowi się nad tym, co zrobił. Warto też pamiętać, że jeśli uczeń dojrzał do decyzji zmiany swego postępowania, to rozmowa może trwać bardzo krótko i nie ma potrzeby się rozwodzić nad sprawą.

Przygotowanie na trudności ze strony ucznia

Przed rozmową dobrze jest wyobrazić sobie, w jaki sposób uczeń może stwarzać trudności w rozmowie. Może on np. zaprzeczyć, że dane wydarzenie w ogóle miało miejsce, wypierać się odpowiedzialności, próbować sprowadzić rozmowę na boczne tory, kłamać „w żywe oczy”, zaatakować słownie nauczyciela czy też cały czas milczeć, odpowiadać monosylabami, udawać, że nic nie wie. Warto mieć przemyślaną własną reakcję na tego typu zachowania uczniowskie. Istotne jest bowiem, aby reakcja była wynikiem „zimnej” analizy i wypływała z decyzji nauczyciela, a nie z emocji związanych z zaskoczeniem go przez ucznia.

Prowadzenie rozmowy

Na samą rozmowę z uczniem składają się: 1) część wstępna, 2) ustalenie faktów i motywów, 3) prowokowanie decyzji, 4) wzmocnienie w uczniu wiary w zdolność czynienia dobra.

a. Część wstępna

Temat rozmowy

Na początku nauczyciel powinien poinformować ucznia o temacie rozmowy. Należy to zrobić krótko, w sposób rzeczowy, konkretny – bez irytacji, złości, ataków werbalnych na ucznia, bez wpadania w „ton kaprała”. Już te pierwsze słowa mają znaczenie dla stworzenia właściwej atmosfery takiej rozmowy.

Postawa ciała ucznia

Trzeba być przygotowanym na to, że uczeń może rozpocząć rozmowę, siedząc nonszalancko, wyzywająco. Całą postawą ciała mówi wtedy, że lekceważy nauczyciela. Nie należy

przechodzić nad tym do porządku dziennego. Nauczyciel ma bowiem prawo domagać się szacunku dla siebie – tak jak uczeń ma prawo do szacunku ze strony nauczyciela. Jeśli nauczyciel ulegnie pokusie zostawienia tej sprawy w spokoju, licząc, że bez tego dobrze przeprowadzi rozmowę, popełni błąd. Ciągły, pozawerbalny komunikat o tym, że uczeń lekceważy nauczyciela, podważa sens tego typu rozmowy. Może też doprowadzić do wybuchu złości nauczyciela w niespodziewanym momencie. Wobec takiego zachowania można zastosować technikę „pękniętej płyty”⁴³. Technika ta polega na wielokrotnym powtarzaniu pewnych sformułowań aż do osiągnięcia zamierzonego skutku. W opisywanym wypadku byłoby to powtarzanie – aż do skutku – słów „czekam, aż usiądziesz porządnie”. Konieczny jest tu zdecydowany ton głosu, mimika i intonacja świadcząca o determinacji i spokojnej pewności, że nauczyciel wyegzekwuje właściwą postawę od ucznia. Chodzi o taki ton głosu, żeby uczniowi nie przyszło nawet do głowy, że mógłby nie wykonać tego polecenia. Jeśli zaś takie słowa wypowiedziane zostaną tonem niepewnym, proszącym, bojaźliwym – uczeń może poczuć, że to on ma psychiczną przewagę w rozmowie i „rzucić”: „nie mam ochoty”... na tym może się skończyć próba przywołania go do porządku.

b. Ustalenie faktów i motywów

Ustalenie przebiegu wydarzeń

Na początku trzeba wrócić do faktów, czyli ustalić przebieg wydarzeń, bez poruszania kwestii ich interpretacji. W zależności od nastawienia ucznia i od sytuacji opis jego zachowań może zostać dokonany przez niego samego lub przez nauczyciela. To co jest istotne, to osiągnięcie zgody co do przebiegu wydarzeń. Dopiero po zamknięciu tego etapu należy przejść dalej. Jeśli więc uczeń zaprzecza, w „żywe oczy” kłamie, ewidentnie próbuje się „wymigać”, należy poświęcić czas na dokładne poznanie jego wersji wydarzeń. Pomocne będą tu konkretne pytania związane z daną sytuacją. Warto też upewnić się co do twierdzeń ucznia i prosić go o potwierdzenie zrozumienia jego interpretacji. Ważne jest, żeby potem nie mógł on łatwo zmieniać swojej wersji wydarzeń. Następnie trzeba skonfrontować jego wersję z wszelkimi dostępnymi informacjami na ten temat.

Na tym etapie rozmowy można popełnić kilka błędów. Jednym z nich jest łatwowierność i przyjmowanie za „dobra monetę” wszystkiego, co uczeń mówi. Drugim podejrzliwość, nieufność, wietrzenie na każdym kroku kłamstwa oraz napastliwy ton, który wręcz prowokuje do kłamstwa.

⁴³ Por. S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania*, Warszawa 1987, s. 164 n.

Ustalenie motywów

Po ustaleniu tego jak uczeń zachował się w danej sytuacji, kolejnym tematem w rozmowie należy uczynić motyw jego postępowania. Chodzi z jednej strony o poznanie pobudek, dla których zdecydował się na dane działanie, z drugiej zaś o sprowokowanie namysłu nad tymi pobudkami. Można zapytać o motyw wprost. Zdarza się jednak, że na pytanie o powód jakiegoś postępowania, uczeń nie umie udzielić odpowiedzi. Można wtedy podsunąć mu możliwe interpretacje. Ważne jest, żeby uczeń nazwał pobudki swego działania. Mówiąc o motywach, uczeń może się wykrętnie usprawiedliwiać i w ten sposób odmawiać wzięcia odpowiedzialności za to, co zrobił. W takiej sytuacji należy dążyć do podważenia tych usprawiedliwień. Błędem jest atakowanie ich wprost. Takie komunikaty „usztyniają” ucznia w obronie, dlatego że zburzone będzie jego poczucie bezpieczeństwa. Rezygnacja z usprawiedliwień byłaby wtedy w odczuciu ucznia poddaniem się, porażką. Właściwym sposobem prowadzenia rozmowy w takiej sytuacji jest sprawdzanie prawdziwości wymówek poprzez uparte wracanie do pewnych pytań i kwestionowanie powierzchownych odpowiedzi. W ten sposób można uświadomić uczniowi, że to on jest sprawcą danego działania i w związku z tym jest za nie odpowiedzialny.

c. Prowokowanie decyzji

Na tym etapie rozmowy w centrum uwagi powinno się znaleźć to, jak uczeń interpretuje własne postępowanie. Należy dążyć do sprowokowania korekty w jego sposobie myślenia, do zmiany sposobu interpretacji danego zachowania, a poprzez to do sprowokowania go do podjęcia decyzji podporządkowania się zasadom. Ważne jest tutaj, aby nauczyciel przypominał obowiązującą wszystkich zasadę i wyraźnie wskazał istotę zła danego postępowania oraz negatywne skutki, jakie ono za sobą pociąga. Dalszy kierunek rozmowy zależy od przyczyn niewłaściwego postępowania. Mogą one wynikać z jednostronności w spostrzeganiu sytuacji, słabej woli, świadomej złej woli.

Jednostronność w spostrzeganiu sytuacji

Jeśli złamanie zasad związane było z niewiedzą, to punkt ciężkości rozmowy powinien zostać położony na udzieleniu uczniowi informacji. Może to być informacja zwrotna według schematu zaproponowanego przez T. Gordona⁴⁴. Zawiera ona trzy elementy: 1) opis zachowania ucznia bez żadnej interpretacji, 2) wskazanie na konkretne problemy, jakie wynikają z tego zachowania, 3) ujawnienie stanu uczuć, jakie się zrodziły w nauczycielu pod wpływem określonego

⁴⁴ Por. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 157 n.

zachowania ucznia. W pewnych sytuacjach konieczne będzie położenie akcentu na skutki, jakie złe zachowanie ucznia wywiera na inne osoby.

Słaba wola

Jeżeli złamanie zasad związane było z uleganiem presji impulsów lub presji grupy, to punkt ciężkości rozmowy powinien zostać położony na wykorzystaniu środków przymusu. Chodzi tu o wywarcie pewnego nacisku psychicznego oraz odwołanie się do nagród i kar. Celem takiego przymusu jest wsparcie dobrej, ale zbyt słabej woli ucznia.

Świadoma zła wola

Jeżeli zaś złamanie zasad związane było ze świadomym nieposłuszeństwem, buntem i uczeń nie ma zamiaru zmienić swego postępowania, należy zmierzać do wygrania tej konfrontacji sił. Trzeba wygrać tę konfrontację, cały czas okazując uczniowi szacunek! Punktem ciężkości takiej rozmowy jest wykorzystanie środków przymusu, czyli nacisku psychicznego (np. kontrolowane okazywanie gniewu na postępki ucznia) jak również kary (adekwatne do postępków). W tym wypadku konieczne jest, aby reprimenda została nałożona z całą siłą skoncentrowanej woli!

Trzeba tu od razu zwrócić uwagę na to, że jeśli decyzja podporządkowania się zasadom jest na uczniu mniej lub bardziej wymuszona, to zachodzi niebezpieczeństwo tylko zewnętrznego przystosowania bez zmiany wewnętrznego nastawienia. Czasem jednak zewnętrzne przystosowanie jest jedynym, co na danym etapie można osiągnąć. Ma to także pewne znaczenie. W dłuższej perspektywie trzeba dążyć do tego, żeby do motywu strachu przed karą doszły motywy związane z wewnętrzną wartością dobrego postępowania i żeby te motywy w pewnym momencie przeważały. Inaczej mówiąc, chodzi o to, aby z czasem decyzje wymuszone stawały się czymś zgodnym z wewnętrznymi przekonaniem ucznia.

Ten etap rozmowy indywidualnej powinien zakończyć się podjęciem przez ucznia decyzji. Można postawić w związku z tym pytania: Czy należy oczekiwać na wyraźną decyzję ze strony ucznia?; Czy domagać się deklaracji poprawy lub przeprosin?

Wiele tutaj zależy od rodzaju sytuacji i nastawienia ucznia, od etapu rozwoju więzi z uczniem, od etapu jego dojrzewania do pewnych decyzji. Trudno więc o jednoznaczną odpowiedź. Raczej należałoby zapytać: Kiedy się takiej wyraźnej deklaracji domagać?

Tu mogą być różne możliwości. W pewnych sytuacjach, w atmosferze współpracy i przy dobrej woli ucznia oczekiwana decyzja może być tak oczywista, że domaganie się deklaracji byłoby niepotrzebnym „zgrzytem”. W sytuacji zaś, gdy uczeń nie chce podjąć takiej decyzji, domaganie się deklaracji może sprowokować go do kłamstwa. Wtedy raczej należałoby poprzestać na mocnym zaakcentowaniu obowiązujących zasad i informacji o tym, że decyzja należy do niego – wie, jakie będą konsekwencje jego działań. Oczekiwanie na wyraźną deklarację może przynieść dobre skutki w sytuacji, uczeń waha się, jest na progu samodzielnej i dobrowolnej decyzji. Warunkiem jest wtedy atmosfera szczerości w kontaktach nauczyciel – uczeń. W takiej sytuacji oczekiwanie na oznajmienie decyzji – bez przekroczenia granicy przymusu – może sprowokować ucznia do jakiegoś pozytywnego procesu wewnętrznego. W każdym bądź razie ważniejsze jest to, żeby uczeń podjął właściwą decyzję, niż żeby usłyszał to nauczyciel.

W prowokowaniu ucznia do podjęcia decyzji podporządkowania się zasadom nauczyciel może popełnić kilka błędów:

- przekonywanie, gromadzenie „w nieskończoność” argumentów w sytuacji, gdy ze strony ucznia jest świadoma, zła wola. Tego typu rozmowa jest nieskuteczna, bo sytuacja wymaga wywarcia silniejszej presji na ucznia;
- wywieranie presji za pomocą środków przymusu w sytuacji, gdy powodem postępowania ucznia jest zwykły brak wiedzy, jednostronność w spostrzeganiu. Do zmiany postępowania wystarczyłyby dobre informacje zwrotne;
- wygłaszanie „kazań” z pozycji „moralnej wyższości”, moralizowanie, którego ukrytym celem jest wywyższenie własnej osoby kosztem poniżenia ucznia;
- dążenie do „rzucenia ucznia na kolana”, do upokorzenia go i „odegrania się” za własne upokorzenia. Wtedy „argumentem” są komunikaty podważające poczucie własnej wartości ucznia, „przylepianie” mu „etykietek” i „epitetów”. W takim kontekście decyzja podporządkowania się zasadom jest dla ucznia klęską i upokorzeniem. Dlatego też, jeśli starczy mu siły, to w obronie własnej godności podejmie walkę z nauczycielem.

d. Wzmocnienie w uczniu wiary w zdolność czynienia dobra

Żeby dobrze przeprowadzić rozmowę o charakterze reprimendy, nauczyciel musi być głęboko przekonany, że nawet ten najgorszy uczeń jest w stanie robić „wielkie” i dobre rzeczy. Musi wierzyć, że jest możliwe, aby w przyszłości ten uczeń podjął walkę z samym sobą, stawiał sobie wysokie wymagania i przyjął obowiązujące zasady za swoje własne. I tą wiarą w ucznia, w jego zdolność do czynienia dobrze, trzeba go zarazić. Często bowiem właśnie ci uważani za „niepoprawnych” chcieliby się zmienić, ale sami już nie wierzą, że jest to możliwe. Wypowiadane

szczerze słowa: „jestem głęboko przekonany, że stać Cię na wiele dobrego!”, mogą obudzić w uczniu nadzieję, być dla niego podstawą do patrzenia w przyszłość z optymizmem.

Jako podsumowanie kwestii prowadzenia takiej rozmowy-reprimendy można przytoczyć rady, jakie daje R. Stocki⁴⁵. Mimo iż rady te są sformułowane w innym kontekście – dotyczą reprimendy ze strony szefa firmy wobec swoich pracowników, na zasadzie analogii można je jednak odnieść do szkoły i wychowania.

„Wyjaśniasz na początku ludziom, że zamierzasz otwarcie informować, jak oceniasz przebieg ich pracy.

Pierwsza połowa reprimendy

- Udzielaj ludziom reprimendy natychmiast.
- Mów ludziom, co zrobili źle – bądź konkretny.
- Mów ludziom o swoich uczuciach związanych z ich pomyłką – używaj jednoznacznych słów.
- Zrób tak, by zapadła na chwilę cisza, aby odczuli to, co czujesz.

Druga połowa reprimendy

- Uściśnij im dłoń, dotknij ich w taki sposób, by poczuli, że naprawdę znajdujesz się po tej samej stronie, co oni.
- Przypomnij im, jak bardzo ich cenisz.
- Zapewnij ich, że masz o nich dobre zdanie, lecz jesteś niezadowolony z tego, co zrobili w tej konkretnej sytuacji.

!!! Pamiętaj, że kiedy jest już po reprimendzie, to jest już po wszystkim”.

Postępowanie po rozmowie

Po rozmowie-reprimendzie nauczyciel ma jeszcze dwa zadania do wykonania: analizę przeprowadzonej rozmowy oraz podejmowanie działań wzmacniających efekty uzyskiwane w rozmowie.

⁴⁵ R. Stocki, *Podstawowe elementy zarządzania* (materiał przygotowany na: Szkolenie dla liderów Stowarzyszenia Chrześcijańskich Dzieł Wychowania), Wrocław 1994.

Analiza rozmowy.

W celu poprawienia w przyszłości swojej umiejętności prowadzenia rozmów nauczyciel może postawić przed sobą serię pytań: Jaki cel chciał osiągnąć?; Czy osiągnął zamierzony cel?; Kto miał inicjatywę?; Co czuł podczas rozmowy?; Co było dla niego trudne?; Co rozegrał dobrze?; Jakie popełnił błędy?; Czy według niego uczeń zmieni zachowanie?

Szczególnie warto zwrócić uwagę na pojawiające się w trakcie rozmowy emocje i związane z nimi błędy. Nauczyciel może bowiem przeżywać podczas rozmowy złość, irytację, wściekłość, ale i lęk, niepewność, poczucie bezradności. Może „zaciąć się” w złości i niechęci do ucznia, ale może też „mięknąć” pod wpływem jego prośb. Jeśli przestaje kontrolować te uczucia, „wpada w poślizg” i popełnia wiele błędów. To już nie on świadomie kieruje rozmową, ale ulega emocjonalnym impulsom. Dlatego tak ważne jest zdystansowanie się tak wobec wrogich, jak i wobec cikliwych uczuć. Konieczne jest panowanie nad sobą, a w konsekwencji tego panowanie nad rozmową.

Podejmowanie działań wzmacniających efekty uzyskiwane w rozmowie.

Indywidualna rozmowa z uczniem ma być jednym z elementów prowokowania go do samowychowania. Powinna być włączona w cały system wychowawczy, powiązana z innymi działaniami. Im bardziej będą one różnorodne i bogate, tym mocniejsze i trwalsze będą efekty uzyskiwane dzięki rozmowom indywidualnym.

11. PRZYWRACANIE PORZĄDKU W SYTUACJI CHAOSU I ZAMIESZANIA

Przykładem łamania dyscypliny w szkole jest zachowanie grupy uczniów, którzy w czasie, kiedy powinni już siedzieć w ławkach, mieć wyjęte książki i zeszyty, być skoncentrowani na pracy nad tematem, swobodnie przemieszczają się po klasie i rozmawiają na różne tematy lub poświęcają czas na grupowe zabawy np. grę w karty czy bieganie po klasie. Zachowania te mogą:

- mieć różne natężenie;
- być wynikiem straty kontroli nauczyciela nad sytuacją lub czymś, co zastaje on w klasie, np. po chwilowej nieobecności;
- wypływać z różnych motywów – uczniowie mogą być tylko rozbawieni i jedynym motywem ich zachowania jest chęć przeciągnięcia takiego stanu zamieszania i zabawy w nieskończoność. Do chęci przeciągnięcia momentu „zabawowego” może jednak dojść

jeszcze zadawniony konflikt z nauczycielem. Uczniowie mogą chcieć go zaatakować, np. przez słowa wyrażające niechęć, wrogość czy lekceważenie.

Zwykle nauczyciel w takiej sytuacji próbuje wpłynąć na grupę, żeby zajęła się pracą nad tematem. Uczniowie ze swej strony zaczynają wywierać presję na nauczyciela, aby ten zgodził się na przedłużenie stanu zamieszania. W tym celu mogą stosować typowe „gierki” uczniowskie: „jeszcze tylko minutka...”, „my tak Panią/Pana lubimy...”, „inni nauczyciele nam pozwalają...”, „to tylko dziś...”. Tego typu sytuacja ma charakter „próby sił”, jest sprawdzianem, kto okaże się jej panem – nauczyciel czy uczniowie?, Kto postawi na swoim? Niewątpliwie celowe wprowadzenie chaosu przez ucznia lub uczniów stanowi złamanie obowiązujących na lekcji zasad porządku, klasa obserwuje wtedy, czy nauczyciel będzie w stanie doprowadzić do ich przestrzegania.

Jak reagować w sytuacji chaosu i zamieszania? Jak przywrócić porządek?

Na początek chciałbym wskazać kilka nieskutecznych strategii postępowania w takiej sytuacji.

Strategia ignorowania.

Polega ona na braku reakcji na zachowania uczniowskie. U jej podstaw kryje się nadzieja, że uczniowie sami przestaną rozmawiać czy bawić.

Strategia błagalna

Polega ona na tym, że nauczyciel prosi i błaga uczniów, żeby usiedli na miejsca i zajęli się pracą nad tematem. Prośby te wynikają z poczucia, że on sam jest bezradny, że nie ma wpływu na sytuację. Jedyne na co może liczyć, to okazanie mu przez uczniów „miłosierdzia”, to nadzieja, że w końcu docenią, że jest wobec nich taki „dobry”, „łagodny” i odpowiedzą mu taką samą postawą. Jednak tego typu postępowanie raczej sprowokuje uczniów do jeszcze większej „zadymy”.

Strategia siłowa

Polega ona na wymuszeniu porządku poprzez ostry krzyk, eskalację gróźb, wyrażanie wrogości wobec uczniów, m.in. w postaci epitetów podważających ich poczucie wartości. Przywrócenie porządku jest jednak tylko zewnętrzne. Uczniowie mogą się takiego nauczyciela z jednej strony bać, z drugiej zaś go nienawidzić. Przy sprzyjającej okazji mogą próbować się odegrać za doznane upokorzenie i dążyć do upokorzenia nauczyciela. W ten sposób strategia ta przyczynia się do eskalacji konfliktu. Dlatego, mimo pozorów, jest ona w dalszej perspektywie nieskuteczna. Co więcej – jest niszcząca wobec uczniów.

Strategia chaotyczna

Polega ona na podejmowaniu różnych działań bez doprowadzenia ich do końca i przerzucaniu się na inną linię działania. Wśród tych rozpoczynanych przez nauczyciela i kolejno zmienianych linii działania może być: mnożenie argumentów – dlaczego należy zająć się tematem lekcji, próby i błagania, a jeśli to nie pomoże to mnożenie gróźb, zadawanie pytań, na które nie ma odpowiedzi, wydawanie poleceń bez wyegzekwowania ich wykonania. Tego typu działanie przypomina szermierkę słowną, toczoną na kilku polach równocześnie.

Jak więc w takiej sytuacji reagować? Jak przywrócić porządek?

Skuteczna w tej sytuacji jest strategia elastyczna. Podstawą działania według tej strategii jest jasne sprecyzowanie celu, jaki nauczyciel chce osiągnąć. Chodzi o wyobrażenie sobie maksymalnie dokładnie, ze szczegółami sytuacji idealnej, do jakiej chce się doprowadzić. Tym celem jest sytuacja, w której wszyscy uczniowie siedzą w ławkach i są skoncentrowani na temacie pracy. Osiągnięcie tego celu można rozłożyć na cele etapowe. Najpierw jedna osoba siada porządnie w ławce i wykonuje to, co powinna. Kolejnym krokiem jest doprowadzenie do tego, że pozostali uczniowie siadają w ławkach i zajmują się tematem.

Jasna świadomość celu pozwala na dążenie do przejęcia inicjatywy i wybór właściwych środków działania. Skuteczne sposoby działania to elastyczna kombinacja najlepszych elementów strategii ignorowania i strategii siłowej. Przy jasnej wizji etapowych celów, tak siła jak i ignorowanie może być precyzyjnie skierowane na określone zachowania uczniowskie. Można tu wskazać na dwa rozwiązania, dwie metody działań – „koncentrację na jednej osobie” i „pękniętą płytę”.

Koncentracja na jednej osobie

Metoda ta polega na pozostawieniu, w pewnym sensie, całej grupy poza polem swojej uwagi i skoncentrowaniu się na jednej osobie. Czasowo nauczyciel nie zwraca uwagi na to, co się dzieje ze wszystkimi. Całą energię skupia na wydaniu polecenia jednej osobie i doprowadzeniu do tego, aby ona to polecenie wykonała. Porządek na „wąskim odcinku” znacznie wpływa na zachowanie grupy. W grupie bowiem bardzo łatwo poczuć się bezkarnym. Jeśli dojdzie do tego rozbawienie, to niektórzy uczniowie niezmiernie łatwo, mogą zachowywać się wręcz buńczucznie. Skoncentrowanie uwagi na jednej osobie sprawia, że niknie poczucie bezkarności, jakie daje grupa. Indywidualnie dużo trudniej przeciwstawić się nauczycielowi czy wprost odmówić wykonania jego

polecenia. Uczeń zdaje sobie sprawę, że to on może mieć problemy i niekoniecznie koledzy będą w stanie mu pomóc. Przytoczmy dwa przykłady takiego postępowania:

„Można posłać do klasy najbardziej bojowego i „surowego” człowieka, który wejdzie i powie: „Ciszej, nie krzyczeć”, a uczniowie wyśmieją go. A można posłać do klasy najbardziej delikatną istotę, nie posiadającą niemal wcale władzy, która powie: „Iwanow, idź na swoje miejsce” w ten sposób, że Iwanow usiądzie i wszyscy inni usiądą, zadowoleni, że zauważono Iwanowa, a nie ich”⁴⁶.

„Pierwszy dzień roku szkolnego. Nowy nauczyciel wchodzi po raz pierwszy do klasy ósmej. Uczniowie nigdy przedtem nie spotkali go. Zajęci są opowiadaniem sobie przygód wakacyjnych, nie zauważyli więc, kiedy wszedł do klasy. Nauczyciel zbliża się do swego biurka, kładzie na nim książki, dziennik, notatki. Rozgląda się po klasie i podchodzi do ucznia w pierwszej ławce. Nachyla się, jakby chciał porozmawiać w cztery oczy, i pyta:

- Jak się nazywasz?

- Adam – odpowiada uczeń.

- Adamie, otwórz – proszę – okna. Adam otwiera okna, a nauczyciel zwraca się do klasy.

- Dobrze, teraz proszę, żeby wszyscy uważali”⁴⁷.

*Pęknięta płyta*⁴⁸

Technika ta polega na wielokrotnym powtarzaniu pewnych słów. W tym wypadku mogą to być słowa: „Czekam aż usiądziecie na swoje miejsca”. Należy się nastawić, że być może trzeba będzie je wypowiedzieć wiele razy – aż do momentu, kiedy odniosą skutek i uczniowie usiądą w ławkach. Istotne jest jednak, aby nie podejmować jakichkolwiek dyskusji z uczniami tylko powtarzać te słowa. Odpowiedzią na „gierki” uczniowskie np.: „my Panią/Pana tak lubimy”, „tylko jeszcze minutka” powinno być: „Czekam aż usiądziecie na swoje miejsca” wypowiedziane coraz bardziej zdecydowanym tonem głosu.

W sytuacji zamieszania w klasie możliwe jest połączenie obu wymienionych wyżej technik – koncentracji na jednej osobie i „pękniętej płyty”. Jeśli bowiem uczeń, na którym nauczyciel skoncentrował swoją uwagę nie wykona polecenia, należy je powtórzyć z mocniejszą intonacją głosu.

⁴⁶ Makarenko o wychowaniu. Wybór pism, Warszawa 1988, s. 77.

⁴⁷ John Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998, s. 80-81. Komentarz autora do tej sytuacji jest następujący: „W tej krótkiej interakcji nauczyciel pokazał, że przysługuje mu autorytet: 1) rozpoczynając interakcje z uczniem i pochylając się nad nim w chwili, kiedy chciał mu coś powiedzieć; 2) pytając ucznia o imię, bez przywitania i przedstawienia się; 3) wydając polecenie; 4) decydując, żeby otworzyć okna, wskazał, że jest gospodarzem pomieszczenia; 5) każąc uczniom uważać”. Polecam książkę Robertsona, gdyż bardzo dobrze omawia ona zagadnienia wprowadzania porządku podczas zajęć lekcyjnych. Zawiera wiele konkretnych wskazówek, opisy sytuacji wziętych z praktyki oraz ich precyzyjne analizy. Szczególnie ciekawe są fragmenty dotyczące znaczenia języka pozawerbalnego (gestu, tonu, mimiki) w utrzymaniu porządku.

⁴⁸ Por. S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania*, Warszawa 1987, s. 164 i n.

Czy wykorzystanie obu technik wystarczy do przywrócenia porządku?

Nie. Koncentracja na jednej osobie i „pęknięta płyta” są bardzo pomocne w opanowaniu sytuacji. Mogą jednak okazać się niewystarczające. Obok znajomości technik istotne jest także to, jakie uczucia przeżywa w takiej sytuacji nauczycieli czy nad nimi panuje. W momencie walki o inicjatywę bardzo łatwo nauczyciel może dać się ponieść emocjom, wpaść w „emocjonalny poślizg”. Może przeżywać lęk, poczucie bezradności, poczucie zagrożenia. Uczucia te budzą się w związku z zachowaniem uczniów, z niewiarą w swoją zdolność poradzenia sobie z sytuacją, ale i z powodu kontekstu szkolnego. Co będzie, jeśli np. za chwilę wejdzie do klasy dyrektor? Z drugiej strony w nauczycielu może zrodzić się złość, irytacja, wrogość i niechęć do uczniów. Jeśli te emocje zdominują świadomość i działanie nauczyciela, przesłonią mu rzeczywisty obraz sytuacji i sparaliżują zdolność podejmowania przemyślanych decyzji. Można demonizować postępowanie uczniów i poddać się psychicznie w momencie, kiedy oni są już prawie gotowi do wykonania polecenia zajęcia się tematem. Końcowe, „honorowe dąsy” można wziąć za buntownicze działanie z premedytacją. Z niegroźnej sytuacji może rozwinąć się w ten sposób poważny konflikt. Wtedy niedaleko do „zacięcia się” w chęci „rzucenia ich na kolana”. Inne niebezpieczeństwo „emocjonalnego poślizgu” to pokusa targowania się i obniżenia wymagań. Jeśli nauczyciel „mięknie”, uczniowie zwykle to wyczuwają i próbują to wykorzystać. W tym kontekście widać, że decydująca jest w gruncie rzeczy siła woli nauczyciela i jego zdolność rozegrania sytuacji „na zimno”. Dlatego nie jest aż tak ważne, co robi w danej sytuacji, ale czy panuje nad sobą, czy ma spokojną pewność, że prędzej czy później uczniowie go posłuchają. Kluczem do właściwego rozegrania takich sytuacji i do zapanowania nad grupą jest panowanie nad sobą.

Przeprowadzone rozważania skoncentrowane były na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Co robić, aby podczas lekcji panował porządek? W największym skrócie można odpowiedzieć, że potrzebne są do tego dwie rzeczy ze strony nauczyciela: zasady i więź, granice i serce.