

## Rozdział 8

### Jak być samodzielnym? O przyczynach „bezdadności intelektualnej” uczniów na lekcjach języka polskiego

Czym charakteryzuje się „bezdadność intelektualna”?

Sądzę, że nie jestem odosobniona w doświadczeniu, które towarzyszy spotkaniom z nauczycielami (np. w ramach różnych form kształcenia: studia zaoczne, dyplomowe, kursy doskonalące itd.), często narzekającymi na malejące zainteresowanie języka polskiego w szkole. Powody tych utyskiwań są różnej natury (pomijam uwarunkowania społeczno-kulturowe), najczęściej dotyczą braku motywacji, słabej aktywności poznawczej uczniów, niechęci do czytania tekstów literackich i niewłaściwego ich zachowania się na lekcji itp. Diagnozy nauczycielskie, stawiane intuicyjnie, na podstawie obserwacji uczniów, czasami prowadzą do analizy i modyfikacji własnego warsztatu pracy, częściowej zaś do zmniejszenia, a w efekcie do pogorszenia relacji interpersonalnych z uczniami. Sądzę, że sytuacje wyżej sygnalizowane zdarzają się nie tylko w szkole, a więc na etapie kształcenia podstawowego, gimnazjalnego lub średniego, lecz również akademickiego. Powody takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych są na pewno złożone, wymagają przede wszystkim dokładnych badań. W swoim wystąpieniu chciałabym zwrócić tylko uwagę na zespół uwarunkowań, które psychologowie określają mianem „bezdadności intelektualnej”. Pojęcie to wymaga – jak sądzę – sprycyzowania.

Wielu z nas nieprzeżyjemy stan psychiczny, który towarzyszy nam podczas godzin bezwocnie spędzonych na przykład nad pustą

kartką papieru lub przy komputerze. Przy bardzo silnej motywacji (np. nieubłagany termin złożenia tekstu do druku) czujemy „kompletną pustkę w głowie” i nie możemy „wyduścić z siebie” ani jednego sensownego zdania. Oddychamy z ulgą, gdy nazajutrz czy nieco później wszystko wraca do normy i bez poprzedniego stresu zaczynamy sprawnie pracować. Rodzi się tutaj pytanie: czy doświadczaliśmy już bezdadności intelektualnej? Nie. Aby można było mówić o stanie bezdadności, muszą zaistnieć dodatkowe warunki: powtarzalność sytuacji i brak postępów przy równoczesnym silnym motywowaniu danej osoby do podejmowania prób pokonania trudności.<sup>1</sup>

Przeniesmy teraz zagadnienie syndromu bezdadności intelektualnej na teren szkoły. Przejawia się ono nie w wolniejszym opanowaniu nowego materiału z języka polskiego przez część uczniów (co jest warunkowane ich wewnętrznym „uposażeniem”), lecz w zaprzestaniu „używania” przez nich swoich normalnych możliwości poznawczych do rozwiązywania problemów (np. tworzenia i weryfikowania hipotez interpretacyjnych; przetwarzania wiedzy w zależności od wymagań sytuacji itd.). Nauczyciele często mówią wówczas, iż uczeń jest leniwy albo że jest rozkojarzony i „nic do niego nie dociera”, bardziej wnikliwie obserwując – iż przestał myśleć „normalnie” na lekcji (towarzyszy temu bierność, zajmowanie się czymś innym, roztarżnienie lub niepokój). Większość nie zwraca przy tym uwagi na inne przejawy zachowań wychowanków, które sygnalizują również niebezpieczeństwo bezdadności intelektualnej. A są nimi:

- zgadywanie intencji zawartych w pytaniach nauczyciela;
- modyfikowanie własnych odpowiedzi na pytanie w zależności od zachowania pedagoga (aprobatywnego lub nie), a nie od rzeczy-wistych wymagań zawartych w postawionym przezeń pytaniu (częste zjawisko na egzaminach lub w trakcie szkolnego „odpytywania” zadanego materiału);
- niemożność transformacji wiedzy w nowych sytuacjach zadaniowych: nastawienie uczniów na wiernie odtwarzanie informacji z podręcznika, z notatki lekcyjnej, powtarzanie całych zwróto-

<sup>1</sup> G. Sędek, *Bezdadność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995, s. 13.

i wyrażen użytych przez nauczyciela; linearne, a nie zagadnienie-  
 we streszczanie przeczytanego opracowania itd.  
 – skłonność do mówienia (lub pisania) o wszystkim, co się wie na  
 dany temat, bez próby selekcji i problematyzacji (np. schematycz-  
 ne wypisywanie wiadomości o epoce, choć temat wypracowania  
 tego nie wymaga).

Psychologowie są zdania, że opisane zachowania w sposób bezpo-  
 średni wiążą się z wyuczoną bezradnością.<sup>2</sup> Przyczyny tego stanu mogą  
 być następujące – uczeń w pewnym okresie został zniechęcony do ak-  
 tywnego i twórczego myślenia w danym obszarze wiedzy szkolnej w wy-  
 niku powtarzającego się doświadczenia nieefektywnej pracy umysłowej.  
 Odbił swoisty trening bezradności intelektualnej, przez który należy  
 rozumieć sytuację niemożności zrozumienia nowego materiału na lekcji  
 (lub podczas nauki w domu), mimo długotrwałego wysiłku intelektual-  
 nego.<sup>3</sup> Początkiem niepokojącego zjawiska może być też dłuższa nie-  
 obecność w szkole z powodu choroby, rosnące zaległości w opanowaniu  
 informacji lub umiejętności, które są niezbędne do wykonywania no-  
 wych zadań, ale bardzo często – braki w pracy nauczyciela. Następ-  
 stwem tego jest stan wyzzerpania poznawczego ucznia, przejawiający się  
 ograniczeniem uwagi, zdolności do koncentracji, pamięci roboczej, za-  
 hamowaniem tendencji do tworzenia nowych pomysłów rozwiązywania  
 problemów, unikaniem wysiłku poznawczego oraz pogorszeniem wy-  
 konywania złożonych zadań poznawczych.<sup>4</sup> Towarzystwo temu na ogół:  
 brak zainteresowania przedmiotem i motywacji wewnętrznej, przejawia-  
 jący się zanikiem ciekawości, pozytywnego nastawienia i gotowości do  
 umysłowego wysiłku, a także zainteresowania dla inicjatyw nauczyciela  
 lub kolegów oraz zdecydowane obniżenie nastroju.<sup>5</sup> W stanie bezradno-  
 ści intelektualnej niemożliwe staje się przyswajanie wiedzy ze zrozumie-

<sup>2</sup> Por. M. Kofta, G. Sędek, *Wyuczona bezradność: Podejście informacyjne*, [w:] M. Kofta  
 [red.], *Psychologia aktywności. Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Poznań 1993, s. 133-  
 170.

<sup>3</sup> G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, s. 25.

<sup>4</sup> *Id.*, *op. cit.*, s. 19.

<sup>5</sup> E. L. Deci, R. M. Ryan, *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*,  
 Nowy Jork 1985.

niem, choć możliwe jest uczenie się w sposób mechaniczno-reprodukcyjny.

Bezdadność intelektualna nie jest zatem cechą osobowości, ale stanem specyficznym wobec nauczania przedmiotu. Uczeń może być poznawczo bezdadny na lekcji języka polskiego, ale na lekcji matematyki lub fizyki nie zdradza symptomów tego zaburzenia. Rodzi się zatem pytanie o przyuczyn tych trudności. W świetle badań Kołty i Sędko<sup>6</sup> zasadnicze przyuczyny występowania stanów bezdadności intelektualnej w szkole są następujące:

- 1) zła organizacja pracy, niejasny i „nudny” sposób przekazywania informacji, nacisk na uczenie się pamięciowe i encyklopedyczne, oczekiwanie wiernej reprodukcji wiedzy, czyli wady wynikające z niewłaściwego sposobu nauczania;
- 2) zaburzenia interakcji uczeń-nauczyciel, np. autorytarny sposób zachowania nauczyciela, niedopuszczanie do swobodnej wymiany zdań i zadawania pytań przez uczniów, wyniosłość i niezyczliwość wobec wychowanków;
- 3) niewłaściwe sposoby uczenia się uczenia – nie chodzi tutaj o jego uźdolnienia, lecz o niewłaściwe wzory zachowania i wpływy destrukcyjnych czynników środowiskowych<sup>7</sup>.

### Co sprzyja powstaniu i utrwaleniu „bezdadności intelektualnej”?

Przyuczyny się bliżej czynnikom, które przyuczyniają się do powstania bezdadności intelektualnej uczniów. W sposób szczególny wyróżniają się relacje interpersonalne między nauczycielem i uczniem. Przywołam w tym miejscu znane tezy C. Rogersa i jego metody „podejścia skoncentrowanego na osobę”<sup>8</sup>: „Autor ten zakłada, że sukces procesu wychowania i kształcenia zależy od rodzaju i siły stosunków

<sup>6</sup> *Op. cit.*

<sup>7</sup> J. M. Stine, *Jak szybciej i lepiej myśleć, uczyć się i zapamiętywać. Możesz podwoić moc swojego umysłu*, przekł. D. Czyżewska, Warszawa 1999, s. 31–35.

<sup>8</sup> C. Rogers, *On Becoming a Person, Houghton Mifflin*, Boston 1961, id., *Encounter Groups*, Nowy Jork 1970.

radmienio-  
nie wie na  
emarycz-  
acowania  
beppo-  
na mogą  
do ak-  
w w w-  
prowel-  
należy  
lekcji  
tektual-  
za nie-  
zowaniu  
anda no-  
Następ-  
nający się  
czel, za-  
władania  
nem wy-  
na ogół:  
zelawia-  
ności do  
uczyciela  
ezradno-  
rozumie-  
M. Kołta  
s. 133-

istniejących między uczniem i nauczycielem oraz instytucją, której obaj są członkami. Podstawę tych relacji tworzy klimat wzajemnej życzliwości, poczucie akceptacji i bezpieczeństwa. Ze strony nauczyciela ponadto zrozumienie dla edukacyjnych i wychowawczych warunków ucznia. Młody człowiek podczas procesu edukacji powinien mieć możliwość poznania własnych możliwości intelektualnych i rozwinięcia ich w takim stopniu, by całe potencjalne bogactwo mogło być wykorzystane we „wzroście” samego siebie. Podstawą bowiem zmian, które zachodzą w człowieku, jest jego indywidualna zdolność do uczenia się, wykorzystująca własne doświadczenia. Człowieka nie można zmienić tylko drogą perswazji, dobrych rad i pouczeń. Liczne niepowodzenia wychowawcze i edukacyjne dowodzą, że są to sposoby nieskuteczne. Proces samorealizacji/samoaktualizacji<sup>9</sup> jest możliwy wówczas, jeśli stworzy się uczniom właściwą atmosferę i warunki do pracy. Pomoc w rozwoju wychowanka (fascylitacja/fascilitation) warunkowana jest następującymi cechami postawy nauczyciela:

- autentycznością;
- akceptacją uczniów i pozytywnym wobec nich nastawieniem (bezwartunkowość stosunku akceptującego);
- wrażliwym i empatycznym rozumieniem tego, co uczeń odczuwa

i wyraża w swoich wypowiedziach i działaniach.<sup>10</sup> Proces wzajemnych oddziaływań, zachodzących między nauczycielem a uczniami, spowodada się zatem nie tylko do zjawiska szeroko pojętego wzajemnego postrzegania się<sup>11</sup>, ale porozumiewania<sup>12</sup>, czyli aktyw-

<sup>9</sup> Pojęcia te funkcjonują w literaturze na zasadzie równoznaczności, zob. np.: W. D. Johnson, *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Warszawa 1985; J. Janowska, *Samoaaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin 1998.

<sup>10</sup> J. Janowska, *op. cit.*

<sup>11</sup> Zob. P. Lewicki, *Zjawisko „ukrytej teorii osobowości” w procesie postrzegania społecznego*, [w:] *Psychologia postrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, Warszawa 1985; P. Andrusiewicz, *Dydaktyka literatury wobec zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

<sup>12</sup> Zob. np. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989; T. Newcomb, R. Turner, P. Converse, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1970; S. Miła, *Psychologia społeczna*, wyd. 6, Warszawa 1987 i in.

nego słuchania<sup>13</sup> i rozmawiania.<sup>14</sup> Zagadnienie to zostało opisane nie tylko w koncepcjach pedagogicznych, ale filozoficznych. Powtórze tylko niektóre ważne ustalenia. Prawidłowa relacja między nauczycielem a uczniem bywa określana mianem dialogu i „spotkania”.<sup>15</sup> Dialog w sensie Buberowskim zakłada nie tylko komunikowanie się ludzi, ale wzajemność wewnątrznego działania, opartego na życzliwości, przyjaźni, miłości i odpowiedzialności. „Spotkanie” wychowawcy i wychowanek jest możliwe pod warunkiem zachowania wolności i godności obu, ma wówczas charakter partnerski (przy całej różnorodności „Imego”), „słuzi” temu, by w zderzeniu dwóch odmiennej sposobów myślenia i odczuwania ujrzeć coś, czego nie dałoby się dostrzec w inny sposób. „Wielkie znamię świadectwem zasady ludzkiego bytu. [...] Prawdziwa rozmowa, a tym samym każde aktualne spełnienie relacji między ludźmi, oznacza akceptację inności”.<sup>16</sup> Martin Buber nazywa ten rodzaj komunikacji „wzajemnością przeobrażoną w słowo”.<sup>17</sup>

Ważne jest także poznanie i tworzenie przez nauczyciela własnych relacji interpersonalnych między uczniami, gdyż one mogą mieć duży wpływ na to, jak uczeń postrzeżga obowiązki szkolne, jakie wartości akceptuje i jak rozwiązuje problemy życia pozaszkolnego. Wzajemne użycie między nauczycielem a uczniem, lojalność i dyskrekcja w odniesieniu do ucznia i jego „interesów” są ważnym czynnikiem warunkującym skuteczność procesu poznawania.

Jednak w kontaktach między nauczycielem a uczniem często domi- nuje dzisiaj nastawienie redukcyjne, prowadzące pełnię możliwości

<sup>13</sup> Por. W. Backus, *Mówienia prawdy sobie nauzaem. Pojednanie*, Lublin 1993.

<sup>14</sup> Zob. teksty pomieszczone w tym zbiorze: *Poszanowanie godności człowieka warunkiem dialogu edukacyjnego*, s. 171; „O „myślach stojących i „myślach w ruchu”...”, s. 217; *O twórczej edukacji. Refleksje nie tylko aksjologiczne*, s. 237.

<sup>15</sup> Np. M. Buber, *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 166; idem, *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, wyd. wstęp, przekł. i wstęp J. Doktor, Warszawa 1992; J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, t. 10; S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993 i in.

<sup>16</sup> M. Buber, *Pradystans i relacja (przyczynach antropologii filozoficznej)*, [w:] *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, s. 134-135.

<sup>17</sup> *Ibid.*, s. 146.

osoby ludzkiej do schematycznych i powtarzających się struktur.<sup>18</sup> Wy-chowawca w takich relacjach zapomina o tym, że powinien spełniać rolę „pomocnika aktualizujących się sił” i stać się wyrazicielem „zamasko-wanego przymusu” (wszystkie określenia M. Bubera). Ten ostatni aspekt można opisać również, jak czynią to językoznawcy, postępując się Got-fmanowską metaforą „twarzy”. Językoznawcy założyli istnienie modelo-wej osoby, która jest „kompetentnym użytkownikiem jakiegoś naturalne-go języka, jest istotą rozumną i posiada twarz, której gotowa jest bro-nić”.<sup>19</sup> Kiedy następują przejawy nierespektowania „twarzy” drugiego, in-gerencia w jego działania, mamy do czynienia z negatywnymi zjawiskami aksjologicznymi (niegrzeczność). W relacjach nauczyciel–uczeń niegrzec-ność pojawia się wówczas, kiedy nauczyciel nie szanuje swoich wycho-wanków, jest autokratyczny, nie respektuje ich prawa do własnych sądów, często ich obraża, dowiecipkując kosztem uczniów i prawiąc im złośliwości. Przywołajmy w tym miejscu badania dotyczące etykietałnych zacho-wań nauczycieli. Z przeprowadzonych rozpoznań wynika, że nauczycie-le często dają upust swemu niezadowoleniu w sposób naruszający god-ność wychowanków. Najliczniejszą grupę wyrazów obraźliwych (wy-zwisk) wobec uczniów stanowią formy piętnujące głupotę i lenistwo: *imbecyle, puste łby, głupole, zajoby, debil, niedorozwoje, głuptasy, tuman-y, głupie dzieci, idioci, durnie, palanty, łepaki, tumany, ciemnota, nieuk, próżniak, nierób, wafkon*.<sup>20</sup> Nierzadko przedmiotem obraźliwych określeń jest także wygląd zewnętrzny ucznia, szczególnie otyłość i wzrost, ale także może być wiek, strój i jego zachowanie. Nie będe przytaczać całego arsenału określeń, najczęstsze z nich dotyczą porównania ze zwierzętami i instru-mentami muzycznymi, które w metaforach językowych mają zabarwie-nie ujemne. Wśród wyrazów obraźliwych wyodrębnią się duża grupa czasowników służących do zerwania kontaktu, przykładem skrajnym może tu być formuła typu: *idźcie do diabła*.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> *Ibid.*, s. 147.

<sup>19</sup> E. Tomiczek, *Z badań nad istotą grzeczności językowej*, [w:] *Polska etykieta językowa*, Ję-zyk a Kultura, t. 6, red. J. Anusiewicz, M. Marjanik, Wrocław 1992, s. 21.

<sup>20</sup> B. Brus, *O niegrzeczności językowej w szkole*, „Język Polski w Szkole Średniej” (w dru-ku); M. Snieżyński, *Nauczyciele w oczach uczniów*, *O przezwiskach*, Warszawa 1990.

<sup>21</sup> Wszystkie przykłady zaczerpnięte z art. B. Brus, *op. cit.*

I koto się zamyka. Niegrzeczne zachowania nauczyciela wpływają za-  
zwyczaj na niegrzeczne czy wręcz agresywne<sup>22</sup> reakcje uczniów i spadek  
ich motywacji do nauki. Potwierdzają to długoletnie i sumienne badania  
Aspy'ego i Roebucka, którzy stwierdzili, że uczniowie nauczycieli „na-  
stawionych na uczenia” mieli nie tylko lepsze wyniki w nauce, lecz rów-  
nież bardziej niezależny i twórczy sposób myślenia, większą spontanicz-  
ność stylu zachowania i dynamiczność w podejmowaniu decyzji.<sup>23</sup>

## Wpływ stylu pracy nauczyciela

Następna przyuczyna bezzadności intelektualnej uczniów, choć nie  
drugorzędna i łącząca się w sposób wyraźny z poprzednią, stanowi styl  
pracy nauczyciela. Mam na ten temat wiele własnych obserwacji, jednak  
wyjść od badań przeprowadzanych na reprezentatywnej grupie uc-  
niów. Z obserwacji Elzbiety Adamczuk, która badała młodzież szkół  
średnich województwa lubelskiego, wynika pozornie paradoksalny wnio-  
sek – nauczyciele, którym dano do oceny opinie sformułowane przez  
uczniów na temat sposobu prowadzenia lekcji, przyznali raczej wyrazo-  
nym w nich sądom krytycznym, ale nie wyrazili gotowości do zmiany  
własnego stylu pracy.<sup>24</sup> Co krytykowali uczniowie? Aż 90% badanych –  
ubóstwo szkolnego nauczania, nie tylko w sensie materialnym, np. prze-  
jawiające się w braku środków dydaktycznych, ale także intelektualnym  
i metodycznym; 77% – „nadmierny historyzm”; 69,2% – „gloryfikowanie  
zawierdzonych odgórnie wartości” („przyzmys aksjologiczny”) i tyleż  
samo „brak eksperymentowania na lekcjach”.<sup>25</sup> Badani nauczyciele stwier-  
dzali, że sami też są znużeni tradycyjnym stylem pracy (44%), ale rów-  
nocześnie, nawet w ankietowych deklaracjach, nie byli skłonni do wpro-

<sup>22</sup> Zob. I. Obuchowska, *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4;  
W. Czarniecka, M. Kaczkowska, *Przemoc w szkole*, Warszawa 1995; A. Frączek [red.], *Stu-  
dia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Warszawa 1986.  
<sup>23</sup> D. Aspy, F. Roebuck, *Tomorrow's resources are in today's classroom*, „The Personal and  
Guidance Journal” 1984, 8 (62), s. 455–458.  
<sup>24</sup> E. Adamczuk, *Humor nieznaną metodą symulacyjną*, Lublin 1993, ead. *Uczymy się przez  
humor*, Lublin 1997, s. 20–23.  
<sup>25</sup> *Ibidem*.

Wydanie 18 Wy-  
spędzić rolę  
zamasko-  
statni aspekt  
się Gof-  
modelo-  
naturalne-  
wa jest bro-  
drugiego, in-  
zawiskami  
niegrzecz-  
wych wycho-  
nych sądów,  
zosiłwość.  
nych zach-  
nauczycie-  
zających god-  
wych (wy-  
lenistwo:  
próżniak,  
tumanu,  
próżniak,  
nie jest także  
także może  
do arsenatu  
ami i instru-  
zabarwie-  
duża grupa  
w dru-



wadzenia zmian. Ich ideałem pozostał uczeń akceptujący wspólnotę ludzi o jednakowym sposobie myślenia i odczuwania.

Dlaczego tak się dzieje? Przyczyn jest chyba kilka. Z pewnością najłatwiej obarczyć winą brak otwartości na zmiany i wynikającą z tego rutynę pracy nauczycielskiej, ale to tylko część prawdy. W dużym stopniu odpowiedzialność „ponoszą”: dotychczasowe egzaminy maturalne i egzaminy na wyższe studia, premiujące wiedzę encyklopedyczną, w mniejszym – jej uwenętrzanie i samodzielną myślącą uczenia, a także – sposób oceniania nauczyciela przez władze oświatowe premiujący „efektywność nauczania”, a nie rozwijanie umiejętności uczniów (np. często zwracają się do mnie nauczyciele w czasie zajęć dokształcających z pytaniem: jak obronić się przed dyrektorem lub wizytatorem, który nie rozumie nowoczesnej organizacji pracy na lekcjach?).

A z badań Śędko, który obserwował uczniów klas I i II liceów warszawskich, wynika, iż styl pracy nauczyciela jest istotnym źródłem aktywności lub bezradności intelektualnej uczniów na lekcjach języka polskiego i bezpośrednio wpływa na ich osiągnięcia w nauce. To nauczyciel promujący autonomię uczniów i aktywne metody sprawia, że wzrasta ich intelektualna aktywność i motywacja do pracy.<sup>26</sup> Wyniki te potwierdzają też, według której nauczyciele nastawieni na własny rozwój są zawsze gotowi wziąć pod uwagę nowe tendencje i techniki w swojej pracy, czyli – o efektywności pracy nauczycieli decydują nie tylko postawy wobec ucznia, ale wobec samych siebie.

Trzeba tutaj bliżej sprycyzować pojęcie „nastawienie na własny rozwój”. Wśród znacznej części nauczycieli szkół średnich panuje bowiem przekonanie, że wystarczy doskonalić wiedzę polonistyczną, metodyczno-didaktyczną lub – nawet – niepotrzebna. Nauczyciele ci, częściej cenieni we własnym środowisku, uczą jednak bardzo tradycyjnie (wykład i heureka), gdyż sądzą, że metody aktywizujące są nieekonomiczne, zajmują cenny czas, mało dają w zamian. Pospiech w pracy wpływa na to, że nie przyzwyczajają się uczniów do stawiania pytań nauczycielowi lub opracowywaniem na lekcji utworowi literackiemu, nie organizuje swobodnej wymiany sądów i opinii; tylko egzekwuje wiedzę.

<sup>26</sup> M. Kofta, G. Śędek, *op. cit.*

Z badań zespołu kierowanego przez J. Janowską wynika, że aż 87,5% uczniów nie miałoby odwagi zgłosić nauczycielowi swoich wątpliwości czy uwag na temat opracowywanego materiału, a 65,6% – chciałoby zmienić styl pracy nauczycieli.<sup>27</sup>

Często można usłyszeć od uczniów klas I, że lekcje języka polskiego w gimnazjum były bardziej zajmujące i twórcze niż w liceum. Zdarza się też inna sytuacja – do liceum przychodzi uczniów ocenił, ale nie nauczeni systematycznej i racjonalnej pracy, przyzwyczajeni do tego, że można bezkarnie nie czytać lektury, nie wykonywać prac domowych, bo nauczyciel (i szkolny system edukacyjny) był niekonsekwentny w stawianiu wymagań. Z omawianych badań Kotły i Śędka można wyprowadzić wniosek, że na bezradność intelektualną uczniów szkoły średniej w dużym mierze wpływają okresy demobilizacji poznawczej w szkole podstawowej i gimnazjalnej. Mniejszym problemem okazywało się samo zrozumienie nowego materiału, większym – jego strukturalizacja w trakcie pamięciowego utrwalania oraz wykorzystania w nowych sytuacjach.<sup>28</sup> Tezę tę potwierdzają również obserwacje Hanny Hamer, przeprowadzone w latach 1988–1992 na próbie 240 uczniów używających dobre wyniki w nauce, ale kształconych w sposób tradycyjny, nastawiony głównie na przyswajanie wiedzy encyklopedycznej. W ich świetle aż 80% badanych stwierdziło, że nie lubi przedmiotów, na których nie wymaga się pełnego zrozumienia treści i samodzielnego myślenia, a pamięciowo przyswojone informacje są zapominane przez nich w ciągu 2–3 tygodni.<sup>29</sup>

W literaturze psychologicznej wiele uwagi poświęca się podstawowym potrzebom człowieka. Za najważniejszą, z punktu widzenia kształcenia osobowości w procesie szkolnej edukacji, należy uznać: potrzebę poznania, osiągnięcia sukcesu, aprobaty społecznej i poczucia wartości, potrzebę bezpieczeństwa, ale także zmiany wrażeń i przeżyć.<sup>30</sup> Jeżeli szkoła je lekceważy, tworząc sytuacje zagrożenia z powodu nadmierne-

<sup>27</sup> J. Janowska, *op. cit.*, s. 86.

<sup>28</sup> M. Kotły, G. Śędka, *op. cit.*

<sup>29</sup> H. Hammer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 18.

<sup>30</sup> S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne*, Warszawa 1972.

go rygoryzmu lub liberalizmu graniczącego z bylejakością wymagan, wówczas uczeń ma poczucie niedoceniania, wzrasta w nim niechęć do szkoły i nauczycieli, zaczyna oszukiwać i wagarować, opuszcza się w na-

uce.

Mam świadomość, że praca w szkole jest zajęciem coraz bardziej stre-  
sującym. Wobec nauczycieli stawiane są coraz wyższe wymagania: ze  
strony uczniów i ich rodziców, władz oświatowych, mediów itd. Muszę  
jednak stwierdzić, że w dotychczas prowadzonych przez nasz uniwersy-  
tet studiach poddyplomowych rzadko pojawiali się nauczyciele z więk-  
szych miast i z dłuższym stażem zawodowym; częścieli nauczyciele  
z mniejszych ośrodków, ze szkół podstawowych i zawodowych, gimna-  
zjów oraz absolwenci roczników, które niedawno opuściły uczelnię.  
W ciągu ostatnich dwóch-trzech lat nastąpiła wyraźna zmiana. Tak du-  
żego zainteresowania różnymi formami dokształcania zawodowego do-  
tąd u nas jeszcze nie było. I choć w dużej mierze zostało ono wymuszone  
koniecznością (reforma systemowa i programowa oświaty) i troską o za-  
chowanie pracy lub jej ciągłości, to w trakcie wspólnych zajęć udawało  
się wywołać coś więcej – iskrę zrozumienia i refleksję nad sposobami  
własnej pracy w szkole.

W tym miejscu jednak gorzka uwaga. Truizmem jest przypominanie,  
że silny stres nie mobilizuje do pracy, ale upokarza, powoduje uczucie  
krzywdy i bezradności. Takiemu stresowi zostali poddani w tym roku  
nauczyciele szkół podstawowych. Zmiany spowodowane reformą zwiek-  
szyły nakład pracy nauczyciela a równocześnie wprowadziły obniżenie  
poczucia pewności zawodowej. Sposób przeprowadzania reorganizacji  
szkół ze względu na reformę systemu oświaty, a konkretnie wyod-  
rębiania z dawnych szkół podstawowych gimnazjów, w wielu regio-  
nach kraju zniszczył przejawy pozytywnego nastawienia nauczycieli do  
aktywności zawodowej i reformy. Domagamy się podmiotowego trak-  
towania uczniów i nauczycieli, a mamy przykład braku szacunku wobec  
nauczycieli; domagamy się od nich twórczych postaw i aktywności,  
a nowi dyrektorzy często wybierają grono nauczycielskie według klucza  
nie tyle kompetencji zawodowych, ile „zalet” towarzyskich lub innych  
(coraz częściej decyduje czynnik ekonomiczny – „tańszy nauczyciel”,  
czyli bez mianowania, bez osiągniętych stopni kwalifikacji zawodowej).

I znów kogo się zamyka. Stres i rozgoryczenie nauczycieli nie budują poczucia zautania i atmosfery twórczej pracy w szkole. Wywołują raczej zachowania obronne lub opór.

### Jak przełamywać bierność intelektualną?

Trzecią przyczyną bezradności intelektualnej w uczeniu się języka polskiego jako przedmiotu, ważniejszą niż dla matematyki, jest brak motywacji wewnętrzonej i niewłaściwy sposób organizowania nauki własnej ucznia. Motywacja jest jednym z ważniejszych procesów wewnętrznych integrujących wszystkie inne procesy poznawcze, gdyż decyduje o samodeterminacji, potrzebie skuteczności działań (poczucie kompetencji). Pobudzenie motywacji wymaga zdolności wysiłku, a także koncentracji i w rezultacie wpływa na poziom uzyskiwanych rezultatów pracy. Motywację ucznia można wzmacniać lub osłabiać. Do czynników rozwinętych pozytywną motywację należą:

- aktywne „wstawianie się” w system percepcyjny ucznia;
- potrzeba szacunku, czyli akceptacja jego osoby,
- potrzeba samorealizacji i łącząca się z tym zasada wykorzystania tego, co wychowane umie i lubi robić;
- rozbudzanie potrzeb poznawczych;
- umiejętność zachowania się zdecydowanego, ale kulturalnego, bez agresji i budzenia lęku,
- otwartość nauczyciela i budowanie otwartości ucznia;
- poczucie humoru;
- kompetencje zawodowe nauczyciela.<sup>31</sup>

Powstawanie potrzeby osiągnięć w jakiejś dziedzinie to proces skomplikowany, zależny najpierw od zachowań rodziców ucznia, ich stylu życia i stosunku do dziecka, a także od sytuacji stwarzanych przez szkołę i oddziaływań, z jakimi się tam spotyka.<sup>32</sup> Pomijam te pierwsze, będące

<sup>31</sup> J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977; L. Niebrzegowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1985.  
<sup>32</sup> J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, wyd. 2 zmienione, Warszawa 1977, s. 196; A. Loy Me Ginnis, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1993.

poza zasięgiem obserwacji, a skoncentruję się na działaniach prostych i koniecznych. Do elementarza metodycznego należą wskazania o jasności formułowania celów lekcji. Nauczyciel może tę czynność wykonać bardzo różnie: z entuzjazmem i zniechęceniem (np. „Niestety, dzisiaj będziemy znowu mówili o poezji współczesnej”, „Musimy opracować ten utwór, gdyż należy do obowiązkowej lektury”), „interesujące i „nudnie”, ukazując sens planowanych działań lub bezduszenie „realizując” przygotowany temat. Efektywne nauczanie wymaga utrzymania na wysokim poziomie motywacji ucznia do pracy, zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak i samodzielnej, gwarantującej wzrost wiedzy i umiejętności. Konieczne staje się stosowanie różnorodnych, angażujących intelekt i działania ucznia metod nauczania. Pobyt w szkole, zorganizowany z uwzględnieniem konieczności ruchu i zabawy, powinien być wykorzystany w maksymalnym stopniu nie tylko na zdobywanie nowych informacji i umiejętności, ale przede wszystkim na kształtowanie technik samodzielnej pracy:

- czytania ze zrozumieniem różnych tekstów;
  - koncentracji uwagi;
  - racjonalnego organizowania czasu;
  - szukania i wybierania potrzebnej wiedzy z materiałów, podręczników i innych dostępnych źródeł, w tym ze źródeł audiowizualnych;
  - wizualnych i audiowizualnych;
  - wyboru informacji według określonego kryterium (selekcja);
  - klasyfikacji informacji i krytycznej ich oceny;
  - budowania ujęć syntetycznych w wypowiedziach ustnych i pisemnych;
  - wykorzystania przyswojonej wiedzy w nowych sytuacjach, np. w rozmowie i dyskusji, w zadaniach twórczych;
  - oddzielania faktów od własnej interpretacji;
  - współpracy z innymi uczniami w klasie itd.
- W literaturze pedagogicznej sygnalizowany proces bywa nazywany samokształceniem kierowanym<sup>33</sup>, charakterystycznym dla etapu kształcenia szkolnego, a więc zorganizowanego, planowanego i kontrolowanego.

<sup>33</sup> Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 16; S. Ludwiczak, *Proces samokształcenia kierowanego*, Warszawa 1983.

nego przez nauczycieli. Szkolna edukacja, uzdalniająca do samokształce-  
nia i samowychowania, powinna uczyć wychowanków samodzielności  
i twórczości, a więc tego, jak z systemu zależności przejść w fazę życia  
„na własny rachunek”.

Pora postawić pytanie: czy reforma programowa stwarza szansę na  
to, by bezzadność intelektualna uczniów, jeśli nie zniknęła, to stała się  
zjawiskiem rzadkim w naszych szkołach? Bardzo chciałabym móc od-  
powiedzieć twierdząco na to pytanie. Dlatego najpierw skupię się na  
możliwościach, które potencjalnie stwarza przygotowana *Podstawa pro-  
gramowa*. Z satysfakcją trzeba odnotować obecność w ministerialnym do-  
kumencie bardzo istotnych stwierdzeń, że:

– wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integ-  
ralną całość;

– w kształceniu szkolnym powinna być zachowana właściwa pro-  
porcja między przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności  
i wychowaniem;

– podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, zatem punktem  
wysścia procesu edukacji powinny być potrzeby rozwojowe wy-  
chowanka, a nie tylko wymogi przedmiotów.<sup>34</sup>

Przekładając te ogólne sformułowania na język konkretnych, można  
założyć, że postanowienia „odgórne” są w stanie wpłynąć na promowa-  
nie zmian edukacyjnych, programów nauzenia i wymagań na „miarę ucze-  
nia”, czyli dostosowania ich do możliwości poznawczych i zaintereso-  
wań dzieci i młodzieży, a także na modyfikację sposobu sprawdzania  
efektywności nauzenia i systemu przyjmowania uczniów do szkół wyz-  
szego szczebla. Wszystko inne zależy od autorów programów, podreż-  
ników, ale przede wszystkim od nauczyciela, od tego, czy będzie w sta-  
nie uwolnić się od nadmiernej zależności od autorów i wyzbyc się  
lęków oraz zahamowań blokujących swobodę myślenia, mimo negatyw-  
nych często doświadczeń. Czy zdoła pokonać w sobie przyzwyczajenie  
do sztampy, nadmiernego przywiązania do formułek i sztywnych reguł,  
a zechce projektować lekcje, w których zarówno cele, jak i metody będą  
zależały od uczniów do aktywności i wzajemnej współpracy? Czy odej-

<sup>34</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, Warszawa 1999.

dzie na przykład od przekonania wpajanego maturzystom, że dobra praca egzaminacyjna wymaga wyliczenia kilkunastu utworów, a nie samodzielnosci myślenia, argumentowania i interpretowania? Od tego, czy zechce pokazać uczniom sens i piękno często długotrwałej pracy nad tworzeniem samodzielnego tekstu (lub innego zadania), do którego można powracać, poddawać go transformacjom, poprawkom, porównaniom, a potem zorganizować dyskusję o tym, jak „powstał np. esej, kartka z dziennika, wywiad itd.” i co każdy z uczniów indywidualnie osiągnął. Bezradność intelektualna może ustępować w tak zorganizowanym kształceniu, w którym odejdzie się od oceniania represyjnego na rzecz oceniania promocyjnego, a więc takiego, w którym ustali się, co uczeń już wie i co potrafi zrobić. Dopiero potem trzeba mu wskazać te rejonny wiedzy i umiejętności, które wymagają dopracowania.