

Mieczysław ŁOBOCKI

**Oddziaływanie werbalne
jako przejaw podmiotowego traktowania uczniów**

Verbal Actions as Manifestation of Treating Pupils as Subjects

We współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej dominują wciąż jeszcze metody i formy wychowania mało lub wcale nie liczące się z podmiotowym traktowaniem dzieci i młodzieży. Najlepszym tego dowodem są powszechnie propagowane i uznawane metody karania i nagradzania, polegające głównie na negatywnym lub pozytywnym wzmacnianiu zachowań czy postaw pożądanych z wychowawczego punktu widzenia, a także poniekąd metody perswazji i modelowania (por. K. Konarzewski 1982, s. 198) oraz metody wpływu osobistego i sytuacyjnego (por. H. Muszyński, 1984). Oczywiście wymienione metody mają swoją rację bytu. Nie sposób na pewno byłoby obejść się bez ich wykorzystywania w procesie wychowawczym. Niemniej jednak zdominowanie ich w działalności wychowawczej szkoły jest oczywistym ograniczeniem samodzielności i spontanicznej aktywności uczniów, a tym samym niezbywalnego prawa do autonomii czyli względnej przynajmniej podmiotowości, a więc wewnętrznej niezależności i zarazem odpowiedzialności za własne postępowanie.

Wprawdzie ostatnio mówi się coraz częściej o konieczności podmiotowego, tj. na wskroś humanistycznego podejścia do uczniów, ale nadal niewiele zgłasza się propozycji bliżej skonkretyzowanych sposobów pracy wychowawczej z uczniami, które byłyby rzeczywiście przejawem ich upodmiotowienia. Chodzi tu szczególnie o takie formy wychowania, podczas stosowania których nauczyciel okazuje uczniom szacunek i serdeczność, w pełni ich akceptuje i ma do nich zaufanie, stara się być w miarę autentyczny i otwarty, wykazuje wobec nich rozumienie empatyczne oraz postawę nacechowaną rzeczowością i cierpliwością (por. M. Łobocki, 1987).

Przykładem tego rodzaju form mogą być niektóre sposoby oddziaływań werbalnych. Polegają one na interakcjach słownych między samymi uczniami, jak również pomiędzy nimi a nauczycielem. Formy te są przeciwieństwem oddziaływań z zastosowaniem ekspresji niewerbalnej, jak psychodrama, pantomima, psychogimnastyka, terapia zajęciowa lub tzw. arteterapia. Formy oddziaływań werbalnych obejmują swym zasięgiem m.in. tzw. „burzę mózgów”, sondaż opinii o uczniu, technikę swobodnych tekstów i trening kontaktów międzyludzkich. Wszystkie one są przedmiotem rozważań w niniejszym artykule.

BURZA MÓZGÓW

Najbardziej znaną ze wszystkich oddziaływań werbalnych, liczących się z podmiotowością uczniów jest niewątpliwie burza mózgów. Polega ona na umożliwianiu uczniom zgłaszania różnych i oryginalnych pomysłów w sprawie niepokojących ich problemów. Zezwala więc na całkowicie swobodne i niczym nie skrępowane wypowiedzianie się, zwłaszcza na tematy szczególnie ich interesujące. Głównym jej celem jest poszukiwanie rozwiązań ściśle określonego problemu, jakim mogą być trudne do pokonania przeszkody np. w zorganizowaniu wycieczki klasowej, dyskoteki, rozgrywek sportowych, spotkań z ciekawymi ludźmi, a także w urozmaiceniu niektórych lekcji i przezwyciężaniu rozmaitych kłopotów natury wychowawczej i moralnej, jakie niejednokrotnie zdarzają się w życiu klasy. W tym miejscu pragnę podkreślić, iż zastosowanie burzy mózgów w procesie wychowania może dotyczyć nawet tych spraw i sytuacji, które z punktu widzenia wychowawcy wydają się całkowicie oczywiste, a więc jako rzekomo pozbawione konieczności odwoływania się do myślenia twórczego wychowanków. Otóż dla tych ostatnich każdy zgłoszony przez nich pomysł stanowi istotny wkład w rozwiązywanie nurtującego ich problemu, ponieważ wskazuje sposób wyjścia z jakiejś trudnej sytuacji. Ważne jest, aby był to ich własny pomysł, a nie sugerowany lub narzucony przez wychowawcę. Oryginalność pomysłu przejawia się w tym, iż jest on rzeczywiście rezultatem samodzielnych i nierzadko także twórczych przemyśleń dzieci i młodzieży.

Twórcą burzy mózgów jest A. F. Osborn (1953). Upatrywał w niej przede wszystkim skuteczny środek czy wręcz technikę wprowadzania zmian i ulepszeń w dziedzinie organizowania i zarządzania dla potrzeb zakładów produkcyjnych, a zwłaszcza odbywających się w nich procesów przetwórczych i technologicznych związanych z produkcją. Nazwa tej techniki sugeruje możliwość wywoływania przysłowiowej „burzy” w umysłach jej uczestników lub ruszenie przez nich do generalnego natarcia

w rozwiązywaniu nurtującego ich problemu. Stanowi ona nade wszystko próbę przełamania zrutynizowanego sposobu myślenia i działania. Aczkolwiek „trudno jest żyć nie korzystając z rutyny”, to jednak — zdaniem A. F. Osborna — „nie można istnieć, jeżeli nie dokonuje się stale poszukiwań i zmian otaczającej nas rzeczywistości” (J. Antoszkiewicz, 1982, s. 102).

Przeszkodą utrudniającą twórcze podejście do poszukiwania nowych rozwiązań jest — jak sądzi on — naturalna niejako tendencja do natychmiastowego oceniania zgłoszonego pomysłu. W ten sposób eliminuje się przedwcześnie cały szereg oryginalnych i wartościowych propozycji tylko dlatego, że „są inne i nie mieszczą się w znanych i utartych schematach myślowych” (J. Antoszkiewicz, 1982, s. 102). Podobna trudność w proponowaniu zmian i ulepszeń daje się zauważyć również podczas rozwiązywania różnych problemów w szkole sposobami tradycyjnymi. Zastosowanie tam burzy mózgów może przynajmniej po części skłonić uczniów i nauczyciela do zgłoszenia nawet niepopularnych czy wręcz jałowych i nieprawdopodobnych pomysłów w nadziei, iż mogą okazać się one wręcz racjonalizatorskie i zasługują na ich upowszechnienie.

Zgodnie z zaleceniami A. F. Osborna — burza mózgów przebiega według trzech następujących po sobie etapów. Dużą wagę przywiązuje się do wyraźnego oddzielenia od siebie każdego z nich, przede wszystkim zaś dwóch ostatnich etapów, tj. fazy zgłaszania przez uczniów pomysłów i fazy ustosunkowania się do nich. Postulat ten uzasadniony jest wspomnianym już założeniem, iż przedwczesna ocena oryginalnych propozycji może wpłynąć na niesłuszną i zbyt pochopną rezygnację z nich lub też na nieprzewycięzoną niechęć uczniów do ich zgłaszania.

Pierwsza faza techniki burzy mózgów polega na przygotowaniu uczniów do zaangażowanego w niej udziału. W tym celu podaje się ogólny przebieg burzy mózgów wraz z obowiązującymi tam zasadami. Ale najpierw ustala się i formułuje problem, jaki pragnie się rozwiązać. Jak wspomniano, może on dotyczyć różnych spraw. Formułuje się go najczęściej w formie ogólnego pytania, które następnie odpowiednio się uszczegóławia. Na przykład, jeśli ogólnym problemem jest pytanie: „Jak powinniśmy się zachowywać w szkole?”, to uszczegółowieniem jego mogą być zachowania uczniów: 1) na boisku szkolnym podczas przerw międzylekcyjnych, 2) w czasie pełnienia dyżuru w klasie, 3) na poszczególnych lekcjach i 4) podczas obecności w klasie zaproszonych gości (por. K. H. Hoover, P. M. Hollingsworth, 1975, s. 190). Uszczegółowienie problemu znajduje najczęściej swój wyraz w dwóch lub trzech pytaniach bliżej skonkretyzowanych. Tak np. jeśli problem ten wyraża się w pytaniu: „Jak powinniśmy zachować się w czasie wycieczki?”, to uszczegółowieniem jego mogą być następujące pytania:

— W jaki sposób powinniśmy zachowywać się w autokarze?

— Jak powinniśmy zachowywać się przy wchodzeniu do autokaru i wychodzeniu z niego?

— Jak powinniśmy zachowywać się podczas postoju autokaru na stacji benzynowej? (K. H. Hoover, P. M. Hollingsworth, 1978, s. 103).

Zaleca się formułowanie pytań przy użyciu takich spójników, jak: gdzie, dokąd, co, dlaczego, kiedy, kto i jak. Na przykład mogą być to pytania o następującym brzmieniu: Dlaczego takie właśnie postępowanie jest pożądane? Gdzie powinno się o nie szczególnie zabiegać? Kto powinien się tak zachowywać? Jak należy postępować? Pytania te formułuje na ogół nauczyciel, ale zwykle korzysta przy tym także z pomocy uczniów. Ostateczną wersję pytań zapisuje się na tablicy lub dyktuje uczniom albo też udostępnia im na przygotowanych uprzednio kartkach.

Po sformułowaniu problemu i jego uszczegółowieniu charakteryzuje się uczniom ogólny przebieg burzy mózgow i podaje do wiadomości obowiązujące podczas niej zasady zgłaszania pomysłów. Mogą mieć one następujące brzmienie:

1) należy podawać zwięzłe pomysły, bez żadnych krytycznych uwag na temat przedstawianych pomysłów; ocenę odkłada się na później.

2) należy wypowiadać wszelkie pomysły przychodzące na myśl; im bardziej fantastyczny pomysł tym lepiej.

3) ważna jest liczba pomysłów; im jest ich więcej, tym większe jest prawdopodobieństwo sukcesu.

4) nie należy ograniczać się do własnych pomysłów, lecz także rozwijać i modyfikować pomysły wysuwane przez inne osoby (Z. Pietrasiński, 1975, s. 242).

Druga faza burzy mózgow — to zgłaszanie przez uczniów swych pomysłów. Zgłaszają je oni nie tyle w wyniku rozważnych przemyśleń, ile raczej osobistej inwencji, wyczucia i intuicji. Zgłaszanie ich umożliwia się każdemu uczniowi. Odbywa się to bądź na forum całej klasy bądź w specjalnie utworzonych w tym celu zespołach uczniowskich (kilku- lub kilkunastoosobowych). Wypowiedzi uczniów utrwała się pisemnie lub na taśmie magnetofonowej. Każdy z nich, zabierając głos, ogranicza się do podania jednego tylko pomysłu, aby nie wyręczać w tym innych uczniów. W przypadku zgłaszania pomysłów w zespołach obowiązuje dzielenie się nimi z całą klasą. Ogółem poszukiwanie pomysłów zajmuje na ogół nie więcej czasu niż około 15 minut. Warto nadmienić, że również podczas tej fazy burzy mózgow nauczyciel ma do spełnienia specjalną rolę. Przede wszystkim czuwa nad przestrzeganiem obowiązujących zasad, zachęca uczniów do zgłaszania pomysłów i nie waha się zgłosić własnego pomysłu, ale pierwszeństwo w tym zapewnia zawsze klasie.

Trzeci etap burzy mózgow dotyczy — jak zasygnalizowano już —

ustosunkowania się uczniów do zgłoszonych pomysłów. Polega ono na krytycznej ich ocenie zwykle dopiero następnego dnia od zainicjowania burzy mózgów. Istnieje więc możliwość głębszego przemyślenia przez ucznia podanych uprzednio pomysłów. Zakłada się też, iż wnikliwej ich ocenie może sprzyjać tzw. zjawisko „inkubacji”. Polega ono na tym, że zaistniała przerwa w poszukiwaniu nowych rozwiązań sprzyja aktywizacji nieuświadomionych procesów mózgu jednostki, mających niemały wpływ na dalszą jej pomysłowość w poszukiwaniach innowacyjnych i ich ocenę (por. W. Dobrołowicz, 1986). Zgłaszane pomysły można oceniać z różnych punktów widzenia, np. sposobu przedstawienia danego pomysłu, możliwości jego upowszechnienia i praktycznego wykorzystania lub zawartych w nim elementów niezwykłości i oryginalności. Pomysły ocenia także nauczyciel. Stara się jednak być przy tym bardzo taktowny. Zwraca uwagę raczej na ich pozytywne strony, niż zawarte w nich treści bez większego znaczenia.

Przeprowadzana w ten sposób burza mózgów może niekiedy okazać się punktem zwrotnym w prawdziwie samorządym rozwiązywaniu przez uczniów nurtujących klasę problemów. Zachęca ich bowiem do ponoszenia współodpowiedzialności za sprawy swojej klasy i wyzwala w nich procesy identyfikacji z nią. Nauczycielowi zaś pozwala przekonać się, że podmiotowe traktowanie uczniów ma głęboki sens wychowawczy, skoro w sprawach ważnych z pedagogicznego punktu widzenia można na nich polegać i wiele się od nich dzięki temu nauczyć.

SONDAŻ OPINII O UCZNIU

Mniej znaną — niż poprzednia — formą oddziaływania werbalnego jest sondaż pozytywnych opinii o uczniu bądź także opinii negatywnych. Z wychowawczej roli zgłaszania tego rodzaju opinii zdawał sobie sprawę Janusz Korczak. Dowodem tego jest zaproponowany i stosowany przez niego plebiscyt życzliwości i niechęci. Opisany przez niego sondaż opinii o uczniu wybiega poza zwykłe głosowanie za pomocą kartek plebiscytowych (J. Korczak, A. Poznańska 1933). Polega głównie na uprząstąpieniu ocenianemu uczniowi tego, co sądzi o nim klasa. Powstaje rekonstrukcja jego własnego obrazu o samym sobie oraz utartych i jakże często krzywdzących go opinii o nim podzielanych przez klasę. Rekonstrukcja taka jest możliwa dzięki podkreślaniu szczególnie dodatnich cech zachowania ucznia. Tak więc głównym celem odwoływania się w szkole do sondażu opinii klasy o danym uczniu jest utrwalanie w jego świadomości pozytywnego obrazu o sobie samym i spowodowanie większej wobec niego przychylności kolegów (koleżanek) z klasy, a nierzadko także nauczy-

ciela. Zastosowanie takiego sondażu wydaje się szczególnie godne polecenia w stosunku do uczniów z wyjątkowo niską samooceną oraz do uczniów nielubianych lub wręcz odrzucanych przez klasę. Wobec nich szczególnie przydatna i ze wszech miar korzystna wychowawczo jest technika sondażu pozytywnych opinii klasy.

Przedmiotem opinii i ocen podczas tego rodzaju sondażu są zatem przede wszystkim uczniowie sprawiający trudności wychowawcze, do których silnie przylega etykieta uczniów „trudnych”, „nieznośnych”, „agresywnych”, „leniwych”, „zuchwałych” itp. Uczniowie ci znajdują się w wyjątkowo trudnej sytuacji i wyraźnie niekorzystnej dla prawidłowego ich rozwoju. Sami również nie dowierzają sobie. Do pewnej przynajmniej zmiany takiej sytuacji może przyczynić się uświadomienie sobie przez nich i przez całą klasę wielu cech pozytywnych. Sprzyjać może temu niewątpliwie świadomie i celowo przeprowadzony w klasie sondaż dodatnich opinii o nich.

Sondaż taki nie jest na pewno przedsięwzięciem łatwym. Trudno bowiem mówić o kimś dobrze, o kim tak jeszcze niedawno mówiono tylko źle. Nawet nauczycielowi może wydawać się to niemożliwe. Widać, jak silnie przylegają do nas wszelkiego rodzaju uprzedzenia i różne stereotypy postrzegania innych ludzi. Pomimo to należy jednak podjąć próbę przewartościowania „zastygłych” opinii i ocen o uczniu. Wydaje się to niemal koniecznością, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, jak znacznie mogą one utrudnić normalny jego rozwój. Oczywiście, przeprowadzany sondaż opinii pozytywnych stwarza często tylko pewną namiastkę owego przewartościowania. Nawet jeśli tak jest, to namiastka ta wydaje się dobrym początkiem w coraz śmielszym pozbywaniu się stronniczych uprzedzeń klasy względem ocenianego ucznia.

Nieodzownym warunkiem skutecznego odwołania się w klasie do sondażu opinii o uczniu jest jej wewnętrzna na to zgoda, a w szczególności dobrowolne przywołanie ucznia, który ma być głównym przedmiotem oceny. Bez takiej zgody zastosowany sondaż opinii byłby jaskrawym sprzeniewierzeniem się idei upodmiotowienia uczniów, czego powinien on być wymownym przejawem.

Zaproponowana tu technika sondażu pozytywnych opinii o uczniu przebiega w czterech kolejnych etapach. W pierwszym z nich wyjaśnia się cel, jakiemu ma ona służyć. Uzasadniając go, podkreśla się, że każdy człowiek odznacza się wielkością uznawanych społecznie cech i to niezależnie od popełnianych błędów i przejawianych słabości, a nawet zachowań aspołecznych. Nadmienia się też, iż nie ma w zasadzie chłopca i dziewczyny, u których nie można by wskazać zdecydowanej przewagi zalet nad wadami, i że łatwiej zmienić swoje postępowanie, gdy się wie, że można liczyć na życzliwość i wyrozumiałość innych ludzi.

Drugi etap omawianej tu formy oddziaływań werbalnych rozpoczyna się bezpośrednio po całkowicie dobrowolnym wyrażeniu zgody przez ucznia, który rzeczywiście chciałby być oceniany w klasie. Uczniowie nie zawsze mają dużo pozytywnego do powiedzenia o nim, jeśli uchoǳi on w ich oczach za ucznia „trudnego”. Wówczas dobrze jest umożliwić uczniom porozumiewanie się w tej sprawie w dwu- lub kilkunastoosobowych zespołach, co z reguły zwielokrotnia ich wypowiedzi na forum klasy.

Podczas trzeciego etapu sondażu pozytywnych opinii o uczniu klasa zastanawia się nad tym, jak by mu pomóc, aby stał się lepszy niż jest. Wówczas — rzecz jasna — mówi się także o pewnych jego ujemnych cechach. Ale czyni się to jedynie w ścisłym kontekście z proponowanymi sposobami pomocy, jaką uczniowie pragną mu wyświadczyć lub udzielanymi mu radami.

Czwarty etap sondażu pozytywnych opinii o uczniu stanowi podsumowanie wcześniej zgłoszonych opinii i ocen, jak również określonych propozycji zmian i ulepszeń, na jakie stać danego ucznia.

Podobnie jak poprzednia, technika sondażu negatywnych i pozytywnych opinii o uczniu obejmuje cztery etapy, lecz w zasadzie różne od tamtej. We wstępnej fazie charakteryzuje się dokładnie przebieg techniki, którą pragnie się zastosować. Informuje się między innymi o całkowicie dobrowolnym udziale w niej, obowiązku wypowiedzania się tylko z zamiarem wspomaganie ocenianego kolegi (koleżanki), konieczności zachowania pełnej dyskrecji w omawianych sprawach, wykluczeniu wszelkich sankcji, a nade wszystko potrzebie okazywania ocenianemu uczniowi swej życzliwości i zrozumienia.

W drugim etapie przewiduje się zgłaszanie przez klasę swych negatywnych opinii i ocen o uczniu w odpowiedzi na pytanie: „Co nie podoba się nam w jego zachowaniu?” lub „Co nas w tym zachowaniu niepokoi?” Wypowiadanie przez uczniów tego rodzaju opinii i ocen w pierwszej kolejności ma swe głębsze uzasadnienie psychologiczne. Mianowicie uczeń, który dowiedziałby się o różnych swych niedomaganiach i słabościach dopiero po zgłoszeniu pod jego adresem cech pozytywnych, mógłby odnieść wrażenie, że te ostatnie były jedynie zwykłą kurtuazją, a nie dowodem szczerzego uznania, jakim cieszy się w klasie.

Tak więc na temat pozytywnych cech dowiaduje się on dopiero w trzecim etapie omawianej obecnie techniki sondażu opinii o uczniu. Wypowiadają się tu szczególnie uczniowie, którzy mieli poprzednio uwagi krytyczne pod jego adresem. Chodzi mianowicie o to, aby mógł przekonać się w ten sposób, że nie są oni do niego uprzedzeni i może na nich liczyć. Ważne jest również to, aby wyrażane obecnie pozytywne opinie miały

wyraźną przewagę ilościową nad zgłoszonymi uprzednio opiniami negatywnymi.

Czwarty etap sondażu negatywnych i pozytywnych opinii o uczniu obejmuje wnioski końcowe ustalone przez kilku najbardziej aktywnych jego uczestników i nauczyciela. Zaleca się pięć wniosków. Pierwszy z nich wyraża najbardziej charakterystyczne cechy ocenianego ucznia, dzięki którym da się on lubić. Drugi wniosek sygnalizuje braki i błędy w jego postępowaniu, na które powinien zwrócić szczególną uwagę. Trzeci wniosek sugeruje pewne obowiązki klasy wobec tego ucznia, aby ułatwić mu konstruktywną zmianę zachowania w klasie. Wniosek czwarty zaś stanowi deklarację niektórych najbliższych jego kolegów (koleżanek) zobowiązujących się mu pomóc. Wniosek ostatni jest wyrazem zaufania klasy wobec danego ucznia, który — jej zdaniem — rokuje dobre naadzieje na szybkie przezwycięzenie przez niego trudności.

Technikę sondażu negatywnych i pozytywnych opinii o uczniu zaleca się stosować wobec uczniów nie wcześniej niż poczynając od 11—12 roku ich życia. Natomiast technikę sondażu pozytywnych opinii o uczniu można wykorzystać także w klasach początkowych szkoły podstawowej. Poprawne korzystanie z jednej i drugiej odmiany sondażu opinii o uczniu ma przede wszystkim tę zaletę, że uczy w miarę bezstronnego patrzenia na swych kolegów i koleżanki z klasy, a z czasem może ułatwić przewartościowanie stronniczych i krzywdzących opinii także o osobach spoza klasy i szkoły. Poza tym przyzwyczajają nauczyciela do liczenia się z opiniami uczniów i niejednokrotnie pozwala na szersze — niż dawniej — widzenie ocenianego ucznia. Przekonuje też często o konieczności włączania uczniów do współdziałania w procesie wychowania.

TECHNIKA SWOBODNYCH TEKSTÓW

Inną jeszcze i godną upowszechnienia w szkole formą oddziaływania werbalnego — poza omówioną już burzą mózgow i sondażem opinii o uczniu — jest również technika swobodnych tekstów, zwana inaczej techniką ekspresji słownej lub techniką twórczości literackiej, a niekiedy także poetyckiej. Zaproponował ją Celestyn Freinet. Według niego, stosowanie techniki swobodnych tekstów jest szczególnym wyrazem liczenia się z podmiotowością uczniów; oznacza ono — jak pisze — zwrot w kierunku większego zaufania do dziecka (C. Freinet, 1976, s. 388).

Technika ta polega najogólniej na umożliwieniu uczniom swobodnego wyrażania swych myśli i uczuć w formie utworu pisanego oraz wspólnym omawianiu i udoskonalaniu go w klasie. Praktycznie, uczniowie naj-

pierw piszą krótkie opowiadania lub wiersze, a następnie dokonują wyboru najlepszych spośród nich, które z kolei są przedmiotem szczegółowego i starannego opracowania. Utwory te przygotowują oni indywidualnie lub zespołowo. Technikę tego rodzaju wykorzystuje się na lekcjach języka polskiego i godzinach wychowawczych.

Cechą konstytutywną techniki swobodnych tekstów jest przede wszystkim samorodna twórczość literacka lub poetycka uczniów. Dzięki temu wychodzi się naprzeciw ich naturalnej potrzebie tworzenia czy — konkretniej wyrażając się — przekazywania innym w formie spontanicznej ekspresji słownej tego, co ich cieszy, bawi lub smuci, jakie są ich zainteresowania, potrzeby, dążenia, co sądzą o innych, różnych zjawiskach, wydarzeniach, których są świadkami. Charakterystyczna dla nich ekspresja słowna „nie jest tylko prostym odtwarzaniem, odbiciem uewnętrznego świata obiektywnego, ale także jakąś interpretacją, przekształcaniem, przetwarzaniem”; „ma ona do spełnienia funkcję komunikatywną: jest zawsze przekazywaniem komunikatów bardziej lub mniej określonego odbiorcy” (W. Frankiewicz, 1983, s. 70).

Przebieg techniki swobodnych tekstów może być różny w zależności od pomysłowości uczniów oraz podejścia innowacyjnego nauczyciela do procesu nauczania i wychowania, a także od uzdolnień poszczególnych uczniów w dziedzinie twórczości literackiej lub poetyckiej. Tak na przykład są w klasie — jak twierdzi C. Freinet — „uczniowie zdolni do przedstawienia tekstów prawie doskonałych, w których nie trzeba nic zmieniać, a inni przyniosą nam zaledwie szkice, których elementy mogą być jednak dla nas cenne” (C. Freinet, 1976, s. 410). Ale pomimo uzależnienia przebiegu omawianej tu techniki od wspomnianych i innych okoliczności, warto zapoznać się z zalecanymi współcześnie jej etapami. Zakłada się oczywiście elastyczne do nich podejście. Obejmują one następujące fazy: 1) uświadomienie uczniom zadań, 2) pisanie swobodnych tekstów, 3) wybór najciekawszych spośród nich, 4) wspólne ich opracowanie i 5) praktyczne wykorzystanie tekstów.

Pierwszy etap, czyli uświadomienie uczniom zadań, jakich od nich się oczekuje, polega przede wszystkim na zachęcaniu ich do samodzielnej twórczości literackiej i podzielenia się z klasą swym „dorobkiem” w tej dziedzinie. Informuje się uczniów m.in., iż człowiek ma własną niepowtarzalną historię życia i jest istotą ludzką, której równej nie ma nigdzie na całym świecie. Dlatego też ma on wiele do przekazania innym, co może budzić u nich powszechną ciekawość. Można nadmienić również, że twórczość literacka (także poetycka), „to walka na różnych polach — nie tylko z trudnymi problemami [...], ale i z opornym słowem”, jak i „z własnym zniechęceniem, słabością, znużeniem” (W. Krzemińska, 1973, s. 21 i n.).

Drugi etap dotyczy przygotowywania swobodnych tekstów bądź to na tematy całkowicie dowolne, bądź zgodnie z określonym „hasłem wywoławczym”, jak np. „szkoła”, „rodzina”, „przyjaciel”. Odbywa się to na ogół poza zajęciami szkolnymi, co nie wyklucza również tworzenia swobodnych tekstów podczas lekcji. Najbardziej wartościowe teksty powstają z inspiracji samych uczniów, stąd też warto się do nich odwoływać. Są to przeważnie wiersze, opowiadania lub fragmenty pamiętników.

Trzeci etap, tj. dokonywanie wyboru najciekawszych tekstów, odbywa się często najpierw w ramach kilkuosobowych zespołów uczniowskich, a następnie na forum całej klasy. Zwycięża tekst, który najbardziej podoba się uczniom. Celem ostatecznego wysondowania ich opinii w tej sprawie zaleca się głosowanie jawne (przez podniesienie ręki). Uwzględnia się przy tym nie tyle walory artystyczne danego wytworu, ile jego wartość treściową.

Czwarty etap, na który składa się opracowanie wybranych uprzednio tekstów, polega głównie na ich „wyglądaniu”, poprawianiu i uzupełnianiu. Dokonuje się tego najczęściej w warunkach pracy zbiorowej i przy wydatnej pomocy nauczyciela. Należy jednak za wszelką cenę wystrzegać się „wszystkiego, co mogłoby zagrażać oczywistemu autorstwu jakiegoś tekstu [...] Trzeba uszanować myśl dziecka, jeśli widzimy, że jest w pełni zrozumiała” (C. Freinet, 1976, s. 408).

Piąty i ostatni zarazem etap techniki swobodnych tekstów stanowi praktyczne ich wykorzystanie przez uczniów, np. w formie gazetki klasowej, wystawki szkolnej, nagrań na taśmie magnetofonowej. W ten sposób udostępnia się je uczniom z innych klas oraz gronu nauczycielskiemu i rodzicom.

Podobnie jak inne techniki oddziaływania werbalnego, techniki swobodnych tekstów wymagają spełnienia kilku co najmniej warunków. Należy do nich zwłaszcza postawa nauczyciela, który nie szczędi uczniom swego uznania i życzliwości oraz świadomie rezygnuje z autorytarnej i centralnej pozycji w klasie. Nade wszystko zaś zapewnia uczniom tworzenie swych wytworów w warunkach rzeczywiście swobodnej ekspresji słownej i pozytywnie inspiruje ich do twórczej aktywności.

Rozumiana w ten sposób technika swobodnych tekstów nie tylko zaspokaja głęboko ludzką potrzebę wyrażania siebie i komunikowania o tym innym ludziom, lecz także pozwala odreagować cały szereg niepokojących uczniów problemów, ułatwia lepsze ich poznanie przez nauczyciela. Nierzadko stanowi rodzaj autoterapii po trudach własnego istnienia; jest niejednokrotnie formą kompensacji czyli wyrównania własnych przykrych przeżyć i doświadczeń zwłaszcza w życiu rodzinnym i szkolnym. Ma też doniosłe znaczenie pedagogiczne, sprzyja bowiem rozwojowi zdolności twórczych u uczniów, wzbogacaniu środków wyrażania swoich

myśli i uczuć. Ponadto umożliwia odwoływanie się w pracy dydaktyczno-wychowawczej do osobistych przeżyć i doświadczeń dzieci i młodzieży, a nie wyłącznie opieranie się na treściach zawartych w podręcznikach i lekturze szkolnej.

TRENING KONTAKTÓW MIĘDZYLUDZKICH

Wdzięczną formą oddziaływań werbalnych, sprzyjającą poszanowaniu podmiotowości uczniów, jest również tzw. trening kontaktów międzyludzkich lub inaczej wyrażając się — trening spotkaniowy. Stanowi on próbę praktycznego zastosowania w szkole niektórych elementów tzw. treningu interpersonalnego, czyli techniki doskonalenia stosunków międzyludzkich i stymulowania wielostronnego rozwoju osobowości jednostki (por. Z. Zaborowski, 1985). Trening interpersonalny, upowszechniony zwłaszcza przez Carla Rogersa, przewiduje spotkania w gronie osób pozostających w normie psychicznej pod kierunkiem specjalnie wyszkolonego trenera (animatora), jakim być może w szczególności psycholog, psychiatra i pedagog. Idea treningu interpersonalnego wyrosła na gruncie psychologii humanistycznej, nawiązującej do założeń fenomenologii i egzystencjalizmu. Postuluje ona pomaganie zwłaszcza ludziom zdrowym w osiągnięciu coraz lepszego zdrowia, samopoczucia i szczęścia. Cechą charakterystyczną treningu interpersonalnego jest umożliwianie jego uczestnikom informowania się o własnych subiektywnych reakcjach na zachowanie partnera, przy czym unikają oni jednocześnie jego oceny. Mówią o nim jedynie w konwencji „tu i teraz”, zamiast „tam i kiedyś” czy „tam i potem”. Rezygnują też z wszelkiej gry pozorów i grania określonej roli np. „ucznia” lub „nauczyciela”.

Trening kontaktów międzyludzkich opiera się na treningu interpersonalnym, ale nie jest z nim tożsamy. Stanowi jedynie próbę przystosowania niektórych ćwiczeń używanych podczas treningu interpersonalnego do warunków życia szkolnego albo też obejmuje zestaw zupełnie nowych ćwiczeń. Zastosowane ćwiczenia w klasie mają na celu m.in.:

- 1) doskonalenie umiejętności uczniów w uważnym słuchaniu swych rozmówców,
- 2) umożliwienie uczniom nabywania doświadczeń w nawiązywaniu otwartych (szczerych) kontaktów z innymi ludźmi,
- 3) zapoznanie uczniów z zasadami poprawnego porozumiewania się wraz z przyswojeniem im tych zasad,
- 4) umacnianie kontaktów między uczniami i nauczycielami.

Dla przykładu przytaczam ćwiczenia dotyczące wprowadzania uczniów w uważnym słuchaniu swych kolegów (koleżanek) z klasy.

1. Uczniowie dobierają sobie do pary kolegę (koleżankę) celem wymiany informacji na ściśle określony temat, np. „Jaki jestem?”, „Typ chłopaka lub dziewczyny, która mi się podoba”, „Moje pragnienia”, „Co chciałbym u siebie zmienić?”

2. W każdej parze mówi około 3 minut jedna tylko osoba (A), druga (B) natomiast przysłuchuje się tamtej uważnie.

3. Osoba B informuje osobę A, jak ją zrozumiała, i co zapamiętała, przy czym unika komentowania zasłyszanych wypowiedzi.

4. Osoby rozmawiają tak długo, dopóki nie porozumieją się na temat, co naprawdę miała na myśli osoba A.

5. Zamieniają się następnie rolami, tj. osoba B mówi (również około 3 minut) na taki sam temat lub inny, a osoba A przekazuje, jak ją zrozumiała.

6. Osoby wymieniają swoje ogólne wrażenia dotyczące własnych odczuć podczas ćwiczenia, a zwłaszcza trudności, jakie na ogół sprawia im uważne słuchanie (por. B. Jakubowska, J. Jakubowski i inni, 1987 s. 41 i 140).

Przedstawione ćwiczenia można przeprowadzić także w trójkach. Wówczas w pierwszej rundzie osoba A jest uczniem mówiącym, osoba B — słuchaczem, osoba C — obserwatorem, którego zadaniem jest łagodzenie lub zażegnywanie nieporozumień pomiędzy „mówiącym” i „słuchaczem”. W następnych dwóch rundach uczestnicy zmieniają się rolami. Na zakończenie przeprowadzonych ćwiczeń można umożliwić uczniom podzielenie się w kilkusobowych zespołach lub z całą klasą wrażeniami i doświadczeniami, jakie nabyli podczas tego rodzaju ćwiczeń.

Inne przykłady ćwiczeń związanych z wprawianiem się w uważnym słuchaniu, a także z próbowaniem otwartości w nowym kontakcie i przyswajaniem zasad poprawnego komunikowania się, podaje cytowana wcześniej praca zbiorowa *Ja i inni* (B. Jakubowska, J. Jakubowski i inni, 1987). Ciekawy zestaw ćwiczeń dotyczących komunikowania się przytaczają także w swej książce H. Rylke i G. Klimowicz (H. Rylke, G. Klimowicz, 1982, s. 114—120).

Udoskonalaniu kontaktów między uczniami i nauczycielami może służyć umożliwianie klasie wypowiedziania się o tym, co sądzi ona o swym nauczycielu, a zwłaszcza prowadzonych przez niego lekcjach. Otrzymane dane na ten temat mogą okazać się cennym źródłem refleksji pedagogicznej nad pogłębieniem więzi emocjonalnej łączącej uczniów i nauczyciela, a niekiedy także punktem wyjścia dla prowadzenia rozmowy i dyskusji między nimi o ewentualnych zmianach i usprawnieniach w klasie, w tym również o ich wzajemnych kontaktach. Prostym narzędziem uzyskania informacji w tej sprawie może być zamieszczona w dalszej części

ankieta (H. Teml, 1983, s. 213). Wymaga ona ustosunkowania się do każdego z 9 twierdzeń w skali czterostopniowej: zdecydowanie zgadzam się (+ \dagger) zgadzam się (+), raczej nie zgadzam się (—), całkowicie nie zgadzam się (— —) oraz uzupełnienia trzech niedokończonych zdań. Oto pełne jej brzmienie:

1. Nasza pani (pan) rozpoczyna lekcje ciekawie.
2. Potrafi wszystko dobrze wytłumaczyć.
3. Mówi za dużo i nie pozwala się nam wypowiedzieć.
4. Zezwala nam na samodzielną pracę.
5. Często zadaje nam zadania bez dokładnego wyjaśnienia, jak należałoby je rozwiązać.
6. Pozwala nam współdecydować o tym, co robić na lekcji.
7. Powierza nam prace, których wykonanie sprawia przyjemność.
8. Uniemożliwia nam wykonywanie prac w zespołach łącznie z dyskusją.
9. Chwali nas, gdy poprawnie rozwiązujemy zadania.
10. Jeśli miał(a)byś ochotę, możesz uzupełnić ponadto trzy następujące niedokończone zdania:

- Na lekcji pani (pan) podoba mi się
- Na lekcji pani (pana) nie podoba mi się
- Chciał(a)bym, aby na lekcji pani (pana)

Zastosowanie ankiety tej wydaje się celowe przede wszystkim przez nauczyciela, który jest przekonany, że może się również nauczyć czegoś od uczniów i pragnie dalszego zacieśnienia z nimi swych kontaktów dla obopólnego dobra.

Zarysowany trening kontaktów międzyludzkich odgrywa na pewno niemałą rolę w podmiotowym traktowaniu uczniów. W szczególności zaś jest jedyną w swoim rodzaju okazją pokazania im, że poprawne funkcjonowanie życia w klasie zależy w niemałym stopniu od ich umiejętności wzajemnego kontaktowania się, nie wyłączając w tym kontaktów z nauczycielami. Tym ostatnim zaś zorganizowany w klasie trening spotkaniowy pozwala przekonać się, jak wiele mają do zawdzięczenia uczniom, z którymi rzeczywiście zdołali nawiązać bliższe kontakty międzyludzkie.

Przedstawione w artykule formy oddziaływań werbalnych na użytek szkoły uwzględniają tylko niektóre z nich. Na przykład nie mniej ciekawą od tamtych jest m.in. tzw. technika decyzji grupowej. Wychodzi się tu z założenia, iż wszelkie zmiany w zachowaniu lub postawie uczniów są tym trwalsze, im większy był ich udział w podejmowaniu decyzji dotyczącej owych zmian. Technika ta doczekała się różnych opracowań i badań potwierdzających jej skuteczność (por. M. A. Bany, L. V. Johnson 1971, s. 237—273). Najogólniej polega ona na omawianiu różnych aspek-

tów określonego postępowania lub sytuacji szkolnej uczniów i powzięciu wspólnej decyzji w sprawie niezbędnych zmian czy ulepszeń (M. Łobocki, 1985, s. 89—94). Niemalą usługę oddaje w przewartościowaniu niepożądanym w klasie norm grupowych (nieformalnych) i uwewnętrznieniu przepisów regulaminowych szkoły).

Na zakończenie pragnę podkreślić, że tego typu oddziaływania werbalne, jak burza mózgów, sondaż opinii o uczniu, technika swobodnych tekstów, trening spotkaniowy i technika decyzji grupowej, przynoszą spodziewane efekty jedynie w warunkach rzeczywiście podmiotowego podejścia do uczniów. Ważne jest więc, aby umożliwiać im swobodną wymianę poglądów i przekonań, szanować ich indywidualność i godność osobistą oraz świadomie unikać wszelkich oznak autorytaryzmu, manipulacji i indoktrynacji podczas organizowania tego rodzaju form oddziaływań niewerbalnych (por. W. Łukaszewski, 1984, s. 480—491). Wykorzystywanie ich w ten sposób ma również — jak się zdaje — niemalą wpływ na coraz większe poszerzenie zakresu upodmiotowiania uczniów przez nauczycieli także podczas innych zajęć szkolnych.

BIBLIOGRAFIA

- J. Antoszkiewicz, *Metody heurystyczne*, Warszawa 1982.
- M. A. Bany, L. V. Johnson, *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*, Paris 1971.
- W. Dobrołowicz, *Meandry inkubacji*, „*Studia Filozoficzne*” 1986, nr 8.
- W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia twórczego*, Warszawa 1983.
- C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1976.
- K. H. Hoover, P. M. Hollingsworth, *Learning and Teaching in the Elementary School*, Boston 1977.
- K. H. Hoover, P. M. Hollingsworth, *A Handbook for Elementary School Teacher*, Boston 1978.
- B. Jakubowska, J. Jakubowski, A. Łypacewicz, H. Rylke (red.), *Ja i inni*, Warszawa 1987.
- K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- J. Korczak, A. Poznańska, *Plebiscyt życzliwości i niechęci*, „*Polskie Archiwum Psychologii*” 1933, t. VI.
- W. Krzezińska, *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*, Warszawa 1973.
- M. Łobocki, *Poradnik wychowawczy klasy*, Warszawa 1985.
- M. Łobocki, *O podmiotowym traktowaniu uczniów w procesie wychowania*, „*Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*” 1987, nr 2/3.
- W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1984.
- A. F. Osborn, *Applied Imagination*, New York 1953.
- Z. Pietrasiński, *Twórcze kierownictwo*, Warszawa 1975.

- H. Rylke, G. Klimowicz, Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi, Warszawa 1982.
- H. Teml, Unterricht gestalten — Lernen fördern. Materialien zum Schülerzentrierten Unterricht, Linz—Wien 1983.
- Z. Zaborowski, Trening interpersonalny, Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985.

SUMMARY

The article is a description of some forms of educational activity in school, which ensure the treating of pupils as subjects, that is a humanistic approach to them by the teachers. These are ways of verbal actions, where the teacher shows the understanding and respect for his pupils, accepts and trusts them and tries to be authentic and credible. The discussion covers the following forms of educational activity: brain storm, checking opinions about the pupil, technique of free texts and training of interpersonal contacts. Each of the presented forms was discussed with a view to its practical application and conditions that must be met to ensure its effectiveness.

