

MARZENNA NOWICKA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ZGODA NA OPÓR DZIECI JAKO OBSZAR POTENCJALNEJ ZMIANY W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Poszukiwanie ożywczej zmiany w edukacji szkolnej może przebiegać bardzo różnie. Może to być zwrot w stronę dyskursywności pedagogiki i rozpatrywanie wybranych zjawisk dziejących się w szkole z wykorzystaniem różnych szkół myślenia. Jest to o tyle cenne, że w szkole identyfikacja wielości sensów poszczególnych aktów nauczycielskiego działania zachodzi rzadko, a teoretyczny kontekst dziejących się praktyk jest przez pedagogów zupełnie nieuświadamiany¹. Porzucenie tradycyjnej retoryki w opisywaniu zdarzeń szkolnych i odstąpienie od ich nawykowych interpretacji może stać się szansą generowania zmian w różnych obszarach oddziaływania tej instytucji.

Do zjawisk naturalnie wpisanych w codzienność szkolną należy uczniowski opór. Odmienne interpretacje kategorii oporu można wskazać biorąc pod uwagę dwa skrajne stanowiska socjologiczne – podejście funkcjonalistyczne oraz teorie konfliktowe. Podejścia te w zupełnie różny sposób przedstawiają rodzaj i zakres zdeterminowania pracy szkoły przez społeczeństwo.

Z perspektywy funkcjonalnej szkoła jest integralnym elementem systemu społecznego, od którego zależy zachowanie ładu w społeczeństwie i ciągłość jego systemu wartości. Zatem najważniejsza w tej instytucji jest pokoleniowa transmisja kultury, odbywająca się poprzez „wyrabianie w jednostce poczucia obowiązku i umiejętności koniecznych do pełnienia w przyszłości ról dorosłych”². W podejściu funkcjonalistycznym ogromną rolę przywiązuje się do wymiernych efektów edukacji szkolnej, chodzi bowiem o zapewnienie maksymalnego rozwoju indywidualnych zdolności w celu obsadzenia kompetentnymi pracownikami różnych miejsc systemu społecznego. Koncentracja na

¹ D. Klus-Stańska (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 75.

² T. Parsons (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, przeł. M. Tabin, Warszawa: PWE, s. 172.

realizacji założonych celów i afirmacja efektywności kształcenia usztywnia relacje nauczyciel – uczeń. Jednocześnie niesymetryczność interakcji i dominacja nauczyciela są naturalne i wspierają „szybszą drogę” do osiągnięcia programowo pożądaných skutków. W tej perspektywie „dobry uczeń” to uczeń „podporządkowany”, „grzeczny”, „dojrzały do szkoły”, „zaadaptowany”. Jakielkolwiek działania oporowe dziecka traktowane są jednoznacznie jako próba godzenia w ustanowiony porządek i przeszkoda w realizacji programowych zadań szkoły. W funkcjonalnie rozumianej edukacji, zgodnie z „przesocjalizowanym modelem człowieka”³, nie ma miejsca na opór. Uspołecznianie opiera się na posłuszeństwie ucznia, aby je osiągnąć, wykorzystuje się zarówno jawny, jak i ukryty program szkolny, poprzez który dzieci „uczą się kanalizować i kontrolować wszelkie porywy według instytucjonalnie akceptowanych wzorów zachowania”⁴.

Zupełnie inne rozumienie zachowań opozycyjnych uczniów proponuje się w teoriach konfliktowych, do których nawiązują nurty krytyczne i emancypacyjne pedagogiki. W perspektywie konfliktowej społeczeństwo widziane jest jako twór pełen sprzeczności i wewnętrznych napięć, generowanych przez różnego rodzaju nierówności o podłożu ekonomicznym, kulturowym i politycznym. Szkoła jest miejscem, w którym realizuje się społeczna dominacja grup uprzywilejowanych nad podporządkowanymi. Dlatego przez system szkolny odbywa się reprodukcja i legitymizacja istniejących struktur nierówności.

W podejściu konfliktowym zrywa się z funkcjonalistycznym rozumieniem oporu. Nie rozpatruje się go w kategoriach dewiacji czy patologii, ale traktuje jako wyraz sprzeciwu o podłożu moralnym lub politycznym⁵. Pedagodzy krytyczni chcą wykorzystać ten opór do budzenia świadomości i podjęcia działań wyzwalających. H. A. Giroux pisze: „w twórczych aktach oporu można odnaleźć przeblýski wyobrażeń wolności”, co „nieodłącznie wiąże się z nadzieją na radykalną transformację”⁶. Opór wyraża ścieranie się przeciwstawnych sił, dlatego zawsze łączy się ze sporem czy konfliktem. W konsekwencji jednak działania oporowe prowadzą do rozwoju i postępu⁷. A. Dubik podkreśla, że zanik oporu umacnia władzę, co jednocześnie oznacza stagnację i inercję prowadzącą ku regresowi⁸.

³ D. H. Wrong (1984), *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej*, [w:] E. Mokrzycki (wybór i wstęp), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa: PIW, s. 70.

⁴ W. Feinberg, J. F. Soltis (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP, s. 25.

⁵ H. A. Giroux (2010), *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 133.

⁶ Tamże, s. 134.

⁷ A. Dubik (1997), *Konteksty „oporu”(między klasyką a myślą współczesną)*, „Socjologia wychowania”, T. XIII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 317, Toruń: UMK, s. 237.

⁸ Tamże, s. 238.

Edukacja szkolna nie proponuje nigdy neutralnej oferty i wiąże się zawsze z dominacją. Jednakże, choć „dyrektywna z definicji – dowodzi H. A. Giroux w nawiązaniu do myśli P. Freirego – nie znaczy to jednak, że jest jedynie formą indoktrynacji”, albowiem powinna być traktowana jako „praktyka na rzecz wolności”⁹. Rozwój kompetencji podmiotowych jest współcześnie podstawowym kierunkiem oddziaływania na dziecko w warunkach instytucjonalnych¹⁰. Dążenie do emancypacji oznacza proces „kształtowania się świadomości człowieka (członków wspólnoty) co do możliwości sprawstwa, dostępu do dysponowania wartościami i szansy realizowania własnych preferencji oraz gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za czyny i słowa”¹¹. Opór jako podmiotowe uwalnianie się od przymusu i ograniczeń jest pierwszym etapem emancypacji¹², gdyż jednostkowe dochodzenie do autonomii i uzyskiwania wpływu na własne warunki życia i rozwoju wiąże się nierozzerwalnie z umiejętnością kontestowania rzeczywistości. Zatem nauczycielska zgoda, przyzwolenie na opór stwarza uczniom warunki doświadczania własnej podmiotowości i treningu zachowań w sytuacjach dominacji władzy. Jednak nie każdy opór uczniowski zawiera w sobie kreatywny potencjał. L. Witkowski zastrzega – rozpatrywanie pozytywnej roli oporu powinno łączyć się zawsze „z wysiłkiem uniknięcia jego sentymentalizacji, tj. nadawania mu zawsze pozytywnej wartości i przypisywania mu zawsze pożądanej postaci”¹³. Chodzi o poszukiwanie i identyfikowanie oporu o potencjale twórczym, a nie bezrefleksyjną afirmację wszelkich aktów sprzeciwu dziecka.

Otwarcie na kreatywny potencjał oporu warto rozpocząć od rozpoznania jego różnicowań. W literaturze pedagogicznej zachowania opozycyjne identyfikowane są głównie u młodzieży. Okres dorastania bowiem charakteryzuje się krystalizowaniem tożsamości młodego człowieka, co wiąże się z nasileniem krytycyzmu i aktów sprzeciwu. Jednak w szkole buntują się także dzieci. Ich działania oporowe również modyfikują rozwój osobowy, gdyż – w świetle koncepcji E. H. Eriksona następujące po sobie fazy rozwoju człowieka są od siebie zależne i mówić można o przenikaniu

⁹ H. A. Giroux (2010), *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysław edukację wyższą jako praktykę wolności*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i ...*, dz. cyt., s. 296.

¹⁰ Por. J. Bałachowicz (2005), *Kulturowe i poznawcze inspiracje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] A. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Kielce: MAC Edukacja; D. Waloszek (2009), *Edukacja człowieka ku emancypacji*, [w:] D. Waloszek (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, Kraków: Centrum Edukacyjne „Blżej Przedszkola”.

¹¹ M. Czerepaniak-Walczak (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 20.

¹² Tamże, s. 127.

¹³ L. Witkowski (2009), *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako (de)generatory (twórczego) oporu*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność oporu w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 40.

sił witalnych z różnych stadiów¹⁴. Dlatego też niezmiernie istotne jest rozpatrywanie dziecięcego oporu generowanego w warunkach szkolnych i możliwościach wyzyskania jego prorozwojowego potencjału.

KRYTERIA IDENTYFIKACJI ZACHOWAŃ OPOROWYCH UCZNIWA¹⁵

Zachowania oporowe dziecka są „formą protestu, który uwidacznia otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy”¹⁶. Dominacja nauczyciela jest jednym z możliwych kontekstów wzbudzających akty uczniowskiego oporu na lekcjach w szkole. Na konkretyzację oporu dziecka wpływa też rodzaj zadań, jakie nauczyciel przedstawia mu do realizacji. Zadania te podporządkowane są głównej funkcji realizowanej w szkole, to znaczy uczeniu się. Działania oporowe mogą dotyczyć również przyjętych sposobów wywierania wpływu na dziecko. Sposoby oddziaływania na lekcji można określić jako socjalizacyjne instrumentarium nauczyciela wpisane w ogólne oddziaływania instytucji szkoły. Składają się na nie sposób realizacji zadań dydaktycznych i repertuar wymagań co do zachowania uczniów na lekcji.

Można przyjąć, że reakcje oporowe dziecka na lekcjach są wielowymiarowe. W sytuacjach komunikacyjnych z nauczycielem musi ono zmierzyć się z dominacją władzy (*tu rządzi nauczyciel*), ustosunkować się do zadań szkoły jako instytucji (*mam tu się uczyć*) oraz określić się wobec nauczycielskich sposobów oddziaływania (*mam uczyć się w określony sposób i w określonych warunkach*).

Zestawienie czynników związanych z nauczycielem, a generujących opór uczniowski na lekcjach z trzema możliwymi reakcjami uczniów (akceptacja, odrzucenie, ambiwalencja) stało się podstawą wyróżnienia kilku kategorii dziecięcego oporu w klasach młodszych. Należą do nich: „zawieszenie”, wycofanie, „wyjście z roli”, opór pragmatyczny i opór agresywny¹⁷ (tabela 1).

¹⁴ E. H. Erikson (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.

¹⁵ Przedstawione rodzaje zachowań oporowych dzieci szerzej charakteryzowałam w rozbudowanym kontekście szkolnych oddziaływań socjalizacyjnych w książce: *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń 2010.

¹⁶ E. Bilińska-Suchanek (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 68.

¹⁷ Prezentowane rusztowanie kategorialne pojawiło się jako wynik prowadzonych przeze mnie etnometodologicznych badań codziennych praktyk komunikacyjnych na lekcjach w klasach początkowych. Obserwowałam 150 godzin lekcyjnych w 8 szkołach różnej wielkości zlokalizowanych na wsi i w mieście.

Tabela 1. Rodzaje zachowań oporowych dzieci na lekcjach

Rodzaj zachowania oporowego	Relacja do dominacji władzy nauczycielskiej	Stosunek do zadań szkoły	Stosunek do socjalizacyjnego instrumentarium nauczyciela
zawieszenie	(+) akceptacja	(+) akceptacja	(-) odrzucenie
wycofywanie	(-) odrzucenie	(0) obojętność	(0) obojętność
wyjście z roli	(-) odrzucenie	(+) akceptacja	(-/+ ambiwalencja
opór pragmatyczny	(-/+ ambiwalencja	(+/- ambiwalencja	(-) odrzucenie
opór agresywny	(-) odrzucenie	(-) odrzucenie	(-) odrzucenie

Zawieszenie to wstępna reakcja oporowa, cechująca się odrzuceniem przez dziecko tylko instrumentarium szkoły. Uczeń nie akceptuje narzuconego sposobu funkcjonowania na lekcjach, ale podporządkowuje się nauczycielowi i jest pozytywnie ustosunkowany do szkoły jako takiej. **Wycofywanie się** polega na nieakceptowaniu dominacji władzy nauczycielskiej i obojętności wobec rzeczywistości szkolnej. Zachowanie oporowe, określone jako **wyjście z roli** jest reakcją skierowaną głównie przeciwko nauczycielskiej władzy. Uczeń domaga się równouprawnienia w interakcjach z nauczycielem, stara się wchodzić w jego kompetencje. Stosunek ucznia do szkoły jako instytucji kształcącej można w ogólności uznać za pozytywny. Jednak do instrumentarium stosowanego na lekcjach dziecko zachowuje się ambiwalentnie: podporządkowuje lub sprzeciwia się wybranym jego przejawom. **Opór pragmatyczny** dotyczy instytucjonalnej pragmatyki szkoły. Dziecko sprzeciwia się regułom działania na lekcjach i różnym obowiązkom związanym z pełnieniem roli ucznia. Jego stosunek do zadań szkoły i dominacji nauczyciela jest ambiwalentny. Ostatnia z wyróżnionych reakcji opozycyjnych dziecka to **opór agresywny**. Dziecko przejawia negatywny stosunek do szkoły i jej zadań oraz nie akceptuje zarówno dominacji nauczycielskiej, jak i stosowanego w szkole socjalizacyjnego instrumentarium.

Warto zauważyć, że kolejność przedstawienia rodzajów zachowań oporowych dziecka może, choć oczywiście nie musi, odpowiadać fazom budowania negatywnej postawy uczniów wobec szkoły. Przyjmując, że na początku szkolnej kariery dzieci „na kredyt” obdarzają zaufaniem nauczyciela i akceptują szkołę, to droga do jej odrzucenia wieść może już od „zawieszenia” („bycie-niebycie”), poprzez wycofywanie (nieobecność), „wyjście z roli” (prekrytyczność), opór pragmatyczny (sprzeciw) aż do oporu agresywnego (odrzucenie). Rozwojowi zachowań opozycyjnych towarzyszy rozszerzanie się zakresu ambiwalencji, obojętności i braku akceptacji wyrażanej wobec poszczególnych aspektów rzeczywistości szkolnej. Jest to ujęcie modelowe i w procesie eskalacji oporu dziecięcego nie muszą zaistnieć wszystkie wyróżnione fazy i w określonej tu kolejności. Istotna jest reakcja nauczyciela, który w konstruk-

tywny sposób potrafi aktywizować lub kreować potencjał tkwiący w zachowaniach opozycyjnych dzieci.

Poniżej przedstawiam charakterystykę poszczególnych typów oporu dziecięcego. „Wyjście z roli”, jako najbardziej kreatywna forma zachowań oporowych zostanie zaprezentowana na końcu.

CHARAKTERYSTYKA TYPÓW OPORU DZIECIĘCEGO NA LEKCJACH

Sprzeciw dzieci ma często charakter oporu codziennego, spontanicznego, który nie jest nastawiony na bezpośrednią konfrontację z nauczycielem¹⁸. Siła emancypacyjna tych praktyk jest różna i w różnym zakresie inicjują one proces zmian w relacjach nauczyciel – uczeń.

ZAWIESZENIE JAKO „BYCIE – NIEBYCIE” W INTERAKCJACH NA LEKCJACH

„Zawieszenie” to forma przejściowa pomiędzy podporządkowaniem się nauczycielskiej dominacji a podejmowaniem zachowań oporowych. Dziecko ma pozytywny stosunek do szkoły i panujących w niej relacji, ale nie uznaje socjalizacyjnego instrumentarium nauczyciela. „Zawieszenie” można traktować jako załączek oporu czynnego i biernego w szkole.

Ocierający tę strategię oporu uczeń akceptuje dominację nauczycielską, ale jest to akceptacja graniczna, wręcz rozpacзлиwa. Dziecko znajduje się w trudnej sytuacji – przekroczyło próg szkoły z pozytywnym nastawieniem, ale zastane warunki tak sprzeciwiają się jego rozwojowym potrzebom w zakresie aktywności umysłowej i fizycznej, że zaczyna podejmować działania na pograniczu nauczycielskiego przyzwolenia. Wstępna akceptacja przejawiana przez dziecko, jego chęć przystosowania się do warunków szkolnych zostaje wystawiona na próbę. Dziecko pozostaje w stałej gotowości do spełniania oczekiwań nauczyciela, lecz z braku zajęcia przejawia zachowania przystosowawcze, mieszczące się w ramach zachowań dopuszczalnych w szkole.

Strategia „zawieszenia” polega na specyficznym wyłączeniu się z aktywności wymaganej od „ogółu” klasy na rzecz podejmowania własnych niezależnych czynności. Dziecko w „zawieszeniu” wie, o czym mówi nauczyciel, zgłasza się do odpowiedzi, reaguje na wypowiedzi kolegów, stosuje się do innych poleceń: otwiera zeszyty, książki, nawet pisze. Jednak krótkie (parosekundowe) sekwencje zachowań zgodnych z ocze-

¹⁸ E. Bielska (2010), *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty, ujęcie interdyscyplinarne*, t. 5, *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, Gdańsk: GWP, s. 300.

kiwaniami nauczyciela przerywane są długimi sekwencjami „zawieszenia” – działań na pograniczu szkolnej normy zachowania. Dzieje się tak dlatego, że dziecko jest przyzwyczajane na lekcji do wykonywania tylko tej pracy, którą zleciła wychowawczyni. W sytuacji jej braku lub oczekiwania na nią nie może zająć się czymś innym – musi być w stałej gotowości do podjęcia działań: musi czujnie śledzić przebieg lekcji, by w stosownym momencie adekwatnie zareagować. Taki stan przeradza się w wielominutowe trwanie w gotowości. Dziecko pozostaje w stanie pozornego uspienia i gdy tylko nauczyciel wyda polecenie – zaraz je wykona. Formy przetrwania muszą spełniać kilka warunków. Przede wszystkim nie mogą przeszkadzać dziecku w kontrolowaniu tego, co dzieje się w klasie. Nie mogą też zakłócać przebiegu lekcji, zatem muszą być ciche i wykonywane indywidualnie. Jednocześnie działania te mają zabezpieczyć dziecko przed kompletnym wyjałowieniem i nudą. Zatem dzieci pokładają się na ławce, bujają na krzesłach, rysują coś na kartkach lub z zeszytu, robią wydzieranki z papieru, rozwiązują następne zadanie w zeszytu ćwiczeń, bawią się elementami swojej garderoby, szepczą z kolegami, układają kredki w piórniku, patrzą pustym wzrokiem na przeciwległą ścianę lub przez okno itp. Zazwyczaj są to reakcje bezmyślne, mimowolne, przypadkowe.

„Zawieszenie” jest strategią powiązaną z opisywanym przez A. Janowskiego na podstawie badań Ph. Jacksona oczekiwaniem¹⁹. Oczekiwanie rozumiane jest jako czekanie na swoją kolej. Nauczyciel w pewnym sensie je kontroluje, polecając niezajętym dzieciom, by samodzielnie zagospodarowały swój czas²⁰. Tymczasem „zawieszenie” jest stałym pozostawianiem do dyspozycji nauczyciela i permanentnym brakiem kontroli nad sytuacją. Taka strategia oporowa jest wynikiem organizacji uczniowskich działań na lekcjach i najczęściej pojawia się jako reakcja na pracę zbiorową, z wszystkimi uczniami jednocześnie, typu „jeden działa, reszta słucha bądź patrzy”. Nauczycielka mówi do wszystkich, coś wyjaśnia przy tablicy, tłumaczy wykonanie kolejnych zadań z zeszytu ćwiczeń, prowadzi rozmowę lub pogadankę, odpytuje z czytania itp. Wszystkie dzieci zaangażowane są w jedną formę aktywności na lekcji, choć większość z nich nie może tej formy wypełnić/dopełnić rzeczywistym własnym działaniem. I choć nie wszystkie dzieci mogą odpowiadać i czytać, to wszystkie muszą słuchać i być czujne na wezwanie nauczycielki. Nawet sytuacje zbiorowego omawiania i wykonywania kolejnych zadań z kart pracy generują strategię „zawieszenia”, gdyż uczniowie pracujący szybciej i tak muszą poczekać na inne dzieci, które jeszcze nie zakończyły pracy. Również podczas działań grupowych, gdy zadania są nieciekawe, gdy szybciej zostaną wykonane, uczniowie poszukują własnych sposobów jednoczesnego bycia w gotowości i zajmowania się czymś. „Zawieszeniu” nie towarzyszy zazwyczaj werbalna reakcja nauczyciela: dostrzega

¹⁹ A. Janowski (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP, s. 71–72.

²⁰ Tamże, s. 72.

on działania dziecka, ale nie reaguje na nie. Czasami tylko wygłosi niezwiązaną z tematem lekcji uwagę, np.: *Nie bujaj się, bo się przewrócisz*.

Obserwacja dzieci stosujących strategię „zawieszenia” daje podstawę do stwierdzenia, że pierwsze przeciwko szkole buntuje się ciało. Używając sformułowania McLarena, można powiedzieć, że uczniowie – to fizycznie „udręczone istoty”, których ciało służy „zarówno jako zwierciadło ucisku stanu uczniowskiego, jak i instrument przeciwstawiania się dominacji”²¹. Ciało dziecka popadającego w stan „zawieszenia” cierpi, choć umysł ma jeszcze nad nim kontrolę.

Reakcje oporowe na lekcjach typu „zawieszenie” są bezpośrednim wynikiem wszechogarniającej dzieci nudy. Znużone dzieci wykorzystują strategię biernego przeciwdziałania i nie nabywają kompetencji do kreatywnego radzenia sobie z tym stanem. Przyzwyczajają się do pozorowania działań i podejmowania małorozwojowych form aktywności. Uczą się połowicznego zaangażowania, zawieszenia w „byciu-niebyciu” w roli ucznia, dryfowania na powierzchni wydarzeń. Taka forma funkcjonowania jest zagrożeniem dla rozwijającej się osobowości ucznia. Lech Witkowski zauważa: „opór na jałowość rozwojową sytuacji dydaktycznej sam bywa jałowy rozwojowo, a nawet autodestrukcyjny”²². „Zawieszenie” to opór generowany wyłącznie przez nieudolność nauczyciela i od niego bezpośrednio zależy jego przezwycięzenie.

WYCOFANIE UCZNIÓW JAKO BIERNOŚĆ Z WYBORU

Zewnętrzne formy „zawieszenia” są podobne do zachowania ucznia stosującego wycofanie jako opór bierny, różnica jest jednak dość podstawowa. Wycofujący się uczeń odrzuca dominację nauczyciela i jest obojętny wobec zadań szkoły i jej instrumentarium. Kontestując reguły zachowania, pozostaje na obrzeżu tego, co dzieje się w klasie szkolnej. Zatem nie zgłasza się, nie pisze, zajmuje się własnymi sprawami i nie wykazuje zainteresowania przebiegiem zajęć. Jego zachowanie ma wyraz demonstracji jawnej lub skrywanej. Wycofanie może mieć właściwości emancypacyjne, a, jak już wspomniałam, „zawieszenie” takich cech nie ma.

Przejawy podejmowanej przez uczniów strategii wycofywania się nie są trudne do uchwycenia. Polegają na nieudzielaniu się na lekcjach, braku reakcji na komunikaty nauczyciela, mentalnej nieobecności. Uczniowie albo nie podejmują zalecanych form aktywności, albo wykonują je z ociąganiem, we własnym tempie, pozorują działania lub zajmują się zupełnie czymś innym. Izolujący się uczniowie wykazują też dużą rezerwę w podejmowaniu wspólnych działań z rówieśnikami.

Zachowanie ucznia wycofującego się, który nie chce podejmować zlecanych

²¹ P. McLaren (1992), *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 35.

²² L. Witkowski, *Jak zyskać ...*, dz.cyt., s. 42–43.

na lekcji zadań, jest dużym wyzwaniem dla nauczyciela w tradycyjnie rozumianym modelu edukacji. W zależności od swojej wiedzy psychologicznej i pedagogicznych kompetencji nauczyciele różnie reagują na przejawy tego oporu. Niekiedy ignorują zachowanie dziecka, udając, że go nie zauważają. Czasami jednak wycofywanie, jako odmowa wykonywania proponowanych na lekcjach czynności napotyka na silny sprzeciw nauczyciela. Stosowana jest wówczas słowna perswazja, a nawet szantaż czy groźby. Stosunek nauczyciela do zachowań oporowych ucznia znajduje też odzwierciedlenie w obniżonej ocenie jego pracy.

Czasami nauczyciele akceptują wycofanie ucznia, niekoniecznie w sposób werbalny. Działo się tak na jednej z obserwowanych przeze mnie lekcji, co przedstawia poniższy przykład:

[Dzieci w grupie przygotowywały scenkę dotyczącą zachowania podczas jazdy w autobusie miejskim. Wszystkie uczestniczyły w pracy, wszystkie dobrze się przy tym bawiły. Gdy trzeba było tę scenkę odegrać, jedno dziecko się wycofało]

N: *A Łukasz, co? Nie jedzie?* [Dziecko opiera łokcie na ławce, trzyma ręce przy ustach i nic nie odpowiada.]

Ucz. [siedzący obok, stwierdzająco]: *Nie jedzie.*

[N nie komentuje i lekcja toczy się dalej.]

Nauczycielka wyraziła przyzwolenie na wycofanie się w sytuacji, jak można przypuszczać, interesującej dla dziecka, kiedy mogło ono dalej uczestniczyć we wspólnej zabawie i zostać za nią nagrodzone. Stworzenie możliwości wyrażania takiego oporu pozwoliło dziecku zaznaczyć swoją obecność w klasie szkolnej na własnych warunkach i zmienić, chociażby na chwilę, swój status w relacji z nauczycielem. Taka sytuacja to szansa na podkreślenie własnej odrębności i rozpoznanie tego, czego dziecko samo tak naprawdę chce. Wyważone reakcje nauczyciela na strategię wycofania mogą stać się okazją do wzrastania uczniowskiej samoświadomości.

OPÓR PRAGMATYCZNY JAKO NEGACJA INSTRUMENTARIUM SZKOŁY

Opór pragmatyczny wymierzony jest przeciwko socjalizacyjnemu instrumentarium szkoły. Dziecko nie akceptuje sposobów regulacji zachowania w szkole i klasie lekcyjnej. Wiąże się to z ambiwalentnym stosunkiem do nauczycielskiej dominacji oraz do zadań szkoły. Podejmujące tę strategię oporu dziecko wyraża sprzeciw wobec pragmatyki instytucji – wobec norm i reguł działania w szkole oraz wobec obowiązków związanych z pełnieniem roli ucznia. Do zachowań tego typu należy na przykład: odmowa wykonania zadanej pracy, wychodzenie z lekcji, rozmowy z rówieśnikami, podjadanie, pisanie i kolportowanie liścików.

Objawy opisywanych zachowań opozycyjnych można podzielić na dwie grupy: **opór jako bojkot**, który wyraża się sformułowaną wprost odmową wyko-

nania polecenia nauczyciela, albo **opór jako zakazane działania**, czyli czynności podejmowane z własnej inicjatywy, niezgodne z oczekiwaniem nauczyciela co do aktualnej pracy dziecka lub w ogólności z przyjętymi standardami zachowania w klasie. W pierwszym przypadku dzieci wyrażają sprzeciw wobec czynności zleczonych przez nauczyciela, oświadczając przykładowo: *Nie chcę z nim pracować! Nie robię tego, bo to nudne!* W takich sytuacjach nauczycielki zwykle próbują różnymi sposobami skłonić ucznia do podjęcia działań, co obrazuje poniższy przykład:

[Dzieci mówią o najstarszych miastach Polski, robią plakaty itd. Przy „okazji”, w środku zajęć nauczycielka daje polecenie]

N: *Uporządkujcie nazwy miast w kolejności alfabetycznej.*

Ucz₁ [dość głośno]: *Ale mi się nie chce!*

N [łagodnie]: *No Patryk, nie przesadzaj! To będzie krótko. Trzeba uporządkować kilka nazw.*

[Dziecko powoli zabiera się do pracy.]

Dziecku nie odpowiadała zlecona praca i jawnie odmówiło jej wykonania. Nauczycielka zareagowała bardzo typowo: starała się zneutralizować sytuację i w miarę bezkonfliktowo namówić ucznia do oczekiwanej aktywności.

Opór pragmatyczny „rozsadza” porządek lekcji i silnie dezorganizuje planowe działania nauczyciela. Dzieci buntują się nie tylko przeciwko zadaniom związanym z uczeniem się, ale także przeciwko rytuałom panującym na lekcjach. Przykład takiego zachowania uczniów obrazuje następujący fragment zajęć:

[Początek lekcji]

N: *Proszę wstajemy...* [kilka sekund czeka] *Wstaaajemy...!*

[Dzieci ociągają się, nie wszystkie wstają, niektórzy jeszcze rozpakowują plecaki]

N: *Wstajemy, proszę! Kuba potem porozmawiasz z Adamem. Jacek i Ewa zostawcie już te fasolki.* [Niektóre dzieci jakby w ogóle nie słyszały, rozmawiają ze sobą, zaglądadają jeszcze raz do plecaków]

N: *Dzień dobry!*

Ucz.: *Dzieeeń doobryy ...* [ledwo mówią, nierówno, niskim głosem]

N: *Dopóki nie powiecie ładnie, nie siadacie!. Dzień dobry!*

Ucz.: *Dzień dobry ...* [trochę równiej]

N: *Przypominam, że jeśli będziecie rozmawiać, wracacie na swoje miejsca. Bardzo proszę, wyjmujecie podręczniki.* [Rozgląda się po klasie. Niektóre dzieci nie wykonują polecenia].

N: *Kuba wyjmij podręczniki i przygotuj się do lekcji!* [Czeka i patrzy na dziecko]

N [stanowczo]: *Kuba..., wyjmij podręczniki i przygotuj się do lekcji!* [Czeka. Po chwili Kuba z ociąganiem zaczyna wyjmować podręczniki z teczki].

Nauczycielka, której fragment zajęć przywołałam, wyjaśniła, że celem wprowadzonego przez nią rytuału rozpoczęcia lekcji jest wyciszenie dzieci i pomoc w koncentracji. Jednak uczniowie swoim zachowaniem jawnie bojkotują te wstępne czynności. Przykład pokazuje determinację nauczycielki w wyciszaniu uczniowskiego buntu, co ostatecznie umożliwia jej zachowanie pożądanej struktury organizacyjnej zajęć.

Drugą odmianę oporu pragmatycznego stanowią działania zakazane. Należą do nich czynności podejmowane przez dziecko z własnej inicjatywy, wymierzone przeciwko lekcyjnemu *status quo*, takie jak na przykład: świadome prowadzenie rozmów z kolegami, jedzenie czy picie, zabawy prowadzone w pojedynkę (najczęściej z jakimiś przedmiotami), zabawy z kolegami z ławki. Nauczyciele ucinali takie zachowania uwagami typu:

N: *Kuba, rozmawiasz! Zaraz dostaniesz „nagrodę”! Zbierasz ich już za dużo, nie uważasz?*

N: *Asia i Ewa niech nam powiedzą, o czym to tak zacięcie dyskutują!*

N: *Wojtek i Krzysiek, czym wy się teraz zajmujecie?!*

N: *Jonatan w ogóle nie słucha. To przykro, że nie słuchasz koleżanki.*

Warto zaznaczyć, że wysoki stopień kontroli zachowania uczniów na lekcji staje się bezpośrednią przyczyną pojawiania się oporu pragmatycznego tam, gdzie przy mniej sztywnych wymaganiach, w ogóle by nie zaistniał. Obrazuje to następujący przykład:

[Dzieci liczą na kasztanach i fasolkach. Jedno dziecko siedzi bokiem do ławki]

N: *Kuba, siądź przodem.*

Ucz. *Ale ja obliczam...*[przekłada fasolki, nie reaguje]

N: *Ale ja nic nie mówię, siądź przodem.* [dziecko na chwilę siada prosto]

N: *Co trzeba obliczyć?*

[Zajęcia trwają, po dłuższym czasie]

N: *Kuba, przodem do tablicy – nie bokiem.* [Dziecko nie reaguje, pisze siedząc bokiem do ławki.]

N: *Kuba, ja cię o coś prosiłam...*[Dziecko się poprawia. Po chwili znowu siada bokiem do ławki.]

N: *Kuba!* [Dziecko na chwilę zmienia pozycję.]

N: *Kuba, ja ciebie nie przesadziłam po to, żebyś siedział bokiem do ławki. Siądź prosto.*

Ścisłe regulowanie zachowania dziecka w szkole dotyczy także sposobu zajmowania miejsca w ławce. Nauczycielka, jak można przypuszczać, kierowana dobrą intencją zapobiegania wadom postawy, nawołuje dziecko do prawidłowego siedzenia w ławce. Jednak robi to tak natarczywie, czasami zupełnie niepotrzebnie (gdy dziecko liczy fasolki), że wręcz sama wzbudza niepożądaną reakcję. Zbytne zwracanie uwagi, kontrolowanie każdego ruchu dziecka wywołuje działania oporowe. Można te działania uznać za próby wyzwolenia się

ucznia z instytucjonalnych więzów. Gdy reguły funkcjonowania dziecka na lekcjach w szkole są bardzo szczegółowe i obejmują wszystkie aspekty funkcjonowania, opór pragmatyczny staje się „wentylem bezpieczeństwa” dla dzieci przymuszanych nakazami i zakazami.

OPÓR AGRESYWNY JAKO WYRAZ TOTALNEGO ODRZUCENIA SZKOŁY

Opór agresywny jest najbardziej niepożądaną formą zachowania ucznia na lekcjach. Jego istotą jest odrzucenie dominacji władzy i promowanych przez szkołę sposobów funkcjonowania. Zanegowany zostaje również główny cel szkoły – uczenie się. Zachowania agresywne wywołują destrukcję ładu panującego na lekcjach. Są czynnościami ekspansywnymi, skierowanymi przeciwko nauczycielowi, innym uczniom lub samemu sobie, fizycznym obiektom w klasie.

Opór agresywny to opór czynny. W nauczaniu początkowym przybiera najczęściej postać słowną, choć zdarzają się też akty agresji fizycznej. W zaostrzonej formie przejawia się w świadomym – z premedytacją – oszukiwaniu i zachowaniach podstępnych, a także totalnym negatywizmie. W łagodniejszym wydaniu może to być „popisywanie się”, wygłupianie dla zabawy, błaznowanie. Oto takie zachowanie:

[Nauczycielka wiesza duże kolorowe ilustracje z krajobrazami wsi]

N: *Gdzie można zobaczyć takie krajobrazy?*

Ucz₁. *W Australii...* [dzieci śmieją się]

N: *Od razu mówię, że to Polska i nie chodzi mi tu o jakieś wydziwianie.* [spokojnie, ale lekko poirytowana]

Ucz₂.: *Włochy!* [lekki śmiech]

Ucz₃.: *Francja!* [nauczycielka ignoruje te wypowiedzi. Uspokaja dzieci.]

N: *Ewa wyjmij z buzi wszystko, Sebastian usiądź. No, to gdzie można zobaczyć takie widoki?* [Wypowiedzi dzieci dotyczą bezpośrednio tego, co przedstawiają ilustracje i lekcja toczy się dalej.]

W przedstawionym przykładzie dzieci podjęły próbę sabotowania zajęć i kontynuowały ją mimo upomnienia nauczycielki. Jednak prowadząca zignorowała zachowanie uczniów i prowadziła rozmowę dalej. Niekoncentrowanie się na wywrotowych akcjach, pomijanie czy niezauważanie to formy marginalizacji zachowania stosowane w nauczaniu początkowym. Wobec uczniów, którzy próbują zaistnieć w nieakceptowany społecznie sposób, nauczycielki stosują też upominanie czy wymuszanie zadośćuczynienia, na przykład w formie przeprosin. Obrazuje to sytuacja z obserwowanej przez mnie lekcji:

[Edukacja polonistyczna. Dziecko w ławce na końcu klasy jest rozbawione i złośliwie naśladuje zachowania kolegów]

N [surowo]: *Rafał wstań!*

[Dziecko wstaje z ociąganiem]

N [stanowczo]: *Powiedz, na czym polegało twoje złe zachowanie.*

[Uczeń wzrusza ramionami, patrzy na nauczycielkę i milczy]

N: *Nie wiesz? To ja ci powiem! Popisujesz się i przedrzeźniasz kolegę. Przeprós go natychmiast.*

Ucz.[niechętnie]: *Przepraszam...*

Stawiający opór uczeń był wyraźnie rozbawiony, „stroił miny” i przeszkadzał nauczycielce w prowadzeniu lekcji. Został za to publicznie ukarany. Nauczycielka przymusiła go do przeprosin, choć chłopiec wypowiedział je wyraźnie „na odczepnego”.

Inną formę tłumienia zachowań agresywnych ukazuje poniższy fragment lekcji:

[Lekcja twórcza na temat nietypowego wykorzystania gazety. Dzieci siedzą w kręgu na wykładzinie. Jeden uczeń od początku zajęć bardzo przeszkadza w ich prowadzeniu: siada tak, że nogami szturcha kolegów, zaczepia ich pociąganiem za rękaw, coś komentuje szeptem, chichocze cicho, ociąga się z wykonywaniem poleceń. Nauczycielka nie uspokaja go często. Jednak w końcu przerywa zajęcia, wyłącza muzykę, przy której dzieci miały tańczyć i głośno, stanowczo mówi]

N: *Andrzej, czy wiesz, że z twojego powodu zajęcia się w całości nie odbędą?*

[W klasie zapada cisza. Uczeń nie odpowiada, uspokaja się na jakiś czas.]

Z moich obserwacji wynikało, że zajęcia z gazetami były dla dzieci bardzo interesujące. Oprócz typowych form pracy na lekcji, takich jak analiza materiałów, zaproponowano im nietypowe działania, które często się zmieniały. Dzieci z zaangażowaniem walczyły zrobionymi przez siebie mieczami z gazety, robiły buty z gazety, rzeźby z gazety, tańczyły na gazetce. Agresywny uczeń przeszkadzał nie tylko nauczycielowi w prowadzeniu zajęć, ale i pozostałym uczniom. Dlatego też nauczycielka obarczyła go winą za niezrealizowanie wszystkich zaplanowanych przez nią zabaw. Publiczne upomnienie miało przywołać dziecko do porządku i zapobiec dalszej eskalacji nieodpowiedniego zachowania. Nauczycielka nie tylko odrzuciła zachowanie dziecka, ale całą jego osobę.

Następny przykład również obrazuje radykalne wyciszenie zachowań niepożądanego ucznia, połączone jednak z podmiotową akceptacją dziecka.

[Po wulgarnej wypowiedzi ucznia]

N [podniesionym głosem, zdenerwowana]: *Szymon! Tą odpowiedzią wykluczasz siebie z dalszej naszej rozmowy! Nie będę ci udzielała głosu. Siądź sobie obok Kasi!* [dziecko przesuwa się na wykładzinie]

N [kontynuuje]: *A żałuję, że nie będę już słyszała twoich pomysłów!*

Obserwowane przeze mnie na lekcji wulgarne zwracanie się dzieci do siebie miało charakter zachowań agresywnych. Nauczycielka je radykalnie ucina. Jednak jej reakcja nie jest totalnie marginalizująca. Nauczycielka nie odrzuca osoby ucznia, nie depre-

cjonuje go. Nie ucieka się do ironicznych komentarzy czy krzyku. Natomiast wyraźnie zakreśla granice zachowania dopuszczalnego w klasie. Informuje tym samym, jakie wypowiedzi są społecznie akceptowane. Jednocześnie uświadamia uczniowi, że on sam i jego głos jest ważny w klasie i dla niej samej. Taka wypowiedź otwiera dziecku możliwość podejmowania adekwatnego uczestnictwa w interakcjach na lekcji. Agresja zostaje zanegowana, ale jednocześnie wspierane są pożądane formy zachowań.

Analiza tego fragmentu lekcji jest o tyle istotna, że zgodnie z główną tezą mojego artykułu przyzwalanie na opór dziecięcy socjalizuje dzieci w kierunku emancypacji. Przyzwalanie jednak na agresję byłoby w tym przypadku raczej wspieraniem destrukcji jednostki i środowiska szkoły. Tolerancja uczniowskiego oporu musi mieć swoje granice, by obronić społeczność klasową przed dziecięcą anarchią. W omawianej sytuacji mamy do czynienia z jasnym ustaleniem tej granicy. Reakcja nauczycielki plasuje się pomiędzy wygaszaniem a przyzwoleniem – ostatecznie bowiem odrzucenie nauczyciela nie jest uogólniające, a komentarz nie rozciąga się na całość zachowań dziecka. W tym sensie reakcja ta służy emancypacji dziecka.

Opór agresywny dezorganizuje lekcję, wpływa destrukcyjnie na innych uczniów, a jego wywrotowy charakter stanowi zagrożenie dla instytucjonalnego porządku. Zawiera w sobie również znaczący potencjał emancypacyjny. Od wychowawcy zależy jego umiejętne wykorzystanie.

WYJŚCIE Z ROLI JAKO WSTĘP DO KRYTYCZNOŚCI

Najbardziej interesujący w kontekście rozwijania potencjału emancypacyjnego ucznia w szkole jest taki rodzaj oporu, który można określić jako „wyjście z roli”²³. Jego

²³ Klasyfikowanie działań uczniowskich jako „bycie w roli” bądź „wychodzenie poza rolę” jest silnie kontekstowe i jako takie niejednokrotnie trudne do identyfikacji. Mamy do czynienia z podwójną interpretacyjną umownością, dotyczącą istoty/natury „wychodzenia z roli” (definicja roli) oraz kwalifikacji zachowania dziecka jako odpowiadającego tej kategorii (wyznaczniki zachowania w roli). O ile określenie definicji roli przy dyrektywnym nauczycielu i regułach zamkniętych nie pozostawia żadnych wątpliwości, o tyle wyjaśnienie, czym jest „wyjście z roli” przy niedyrektywnym nauczycielu i regułach otwartych jest pewnym utrudnieniem. Jeśli by uznać otwartość kierownictwa i reguł za przejaw pedagogicznego progresywizmu, to trudno ustalić wówczas, na czym polega zachowanie dziecka będące odstępstwem od nich. Natomiast jeśli chodzi o umowność kwalifikowania zachowania dziecka do kategorii określanej jako „wyjście z roli”, to polega ona na nieuwzględnianiu sprzeczności, jakie niesie funkcjonowanie szkół w różnych modelach wychowania. Ogólnie ujmując, to co w progresywizmie jest klasycznym „działaniem w roli”, w edukacji transmisyjnej może okazać się skrajnym „wyjściem z tej roli”. W sytuacji naszej szkoły, a szczególnie edukacji początkowej, ta kwestia przedstawia się dość jednoznacznie, gdyż większość nauczycieli w dyrektywny sposób określa, jak powinien, a jak nie powinien zachowywać się uczeń, a reguły dopuszczalnego zachowania w klasie nie są elastyczne

istotą jest kwestionowanie dominacji nauczycielskiej. Choć ogólny stosunek dziecka do szkoły można określić jako pozytywny, to jednak nie akceptuje ono bezkrytycznie wysuwanych wobec siebie wymagań. Uczeń kontestuje zarówno dominującą pozycję nauczyciela w komunikacji, rodzaj stawianych przez niego zadań, jak i sposób przeprowadzania tych zadań. Dziecięce „wyjście z roli ucznia” polega przede wszystkim na wyjściu z roli podporządkowanego i biernego uczestnika sytuacji komunikowania się na lekcjach i jest pewnego rodzaju próbą sił w relacji z dominacją władzy. Dzieci wykorzystują tę strategię, by negocjować zmiany lub „rozluźnienie” reguł zachowania w klasie. „Wyjście z roli” to próba, często nieświadoma, odrzucenia autorytarnego kierowania klasą szkolną i tradycyjnego układu – „wszystkowiedzący nauczyciel kontra nic niewiedzący uczeń”. Dzieci wykraczają poza konwencjonalne zachowania, dążą do przerywania lekcyjnych rytuałów. Jednocześnie podejmujący taki opór uczniowie nie są zainteresowani bojkotowaniem zajęć szkolnych, często wykazują pozytywne nastawienie do nauczyciela i zaangażowanie w przebieg zajęć.

Na lekcjach, które obserwowałam w klasach początkowych, typowe dziecięce wyjścia z roli dotyczyły sytuacji merytorycznych i organizacyjnych. Dzieci próbowały wyrażać własne zdanie, polemizować z nauczycielem, ustalać zasadność jego poleceń. W modelu progresywnym takie zachowania byłyby typowe dla roli ucznia. Jednak w najczęściej reprezentowanym w naszej szkole modelu tradycyjnym pojawiają się dość rzadko i są, co najwyżej, wstępnie wspierane. Typowe „wyjście z roli” ukazuje poniższy przykład:

[Praca w grupach. Uczeń ma wątpliwości, czy podana przez nauczyciela w materiałach źródłowych informacja z Internetu jest prawdziwa, więc chce ją sprawdzić w encyklopedii.]

Ucz: *Proszę pani, ja sprawdzę, czy rzeczywiście nasze miasto ma taką powierzchnię. To niemożliwe.*

N: *Czarek, tak podaje encyklopedia internetowa, ale szukaj, sprawdź.* [Uczeń podchodzi do półki z książkami, wyjmuję encyklopedię, szuka hasła, ale nie może znaleźć.]

[Po dłuższej chwili] N: *Te informacje, co ja podałam są z encyklopedii internetowej. Zostawmy to na razie, poszukamy na przerwie.*

Dziecko miało wątpliwości, co do informacji podanej przez nauczycielkę i chciało ją zweryfikować. Nauczycielka, mimo że dość dyrektywnie kierowała klasą, jednak przejawiała zaufanie do dziecięcych kompetencji i wzmacniała autonomię uczniów. Nie odrzuciła na początku propozycji ucznia i przyzwoliła na sprawdzenie podanej informacji. Stworzyła tym samym warunki partnerskiego dialogu. Jednak, tak dobrze

i negocjowalne. Por. J. Bałachowicz (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

przygotowany wstęp do zmniejszenia różnicy statusów osób uczestniczących w rozmowie nie został rozwinięty. Nauczycielka nie pomogła uczniowi w skorzystaniu z klasowej encyklopedii i wbrew zapowiedziom na przerwie nie doszło do poszukiwania informacji z innych źródeł. W efekcie to, co zostało przez nią podane, stało się obowiązujące. Dziecięce „wyjście z roli” okazało się możliwe, ale bezużyteczne. Akt emancypacji dziecka z dominacji nad jego intelektem został zdeprecjonowany.

Codziennosc szkolna pełna jest małych aktów oporu, które można kwalifikować jako „wyjście z roli”. Oto przykład:

N: *Kto napisał – może się spakować.* [Jedna z dziewczynek skończyła pracę, zebrała wszystko z ławki i zaczęła się pakować]

[Po chwili] N: *Przygotujcie sobie te materiały, które dziś przyniesiecie do pracy w grupach.*

Ucz. [zirytowana, niezbyt głośno]: *Czemu pani mi się kazała spakować?!*

N [bezpośrednio do dziecka, pojednawczo]: *Kasiu przygotuj sobie tylko materiały. Resztę możesz schować, żeby ci nie przeszkadzało.*

Nauczycielka nie zachowała się konsekwentnie. Najpierw kazała spakować wszystko do teczki, potem znowu uczniowie mieli coś z niej wyjmować. Poirytowane dziecko wyraziło pretensje, co w modelu dyrektywnego kierowania klasą nie mieści się w zachowaniach uczniowskich. Nauczycielka nie skarciła dziewczynki, ale też nie wyjaśniła przyczyn swojej pomyłki. Pojednawczym tonem chciała załagodzić sytuację – dziecięce „wyjście z roli” zostało stłumione, by pozycja nieomylnego nauczyciela w relacjach z uczniem została zachowana.

Nauczyciele stosują różne strategie, by przywołać dzieci do porządku i przypomnieć obowiązującą hierarchię władzy. Obok mniej czy bardziej stanowczych upomnień, stają się ironiczni, jak w poniższym przykładzie:

[Dzieci pracują w grupach. Niektóre grupy już skończyły.]

Ucz[tonem zniecierpliwionym]: *Pani Ewo, kiedy będziemy czytać?*

N: *Jeszcze chwileczkę. Poczekamy na wszystkich.*

[Po jakimś czasie] Ucz. *Może już pani zaczynać* [brzmi jak rozkaz].

N [z uśmiechem, ale ironicznie]: *No, dziękuję za pozwolenie...*

[Po krótkiej chwili] N: *Uwaga dzieci, teraz kolejno zaczniemy czytać pracę każdej z grup.*

[Wybrane dzieci czytają.]

Przy bezwzględnej dominacji nauczyciela w komunikacji na lekcjach „dobry uczeń” nie ośmiela się mówić mu, co i kiedy należy robić. Dlatego też uwaga dziecka o rozpoczynaniu pracy zirytowała nauczycielkę. Relacje władzy zostały naruszone, ironicznie upomniała więc ucznia, by przywrócić pożądaną w szkole porządek.

Gdy role w układzie komunikacyjnym klasy szkolnej są sztywno zdefiniowane, za przejaw dziecięcego oporu można uznać wybieranie własnych sposobów realizacji zadań

zleconych przez nauczyciela. Takie dzielenie – naturalne i wręcz pożądane dla rozwoju poznawczego i osobowościowego ucznia, jest często tłumione w nauczaniu początkowym. Nauczyciele dążą do tego, by dzieci rozwiązywały zadania podanym przez siebie sposobem lub tak, jak zaznaczono w zeszytce ćwiczeń. Na obserwowanych przeze mnie lekcjach wielokrotnie zdarzało się, że nawet jeśli nauczycielki zauważyły, że uczeń rozwiązał zadanie poprawnie, to jednak upominająco podkreślały: *Dobrze, ale trzeba było innym sposobem*. Tylko czasami dziecięce „wyjście z roli” – decydowanie o sobie i swoich sposobach uczenia się – spotykało się z akceptacją. Obrazuje to poniższy przykład:

[Pod koniec lekcji matematyki, na której pokazywano wzory rozwiązywania przykładów, dziecko obliczyło zadanie nie tym sposobem, jaki podawała na tablicy nauczycielka]

N [pochyliła się nad dzieckiem]: *A ty zrobiłeś już? Pokaż!*

Ucz. [usprawiedliwiająco]: *A bo ja tu wymyśliłem po swojemu...*

N [spogląda na zapis w zeszytce ucznia, mówi z uznaniem]: *Zgadzam się z tobą, trzeba być sprytnym w matematyce.*

Nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, zaakceptowała tym samym sytuację niewykorzystywania jej propozycji. Doszło przez to do legitymizowania nowego układu sił w klasie – dziecku zostało przyznane prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy. Takie działania wzmacniają dziecięce poczucie sprawstwa i kompetencji.

W nauczaniu początkowym wygasza się nie tylko kreatywną aktywność poznawczą niepodążającą za wzorem myślenia podanym przez nauczyciela, ale również inne nieprzewidziane czy powstające bez zezwolenia pomysły dziecka. W przykładzie dziecięce „wyjście z roli” polega na podjęciu inicjatywy uzupełnienia pracy, w której sam wcześniej uczestniczył:

[Praca w grupach. Uczniom rozdano albumy, które sami wcześniej w tych grupach przygotowywali. W jednym zespole dziecko zaczyna coś pisać ołówkiem na okładce albumu. Nauczycielka to zauważa.]

N: *A dlaczego ty tak niszczysz to wszystko? Po co ty niszczysz ten album?*[wskazuje album ręką]

Ucz: *Bo tu chciałem dopisać...kto ten to zrobił...i jeszcze tytuł...*[dziecko mówi cicho, pokazuje napisane imiona, nerwowo zaczyna je wycierać gumką]

N: *No...no!*[nauczycielka podnosi palec do góry]

Od dziecka, które ma być podporządkowane, nie oczekuje się działania z własnej inicjatywy. Z tego powodu uczeń, który chciał coś dopisać na swoim albumie, został skarcony przez nauczycielkę. Socjalizowanie w ten sposób blokuje możliwość wyrażania własnego zdania, uniemożliwia trening obrony swojego stanowiska i tłumi w załączku odruchy wolnościowe dziecka.

Ważną rolę w zachowaniach oporowych uczniów przejawianych jako „wyjście z roli” odgrywają pytania. Jednakże nie chodzi o pytania, które, jakże często, słyszy się na lekcjach w klasach młodszych: *Jakim kolorem podkreślić? Które ćwiczenie najpierw? Czy można długopisem?* Uczniowie uznają w nich dominację nauczyciela i, pozostając „w roli”, próbują jedynie uściślić, na czym ma polegać jej pożądane odtwarzanie. Tylko niektóre z pytań dziecięcych, odnoszących się do czynności organizacyjnych czy dyscypliny w klasie, można uznać za pierwotne próby „wyjścia z roli” ucznia. Są to pytania typu: *A dlaczego nie mogę czerwoną kredką? Dlaczego najpierw czwarte zadanie, a nie trzecie? Kiedy w końcu będziemy mówić o tych zabytkach?* Posługujący się nimi uczniowie „wychodzą z roli” w tym sensie, że próbują ingerować w ustalony przez nauczyciela przebieg lekcji lub kwestionują jego zalecenia. Przy dyrektywnym nauczycielu, pytania te stanowią wejście w jego obszar decyzyjny dotyczący planowania i organizacji czynności na lekcjach. Często są wstępem do negocjacji z nauczycielem, na które daje on swoje przyzwolenie bądź nie. Poniżej przedstawiam fragment zajęć, na których nauczycielka zaakceptowała taką formę komunikacji. Uczniowie mieli możliwość dyskusowania na temat liczby punktów, które otrzymywali za każdy rodzaj aktywności, np. za układanie zadań matematycznych czy układanie odpowiedzi do pytań nauczyciela, co w konsekwencji przekładało się na oceny:

N: *Spróbujemy teraz ułożyć bajkę...*

Ucz₁ [przerywa]: *A ile dostaniemy punktów?*

N [nie reaguje na wypowiedź ucznia i kontynuuje]: *A może...a może ktoś już się czuje na siłach, żeby zacząć opowiadać...*

Ucz₁ [niecierpliwie]: *A ile dostaniemy punktów?*

N: *Żeby zacząć opowiadać...*

Ucz₁: *A ile dostaniemy punktów?*

N: *Za opowiedzenie bajki dostaniemy trzy punkty...*

Ucz₁: *Cztery [z naciskiem], no bo to jest trudniejsze...*

N [bierze żetony do ręki]: *Jest trudniejsze? No może cztery... dobrze!*

(...)

Uczeń pytający o punktację sprzeciwia się regułom komunikacji, bo przerywa osobie mówiącej. To początek „wyjścia z roli”: dziecko chce coś wiedzieć, chce zostać o czymś poinformowane, zanim nauczyciel sam mu to powie. Ta próba złamania reguł zostaje początkowo celowo zignorowana. Ostatecznie uczeń zmienia kierunek rozmowy i forsuje swoją propozycję zwiększenia punktacji za zadanie. W tym przykładzie „wyjście z roli” polega na tym, że dziecko samo coś sugeruje nauczycielowi, dopominając się o prawo głosu. Dziecko zdobywa doświadczenie, że w rolę ucznia może być również wpisane zachowanie polegające na wyrażaniu własnego zdania, a próba naruszenia dyrektywności może zakończyć się powodzeniem, chociaż w małych obszarach.

„Wyjście z roli” to kreatywny opór, mający charakter bezpośredniej konfrontacji z dominacją nauczyciela i narzucanymi przez niego normami zachowania. Jest wyrazem dziecięcych dążeń do redefinicji społecznej sytuacji uczenia się na lekcji. Dzieci, które chcą zadawać merytoryczne pytania, mieć wpływ na realizowane na lekcji zadania, na ich dobór i kolejność wykonywania, chcą podejmować decyzje i wyrażać własne zdanie, wykazują już umiejętności krytycznej oceny otaczającego świata. Wrażliwe ich wzmacnianie i rozwijanie przez nauczyciela daje dziecku szanse osiągnięcia pełnych kompetencji krytycznych. Dzieci, które starają się „wyjść z roli”, to dzieci samodzielnie obierające drogę emancypacji. Sposób działania nauczyciela może je z tej drogi skutecznie zawrócić. Może je też wyrzucić poza nawias społecznie akceptowanych form osiągnięcia i przejawiania wolności.

UWAGI KOŃCOWE

Zjawisko oporu uczniowskiego w potocznym myśleniu o szkole nie budzi pozytywnych konotacji. Opór traktowany jest zazwyczaj jako przeszkoda w realizacji podstawowych funkcji tej instytucji – dostrzega się w nim tylko negatywny potencjał, który destabilizuje porządek szkolny i działa antyrozwojowo na ucznia. Kojarzenie oporu z zagrożeniem wspomagane jest dodatkowo przez publikacje psychologiczno-pedagogiczne dla nauczycieli, w których pełno jest sposobów, jak ten opór okiełznać i ujarzmić. W materiałach metodycznych wiele miejsca poświęca się profilaktyce oporu, przedstawiając pedagogom różne strategie zapobiegania tego rodzaju zachowaniom. Tymczasem szkoła powinna stać się miejscem kształtowania kompetencji emancypacyjnych uczniów, „dających upełnomocnienie pojmowane jako zdolność posługiwania się własnym głosem, krzepnięcia w odwadze cywilnej, samodzielności i aktywności jednostkowej i społecznej”²⁴. Kompetencje te aktualizują się właśnie w warunkach działań oporowych przeciwko dominacji. E. Bilińska-Suchanek podkreśla, że „jeżeli opór (...) zostanie świadomie wykorzystany do działań na rzecz »upełnomocnienia«, czyli nabywania środków do krytycznego przyswajania sobie wiedzy wyposażającej ich w kompetencje do decydowania o sobie i o otoczeniu społecznym, to pełnić on może funkcję emancypacyjną”²⁵. Zatem, co już zaznaczyłam na początku rozważań, zmiana stosunku nauczycieli do zachowań oporowych uczniów może przynieść wiele pożytku szkole i adresatom jej oferty edukacyjnej – uczniom. Wygaszanie zachowań oporowych dzieci z perspektywy funkcjonalnej rozwiązuje doraźne problemy z dyscypliną w klasie szkolnej, a w sytuacjach kryzysowych zapobiega afirmacji walki i buntu. Jednak z per-

²⁴ J. Rutkowiak (2009), *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność...*, dz. cyt., s. 15.

²⁵ E. Bilińska-Suchanek (2003), *Opór wobec szkoły...*, dz. cyt., s. 274.

spektywy krytycznej uniemożliwia rozwijanie kompetencji emancypacyjnych, eliminując z doświadczeń dziecka okazje do przekształcania buntu w konstruktywne formy wyzwolenia. Dlatego też istotne jest wpisanie modelu „dobrego ucznia” w przestrzeń wolności do odmienności i odejście od nawykowego traktowania oporu jako zjawiska niepożądanego i o demoralizującej sile.

Poszczególne typy oporu są w różnym stopniu siłą emancypacyjną. Jak się wydaje, opór o charakterze „zawieszenia” ma najmniejszy potencjał kreacyjny lub nawet nie zawiera go wcale, gdyż oparty jest na działaniach umożliwiających dziecku przetrwanie w warunkach szkolnych, ale niewymierzonych przeciwko tym warunkom. Na szczególną uwagę zasługuje „wyjście z roli” – jako forma oporu uczniowskiego, która najbardziej facylituje kształtowanie się kompetencji emancypacyjnych w przyszłości. Kontestacja odnosi się w tym przypadku do władzy, zatem tak oporujące dziecko rozwija zdolność do krytycznej oceny relacji międzyludzkich i zdobywa doświadczenie w wykorzystywaniu różnych sposobów przewyższania dominacji. Umiejętne wspieranie „wyjścia z roli” wzmacnia poczucie sprawstwa, co ma znaczenie w wymiarze indywidualnym – osobowościowym, ale i społecznym – obywatelskim. Uczniowie mają okazję do wypracowania zachowań oporowych przeciwko dominacji. Tym samym zostaje aktywowana ich zdolność do wyrażania własnej wizji świata, artykułowania swych interesów i kreowania zmian.

Wybór strategii zachowania wobec aktów oporu dziecka zawsze poprzedzać powinna refleksja nauczyciela na temat tego, o jaki efekt socjalizacji szkolnej zabiegamy. Zmiana podejścia do zachowań opozycyjnych dzieci wyznacza nowy kontekst nauczycielskiej pracy, w którym „działanie pedagogiczne staje się sztuką wykorzystywania oporu dla rozwoju i edukacji”²⁶. Z perspektywy rozwoju dziecka istotne jest, by nauczyciele sztukę taką posiadli.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bałachowicz J. (2005), *Kulturowe i poznawcze inspiracje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] A. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Kielce: MAC Edukacja.
- Bielska E. (2010), *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty, ujęcie interdyscyplinarne*, t. 5, *Codziennosc w szkole, szkoła w codziennosci*, Gdańsk: GWP.
- Bilińska-Suchanek E. (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

²⁶ L. Witkowski (2009), *Jak zyskać ...*, dz. cyt., s. 48.

- Dubik A. (1997), *Konteksty „oporu” (między klasyką a myślą współczesną)*, [w:] *Socjologia wychowania*, T. XIII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 317, Toruń: UMK, s. 237.
- Erikson E. H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Feinberg W., Soltis J. F. (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP.
- Giroux H. A. (2010), *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysleć edukację wyższą jako praktykę wolności*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Giroux H. A. (2010), *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- McLaren P. (1992), *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parsons T. (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, przeł. M. Tabin, Warszawa: PWE.
- Rutkowiak J. (2009), *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność oporu w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włoszek D. (2009), *Edukacja człowieka ku emancypacji*, [w:] D. Włoszek (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, Kraków: Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”.
- Witkowski L. (2009), *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako (de)generatory (twórczego) oporu*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność oporu w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wrong D. H. (1984), *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej*, [w:] E. Mokrzycki (wybór i wstęp), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa: PIW.

Marzena Nowicka, *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*

Title: Consent to children's resistance as the area of a potential change in early school education

Abstract: Children's resistance to teachers' authority is a source of tensions in communication processes that occur during school lessons and it evokes teachers' anxiety and aversion. It can also be viewed as a way of expressing pupil's attitude to existing reality and as an excellent starting point for the process of developing self-awareness and self-creation. The article presents a number of types of pupils' resistance to teacher's power position occurring in the process of socializing younger pupils in the school context. The paper pays close attention to the kind of resistance that is called 'going out of the role'. It challenges teacher's power position during the school lessons and enables the pupil to elaborate the effective strategy of emancipator behaviour which can be useful in various social relations.