

JACEK PYŻALSKI

NAUCZYZCIELE – UCZNIOWIE

*Dwa spojrzenia
na dyscyplinę w klasie*



IMPULS

Nauczyciele – uczniowie:
dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie

Iwone i Antoniemu

Jacek Pyżalski

Nauczyciele – uczniowie:
dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2007

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Recenzent:
prof. dr hab. Stefan Mieszalski

Korekta:
Urszula Lisowska
Magdalena Polek

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7308-810-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2007

Spis treści

Wstęp	7
Czym w ogóle jest dyscyplina w wychowaniu?	9
Różne spojrzenia na dyscyplinę	15
Nurt aksjologiczny	16
Nurt pragmatyczny	17
Nurt socjologiczny (społeczny)	18
Nurt dialogiczny	20
Nauczyciele i uczniowie – dwa spojrzenia na dyscyplinę	23
Spojrzenie uczniów	24
Spojrzenie nauczycieli	36
W stronę strategii i metod	83
Model Czterech Kół Zębatych	83
Bibliografia	93

Wstęp

Problem dyscypliny w szkole jest często przedmiotem gorących dyskusji na różnych płaszczyznach: od płaszczyzny politycznej, poprzez regionalną – lokalnego zarządzania oświatą – aż do poziomu pokoju nauczycielskiego, rozmów ludzi w tramwaju czy internautów na forum internetowym. Rozmowom tym towarzyszy zwykle sporo emocji i konfliktów wynikających z faktu, że poszczególni dyskutanci posiadają różne systemy wartości, doświadczenia życiowe i poglądy. Przyczyną częstych dyskusji na ten temat jest prawdopodobnie to, że w codziennej praktyce pedagogicznej problematyka dyscypliny jest trudna do uniknięcia. Nawet gdybyśmy o dyscyplinie nie mówili, to i tak byśmy ją stosowali na różne sposoby.

Wielość głosów w dyskusji nad dyscypliną, ujmowanie tego problemu z różnych punktów widzenia mogą być twórcze. Jeśli jednak w dyskusji zwycięży chaos, a my poprzestaniemy na ukazaniu wyłącznie własnego stanowiska, bez przedstawienia rzetelnych argumentów, ryzykujemy, że ta wymiana poglądów zakończy się pozbawionym sensu sporem.

W swojej książce staram się przedstawić wiedzę na temat dyscypliny w szkole, opierając się nie na własnych przekonaniach, lecz na wynikach badań – zarówno polskich, jak i zagranicznych. Badania te dotyczą problematyki dyscypliny ujmowanej z punktu widzenia nauczycieli i uczniów. Jak starałem się to ukazać dalej – nie są to światy osobne, ale z pewnością odmienne.

Na napisanie tej książki zdecydowałem się również ze względów osobistych. Od ponad sześciu lat zajmuję się poszukiwaniem i testowaniem konkretnych rozwiązań dotyczących radzenia sobie z łamaniem dyscypliny przez uczniów. Wiele z nich stosowałem, pracując w młodzieżowym ośrodku wychowawczym i gimnazjum. Przeszkoliłem też w tym zakresie około trzech tysięcy nauczycieli z różnych placówek w całym kraju.

Warto wspomnieć, że nauczyliśmy się od siebie wzajemnie. Ja podzieliłem się z nauczycielami swoją wiedzą i doświadczeniem, a oni nauczyli mnie wiele, przedstawiając swoje problemy oraz testując i modyfikując moje metody. W tym miejscu dziękuję wszystkim Nauczycielom i Uczniom, których spotkałem, poszukując lepszego rozumienia problematyki dyscypliny w szkole.

W książce omawiam wyniki niektórych przeprowadzonych przeze mnie badań naukowych dotyczących wspomnianego zagadnienia.

Dziękuję za przeczytanie rękopisu niniejszej książki profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu, doktor Elżbiecie Korzeniowskiej oraz Krzysztofowi J. Kwiatkowskiemu. Dziękuję także Recenzentowi książki, profesorowi Stefanowi Mieszalskiemu, którego merytoryczne uwagi postarałem się w możliwie pełny sposób uwzględnić w ostatecznej wersji publikacji. Wszyscy udzielili mi wielu cennych wskazówek.

Zapraszam Czytelników do zapoznania się z dwoma sposobami rozumienia problemu dyscypliny w klasie – z punktu widzenia nauczycieli i z punktu widzenia uczniów. Oczywiście to, co napisałem, przefiltrowane jest przez moje własne doświadczenia i przemyślenia, więc można powiedzieć, że przedstawiam jeszcze jeden punkt widzenia – mój własny.

Czym w ogóle jest dyscyplina w wychowaniu?

Rozważania na temat dyscypliny należy zacząć od stwierdzenia, że to pojęcie funkcjonuje także poza nauką o wychowaniu. Trzeba jednak zaznaczyć, że najczęściej jest ono obecne nie wprost. Nie zawsze myślimy o dyscyplinie, kiedy oglądamy wytwory ludzkich rąk, powstałe dzięki temu, że ona istnieje. Tylko dlatego jesteśmy w stanie jechać drogą, że jakaś zorganizowana grupa ludzi potrafiła w sposób *z d y s c y p l i n o w a n y* współdziałać przy jej projektowaniu i budowie. Ta sama sytuacja dotyczy egipskich piramid, których ponoć nie budowali niewolnicy, lecz dobrze opłacani robotnicy. Bez ich *z d y s c y p l i n o w a n e j*, dobrze zarządzanej pracy nie mielibyśmy co oglądać. Idziemy do teatru, gdzie podziwiamy pięknie przygotowaną sztukę. Nie byłoby na to szans, gdyby nie godziny pełnych *z d y s c y p l i n o w a n i a* prób. Jesteśmy świadkami dobrze przeprowadzonej akcji ratowniczej. To także wynik *d y s c y p l i n y* podczas ćwiczeń, a później podczas samej akcji. Takie przykłady można wymieniać bez końca. Także w życiu prywatnym nieraz pomogła nam *d y s c y p l i n a*. Być może udało nam się poddać rygorowi treningu fizycznego lub diety i schudnąć. A może poddaliśmy się dyscyplinie kursu językowego i teraz umiemy porozumiewać się językiem obcym? Wreszcie dyscyplina organizuje wiele aspektów naszego życia społecznego, choćby ruch drogowy, a występowanie przeciwko niej powoduje kłopoty, a czasami nawet tragedie. W świetle tych przykładów widzimy, że ciężko byłoby o jakąkolwiek działalność ludzką bez dyscypliny. Zresztą większość społeczeństw jest tak zorganizowana, że ten, kto sprzeciwia się dyscyplinie, spotyka się z represjami społecznymi. Oczywiście można, a nawet trzeba zauważyć, że istnieje też druga strona tego zagadnienia – np. zdyscyplinowane oddziały Hitlerjugend czy gigantyczne dziecięce parady na cześć wodza w niektórych systemach totalitarnych. Spotkamy też ludzi, w których życiu nic nie dzieje się spontanicznie, a wszystko podporządkowane jest realizacji ściśle określonych celów, których osiągnięcie nie zawsze daje szczęście. Pojęcie

„dyscyplina” jest więc, podobnie jak wiele pojęć dotyczących życia społecznego, niejednoznaczne.

Dojdziemy do podobnych wniosków, kiedy zaczniemy rozpatrywać znaczenie dyscypliny na gruncie nauki o wychowaniu i nauczaniu, w których obecne jest ono od czasów starożytnego Rzymu. Kwintyliian (1951) pisze, by „surową karnością utrzymywać w ryzach obyczaje”. Od razu też podaje uzasadnienie takiego podejścia. Swawola i bezkarność młodzieży „uniemożliwia naukę i wytworzenie pożytecznych przyzwyczajeń”. Niby wszystko jest jasne, ale kiedy przyjrzymy się problemowi bliżej, zauważymy, że pojęcie dyscypliny w wychowaniu jest jednym z tych pojęć pedagogicznych, które wydają się oczywiste dopóty, dopóki nie spróbujemy ich zdefiniować. Leksykon *Pedagogika* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego określa ją jako

jeden ze sposobów czy środków wychowania, którego celem jest podporządkowanie wychowanka obowiązującym normom i władzy (*Pedagogika*, 2000, s. 50).

Autorzy leksykonu sygnalizują w definicji dwuznaczność tego pojęcia, tak jak ja wcześniej – pisząc o jasnej i ciemnej stronie dyscypliny w ogólnym rozumieniu. Mamy więc „złą” dyscyplinę, charakterystyczną dla autokratyzmu pedagogicznego. W jej skrajnej postaci wychowawca staje się podobny do tresera. Korzystając z różnego rodzaju środków behawioralnych, głównie kar, stara się on formować traktowanego przedmiotowo wychowanka. W tym ujęciu dyscyplina opiera się na władzy pedagoga, który może jej nadużywać – kiedy na przykład poniża lub zastrasza podopiecznego. Oczywiście tego typu dychotomiczne widzenie sprawy jest uproszczeniem, gdyż nie uwzględnia problemu internalizacji norm. Jeśli uzupełnimy nasze rozważania o ten problem, to podział będzie przebiegać pomiędzy dyscypliną, która jako element prawidłowego procesu wychowawczego będzie prowadzić do przyjmowania norm społecznych jako własnych, do autonomii i samodyscypliny, i dyscypliną będącą wyłącznie zestawem zewnętrznych oddziaływań, które wychowanek odbierać będzie jako obce i narzucone mu z zewnątrz (M. L. Hoffman, 2006). Dyscyplina może być też rozumiana jako jeden z celów wychowania, sprowadzający się do tego,

by dzieci ceniły porządek, ład, ćwiczenie umysłu i charakteru, współdziałanie i zachowanie zgodne z normami obowiązującymi w społeczeństwie (*Pedagogika*, 2000, s. 50).

Najważniejsze z pedagogicznego punktu widzenia jest więc to, czy metody, jakie stosuje wychowawca w zakresie dyscypliny, są częścią szerszego

procesu wychowawczego, którego celem jest prawidłowa socjalizacja wychowanka. Jeśli przejdziemy do praktyki oświatowej, to nie sposób wyobrazić sobie działalności szkolnej całkowicie pozbawionej dyscypliny. Możemy się spierać o to, w jaki sposób nauczyciel powinien skłaniać uczniów do jej przestrzegania, co mu przy tym wolno, a czego nie wolno. Trudno natomiast wyobrazić sobie, że w placówce oświatowej brak dyscypliny jest regułą, a dyscyplina wyjątkiem. Wiele osób zapewne oburzy się na takie stwierdzenie i jako kontrargument przypomni o szkołach alternatywnych, gdzie w powszechnym (ale bardzo powierzchownym) przekonaniu dyscyplina została zlikwidowana. Jednak w placówkach, w których podstawą funkcjonowania jest rzeczywiście wolność, znajdujemy uczniów i nauczycieli pracujących w zdyscyplinowany i pełen zaangażowania sposób nad różnymi projektami (por. D. Gribble, 2005). Zdarza się, że nawet w takich szkołach nauczyciele grożą konsekwencjami. Dyrektor wolnej szkoły Mimbika mówi rodzicom uczniów, że

w przeszłości w szkole brakowało pewnych rygorów i [...], że właśnie pomaga członkom personelu wprowadzić większy stopień dyscypliny (D. Gribble, 2005, s. 245).

Jednocześnie podaje przykład własnych lekcji matematyki, na których ostrzegał uczniów, że nie wypuści ich do domu, dopóki nie skończą zadania. Jednak w większości tego typu szkół dyscyplinę wprowadza się innymi sposobami niż w tradycyjnej szkole. Cel osiąga się więc innymi środkami. Wychowanie i nauczanie to bowiem dziedziny działalności ludzkiej, w których nie można się obyć bez dyscypliny. Co więcej przygotowują one wchodzące w życie pokolenia do zdyscyplinowanego działania w innych dziedzinach, jak np. praca zawodowa. Przygotowują je także do dorosłego życia, które bardzo często, i to w wielu dziedzinach, wymaga od nas dyscypliny. Zresztą na taki, nastawiony na przygotowanie do przyszłego życia cel dyscypliny wskazują sami nauczyciele (T. Fenwick, 1998). Trzeba tu jednak dodać, że część autorów podkreśla, iż dyscyplina wprowadzana w typowy, radykalny¹ sposób nie jest w stanie przygotować do życia w społeczeństwie demokratycznym.

¹ Autorzy ci mają głównie na myśli dość uproszczony obraz szkoły tradycyjnej, gdzie ich zdaniem wiele rozwiązań w zakresie dyscypliny sprawia, że uczniowie nie przyśwajają norm, a tylko się im podporządkowują w obawie przed karami lub w oczekiwaniu nagród.

Następną istotną kwestią jest to, że zjawisko dyscypliny w wychowaniu stanowi, podobnie jak wiele innych zjawisk w naukach społecznych, tzw. pojęcie o rozmytym charakterze. Co to znaczy? Oznacza to, że nie ma ono dających się łatwo wyodrębnić granic. To stwierdzenie okaże się prawdziwe szczególnie wtedy, kiedy spojrzymy na dyscyplinę w wychowaniu jako na pewien zespół strategii i metod stosowanych przez pedagoga. Trudno bowiem powiedzieć, gdzie kończą się działania nauczyciela związane z dyscypliną, a gdzie zaczynają się inne działania typu resocjalizacja czy terapia. Gdzie kończy się „zwykłe” oddziaływanie na ucznia, który źle się zachowuje, a gdzie zaczyna się fachowa interwencja związana na przykład z zaburzeniami zachowania? (J. Pyżalski, w druku). Nie sposób także wymienić wszystkich negatywnych zachowań uczniów, które da się określić jako łamanie dyscypliny. Chociaż w grę może wchodzić naprawdę wiele różnorodnych zachowań, warto w tym miejscu przytoczyć dychoomiczny podział zaproponowany przez Ziporę Shechtman i Judy Leichtenritt (2004). Badaczki te mówią o dwóch typach zachowań: o zachowaniach negatywnych (*misbehaviour*), takich jak przeszkadzanie na lekcji, agresja w stosunku do nauczyciela lub kolegów itp., oraz o zachowaniach nieskoncentrowanych na zadaniach (*off-task behaviour*). Należy uznać, że aktywność ucznia w zachowaniach łamiących dyscyplinę jest kryterium tego podziału. Inni badacze, np. Mateja Pšunder (2005), stosują podziały oparte na stopniu nasilenia (powadze) zachowań negatywnych. Przywołana tu autorka na potrzeby szkoły słoweńskiej stosuje skalę trójstopniową, uwzględniając: zachowania niewymienione w oficjalnym wykazie praw i obowiązków ucznia (np. ściąganie, czytanie gazet podczas lekcji), zachowania określone w oficjalnej dokumentacji jako mniej poważne (np. pozabawione szacunku odnoszenie się do nauczyciela, obrażanie innych uczniów) oraz trzecia grupa zachowań, oficjalnie określanych jako poważne (np. kradzieże, agresja fizyczna, celowe niszczenie mienia szkolnego).

Ta wielość definicji powoduje konieczność zawężenia zakresu naszych rozważań. Dlatego w dalszych analizach skoncentrujemy się na problemach dyscypliny w wychowaniu, ograniczając się do omawiania sytuacji na przykładzie placówki oświatowej, a często nawet – klasy szkolnej. Pomińnię więc zostaną aspekty dyscypliny związane z wychowaniem rodzinnym, a także wychowaniem w innych środowiskach niż szkoła (np. w harcerstwie, placówkach resocjalizacyjnych). Funkcja dyscypliny będzie bowiem inna w zależności od tego, z jakim środowiskiem wychowawczym mamy do czynienia. Nie oznacza to jednak, że ktoś zainteresowany problematyką dyscypliny w wychowaniu domowym niczego

ważnego nie dowie się z książki o dyscyplinie w szkole i klasie, ponieważ pewne prawidłowości są uniwersalne.

Jednak nawet jeśli zawężymy nasze rozważania do klasy szkolnej, nadal niełatwo jest – zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym – jednoznacznie określić, o które zachowania uczniów i nauczycieli chodzi, kiedy mówimy o utrzymaniu dyscypliny. Nie zmienia to jednak faktu, że dyscyplina w klasie jest realnym problemem codziennej praktyki oświatowej, wymagającym przynajmniej podjęcia próby uporządkowania wyników badań, które go dotyczą, i znalezienia dla niego ram teoretycznych. Warto tutaj zaznaczyć, że w publikacjach obcojęzycznych stosuje się także inne, bliskie pojęciu dyscypliny w klasie, pojęcie kierowania (zarządzania) klasą (*classroom management*). Jest ono zwykle rozumiane w literaturze przedmiotu jako zbiór zasad i działań oraz kształtowanie zachowania uczniów w celu wytworzenia karności, odpowiedzialności i współdziałania (T. Fenwick, 1998). Wprowadzenie pojęcia „zarządzanie” sugeruje, że mamy do czynienia z rozbudowaną i opartą na silnych teoretycznych podstawach koncepcją. Czasami rzeczywiście tak jest (T. Fenwick, 1998). Przykładem takiej spójnej koncepcji zarządzania klasą jest podejście, które przedstawili Guy Gilberts i Benjamin Lignugaris-Kraft (1997). Autorzy ci są zwolennikami zintegrowania strategii wpływu nauczyciela na zachowania uczniów w klasie ze strategiami efektywnego nauczania. W tym podejściu zarządzanie klasą silnie wiąże się z umiejętnościami dydaktycznymi nauczyciela. Składowe obydwu zakresów przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Składowe zarządzania klasą

Zarządzanie zachowaniem	Czynności dydaktyczne
Środowisko edukacyjne – przygotowanie środowiska fizycznego w klasie (a) – opracowanie reguł postępowania w klasie (b) Aktywność nauczyciela – wprowadzenie strategii, które zachęcają do pozytywnego zachowania lub likwidują negatywne (c) – mierzenie efektywności wprowadzanych strategii (d)	– planowanie działań lekcyjnych (a) – przedstawianie informacji (także z użyciem pomocy dydaktycznych) (b) – dostarczanie informacji zwrotnych (chwalenie) (c) – ciągła ocena i modyfikacja własnych działań dydaktycznych (d) – efektywne wykorzystanie czasu zajęć (e)

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Gilberts, B. Lignugaris-Kraft, 1997.

Jak wynika z tabeli, udane zarządzanie zachowaniem wiąże się z efektywnym i wysokiej jakości nauczaniem. Nie jest więc tak, że techniki dotyczące zachowania mają „chronić” lub ułatwiać pracę nauczyciela, który uczy nieciekawie lub chaotycznie. Takie podejście pokazuje, że o zarządzaniu klasą warto myśleć całościowo, uwzględniając jego składowe. W zarządzaniu zachowaniem możemy mówić o przygotowaniu fizycznego środowiska edukacyjnego (a) – może to na przykład oznaczać, że każdy uczeń powinien być widoczny. Do tego dochodzi element zapobiegawczy w postaci ustalonych klarownych reguł postępowania w klasie (b). Dzięki nim można uniknąć chociażby tego, że ktoś zachowuje się niewłaściwie, nie wiedząc po prostu, iż jego zachowanie jest niepożądane. Aktywność nauczyciela w zakresie kontroli wiąże się z wprowadzaniem różnych strategii, które zachęcają do pozytywnego zachowania lub zniechęcają do negatywnego, np. strategia kar i nagród (c). Nauczyciel nie może jednak ich stosować automatycznie, powinien obserwować i mierzyć ich skuteczność oraz modyfikować je w zależności od sytuacji (d).

Jednocześnie, aby skutecznie zarządzać klasą, trzeba prawidłowo wykonywać szereg czynności dydaktycznych: prawidłowo planować działania lekcyjne (a) i odpowiednio przedstawiać informacje (b). Należy także dostarczać uczniom informacji zwrotnych dotyczących ich uczenia się (c). Podobnie jak w przypadku zarządzania zachowaniem musi temu towarzyszyć analiza własnych działań nauczycielskich i ich odpowiednia modyfikacja (d). Te wszystkie działania należy prowadzić w taki sposób, aby efektywnie wykorzystać czas zajęć (e).

Omówiony wyżej podział działań jest więc przykładem rozbudowanego, spójnego systemu zarządzania klasą. Czasem jednak (może nawet często) hasło *classroom management* stanowi jedynie etykietę dla wszelkiego rodzaju czynności podejmowanych przez nauczyciela w celu utrzymania ładu podczas zajęć, bez względu na to, czy łączą się one w jakiś uporządkowany system, czy nie.

Różne spojrzenia na dyscyplinę

Przyglądając się jakimukolwiek obiektowi fizycznemu, możemy uzyskać wiele obrazów – zależnie od przyjętej perspektywy i metod oglądu. Jeśli zaczniemy się zastanawiać nad wyglądem jakiegoś budynku, uświadomimy sobie, że inaczej wygląda on z lotu ptaka, a inaczej, kiedy stoimy u jego podnóża. Jeszcze co innego zobaczymy, kiedy wejdziemy do środka lub na dach. Specjalista od materiałów budowlanych dokona analizy cegieł, z których nasz obiekt jest zbudowany, i powie nam coś jeszcze innego niż sami mogliśmy stwierdzić. Jeszcze inne zdanie będzie miał zajmujący się architekturą historyk sztuki, który porówna nasz budynek z innymi, wybudowanymi wcześniej i później. Wreszcie co innego powie nam, ze względu na swój osobisty, emocjonalny stosunek, osoba, która ten budynek projektowała bądź pracowała przy jego budowie. Czy któreś z przedstawionych stanowisk jest bardziej prawdziwe? Albo lepsze niż pozostałe? Wydaje mi się, że żadne. Jednak im więcej różnych punktów widzenia udało nam się poznać, tym więcej wiemy o naszym obiekcie. Co ten dziwny, „budowlany” wstęp ma wspólnego z dyscypliną? Bardzo wiele. Każdy z autorów piszących o dyscyplinie także reprezentuje inny punkt widzenia, zwraca uwagę na inne aspekty tego zagadnienia, proponuje odmienne rozwiązania. Wreszcie inaczej o problemie piszą osoby patrzące wyłącznie z perspektywy teoretycznej, a inaczej praktycy, którym dane było poznać problem osobiście i przeżywać emocje z nim związane. Podobnie jak wcześniej, w przypadku prób oceny wyglądu budynku, także i tym razem nie chcę przesądzać, które spojrzenie na problem dyscypliny jest właściwe. Pragnę tylko zestawić je ze sobą, uporządkować i stworzyć z nich jak najlepszy, możliwie spójny i, mam nadzieję, w miarę pełny obraz. Aby tego dokonać, przedstawię cztery wyodrębnione przeze mnie nurty badań nad dyscypliną w wychowaniu. Nie są one zupełnie odmienne, ale ich za-

rysowanie pozwala lepiej zrozumieć różne punkty widzenia na dyscyplinę. W każdym przypadku podam też konkretne (choć z konieczności tylko wybrane) poglądy charakterystyczne dla danego podejścia.

Nurt aksjologiczny

Polska literatura pedagogiczna, zarówno klasyczna, jak i współczesna, nie pomija problematyki dyscypliny w wychowaniu. Często w starszych pozycjach stosuje się inne pojęcia, takie jak „karność”, które bliskie są problematyce dyscypliny, jednak ich znaczenie wymaga pogłębionego omówienia. Prace te zaliczam do nurtu, który nazwałem aksjologicznym. Mówi się w nich o dyscyplinie w szkole głównie w aspekcie normatywnym. Podejmuje się rozważania na temat roli przymusu w wychowaniu, prawa wychowawcy do narzucania swojej woli oraz wartości, jakie powinien realizować wychowawca. Dwa nazwiska w naszej literaturze pedagogicznej wydają się szczególnie ważne, jeśli chodzi o omawianą problematykę. Mam na myśli Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego (B. Wilgocka-Okoń, 2001). Autorzy ci często w swoich pismach wskazywali na konieczność istnienia karności w wychowaniu. Przykładowo S. Hessen (1931) w swoich *Podstawach pedagogiki* pisze, że karność jest zorganizowanym przymusem, który przez swoje znaczenie porządkujące prowadzi do organizacji. Dlatego, zdaniem Hessena, jeżeli chcemy, by działalność ludzka, w tym edukacyjna, była zorganizowana, musimy do niej włączyć karność. Ale ma być to karność oparta na wartościach, a nie na łamaniu osobowości jednostek. Nie ma tutaj, obecnego w potocznym rozumowaniu, przeciwstawienia dyscypliny i wolności. To właśnie jednostka wolna potrafi poddać się ograniczeniom i sama się ograniczać. Karność jest więc zdaniem Hessena niezbędną właściwością jednostki, aby mogła ona zwycięsko radzić sobie w życiu. Należy tutaj zaakcentować, że nie zbuduje tej cechy (czy nie pomoże wychowankowi jej zbudować) wychowawca, który stosuje tzw. tresurę, czyli używa metod wychowawczych, np. kar i nagród w taki sposób, że nie uczą one podopiecznego samodyscypliny, autonomii i prawidłowych moralnych wyborów, o których wspominałem wcześniej.

Z kolei B. Nawroczyński (1927) w swojej pracy poświęconej swobodzie i przymusowi w wychowaniu wyraża pogląd, że pewien poziom przymusu jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju społecznego i intelektualnego dziecka.

Uważam, że refleksyjny pedagog powinien zapoznać się z literaturą pedagogiczną obejmującą ten nurt pisania o dyscyplinie. Spojrzenie z tego punktu widzenia na pewno ułatwia zrozumienie i analizę stosowanych w praktyce rozwiązań w zakresie dyscypliny w klasie. Podejście to, podobnie jak następne, które omówię, posiada jednak pewne ograniczenia. Nie uwzględnia ono uwarunkowań zachowania uczniów, np. motywacji do niewłaściwych zachowań. Nie dostarcza także nauczycielowi praktycznych wskazówek, jak powinien sobie radzić z niewłaściwym zachowaniem podopiecznych. Pomimo widocznych braków nurt ten można uznać za podstawowy dla pojmowania dyscypliny w szkole, ponieważ dopiero opierając się na rozważaniach aksjologicznych, można budować prawdziwie pedagogiczną praktykę.

Nurt pragmatyczny

Podejście do problematyki dyscypliny nazwane przeze mnie nurtem pragmatycznym najprościej można by określić jako przeciwieństwo nurtu aksjologicznego. Z tego punktu widzenia ujmują omawiany problem dostępne na polskim rynku od niedawna podręczniki (czy może raczej poradniki) dla nauczycieli, którzy chcą się nauczyć, jak lepiej sobie radzić z brakiem dyscypliny w klasie. Niektóre z nich, np. podręcznik Hansa-Petera Noltinga (2004), przedstawiają szereg interesujących propozycji w zakresie metod utrzymania porządku w klasie. Mówi się tutaj wiele o ustalaniu reguł, komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela, regułach stosowania wzmocnień pozytywnych itp. Podobnie, chociaż w bardziej pogłębiony sposób, tę problematykę przedstawia John Robertson (1998). Mamy tu więc praktykę, nastawienie na skuteczność, efekt działania. Brakuje jednak refleksji pedagogicznej czy etycznej, tak widocznej w omówionym wcześniej nurcie aksjologicznym. Czasem pojawia

się ona w szczątkowej postaci (J. Pyżalski, w druku). W podręcznikach autorów reprezentujących ten nurt często przedstawia się materiał empiryczny wskazujący na efektywność lub nieefektywność stosowanych metod utrzymywania dyscypliny zarówno na poziomie klasy, jak i całej placówki oświatowej (K. Cotton, 1990). Na zakończenie warto zaznaczyć, że autorzy książek nurtu pragmatycznego sami często podkreślają, iż ich publikacje służą celom praktycznym i odpowiadają na zapotrzebowanie borykających się z problemami dyscypliny nauczycieli praktyków. Utylitarny charakter tego nurtu oddają słowa przywołanego wcześniej autora podręcznika poświęconego problematyce dyscypliny w klasie, H. Noltin-ga (2004, s. 9). W rozdziale wprowadzającym do swojej książki dla nauczycieli pisze on:

Wiele użytecznych wyników badań i sprawdzonych koncepcji działania nie dociera [...] do szerszych kręgów pedagogów, mimo że nauczycieli borykających się z trudnościami, jakich przysparzają brak dyscypliny i nierozstrzygnięte konflikty, są tysiące. To właśnie chęć zredukowania tak powszechnej niewiedzy stała się motywem do napisania [tej – J. P.] książki.

Sądzę, że ten nurt badań nad dyscypliną w szkole jest bardzo ważny dla pedagogiki. Dzięki niemu ta tematyka przestaje być domeną teoretyków edukacji posługujących się czasami hermetycznym, niezbyt zrozumiałym dla przeciętnego nauczyciela językiem. Ograniczeniem jest wspomniany wcześniej brak pogłębionej refleksji nad stosowanymi w praktyce rozwiązaniami i ich podstawami aksjologicznymi.

Nurt socjologiczny (społeczny)

Można także spróbować spojrzeć na dyscyplinę w klasie, korzystając z ujęć innych niż pedagogika nauk społecznych. Podejście takie także jest obecne w części publikacji dotyczących dyscypliny w szkole.

Naukowcy będący przedstawicielami tego nurtu analizują, jak struktura społeczna (oraz normy społeczne) – zarówno na poziomie makro (O. Speck, 2005), jak i na poziomie grupy czy klasy szkolnej – wpływają na zachowanie jednostek. Relewantne dla tego nurtu jest stosowane

między innymi w teorii Hirschiego pojęcie kontroli społecznej, zarówno formalnej, jak i nieformalnej (B. Urban, 2000). Uwzględnia się tu także problem naznaczenia społecznego (*labellingu*) i jego związku z inicjowaniem, a szczególnie kontynuowaniem zachowań niepożądanych. Obiecująca, chociaż jeszcze niestosowana w kontekście dyscypliny w szkole, jest socjologiczna teoria „wybitych szyb” (G. Kelling, C. Coles, 2000). Jej nazwa pochodzi od opisu następującej sytuacji: w budynku ktoś celowo wybił jedną szybę, a w krótkim czasie wybito kolejne. Teoria ta wydaje się szczególnie przydatna dla nauczycieli pracujących w szkołach funkcjonujących w kryminogennym, niesprzyjającym środowisku. Wskazuje ona na skuteczność (potwierdzonych w praktyce) strategii polegających na szybkiej interwencji (nawet w przypadku niezbyt groźnego zakłócenia porządku), której towarzyszy ścisła współpraca ze środowiskiem lokalnym i budowanie poparcia społecznego dla niej. Konieczność szybkiej reakcji nauczyciela na niewłaściwe zachowanie jest zresztą podkreślana w wielu podręcznikach wcześniej omówionego nurtu pragmatycznego (np. J. Robertson, 1998). Do nurtu socjologicznego zaliczyłbym także prace analizujące sytuację społeczną nauczycieli wynikającą z tego, co robią (lub czego nie robią), jeśli chodzi o dyscyplinę. W pracach tych często mówi się o dyscyplinie w kontekście praw ucznia, ale także – coraz częściej – praw nauczyciela. Przykładem takiego spojrzenia na omawiany problem jest artykuł D. Coulby’ego (1988, s. 160). Autor pisze między innymi:

to bardzo kuszące, aby znaleźć kogoś odpowiedzialnego za tak poważne problemy, jak złe zachowanie w klasie. Jednakże tendencja, by obciążać tą odpowiedzialnością nauczycieli, musi zostać powstrzymana. Teoretycy edukacji powinni przestać oskarżać nauczycieli za problemy, których sami są często ofiarami¹.

Można powiedzieć, że zwolennicy tego spojrzenia na dyscyplinę w szkole koncentrują się głównie na wyjaśnianiu zachowań ucznia i nauczyciela, i to głównie na podstawie mechanizmów społecznych.

¹ Wszystkie cytaty z D. Coulby’ego (1988) podaję w tłumaczeniu własnym.

Nurt dialogiczny

Nazwa tego nurtu pochodzi od słowa „dialog”. Dlaczego dialog jest tak istotny? Otóż dlatego, że przedstawiciele tego nurtu bardzo często koncentrują się w swoich rozważaniach dotyczących dyscypliny na wpływie postępowania nauczyciela na kontakt z dzieckiem. Główną ich troską jest to, by działania nauczyciela nie zraniły dziecka, nie poniżyły go i by nie opierały się na przemocy. Zapewnia to wybór dialogu jako narzędzia wspomagającego wpajanie dziecku dyscypliny. Warto też zwrócić uwagę na to, że autorzy omawianego nurtu propagują metody, które można by nazwać asertywnymi, gdyż pozwalają one także na obronę praw wychowawcy, który nie powinien być ani agresywny, ani uległy. Ewentualne konsekwencje nie są zazwyczaj karą wymierzoną uczniowi przez nauczyciela, lecz wynikają z naturalnego biegu wydarzeń na zasadzie „nie wzięłeś parasola, to zmokłeś”. Tradycyjnie stosowane kary rozumiane są jako metody przynoszące krótkotrwałe, doraźne rezultaty. W podejściu dialogicznym chodzi natomiast o długofalowe działanie. Jedną z przedstawicielek tego nurtu, Jane Nelsen (2000, s. 94), ujmuje to następująco:

dziecko niegrzeczne to dziecko zniechęcone, [...] najlepszym sposobem zlikwidowania motywacji do złego zachowania jest znalezienie pozytywnego sposobu zapewnienia dziecku przynależności i znaczenia.

Osiowym pojęciem tego nurtu jest samokontrola. Chodzi o to, by w dziecku następowały zmiany wewnętrzne, w wyniku których zewnętrzna interwencja i kontrola ze strony wychowawcy stanie się zbędna. Oczywiście nie znaczy to, że inni autorzy, spoza nurtu dialogicznego, nie zwracają uwagi na kontakt i relacje z dzieckiem, jego autonomię i samokontrolę. Nie stawiają oni po prostu tych spraw w centrum swoich rozważań, tak jak robią to przedstawiciele nurtu dialogicznego.

Niektórzy przedstawiciele tego nurtu koncentrują się bardziej na osobie nauczyciela niż na osobie ucznia. Interesuje ich, kogo uczniowie chcą słuchać, jakimi cechami charakteryzuje się ten, kto potrafi utrzymać dyscyplinę. Takie podejście, zwracające uwagę na cechy nauczyciela, znajdziemy już u wspomnianego wcześniej Kwintyliana (1951). Píše on, że „temperamenty burzliwe od wykroczeń” ma powstrzymywać nieskazitelnosć i powaga nauczyciela. Za ważnością takiego podejścia przemawiają często wypowiedzi uczniów, z których wynika, że w kontekście radzenia