

AGNIESZKA RYPEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Wzorzec językowy a wzorzec osobowy nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej

Wiek średni, o żywym temperamencie, nieprzeciętna umysłowość, systematycznie doksztalcający się, ideowy, zrównoważony, spokojny, opanowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, łagodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci i sam je posiadający, sumienny i obowiązkowy, pracowity, zamilowany do pracy pedagogicznej, posiadający szerokie zainteresowania społeczne, gruntownie wykształcony, mający bogate doświadczenie życiowe, zwłaszcza pedagogiczne<sup>1</sup>.

Oto idealny wzór osobowy nieistniejącego i (co więcej) niemogącego w rzeczywistości istnieć, nauczyciela, zestawiony z życzeń uczniów, nauczycieli, absolwentów, rodziców i władz oświatowych – respondentów licznych badań pedagogicznych. Lista tych cech nie jest oczywiście zamknięta. Ten abstrakcyjny konstrukt można w sposób niemal nieograniczony poszerzać o kolejne postulowane cechy, takie choćby, jak: „żywość wyobraźni” umożliwiającą wżywanie się w cudze stany psychiczne<sup>2</sup>, konieczność pamięciowego opanowania przez polonistę kilkuset dłuższych i krótszych tekstów literackich, a nawet obowiązek prawny celibatu nauczycielek, istotnie respektowany na Śląsku w latach 1926 – 1938<sup>3</sup>.

Na ukształtowanie się w polskiej tradycji pedagogicznej takiego wyidealizowanego, misyjnego obrazu nauczyciela niewątpliwy wpływ miała opublikowana w pierwszym ćwierćwieczu ubiegłego stulecia niewielka, chętnie dziś przywoływana rozprawka Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Jej metafizyczny tytuł zapowiada apostołską zgoła treść. Istotę „duszy nauczycielstwa” stanowić bowiem winny: „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad wszystkim miłość dusz ludzkich, co jest darem indywidualnym, powołaniem, przejawem wyższego, duchowego w człowieku pierwiastka”<sup>4</sup>. Ten sposób myślenia wpły-

<sup>1</sup> W. Wojtyński, *Osobowość nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 520.

<sup>2</sup> B. Pękala, *Słowo o polonistce*, Bydgoszcz 1999, s. 42.

<sup>3</sup> M. Łojek, *Z dydaktyką literatury na co dzień*, Bydgoszcz 2004, s. 278–281.

<sup>4</sup> S. Wołoszyn, *Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki*, w: *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, Wrocław 1986, s. 41.

nał na traktowanie profesji nauczyciela jako zawodu szczególnej kategorii. Mówi się zatem, że jest to zawód „zaufania społecznego”, wobec którego cały naród jest ekspertem. Określa się go jako „półprofesjonalny”, bo jego istotą jest misja i powołanie, a nie rzemiosło<sup>5</sup>, łączy się go ze sztuką i mistrzostwem, którego osiągnięcie wymaga ofiar<sup>6</sup>.

W rzeczywistości norma misji nie jest przekładana na konkretne obowiązki, lecz wyraża się przede wszystkim w zinternalizowanym głęboko przeświadczeniu o szczególnej wrażliwości i odpowiedzialności zadań nauczyciela. Toteż, jak zauważa Zofia Kawka, „na poziomie ogólnych deklaracji (...) nauczyciel czuje się „misjonarzem” odpowiedzialnym za wychowanie młodej generacji, natomiast na poziomie konkretnych zadań – dydaktykiem przekazującym określony, z reguły wąski, fragment wiedzy, bez zrozumienia potrzeby podmiotowości dzieci i młodzieży, autokreacji i budowania tożsamości”<sup>7</sup>. Kazimierz Nalaskowski dodaje: „Misjonarskie szaty są przyoblekane przez nauczycieli tylko wówczas, gdy trzeba je rozdzierać, gdy trzeba nimi przysłonić nagość nieskuteczności działania [...], nieumiejętność samodzielного myślenia, a także jako odpowiedź na wielogłosową krytykę”<sup>8</sup>.

Krytyka ta w znacznej mierze dotyczy różnorodnych przejawów przemocy symbolicznej, wynikającej z samej struktury szkoły, u której podstaw leży asymetria ról nauczyciela i ucznia. Jak wynika z badań W. Muzyki i J. Bińczyckiej, nauczyciele wśród różnorodnych form przemocy stosują między innymi intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie. Stoją na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych, podporządkowania się nauczycielom i szanowania ich, nie wiążąc tych zachowań z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów. Na skutek tego szkoła staje się nie tylko naturalną przestrzenią ujawniania się agresji, ale i samą ją wyzwała, przerzucając ciężar swej części winy na czynniki pozaszkolne, np.: wadliwe funkcjonowanie rodziny ucznia, jego zaburzenia osobowościowe czy niewłaściwy wpływ mediów oraz środowiska koleżeńskiego<sup>9</sup>.

Uczniowie zapytani przez J. Bińczycką o treść snów o szkole i nauczycielach ujawnili potężną dawkę agresji i niechęci w postaci marzeń o zemście:

- *Połamalbym mu kości i dał psom.*
- *Utworzyłbym obóz i tam zamknął wszystkich nauczycieli.*
- *Nadałbym na niego mafię pruszkowską.*
- *Przed domem rozlałbym walerianę i potem patrzył, jak tam zbiegają się wszystkie koty z okolicy*<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 128.

<sup>6</sup> Z. Klemensiewicz, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, red. A. Kalkowska, Warszawa 1982, s. 826.

<sup>7</sup> Z. Kawka, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998, s. 78.

<sup>8</sup> K. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997, s. 120.

<sup>9</sup> Podaję za: B. Śliwierski, *Jak zmienić szkołę?*, Kraków 1998, s. 195.

<sup>10</sup> Tamże, s. 196.

Podobne natężenie wrogości i pogardy uwidacznia się także w zgromadzonych przeze mnie socjolektalnych nazwach nauczycieli. Większość z nich stanowią wyzwiska, często wyjątkowo obelżywe i wulgarne, np.: *banda dziwek i pedałów, banda kretynów, bydło, celowi, hołota, cwele, downy, gnój, kłamcy, kutasy, oszuści, poprane lizonogi, psychopaci, pomyleńcy z nadszarpniętą psychiką, szmaty, śmieciarze, zwierzęta*. Kolejna pokaźna grupa leksemów ukazuje nauczycieli jako osoby dręczące uczniów, np.: *dręczyciele, gnębiciele, kaci, krwiopijcy, niszczyciele, pluton egzekucyjny, prześladowcy, sadyści*<sup>11</sup>.

Wszystkie te stwierdzenia dowodzą, jeśli nie całkowitego upadku autorytetu nauczyciela, to przynajmniej dewaluacji pełnionych przez niego funkcji społecznych. Przyczyny takiego stanu rzeczy są oczywiście złożone. Części z nich należy szukać w błędnych założeniach, które przyjmują zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich rodzice. Ci pierwsi często uważają, że autorytet jest swego rodzaju obowiązkowym darem dla nauczyciela ze strony środowiska czy władz szkolnych. W związku z tym nie akceptują faktu, że muszą sami tak pracować i mieć takie wyniki pracy, aby skłonić środowiskowo do uznania własnej osobowości i tym samym zyskać i utrwalić swój autorytet. Błąd wielu uczniów, rodziców i części nadzoru pedagogicznego polega natomiast na tym, że oceniając poszczególnych nauczycieli, przyrównują ich do wyidealizowanego wzorca, któremu większość uczących nigdy nie będzie w stanie sprostać. Dla udokumentowania tego stwierdzenia wystarczy przywołać wyniki badań Karola Kołłowskiego, który wyodrębnił następujące cechy, związane z pojęciem autorytetu nauczyciela: ideowość, moralność, mądrość życiową, wiedzę i ogólną kulturę umysłową, mistrzostwo dydaktyczne, mistrzostwo pedagogiczne (w tym takt pedagogiczny), kulturę osobistą, na którą między innymi składa się, tak trudna do osiągnięcia, umiejętność wtapiania się w środowisko i jednoczesnego izolowania się od niego oraz, równie trudne do osiągnięcia, zdobycie przez pedagogów odpowiedniej stopy życiowej<sup>12</sup>. Niezależnie od tego, jak zdiagnozują się przyczyny osłabienia autorytetu nauczyciela, przyznać trzeba, że dla współczesnej młodzieży nauczyciel rzadko stanowi powszechnie akceptowany wzorzec osobowy.

Czy zatem nauczyciel, nie będąc dla uczniów wzorcem osobowym, może skutecznie propagować wzorzec językowy, czy wreszcie sam może stać się osobowym wzorcem językowym takim, jakim dla wielu są wybitni pisarze, publicyści lub ludzie w różny sposób związani z kulturą wysoką? Polska tradycja dydaktyczna nakłada na nauczyciela, a zwłaszcza na polonistę, obowiązek edukacji językowej. To zadanie oczywiste i bezsprzecznie potrzebne. Jednocześnie w tradycji tej utrwaliło się, nieznanne na taką skalę w innych systemach nauczania, poszerzanie wzorca osobowego nauczyciela o cechy właściwe osobowemu wzorcowi językowemu. Ten stan rzeczy, wymuszony trudną historią Polski

<sup>11</sup> A. Rypel, *Katecheci i lekcje religii w socjolekcie młodzieży szkolnej*, w: *Język, szkoła, religia*, red. A. Lewińska, M. Chmiel, Pelplin 2007, s. 337.

<sup>12</sup> K. Kołłowski, *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 37.

i porozbiorową rzeczywistością, w której szczególne znaczenie miało kultywowanie przez nauczycieli czystego i pięknego języka polskiego, utrzymał się długo po odzyskaniu niepodległości.

Najpełniej tradycję tę obrazuje fragment przemówienia Zenona Klemensiewicza, wygłoszonego w 1967 roku podczas spotkania polonistów wykształconych i przygotowanych do pracy nauczycielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim:

Dla polonisty język musi być czymś więcej niż dla każdego innego nauczyciela. Jego stosunek do języka musi być inny. A jaki? Idzie o stosunek osobisty do języka ojczystego. Nie tworzy go, choć z pewnością wspiera w sposób bardzo istotny, znajomość gramatyki opisowej i historycznej oraz historii języka, bo nie jest ideałem stosunek naukowo-badawczy, gdzie mowa staje się przedmiotem świadomych obserwacji, dociekań i teoretycznych ujęć, ale właśnie ten żywy, bezpośredni, osobisty, podmiotowy stosunek, gdzie mowa staje się częścią naszego życia wewnętrznego, wyrazem naszego jestestwa. [...] Stosunek polonisty do języka musi łączyć postawę rozumową i uczuciową. A wtedy język ojczysty stanie się dla niego wartością godną najwyższego szacunku, miłości i przywiązania, bo będzie widzieć w języku dorobek zarówno wielowiekowego rozwoju ludzkości i narodu, jak też wynik indywidualnego rozwoju jednostki, która nie raz w trudzie i znoju szuka językowej formy dla wewnętrznej treści swego życia. A to znajdzie odbicie we własnej mowie polonisty. Będzie jasna i prosta, rzeczowa i porządna, nie pozbawiona piękna wysłowienia, drgająca bezpośredniością życia w należytej intonacji, we wzorowej dykcji. Ta mowa stanie się najbardziej przekonującym, najbardziej pociągającym wzorem dla młodzieży<sup>13</sup>.

Jaka jest mowa współczesnych nauczycieli? Językoznawcy badający to zagadnienie doszli do wniosku, że poziom kultury słowa w szkole stale się obniża. Jadwiga Kowalikowa zauważa nawet powstanie swoistej, szkolnej odmiany języka, która rozwija się wprawdzie na bazie dialektu kulturalnego, ale charakteryzuje się także obecnością elementów potocznych oraz gwarowych, jak również szeregiem błędów i wykolejeń z pewnością odbiegających od zasad poprawnościowych i estetycznych<sup>14</sup>. Do najczęściej występujących błędów zalicza się:

1. Naruszanie normy wymawianiowej, np.: niedopuszczalne asymilacje i redukcje grup spółgłoskowych: *-trzy-* jako *-czy-*, *-siry-* jako *-szczy-*; błędne akcentowanie form czasu przeszłego i form trybu przypuszczającego.

2. Wykolejenia deklinacyjne, np.: nieznanomość poprawnych końcówek fleksyjnych (*Twardowski zapisał duszę diabłowi*), brak odmiany nazwisk (*nagroda dla Jacka Malec*).

3. Usterki syntaktyczne, np.: błędne operowanie imiesłowowymi równoważnikami zdania (*Czytając tę powieść, urzekają nas opisy przyrody*), stosowanie niewłaściwych łączników w zdaniach podrzędnie złożonych (np.: *To wiersz, gdzie ukazane jest nie tylko piękno przyrody*), zakłócenia w uzgadnianiu form pod-

<sup>13</sup> Z. Klemensiewicz, *Składnia...*, s. 778-779.

<sup>14</sup> J. Kowalikowa, *Między kulturą języka a skutecznością komunikacyjną, czyli jak mówi się dzisiaj w szkole*, w: *Kultura języka dziś*, red. W. Pisarek, H. Zgólkowa, Poznań 1995, s. 219.

miotu i orzeczenia (*Kordiana cechuje rozpacz i żal do świata*), użycie niewłaściwych przymków (*W domu napiszcie informację z sobotnich prac domowych*).

4. Naruszanie łączliwości związków wyrazowych (*Rozwiążcie teraz to ćwiczenie; Dlaczego rymy regularne odgrywają w tym wierszu takie znaczenie?*).

5. Używanie tautologii i pleonazmów (*To wyraz jego osobistych i indywidualnych przeżyć; Na emigracji nadal kontynuował działalność patriotyczną*).

6. Stosowanie licznych anglicyzmów (*Przeczytajcie tylko te wyhajlajutowane wyrazy; sorry; OK*)<sup>15</sup>.

7. Brak panowania nad różnego typu natręctwami językowymi.

Nietrudno zauważyć, że takie same błędy występują w polszczyźnie innych użytkowników języka, także tych, którzy wywodzą się z kręgów inteligencji. O ile w stosunku do lekarzy, prawników czy księży odbiorcy potrafią zdobyć się na wyrozumiałość, o tyle w stosunku do nauczycieli, szczególnie polonistów, nie ma społecznego przyzwolenia na niepoprawne zachowania językowe. Studenci pierwszego roku filologii polskiej, wspominając swoje szkolne doświadczenia, dali dowód, że uczniowie przywiązują dużą wagę do jakości polszczyzny swoich nauczycieli, a jej poprawność jest jednym z czynników wartościowania nauczyciela, a pośrednio także odrzucania go jako wzorzec osobowy, np.:

1. [...] *na historii za to był prawdziwy kabaret. Nasza pani miała taki sposób mówienia, wymawiania, że tam, gdzie np. powinna mówić „n” mówiła „ń”. Na lekcjach układaliśmy różne wierszyki, w których wyśmiewaliśmy jej wymowę, np. „A teraz drogie panieńki zwiedzicie warszaskie Łazienki”.*

2. *Nasza pani profesor od polskiego nie mówiła, ale skrzypiała. Często bałam się, że nie dokończy zdania, bo w połowie zawsze się zasapała. Trudno było uchwycić jej myśl. Już w pierwszej klasie przestaliśmy robić notatki, ale ja nie marnowałam czasu, przeczytałam na polskim dużo ciekawych książek.*

Nieudolność językowa nauczycieli, ich brak staranności, utrata wrażliwości językowej a czasem także luki w wiedzy lingwistycznej utrudniającej refleksję nad językiem ujawniają się także:

– w projektowanych przez nich zadaniach dydaktycznych, tzn. w poleceniach i pytaniach kierowanych do uczniów, np.: *Co jest zawarte w słowie „co”?, Kogo zastępuje wyraz „kto” we fragmencie tekstu?; Jaką częścią zdania jest wyrażony wyraz „Kamila”?; Ułóżcie z wyrazów zdania i dostosujcie poszczególne wyrazy przez dostosowanie odpowiedniej formy gramatycznej;*

– w sformułowaniach tematów lekcji, np.: *Czasownik a forma bezokolicznika; Prośba, rozkaz, polecenie, tryb znajomy nam każdemu, bo codziennie używany jest potrzebny i kochany; Kto się podszywa pod przysłówki?;*

<sup>15</sup> Wszystkie przykłady uchybień językowych nauczycieli zamieszczone w tym artykule pochodzą z materiałów gromadzonych w latach 1991-2007 przez pracowników Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na materiały te składają się scenariusze lekcji przygotowane przez nauczycieli oraz sprawozdania i protokoły lekcji sporządzone przez pracowników oraz studentów specjalności nauczycielskiej.

- w tekstach spreparowanych na potrzeby analiz językowych, np.: *Chorująca od miesiąca dziewczynka wróciła do szkoły. Uczniowie obiecali jej pomoc w zaległościach. Dziewczynka była zawstydzona. Nauczycielka była ucieszona tym faktem.*

Potknięcia pedagogów nabierają szczególnego znaczenia wtedy, kiedy uczniowie lub ich rodzice nie mają dostatecznej kompetencji językowej, by błędy te zauważyć. Na mocy uznania nauczycielskiej profesji za zawód zaufania społecznego w dobrej wierze przejmują oni wszystkie, nawet niewłaściwe, zachowania językowe nauczycieli.

Warto zauważyć, że język uczących przestaje być dla uczniów wzorcowy nie tylko na skutek pojawiających się w nim błędów, ale także, jak zauważa Helena Synowiec, na skutek:

przeintelektualizowania informacji, nadużywania pojęć i mało przystępnego wyjaśniania znaczeń oraz braku troski o *rozjaśnianie* sensu wyrazów, którymi posługują się w wypowiedziach oni sami i uczniowie, a które potocznie bywają rozumiane (m.in. znaczeń wyrażań wartościujących typu: tolerancja, wolność, odwaga)<sup>16</sup>.

Badania psychologiczne wykazały, że kiedy zachodzi konieczność zdefiniowania uczniom nieznanego dotąd wyrażenia, wielu nauczycieli dokonuje tego, używając równie (lub nawet bardziej) złożonych słownych ekwiwalentów, co oznacza, że nie potrafią oni przedstawić dzieciom tego pojęcia w takiej formie, jaka odnosi się do ich doświadczenia i aktualnego poziomu rozumienia. W związku z tym wiele pytań zadawanych przez uczniów spotyka się z nieadekwatnymi odpowiedziami nauczyciela. Równie częstym błędem popełnianym przez uczących jest przekonanie, że skoro dzieci wydają się znać konkretne słowo, to ma ono dla nich takie samo znaczenie jak dla nauczyciela. Odnosi się to zwłaszcza do pojęć abstrakcyjnych (np.: „uczciwie”, „właściwie”, „rozumieć”, „osobowość”, „charakter”), jak również tych pojęć, których znaczenie jest zawsze względne (np.: „wysoki”, „blisko”, „szybko”), a także do takich kluczowych pojęć, jak „czas” i „przestrzeń”<sup>17</sup>.

Synowiec zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt zachowań językowych osłabiających nauczycielski autorytet. Paradoksalnie dochodzi do nich wtedy, kiedy uczący przeceniają znaczenie norm języka standardowego. Dzieje się tak na zwartych terenach gwarowych, takich jak np. Śląsk czy Podhale. Nauczyciele nie zawsze doceniają fakt, że znajomość słownictwa związanego z realiami regionu jest szczególnym bogactwem dzieci z rodzin wielopokoleniowych i świadczy o ich kompetencji kulturowej:

Uczący rzadko stwarzają na lekcji takie sytuacje i proponują taką tematykę, która dawałaby młodzieży możliwość celowego używania leksemów gwarowych z określonych kręgów semantycznych. Przeciwnie – zdarza się, że nauczyciele

<sup>16</sup> H. Synowiec, *O porozumiewaniu się w szkole*, w: *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, W. Majer-Baranowska, Lublin 2005, s. 185.

<sup>17</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 104.

- nieznający specyfiki środowiska regionalnego - wymagają od uczniów, aby w rozmowie na tematy związane z regionem (zwyczajami, kulturą materialną) posługiwali się na lekcji wyłącznie słownictwem ogólnopolskim, mimo że nie zawsze są w nim leksemy adekwatne dla wyrażania pojęć oznaczonych wyrazami gwarowymi<sup>18</sup>.

Owo nieliczenie się z doświadczeniami językowymi dzieci i nieuzasadnione narzucanie im nie tylko słownictwa ogólnopolskiego, ale także swojego sposobu postrzegania regionalnych realiów sprawiają, że uczniowie tracą zaufanie do nauczyciela. Ich wypowiedzi stają się mniej spontaniczne. Dążenie do sprostania standardowym normom nawet wtedy, kiedy nie jest to konieczne, dezintegruje uczniowskie wypowiedzi i ostatecznie hamuje aktywność werbalną wielu młodych ludzi.

Na zakończenie należy wspomnieć o tym, że język staje się dla wielu nauczycieli obszarem odzyskiwania autorytetu. Przejawy tego zjawiska są jednak bardzo odległe od idealistycznych założeń Klemensiewicza. Nauczyciel, rozumiejąc potrzebę nawiązania dialogu z uczniem, dąży do opacznie rozumianego partnerstwa. Osłabieniu dystansu między uczestnikami szkolnej komunikacji służy strategia fraternizacji<sup>19</sup>. Polega ona na tym, że nauczyciel stara się w pewnym sensie wejść w świat uczniów, udając, czy nawet samemu wierząc, że jest bardziej jednym z nich niż jednym z nauczycieli. Czyni to w nadziei, że zapewni sobie w ten sposób popularność i akceptację, które niestety są zaledwie substytutami chwiejącego się autorytetu.

Kowalikowa przytacza przykłady akceptowalnych i dydaktycznie uzasadnionych słów, wyrażań i zwrotów skierowanych przez nauczyciela do uczniów, a służących dobrze rozumianemu zacieraniu dystansu, np.: *No, jesteście stado geniuszów, hodowla Einsteinów, przemistrze, można powiedzieć lub Kochani, radzę wchłaniać wiedzę, bo będzie szal pał, festiwal pytonów. Zrobię wam takie wejście smoka, że...!*<sup>20</sup>. W tym wypadku nawiązania do języka potocznego wyrażają ocenę, zachętę i rozmaite emocje. Jak jednak potraktować zachowanie nauczycielki, która na lekcji pokazowej przeprowadzanej w obecności studentów i nauczyciela akademickiego stworzyła następującą sytuację dydaktyczną: W związku z omawianym utworem literackim nauczycielka poprosiła uczniów, aby podawali wyrazy, które kojarzą się im z napisanym na tablicy słowem „złość”. Uczniowie podawali swoje propozycje. Kiedy jeden z nich zaproponował słowo „agresja”, został przez nauczycielkę skarcony za nieadekwatność swego skojarzenia. Następnie kolejny uczeń podał słowo „wkurzony”. Przykład ten, entuzjastycznie przyjęty przez nauczycielkę, został zapisany na tablicy. Pomiędzy uczniem i nauczycielką wywiązał się wówczas dialog:

<sup>18</sup> H. Synowiec, *Nieporozumienia językowe w komunikacji dydaktycznej w szkołach śląskich, w: Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999, s. 331.

<sup>19</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998, s. 133-134.

<sup>20</sup> J. Kowalikowa, *Między kulturą...*, s. 216.

N. *Podajcie przykłady, kiedy jesteście wkurzeni.*

U. *No, na przykład jak siedzę na kompie, a mama coś ode mnie chce.*

N. *To znaczy, że chcesz wtedy mamie odpyskować?*

U. *No, tak.*

N. *A kiedy jeszcze jesteście wkurzeni?*

Dialog ten poświadcza, że to nie język nauczyciela oddziałuje na język uczniów, ale język uczniów wpływa na sposób wystawiania się nauczyciela, a w pewnym sensie także na sposób, w jaki postrzega on świat.

Zabieganie o względy uczniów, fałszywie rozumiana sprawiedliwość oraz brak odpowiedzialności przejawiają się także w akceptowaniu przez nauczycieli niepolonistów błędów językowych i uchybień ortograficznych pojawiających się w różnego typu wypowiedziach pisemnych. Wielu słuchaczy Podyplomowego Studium Polonistycznego zorganizowanego w Instytucie Filologii Polskiej UKW dla nauczycieli innych specjalności przyznało, że nie zaznacza błędów językowych i ortograficznych popełnianych przez swoich uczniów. Nauczyciele ci nie biorą również pod uwagę poprawności ortograficznej i językowej, ustalając kryteria oceniania sprawdzianów czy prac klasowych. Czynią tak częściowo z powodu braku odpowiednich kompetencji, ale przede wszystkim ze względu na przekonanie, że uwzględnienie tych uchybień byłoby nieuczciwe wobec uczniów i wywołałoby ich słuszne oburzenie. Według opinii tych nauczycieli, kryteria oceny powinny obejmować określony zakres wiedzy i umiejętności z danego przedmiotu, a nie, jak się wyrazili, z „języka polskiego”. Wielu z nich pytało, dlaczego mają karać ucznia, który przecież włożył tyle wysiłku w opanowanie materiału. Tylko jedna z słuchaczek – nauczycielka historii – przyznała, że zaznacza wszystkie błędy, które jest w stanie zauważyć. Przyjęła przy tym słuszną zasadę nagradzania za poprawność, a nie karania za jej brak. Postawy takie należą jednak do rzadkości. Większość nauczycieli swoim podejściem do kwestii norm poprawnościowych zdaje się udowadniać uczniom, że dbałość o kulturę języka i przestrzeganie zasad ortograficznych to jedynie część szkolnego przedmiotu „język polski”, tak, jak obliczanie równań z dwiema niewiadomymi jest częścią matematyki. Poza lekcjami polskiego i w realnym życiu można odnosić sukcesy, nie znając dobrze norm poprawnościowych i nie stosując się do nich. Liczne przykłady z życia publicznego niestety potwierdzają tę tezę.

Różnorodne relacje zachodzące między wzorcem osobowym nauczyciela a wzorcem językowym skłaniają do wniosku, że na przeszkodzie do ich realizacji stoją przede wszystkim zbyt idealistyczne, życzeniowe wyobrażenia o nauczycielu i jego zadaniach. Do nauczycielskich kompetencji należy zatem podejść inaczej – zacząć nie od wyobrażeń o tym, jaki powinien być nauczyciel, ale od tego, co współczesny nauczyciel tak naprawdę robi i co robić musi<sup>21</sup>. Wśród kluczowych umiejętności, opisanych szczegółowo jako zbiór czynności, które musi podjąć nauczyciel, aby mieć profesjonalne osiągnięcia, nie może zabraknąć

<sup>21</sup> Por. J. Prucha, *Pedeutologia*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwierski, Gdańsk 2006, s. 307.



precyzyjnie sformułowanych wymagań dotyczących jego sprawności językowej, co z kolei powinno znaleźć odzwierciedlenie w programach studiów wszystkich (nie tylko humanistycznych) specjalności nauczycielskich.

Na zakończenie należy oddać sprawiedliwość tym wszystkim nauczycielom (a jest ich przecież niemało), którzy dla swoich uczniów – na przekór czasom i warunkom – stanowią wzór osobowy i dzięki którym kolejne pokolenia młodych Polaków obcuja z piękną i poprawną polszczyzną.

## Bibliografia

- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
- Kawka Z., 1998, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998.
- Klemensiewicz Z., *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, red. A. Kałkowska, Warszawa 1982.
- Kotłowski K., *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 35-38.
- Kowalikowa J., *Między kulturą języka a skutecznością komunikacyjną, czyli jak mówi się dzisiaj w szkole*, w: *Kultura języka dziś*, red. W. Pisarek, H. Zgólkowa, Poznań, 1995, s. 214-223.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2004.
- Łojek M., *Z dydaktyką literatury na co dzień*, Bydgoszcz 2004.
- Nalaskowski K., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.
- Pękała B., *Słowo o poloniście*, Bydgoszcz 1999.
- Prucha J., *Pedeutologia*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. B. Śliwierski, Gdańsk 2006, s. 293-316.
- Rypel A., *Katecheci i lekcje religii w socjolekcie młodzieży szkolnej*, w: *Język. Szkoła. Religia*, red. A. Lewińska, M. Chmiel, Pelplin 2007, s. 329-342.
- Synowiec H., *Nieporozumienia językowe w komunikacji dydaktycznej w szkołach śląskich*, w: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, s. 328-333.
- Synowiec H., *O porozumiewaniu się w szkole*, w: *Bariery i pómosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, W. Majer-Baranowska, Lublin 2005, s. 179-190.
- Śliwierski B., *Jak zmienić szkołę?*, Kraków 1998.
- Wojtyński W., *Osobowość nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 516-521.
- Wołoszyn S., *Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki*, w: *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986, s. 39-46.