

Ewa Kochanowska

## SZKOŁA JAKO PRZESTRZEŃ DIALOGU W RELACJACH NAUCZYCIEL – UCZEŃ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

### WPROWADZENIE

Pojęcie i problematyka dialogu, podejmowane na gruncie wielu dyscyplin naukowych, stosunkowo często stanowią także przedmiot rozważań teoretycznych i prac empirycznych w pedagogice i edukacji jako dziedzinie życia społecznego. Dialog w edukacji jest zagadnieniem wielowątkowym, złożonym w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Niezależnie od przyjętej orientacji filozoficznej podkreśla się, że interakcje między nauczycielami i uczniami w procesie kształcenia i wychowania powinny mieć charakter dialogowy. Najczęściej przywoływany w opracowaniach teoretycznych z zakresu pedagogiki filozof i religioznawca T.A. Gadacz twierdzi, że aby wychowanie stało się pełną rzeczywistością, musi się realizować w dialogu, w spotkaniu nauczyciela-mistrza i ucznia<sup>1</sup>. Na dialogiczny charakter procesów edukacyjnych zwraca również uwagę J. Rutkowiak, która traktuje wychowanie jako dialog, rozumiane jako droga opanowywania umiejętności dialogowania, na której nauczyciel powinien być równocześnie teoretykiem, praktykiem i uczniem w jednej osobie. Wprawdzie nie mówi się tu o spotkaniu osób, zaznacza się jednak równouprawnienie w „poszukiwaniu sensów”, „nadawaniu znaczeń”, przyjmowaniu lub odrzucaniu interpretacji, podejmowaniu „mądrych decyzji” bez uprzywilejowanego dostępu do prawdy<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. T.A. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 107–113.

<sup>2</sup> J. Rutkowiak, *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 47–58.

J. Tarnowski określa wychowanie jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej – zwłaszcza przez interakcje – urzeczywistniać swoje człowieczeństwo”<sup>3</sup> i podkreśla, że po obu stronach procesu pedagogicznego stoją przede wszystkim nie tyle wychowawca i wychowanek, ile raczej człowiek wobec człowieka. Nie ma tu miejsca na dominację wychowawcy lub wychowanka. Najważniejszym momentem pedagogicznym jest obustronny kontakt międzyludzki. Dzięki takiemu ujęciu proces pedagogiczny jest nie jedno-, lecz wielostronny – wychowawca i wychowanek wychowują się wzajemnie. J. Tarnowski wyróżnia trzy aspekty dialogu:

1. Dialog jako metoda (sposób) komunikacji, poprzez którą podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia się i działania (w miarę możliwości).
2. Dialog jako proces, który zachodzi wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został urzeczywistniony. Proces dialogowy może się zatem zacząć od któregośkolwiek z elementów: poznawczego (rozumienie), emocjonalnego (zbliżenie się) lub prakseologicznego (współdziałanie) i stopniowo zmierzać (lub nie) do zajęcia pozostałych sfer.
3. Dialog jako postawa gotowości do otwierania się na zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do całej rzeczywistości<sup>4</sup>.

Wymienione aspekty dialogu mają charakter komplementarny, a współwystępowanie poszczególnych elementów decyduje o tym, z jakim rodzajem, typem dialogu mamy do czynienia w edukacji. Posługując się terminologią M. Bubera, uważanego za współtwórcę nurtu filozofii zwanego filozofią dialogu, możemy wyróżnić dialog prawdziwy, techniczny lub zamaskowany<sup>5</sup>. Dialog prawdziwy zachodzi w „rozmowie lub w milczeniu, gdy każdy z uczestników rzeczywiście nastawia się na drugiego w specyfice jego istnienia i w jego odrębności i zwraca się do niego w nadziei, że powstaną żywe więzi”<sup>6</sup>. Dialog ten wymaga od uczestników pełnej i wzajemnej otwartości. Nauczyciel i uczeń, jako partnerzy, nastawiają się na wspólne zrozumienie, a jest to możliwe dzięki zaufaniu. Dialog techniczny jest metodą zdobywania wiedzy, polegającą na

<sup>3</sup> J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 121.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 126–127.

<sup>5</sup> M. Buber, cyt. za: J. Danilewska, *Dialog edukacyjny – warunek pierwszy: zaufanie*, [w:] *U podstaw dialogu o edukacji*, red. A. Karpieńska, Białystok 2003, s. 21–22.

<sup>6</sup> M. Buber, cyt. za: ibidem.

wymianie poglądów, opinii, i opiera się na komunikacji dwukierunkowej. W sytuacji braku zaufania metoda ta okazuje się nieefektywna, nawet jeśli nauczyciel opanował sprawność prowadzenia edukacyjnego dialogu technicznego, np. w postaci tzw. aktywnego słuchania. Zamaskowany dialog wyraża się w rozmowie człowieka z samym sobą w obecności innych, w taki sposób, że „pozostaje on w fałszywym przekonaniu, że z nimi rozmawia, że go słuchają i rozumieją”<sup>7</sup>. Często nauczyciel, wygłaszając taki monolog, jest zbyt zaśluchany we własne myśli, by otworzyć się na ucznia, przyjąć inny niż własny punkt widzenia. To zamaskowanie sprawia, że ów podmiot nie odczuwa konieczności wprowadzenia zmian w swoim sposobie porozumiewania się z innymi.

Koncepcje pedagogiki dialogu, jakkolwiek ujawniają różnorodność podejść wynikających tak z założeń metodologicznych, jak i z pojmowania samej istoty dialogu, mają wiele punktów istotnych dla praktyki pedagogicznej. Każdy nauczyciel przyjmuje pewną strategię, model porozumiewania się i współpracy z uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym. P. Freire wyróżnił dwa modele współpracy nauczyciela z uczniami oraz ukazał efekty każdego z nich.

Pierwszy model – *problem posing method* – kładzie wyjątkowy nacisk na znaczenie dialogu z uczniem. Nauczyciel traktuje uczniów jako partnerów do rozmowy, podczas której każdy może zadawać pytania, mieć wątpliwości oraz wyrażać własny punkt widzenia. Model ten kształtuje u podopiecznych naturę badacza, czyli kogoś, kto nie patrzy na omawiany problem tylko z jednej, sztucznie ograniczonej strony. Wyposaża on uczniów w wiedzę i umiejętności, które pozwalają im łatwiej odnaleźć się w otaczającej ich rzeczywistości.

W drugim modelu przedstawionym przez P. Freirego, określonym jako *banking education*, edukujący jest stroną wyraźnie dominującą, ma władzę i autorytet. Jego zadaniem jest przekonać edukowanych o słuszności swojego stanowiska. Nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za przygotowanie zajęć i dostarczenie informacji, natomiast uczeń ma za zadanie je zapamiętać. Poddanie pod dyskusję wiedzy przekazywanej przez nauczyciela jest bardzo ograniczone lub niemożliwe. W konsekwencji doprowadza to do obniżenia kreatywności i aspiracji uczących się. Ciągłe podawanie gotowych rozwiązań, wiedzy niedopuszczającej odstępstwa od jej powszechnej interpretacji sprawia, że cała aktywność, która tkwi w młodym umyśle, zostaje uśpiona<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> M. Buber, cyt. za: ibidem, s. 22–23.

<sup>8</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, London 2000, s. 66–71.

Celem niniejszego opracowania jest próba analizy czynników wpływających na tworzenie w codziennej praktyce szkolnej przestrzeni współbycia i dialogu pomiędzy uczniami i nauczycielami.

## UWARUNKOWANIA DIALOGU NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI W PRZESTRZENI SZKOŁY

Szkoła jako instytucja społeczna zmienia się wraz z kontekstem jej funkcjonowania. Kierunki tych zmian powinny odpowiadać i sprzyjać rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Wymaga to pogodzenia tradycyjnego modelu przyswajania i reprodukcji wartości według potrzeb społecznych z modelem akcentującym potrzebę edukowania człowieka zgodnie z warunkami przeobrażającej się rzeczywistości, którą człowiek powinien zmieniać<sup>9</sup>. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej funkcje, wskazuje się na trzy zasadnicze modele szkoły i zarazem odpowiadające im teorie dydaktyczne:

- a) Model tradycyjny, służący transmisji wiedzy, kultury, wartości i poglądów, polegający na tym, że w szkole panują autokratyczne stosunki, oparte na dominacji nauczyciela nad uczniem. Nauczyciel steruje aktywnością uczniów i występuje w roli autorytetu wiedzy i wartości. W dialogu nauczyciela z uczniem role są jasno wyznaczone, tzn. nauczyciel jest tym, który dostarcza wiedzę, zadaje pytania i sprawdza w ten sposób poziom opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności.
- b) Model romantyczny, zakładający indywidualny rozwój jednostki. Jego istota zawiera się w tym, że w szkole nauczyciel powinien dbać o wszechstronny rozwój każdego ucznia, wytworzyć korzystną atmosferę dialogu poprzez zmniejszenie dystansu między nauczycielem a uczniem. Poszanowanie podmiotowości ucznia sprzyja nawiązywaniu kontaktu osobistego i autentycznego dialogu. Nauczyciel i uczeń są twórcami pytań.
- c) Model progresywny, przyczyniający się do zmiany społecznej, zgodnie z nim szkoła powinna ukazywać uczniom problemy i konflikty funkcjonowania w życiu społecznym i uczyć je rozwiązywać. Nauczyciel powinien traktować ucznia jako swojego partnera, obdarzać go

<sup>9</sup> Szerzej na ten temat: E. Kochanowska, *Questions as a unit of the dialogue in the process of the didactic communication*, „MeTis. Mondì Educativi. Temi Indagini Suggestioni” 2012, A. 2, n. 1, <http://www.metis.progedit.com> [dostęp: 15.06.2014].

zaufaniem, uważnie słuchać pytań zadawanych przez ucznia, nie narzucać własnego punktu widzenia, co umożliwi w pełni autentyczny dialog<sup>10</sup>.

Przebieg procesów komunikacyjnych w praktyce szkolnej jest w głównej mierze odbiciem przekonań nauczyciela na temat istoty procesu nauczania – uczenia się. Może to doprowadzić, zdaniem D. Barnes, do przyjęcia postawy nauczyciela „transmisji” bądź nauczyciela „interpretacji”.

Nauczyciel „transmisji” reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę scentralizowaną, a wszystkie kontakty słowne z uczniami są głównym środkiem przekazu wiedzy. Najważniejszym zadaniem staje się ocena i korekta osiągnięć szkolnych ucznia, zgodnie z kryteriami wiedzy formalnej zawartej w programach i podręcznikach. Relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem w procesie komunikacji są nierówne, asymetryczne, tzn. to nauczyciel głównie pyta, chcąc uzyskać odpowiedź ucznia, zgodną najczęściej z kryteriami tzw. wiedzy podręcznikowej. Pytania nauczyciela mają głównie charakter odtwórczy.

Postawa edukacyjna nauczyciela „interpretacji” jest natomiast, według Barnes, otwarta na wiedzę, formę zdolności ucznia do jej przetwarzania, organizowania myśli i twórczych działań edukacyjnych. Kryteria osiągnięć szkolnych ucznia są więc wynikiem dialogu, interakcji z innymi, partnerstwa nauczyciela i ucznia w ciągłym gromadzeniu wiedzy. Organizowanie dialogu edukacyjnego staje się tu głównym zadaniem nauczyciela i treścią jego postawy edukacyjnej. Nauczyciel „interpretacji” powinien posiadać wiele predyspozycji, a mianowicie:

- zdolność do tworzenia szkolnego środowiska informacyjnego, które powoduje aktywność poznawczą i edukacyjną uczniów;
- zdolność do tworzenia sytuacji komunikacyjnej i dwupodmiotowej interakcji nauczyciel – uczeń;
- zdolność do wspierania rozwoju ucznia, do respektowania jego praw i ukierunkowania komunikacji edukacyjnej na jego rozwój;
- zdolność do autokreacji, rozwoju własnej indywidualności i tworzenia obrazu własnego „ja”;
- zdolność do innowacji i realizacji celów edukacyjnych szkoły nie według zasad replikacji, ale realizacji tych celów w sposób innowacyjny,

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat: B.D. Gołębnik, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, red. B. Śliwowski, Z. Kwieciński, Warszawa 2003, s. 117 i nn.

do kreowania ucznia na miarę współczesnych potrzeb egzystencjalnych i jego możliwości twórczych<sup>11</sup>.

Nauczyciel „transmisji” nie buduje przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej prawdziwemu dialogowi z uczniem. Najczęściej stosuje autorytarny wzorzec komunikacji<sup>12</sup>, wyrażając jako nadawca bezpośrednio lub pośrednio to, czego oczekuje od odbiorcy, czyli ucznia, i bierze na siebie odpowiedzialność za działania, jakich się on podejmuje. W grupie o wzorcu autorytarnym dominuje komunikacja jednostronna o charakterze dyrektywnym. Nauczyciel „interpretacji” stosuje współpracujący wzorzec komunikacji, tzn. że jako nadawca nie przedstawia w sposób dyrektywny precyzyjnych wymagań wobec ucznia ani ukrytych pod argumentacją własnych sądów. Komunikacja ma charakter dwustronny – nadawca wyraża zgodę, aby zachowania odbiorcy przebiegały niezależnie od jego oczekiwań. Pośrednim wzorcem komunikacji jest manipulacja, kiedy nadawca manipuluje emocjami i potrzebami odbiorcy w sposób niejawnym w celu nakłonienia go do podjęcia działań zgodnych z oczekiwaniami nadawcy. Odbiorca ponosi odpowiedzialność za podjęte działania, co jest stanem pożądanym przez nadawcę. Proces komunikacji raz zbliża się do wzorca autorytarnego, a w innym przypadku do wzorca współpracującego<sup>13</sup>.

Wyniki badań podejmowanych nad dialogiem edukacyjnym wykazują, że dzisiejsza polska rzeczywistość szkolna jest – niestety – najczęściej rzeczywistością monologu<sup>14</sup>. Oznacza to, że komunikacja między nauczycielem i uczniem ma charakter jednostronny, i to głównie nauczyciel jest osobą, która formułuje i zadaje pytania na wszystkich etapach edukacyjnych. Zdecydowana większość pytań kierowanych przez nauczycieli do uczniów dotyczy obszarów dydaktycznych i co więcej, dominują pytania proste, odtwórcze, wymagające ściśle określonej odpowiedzi. Stosunkowo rzadko natomiast pojawiają się pytania zachęcające uczniów do wymiany myśli, inicjujące wzajemną wymianę myśli, poglądów i opinii. Margines stanowią również właściwie zadane pytania dotyczące sfery wychowawczej. Tymczasem nauczanie i wychowanie przez

<sup>11</sup> Zob. szerzej na ten temat: D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988, s. 174–199.

<sup>12</sup> P. Andrusiewicz, *Cele i różne formy dialogu nauczyciela z uczniami*, „Ojczyzna – Polszczyzna” 1995, nr 2, s. 37.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>14</sup> Zob. M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005, s. 149.

dialog i do dialogu powinny przede wszystkim zakładać dwupodmiotowość relacji dorosły (nauczyciel, wychowawca, rodzic) – dziecko. Nigdy relacja: nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek nie jest wyłącznie asymetryczna, ponieważ uczeń, wychowanek oddziałuje również swoją osobowością na nauczyciela, co doprowadza do wzajemnej wymiany wartości osobowych i zjednoczenia osób ukierunkowanego na prawdę i dobro<sup>15</sup>.

Innowacyjna edukacja, zdaniem B. Dymary, wymaga stworzenia wielorako zhumanizowanej przestrzeni współbycia i dialogu pomiędzy uczniami i nauczycielami obejmującej:

- a) przestrzeń realną w szkole i przedszkolu rozumianą jako miejsce pracy i życia, społecznych kontaktów i możliwości osobistego „zakotwiczenia się” ucznia-dziecka w szkolnej przestrzeni;
- b) intelektualną przestrzeń współbycia, czyli przestrzeń dobrej orientacji w zakresie rozumienia wspólnie badanych problemów, przestrzeń radości i fascynacji wynikającą z myślowych odkryć, także trud pokonywania „oporu materii” i labiryntów rozumowych uwikłań;
- c) współbycie emocjonalne, tj. przestrzeń dynamiczną, pulsującą, opartą nie tylko na językowych formach komunikacji, lecz także na innych sposobach wyrażania uczuć;
- d) mentalność jako charakterystyczny dla danej jednostki lub grupy społecznej sposób myślenia, uwarunkowany kulturowo lub społecznie; można mówić o mentalności otwartej, zamkniętej, kołtuńskiej, instrumentalnej, fascynującej, charyzmatycznej, każda z nich warunkuje jakość i poziom współbycia lub niemożność jego zaistnienia w znaczeniu pozytywnym;
- e) światopoglądową przestrzeń współbycia wymagającą tolerancji, cierpliwości, zdolności i przewyższania kryzysów, optymizmu i nadziei, opierającą się na dialogu rzeczowym i personalnym między podmiotami edukacji;
- f) terapeutyczną przestrzeń interpersonalną wpływającą z ogólnej atmosfery szkolnych zajęć, poczucia wolności, odprężenia i bezpieczeństwa, kształtującą się w warunkach wzajemnego zaufania i możliwości zadawania pytań nauczycielom przez uczniów na różne tematy;

<sup>15</sup> M. Butrymowicz, *Tworzenie dwupodmiotowych sytuacji edukacyjnych jako warunek nowatorstwa nauczycieli klas początkowych*, [w:] *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Kida, Rzeszów 1998.

- g) duchową przestrzeń pedagogiki współbycia wynikającą z dobrego funkcjonowania innych przestrzeni, która charakteryzuje się:
- synergetycznym podłożem;
  - poszukiwaniem miejsca na radość, satysfakcję, poczucie spełnienia i bezpieczeństwa dla każdego dziecka, niezależnie od jego uzdolnień, zdrowia i warunków życia;
  - uznawaniem miłości, dobra, prawdy, sprawiedliwości i tolerancji za kwintet wartości współwystępujących<sup>16</sup>.

Aby dialogowanie w szkole, rozumiane jako proces, działanie<sup>17</sup>, umożliwiło uczniom i nauczycielom osiągnięcie celu, jakim jest wzajemna otwartość i zrozumienie, należy wziąć pod uwagę poszczególne jego składniki, takie jak: cel dialogowania, podmioty dialogujące, omówione wcześniej metody dialogowania i warunki, w których dialog się odbywa. Celem dialogu edukacyjnego powinno być przede wszystkim właściwe ukierunkowanie zmian w osobowościach uczniów prowadzące do uświadomienia sobie przez nich swoich możliwości, potrzeb, wiedzy i umiejętności, a także odkrycie własnych ograniczeń. Prawdziwy dialog powinien otwierać uczniowi drogę do doskonalenia siebie w relacji z nauczycielem i innymi uczniami – podmiotami dialogu.

W budowaniu doświadczeń podmiotowych szczególną rolę odgrywają interakcje, w których przestrzegane są następujące zasady:

- wzajemność brania i dawania;
- naprzemienność zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w parze przyległej (jednemu zachowaniu w sposób konieczny odpowiada inne zachowanie, np.: powitanie – powitanie; pytanie – odpowiedź);
- zmienność ról odgrywanych w układach interpersonalnych;
- dochodzenie do wspólnych znaczeń<sup>18</sup>.

Kluczową funkcję w tym zakresie pełni kompetencja komunikacyjna nauczyciela, zwana też kulturą komunikacyjną<sup>19</sup>, która przejawia się m.in.

<sup>16</sup> B. Dymara, *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*, Katowice 2008, s. 55–56.

<sup>17</sup> Analizę strukturalną działań dydaktycznych przeprowadza: W. Kojas, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.

<sup>18</sup> J. Szempruch, *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowanie*, red. K. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005, s. 128.

<sup>19</sup> G. Koć-Seniuch, *O kształtowaniu kultury komunikacyjnej współczesnego nauczyciela*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000, s. 137.



w akceptacji wychowanka i poszanowaniu jego godności. W toku dialogu edukacyjnego nauczyciel powinien wzmacniać wiarę wychowanka we własne siły i możliwości oraz wspomagać jego twórcze myślenie.

Aby w pełni zrealizować wymóg podmiotowości wychowanka, nauczyciel musi nieustannie pamiętać, że:

- każdy uczeń jest niepowtarzalny;
- każdy uczeń ma niezbywalne prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju;
- każdy uczeń jest osobą wolną, ale i niepowtarzalną;
- każdy uczeń ma prawo do popełniania błędów;
- każdy uczeń nosi w sobie wiele dobrego;
- każdy uczeń jest istotą myślącą, ale i czującą;
- każdy uczeń ma prawo do zachowania godności i intymności;
- każdy uczeń ma prawo do swobodnej wypowiedzi<sup>20</sup>.

Dzięki postawie dialogu dziecko rozwija w sobie szacunek dla uczuć i potrzeb nauczycieli, odczuwa zadowolenie z siebie, uczy się samodzielności i odpowiedzialności oraz ma możliwość myślenia twórczego i niezależnego.

Kluczową umiejętnością nauczyciela w budowaniu przestrzeni dialogicznej z uczniami w szkole jest wykorzystywanie i tworzenie przez niego odpowiednich sytuacji edukacyjnych, w których uczeń ma zapewnioną swobodę wypowiedzania się. Według D. Klus-Stańskiej oferta sytuacji sprzyjających mówieniu winna cechować się różnorodnością w następujących zakresach:

- a) leksykalnym – związanym z bogactwem tematów,
- b) stylistycznym – inspirowanym wielością form, sytuacji realnych i symulowanych, zachętą do indywidualizacji wypowiedzi,
- c) pragmatycznym – co wynika z wielości celów mówienia i różnorodności sytuacji, w których się mówi, związku mówienia z działaniem i współpracą,
- d) społecznym – gdy dziecko mówi do osób zajmujących różne pozycje społeczne, związanych z różnymi obszarami życia społecznego i odgrywa wobec nich zmienne role komunikacyjne (pyta, instruuje, negocjuje, wywiera nacisk, kieruje działaniem, słucha, wymaga, by go słuchano itd.),
- e) kulturowym – odnoszącym się do jak największej liczby odmiennych kontekstów tradycji, norm, wartości i perspektyw interpretacyjnych,

<sup>20</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, s. 132.

- f) osobistym – wynikającym z różnego poziomu zaangażowania emocjonalnego i poznawczego oraz uwikłania w indywidualne relacje<sup>21</sup>.

Chodzi zatem o to, że zadaniem szkoły powinno być tworzenie zróżnicowanych i wielorakich sytuacji mówienia, by możliwe było używanie języka w całym bogactwie treści, sposobów, form i intencji.

D. Klus-Stańska wskazuje na dwa podejścia do rozwijania mówienia w szkole. Dla pierwszego podejścia, określanego jako redukcyjno-instrumentalne,

[...] typowa jest wybiórcza dominacja funkcji informacyjnej wypowiedzi ustnych z jednoczesną redukcją lub eliminacją pozostałych funkcji oraz sprowadzanie komunikacji do roli narzędzia przekazu i egzekwowania wiadomości szkolnych. Dominuje tu orientacja na formalną poprawność wypowiedzi. Usztywnianiu mówienia w klasie sprzyja ubóstwo sytuacji komunikacyjnych (przewaga komunikatów typu: pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia), a także brak zgody na osobisty język ucznia i narzucanie sformalizowanego języka szkolnego. [...] Podejście redukcyjno-instrumentalne ma również swoje źródło w wypaczonym pojmowaniu roli rozwojowej szkoły<sup>22</sup>.

W drugim podejściu, komunikacyjno-osobotwórczym, wciąż zbyt rzadko obecnym w szkole, komunikowanie się werbalne jest rozumiane jako wielowymiarowe, rozległe w skutkach osobotwórczych doświadczenie społeczne. Ograniczanie funkcji mówienia jest tu utożsamiane z ograniczaniem rozwoju ucznia. W odniesieniu do aspektu językowego komunikacji zadaniem szkoły staje się tworzenie na tyle zróżnicowanych i wielorakich sytuacji mówienia, by możliwe było używanie języka w całym bogactwie sposobów, form i intencji. Jednocześnie typowe jest tu odchodzenie od pogadanki na rzecz rozmowy, zamiast postulowanej przez tradycyjnych metodyków zwięzłości i uporządkowania oczekuje się „wszelkich typów wypowiedzi, częstokroć przerywanych, wtrąceń, elementów niepełnych, emocjonalnych, a co najistotniejsze – nacechowanych indywidualnym stylem, zarówno ze strony nauczyciela, jak i dziecka”<sup>23</sup>.

Prawdziwy dialog edukacyjny wymaga nie tylko wzajemnego szacunku i zaufania, odpowiedniego klimatu emocjonalnego, ale także przyjaznej i sty-

<sup>21</sup> D. Klus-Stańska, *W nauczaniu początkowym inaczej*, Kraków 1999, s. 27.

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 80.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 82.

mulującej wszechstronnie przestrzeni fizycznej, materialnej, czyli bogatego w bodźce środowiska uczenia się.

## KONKLUZJA

Ze względu na założenie, że dialog jest „ideą przewodnią wychowania, jedną z metod wychowania, formą wymiany myśli pomiędzy wychowującym a wychowywanym, sprzyjającą aktywnemu uczestnictwu wychowanka w procesie kształcenia i wychowania”<sup>24</sup>, ważną rolę odgrywa przygotowanie uczniów do dialogu w środowisku rodzinnym, w przedszkolu, szkole i innych placówkach. Jak pisze M. Śnieżyński, przygotowanie uczniów do dialogu, rozwijanie sztuki dialogu to długi i złożony proces, którego należy nauczać w szkole, i to na wszystkich szczeblach edukacji<sup>25</sup>. Dziecko, jako uczestnik porozumiewania się, poddane jest wpływowi stylu i sposobu komunikacji dorosłego, który wyraża się poprzez użycie zróżnicowanych form językowych zarówno w tworzeniu relacji, jak i w okazywaniu intencji czy wreszcie w demonstrowaniu siebie i swojego świata<sup>26</sup>. Dzięki kontaktowi z dorosłym dziecko tworzy swój kapitał lingwistyczny i komunikacyjny, który – zdaniem Pierre’a Bourdieu – „szczególnie ważny jest w pierwszych latach nauki szkolnej, kiedy rozumienie języka i umiejętność posługiwania się nim stanowią podstawowy przedmiot oceny dokonywanej przez nauczycieli”<sup>27</sup>.

W budowaniu dialogicznej przestrzeni edukacyjnej w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce szkolnej kluczową rolę odgrywa odpowiedni klimat emocjonalny na zajęciach i lekcjach. Relacje pomiędzy nauczycielami a ich uczniami są jako

*caeteris paribus* przyjazne lub wrogie – odpowiednio do tego, czy system nauczania wytwarza radość, czy niezadowolenie [...]. Codzienny twórca przykrości musi być narażony na traktowanie go z ukrytą niechęcią. Odwrotnie, ten, kto stale pomaga dzieciom w ich dążeniach, codziennie doda-

<sup>24</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriałne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, s. 13.

<sup>25</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, s. 15.

<sup>26</sup> E. Rostańska, *Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczenie komunikacji. Odniesienia edukacyjne*, Katowice 2010, s. 7.

<sup>27</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 128.

je ducha wśród różnych trudności i wspólnie cieszy się z ich powodzenia, będzie lubiany, a nawet, jeżeli jego postępowanie jest konsekwentne, musi być kochany<sup>28</sup>.

Potrzeba przygotowania uczniów do dialogu jest niezbywalną koniecznością w edukacji dzieci i młodzieży. Prawdziwy dialog edukacyjny w procesie kształcenia pełni wiele bardzo istotnych funkcji, m.in.:

- uczy kultury rozmowy,
- wyzwała wiarę w znalezienie odpowiedzi na nurtujące pytania,
- mobilizuje do zadawania pytań,
- uczy partnerstwa i współdziałania w grupie,
- uczy odpowiedzialności za słowo,
- wyzwała niepokój intelektualny,
- pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniem,
- pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka,
- wytwarza więzi społeczne w zespole<sup>29</sup>.

M. Królicza pisze:

Sztuczny, pusty „dialog”, pusta nic nie wnosząca rozmowa – gadanina. To wielka sztuka umieć pytać i wielka – umieć dziecku odpowiedzieć tak, aby pomóc mu dotrzeć do sensu istnienia świata, rzeczy i ludzi. Tę sztukę doskonali pamięć o tym, czym jest dialog, i o jego rozumieniu jako wartości, o tym, że dialog odbywa się w prawdzie i dobru. Dziecko jest nośnikiem tych wartości...<sup>30</sup>

<sup>28</sup> H. Spencer, cyt. za: A. Łaski, *O wychowaniu. Sentencje – myśli – aforyzmy*, Warszawa 1999, s. 40.

<sup>29</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, s. 125–132.

<sup>30</sup> M. Królicza, *Dialog – wartość i metoda w edukacji małego dziecka*, [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja. Część II*, red. W. Kojas, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn 1998, s. 37–38.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrusiewicz P., *Cele i różne formy dialogu nauczyciela z uczniami*, „Ojczyzna – Polscy Polacy” 1995, nr 2.
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłoskowska, Warszawa 1990.
- Butrymowicz M., *Tworzenie dwupodmiotowych sytuacji edukacyjnych jako warunek nowatorstwa nauczycieli klas początkowych*, [w:] *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Kida, Rzeszów 1998.
- Danielewska J., *Dialog edukacyjny – warunek pierwszy: zaufanie*, [w:] *U podstaw dialogu o edukacji*, red. A. Karpińska, Białystok 2003.
- Dymara B., *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*, Katowice 2008.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, London 2000.
- Gadacz T.A., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Gołębniak B.D., *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa 2003.
- Klus-Stańska D., *W nauczaniu początkowym inaczej*, Kraków 1999.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Koć-Seniuch G., *O kształtowaniu kultury komunikacyjnej współczesnego nauczyciela*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.
- Królica M., *Dialog – wartość i metoda w edukacji małego dziecka*, [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja. Część II*, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Cieszyn 1998.
- Łaski A., *O wychowaniu. Sentencje – myśli – aforyzmy*, Warszawa 1999.
- Rutkowiak J., *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- Szempruch J., *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowanie*, red. K. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.

## SZKOŁA JAKO PRZESTRZEŃ DIALOGU W RELACJACH NAUCZYCIEL – UCZEŃ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

**Streszczenie:** Niezależnie od przyjętej orientacji filozoficznej podkreśla się, że interakcje podejmowane przez nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i wychowania powinny mieć charakter dialogowy. Przebieg procesów komunikacyjnych w praktyce szkolnej jest w głównej mierze odbiciem przekonań nauczyciela na temat istoty procesu nauczania – uczenia się. W opracowaniu podjęto próbę analizy czynników wpływających na tworzenie w codziennej praktyce szkolnej przestrzeni współbycia i dialogu pomiędzy uczniami i nauczycielami.

**Słowa kluczowe:** dialog, edukacja, szkoła

## SCHOOL AS A SPACE FOR A DIALOGUE IN TEACHER – STUDENT RELATIONS IN THE EDUCATIONAL PRACTICE

**Summary:** Regardless to applied philosophic orientation one emphasizes that interaction between teachers and students during the process of education should have the dialogical character. The course of communicative processes is largely a reflection of a teacher's own beliefs on the essence of the teaching – learning process. The author of the following study tries to analyze factors that impact building of the space for co-existence and dialogue between teachers and students in everyday school practice.

**Keywords:** dialogue, education, school