

Monika Zielińska-Czopek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-5772-2088

Aktywność komunikacyjna nauczycieli i uczniów na lekcjach. Analiza wyników badań własnych

Communication activity of teachers and students during lessons in the light of the own research results

Streszczenie

Proces kształcenia stanowi system wzajemnych interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, których podstawą jest komunikowanie się. Niewątpliwie mówienie i słuchanie to dwa najważniejsze elementy relacji edukacyjnych. Język stanowi bowiem najpowszechniejszą formę porozumiewania się na lekcji, prezentowania celów i treści dydaktycznych, wpływania na zmianę zachowania uczniów, motywowania ich, a także kontrolowania. Podjęte badania służyły określeniu relacji pomiędzy aktywnością werbalną nauczycieli i uczniów na lekcji. Analiza praktyk komunikacyjnych pozwoliła określić proporcje mówienia oraz uzyskać odpowiedź na pytanie: na ile nauczyciele dopuszczają uczniów do głosu?

Słowa kluczowe: komunikacja nauczyciel – uczeń, aktywność werbalna nauczycieli i uczniów na lekcjach, cechy szkolnej komunikacji.

Abstract

The educational process is a system of mutual interactions between the teacher and students, based on communication. Undoubtedly, speaking and listening are the two most important elements of a learning relationship. Language is the most common form of communication in the classroom, presenting didactic goals and content, influencing the change of students' behavior, motivating them and controlling them. The undertaken research served to determine the relationship between the verbal activity of teachers and students in the classroom. The analysis of communication practices made it possible to determine the proportions of speaking and to obtain the answer to the question – to what extent do teachers allow students to speak?

Key words: teacher – student communication, verbal activity of teachers and students in lessons, features of school communication.

Wstęp

Myślą przewodnią niniejszej publikacji uczyniono refleksje D. Barnes'a, który pisał: „szkoły to miejsca, w których ludzie mówią do siebie, a także miejsca, w których piszą dla siebie nawzajem. [...] Z pewnością widzieliśmy, jak [...] nauczyciele piszą kredą

na niektórych ścianach, a jednak wydają się oni wzburzeni, gdy ich uczniowie piszą kredą na innych ścianach. To, co piszą, [...] wydaje się raczej odmienne. Nauczyciele ponadto stawiają czerwone znaczki na kartkach, które dają im ich uczniowie. Choć uczniowie piszą często coś, co potem oddają nauczycielom, nie znaleźlibyśmy chyba wielu nauczycieli piszących coś dla uczniów. Wydaje się, że istnieje jakaś umowa dotycząca tego, kto pisze, gdzie, w jaki sposób, na jaki temat i dla kogo. [...] Czy istnieją także umowy dotyczące tego, kto mówi, do kogo, kiedy i w jaki sposób?"¹.

Pytania te skłoniły autorkę do analizy werbalnych aktywności nauczycieli i uczniów na lekcjach. Komunikacja stanowi bowiem istotny element budowania wzajemnych więzi w szkole. Jest ona procesem wielokierunkowym, który odnosi się do trzech sfer, takich jak język, kody niewerbalne oraz gotowość słuchania². Język, jako jedno z najważniejszych narzędzi umysłowych, warunkuje aktywizowanie jednostek oraz wspomaganie ich wewnętrznych procesów³. Umożliwia porozumiewanie się i tym samym budowanie odpowiednich relacji pomiędzy wszystkimi podmiotami uczestniczącymi w tym procesie.

Komunikowanie się na lekcji

Procesy komunikacyjne na lekcjach interesują badaczy różnych dyscyplin naukowych, gdyż komunikacja jest czynnikiem kształtującym zarówno relacje wewnątrzklasowe, jak i czynnikiem modelującym nawyki komunikacyjne dzieci⁴. Szczególnie istotne w klasie szkolnej są relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami, gdyż obydwa podmioty reprezentują odmienne interesy. Co więcej, ich pozycja komunikacyjna, wyznaczana zarówno zakresem zobowiązań i uprawnień, jak i możliwością ich realizowania, sygnalizuje różnorodne usytuowanie⁵. Specyfika owych interakcji oparta jest niewątpliwie na cechach komunikacji oficjalnej, która determinuje sposób używania języka⁶.

¹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988, s. 7.

² A. Szczurek-Boruta, *Spoleczne, osobowościowe i pedagogiczne determinanty interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001, s. 116.

³ I. Stańczak, *Nauczanie – uczenie się w klasach I–III szkoły podstawowej jako proces komunikowania* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001, s. 132.

⁴ J. Jachimowicz, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem zdolnym a role przydzielone zdolnym dzieciom przez rówieśników w klasie szkolnej* [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Zmijewska, Kraków 2009, s. 98.

⁵ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002, s. 16–17.

⁶ Zob. K. Kuszak, *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2013, nr 2(4), s. 27.

Zdaniem D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej w polskiej szkole dominuje redukcyjno-instrumentalne podejście do mówienia, które cechuje kult formalnej poprawności, ubóstwo sytuacji językowych oraz brak zgody na język osobisty ucznia. Powyższe kategorie nie są odrębne, ale pozostają we wzajemnych relacjach. Nadrzędny paradygmat poprawności skłania nauczycieli do nadmiernej interwencji w sytuacji popełniania błędów językowych przez uczniów w celu ich podkreślenia i skorygowania. Nauczyciele przerywają, poprawiają i wymuszają ponowienie wypowiedzi, gdy słowa podopiecznych nie są zgodne z ogólnie przyjętą normą. Orientacja ta skupia całą uwagę pedagoga na czujnym wyłapywaniu błędów, zatracając jego wrażliwość na intencję rozmówcy. Ucznia natomiast uczy, że ważne jest to, jak się mówi, a nie to co się mówi⁷. Badania J. Karoń dowodzą, że nauczyciele nie mając oporów przed „kultem ładnego mówienia”, powtarzają jak mantrę komunikaty podkreślające formalną poprawność wypowiedzi uczniów, np. „ładnie powiedz”, „tylko proszę pełnym zdaniem” itp. Jedna z badanych przez autorkę nauczycielek zwróciła uczniom uwagę na formę pełnego zdania, aż 16 razy (zdarzenie miało miejsce podczas jednej lekcji), co daje w przybliżeniu trzyminutową częstotliwość⁸. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że taka nadinterpretacja poprawności prowadzić może do sztucznej komunikacji na zajęciach. Wielokrotne powtarzanie tego rodzaju komunikatów może także blokować umiejętności komunikowania się, a nawet zaburzać kompetencje komunikacyjne uczniów⁹.

Kult formalnej poprawności wyklucza zgodę na osobisty język uczniów, który odpowiada dziecięcej emocjonalności i postrzeganiu świata. Ubóstwo form komunikacyjnych wynika natomiast z niezmienności sytuacji społecznych, w jakich uczniowie inicjują wypowiedzi. Najczęstszy bowiem model lekcji oparty jest na pogadance, która polega na zadawaniu przez nauczyciela krótkich pytań i oczekiwaniu podobnych odpowiedzi. Metoda ta utrwala uproszczoną i jednokierunkową komunikację, a także sprzyja ograniczaniu myślenia uczniów¹⁰.

Opisane wyżej prawidłowości ukazują asymetryczny układ relacji i zróżnicowany zakres uprawnień nauczycieli i uczniów. Głównym aspektem pracy pedagogów jest bowiem zarządzanie interakcjami i komunikacją, czyli inaczej mówiąc, dysponowanie procesem mówienia i słuchania na lekcji¹¹.

⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 92–95.

⁸ J. Karoń, *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4(27), s. 127–128.

⁹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, s. 94.

¹⁰ Tamże, s. 95–101.

¹¹ L. Kopiciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011, s. 85.

Założenia badań własnych

Kierując się powyższymi przesłankami, podjęto badania zorientowane na aktywność komunikacyjną nauczycieli i uczniów szkół podstawowych na lekcjach. Głównym celem badań była odpowiedź na pytanie, jakie relacje zachodzą pomiędzy komunikacją werbalną nauczycieli i uczniów? Kto inicjuje kontakt i jaki procent czasu zajmuje uczestnikom procesu kształcenia mówienie na lekcji?

Badania prowadzone były przed okresem pandemii Covid-19 i polegały na rejestracji pięciu dowolnie wybranych przez nauczycieli lekcji w formie cyfrowej. Łącznie przeanalizowano 350 stenogramów zajęć prowadzonych przez 70 nauczycieli. Analiza stenogramów oparta była na systemie interakcji N.A. Flandersa, który pozwala oszacować równowagę pomiędzy inicjatywą a reakcją na podstawie procentu czasu wypowiedzi nauczyciela, ucznia oraz czasu panującej na lekcji ciszy i/lub zamieszania. Badania polegały na kwalifikowaniu wypowiedzi uczestników zajęć do 1 z 10 kategorii (akceptuje postawy i emocje ucznia, nagradza i ośmiela, wykorzystuje pomysły ucznia, zadaje pytania, wykląda, udziela wskazówek, krytykuje, uczeń reaguje na wypowiedzi nauczyciela, uczeń zwraca się do nauczyciela, cisza lub zamieszanie)¹². Dokładna procedura badania bazowała na co 3-sekundowym zapisie numeru powyższych kategorii.

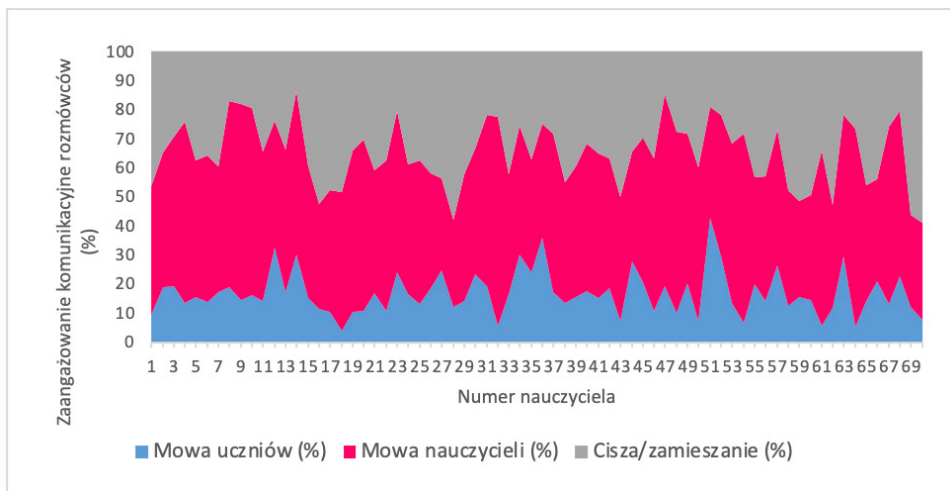
Relacje komunikacyjne nauczycieli z uczniami w świetle analizowanych stenogramów

Punktem wyjścia poniższych analiz były zachowania werbalne nauczycieli i uczniów, które pozwoliły uzyskać dane liczbowe dotyczące czasu przeznaczonego na mowę, a także momentów ciszy i zamieszania. Na wykresie 1 przedstawiono zaangażowanie komunikacyjne rozmówców biorących udział w lekcjach.

Analiza stenogramów wykazała nierówności pomiędzy aktywnością werbalną nauczycieli i uczniów na lekcjach. Inicjatywa komunikacyjna w klasie zdecydowanie przypada nauczycielowi, który średnio przez 48,12% czasu trwania zajęć porozumiewa się werbalnie z uczniami, co zajmuje średnio 21 minut i 39 sekund. Rzeczywiste wyniki różnią się od średniej arytmetycznej o +/- 10 punktów procentowych. Odchylenie standardowe stanowi 21% wartości średniej, co oznacza, że koncentracja poszczególnych wartości wokół średniej jest silniejsza niż normalna. Wypowiedzi uczniów zabierają średnio 16,82% czasu lekcji, co stanowi około 7 minut i 34 sekundy. Rzeczywiste wyniki różnią się średnio od średniej arytmetycznej o +/- 7,6 punktów procentowych. Odchylenie standardowe stanowi natomiast 45% wartości średniej, co oznacza, że koncentracja poszczególnych wartości wokół średniej jest niezbyt wysoka. Pozostałą część zajęć wypełnia cisza i/lub

¹² Zob. N.A. Flanders, *Analyzing teachers behavior*, Addison-Wesley 1970, s. 34–36.

zamieszanie. Kategoria ta zajmuje średnio 35,06% czasu lekcji. W tym przypadku rzeczywiste wyniki różnią się średnio od średniej arytmetycznej o ± 11 punktów procentowych, a odchylenie standardowe stanowi 31% wartości średniej, co oznacza, że koncentracja poszczególnych wartości wokół średniej jest minimalnie silniejsza niż normalna¹³.



Wykres 1. Zaangażowanie komunikacyjne nauczycieli i uczniów w czasie zajęć

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych.

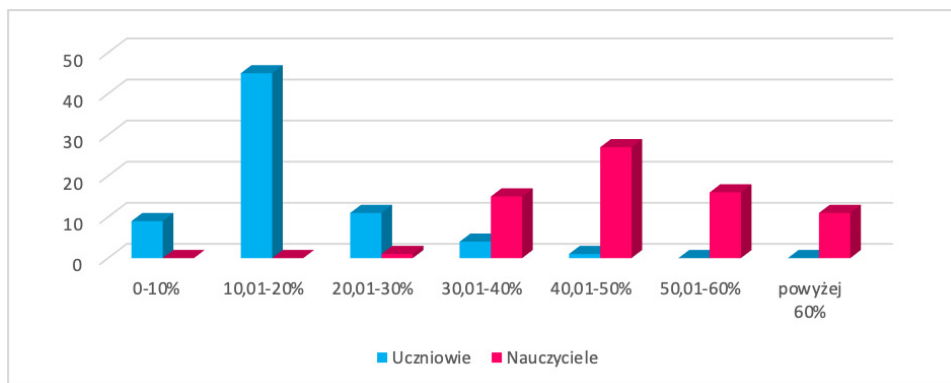
Z powyższego wynika zatem, że lekcje w sposób zdecydowany zostały zdominowane przez wypowiedzi nauczycieli i okresy ciszy i/lub zamieszania, co można interpretować na różne sposoby. Przypuszczalnie bowiem okresy ciszy/zamieszania mogą świadczyć o dużej liczbie samodzielnie lub grupowo wykonywanych zadań przez uczniów. Analiza lekcji dowiodła jednak, że większość czasu, w którym odnotowano przerwy w komunikacji, spożytkowana była na czynności porządkowe, które mają miejsce na początku i końcu zajęć, a także na tzw. „nicnierobienie”, podczas którego uczniowie oddawali się pogaduszkom, żarcikom i oczekiwaniu na polecenia nauczycieli. Na wielu lekcjach czas ten wprowadzał ogromny chaos i zamieszanie już na początku zajęć, rozluźniając w nadmierny sposób atmosferę grupy.

Szczegółowa analiza ukazała, że najdłuższy czas wypowiedzi nauczyciela na zajęciach zajmował 32 minuty i 25 sekund, co stanowi 72,05% czasu lekcji, najkrótszy natomiast 13 minut i 28 sekund (29,92% lekcji). Rozpatrując zaangażowanie komunikacyjne uczniów, wykazano, że najniższy procent ich wypowiedzi wyniósł 3,95%. Najdłuższy zaś miał miejsce, gdy nauczycielka (ucząca języka polskiego

¹³ Zob. M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021.

w klasach 4–6) oddała inicjatywę werbalną uczniom przez ponad 40,00% czasu trwania swoich lekcji. Wynik ten był odosobniony, a stenogramy jej zajęć charakteryzowała stała prowokacja i zachęcanie uczniów do częstego zabierania głosu oraz stwarzanie im przestrzeni do wyrażania własnych opinii.

Dysproporcje w zaangażowaniu komunikacyjnym nauczycieli i uczniów przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Procent czasu przeznaczony na wypowiedzi nauczycieli i uczniów na lekcji u badanych nauczycieli

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych (wykres obrazuje wyłącznie mowę nauczycieli i uczniów, pomijając okresy ciszy i zamieszania).

Z powyższego wyniku, że wysokie przedziały czasu przeznaczonego na mówienie uczniów i nauczycieli mieszczą się na przeciwległych krańcach skali. Lekcje zdominowane są przez aktywność werbalną nauczycieli, którzy przyjmując dominującą postawę, ograniczają lub nie dopuszczają uczniów do głosu. Badani starają się przekazać podopiecznym gotową wiedzę, absorbując tym samym większość komunikacyjnych inicjatyw. Uczniowie w tej sytuacji stają się wyłącznie biernymi odbiorcami „twórczości” pedagogów. Wyniki te zbieżne są z badaniami m.in. M. Mądry-Kupiec, która wykazała dysproporcje w mowie między nauczycielami i uczniami. U autorki szczytowe przedziały wskazań dla uczniów i nauczycieli również znajdowały się na dwóch przeciwstawnych biegunach¹⁴.

Co ciekawe, szczegółowa analiza średnich pokazuje, że niska aktywność komunikacyjna nauczyciela nie pociąga za sobą wysokiej aktywności werbalnej uczniów. Wręcz przeciwnie: w klasach, w których nauczyciele są mało aktywni, uczniowie są jeszcze mniej zaangażowani werbalnie, a pozostałą część lekcji zajmują okresy zamieszania i/lub ciszy. Podobny rozkład aktywności występuje w przypadku

¹⁴ M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011, s. 52–53.

nauczycieli nadaktywnych. W grupach, w których pedagog zajmuje większość komunikacyjnego czasu lekcji, uczniowie są bardzo słabo aktywni werbalnie, a $\frac{1}{4}$ zajęć zajmuje zamieszanie/cisza. W tabeli 1 przedstawiono powyższe zależności na przykładzie kilku wybranych nauczycieli.

Tabela 1. Średnie wartości obrazujące zaangażowanie komunikacyjne wybranych nauczycieli i uczniów na lekcji

Lp.	Mowa nauczyciela (%)	Mowa uczniów (%)	Cisza/zamieszanie (%)	Razem (%)
1	29,92	12,23	57,85	100,00
2	31,51	12,26	56,23	100,00
3	67,98	5,36	26,66	100,00
4	72,05	5,48	22,47	100,00

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych (w tabeli ujęto przykładowe średnie 4 nauczycieli).

Analiza stenogramów pozwoliła także określić czas, jaki nauczyciele poświęcają średnio na odpytywanie uczniów. Uzyskany wynik to 12,90% czasu, co stanowi 5 minut i 48 sekund z całej lekcji. Zważywszy, że badani uczniowie średnio są aktywni werbalnie na zajęciach przez około 7 minut i 34 sekundy, oznacza to, że większość swojej komunikacji spożytkowują na odpowiedzi będące reakcją na pytania nauczycieli. Pozostają im zatem jedynie niecałe 2 minuty na swobodną aktywność, która może zostać wykorzystana na zadawanie spontanicznych pytań, doprecyzowanie poleceń oraz wyjaśnianie niejasności i wątpliwości.

Interakcje nauczycieli i uczniów na lekcjach – przykłady ze szkolnej praktyki

Badania dowodzą, że naruszanie proporcji czasu werbalnej wypowiedzi na korzyść nauczyciela pociąga za sobą szereg zachowań słownych, które wpływają na jakość komunikacji uczniów na lekcjach. Jednym z nich jest modyfikowanie wypowiedzi podopiecznych, tak by przyjmowały one określoną strukturę:

N: *Przyjrzyj się ilustracji i powiedz: dokąd wybrały się dzieci? Całe zdanie musi być zbudowane. Jeśli jest pytanie „dokąd wybrały się dzieci?”, odpowiedź zawsze budujemy od końca. Czyli zaczniemy Kubusiu?*

U1: *Dzieci wybrały się do kina.*

N: *Bardzo pięknie. Tak właśnie ma być. Dzieci wybrały się do kina. A po czym poznaliście, że dzieci są w kinie? Krzysiu [nauczycielka wskazuje dziecko, które powinno zabrać głos].*

U2: *Po popcornach.*

N: *Powiedz całe zdanie. Wydaje mi się...*

U2: *Wydaje mi się, że po popcornach.*

W przytoczonym fragmencie zajęć nauczycielka zwraca uwagę uczniów na formę redagowania wypowiedzi, formułując jej sztywne ramy. Zaznacza przy tym, że nie godzi się na odstępstwa (*całe zdanie musi być zbudowane...*), a wypowiedź powinna być formułowana zgodnie ze wskazanym schematem. Przykład ten ilustruje opisany wyżej kult formalnej poprawności, który akcentuje nadmierną dbałość o formę wypowiedzi, przesłaniając często treść komunikatu, co prowadzić może do sztuczności w mówieniu. D. Klus-Stańska i M. Nowicka podkreślają, że nigdzie poza klasą szkolną nie komunikujemy się w taki sposób, który prezentują na lekcjach nauczyciele. Na pytanie bowiem *co jadłeś wczoraj na kolację?* nie odpowiada się przecież *wczoraj na kolację jadłem...*¹⁵ Schematy te prowadzą niewątpliwie do utrwalenia u uczniów nienaturalnych i sztucznych wypowiedzi charakteryzujących się wysokim wskaźnikiem przewidywalności. Ograniczają one także spontaniczność wypowiedzi.

Naturalność dziecięcej komunikacji redukowana jest również podczas sprawdzania wiedzy uczniów z poprzednich lekcji. Stenogramy zajęć wykazały, że większość nauczycieli zadając uczniom pytania, bazuje w szczególności na przypominaniu sobie znanych już wcześniej informacji. Przykładem może być fragment lekcji przyrody:

N: *O czym rozmawialiśmy ostatnio na języku polskim?*

U1: *O ekologii.*

N: *Co to takiego ekologia? Co to jest ekologia?*

U1: *Trudno wytłumaczyć.*

N: *Trudno wytłumaczyć... Tak? No super.*

U2: *Rozmawialiśmy o dniu ziemi.*

N: *Dobrze, ale najpierw o ekologii. Co to takiego ta ekologia?*

U1: *Sortowanie śmieci.*

N: *Czy tylko?*

U3: *Nie.*

U1: *Dbanie o czystość naszej...*

U2: *Dbanie o czystość.*

U3: *Dbanie o ziemię.*

N: *Nie wszyscy na raz. Paluchy do góry. Proszę [nauczycielka wybiera ucznia].*

U2: *Dbanie o czystość.*

N: *No jest to powiedzmy jakiś element ekologii. Co jeszcze?*

U3: *Zbieranie zakrętek?*

N: *Też, no powiedzmy.*

U4: *Ochrona przyrody?*

¹⁵ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, s. 94.

N: *Dobrze to takie najbardziej szerokie i najbliższe. Czyli ekologia to jest nauka o ochronie przyrody...*

Charakterystyczną cechą powyższej lekcji (nie jest to przykład odosobniony, gdyż większość zajęć przybierała dokładnie taki sam schemat) jest występowanie tzw. „pytań łańcuskowych”¹⁶, które umożliwiają nauczycielowi sterowanie uczniami. Nauczyciele oczekują odpowiedzi zgodnych z ich tokiem myślenia. O twórczej i badawczej aktywności uczniów nie ma tu zatem mowy. Wypowiedzi wychowanków przybierają raczej postać asocjacji słownych i skojarzeń (cechuje je charakter nierozwinięty i ograniczony), które nie mają nic wspólnego z pogłębianiem różnych dziedzin wiedzy¹⁷. Zdaniem R. Pęczkowskiego „możliwości odstępstwa od oczekiwań nauczyciela są bardzo ograniczone i najczęściej przekładają się na ocenę udzielonej odpowiedzi. Im większe odejście od wyobrażenia nauczyciela, tym ocena sformułowanej przez ucznia odpowiedzi niższa”¹⁸. Jaki zatem sens ma zadawanie uczniom pytań? Pozwala ono z jednej strony podkreślić dyrektywność nauczycieli (oceniając nierozdzielnie związane jest z władzą), z drugiej zaś „zapełnić” dziennik cząstkowymi ocenami. Nauczyciele często bowiem powtarzają, że muszą pytać, by mieć oceny¹⁹. A. Szulc – nauczycielka, która ewoluowała z pozycji „nauczyciela pruskiego” do „nauczyciela empatycznego” – wspomina, jak zapewniała swoich uczniów, że odpytywanie jest obowiązkiem każdego pedagoga i jest konieczne, ponieważ motywuje ich do systematycznej nauki i daje im możliwość ćwiczenia wystąpień przed innymi²⁰. Trudno jednak, by uczeń czerpał naturalną radość z uczenia się, kiedy przymuszamy go do odpowiedzi zgodnej z czyjąś wizją i brakiem możliwości wyrażenia swojej opinii i sposobu myślenia.

W materiale badawczym odnotowano także szereg zajęć, podczas których nauczyciele najpierw proszą uczniów o odpowiedź, a potem nagminnie im przerywają i kończą za nich zdania:

N: *Tak. A powiedz mi, jakie trzy duchy zostały wywołane podczas uroczystości dziadów?*

U: *Na początku były wywoływane duchy lekkie. To były dzieci, które [nauczycielka przerywa wypowiedź].*

N: *Nie zaznały na ziemi, go-ry...*

U: *Tak, goryczy, czyli zła, złych emocji, po prostu, złych przeżyć.*

N: *Dobrze.*

¹⁶ Zob. M. Bzdęga, *O pytaniach nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1958, nr 12.

¹⁷ A. Nowak-Łojewska, *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 406.

¹⁸ R. Pęczkowski, *Pytania uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia na przykładzie klas I–III szkoły podstawowej* [w:] *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, red. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa–Poznań 2004, s. 355.

¹⁹ Zob. M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci?...*

²⁰ A. Szulc, *Nowa szkoła*, Szczecin 2019, s. 66.

U: *Dlatego po prostu nie mogły [nauczycielka przerywa wypowiedź].*

N: *Dostać szczęścia wiecz-...*

U: *Wiecznego.*

N: *Duch drugi.*

U: *Duch drugi był duchem złego pana, który był po prostu wielkim okrutnikiem za życia.*

N: *Za życia.*

U: *Pamiętam, że gdy pewna kobieta żebraczka przyszła poprosić po prostu [nauczycielka przerywa wypowiedź].*

N: *Jego poddana ze wsi. Dobrze, widzę, że znasz treść, nie pociągniemy już tego...*

Powyższy przykład to jedynie krótki fragment 5-minutowego „dialogu”, który w całości przyjął dokładnie taką samą formę. Na pierwszy plan wysuwa się zachowanie nauczycielki, która zniecierpliwiona oczekiwaniem na odpowiedź uczennicy przerywa jej wypowiedzi i kończy za nią zdania. Owey niecierpliwości nie można jednak niczym uzasadnić, ponieważ wypowiedzi dziewczyny były płynne i nie rozwlekały nadmiernie czasu jej aktywności. Wszelkie wtrącenia nauczycielki miały miejsce w najmniej spodziewanych i uzasadnionych sytuacjach. Można zatem przypuszczać, że takie zachowanie to kolejny przejaw uprzywilejowania pedagoga do aktywności werbalnej na lekcji. Z jednej strony zadaje on uczniowi pytanie, z drugiej zaś go wyręcza. Poza tym stawianie pytań i samodzielne na nie odpowiadanie świadczy o dyrektywności prowadzącego²¹.

Niestety, ale takie zachowania nie sprzyjają dodatkowej aktywności uczniów, a wręcz przeciwnie, uczą ich uległości, powściągliwości, wycofywania się i milczenia. W momencie bowiem gdy nauczyciel kończy za nich zdania i nie podkreśla w żaden sposób słuszności ich wypowiedzi, młodzież odbiera takie zachowanie jako zniecierpliwienie i w pewnym sensie rozczarowanie brakiem idealnej odpowiedzi. W przytoczonym stenogramie lekcji odpytywana uczennica nie zabrała już głosu do końca zajęć (warto dodać, że na tej lekcji prowadząca pytała w ten sam sposób aż 3 osoby). Sytuacja ta nie była jednorazowa, gdyż podobny schemat powtarzał się w czasie wielu zarejestrowanych zajęć.

Co ciekawe, nauczyciele chętnie kończą zdania za odpytywanych uczniów, ale już nie tak chętnie udzielają odpowiedzi na ich spontaniczne pytania. Analiza lekcji wykazała, że prowadzący często lekceważyli pytania podopiecznych i nie odpowiadali na nie²². A przecież w dzisiejszych czasach stawianie pytań przez uczniów powinno być uznawane za umiejętność ważniejszą niż udzielanie sztam-powych odpowiedzi. Uczeń pyta bowiem, bo wykonywane przez niego zadanie jest ważne i osobiście znaczące. Pyta, bo chce się dowiedzieć²³. A skoro my mu nie

²¹ Zob. M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci?...*

²² Zob. tamże.

²³ M. Śnieżyński, *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2013, nr 3, s. 14.

odpowiadamy, to jaki przekaz wysyłamy? Zdaniem M. Dudzikowej nauczyciele uczą tym samym dzieci przekonania, że zadawanie pytań stanowi oznakę głupoty, złego wychowania, niezdyscyplinowania czy nawet chęci popisania się. Niejedno dziecko słyszało od nauczyciela słowa typu: przeszkadzasz mi tymi pytaniami, nie wiesz takiej prostej rzeczy albo pytasz nie na temat²⁴. Dzieci nie pytają jednak, by zrobić na złość nauczycielowi, ale dlatego że są z natury ciekawe świata. By mogły zatem poznać przyjemność zadawania pytań, powinny na początku zasmakować w odpowiedziach²⁵. Nauczyciele powinni stale stwarzać im warunki do zadawania pytań, zachęcać do ich formułowania i z chęcią i gotowością na nie odpowiadać, rozbudzając i podtrzymując tym samym zainteresowanie uczniów, a także pobudzając ich sposób myślenia i rozumowania. Jak podkreślają bowiem K. Robinson i L. Aronica, zamiast wyjaśniać uczniom rzeczy, należy prowokować do stawiania pytań, tak by inspirować młodych ludzi do zgłębiania problemów²⁶.

Podsumowanie

Podsumowując, analizy stenogramów ukazują asymetryczny układ relacji i zróżnicowany zakres uprawnień nauczycieli i uczniów. Co więcej, wypowiedzi nauczycieli naznaczone są formalizmem i schematyzmem, który cechuje w szczególności język braku jednoznacznych stwierdzeń, domknięć i izolowania, a także język przewidywalności²⁷. Badane lekcje potwierdzają, że wciąż obecny jest jeszcze model szkoły, w której dominuje nauczyciel. Pedagodzy decydują o tym, kto i gdzie zabierze głos, udzielają informacji zwrotnych, rozdają przywileje, a także narzucają rytm i tempo pracy. Rolą uczniów jest reagowanie na polecenia i trafne odczytywanie intencji i oczekiwań pedagogów²⁸. W obliczu powyższego uzasadnione wydaje się zatem porównanie za D. Barnesem uczenia się uczniów w klasie szkolnej do gry, której reguł trzeba się wyuczyć, by móc się w nią włączyć²⁹.

Oczywiście można było się spodziewać, że balans pomiędzy inicjacją i reakcją nauczyciela i uczniów będzie się różnił, nawet w przypadku tej samej klasy,

²⁴ Podaję za: M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005, s. 46.

²⁵ Zob. S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Warszawa 1939.

²⁶ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015, s. 143.

²⁷ Zob. A. Nowak-Łojewska, *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 397–413.

²⁸ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 246.

²⁹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 10.

ponieważ zależny on jest, jak pisze Flanders, od tematu i rodzaju zajęć, przedmiotu, stylu pracy nauczyciela, wieku i dojrzałości uczniów oraz różnych innych warunków danej sytuacji w klasie³⁰. Nie sposób jednak bezsprzecznie zaakceptować tak dużych dysproporcji, jeśli bowiem w relacji nie ma równowagi między mówieniem i słuchaniem, to nie ma także porozumienia. Brak porozumienia między nauczycielem a uczniem wyklucza z relacji istnienie słowa „pomiędzy”, słowa symbolizującego tworzenie i wymianę wspólnych znaczeń³¹.

Jedną zatem z pojawiających się w przyszłości konsekwencji autokratycznego stylu komunikowania się będzie brak utożsamiania się ucznia z równorzędnym partnerem interakcji, a także przyjmowanie przez niego postawy biernej i wyczekującej na bodźce zewnętrzne³². Skuteczność komunikacji w procesie edukacyjnym zależy więc w znacznej mierze od reguły wzajemności, która polega na tym, że nauczyciel i uczniowie naprzemiennie odgrywają rolę nadawców i odbiorców informacji³³.

Bibliografia

- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Flanders N., *Analyzing Classroom Behavior*, New York 1970.
- Jachimowicz J., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem zdolnym a role przydzielone zdolnym dzieciom przez rówieśników w klasie szkolnej* [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków 2009.
- Karoń J., *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4(27).
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Kuszak K., *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2013, nr 2(4).
- Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura – tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Nowak-Łojewska A., *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.
- Nowicka M., *Mówienie w szkole* [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdroczach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.

³⁰ N.A. Flanders, *Analyzing...*, s. 36.

³¹ M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna...*, s. 54.

³² M. Zalewska-Bujak, *Pierwotne doświadczenia komunikacyjne ucznia* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 418–419.

³³ B. Oelszlaeger-Kosturek, *Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)*, „Konteksty Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 139.

- Nowicka M., *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* [w:] *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014.
- Oelszlaeger-Kosturek B., *Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)*, „Konteksty Pedagogiczne” 2017, nr 1.
- Pęczkowski R., *Pytanie jako forma komunikacji dydaktycznej w nauczaniu początkowym. Próba diagnozy* [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja*, t. 2, red. W. Kojs, R. Mrózka, Cieszyn 1998.
- Pęczkowski R., *Pytania uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia na przykładzie klas I–III szkoły podstawowej* [w:] *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, red. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa–Poznań 2004.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015.
- Stańczak I., *Nauczanie – uczenie się w klasach I–III szkoły podstawowej jako proces komunikowania* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001.
- Szczurek-Boruta A., *Spoleczne, osobowościowe i pedagogiczne determinanty interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001.
- Szulc A., *Nowa szkoła*, Szczecin 2019.
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Warszawa 1939.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005.
- Śnieżyński M., *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2013, nr 3.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.
- Zalewska-Bujak M., *Pierwotne doświadczenia komunikacyjne ucznia* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.
- Zielińska-Czopek M., *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021.