

**Jolanta Nowak, Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej, [w:]
Hanna Krauze-Sikorska, Michał Klichowski, Kinga Kuszak (red.) Świat małego
dziecka. Tom II, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s.85-96.**

Jolanta Nowak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

EDUKACYJNY POTENCJAŁ DIALOGU W PRZESTRZENI KLASY SZKOLNEJ

1. Kultura jakości czy pochwała przeciętności

Uczniom nie zadaje się pytań o to, co ich interesuje, co chcieliby poznać, czym chcieliby się zająć. Z uczniami się nie rozmawia, lecz się ich „wyposaża”. Indywidualne cele, osobiste potrzeby, naturalna ciekawość to atrybuty, które już dawno wyeliminowano z przestrzeni edukacji zinstytucjonalizowanej. Bardzo obrazowo wyraził to Neil Postman, mówiąc: „uczniowie wchodzą do szkoły jako znaki zapytania a opuszczają ją jako kropki”¹. Szkoła bowiem skutecznie tłumi dziecięcą swobodę i radość w odkrywaniu świata, ignoruje dziecięce pytania, zostawiając młodego człowieka z wątpliwościami, które stopniowo zostają wyparte przez dogmatyczne prawdy. Od ucznia przede wszystkim oczekuje się, aby prezentował określony zakres zachowań przewidzianych dla danej grupy wiekowej. Nie jest istotny progres w nabywaniu kolejnych kompetencji, będący świadectwem realizacji własnego programu rozwojowego, ale stopień opanowania wiadomości i umiejętności rozczłonkowanych w obrębie poszczególnych sfer rozwoju. Edukacja bowiem nastawiona jest na produkt czyli ukształtowanie jednostki jak najbardziej zbliżonej do wzorca w postaci hipotetycznego absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, opisanego w dokumentach programowych.

Zbyt często zapomina się, że szkoła to miejsce szczególne, które silnie wpisuje się w biografię każdego z nas. To przede wszystkim miejsce spotkań z drugim człowiekiem. Minęły czasy, kiedy szkoła była jedyną instytucją, służącą dystrybucji uprawomocnionej społecznie i kulturowo wiedzy. Obecnie szkołę należy traktować jako jedną z wielu agend, tworzących sieć edukacyjną, która ze względu na swoją specyfikę i historyczne korzenie powinna ewaluować w kierunku wspólnoty życia i pracy. Oznacza to, że osią wszelkich działań w wymiarze dydaktyczno-wychowawczym należy uczynić interakcje oparte na dialogu

¹ N. Postman, *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York 1995, s.120.

edukacyjnym, rozumianym jako wzajemna wymiana myśli, która wykracza poza prosty przekaz informacji. Niestety, jak zauważa Jerome Bruner, dzisiejsze nauczanie „nie opiera się na wzajemnym dialogu, lecz na powiadamianiu jednej osoby przez drugą”². Dominuje jednokierunkowe przekazywanie informacji, które ma wszelkie znamiona edukacyjnego monologu nauczycielskiego, nakierowanego na transmisję ustrukturyzowanych konstrukcji silnie sformalizowanej wiedzy oferowanej z perspektywy nauczyciela i udostępnianej w tempie, gwarantującym planową realizację treści programowych. Taka edukacja frontalna odbywająca się pod presją czasu i w zunifikowanym, mało atrakcyjnym poznawczo środowisku edukacyjnym powoduje, że nauczyciel stosuje wyjaśnienia zamiast dać czas na myślenie, oczekuje gotowych odpowiedzi na standardowe pytania i sprawnego wykonywania wyćwiczonych procedur. Tu nie ma miejsca na gromadzenie doświadczeń, samodzielne odkrywanie reguł, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, refleksję nad własnym działaniem, co stanowi niezbędne tworzywo do rozmów, nakierowanych na poszukiwanie sensu, nadawanie znaczeń, interpretację, wyjaśnianie czy kwestionowanie. Tu nie ma czasu na wchodzenie w głębsze relacje z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, na poznanie i zrozumienie różnych racji, wspólne odkrywanie prawdy. Obserwowana tendencja w kształceniu uczniów bardzo trafnie została nazwana przez Czesława Kupisiewicza „plagą przeciętności”³ - przeciętne szkoły stosują metody i formy organizacyjne nauczania i wychowania nastawione na przeciętnych uczniów, którym stawiają przeciętne na ogół wymagania, a zaniedbują dzieci i młodzież o ponadprzeciętnych możliwościach i uzdolnieniach marnotrawiąc bezcenny „kapitał ludzki”.

2. Od komunikacji ku relacji

Przestrzeń szkoły to, ze względu na wielość osób i zdarzeń, naturalna przestrzeń komunikacji przebiegającej na dwóch płaszczyznach: nauczyciel – uczeń oraz w relacjach rówieśniczych. Taka wielostronna i wielopłaszczyznowa komunikacja stanowi początek drogi ku dialogowi edukacyjnemu. Zakłada bowiem wyjście poza świadomość własnego „Ja” i nawiązanie porozumienia z „Innym”. Według Hansa-Georga Gadamera, porozumienie jest możliwe do osiągnięcia, gdy podmiot ogranicza własne zrozumienie, „[...] gdy rozumienie rezygnuje samo z siebie, tzn. wobec niezrozumiałego”⁴. Nawiązanie kontaktu opartego na

² J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska – Tereskiewicz, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków 2006, s. 86.

³ Cz. Kupisiewicz, *Zmiana (change) i wzmocnienie (strengthening) – słowa klucze współczesnych reform szkolnych*, [w:] *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. Rocznicy urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek, Oficyna Wydawnicza "Humanitas" - Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2009.

⁴ H-G. Gadamer, *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, [w:] *Rozum-słowo-dzieje*. przeł.

mówieniu i słuchaniu wymaga wykazania obszaru „niezrozumienia”, które otwiera pole do zaistnienia głosu innych uczestników procesu komunikacji. W przeciwnym razie, jeżeli rozumiejąco będziemy wyprzedzać wszystko to, co mówi partner, to w rzeczywistości „nie pozwalamy na to, by jego słowa do nas dotarły”⁵. Ważna jest zatem otwartość na nowe idee, chęć poznania odmiennych poglądów, poszukiwanie nowych rozwiązań. Z drugiej strony, odwołując się do koncepcji „pedagogii wzajemności” Jerome Brunera⁶, warto zauważyć, iż człowiek został obdarzony wysoko rozwiniętym talentem intersubiektywności, polegającym na rozumieniu umysłów innych ludzi poprzez język, gest bądź inne środki komunikacji pozawerbalnej. Wspomniana zdolność „czytania innych umysłów” zanurzona w kontekście sytuacyjnym, pozwala na poziomie intuicyjnym odbierać informacje o tym, co inni myślą, co czują.

W komunikacji szkolnej najczęściej mamy do czynienia z mało efektywnym modelem linearnym, polegającym na przekazie jasno określonych treści przez bardziej kompetentnego nadawcę jakim jest nauczyciel w kierunku odbiorcy-ucznia, który dysponuje z założenia mniejszym zasobem wiedzy i umiejętności. Taka relacja sytuuje ucznia w roli biernego uczestnika procesu edukacyjnego, skazanego jedynie na asymilację informacji, która jest oceniana w trzech podstawowych kategoriach: jak najwięcej, jak najszybciej, jak najdokładniej. Taka komunikacja ma wyraźnie charakter receptywny, w niewielkim stopniu aktywizuje poznawczo uczniów, a przy tym zupełnie ignoruje sferę emocjonalno-społeczną kontaktów międzyludzkich.

Istnieje zatem wyraźna potrzeba/konieczność nadania komunikacji bardziej spersonalizowanego oblicza, gdzie obok treści, ważna będzie forma porozumiewania się, uwzględniająca sprzężenie zwrotne między uczestnikami klasowej interakcji. Owa pedagogia wzajemności, opisana przez Jerome Brunera, zakłada, „że wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien układ odniesienia”⁷. Organizowanie doświadczeń społecznych, naznaczonych interaktywną wymianą myśli, pozwala jednostce budować własną tożsamość w toku relacji z innymi, którzy pełnią rolę lustra, co umożliwia dostrzeżenie swoich mocnych i słabych stron, daje poczucie wartości, wzmacnia wiarę we własne możliwości. Można zatem przyjąć, iż

K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 33.

⁵ H-G. Gadamer, *Problem dziejów w nowszej filozofii niemieckiej*, [w:] *Rozum-słowo-dzieje*. przeł.

K. Michalski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 33.

⁶ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska – Tereszkiewicz, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków 2006, s.38.

⁷ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska – Tereszkiewicz, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków 2006, s. 87.

komunikacja stanowi immanentny element procesu kształcenia, który winniśmy rozpatrywać jako nieustanny ciąg interakcji ze sobą i ze światem. Jednak, co podkreśla Marian Śnieżyński, „aby osiągnąć pełnię dialogu, najpierw należy nawiązać kontakt z uczniem poprzez komunikację, następnie ubogacić ją relacjami interpersonalnymi, w których szczególną rolę pełnią zasady miłości i podmiotowości, i dopiero na tym fundamencie można przejść do budowania i realizowania dialogu edukacyjnego”⁸.

W procesie nauczania-uczenia taką wymianę myśli obserwujemy głównie w diadzie nauczyciel - uczeń. Aktywne uczestnictwo dziecka i dorosłego w interakcji edukacyjnej tworzy swoistą relację interpersonalną, określaną przez H. Rudolpha Schaffera mianem Epizodów Wspólnego Zaangażowania, gdzie „uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają”⁹. Dorosły jest zaangażowany w poszerzanie repertuaru dziecięcych zachowań, z uwzględnieniem aktualnej sprawności dziecka w zakresie przyswajania i przetwarzania informacji. Mówimy tu przede wszystkim o wspieraniu, polegającym na wykazywaniu zainteresowania podejmowanymi przez dziecko działaniami, udzielaniu doraźnego, pomocowego wsparcia. Ważne jest również zachęcanie i motywowanie dziecka, ukierunkowywanie jego uwagi na nowe obszary aktywności, wzbogacanie wiedzy i doświadczenia, stymulowanie adekwatnie do potrzeb i możliwości. Z kolei dziecko wnosi do tego pola wymiany zasobów odmienną, dziecięcą perspektywę postrzegania i rozumienia rzeczywistości, świeżość, niestandardowość myślenia, inny poziom wrażliwości. Zdaniem Margaret Mead¹⁰, coraz częściej dochodzi do zamiany ról, typowej dla kultury prefiguratywnej. Tempo ewolucji kulturowej i technologicznej powoduje, że młode pokolenie w sposób naturalny wchodzi w rolę instruktorów - nauczycieli, którzy odkrywają przed dorosłymi świat nowych mediów: Internetu, mediów społecznościowych oraz technologii nowej generacji. Nauczyciel musi mieć gotowość spotkania z dzieckiem, często w obcej mu kulturowo przestrzeni oraz odwagę „wypuszczenia dziecięcej dłoni”, a tym samym podążania za dzieckiem. Kluczem do wywołania zmian poznawczych u dziecka jest bowiem „przeplatanie się udziału (wysiłków) dziecka z udziałem (wysiłkami) osoby dorosłej”¹¹, a

⁸ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s.19.

⁹ H. R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 153.

¹⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

¹¹ R.H. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s.182.

wszystko to winno przebiegać w atmosferze wzajemnego zaufania, szacunku, uznania autonomii myślenia i działania.

Drugą ważną, choć często niedocenianą płaszczyzną relacji interpersonalnych są interakcje rówieśnicze, które mogą mieć charakter wzajemności lub tutoring. Uczenie się to, jak twierdzi H. Rudolph Schaffer, „kwestia wspólnych odkryć: co dwie głowy to nie jedna. Potrzeba wspólnego działania z kimś, kto ma inny pogląd na dany problem, zmusza dzieci do weryfikowania własnych pomysłów”¹², wzmacnia motywację do podejmowania wspólnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów w wymiarze autogennym, stanowionych przez uczniów, a nie narzucanych przez nauczyciela. Rówieśnicy, w trakcie rozwiązywania problemów mogą przyjmować oddzielne, chociaż komplementarne role społeczne. Jeden z partnerów, według Ellice A. Forman¹³, może być obserwatorem, który naprowadza i poprawia, podczas gdy drugie dziecko wykonuje czynności wynikające z podjętego zadania. Ważne jest przy tym, aby partnerzy posługiwali się tym samym językiem i dysponowali zbliżonym systemem pojęć. Doświadczenia w regulowaniu działaniami partnera za pomocą werbalnych komunikatów oraz dekodowaniu poleceń zgodnie z intencjami nadawcy pozwalają nabyć kompetencje, które są niezbędne zarówno w trakcie pracy zespołowej, jak i podczas podejmowania samodzielnego wysiłku intelektualnego. Sprzyjają bowiem rozumieniu innych oraz samego siebie, uczą świadomego i odpowiedzialnego planowania, realizowania i kontrolowania działań oraz zwiększają potrzebę autorefleksji. Potwierdza to H. Rudolph Schaffer, mówiąc: „Jedno jest jednak pewne, beztraska dyskusja pomiędzy jednakowo nie znającymi stojącego przed nimi problemu dziećmi oraz różnorodność rozwiązań, jakie mogą stworzyć, rodzi nowe sposoby widzenia i sprzyja uczeniu się poszczególnych osób”¹⁴. To właśnie interakcja rówieśnicza, na co wskazują Ellice A. Forman i Courtney B. Cazden, „jest taką sytuacją, w której dzieci mogą odwrócić role w interakcji bez zmiany ich treści, zarówno udzielając wskazówek, jak i postępując zgodnie z nimi oraz zarówno zadając pytania, jak i odpowiadając na nie”¹⁵. Stwarza to szereg okazji do posługiwania się językiem jako instrumentem uczenia się. Dzieci jednocześnie uczą się

¹² R.H. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s.139.

¹³ E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s.173.

¹⁴ R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 138-139.

¹⁵ E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s.177.

głośno myśleć oraz posługiwać się mową w celu poradzenia sobie z nowymi informacjami, a także dla lepszego zrozumienia nowych doświadczeń. Co ważne, ci uczniowie, którzy w czasie zajęć prowadzonych w sposób konwencjonalny są mało aktywni, w mniejszych grupach łatwiej się otwierają, szybciej podejmują próby włączenia się w dyskusję. Dzięki relacjom partnerskim wzrasta także wrażliwość emocjonalna, zdolność empatii, akceptacja i zrozumienie dla odmienności postrzegania i interpretacji świata przez rówieśników. Jak podkreśla David Wood¹⁶, walorem współdziałania w mówieniu i w działaniu jest dostarczanie doświadczeń, które pozwalają uczniowi budować obraz samego siebie jako nauczanego bądź uczącego się.

3. Dialog w edukacji – nauczanie dialogowe

Jak wynika z wcześniejszych rozważań, uczeń nie może być jedynie tłem dla działań nauczycielskich, ale powinien być autentycznym, rzeczywistym twórcą swojego rozwoju w dialogu z innymi oraz z sobą. Potencjał dziecka pozostaje bowiem w uśpieniu, gdy jest ono zależne od innych i dyrektywnie zarządzane. Należy zatem zadbać o stworzenie przestrzeni do swobodnego, samodzielnego eksplorowania i gromadzenia doświadczeń, zorganizowanie warunków dla uruchomienia dziecięcej aktywności, co pozwoli uwolnić drzemiące w dziecku możliwości, ciekawość poznawczą, chęć uczenia się. Ważne jest, aby świat dorosłego i świat dziecka współlistniały ze sobą na równych prawach, tworząc płaszczyznę wspólnych działań, podejmowanych w toku edukacyjnego dyskursu. Marian Śnieżyński przyznaje, że „dialog stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich” i dalej zauważa, że „prawdziwy i autentyczny dialog może wyrosnąć tylko na podłożu właściwych relacji interpersonalnych”¹⁷. Mówiąc o dialogu w przestrzeni szkoły, warto zatem uwzględnić specyfikę relacji zachodzących między uczestnikami procesu edukacyjnego i spojrzeć na nie przez pryzmat zadań, prawomocnie nadanych tej instytucji do realizacji.

W tym miejscu zasadne będzie przywołanie terminu „dialog edukacyjny”, którego nadrzędną wartość stanowi wspólne dociekanie prawdy, a zadaniem nauczyciela jest usprawnianie uczniowskiego poznania i rozumienia¹⁸, które prowadzi do odkrywania wiedzy i budowania mądrości. Stąd najbardziej pożądanym edukacyjnym wydaje się dialog personalny, nastawiony na wzajemne zjednywanie osób wokół wspólnych zadań; prawdziwy, niosący pomoc i wsparcie z równoczesnym poszanowaniem odrębności podmiotów dialogu;

¹⁶ D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s.242.

¹⁷ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s.13.

¹⁸ M. Szpiter, *Nauczyciel wobec wychowania do prawdy*, „Edukacja” 2004, nr 1.

egzystencjalny, który wyraża się nie tylko słowami, lecz całą osobą, oddaniem się do dyspozycji partnera¹⁹. Rezygnacja z dyrektywnego zarządzania procesem edukacji na rzecz podejścia dialogicznego otwiera dziecku szanse budowania własnej podmiotowości i nabywania poczucia wartości w relacji ze światem.

Dialog edukacyjny osadzony jest w konkretnym kontekście, nakreślonym przez wymagania programowe, nauczycielskie oczekiwania oraz warunki, w jakich przebiega proces kształcenia i zachodzi w sytuacjach intencjonalnie zorganizowanych przez nauczyciela. Możemy więc mówić o swoistej sytuacji dialogicznej, której dynamikę, ulotność, nieprzewidywalność Danuta Waloszek definiuje, jako „przestrzeń i czas między tym, co zostało już powiedziane, lub/oraz/i między tym, co się mówi i co jeszcze zostanie powiedziane”²⁰. A wszystko to zanurzone jest w polimorfizmie wzorców osobowościowych uczestników dialogu oraz heterogeniczności związków i zależności, jakie między nimi zachodzą. Owo „bycie w dialogu” wymaga zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia otwartości na partnera dialogu, wzajemnej ciekawości i chęci poznania, autentycznego zaangażowania w przedmiot dyskusji, dążenia do wzajemnego rozumienia, szacunku dla odmienności poglądów, przekonań, gotowości do przekraczania samego siebie w relacji z innymi. Tak rozumiany dialog to przede wszystkim postawa w relacji z sobą i światem, którą ksiądz Janusz Tarnowski określa jako „gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia”²¹.

Kształtowanie postawy dialogicznej stanowi długotrwały proces, obejmujący zarówno sferę poznawczą, emocjonalną jak i prakseologiczną aktywności człowieka, w którym stopniowo bycie w roli nauczyciel - uczeń przekształca się we wzajemne bycie w relacji człowiek - człowiek. Ogromne znaczenie dla tej przemiany paradygmatu edukacyjnego ma sposób, w jaki podmioty dążą do wzajemnego spotkania, wymiany myśli oraz nakreślenia pola wolności i odpowiedzialności w dochodzeniu do prawdy. I tu napotykamy na przestrzeń pedagogii, która wymaga przemyślanego zagospodarowania, bowiem o ile pojęcie dialogu ze szczególnym odniesieniem do procesu nauczania-uczenia się doczekało się bogatej analizy epistemologicznej (M. M. Bakhtin, M. Buber, C. Levi Strauss, E. Lenneberg, J. Rutkowiak, J. Tarnowski, M. Śnieżyński i wielu innych), to jednak w praktyce edukacyjnej nauczyciele bardzo rzadko rezygnują ze sztywnych procedur postępowania metodycznego na rzecz

¹⁹ D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczeniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 77.

²⁰ D. Waloszek, *Dialog jako sposób istnienia podmiotów w edukacji*, [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, s.78.

²¹ J. Tarnowski ks., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s.121.

spontanicznej wymiany sensów i wspólnego poszukiwania znaczeń. Wynika to zapewne z ich osobistych doświadczeń, będących efektem uczestnictwa w tradycyjnym systemie kształcenia i braku dobrych przykładów urzeczywistniania dialogu w praktyce szkolnej.

Warto zatem sięgnąć po doświadczenia pedagogów z innych krajów. Na szczególną uwagę zasługują tu prace naukowo-badawcze Prof. Robina Alexandra, które koncentrują się wokół edukacyjnych wskaźników jakości nauczania, w tym miejsca i roli dyskursu w podnoszeniu efektywności edukacyjnej. W książce „Kultura i pedagogika”²² z 2001 roku Robin Alexander zaprezentował interpretację wyników badań porównawczych, dotyczących szkół podstawowych w pięciu krajach (Indie, Rosja, Francja, Anglia, USA). Projekt ten miał na celu zbadanie, jak tradycje narodowej kultury warunkują organizację i przebieg procesu nauczania na poziomie klasy. Książka zawiera między innymi omówienie 17 transkrypcji lekcji, realizowanych w odmiennych kulturowo krajach i z uwzględnieniem różnych poziomów edukacji. Na podstawie dokonanych analiz autor przedstawił typologie klasowych dyskusji, biorąc pod uwagę: liczebność grup będących uczestnikami dyskusji (cała klasa, grupa, jednostka indywidualna), sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego (bezpośrednia instrukcja, dyskusja, monitorowanie), funkcje pedagogiczne (uczenie się na pamięć, instrukcje, schematy, oceny, dzielenie się informacjami, rozwiązywanie problemów, nadzór) oraz formy dyskusji (zadawanie pytań, wyjaśnianie, ocena, dialog). Badania te jednoznacznie wykazały, że przepytывanie klasy za pomocą bezpośrednich instrukcji jest „prawdopodobnie dominującą metodą nauczania o zasięgu międzynarodowym”²³. Jednakże są fragmenty w analizowanych danych, które świadczą o tym, że rozmowa przybiera czasem odmienny charakter i uczniowie są traktowani przez nauczycieli jako równorzędni partnerzy w dyskusji.

Ramowy dialog - jak go nazwał Robin Alexander - „to osiągnięcie wspólnego rozumienia za pomocą zadawania sekwencji odpowiednich pytań oraz poprzez wspólne działanie i dzielenie się koncepcjami, które ukierunkowują, pobudzają, ograniczają wybory i przyspieszają przekazywanie koncepcji i zasad”²⁴. Jak widać, kluczową rolę w tak rozumianym dialogu odgrywają pytania, które powinny być skonstruowane w taki sposób, aby sprowokować przemyślane odpowiedzi. Co ważne, odpowiedź nie zamyka dialogu, lecz stanowi punkt wyjścia dla kolejnych pytań stawianych zarówno przez nauczyciela jak i

²² R.J. Alexander, *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford and Boston: Blackwell 2001. (Winner of the 2002 American Educational Research Association Outstanding Book Award, and awarded 1st prize in the Society for Educational Studies Book Awards for 2002).

²³ R.J. Alexander, *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford and Boston: Blackwell 2001, s.516.

²⁴ R.J. Alexander, *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford and Boston: Blackwell 2001, s.527.

uczniów. Istotną kwestią jest także zachęcanie uczniów do „myślenia na głos” oraz prezentowania w rozwiniętej formie swoich pomysłów, gdyż pozwala to znacząco rozszerzyć a jednocześnie pogłębić zakres wymiany informacji między nauczycielem i uczniem. Nie można przy tym również pominąć całego sekwencyjnego kontekstu, który pozwala lepiej zrozumieć znaczenie konkretnej wymiany zdań. Taka klasowa dyskusja powinna, zdaniem Robina Alexandra, stanowić główną metodę wzmacniania pedagogicznej wzajemności, gdzie traktuje się uczniów nie jak puste naczynia, które będą wypełniane wiedzą otrzymaną od nauczyciela, ale jako kompetentne osoby myślące, posiadające określony potencjał, który tworzy bogatą i wartościową płaszczyznę intelektualnej wymiany.

W kolejnych publikacjach naukowych z 2004 i 2005 roku naszkicowana koncepcja dialogu ramowego została rozbudowana i urosła do rangi metody nauczania dialogowego „Dialogic teaching”²⁵. Jej istotą jest wykorzystanie mocy rozmowy w celu stymulowania i rozszerzenia myślenia dzieci oraz wspierania procesu uczenia się i rozumienia. Jednak, aby mówić o stylu dialogowym w nauczaniu, należy uwzględnić pięć podstawowych kryteriów, które noszą miano zasad dydaktycznych nauczania dialogowego. Pierwsza z nich to nauczanie kolektywne, rozumiane jako wspólna realizacja zadań przez nauczyciela i uczniów w ramach grup lub w formie zbiorowej. Kolejną zasadą jest wzajemność, gdzie nauczyciel i dzieci słuchają siebie wzajemnie, dzielą się pomysłami i rozważają alternatywne punkty widzenia. Przestrzeganie zasady wspierania, pozwala dzieciom poczuć się bezpiecznie, a tym samym swobodnie wyrażać swoje pomysły, bez obawy, wstydu przed „niewłaściwą” odpowiedzią. Wymienione trzy zasady odnoszą się przede wszystkim do organizacji zajęć i budowania wzajemnych relacji w klasie. Z kolei kumulacja to najprawdopodobniej najtrudniejsza z zasad dialogicznego nauczania. Wymaga bowiem nie tylko profesjonalnych kompetencji nauczyciela, wiedzy przedmiotowej, ale także umiejętności oceny bieżących odpowiedzi uczniów i dostosowania pytań tak, aby poszukiwanie odpowiedzi uruchamiało swoisty łańcuch procesów myślowych, prowadzący do rozumienia i konstruowania przez uczniów osobistych struktur wiedzy. Ostatnia zasada dotyczy celowości podejmowania dialogu, co oznacza ukierunkowanie na uzyskanie konkretnych efektów kształcenia, opisanych w dokumentach programowych. Przestrzeganie wymienionych zasad powoduje, że, jak zauważa Robin Alexander, uczniowie z większym entuzjazmem uczestniczą w zajęciach,

²⁵ R.J. Alexander, *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*, York: Dialogos, 2004; R.J. Alexander, *Culture, Dialog and Learning: notes on an Emerging Pedagogy* [in:] Education, Culture and Cognition: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)10th International Conference, University of Durham, UK, 10-14 July 2005. Dokument elektroniczny: http://www.robinalexander.org.uk/docs/IACEP_paper_050612.pdf [15.03.2012].

więcej i chętniej rozmawiają w grupach, częściej i odważniej zabierają głos na forum klasy, a przy tym coraz lepiej, precyzyjniej potrafią wyrazić własne myśli, zastępując stopniowo potoczne rozumienie wyjaśnieniami naukowymi. Zwiększenie zaangażowania uczniów w dialog ma również efekt redystrybucyjny, co oznacza, że aktywny udział uczniów w kształtowaniu werbalnego programu klasowej dyskusji sprzyja poprawie osiągniętych wyników, przy jednoczesnym zmniejszeniu różnic między uczniami zdolnymi i słabszymi. Jest to zgodne z ideą integracji, która zakłada, że ogólny rozwój grupy jest warunkiem dla pełnego rozwoju każdego jej uczestnika.

4. Refleksje końcowe

Wykorzystanie mocy dialogu dla uruchomienia edukacyjnego potencjału interakcji społecznych wymaga przede wszystkim zmiany sposobu myślenia o edukacji, zbliżenia się ku racjonalności emancypacyjnej. Charakter klasowej dyskusji zależy bowiem od uczniowskich doświadczeń związanych ze zdobywaniem wiedzy w szkole, a przede wszystkim od prezentowanego przez nauczyciela stylu nauczania, jak również aranżacji przestrzeni klasy, która będzie warunkowała określone formy organizacyjne działań edukacyjnych. Nauczanie dialogowe zakłada współobecność nauczyciela, jako kogoś, kto służy pomocą, wsparciem, tworzy rusztowanie w procesie edukacyjnym, zaś uczniowie są w nim członkami wspólnoty osób uczących się. Taki proces, zdaniem Davida Skidmore, jest emocjonalną jazdą na „rollercoaster” własnego rozwoju, począwszy od mieszaniny ciekawości i obawy, których doświadczamy kiedy po raz pierwszy spotykamy się z tym, czego jeszcze nie znamy, poprzez solidarność we wzajemnym wspieraniu się, która może pomóc przezwyciężyć dezorientowanie i niepewność towarzyszącą ćwiczeniu tego co właśnie poznaliśmy, a skończywszy na dreszczyku związanym ze wspólnym odkryciem oraz odczuwaniem rozwoju osobistego w momencie przełomu, kiedy w sposób pewny umiemy już to czego się uczyliśmy²⁶. Dialogowe podejście do edukacji pozwala odrzucić schematy szkolnego myślenia i działania, tworzące „szkolny mundurek” dla umysłu, dając uczniom możliwość organizowania własnych sposobów zdobywania wiedzy w interakcji z innymi uczestnikami edukacyjnego dialogu, a tym samym umożliwia przejęcie kontroli i odpowiedzialności za proces uczenia się i jego efekty. Jednak dopóki nauczyciele nie wyzwolą się z tradycyjnego postrzegania procesu kształcenia, nie ma perspektyw dla urzeczywistnienia dialogu w przestrzeni klasy szkolnej.

²⁶ D. Skidmore, *Pedagogy and dialogue*, "Cambridge Journal of Education", Vol. 36, No. 4, December 2006, s. 514.

