

## Komunikacja nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń

### Małgorzata Sieńczewska

Działania nauczyciela charakterystyczne dla **behawiorystycznego podejścia** do rozwoju języka zwykle wiążą się z założeniem o niskim poziomie możliwości i umiejętności uczniów i dlatego dziecięca aktywność językowa jest tu silnie kontrolowana i sterowana z zewnątrz. W tym modelu edukacyjnym eksponuje się przede wszystkim naśladowanie przez dzieci wzorów językowych przekazywanych przez nauczyciela. Trochę przewrotnie stwarza się uczniom warunki do swobodnych wypowiedzi, ale tak naprawdę przebieg lekcji jest zawsze zdeterminowany oczekiwaniami nauczyciela i celami, które założył sobie do realizacji. Plan zajęć prawie nigdy nie ulega modyfikacji, bez względu na to, co mówią uczniowie i jakie pytania próbują zadawać. Może też dlatego, dzieciaki stale poddawane są swoistemu instruktażowi: co, kiedy i jak mówić. W tym kontekście, nieoczekiwane wypowiedzi są ignorowane lub niezwłocznie korygowane, zaś popełniane błędy natychmiast poprawiane, z obawy, że na stałe utrwala się w języku uczniów.

Jakie mogą być rezultaty takiego podejścia do uczenia się języka? Czego tak naprawdę uczy się dziecko w szkole? M. Żytko, na podstawie prowadzonych badań umiejętności językowych trzecioklasistów, stwierdza: „W ten sposób uczy posługiwać się językiem sformalizowanym, sztucznym, pozbawionym naturalności, który służy głównie do egzekwowania określonych wiadomości, a nie jest instrumentem komunikowania się z nauczycielem i rówieśnikami w klasie. Uczeń nie używa więc w naturalny sposób języka, nie rozmawia z nauczycielem czy rówieśnikami, ale porozumiewa się w sztuczny sposób, zdobywając złe nawyki lub zniechęcając się do mówienia”<sup>1</sup>

Myślę, że warto w tym miejscu przypomnieć, że zgodnie z osiągnięciami naukowymi ostatnich kilkadziesiąt lat, behawiorystyczne podejście do rozwijania języka dziecka nie powinno stanowić już teoretycznego uzasadnienia w projektowaniu działań edukacyjnych przez nauczyciela. Wyniki badań o charakterze socjolingwistycznym oraz psycholingwistycznym jednoznacznie wskazują na **interakcyjny model nabywania umiejętności językowych**. Zanim scharakteryzuję to stanowisko, warto spojrzeć na opisaną wcześniej zdarzenie, jeszcze z innej perspektywy. Spróbujmy poszukać odpowiedzi na pytanie: z jaką koncepcją szkoły i wynikającą z niej organizacją zajęć lekcyjnych mamy tu do czynienia?

---

<sup>1</sup> M. Żytko, *Pozwólmym dzieciom mówić i pisać-w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, CKE, Warszawa 2010, s.24

Współczesne badania dotyczące procesów, które zachodzą podczas zajęć szkolnych zwykle koncentrują się na ilości i jakości interakcji pomiędzy uczestnikami tej sytuacji. Analizie poddawany jest oczywiście także proces porozumiewania się pomiędzy nauczycielem a uczniami, a także pomiędzy samymi dziećmi. Najbardziej znanym i najczęściej stosowanym modelem badań dotyczącym tego typu zagadnień jest system analizy interakcji Flandersa<sup>2</sup>, gdzie każda interakcja zapisana jest w jednej z dziesięciu możliwych kategorii. Kategorie te dotyczą zarówno postępowania nauczyciela jak też ucznia, a także odnoszą się do momentów ciszy.

1. Nauczyciel akceptuje emocje i postawy ucznia.
2. Nauczyciel nagradza ucznia.
3. Nauczyciel wykorzystuje pomysły ucznia.
4. Nauczyciel pyta.
5. Nauczyciel wyklada.
6. Nauczyciel daje wskazówki.
7. Nauczyciel krytykuje ucznia.
8. Uczeń reaguje na pytania nauczyciela.
9. Uczeń sam zwraca się do nauczyciela.
10. Cisza

Podczas obserwacji zajęć, prowadzi się rejestrację powtarzalnych zachowań, co pozwala na określenie stylu nauczania czy oddziaływania wychowawczego, charakterystycznego dla danego nauczyciela.

W przypadku preferowania *stylu demokratycznego*, widoczne jest docenianie samodzielności podopiecznych w procesie uczenia się. Dzieciaki podczas zajęć są autentycznie aktywne, inicjują kontakty interpersonalne, są nadawcami komunikatów skierowanych zarówno do nauczyciela, jak i do rówieśników. Aktywność nauczyciela dotyczy przede wszystkim takiego organizowania sytuacji edukacyjnych, aby uczniowie w wyniku dokonanych odkryć, rozumieli sens zdobytej wiedzy i umieli ją wykorzystać w różnych sytuacjach praktycznych. Nauczyciel podczas lekcji często też chwali i nagradza swoich uczniów za zgłaszane rozwiązania różnych problemów, a także wykorzystuje ich pomysły w realizacji dalszej części zajęć.

Nauczyciel, który preferuje *autokratyczny styl kierowania uczniami*, wykazuje podczas zajęć większą aktywność niż jego uczniowie. Wydaje wiele poleceń porządkowych

---

<sup>2</sup>por. E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się podczas lekcji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2002

lub organizacyjnych, ciągle udziela wskazówek, a także zadaje mnóstwo pytań, na które oczekuje ściśle określonych odpowiedzi. Taka **dyrektywność** w relacjach z wychowankami, zwykle powoduje spadek ich zaangażowania w przebieg zajęć, blokuje konieczny podczas uczenia się wysiłek intelektualny. Uczniowie co prawda stale są czymś zajęci, wykonują wiele różnych ćwiczeń, realizują kolejne stawiane przed nimi zadania, ale ich aktywność jest pozorna, ponieważ w gruncie rzeczy, podążają szlakiem myślenia precyzyjnie wytyczonym przez nauczyciela. Nie ma tu miejsca na własną refleksję i zrozumienie istoty opracowywanego materiału. Zatem uczniowie, pozbawieni wpływu na to w jaki sposób się uczą, spełniają jedynie oczekiwania nauczyciela.

Na podstawie wielu obserwacji lekcji, sformułowane zostało przez Flandersa „prawo dwóch trzecich”, określające że przez 2/3 wspólnie spędzonego czasu w klasie, mówi nauczyciel do uczniów, a przez 1/3 uczniowie do nauczyciela. Interesujące jest tu także to, że większość interakcji inicjowana jest przez nauczyciela.

Wyniki badań potwierdziły też znaczną **asymetrię wzajemnych kontaktów**- typowy nauczyciel wchodzi w wiele interakcji z dziećmi, ale z punktu widzenia indywidualnego ucznia kontakt jest ten niezmiernie krótki. Często zdarza się, że niektórzy uczniowie wcale nie nawiązują kontaktu słownego z nauczycielem, podczas gdy ten sam nauczyciel z kilkoma innymi uczniami rozmawia bardzo często. Okazuje się, że nauczyciele częściej zwracają się do osób o wysokiej pozycji w grupie lub do osób, które sprawiają trudności wychowawcze. Zauważono też związek pomiędzy częstotliwością kontaktu nauczyciela z uczniem a płcią dziecka, a także miejscem, które zajmuje uczeń w klasie. Nauczyciele zwykle nie zdają sobie sprawy, że częściej kontaktują się z dziewczynkami i dziećmi siedzącymi bliżej stolika nauczyciela.

Wszystkie te obserwacje były przez ostatnie trzydzieści lat XX wieku potwierdzane przez różnych badaczy, prowadzących badania typu flandersowskiego w Wielkiej Brytanii, USA i innych krajach, a także w Polsce<sup>3</sup> Wspólną cechą zaprezentowanego modelu komunikowania jest zwracanie się nauczyciela do całego zespołu, frontalna praca z wszystkimi dziećmi w klasie. Jeśli nawet nauczyciel zadaje pytania skierowane do poszczególnych uczniów, to i tak zabieg ten służy bardziej przekazaniu jakiejś informacji ogółowi niż ma na celu poznanie sposobu rozumowania pytanego dziecka.

---

<sup>3</sup> Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP 1998,  
S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela w szkole podstawowej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990

Zatem mamy tu do czynienia ze **szkołą transmisyjną**, której celem jest przekazywanie gotowej wiedzy i umiejętności oraz sprawdzanie poziomu ich opanowania przez uczniów. Przy czym, bardziej chodzi o wykazanie, ile i jakie informacje zostały przez dzieci zapamiętane niż czy rozumieją to, czego się nauczyły i potrafią tą wiedzę wykorzystać w praktyce.

Jeśli porównamy cechy szkoły transmisyjnej z opisem zaprezentowanego na początku zdarzenia krytycznego, relacje nauczyciel –uczniowie jawią się nam jako konsekwencja preferowania przez decydentów, a także nadzór pedagogiczny, określonej koncepcji nauczania i wychowania. Zastanawia jednak pytanie, czy mamy do czynienia z odosobnionym przypadkiem czy też przejawem jakiejś tendencji w polskiej szkole.

Przyjrzyjmy się zatem prowadzonym w Polsce, w 2008 roku wynikom badań umiejętności trzecioklasistów<sup>4</sup>. Wyniki zaprezentowane w tabeli nr 1 wskazują, że najwięcej czasu podczas lekcji nauczyciel poświęca na **wydawanie poleceń**.

	Zajęcia ogółem			Edukacja językowa			Edukacja matematyczna		
	Szkoły razem	Górna połówka szkół	Dolna połówka szkół	Szkoły razem	Górna połówka szkół	Dolna połówka szkół	Szkoły razem	Górna połówka szkół	Dolna połówka szkół
<b>Nauczyciel:</b>									
wydaje polecenia	2,2	2,1	2,3	2,3	2,3	2,2	2,1	2,0	2,3
zadaje pytania sprawdzające wiedzę uczniów	3,4	2,8	4,2	3,2	2,8	3,7	3,7	2,8	5,3
formułuje pytania otwarte, o wyjaśnienie, uzasadnienie	20,8	13,4	48,2	17,3	11,5	37,9	29,4	18,0	74,9
podpowiada, odpowiada za ucznia	7,6	9,0	6,5	8,2	9,8	7,0	6,9	8,1	6,0
wspiera, ukierunkowuje pracę dzieci	90,3	52,5	347,0	146,6	106,7	246,5	59,7	30,0	749,0
akceptuje propozycje i pomysły uczniów, słucha	41,4	35,7	49,6	28,5	27,4	29,9	112,9	65,4	374,5
ignoruje pomysły uczniów, nie słucha	70,4	148,8	45,7	64,2	152,4	39,4	81,6	143,8	57,6
czas trwania zajęć (w minutach)	3521	1786	1735	2053	1067	986	1468	719	749

**Tabela 1. Częstość wybranych typów wypowiedzi i zachowań nauczyciela podczas zajęć.**  
Liczby informują, co ile średnio minut na zajęciach pojawił się dany typ wypowiedzi czy zachowania nauczyciela

Polecenia te mają najczęściej charakter porządkowy lub organizacyjny np.

<sup>4</sup> M. Dąbrowski, *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*, w: M.Dagiel. M.Żytko( red.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel nauczania zintegrowanego 2008-wiele różnych światów?*

*Dzieci przyjrzą się ilustracji.*

*Kto obejrzał, usiądzie prosto. Będzie to sygnał, że mogę zadać kolejne pytania.*

Ponad połowę czasu zajęć ( średnio ok. 27 minut z 45 minutowej lekcji) nauczyciele przeznaczają na **sprawdzenie wiedzy uczniów**. W przypadku edukacji matematycznej czas ten jeszcze zwiększa się ( średnio do 33 minut), co oznacza, że uczniowie prawie całą lekcję rozwiązywali kolejne podobne zadania tekstowe, wykonywali kolejne podobne obliczenia lub odpowiadali na pytania typowe dla sprawdzanej wiedzy.

Zatem w klasach początkowych najbardziej aktywny podczas lekcji jest nadal nauczyciel.

Jeśli przeanalizujemy uzyskane wyniki badań od strony aktywności uczniów (por. tabela nr 2) , okaże się, że dzieci podczas obserwowanych lekcji są bierne, ich rola ograniczona jest jedynie do słuchania nauczyciela i uczestniczenia w procesie sprawdzania wiedzy oraz co najwyżej do udziału czynnościach organizacyjnych.

	Zajęcia ogółem			Edukacja językowa			Edukacja matematyczna		
	Szkoły razem	Górna połówka szkół	Dolna połówka szkół	Szkoły razem	Górna połówka szkół	Dolna połówka szkół	Szkoły razem	Górna połówka szkół	Dolna połówka szkół
<b>Uczniowie:</b>									
uczestniczą w czynnościach organizacyjnych	8,4	7,8	9,0	8,1	6,9	9,3	8,8	9,0	8,5
uczestniczą w procesie sprawdzania wiedzy	59,0	54,3	63,8	49,1	40,4	58,5	72,8	75,0	70,8
słuchają nauczyciela, który mówi, czyta, prowadzi pogadankę	21,5	21,7	21,4	26,9	25,9	28,0	14,0	15,4	12,7
dyskutują i rozmawiają z nauczycielem i kolegami	1,3	1,3	1,4	2,1	2,0	2,3	0,2	0,3	0,1
są aktywni twórczo/badawczo	3,0	4,7	1,3	5,1	7,9	2,1	0,1	0,0	0,3
biorą udział w grach i zabawach dydaktycznych	1,0	1,7	0,2	0,1	0,0	0,3	2,1	4,3	0,0
<b>czas trwania zajęć (w minutach)</b>	<b>3521</b>	<b>1786</b>	<b>1735</b>	<b>2053</b>	<b>1067</b>	<b>986</b>	<b>1468</b>	<b>719</b>	<b>749</b>

**Tabela 2.** Procentowy udział wybranych rodzajów aktywności ucznia w procesie kształcenia na obserwowanych zajęciach.

Na zjawisko to zwraca uwagę także Alina Kalinowska „.... wielu nauczycieli doświadcza poczucia ważnej misji „objaśniania świata swoim uczniom(..) Jest to bardzo pozytywna postawa, czasem jednak może się okazać mechanizmem wykluczania ucznia z aktywności poznawczej, na rzecz odtwarzania informacji uzyskanych od nauczyciela. Ten

ostatni ma wówczas głęboką wiarę, że wszystko, co wyjaśnia i tłumaczy swoim uczniom powinno być przyswojone w identycznym kształcie. Tymczasem jest to niemożliwe, ponieważ każdy z nas tworzy reprezentacje pojęć matematycznych na bazie wcześniejszych zróżnicowanych doświadczeń poznawczych.”<sup>5</sup>

Współcześni nauczyciele są wyposażani podczas studiów w rozległą wiedzę psychologiczną, doskonałą swoje kompetencje, uczestnicząc w różnych szkoleniach i studiach podyplomowych. W tym kontekście, tym większe zdziwienie i niepokój budzi fakt, że aż 56,9% badanych nauczycieli wczesnej edukacji akceptuje stwierdzenie: *Ucząc się matematyki, dziecko powinno przede wszystkim uważnie słuchać nauczyciela i powtarzać jego czynności...*<sup>6</sup>

Uczniowie zatem muszą słuchać nauczyciela, który najczęściej prowadzi **pogadankę**. Ta forma komunikowania się z dziećmi jest najbardziej popularna podczas rozwijania umiejętności językowych trzecioklasistów (zajmuje przeciętnie 26,9% czasu lekcji), ale wykorzystywana jest także podczas zajęć matematycznych (średnio nauczyciele przeznaczali na nią 14% czasu). W tym czasie uczniowie odpowiadali na ściśle określony zestaw pytań. Nauczyciele zaś wymagali zwykle konkretnych, oczekiwanych odpowiedzi. Jeśli pojawiały się jakieś trudności w tym zakresie, nauczyciel często sam odpowiadał na wcześniej postawione przez siebie pytanie. Ilustruje to poniższy zapis pogadanki z uczniami:<sup>7</sup>

S5:

– *Podobała wam się ta bajka?*

– *Jakie postacie występują w tej bajce?*

– *Dobrze.*

– *Kto jest bohaterem?*

– *Świetnie. Bardzo dobrze.*

– *Jaki był rycerz?*

– *Dobrze, świetnie, bardzo dobrze.*

– *Co można jeszcze powiedzieć?*

– *Oczywiście, świetnie.*

– *Nie, nie, nieopodal czyli blisko.*

– *Co on zrobił? Jakiego miał zadanie?*

– *Ale powiedz całym zdaniem.*

– *Miał smoka zwyciężyć.* (nauczycielka sama kończy odpowiedź)

---

<sup>5</sup> A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, CKE Warszawa 2010, s.59

<sup>6</sup> M. Dąbrowski (red), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, CKE Warszawa 2009

<sup>7</sup> M. Dąbrowski, *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*, dz. cyt. s.129 i s.130

- *Co on zrobił?*
- *Właśnie. Po-pro-sił*
- *Smok jaki był? Za-sko-czo-ny* (ponownie sama odpowiada)
- *Co się stało ze smokiem?...*
- *I co zrobił? Od-le-ciał* (znowu sama odpowiada na zadane pytanie)

W zaprezentowanym przykładzie, trudno mówić o naturalnym używaniu języka w jego funkcji komunikacyjnej czy reprezentatywnej. Zamiast swobodnej rozmowy na temat, co było zaskakujące czy warte zastanowienia w bajce, obserwujemy schematyczne odtwarzany przez nauczyciela proponowany przebieg rozmowy z poradnika metodycznego albo według własnego planu, w którym liczy się tylko to, co za ważne uznał sam nauczyciel.

Pytania zadawane są tu zgodnie z zasadą „proste pytanie-prosta odpowiedź”. Nauczyciel oczekuje tu szybkiej i bezbłędnej odpowiedzi. W tej sytuacji szczególną uwagę zwraca też brak cierpliwości nauczyciela, **zbyt szybkie ingerowanie w wypowiedź dziecka**. Liczne badania pokazują, że nauczyciele czekają średnio około jednej sekundy na odpowiedź. A przecież uczeń jak każdy z nas, potrzebuje czasu do zastanowienia, chwili refleksji i namysłu, aby dobrać odpowiednie słowa, zgromadzić do swojej wypowiedzi odpowiednie przykłady czy argumenty.

Dziecko musi mieć też poczucie, że będzie wysłuchane. Przecież to, co ma do przekazania jest bardzo wartościowe, nowe, może nawet zaskakujące, a nie z góry ustalone. Uczeń nie powinien rozmawiać ” językiem odpowiedzi”, odpowiedzi często bardzo prostych, nawet prymitywnych. Nauczyciel powinien tu zadbać o „język odkrywcy”, bo to stanowi o wartości komunikowania się między ludźmi.

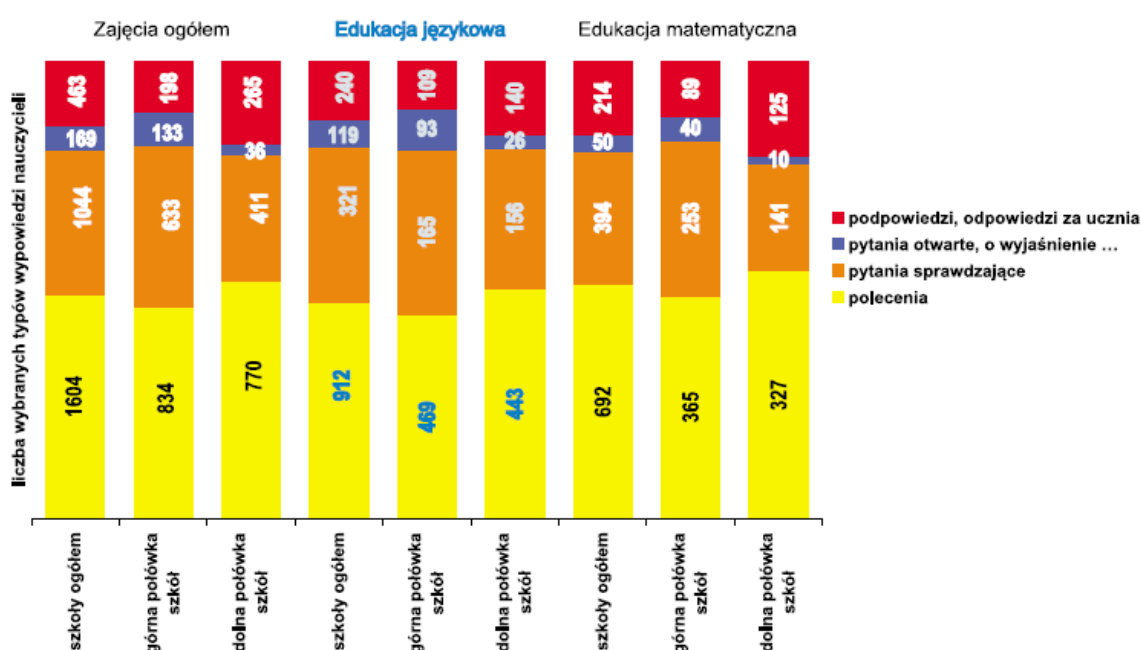
Za to w omawianym przykładzie, dostrzegamy tu jeszcze jedną blokadę komunikacyjną. Jest nią dbałość nauczyciela o **hiperpoprawność wypowiedzi ucznia**, która rozumiana jest w bardzo specyficzny sposób i oznacza sztywność składniowo-leksykalną. Uczeń ma mówić tak jak pisze. Wypowiadać się pełnymi, rozwiniętymi zdaniami. Język przestaje być w tym kontekście naturalnym sposobem porozumiewania, ale staje się jeszcze jednym elementem do oceny przez nauczyciela.

Może dlatego nauczyciele tak rzadko wykorzystują podczas zajęć metodę **dyskusji**. Pojawiła się ona na 10 z 78 obejrzanych zajęć. W 13 szkołach nie wystąpiła wcale. Dzieci dyskutowały jedynie na zajęciach poświęconych rozwijaniu umiejętności językowych, przy czym czas poświęcony na pracę tą metodą nie przekroczył 1 minuty. Z kolei, na zajęciach matematycznych, gdzie przecież często powinna pojawiać się potrzeba przedyskutowania strategii rozwiązywania różnych problemów matematycznych, metoda ta była zupełnie nie wykorzystywana.

Nauczyciele jednak mają świadomość konieczności pozostawiania dzieciom pełnej swobody wypowiedzania się w czasie lekcji. Z tym stwierdzeniem zgodziło się bowiem w

badaniach 55,7% respondentów. Jednak deklaratywne wypowiedzi nauczycieli nie znajdują potwierdzenia w codziennej szkolnej rzeczywistości.

Wyniki badań<sup>8</sup> zaprezentowane na diagramie 1, po raz kolejny przekonują o **transmisyjnym modelu edukacji** obecnym we współczesnej polskiej szkole. Dyrektywny nauczyciel wydaje polecenia, formułuje mnóstwo pytań sprawdzających wiedzę, zaś prawie zanika podczas zajęć poszukiwanie odpowiedzi na pytania otwarte czy sytuacje, w których uczniowie podejmują wysiłek wyjaśnienia prawidłowości czy przyczyn jakiegoś zjawiska.



**Diagram 1. Ilość wybranych wypowiedzi i zachowań nauczyciela podczas zajęć**

Przegląd wyników prowadzonych badań wskazuje wyraźnie na jednokierunkowy model komunikacji w relacjach nauczyciel-uczeń. Proces uczenia przebiega w sposób schematyczny, odtwórczy, powierzchowny. Istnieje wysokie ryzyko powstania **wiedzy scholastycznej**, czyli takiej, którą uczeń mechanicznie odtwarza, ale nie potrafi jej wykorzystać praktycznie. Wiedza taka powstaje, kiedy uczeń nie ma możliwości konstruowania wiedzy osobistej w oparciu o własne doświadczenia, nie może negocjować i ustalać z innymi znaczeń nadawanym obiektom czy procesom.

Z założeń współczesnych nauk o człowieku wynika, że pierwszym i najważniejszym narzędziem, jakim posługujemy się w procesie tworzenia wiedzy osobistej, jest nasz język,

<sup>8</sup> M. Dąbrowski, *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*, dz. cyt.s.158



zarówno w jego funkcji reprezentatywnej, jak i komunikacyjnej. To właśnie dzięki procesom umysłowym oraz poprzez wchodzenie w różnorodne interakcje i współpracę z drugim człowiekiem kształtują się i rozwijają zdolności i możliwości dalszego uczenia się.

Od ponad 25 lat prowadzenia różnych badań nad językiem wiadomo, że wykorzystanie języka do indywidualnego poznawania świata jest możliwe jedynie dzięki społecznemu zastosowaniu mowy, wspólnym rozwiązywaniu problemów, wzajemnym przekazywaniu sobie informacji, wiąże się wreszcie ze zwykłą emocjonalną przyjemnością płynącą z kontaktów z osobami znaczącymi. Tak więc, nasze jednostkowe rozumienie oraz strategie myślenia wyrastają i są formowane przez kontakty społeczne i kulturowe.

Zatem, teoretycznym uzasadnieniem projektowania działań edukacyjnych w szkole przez nauczycieli, powinien być **interakcyjny model nabywania umiejętności językowych oraz teoria interakcyjnej intencjonalności**, które powstały w wyniku odkryć wcześniej omówionych teorii **konstruktywizmu**.

Nikogo nie powinien już zaskakiwać fakt, że do rozwoju języka konieczna jest interakcja rozumiana jako dynamiczna, wzajemna wymiana komunikacyjna między **nadawcą a odbiorcą**. Wiemy też, że nadawca komunikatu, zawsze tworzy go z określoną intencją i dostosowuje do określonej sytuacji. Mechanizm przyswajania języka polega przede wszystkim na negocjowaniu znaczeń i dekodowaniu intencji przez wszystkich uczestników komunikacji. Umiejętność odczytywania intencji to zdolność skupiania się na wspólnych przedmiotach, wydarzeniach, a także uwzględniania istotnych elementów, które są poza kontekstem bezpośrednich interakcji.

Okazuje się, że „poszukiwania przez dzieci wzorów w sposobach wypowiedzania się innych polega na wykorzystywaniu konkretnych aktów użycia języka w otoczeniu społecznym i ich samodzielnym kategoryzowaniu. Wiąże się to z tezą Slobina, o myśleniu dla mówienia, czyli konceptualizacji rzeczywistości w celu komunikowania się. Inaczej można powiedzieć, że myślenie jest „pakowane” w określone akty posługiwania się systemem językowym. Zadaniem dziecka jest, w myśl analizowanej teorii, jest rozpakowywanie tych całości i szukanie wzoru, według którego materiał językowy został spakowany, aby skonstruować własną wypowiedź (E.Bokus, G.Shugar 2004)..”<sup>9</sup>

Dziecko nie przetwarza napływających do niego informacji językowych, aby wydobyć z nich reguły posługiwania się językiem, jak dawniej uważano, ale aktywnie opanowuje język

---

<sup>9</sup> M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać-w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, CKE, Warszawa 2010, s.12

poprzez komunikację. Staje się konstruktorem własnego systemu językowego i stale go modyfikuje w wyniku doświadczeń użytkowania go w praktyce.

Te „naturalne” procesy konstruowania wiedzy winny stanowić podstawę tworzenia przez nauczycieli odpowiednich warunków w klasie szkolnej, aby dzieci uczyły się tego, co uznaje się za niezbędne dla pożytecznego i satysfakcjonującego życia. Klasa winna więc stać się miejscem, w którym język swobodnie przepływa między ludźmi, a tym samym służy zdobyciu nowych informacji lub rekonstrukcji wiedzy już posiadanej.

Taka sytuacja zakłada przede wszystkim umiejętne sformułowanie przez nauczyciela problemu zajęć, tak aby łączył się z silnym konfliktem poznawczym i wywołał kontrowersje między uczniami. Nauczyciel nie może stwarzać pozorów rozmowy z dziećmi, ale powinien z nimi autentycznie rozmawiać, ustosunkowywać się do ich wypowiedzi, zachęcać do stawiania pytań i udzielania wyjaśnień, rozważać podawane przez nich argumenty. Nauczyciel powinien być przede wszystkim skoncentrowany na tym, co interesuje i niepokoi jego uczniów, odkrywać ich tok rozumowania, a mniej odgrywać rolę strażnika poprawności wypowiedzi.

Istotne w tym kontekście jest także organizowanie dziecięcej aktywności badawczej, która zakłada interakcje w klasie szkolnej wzbogacone o **relacje uczeń-uczeń**. Ważne jest, aby dzieci miały możliwość dyskusowania ze sobą w małych grupach, wytwarzania różnych strategii postępowania podczas rozwiązywania postawionego problemu, stawiały hipotezy, a następnie weryfikowały ich poprawność poprzez wykonanie konkretnych działań. Sytuacja ta powinna umożliwiać uczniom samodzielną modyfikację nieprawidłowych sądów, a tym samym rekonstruowanie wiedzy osobistej.

Nauczyciel powinien pełnić w klasie tylko rolę wspomagającą działania dzieci, pomagać im rozwiązywać problemy, a nie wyręczać lub wykonywać pracę za uczniów, podając „wersję ostateczną” w postaci gotowej odpowiedzi. Nauczyciel ułatwia w ten sposób proces pokonywania przez nich drogi „od informacji do osobistego uczenia się”, oparty na konstruowaniu znaczeń poprzez uruchamianie **mowy eksploracyjnej**. Ten rodzaj mowy towarzyszy tworzeniu się myśli, czasami nazywany jest wręcz „głośnym myśleniem”<sup>10</sup>.

Na koniec, dzieci powinny zawsze zaprezentować wyniki swojej pracy innym uczniom w klasie. Wykorzystanie tzw. *peer tutoring* – wzajemnego uczenia się, dzielenia się wiedzą i doświadczeniami przez rówieśników, pozwala na ocenę obecnego zasobu wiedzy i umiejętności uczniów na dany temat oraz zaprojektowanie następnych zajęć, które będą

---

<sup>10</sup> Por.D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia* WSiP 1988

zaspakajały autentyczne poznawcze potrzeby dzieci, a nie powielały tego, co jest im już znane.

Taki model uczenia się wymaga zmiany sytuacji ucznia z pozycji biernego odbiorcy przekazywanych treści do aktywnego twórcy w procesie konstruowania wiedzy. Uczeń przestaje być zewnętrznie sterowany przez nauczyciela, lecz uczy się powodowany własną ciekawością poznawczą, a informacje nabierają dla niego osobistego znaczenia.

Zatem, jak należy rozmawiać w klasie, aby dzieciaki chętniej i efektywniej uczyły się?

- proces komunikacji w klasie powinien być dwukierunkowy, dialogowy: uczeń powinien mieć możliwość zadawania pytań, udzielania wyjaśnień, dyskusowania, wymiany poglądów z rówieśnikami i nauczycielem,
- zamiast pracy zbiorowej, prowadzonej jednym frontem z wszystkimi uczniami, lepiej jest organizować pracę w małych grupach, gdzie intelektualna aktywność dziecięca będzie wywołana postawieniem pytań otwartych lub zaprezentowaniem problemów, które mają wiele różnych rozwiązań,
- dzieciaki podczas działania powinny być motywowane do skutecznego porozumiewania się w celu ustalania znaczeń i rekonstruowania własnej wiedzy osobistej,
- zapewnimy uczniom czas do namysłu, cierpliwie słuchajmy, co mają do powiedzenia, pozwólmy im „głośno myśleć”,
- nie ingerujmy w ich wypowiedzi zbyt wcześnie, pozwólmy im argumentować własne zdanie,
- chwalmy dzieci za zadanie ciekawego pytania, odkrycie innego sposobu rozwiązania, dobrą współpracę i porozumiewanie się w grupie,
- prezentujmy własny tok myślenia, omówmy pojawiające się dylematy przy wyborze odpowiedniej strategii postępowania, nie lękajmy się zmienić zdanie czy przyznać do popełnionego błędu, a uczniowie szybciej zrozumieją, że jest to naturalne, kiedy próbujemy zrozumieć, czego się uczymy.