

Dialog w edukacji wczesnoszkolnej

http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/czerwiec,150/dialog_w_edukacji_wczesnoszkolnej,865.html z dnia 27.012016

www.eid.edu.pl Czasopismo Czerwiec 1999

Istnieją prawdy, przekonuje Tadeusz Gadacz, których nie można się nauczyć z książki czy odkryć na drodze intelektualnych spekulacji, można je poznać jedynie przez osobiste świadectwo i własne doświadczenie życiowe^[1].

Wychowanie, według T. Gadacza, aby stało się pełną rzeczywistością, musi się realizować w dialogu, w spotkaniu nauczyciela-mistrza i ucznia. Podobne stanowisko prezentuje Janusz Tarnowski, który określa wychowanie jako *calokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej - zwłaszcza przez interakcje - urzeczywistnić swoje człowieczeństwo*^[2], podkreślając, że po obu stronach procesu pedagogicznego stoją przede wszystkim nie tyle wychowawca i wychowanek, co 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.

Również w interpretacji Joanny Rutkowiak, jakkolwiek wychodzi ona z odmiennej orientacji filozoficznej, wychowanie jest traktowane jako dialog i funkcjonuje poprzez uprawianie dialogu^[3]. Dialog jest tu rozumiany 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, jest jednak równouprawnienie w "poszukiwaniu sensów", "nadawaniu znaczeń", przyjmowaniu lub odrzucaniu interpretacji, podejmowaniu "mądrych decyzji" bez uprzywilejowanego dostępu do prawdy. Pragnę zwrócić uwagę, że rodzące się koncepcje pedagogiki dialogu, jakkolwiek ujawniają różnorodność podejść wynikających tak z założeń metodologicznych, jak i z pojmowania samej istoty dialogu nierozzerwalnie przecież związanego z pojmowaniem istoty człowieka, mają wiele punktów istotnych dla praktyki pedagogicznej.

Omówię tu koncepcję dialogu J. Tarnowskiego. Wyróżnia on trzy jego aspekty:

1. Dialog jako metoda (sposób) komunikacji, poprzez którą podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia się i działania (w miarę możliwości).
2. Dialog jako proces; 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 osiągnięcia pozostałych sfer.
3. Dialog jako postawa - gotowość otwierania się na zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do całej rzeczywistości.

Dialog według J. Tarnowskiego może przybierać różne formy:

- Dialog rzeczowy; jego przedmiotem jest wszystko, co nas otacza, a więc świat zewnętrzny. Aby zaistniał, wystarczy, by partnerzy mieli kompetencje w danym zakresie. Jego celem jest prawda wyrażająca obiektywną rzeczywistość.
- Dialog personalny, którego celem jest zjednoczenie osób zachodzące wówczas, gdy partnerzy uzewnętrzniają własne, osobiste doznania, upodobania, uczucia, radości i klęski, a także swoje najgłębsze "ja"; zakłada on wzajemne zaufanie.
- Dialog egzystencjalny, oparty na całkowitym, wzajemnym darze partnerów z ich egzystencji. Aby zaistniał, konieczne jest wyrzeczenie się samego siebie, przewyciężenie samolubstwa i egoizmu; jego celem jest wzajemne ofiarowanie przez partnerów dobra wpływającego z głębi ich egzystencji.

Teoretyczne rozważania ukazujące ogólne zasady dialogu nauczyciela z uczniem przynoszą pewne sugestie na temat miejsca i roli nauczyciela w procesie wychowania, który jako taki jest przecież (powinien być!) dialogiem. Natomiast dialogowe zasady organizacji procesu nauczania - uczenia się, będącego bez wątpienia istotnym i niezbywalnym elementem procesu wychowania, nie znalazły dotąd wyczerpującego opracowania. Słusznie zauważa J. Rutkowiak, iż w systemach stworzonych przez Herbart i Deweya nie ma miejsca na dialog. W obydwu systemach bowiem w procesie kształcenia obok nauczyciela i ucznia występuje teoretyk zalecający nauczycielowi praktykowi stosowanie określonych rozwiązań roboczych, obligujący go do zachowań dyrektywnych.

*

Pewne możliwości w tym zakresie stwarza, moim zdaniem, podejście sytuacyjne w dydaktyce nauczania początkowego. Jest to bowiem paradygmat oparty na oczekiwaniach i doświadczeniach dzieci, nie ma tutaj miejsca na gwałt psychiczny objawiający się narzucaniem treści, metod, form pracy. Sytuacja dydaktyczna, jakkolwiek projektowana i organizowana przez nauczyciela, pozwala przecież na własną, niewymuszoną aktywność dziecka, inspirując jej różne formy i kierunki. To prawda, że od nauczyciela i jego twórczej inwencji zależy, czy zadanie podejmowane spontanicznie przez ucznia będzie zarazem zadaniem pożądanym i oczekiwanym przez nauczyciela zatroskanego o pomyślność rozwijającego się dziecka. Wszak kierowanie rozwojem dziecka wymaga nie tylko uznania jego praw i swobody w podejmowaniu dowolnych form aktywności, ważne jest również proponowanie niezbędnej w "układaniu się ze światem" wiedzy, czyli - jak to określa Ryszard Więckowski - swoista giełda ofert edukacyjnych⁴¹.

Powyższe założenia pozwalają przyjąć, że podejście sytuacyjne w organizowaniu procesu pedagogicznego w klasach początkowych stwarza optymalne warunki do dialogowych interakcji między nauczycielem a uczniem, a także między poszczególnymi uczniami. Za dialogowe w tym procesie można uznać opisane niżej czynności i reakcje nauczyciela.

Jest ważne też, aby w procesie nauczania - uczenia się nauczyciel nie rościł sobie prawa do jedynej racji, a jego pedagogiczna wiedza nie była wiedzą doskonałego eksperta, lecz umiejętnością otwarcia się na nowe doświadczenia, zdolnością słuchania tego, co uczeń ma do powiedzenia. Zaproponowana koncepcja jest próbą przełożenia teorii dialogu J. Tarnowskiego na rzeczywiste relacje nauczyciel - uczeń w realizowanym podejściu sytuacyjnym w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Nie jest ona ani pełna, ani tym bardziej nie może być traktowana jako algorytm w postępowaniu pedagogicznym nauczyciela. Chodzi tu wszakże nie tylko o stwarzanie warunków i sytuacji inspirujących uczniów do postępowania spontanicznego i własnej aktywności, ale przede wszystkim o w pełni akceptującą ucznia postawę nauczyciela, postawę otwartą na dialog w rozumieniu całej złożoności tego słowa. Jest też owa koncepcja hipotetyczną odpowiedzią na pierwszy z postawionych problemów. W celu wykazania prawdziwości przyjętych hipotez jako podstawową metodę przyjęłam eksperyment pedagogiczny - praktyczne zweryfikowanie założeń teoretycznych, a więc zaproponowanej przeze mnie koncepcji dialogu w toku procesu dydaktycznego na poziomie początkowym.

Dialog w prezentowanej koncepcji nie jest zmienną jednoznacznie określoną, nie oznacza bowiem tylko metody, lecz szeroko pojętą postawę, która jest procesem. Elementy dialogu mogą być, i zapewne są, realizowane intuicyjnie przez wielu nauczycieli - wszak dialog jest funkcją miłości. W prezentowanym eksperymencie chodziło jednak o świadome, intencjonalne przyjęcie przez nauczyciela postawy dialogowej, świadome unikanie zachowań niedialogowych. Dialog tak jak miłość jest postawą, której można i trzeba się uczyć. Przyjęty przeze mnie eksperyment, który ściślej należy określić jako quasi-eksperyment, pozwala na zweryfikowanie tej możliwości. Przyjęłam więc dialog - świadomą postawę nauczyciela: bycie w relacji "ja- ty" z każdym uczniem - jako zmienną niezależną, tj. taką, która implikuje m.in. następujące zmienne zależne:

1. Zainicjowanie rozwoju postawy dialogowej i trwanie tego rozwoju u uczniów.
2. Ogólny harmonijny rozwój uczniów, który przejawia się m. in. w wysokim poziomie osiągnięć szkolnych.

*

Określona wyżej zmienna niezależna została przyjęta jako jedyna różnica w posługiwaniu się techniką grup równoległych. Wprawdzie w toku eksperymentu preferowano podejście sytuacyjne w organizowaniu procesu uczenia się, stosowano ocenę opisową, uważam jednak, że zmienne te stanowią zaledwie elementy dialogu, do których przecież on się nie sprowadza.

Badanie poziomu osiągnięć szkolnych ograniczono do wiedzy matematycznej. Przyjęto założenie, że jeśli czynnik eksperymentalny nie dotyczy bezpośrednio sposobów, środków, form kształcenia matematycznego, a wyniki w tym zakresie będą wyższe niż na początku eksperymentu i wyższe niż w grupach równoległych, to będą one efektem ogólnego wyższego rozwoju uczniów objętych eksperymentem. Ten zaś uznano za funkcję dialogu między nauczycielem a uczniem w toku procesu pedagogicznego.

Jako metody uzupełniające w eksperymencie wykorzystano obserwację uczestniczącą z zastosowaniem techniki obserwacji kategoryzowanej, metodę szacowania oraz test wiadomości. Obserwację przeprowadzano tylko w grupie eksperymentalnej. Podczas zajęć lekcyjnych nauczycielka zwracała uwagę na wszystkie zachowania i reakcje uczniów, które następnie odnotowywała w arkuszach obserwacyjnych według ustalonych kategorii. Arkusz zawierał kategorie czynności oraz dialogowych i niedialogowych reakcji uczniów związanych z procesem uczenia się w podejściu sytuacyjnym.

Zastosowane metody pozwoliły zebrać materiał umożliwiający weryfikację założonych hipotez. Nie podejmując tu szczegółowych analiz, pragnę podkreślić, że zostały one w zupełności potwierdzone. Prawdziwe okazało się twierdzenie, że postawa dialogowa nauczyciela implikuje bezpośrednio dialogową postawę jego uczniów. O ile bowiem na początku eksperymentu obserwowano w toku zajęć najczęściej zachowania niedialogowe, to w końcowym etapie badań reakcje niedialogowe pojawiały się już tylko sporadycznie.

Znacznie podniósł się poziom ogólnego rozwoju dzieci. Należy podkreślić, że oceny dokonywane przez trzech kompetentnych sędziów wykazywały nieznaczne różnice, a wyrażona procentowo średnia arytmetyczna tych ocen na początku eksperymentu wynosiła 67%, a w końcowej fazie - 82%, wzrosła więc aż o 15%. Poza tym rozwój dzieci w badaniach końcowych okazał się bardziej harmonijny, pełny, zintegrowany, o czym świadczą oceny rozwoju poszczególnych sfer osobowości na zbliżonym poziomie. Na wyższy poziom rozwoju badanych dzieci wskazują również wyniki badań dotyczące osiągnięć szkolnych w zakresie matematyki.

*

Porównując osiągnięcia uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, należy stwierdzić wyraźne różnice na korzyść dzieci z grupy eksperymentalnej. Wprawdzie średnia ocen w obu grupach się poprawiła, ale podczas gdy w grupie kontrolnej wzrosła o 0,1 to w grupie eksperymentalnej aż o 0,6. Różnice dotyczyły opanowania wiadomości i umiejętności ze wszystkich poziomów programowych, ale na poziomie dopełniającym, obejmującym zadania typu problemowego, wskaźnik był najwyższy i wynosił aż 45%. Można zatem stwierdzić, że sytuacja dialogowa szczególnie korzystnie wpłynęła na rozwój produktywnego, twórczego myślenia. Zdecydowanie progresywny charakter rozwoju dzieci potwierdza ogólna charakterystyka całej grupy oraz poszczególnych uczniów.

Uczniowie reagowali na każdą dobrze zorganizowaną sytuację dydaktyczną, byli ciekawi i dociekliwi, interesowała ich każda nowość na lekcji. Swobodnie poruszali się po klasie, jeśli sytuacja tego wymagała, gdyż między dziećmi a nauczycielką istniała umowa, że na lekcjach można robić wszystko, co pomaga w rzeczywistym uczeniu się. Swobodnie więc manipulowali przedmiotami, środkami dydaktycznymi, przestawiali sprzęty, przynosili dodatkowe pomoce (w miarę potrzeby). Nie krępowali się zadawać pytań, zgłaszać wątpliwości, nawet ci początkowo najbardziej nieśmiali.

Często też samodzielnie, bez pomocy i wskazówek ze strony nauczyciela formułowali i prawidłowo rozwiązywali problem. Spontanicznie mówili o swoich odczuciach w związku z sytuacją lub zadaniem. Zawsze starali się zrobić wszystko, aby podołać zadaniu. Jeśli nie mieli ochoty pracować, mówili o tym głośno i otwarcie i przeważnie zajmowali się swoimi sprawami, aby nie przeszkadzać w pracy innym. Dzieci śmiało zgłaszały swe pomysły, próby rozwiązania problemu, co może świadczyć, że nie czuły się zagrożone, wiedząc, że każde ich zdanie będzie wysłuchane i potraktowane poważnie. Kiedy kończyli pracę, prezentowali jej efekty. Rzadko się zdarzało, by nieadekwatnie ocenili swój wkład w rozwiązanie problemu. Chętnie wyrażali swoje odczucia i szanowali uczucia kolegów, próbując zrozumieć, na czym polegał błąd i poddając analizie trudności uczniów, którym się nie powiodło.

Podsumowując, należy podkreślić, że dialogowe relacje nauczyciela z każdym uczniem w procesie edukacji wczesnoszkolnej wpływają niezwykle korzystnie na rozwój dzieci. Atmosfera dialogu powoduje, że dziecko, nie czując obciążenia psychicznego, ujawnia swe pełne możliwości, nie obawia się podejmować zadań nowych, trudnych i zaskakujących. Klimat przyjaźni, szacunku i wzajemnej akceptacji wpływa dodatnio na zwiększenie się możliwości reakcji spontanicznych, otwartych, serdecznych we wzajemnych stosunkach nauczyciela i ucznia, a także między uczniami. Dialog w wychowaniu jest prawdziwie szansą "powrotu do czystej spontaniczności."

Urszula Walijewska

Uniwersytet Gdański

[1] T. Gadacz, "Wychowanie jako spotkanie osób" [w:] Człowiek, wychowanie, kultura, (red.) F. Adamskiego, Wyd. WAM, Kraków 1993

[2] J. Tarnowski, "Pedagogika dialogu" [w:] Edukacja alternatywna - dylematy teorii i praktyki, (red.) B.

Śliwerskiego, Wyd. Impuls, Kraków 1992

[3] J. Rutkowiak, "Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny", KP1 (119)

[4] R. Więckowski, Pedagogika wczesnoszkolna, WSiP, Warszawa 1993