

ANNA WACH-KĄKOLEWICZ
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

UWARUNKOWANIA INTERAKCJI W KLASIE SZKOLNEJ

ABSTRACT. Wach-Kąkolewicz Anna, *Uwarunkowania interakcji w klasie szkolnej* [The conditions of interaction in the classroom], „Neodidagmata” 25/26, Poznań 2003. Adam Mickiewicz University Press, pp. 57-68. ISBN 83-232-1366-6. ISSN 0077-653X.

The aim of the following article is to point at some conditions of interaction in the class. The author show the growing need of developing communication competence which is the use of the language as a medium and the tool of thinking in the educational process. Also, comparing the traditional instruction and the new way of teaching (constructivism theory), the author shows an important and basic role of social interaction in the learning environment (Wygotski L. & Bruner J.) The paper presents and discusses some important external and internal conditions which may have an influence on interaction in the communication process between students and the teacher.

Anna Wach-Kąkolewicz, Zakład Technologii Kształcenia, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Słowackiego 20, 60-823 Poznań, Polska-Poland.

WSTĘP

Człowiek w ciągu całego życia funkcjonując w różnych układach społecznych i wchodząc w różnego rodzaju relacje interpersonalne komunikuje z otaczającym go środowiskiem społecznym. Już od najmłodszych lat uczy się różnych języków komunikowania bezpośredniego (w tym mowy ciała) oraz korzysta z dostępnych form medialnych do przekazywania informacji czy wyrażania swoich myśli i uczuć.

Zmiany cywilizacyjne przełomu XX/XXI wieku stawiają przed społeczeństwem wysokie wymagania co do umiejętności pozyskiwania, przetwarzania i przesyłania informacji. Cenione dotychczas działania człowieka w sferze produkcji, które obecnie mogą być zastąpione przez maszyny, roboty i komputery, okazują się mniej istotne i ustępują miejsca kreatywności oraz sprawności organizowania i zarządzania, w których to ważną rolę odgrywają kompetencje komunikacyjne. Polegają one nie tylko na sprawnym posługiwaniu się językiem jako medium porozumiewania, ale także na traktowaniu języka jako instrumentu myślenia (zob. Gołęb-

niak, 1999). W społeczeństwie informacyjnym niezwykle pożądaną i cenną jest wysoki poziom i błyskotliwe korzystanie z takich umiejętności.

Dzięki coraz bardziej rozwijającym się technologiom informacyjnym zmieniają się też sposoby komunikowania. Częściej więc zamiast komunikowania bezpośredniego *face to face* mamy do czynienia z komunikowaniem medialnym (prasa, radio, telewizja, telefon, Internet, etc.). Sceptycy takiego porozumiewania się z obawą wskazują na możliwość zakłócenia przebiegu interakcji w procesie komunikowania oraz zaniku „właściwych” relacji interpersonalnych, mogących prowadzić do alienacji jednostki. Świadomość znaczenia kompetencji komunikacyjnych dla osobistego rozwoju i społecznego funkcjonowania człowieka powoduje, że ich kształtowanie staje się ważnym obszarem działań edukacyjnych.

Ponieważ uczenie komunikowania powinno i może odbywać się jedynie właśnie poprzez komunikowanie, to świadome i celowe kształtowanie umiejętności interakcji komunikacyjnych powinno odbywać się *across curriculum* i stanowić integralny składnik wszystkich oddziaływań edukacyjnych. To ogromne i trudne zadanie, ponieważ wymaga zastąpienia tradycyjnego, podającego model kształcenia modelem komunikacyjnym.

Idea komunikacyjnego, interakcyjnego modelu kształcenia ma w pedagogice relatywnie długą tradycję. Wielokrotnie już w różnych koncepcjach edukacyjnych podkreślano znaczenie interakcji w klasie szkolnej. Obecnie na nowo odczytuje się myśli wielu takich uczonych, jak Dewey, Piaget, Wygotski czy Bruner, dla których interakcje są podstawą uczenia się. E.D. Wagner (1994) podaje, że „interakcja edukacyjna jest zdarzeniem pomiędzy uczącym się a jego środowiskiem. Jej zadaniem jest oddziaływanie na uczącego się w sposób zmierzający do zmiany jego zachowania w kierunku osiągnięcia celu kształcenia” (za: Sutton, 1999).

Komunikacyjny wymiar rzeczywistości lekcyjnej, a także stawiane przed szkołą cele trafnie ujmuje D. Barnes (1988), pisząc, że „szkoła w samej swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi proces porozumiewania się, jest ona właśnie po to” (s. 11). Oznacza to, że poprzez komunikowanie przeróżne w swej formie: od prostych aktów mowy ciała (mimika, gesty, postawa ciała) poprzez komunikaty oparte na słowie mówionym, ale także inne medialne formy (drukowane, dźwiękowe, filmowe czy multimedialne), uczniowie wchodząc w interakcje, realizują nie tylko cele kształcenia same w sobie, ale uczą się także sprawnego posługiwania językiem jako instrumentem myślenia i narzędziem porozumiewania.

CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA PRZEBIEG INTERAKCJI W KLASIE SZKOLNEJ

Realizowanie celów edukacyjnych oraz nabywanie kompetencji językowych zachodzi, jeszcze raz to podkreślę, poprzez interakcje. Obraz interakcji w klasie szkolnej zależy od wielu czynników, które warunkują taką, a nie inną jej przebieg.

Świadomość istnienia pewnych uwarunkowań, które dla lepszego kierowania grupą uczniów oraz optymalizowania procesu kształcenia, trzeba uwzględnić i modyfikować, jest jak sądzę niezwykle ważna dla każdego nauczyciela. Czynniki wpływające na przebieg interakcji w klasie szkolnej/grupie studenckiej, które chciała-bym opisać w dalszej części pracy, najogólniej można podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich to czynniki zewnętrzne, o charakterze pedagogiczno-społecznym, natomiast drugą grupę stanowią tzw. czynniki wewnętrzne, związane z cechami indywidualnymi podmiotów komunikowania, w tym wypadku nauczyciela i uczniów/studentów.

Czynniki zewnętrzne o charakterze pedagogiczno-społecznym:

- założenia edukacyjne – tradycyjne teorie uczenia się *vis* konstruktywizm;
- zakres doświadczeń oraz poziom wiedzy uczniów/studentów;
- style interakcji warunkujące aktywność podmiotów kształcenia;
- style kierowania klasą szkolną: styl autokratyczny *vis* demokratyczny.

Czynniki wewnętrzne: cechy indywidualne:

- preferencje sensoryczne, rodzaje inteligencji, style poznawcze uczniów/studentów;
- inne cechy osobowości;
- motywacja nauczyciela i uczniów/studentów.

Zaprezentowane czynniki zapewne nie wyczerpują bogatej listy elementów wpływających na przebieg i całościowy obraz interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami/studentami. Te wymienione powyżej, w moim przekonaniu, mają fundamentalne znaczenie dla przebiegu interakcji w klasie szkolnej. Niektóre z nich warunkują się wzajemnie, inne właściwie pozostają niezależne w stosunku do pozostałych.

CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE O CHARAKTERZE PEDAGOGICZNO-SPOŁECZNYM

Założenia tradycyjne *vis* konstruktywistyczna teoria uczenia się

Jednym z najważniejszych wyznaczników przebiegu interakcji w procesie komunikowania lekcyjnego są przyjęte **założenia edukacyjne** wynikające z określonych koncepcji psychologicznych i teorii uczenia się. Być może są to czynniki najważniejsze, dlatego też wymagają, w moim przekonaniu, bardziej dokładnego omówienia niż inne elementy wpływające na przebieg interakcji w klasie szkolnej. One bowiem decydują o metodach osiągania celów kształcenia, wyznaczają style prowadzenia grupy przez nauczyciela, a także określają style interakcji oraz poziom aktywności uczniów i nauczyciela.

W prezentowanej pracy zestawiam z sobą dwa założenia edukacyjne: tradycyjne *vis* konstruktywistyczne. Inne bowiem role i zadania wyznacza **pedagogika**

szkoły tradycyjnej, oparta na pozytywistycznym paradygmacie wiedzy i założeniach behawioryzmu, inne cele stawia sobie pedagogika czerpiąca z **teorii konstrukttywizmu**, bazując na poznawczej koncepcji człowieka i psycho-socjo-lingwistycznych teoriach uczenia się. Inny jest też, zgodnie z przyjętymi założeniami, poziom aktywności „ucznia w ławce”, który głównie jest odbiorcą treści kształcenia oraz ucznia Wygotskiego, Piageta czy Brunera – „ucznia w centrum” – aktywnego budowniczego własnych struktur poznawczych. Inaczej w związku z tym przebiega proces komunikowania się na lekcji, gdy język traktowany jest tylko jako medium porozumiewania się do przesyłania gotowych porcji „wiedzy” (podejście tradycyjne), inaczej jeśli poza funkcją narzędziową język stanowi instrument myślenia, umożliwiający uczniowi poprzez dialog i pracę w grupie negocjowanie znaczeń i konstruowanie własnej wiedzy (podejście konstruktivistyczne).

Tradycyjny model kształcenia określany w języku angielskim *chalk and talk* (zob. Barnes, 1988), nawiązujący swoimi korzeniami do koncepcji szkoły herbarrowskiej (szerzej nt. Okoń, 1998), akcentuje komunikowanie w relacji nauczyciel–uczeń, kiedy to nauczyciel najpierw prezentuje informacje, a potem sprawdza stopień ich zapamiętania przez ucznia, nie stwarzając mu tak naprawdę możliwości zadawania pytań o charakterze poznawczym. Uczeń zgodnie z założeniami behawiorystów (koncepcja Skinnera) ma być prowadzony przez nauczyciela przez ciąg starannie zaplanowanych zadań, po serii których nauczyciel sprawdza stopień opanowania i zapamiętania „przerobionego” materiału.

Inne założenie modelu tradycyjnego oparte jest na pozytywistycznym paradygmacie wiedzy, polegającym na tym, że wiedza istnieje niezależnie od jej posiadacza i jest zgodna w każdym punkcie z rzeczywistością (Mietzel, 2002, zob. Dylak, 2000). Zatem zadaniem nauczyciela, jako „posiadacza” tej niezależnie istniejącej wiedzy, jest przekazanie jej uczniom, na przykład w formie wykładu czy prelekcji. Z tej perspektywy, jak pisze J. Byrnes (1996), wiedzę można porównać do ściany z cegieł, którą krok po kroku, dokładając kolejną cegłę (porcję informacji), nauczyciel buduje w głowach swoich uczniów (za: Mietzel, 2002).

Zgodnie z takimi założeniami edukacyjnymi, komunikowanie w klasie zachodzi przede wszystkim na linii nauczyciel–uczeń, a poziom interakcji pomiędzy uczniem i nauczycielem oraz samymi uczniami jest bardzo niski.

W opozycji do tradycyjnego podejścia stoi teoria konstruktivistyczna przypisująca komunikowaniu w grupie zasadnicze znaczenie. Wychodzi od poglądów L. Wygotskiego (1989), zakładających, że uczenie się jest doświadczeniem społecznym, a indywidualny rozwój jednostki dokonuje się poprzez interakcje z innymi ludźmi, poprzez poglądy J. Brunera, na temat znaczenia społecznego kontekstu poznania oraz roli aktywności w uczeniu się (zob. Brzezińska, 2000; Gołębiak, 1999; Dylak, 2000). Innymi słowy jako teoria uczenia się podkreśla znaczenie interakcji, które zachodzić mają w różnych relacjach komunikowania, z naciskiem na komunikowanie uczeń–uczeń.

Konstruktywizm jako teoria wiedzy i uczenia się wychodzi z psychologicznej poznawczej koncepcji człowieka traktującej jednostkę jako istotę świadomą swojego rozwoju i aktywnie uczącą się poprzez rozwiązywanie problemów (zob. Kozielecki, 1995; Okoń, 1998). Przyjmuje także założenie, że wiedza nie istnieje poza uczącym się, niezależnie od niego i nie czeka, aby być odkrytą (Dylak, 2000). Wiedzy nie można przekazać, tak jak chcieli tego behawioryści, bo wiedza przekazywana przez nauczyciela i zapamiętywana przez ucznia pozostaje „zapamiętana przez ucznia wiedzą nauczyciela”. Natomiast zgodnie z podejściem konstruktywistycznym to uczący się poprzez swoją aktywność poznawczą rozbudowuje i przebudowuje WŁASNE struktury wiedzy i zmienia własne rozumienie świata. Wiedza jest zatem kategorią bardzo osobistą i indywidualną, zmieniającą swą jakość w ciągu całego życia jednostki.

Uczenie się, polegające na przebudowywaniu własnych schematów poznawczych zgodnie z założeniami lingwistycznej koncepcji intersubiektywności (wypracowanej przez twórców konstruktywizmu), powinno zawierać „konflikt poznawczy – polegający na doświadczeniu kilku – różnych – perspektyw oglądu problemu” (Rosalska, Zamorska, 2002, s. 84). Jest to nic innego jak konfrontowanie innych, „cudzych” wizji. Jest to podążanie czymś śladem, próba zrozumienia drogi dochodzenia do wiedzy, nazywana bardzo trafnie „rozumowaniem o rozumowaniu” (tamże).

Podsumowując, dwa różne założenia edukacyjne, odwołujące się do różnych koncepcji psychologicznych człowieka, posiłkujące się różnymi metodami (nauczanie podające *vis* nauczanie problemowe) (szerzej nt. Okoń, 1998), wyznaczają także dwa różne modele komunikowania (z perspektywy ucznia: bierność *vis* aktywność) oraz warunkują określony, specyficzny dla danej kategorii przebieg i kształt interakcji. Definicję uczenia się, wskazującą na różnicę pomiędzy tradycyjnym a konstruktywistycznym podejściem, trafnie ujmuje w kontekście procesu komunikowania D. Ulich (1980, s. 91), konstatując, że „uczenie nie jest [...] pasywnym przyjmowaniem przez jednostkę impulsów zewnętrznych, lecz nade wszystko aktywnym zdobywaniem przez nią zasobu, strukturalizowanych następnie doświadczeń życiowych” (za: Hurrelmann 1994, s. 25).

Zakres doświadczeń oraz poziom wiedzy i umiejętności uczniów

„Nieporozumieniem jest bazowanie w nauczaniu na sferze aktualnego rozwoju i dostosowywanie programu do osiągniętych przez uczniów umiejętności” (Rosalska, Zamorska, 2002, s. 83). W stwierdzeniu tym autorki zwracają uwagę, powołując się na sferę najbliższego rozwoju opracowaną przez L. Wygotskiego, że nauczanie powinno polegać na wyznaczaniu kolejnych pułapów rozwojowych, stanowiących odległość pomiędzy tym, co uczeń potrafi wykonać samodzielnie, a tym – co przy pomocy np. nauczyciela lub innej osoby. Błędem zgodnie z założeniami konstruktywizmu jest stawianie zadań poznawczych nie wychodzących poza istniejący, osiągnięty już poziom wiedzy i umiejętności. Nauczanie prowadzące do

rozwoju polegać powinno (przy uwzględnieniu wiedzy, umiejętności i zakresu doświadczeń ucznia) na wyznaczaniu kolejnych wyższych celów edukacyjnych oraz na poznawaniu nowych, rozwijających się dopiero obszarów, wymagających przy ich eksploracji doświadczonego wsparcia pedagogicznego (zob. Mietzel, 2002).

Przebudowywanie i nadbudowywanie własnych struktur poznawczych w procesie uczenia się wymaga wywołanie „konfliktu poznawczego”, polegającego na konfrontowaniu własnej wiedzy z wiedzą innych osób. Okazuje się, że na podstawie przywoływanych przez G. Mietzela (2002) wyników badań na temat dotychczasowej, zastanej wiedzy uczniów oraz jej ewentualnej zmiany, można stwierdzić, że zmiana ta nie jest wcale taka łatwa, jak by się wydawało. Jak to trafnie ujął D. Ausubel (1978): „przedwiedza czy przedrozumienie człowieka jest zadziwiająco trwale i odporne na usunięcie” (za: Mietzel, 2002, s.49).

Dlaczego tak się dzieje? Po pierwsze, aby doszło do ZMIANY i przebudowania własnej wizji świata, uczeń musi uświadomić sobie, że „przedstawione przez nauczyciela zagadnienia stoją w sprzeczności z jego własnymi naukowymi przekonaniami” (Mietzel, 2002, s.47). Zatem dopóki uczeń nie zda sobie sprawy, z tego że się myli i że po prostu nie wie, dopóty nie podejmie indywidualnego wysiłku, aby nauczyć się czegoś nowego. Po drugie natomiast, przy rozwiązywaniu zadania poznawczego uczeń korzysta ze swojej przedwiedzy czy tak zwanej wiedzy głębokiej i na jej podstawie formułuje odpowiedź. Jeśli już odkryje prawidłowość, znajdzie sensowne rozwiązanie, to z reguły nie podejmuje kolejnego wysiłku, aby znaleźć alternatywę. Nie lubi stanu niewiedzy i towarzyszącej jej niepewności.

Mówiąc o wiedzy, umiejętnościach oraz doświadczeniach uczniów jako czynnikach wpływających na przebieg interakcji w grupie, należy zwrócić uwagę, że stawianie nowych zadań poznawczych, bazujących na aktualnym stanie wiedzy, ale wybiegających jednocześnie w mało znane obszary, zawsze będzie rodzić szereg pytań i wątpliwości. Wyjaśnianie poprzez dyskutowanie i rzeczywiste konfrontowanie własnego punktu widzenia z poglądami innych osób daje szansę na aktywność i bardzo wysoki poziom interakcji sprzyjających rozwiązaniu stawianych problemów.

Style interakcji a poziom aktywności

Jednym z podstawowych czynników wpływających na całościowy obraz przebiegu interakcji jest kierunek przesyłania komunikatów pomiędzy członkami grupy. Na pytanie: *Kto z kim komunikuje?*, próbował odpowiedzieć Lindgren (1962 za: Putkiewicz, 1969), wyróżniając cztery typy interakcji. Pierwszy z nich wskazuje na jednokierunkowy przepływ informacji od nauczyciela do uczniów, w drugim wypadku transmisja ta jest już dwukierunkowa, komunikaty wymieniane są między nauczycielem a uczniami w dwie strony. Trzeci typ to także porozumiewanie się pomiędzy samymi uczniami. Ostatni zaś to najpełniejszy sposób komunikowania się nauczyciela i uczniów. Jest on wielokierunkowy i zachodzi pomiędzy wszystkimi podmiotami procesu kształcenia.

A. Brzezińska (1994) wskazuje już nie tylko na relacje komunikowania, ale charakteryzując **style interakcji** nauczyciela z uczniami, opisuje zróżnicowany **poziom aktywności** stron komunikowania w każdym z wypadków.

Pierwszy styl interakcji zakłada całkowitą spontaniczność ucznia, gdzie rola nauczyciela sprowadza się tylko do początkowej fazy wprowadzenia ucznia w środowisko uczenia się, a następnie do czuwania w oddali nad jego bezpieczeństwem. Zadaniem ucznia jest samodzielne poznawanie rzeczywistości, korzystanie z dostępnych materiałów, mediów edukacyjnych (zob. Strykowski, 1996). Uczeń nie ma jednak możliwości zweryfikowania swoich odkryć, podzielenia się refleksjami, dokonaniem, nie może liczyć na sprzężenie zwrotne. W prezentowanym podejściu stopień interakcji między uczniem a nauczycielem jest bardzo niski.

Drugi styl interakcji to skoordynowana aktywność dwóch podmiotów procesu kształcenia. Pomiedzy nauczycielem a uczniem pojawia się współpraca. Podstawą proponowanego stylu interakcji jest dialog, w trakcie którego nauczyciel i uczeń wspólnie ustalają cele pracy, razem decydują o rodzajach podejmowanych działań, biorąc pod uwagę przede wszystkim zainteresowania i możliwości ucznia. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel mają możliwość doskonalenia swoich kompetencji, rozwijania aktywności przy pełnym wykorzystaniu własnego potencjału. Ponadto cały czas na siebie oddziałują, wzajemnie dopingując się do działania (por. Strykowski, 2000).

Trzeci z proponowanych przez A. Brzezińską stylów interakcji właściwie przypomina model drugi. Różni się jedynie tym, że to nie uczeń, ale nauczyciel znajduje się na pozycji sterującej procesem kształcenia. To nauczyciel wychodzi z inicjatywą, proponuje własny program nauczania i dostosowuje go do potrzeb ucznia, jego oczekiwań i zainteresowań.

Ostatni ze stylów interakcji podkreśla dominację nauczyciela, który jest jedynym autorem pomysłów realizowanych przez ucznia. Aktywność ucznia podlega stałej kontroli, zgodnie z harmonogramem i wytoczonymi przez nauczyciela celami. Nie ma tu miejsca na inwencję i twórczość ucznia (omawiam za: Brzezińska, 1994).

We wszystkich zaprezentowanych stylach interakcji pojawia się aktywność zarówno nauczyciela, jak i ucznia, w każdym wypadku jej poziom jest jednak inny. Zależy ona od sposobu porozumiewania się, który z kolei wynika z określonych założeń edukacyjnych.

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu najbardziej optymalnym i edukacyjnie pożądanym jest styl interakcji: drugi i trzeci, dający możliwość rozwoju obu stronom procesu kształcenia. W omawianych stylach język komunikowania traktowany jest nie tylko jako medium porozumiewania, ale również instrument myślenia, dzięki któremu poprzez takie czynności, jak „mówienie, pisanie, czytanie książek, współpracowanie ze sobą, gniewanie się na siebie nawzajem, uczenie się, co powiedzieć i zrobić, jak interpretować to, co inni mówią i robią” (Barnes, 1988, s. 11) następuje proces wymiany znaczeń i przebudowywanie własnych schematów poznawczych.

Style kierowania grupą

Założenia edukacyjne wyznaczają nie tylko styl interakcji, określając tym samym poziom aktywności nauczyciela i ucznia, ale również wskazują na **styl kierowania grupą** przez nauczyciela, co w praktyce edukacyjnej przekłada się na przebieg interakcji w klasie. W literaturze przedmiotu w zasadzie wyróżnia się dwa główne style prowadzenia klasy: autokratyczny i demokratyczny (Janowski, 1980, 1998; szerzej nt. różnych odmian form autorytarnych i demokratycznych zob. Meighan, 1993).

Badania prowadzone i przywoływane przez wymienionych autorów wskazują na duże różnice między stylem autorytarnym (inaczej formalnym, konserwatywnym, ścisłym, dyscyplinującym), bliskim pedagogice tradycyjnej, a stylem demokratycznym (nieformalnym, liberalnym), uprawianym między innymi przez zwolenników konstruktywizmu. Opisane poniżej zachowania nauczyciela w klasie szkolnej, zgodne z określonym stylem, sprzyjają bądź hamują przebieg interakcji w grupie.

Nauczyciel autokrata pozostaje na pozycji dominującej w stosunku do ucznia, wydaje mu polecenia, informuje o kolejnych zadaniach, jakie ma wykonać, nie uczestniczy w jego pracach, zabrania dyskusji między uczniami w klasie, wymaga dyscypliny i posłuszeństwa. Interakcje w takiej klasie przebiegają głównie w relacji nauczyciel–uczeń, gdzie to nauczyciel, a nie uczeń, zadaje pytania, oczekując „prawidłowej” z jego punktu widzenia odpowiedzi. Aktywność ucznia jest bardzo mocno ograniczona, a poziom interakcji bardzo niski.

Zupełnie inną postawę przyjmuje nauczyciel demokrata. Traktuje ucznia jak równorzędnego partnera interakcji. Jest jego przewodnikiem, dyskutuje z uczniem różne sposoby postępowania, nie narzucając żadnego z możliwych rozwiązań. Taki nauczyciel zachęca do wyrażania własnych opinii, konstruktywnego dyskutowania w grupie i wspólnego podejmowania decyzji. Nauczyciel kierujący klasą w sposób demokratyczny podejmuje wysiłek razem z uczniami, nie dominując nad nimi. Jak nie trudno się domyśleć poziom interakcji w takiej grupie jest znacznie wyższy i zgodnie z założeniami konstruktywizmu przynosi lepsze rezultaty edukacyjne.

CZYNNIKI WEWNĘTRZNE: CECHY INDYWIDUALNE

Czynniki wewnętrzne określane jako pewne indywidualne cechy jednostki mają ogromny i trudno przewidywalny wpływ na przebieg interakcji w komunikującej grupie. Nawet przy najlepszych założeniach edukacyjnych, najciekawszych metodach pracy i najbardziej sprzyjających warunkach zewnętrznych nie odniesiemy sukcesu, jeśli nie weźmiemy pod uwagę właściwości psychicznych wszystkich uczestników komunikowania. Nie jest to zadanie łatwe, co nie oznacza, że zwalnia

z podejmowania wysiłku, przynajmniej w celu uświadomienia sobie, że pewne cechy indywidualne mogą wpływać (rozwijać lub zakłócać) na przebieg interakcji w klasie szkolnej.

Systemy sensoryczne, rodzaje inteligencji a style poznawcze

Człowiek jest istotą poznającą świat za pomocą pięciu zmysłów, takich jak: wzrok, słuch, dotyk, węch, smak. Dzięki **systemom sensorycznym**, w jakie został wyposażony przez naturę, w pełni może uczestniczyć w doświadczaniu otaczającej go rzeczywistości. Pomimo że wszyscy (nie licząc osób z określonymi dysfunkcjami niektórych zmysłów) mamy te same narządy zmysłów, to jednak subiektywne reprezentacje świata (wzrokowe, słuchowe lub kinestetyczne) tworzymy w umyśle indywidualnie, w sposób niepowtarzalny.

Każdy, pomimo że poznaje rzeczywistość wszystkimi dostępnymi mu zmysłami, ma swój preferowany system przetwarzania informacji, zwany też systemem podstawowym. Częściej zatem w swoim umyśle operuje obrazami lub dźwiękami, czy chętniej uruchamia sferę kinestetyczną (dotyk, smak, węch). Umiejętność rozpoznania oraz znajomość **preferencji sensorycznych** partnera interakcji pozwala na łatwiejsze nawiązanie z nim kontaktu, a w rezultacie umożliwia bardziej efektywne komunikowanie się (Alder, Heather, 2000). Wiedza na ten temat daje szansę komunikowania w sposób świadomy – w zależności od preferencji rozmówcy poprzez obrazy, dźwięki, dotyk, etc. – poprawiając tym samym poziom interakcji w grupie. Natomiast brak tej wiedzy może zakłócać przebieg efektywnego, edukacyjnego komunikowania się.

Inna cecha indywidualna wpływająca na kształt interakcji w klasie szkolnej to **rodzaj inteligencji** człowieka. Wskazując na rodzaj, zamierzam za H. Gardnerem (2002) podkreślić wielość i różnorodność inteligencji, jakie posiada człowiek. Stworzona przez Gardniera koncepcja inteligencji wielorakiej to teoria, która podważa dotychczasowe tradycyjne rozumienie definicji inteligencji ogólnej jako czynnika stałego, cechy wrodzonej lub zdolności jednostki nie zmieniającej się wskutek podejmowanego wysiłku edukacyjnego. Inteligencja w rozumieniu H. Gardniera w najprostszym ujęciu „jest zdolnością rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które mają konkretne znaczenie w danym środowisku czy też kontekście kulturowym lub społecznym” (2002, s. 36). Charakteryzowane przez niego rodzaje inteligencji: to muzyczna, cielesno-kinestetyczna, logiczno-matematyczna, lingwistyczna, wizualna i przestrzenna, interpersonalna oraz intrapersonalna (szerzej nt. Gardner, 2002). Dla procesów komunikowania i zachodzących interakcji rodzaj inteligencji może mieć istotny wpływ, na przykład na preferowane sposoby porozumiewania się (bezpośrednie lub medialne) oraz częściej wybierane formy komunikowania (wizualne, dźwiękowe, słowne, etc).

Preferowane sposoby przetwarzania informacji o świecie (wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne), jak również posiadanie różnych typów inteligencji zgodnie z opisaną powyżej koncepcją, są determinantami różnych sposobów zdobywania

wiedzy o świecie. Są w pewnym sensie jednym z wyznaczników tzw. **stylów uczenia się**, określanych też stylami poznawczymi. H. Hamer (1994) w metodycznej pracy dla nauczycieli charakteryzuje cztery podstawowe style uczenia się: aktywny uczestnik, obserwator, teoretyk oraz pragmatyk, zwracając uwagę, że każdy człowiek ma pewne skłonności i predyspozycje psychiczne do uczenia się w określony sposób. W zależności od preferowanego stylu uczenia się, podejmowane są innego rodzaju zachowania komunikacyjne, inna jest też aktywność poznawcza, inne zatem sposoby porozumiewania się, wpływające na ostateczny kształt interakcji w komunikującej grupie.

Inne cechy osobowości

Wśród omawianych cech osobowościowych, mających istotne znaczenie dla przebiegu komunikowania się między ludźmi, najczęściej wymienia się różnice temperamentów (flegmatyk, choleryk, sangwinik i melancholik), typy osobowości (ekstrawertyk *vs* introwertyk), takie cechy jak: zależność od pola *vs* niezależność od pola oraz neurotyczność i psychotyczność (szerzej nt. Strelau, 1995; Pervin, 2002).

Przykładem niech będą badania przywoływane przez A. Janowskiego (1980) na temat korelacji określonych **cech osobowościowych** nauczycieli ze stylami kierowania klasą szkolną. Osoby o usposobieniu otwartym, optymistycznym, ekstrawertycznym najczęściej przejawiają zachowania demokratyczne. Nauczyciele demokraci posiadają także inne właściwości psychiczne, takie jak: plastyczność percepcyjna, umiejętność dostrzegania różnic i sprzeczności, złożony system przekonań oraz pewną elastyczność i akceptację zmiany. Natomiast introwersja, pesymizm, skłonność do samokontroli, tendencja do ujednolicania, sztywność postawy i poglądów czy niechęć do jakiegokolwiek zmiany, to cechy związane z zachowaniami autokratycznymi. Ta krótka charakterystyka pokazuje w zarysie obraz dwóch różnych nauczycieli, którzy swoimi osobowościami mogą bardzo mocno oddziaływać na kształt i przebieg interakcji w klasie szkolnej.

Motywacja

Innym elementem wpływającym na kształt komunikacji w klasie jest postawa uczniów wobec celów, dla jakich gromadzą się w miejscu takim jak szkoła. Mam tu na myśli **motywację**, która w zależności od przyjętych założeń edukacyjnych inaczej jest rozumiana i definiowana.

W podejściu konstruktywistycznym lansuje się pogląd, że naturalna ciekawość poznawcza człowieka może być rozwijana poprzez uruchomienie aktywności w obszarach jego zainteresowań. Nacisk stawia się zatem na motywację wewnętrzną, „motywację poprzez osobiste zaangażowanie” (Gołębniak, 1999, s. 28), działanie, chęć poznania dla samego poznania, dla własnego osobistego rozwoju. Jak pisze J. Bruner (1964), rozwijanie motywacji powinno polegać na „zwiększaniu natural-

nego zainteresowania materiałem nauczania, wyrabianie w uczniu poczucia dokonywania odkryć, dostosowywanie tego, co zamierzamy powiedzieć, do właściwych dziecku form myślenia itd. Takie postępowanie ma rozwinąć w dziecku zainteresowanie tym, czego się uczy, jak również ukształtować jego postawy i oceny odnoszące się do ogólnej aktywności intelektualnej” (s. 76). Tego typu myślenie nie jest prawdziwe tylko i wyłącznie w kontekście edukacji dziecka. Powinno przyświecać edukacji na każdym poziomie kształcenia i dotyczyć także ludzi dorosłych (w tym studentów). Prawidłowo ukształtowana motywacja może zdecydowanie podnosić poziom interakcji, w czasie których członkowie grupy realizują swoje osobiste cele edukacyjne.

Pedagogika tradycyjna natomiast, bardzo mocno opierająca się na założeniach behawioralnej koncepcji psychologicznej człowieka, odwołuje się do metod kary i nagrody (szerzej nt. Kozielecki, 1995). Właśnie poprzez karanie, nagradzanie czy ocenianie próbuje kształtować motywację człowieka do działania. Być może tylko do „wykonania” zadania, ale nie do rzeczywistego poznania, które wymaga prawdziwego, wewnętrznego, emocjonalnego zaangażowania człowieka. Jak podaje J. Bruner (1969) zewnętrzne motywy skłaniające do uczenia się, to najczęściej: chęć sprostania oczekiwaniom środowiska (rodziców lub innych zewnętrznych autorytetów), chęć zaimponowania w grupie rówieśniczej lub potrzeba „poczucia” opanowania przedmiotu. Grupa zewnętrznie zmotywowana wchodząc w interakcje, pozornie tylko realizuje cele edukacji poprzez dialog.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Mając świadomość różnych osobowości „ścierających” się w toku zachodzących interakcji, a także sprzyjających lub nie czynników zewnętrznych, należy pamiętać, że zgodnie z tym, jak pisze K. Hurrelmann (1980, s. 47), „dla przebiegających w szkole procesów interakcji charakterystyczny jest fakt, że tylko jeden z partnerów, nauczyciel, może tak ustrukturyzować konfigurację sytuacji społecznej, że jego szansa wpływu na definicję i przebieg interakcji jest większy niż innych (...)” (za: Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 16). Bo z definicji, to właśnie nauczyciel jest odpowiedzialny za przebieg interakcji w klasie szkolnej. Powinien mieć zatem wiedzę na temat czynników wspierających lub zakłócających jej prawidłowy przebieg.

LITERATURA

- Alder H., Heather B., *NLP w 21 dni*, Dom Wyd. REBIS, Poznań 2000.
Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa 1988.
Bruner J., *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa 1964.

- Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo nauczyciela i ucznia?*, (w:) G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1994.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Nauk. SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Dylak S., *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, IBE, Warszawa 2000.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gołębniak D.B., *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?*, (w:) B.D. Gołębniak, G. Teusz (red.), *Edukacja poprzez język*, Wyd. CODN, Warszawa 1999.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. Veda, Warszawa 1994.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1994.
- Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. „Żak”, Warszawa, 1995.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wyd. Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1998.
- Pervin L., *Psychologia osobowości*, GWP, 2002.
- Putkiewicz Z., *Uczenie i nauczanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.
- Rosalska M., Zamorska B., *Teoretyczne podstawy projektów*, (w:) B.D. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.
- Strelau J., *Temperament i inteligencja*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa 1995.
- Strykowski W., *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna”, 1996, nr 1.
- Strykowski W., *Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu*, „Edukacja Medialna”, 2000, nr 1.
- Sutton L.A., *Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communication: Effects on Achievement and Satisfaction*, 1999, <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/ec703/leahf.html>
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2002.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.