

УДК 316.772:37.02

WYBRANE ASPEKTY BADAŃ NAD KOMUNIKACJĄ DYDAKTYCZNĄ

W artykule charakteryzuje się wybrane aspekty dawnych i współczesnych badań nad komunikacją dydaktyczną. Szczególne miejsce poświęcono możliwościom wykorzystania metod: fenomenologicznej i hermeneutycznej. Pozwalają one myśłą wniknąć w rzeczywistość komunikacji dydaktycznej i właściwie interpretować sens wydarzeń rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa klucze: komunikacja dydaktyczna, dawne i współczesne koncepcje badań, filozofia hermeneutyczna i fenomenologiczna.

SELECTED ASPECTS OF RESEARCH ON DIDACTIC COMMUNICATION

The article characterizes selected aspects of ancient and modern didactic communication researches. A special place is devoted to the possibilities of using methods: phenomenological and hermeneutic ones. They allow us to think into the reality of didactic communication and interpret the meaning of educational reality events properly.

Key words: didactic communication, ancient and modern research concepts, hermeneutic and phenomenological philosophy.

Istotne założenia edukacji dotyczą: (1) cech osób, rzeczy, stanów rzeczy, przedmiotów, procesów, zdarzeń i działań; (2) relacji zachodzących między tymi cechami a potrzebami, a także (3) relacji zachodzących pomiędzy cechami przedmiotów (rzeczy, procesów, itd.) a normami i standardami; (4) relacji zachodzących między stwierdzonymi, posiadanymi przez przedmioty (rzeczy) cechami a cechami pożądanymi tych rzeczy, wskazanymi w systemie przyjętych celów, norm i standardów [1, s. 61; 2, s. 487]. By ocenić właściwości komunikacji dydaktycznej należy ją: dostatecznie poznać; dysponować odpowiednim przygotowaniem metodologicznym; dysponować systemem odniesień – standardów, norm i potrzeb, oraz celem postępowania oceniającego [1, s. 62].

Specyfika komunikacji dydaktycznej nauczyciela i uczniów w klasie szkolnej, realizowana z użyciem języka naturalnego [zob. 3], potocznego [4, s. 236-244] – stanowi przedmiot dość licznie podejmowanych dotąd badań, tak zagranicznych, jak i krajowych (polskich). W ich wyniku badacze podkreślają m.in., że prawa nauczyciela i uczniów do komunikowania się nie są jednakowo równe. [Flanders – podaję za 5, s. 36; Jackson i Lahadern, Bellack i Davitz, Simon i Galton – podaję za 6, s. 138-145; 7; 8, s. 5; 9, s. 257-261; 10, s. 20-22 i inne; 11, s. 47-48]

Nad osobami uczestniczącymi w interakcji klasowej sprawowana jest kontrola – w ramach której: większość struktur uczestników koncentruje się wokół nauczyciela, który albo sam mówi, albo też wyznacza innych mówców [10, s. 22]. Badania amerykańskie i brytyjskie ujawniły, że mowa w klasie wykazuje zgodność z „zasadą dwóch trzecich” – dwie trzecie czasu lekcyjnego przypada na mówienie; dwie trzecie wypowiedzi należy do nauczyciela; dwie trzecie uwag nauczycielskich dotyczy dyscypliny i spraw organizacyjnych, nie zaś samej treści lekcji [9, s. 257]. Zdaniem A. Bellacka, realizowane w klasie akty komunikacyjne układają się w swoisty wzór: ponad 80 % takich aktów, jak stymulowanie, porządkowanie i reagowanie to domena nauczyciela; jedyny typ wypowiedzi, który jest częściej stosowany przez uczniów, to odpowiadanie (88 %) [12, s. 246]. A. Bellack i J. Davitz podsumowując swoje badania nad częstotliwością aktów porozumiewania się nauczycieli i uczniów w klasie piszą m.in.: „Rola nauczyciela i ucznia jest ściśle zdefiniowana, jeśli chodzi o częstotliwość

poszczególnych typów zachowań pedagogicznych. Nauczyciel jest odpowiedzialny za strukturę lekcji, za powodowanie, by uczniowie odpowiadali, i za reagowanie na te uczniowskie odpowiedzi. Głównym zadaniem ucznia jest odpowiadanie na pytania nauczyciela. Od czasu do czasu uczeń reaguje na jakieś poprzednie zachowanie nauczyciela, ale rzadko się zdarza, by reakcja ta zawierała ocenę owego zachowania. Tylko czasem uczeń skłania nauczyciela lub innego ucznia do odpowiadania. Rzadko też się zdarza, by uczeń sam wpływał na kierunek i strukturę dyskusji” [6, s. 141].

Specyfika i inne aspekty nierówności występujące w interakcji komunikacji dydaktycznej, począwszy od lat pięćdziesiątych (i najsilniej do początku lat siedemdziesiątych) ubiegłego stulecia, podejmowane były w badaniach tzw. flandersowskich, wzorowanych na „Systemie Analizy Interakcji Flandersa” [zob. 13, s. 163-168], opartych na założeniach: przedmiot badań stanowią zachowania nauczycieli, przede wszystkim wypowiedzi; zachowania lub wypowiedzi nauczyciela (a niekiedy także uczniów) dzieli się na drobne fragmenty; zlicza się występowanie tych fragmentów w dłuższych odcinkach czasu; oblicza się specyficzne konfiguracje lub układy proporcji różnych zachowań w postępowaniu nauczyciela (świadczą one o jego swoistym stylu porozumiewania: postępowania, kierowania bądź nauczania) [6, s. 135]. W badaniach flandersowskich całokształt zachowań porozumiewawczych ucznia obejmowały dwie kategorie: uczeń reaguje i uczeń inicjuje. Tak więc obok wyrafinowanych prób kategoryzacji zachowań nauczyciela stosuje się bardzo niedokładne kategoryzacje zachowań uczniów. W rezultacie brak danych na temat tego, co uczeń mówi, gdy zwraca się do nauczyciela, oraz jakie motywy kierują nim, gdy to czyni [por. 6, s. 141; 13, s. 164-165].

Wskazany brak stosownej wiedzy otwiera nowy wątek analiz wzorców komunikacyjnych w klasie. Oprócz tych wzorców rządzących przebiegiem porozumiewania się, nowego spojrzenia wymagają też cele (intencje), jakie przyświecają poszczególnym osobom podejmującym interakcje komunikacyjne. Niektóre kwestie w tym zakresie poruszono już w ramach innego (niż flandersowskie) nurtu badań: fenomenologicznych, jakościowych wywodzących się od E. Husserla i jego późniejszych przedstawicieli, m.in.: A. Schultza, P. L. Bergera i T. Luckmanna; w pedagogice kontynuatorami myśli nie tylko E. Husserla, ale i innych kierunków fenomenologicznych byli także A. Ficher, O. F. Bollnow i M.J. Langenveld [zob. 6, s. 37, 135-148 i inne; 14, s. 57-91].

Fenomenologia przeniesiona do pedagogiki jako „fenomenologia stosowana”, przejmuje tylko określone elementy fenomenologii – rozumiana jest przy tym jako „metoda fenomenologiczna” [14, s. 59], w ramach której proponuje się prowadzenie badań: bez założeń i hipotez wstępnych; określanych dyrektywą „idź zobacz, jakie to jest”; realizowanych w środowisku naturalnym; z zastosowaniem głównie metod: obserwacji uczestniczącej bądź quasi uczestniczącej i nieustrukturyzowanych swobodnych wywiadów, rozmów, jak też dodatkowo analiz produktów kultury (dokumentów, pamiątek itd.); badań, w których badacz wyraża własne sądy i wartości; których głównym efektem ma być opis jakościowy, a nie przedstawienie wyników w formie liczb [6, s. 38; zob. też 14].

We współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej znalazły swoje trwałe miejsce także inne, oprócz fenomenologii, podejścia – związane z hermeneutyką [zob. 15; 16]. Współcześnie można mówić co najmniej o czterech koncepcjach [zob. 16, s. 77], z czego w odniesieniu do pedagogiki o (1) „metodologicznej koncepcji hermeneutyki” operującej kategorią rozumienia jako swoistym narzędziem nauk humanistycznych, wywodzącej się od Diltheya. Przykładem takiego podejścia do hermeneutyki mogą być pedagogiczne koncepcje: M. Nowaka, B. Cyrańskiego, częściowo K. Ablewicz i J. Gniteckiego. Hermeneutyka ujmowana jest tu jako rodzaj teorii spełniającej funkcję opisową i wyjaśniającą – co wiąże się z myśleniem w gruncie rzeczy osadzonym w paradygmacie

pozytywistycznym; (2) „hermeneutyce jako filozofii rozumienia”, zapoczątkowanej pracami M. Heideggera i kontynuowanej przez H.G. Gadamera – w pedagogice: J. Rutkowiak, A. Folkierska: poszukujące warunków rozumienia, ich opisem uwzględniającym kontekst „bycia-w-świecie”. [16, s. 77, 126-133]

Hermeneutyka dotyczy interpretacji jakiejś wypowiedzi (tekstu, języka, symbolu, znaku itp.), objaśniania jej sensu, przybliżanie się do zrozumienia [15, s. 10; 17, s. 4; 18, s. 56-57]. Rozumienie oznacza intelektualne pojmowanie tego, co jednostkowe, w jego swoistości i w jemu właściwym sensie. Nie pytamy tu o przyczyny, nie stawiamy w zasadzie pytania: „dlaczego?”; interesuje nas: „jako co” przedstawia się „coś”. „Jako» trwa niczym niezmienny formalny fundament. Zmieniają się tylko «coś» oraz «horyzont», w obrębie którego ma to «coś» zostać zrozumiane” [14, s. 29]. Szukając przyczyn uzyskujemy linearny sposób poznania. Interpretacja rozumiejąca przeciwnie, jest myślą szukającą, a więc błędzącą, nie przebiega po linii prostej, lecz często zbacza czy wręcz zawraca z obranej przez siebie drogi. Każda analiza rozumiejąca jest analizą tymczasową. W jej ramach poruszamy się „od-do”, uzupełniając i dopełniając wiedzę w niekończącym się, bo spiralnym procesie – „kole hermeneutycznym”. Myśl poruszająca się w kole hermeneutycznym nie jest na początku swej drogi do końca świadoma swych własnych założeń, ich ujawnienie dokonuje się dopiero na końcu tej drogi, która jest zarazem początkiem drogi następnej. [19, s. 42] Koło hermeneutyczne opisuje kolisty ruch rozumienia obejmujący jego dwa aspekty. Pierwszy dotyczy kwestii rozumienia wstępnego – do tekstu nie można bowiem podchodzić bez żadnych przesłanek, lecz najpierw należy rozpoznać własną, już wcześniej posiadaną wiedzę w jej historyczności. Owo rozumienie wstępne dzięki rozumieniu odnośnego tekstu ulega modyfikacji i rozszerzeniu, umożliwiając jeszcze lepsze rozumienie [17, s. 6]. Drugi wymiar koła hermeneutycznego odnosi się do stanu faktycznego: pojedyncze elementy jakiegoś tekstu dadzą się zrozumieć tylko z całości bądź odwrotnie – całość tekstu można zrozumieć tylko na bazie jego elementów składowych. Ten właśnie obustronnie objaśniający proces pomiędzy szczegółem i większym kontekstem, jak i pomiędzy pytaniami interpretatora i konkretną analizą tekstu określane jest kołem hermeneutycznym, w ramach którego myślenie hermeneutyczne nigdy się nie kończy całkowicie, bowiem jako cel wysiłków hermeneutycznych nie ma charakteru produktu, lecz jest procesem. [16, s. 79; 17, s. 7].

Możliwość wykorzystania podejścia hermeneutycznego pozwala myślą wnikać w rzeczywistość edukacyjną i wyłonić podstawowy sens wydarzeń – dialogu; wypowiedzi nauczyciela i uczniów – w procesie kształcenia, a następnie inne sensory związane z jego swoistością. Ów sens przedmiotu badań rysuje horyzont, w którym toczyć się będzie dalsza interpretacja. Na gruncie pedagogiki trudne jest jasne rozdzielenie nurtu hermeneutycznego od fenomenologicznego. W ramach swych metodologii, filozofia hermeneutyczna i fenomenologiczna, stwarzają możliwość odsłonięcia i konstruowania sensu (w pewien właściwy człowiekowi sposób – poprzez rozumienie). Wykorzystanie metod: fenomenologicznej i hermeneutycznej w opisie rzeczywistości edukacyjnej pozwala myślą wnikać w rzeczywistość edukacyjną i wyłonić podstawowy sens wydarzeń w procesie kształcenia, a następnie inne sensory związane z jego przedmiotową swoistością. Ów sens swoistości przedmiotu badań rysuje horyzont, w którym toczyć się będzie dalsza interpretacja, budowanie kolejnych rozumień. Trzeba przy tym mieć świadomość, że badany horyzont nie jest nigdy jedynym i ostatecznym. Wymaga też twórczego podejścia: rozumienia postępującego od elementarnego do coraz wyższego; przebiegającego od tego, co ustalone w pojedynczym fakcie do tego, co ustalone w kontekście wszelkich indywidualnych uwarunkowań; przebiegające od tego, co ujawnione zewnętrznie (w sferze zmysłowej) do tego, co

zawarte wewnętrzne (w sferze niezmysłowej) – by wrócić znowu do faktu i wzbogacić go o sens. [14, s. 8-12, 32, 74, 94-95]

Bibliografia:

1. KOJS, W. 2014. Jakość studiów i studiowania w kontekście przemian cywilizacyjnych i reformy szkolnictwa wyższego – zarys zagadnienia. In *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i doksztalcania*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2014. ISBN 978-83-62897-99-5, s. 57-84.
2. PARZECKI, R. 2002. Jakość pracy szkoły w kontekście zmian w edukacji – orientacja na przyszłość. In *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury Menos, 2002. ISBN 83-912019-8-8, s. 484-490.
3. ZIFF, P. 1980. Języki naturalne i formalne. In *Język w świetle nauki*. Wybór i wstęp B. Stanosz. Przełożyła T. Hołówka. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, 1980. ISBN 83-07-00057-2, s. 115-130.
4. ALAKSANDER, Z. 1992. Język potoczny jako płaszczyzna porozumiewania się pokoleń. In *Pytanie – Dialog – Wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992. ISBN 83-01-10478-3, s. 231-247.
5. RYLKE, H., KLIMOWICZ, G. 1992. *Szkoła dla ucznia: jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: WSiP. 253 s. ISBN 83-02-04824-0.
6. JANOWSKI, A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, seria: Biblioteka Postępu Pedagogicznego. 256 s. ISBN 83-02-03863-6.
7. MIESZAŁSKI, S. 1990. *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, seria: Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego (nr 360). 258 s. ISBN 83-230-0325-4.
8. DUDZIKOWA, M. 1993. Stawianie pytań służy rozwojowi. In *Nowości Oświaty* 1993, nr 5. ISSN 1230-1671.
9. COHEN L., MANION L., MORRISON K. 1999. *Wprowadzenie do nauczania*. Tłum. M. Wyrzykowska. Poznań: Zysk i S-ka. Wydawnictwo s.c. 540 s. ISBN 83-7150-504-3.
10. WAWRZYNIAK-BESZTERDA, R. 2002. *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji: studium empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 226 s. ISBN 83-7308-176-3.
11. ŚNIEŻYŃSKI, M. 2005. *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, seria: Prace Monograficzne (nr 426). 192 s. ISBN 83-7271-349-9, ISSN 0239-6025.
12. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, M. 2004. Szkolne środowisko uczenia się. In *Pedagogika*. Tom 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. ISBN 83-01-14133-6, s. 240-269.
13. PERROTT, E. 1995. *Efektywne nauczanie*. Tłum. A. Janowski. Warszawa: WSiP. 173 s. ISBN 83-02-05903-X.
14. ABLEWICZ, K. 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, seria: Skrypty Uczelniane (nr 712). 101 s. ISBN 83-233-0779-2, ISSN 0239-6017.
15. GNITECKI, J. 1996. *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego. 157 s. ISBN 83-86832-01-0.
16. KRUK, J. 1998. *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 172 s. ISBN 83-86994-57-6.
17. KRÜGER, H.H., PFAFF, N. 2006. Metody badań pedagogicznych. In *Pedagogika*. Tom 2. *Pedagogika wobec polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. Przełożyła D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006. ISBN 83-7489-022-3, s. 1-48.
18. RUTKOWIAK, J. 1986. Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. In *Kwartalnik Pedagogiczny* 1986, nr 1. ISSN 0023-5938, s. 47-58.
19. FOLKIEWSKA, A. 1986. Dialog a wychowanie. In *Kwartalnik Pedagogiczny* 1986, nr 1. ISSN 0023-5938, s. 31-45.