

Wstęp

Badania nad językiem i komunikowaniem się dziecka w młodszy wieku szkolnym mają swoją bogatą tradycję. Podjęcie kolejnych eksploracji w tym zakresie było zatem dość trudnym przedsięwzięciem metodologicznym. Zdecydowałam się jednak na nie, osadzając problematykę badawczą na zagadnieniu samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów¹ w klasach I–III. Pytania i stwierdzenia uczniów traktuję jako specyficzny przejaw ich uczestniczenia w procesie edukacyjnym, przy czym pod pojęciem „uczestniczenia” rozumiem możliwość rzeczywistego wpływu uczniów klas początkowych na kształt procesu edukacyjnego.

Wśród bezpośrednich przyczyn podjęcia problematyki czynności i działań nauczycielskich w kontekście samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów w toku edukacji mogę wskazać własne zainteresowania badawcze, wyniesione z trzynastoletniej pracy w charakterze nauczycielki nauczania początkowego. Miałam możliwość podjęcia naturalnej obserwacji werbalnych i niewerbalnych zachowań dzieci oraz własnych reakcji na nie. Nabyłam cenną, praktyczną wiedzę o sposobach kreowania edukacji wraz z uczniami i, co ważniejsze, o wynikających stąd korzyściach dla uczniów i dla mnie jako nauczycielki. Stwierdziłam, że nauczanie nie musi mieć charakteru linearnego², a dziecięce pytania i stwierdzenia nie muszą zanikać z chwilą wejścia do klasy szkolnej³. Zauważyłam między innymi, jak bardzo istotne jest wsłuchiwanie się w samorzutne, spontaniczne wypowiedzi uczniów, jak ważną wiedzę o nich (ich potrzebach, zainteresowaniach, problemach itp.) mogę uzyskać. Nauczyłam się ją wykorzystywać w praktyce pedagogicznej.

Inną przyczyną zajęcia się problematyką samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów są wnioski wynikające ze studiowania literatury przedmiotu. Problematyka dziecięcych wypowiedzi jest w niej obszernie opisana. W licznych

¹ Przez samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów rozumiem swobodne, w dowolnym czasie zajęć edukacyjnych i na dowolny temat zgłaszanie przez nich takich właśnie wypowiedzi.

² S. DYLAŁ: *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin, 2013, s. 58.

³ E. EDMONDSON et al.: *Talking science, modeling scientists*. „Sciences and Children” 2006, No. 8, s. 32.

opracowaniach autorzy zajęli się głównie tematem rozwoju języka dziecka, cechami tego języka, właściwościami rozmów (komunikacji, dyskursów) zarówno dziecięcych, jak i dzieci (uczniów) z nauczycielem. W dość szerokim zakresie analizują rozwój pytań u dzieci. W węższym, zaznacza się w tych opracowaniach problematyka pytań rozumianych jako samorzutne wypowiedzi dzieci (uczniów) w toku zajęć edukacyjnych, a także wypowiedzi wartościujących dzieci, jakimi są ich stwierdzenia. Wprawdzie w literaturze przedmiotu czytamy między innymi o nadawaniu informacji przez nauczyciela i ich odbiorze przez uczniów, o rozmowie czy o tzw. łańcuchach interakcji (kiedy informacje w innej formie powracają do nadawcy i ponownie są przekazywane odbiorcy)⁴, jednak nie

⁴ Zob. m.in.: D. BARNES: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988; E. BIŁOS: *Sens pytań dydaktycznych. Przykład rozważań nad komunikacją językową ćwiczenia szkolnego. Skrypt dla studentów wyższych szkół pedagogicznych*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1994; E. BOCHNO: *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; IDEM: *Lekcyjne interakcje nauczycieli i uczniów klas początkowych z perspektywy pedagogii Basila Bernsteina*. „Studia Pedagogiczne”. *Nauczyciel, znaczenia i dylematy profesji*. 2010, nr 63, s. 109–124; M. BRAUN-GAŁKOWSKA: *Prawo dziecka do swobodnej wypowiedzi*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 10, s. 30–34; M. DĄBROWSKA: *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel–uczeń w procesie wykonywania zadania*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa, Wydawnictwo Energeia, 1992, s. 89–101; J. GABZDYL: *W kręgu wczesnoszkolnych komunikatów dydaktycznych: pytania i (nie)adekwatne odpowiedzi*. W: *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYL. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2009, s. 226–240; IDEM: *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2012; E. KOCHANOWSKA: *Pragmatyczne warunki poprawności pytań dydaktycznych*. W: *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa, Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS, 2000, s. 269–275; W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994; K. KUSZAK: *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*. Poznań, Garmond Oficyna Wydawnicza, 2008; M. LIGĘZA: *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa, Wydawnictwo Energeia, 1992, s. 181–201; D. MOGUEL: *What Does It Mean to Participate in Class? Integrity of Classroom Interaction*. „Journal of Classroom Interaction” 2004, No. 1(39), s. 19–29; M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985; E. PUTKIEWICZ: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; E. PUTKIEWICZ: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; R. RADWIŁOWICZ: *O pytaniach uczniowskich ogólnie*. W: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Red. R. RADWIŁOWICZ, K. PAUZEWICZ, C. KOSIŃSKI. Warszawa, PWSZ, 1969; E. ROSTAŃSKA: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010; E. ROSTAŃSKA: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 1995; J. RUTKOWIAK, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. J. RUTKOWIAK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992; K.J. SZMIDT: *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego”*. „Życie Szkoły” 2004, nr 7, s. 17–22; D. SZUMNA: *Relacje nauczyciel – uczeń w świetle zasad skutecznej komuni-*

jestem przekonana o tym, że wyczerpano tę problematykę badawczą w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. Zauważam też, mimo pewnych odniesień w obcojęzycznej literaturze przedmiotu⁵, lukę w metodologii badań nad swobodnymi wypowiedziami dzieci (pytaniami i stwierdzeniami) w klasach I–III. Przede wszystkim zauważam pewną lukę w opracowaniach o możliwościach zużytkowania informacji (wiedzy), których nośnikami są samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów w procesie edukacyjnym. Są one motorem przemian, jakie odbywają się w każdym uczniu, a dzięki temu także tych zmian, którym podlega nauczyciel, podejmując mniej lub bardziej adekwatne do nich czynności lub działania. Za każdym razem wchodzi on „w interakcje z tym samym, ale nie takim samym uczniem”⁶ – z uczniem, który czegoś nie wiedział, nie był pewny, a następnie – z uczniem już wiedzącym, pewnym, wychodzącym poza zgromadzoną wiedzę i umiejętności. Podobnie jak Štefan Porubský uważam, że niezwykle istotne jest oparcie uczenia się uczniów na dyskursie edukacyjnym, rozumianym jako interakcja zachodząca pomiędzy nauczycielem jako aktywnym podmiotem, uczniem jako aktywnym podmiotem oraz treściami procesów uczenia się o dialogowej postaci na temat znaczenia obrazu świata⁷. Skłaniam się ku stanowisku, że zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, formułując pytania i odpowiadając na nie, wytwarzają swoistą wiedzę o własnych działaniach, o działaniach innych osób, o wszystkim, co się dzieje wokół nich⁸. W ten sposób generują nowe i wartościowe wytwory – idee, metody działania. Są kreatywni⁹.

kcji. „Społeczeństwo i Rodzina” 2010, nr 22, s. 81–89; D. SZUMNA: *Komunikacja nauczyciel – uczeń jako interakcja asymetryczna*. W: *Homo sapiens – Homo communicans*. Red. A. KUCHARSKI, M. STENCEL. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2011, s. 113–125; R. WAWRZYŃIAK: *Język w klasie szkolnej – między uprzedmiotowieniem a emancypacją*. W: *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. DUDZIKOWA. Kraków, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 111–116; R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA: *Język w klasie szkolnej. Czego uczą się uczniowie w relacjach komunikacyjnych z nauczycielem?* „Nowa Szkoła” 2005, nr 10, s. 23–27; M. WOSIŃSKI: *Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.

⁵ L. WOLLMAN: *Głos uczniów – zaniedbany obszar w edukacji małego dziecka*. W: *Świat małego dziecka*. T. 2. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA, M. KLICHOWSKI, K. KUSZAK. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2013, s. 72.

⁶ J. SIKORSKA: *Wiedza nauczycieli o sytuacji szkolnej uczniów*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2004, s. 11.

⁷ Š. PORUBSKÝ: *Dyskurs edukacyjny jako czynnik kognitywnego rozwoju ucznia*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. LEWOWICKI, W. PUŚLECKI, S. WŁOCH. Przeł. M. BAŁOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 107.

⁸ W. KOJS: *Wiedza o edukacji w społeczeństwie uczącym się*. W: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej, kulturowej*. Red. S. JUSZCZYK, M. MUSIOŁ, A. WATOŁA. Katowice, Agencja Artystyczna PARA, 2007, s. 39–40.

⁹ K.J. SZMIDT: *Pedagogika twórczości*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.

W kwestii pytań uczniowskich można wskazać na następujące stanowiska¹⁰: herbartowskie („to nie uczniowie tylko nauczyciele powinni pytać”); aktywistyczno-pajdocentryczne (poparcie „pytania uczniowskiego przy programowej niechęci do pytań nauczyciela”); aktywizująco-pytaniowo-indyferentne („w którym słusznym dezyderatem strukturalizacji treści i aktywizacji uczniów nie towarzyszy docenianie roli pytań”); pytaniowo-algorytmiczne („docenia się pytania uczniowskie, ale z tendencją do sztywnej reglamentacji sposobów uczenia się”); kształtujące („akcentujące potrzebę stawiania pytań przez uczniów”). To ostatnie stanowisko traktuje pytanie uczniowskie jako ważny element i środek mogący zintensyfikować tradycyjny styl nauczania. Sądzę, że dotyczy też wypowiedzi stwierdzających uczniów (nierzadko stanowiących odpowiedzi na zadane sobie uprzednio pytania).

Wyżej wymienione przyczyny podjęcia przeze mnie badań w zakresie samorzutnych wypowiedzi uczniów traktuję jako bardzo ważne z punktu widzenia uzyskania możliwych rezultatów, mimo pewnych zastrzeżeń dotyczących aspektów metodologicznych. Jak twierdzi bowiem Wiesław Andrukowicz: „W ramach obowiązującego wciąż paradygmatu »dydaktyki ogólnej« akcent pada na poszukiwanie prawidłowości w tym, co było. (...) A obserwacja tego, co się staje, czyli permanentnie zmieniającej się świadomości, możliwa jest tylko poprzez introspekcję”¹¹. Sądzę jednak, że – podejmując badania w zakresie tej problematyki – wychodzę naprzeciw oczekiwaniom wielu pedagogów i dydaktyków, w tym szczególnie nauczycieli-nowatorów. Podejmuję też próbę możliwie szybkiego wyjaśnienia zmienności świata¹², w tym – procesu edukacyjnego na podstawie tego, jak dzieci go rozumieją. Uważam, że moje dociekania będą interesującym dopełnieniem dotychczas podjętych wątków badawczych na temat swobodnych wypowiedzi uczniów w toku zajęć edukacyjnych.

Badania, które zaprojektowałam i przeprowadziłam, ujmują stany przeszłe, teraźniejsze i – poprzez nie – stany przyszłe. Kształcenie dzieci i młodzieży, zgodnie z obowiązującymi celami (programowymi), to przecież nic innego, jak odnoszenie się do stanów przyszłych – postaw, wiedzy i umiejętności uczniów. Proces ten może się dokonywać w oparciu o działania inicjowane przez uczniów, a oczekiwane przez nauczycieli. Biorę zatem pod uwagę nie tylko stany rzeczywiste, ale i możliwe dla uczniów i nauczycieli, słowem – dla całego procesu edukacyjnego. Ponadto badania, które podjęłam, mają charakter interdyscyplinarny. Umożliwiają spojrzenie na cele badawcze z perspektywy różnych dyscyplin, spotykających się na gruncie pedagogiki.

¹⁰ E. KOCHANOWSKA: *Dziecko jako pytający i pytania*. W: *Dziecko w świecie szkoły*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 63.

¹¹ W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 127.

¹² M. ZAŁEWSKA-BUJAK: *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 23.

W problemach badawczych wychodzę poza utarte schematy scenariuszów i konspektów zajęć edukacyjnych, nierzadko zawierających nawet pytania i polecenia, które nauczyciele mają kierować do uczniów. Oczywiście, nauczyciele są zobowiązani do przygotowania się na każde zajęcia, muszą między innymi zaplanować pytania i polecenia w kontekście realizowanych celów edukacyjnych, jednak w praktyce szkolnej nadawcami komunikatów często są także dzieci, zatem nie ma czasu na zadanie uczniom wszystkich zaplanowanych wcześniej pytań czy poleceń. Ważniejsze jest bezpośrednie i natychmiastowe zareagowanie na przykład poprzez udzielenie odpowiedzi na zgłoszoną wątpliwość, wyjaśnienie, skomentowanie, zachęcenie itp. Wątek ten wpisuje się w podjęte w literaturze przedmiotu analizy związane z oceną umiejętności dydaktycznych nauczyciela, w zakresie których wyróżnia się jego zachowania werbalne – typowe czynności nauczyciela w klasie, mające na celu wywołanie zmian w procesie uczenia się¹³.

Podjęta przeze mnie problematyka samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów opiera się na kilku ważnych założeniach. Pytania i stwierdzenia, tak jak każda inna forma werbalnego komunikatu, są nośnikami informacji. Nadawca – uczeń, adresując je do odbiorcy – nauczyciela, wyraża poprzez pytania między innymi niepewność i wątpliwość w związku z posiadaniem zasobem informacji i sposobem ich organizacji, przekazuje informacje o swoim samopoczuciu, potrzebę uzyskania pochwały oraz chęć uniknięcia kolejnych pytań ze strony nauczyciela. Przede wszystkim jednak pytania te są wyrazem instynktu ciekawości, zdziwienia i zdumienia¹⁴. Z kolei za pomocą stwierdzeń uczniowie wyrażają swoje sądy, opinie, intencje, życzenia, prezentują swój emocjonalny stosunek wobec danych obiektów, czynności, osób. Są też najczęściej wyrazem ich pewności. Zarówno pytania, jak i stwierdzenia uczniów, kształtują ich własną wiedzę poprzez informacje zwrotne, jakie uzyskują od nauczyciela. Pozwalają im podjąć decyzje o realizacji bieżących [„tu i teraz”] i przyszłych zadań edukacyjnych. Zatem – dynamizują proces kształcenia¹⁵. Pytania i stwierdzenia uczniów kształtują także wiedzę nauczyciela, w tym – jego wiedzę o uczniach, ich wiedzy i umiejętnościach. Jest to także między innymi wiedza o przedmiocie ich zainteresowań, potrzebach, zdolnościach, emocjach. Każdy uzyskany tą drogą rodzaj wiedzy o uczniach, poprzez podjęcie określonych czynności i działań, stanowi o kształcie procesu edukacyjnego, podmiotowym lub przedmiotowym, i o jego strukturze – podmiocie (podmiotach), przedmiocie, celach, środkach, metodach i warunkach, dobieranych i organizowanych przez nauczyciela, jego

¹³ E. SZADZIŃSKA: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, s. 23 i 27.

¹⁴ H. ROWID: *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*. Wstęp. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Książka i Wiedza, 1958, s. 195.

¹⁵ J. PARAFINIUK-SOIŃSKA: *O bogactwie i uspojnianiu komunikatów*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, s. 75.

kierownika. Taki proces edukacyjny, w którym nauczyciel wsłuchuje się w pytania i stwierdzenia uczniów, sprzyja budowaniu optymalnej atmosfery pracy w klasie, atmosfery pełnej zainteresowania i naturalnej aktywności poznawczej uczniów. Sprzyja osiągnięciu założonych celów dydaktycznych, wychowawczych i kształcących. Powyższe założenia prowadzą do sformułowania i przyjęcia na użytek niniejszej pracy definicji procesu edukacyjnego.

Definiując proces edukacji jako ten, który obejmuje swoim zasięgiem kształcenie, wychowanie, nauczanie i uczenie się, warto posłużyć się definicją procesu dydaktycznego Urszuli Ostrowskiej. Można zatem stwierdzić, że proces edukacyjny (tak jak i dydaktyczny) to „logicznie zwarty układ świadomych, regularnie powtarzających się aktów/czynności/działań/zjawisk nauczycieli i uczniów w zakresie nauczania – uczenia się”, wychowania i kształcenia, „skierowanych na realizację założonych celów”. Jak pisze autorka: „Współczesny proces dydaktyczny, sukcesywnie obejmujący swoim zakresem coraz większą liczbę elementów (czynności nauczycieli i uczniów, cele, treści, zasady, metody, środki, formy i strategie), wzajemnie powiązanych nieprzeniknioną wprost siecią współzależności, implikuje systemowe podejście do rzeczywistości edukacyjnej. Ujęcie systemowe procesu dydaktycznego z jednej strony umożliwia bowiem porządkujący wgląd w złożoną rzeczywistość edukacyjną, z drugiej zaś eksponuje, iż *conditio sine qua non* doskonalenia owego systemu jest zrozumienie istoty każdego składnika oraz uzmysłowienia sobie relacji, w które one wchodzą, jak również spostrzeganie całości w szerszym kontekście. Spoglądanie z takiej perspektywy na proces dydaktyczny pozwala orzekać, że najbardziej rozległy horyzont i kreatywnie zorientowaną indywidualną perspektywę dla działalności dydaktycznej nauczyciela, jego refleksyjności i autorskiej koncepcji dydaktyki wytycza ogólna filozofia edukacji, a ściślej rzecz ujmując – filozoficzne przesłanki działalności nauczyciela”¹⁶. Ujęcie to uzupełnia definicja Genowefy Koć-Seniuch, zgodnie z którą proces edukacyjny jest „ciągłem kontaktów interpersonalnych, wzajemnych reakcji i oczekiwań, intencji i dążeń oraz wyrażania siebie za pośrednictwem komunikowania się”¹⁷, mimo ciągle dominującej pozycji nauczyciela, „opartej na przymusie wobec uczniów”¹⁸. Jest to proces w dużym stopniu dynamiczny, podlegający zmianom, wymagający od nauczyciela wielu kompetencji.

Obie definicje zakładają pewne odstępstwa od ściśle uporządkowanego, zaprogramowanego toku procesu edukacyjnego (dydaktycznego) na rzecz kreatywności nauczyciela i uczniów. Zakładają jego modyfikowanie i doskona-

¹⁶ U. OSTROWSKA: Hasło: *proces dydaktyczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005, s. 928.

¹⁷ G. KOĆ-SENIUCH: *Komunikacyjny charakter procesów edukacyjnych*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dobie przemian edukacyjnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok, Trans Humana, 2000, s. 17.

¹⁸ S. MIESZAŁSKI: *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*. W: *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem...*, s. 21.

lenie. Mając na względzie fakt, że elementy procesu edukacyjnego nieustannie ewoluują, zwracam zatem uwagę na komunikację w klasie między nauczycielem a uczniami oraz uczniami i nauczycielem. Traktuję ją jako specyficzne relacje międzypersonalne, mające znaczenie w realizacji celów edukacyjnych, w tym – gromadzenie przez uczniów i przez nauczycieli wiedzy i metawiedzy.

Proces edukacyjny traktuję zatem jako pewien układ działań nauczyciela i uczniów o charakterze odwracalnym (bazującym na porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami, ale i uczniów z nauczycielem), długotrwałym, podporządkowany celom programowym i zbieżnym z nimi celom indywidualnym. Ich osiągnięcie wiąże się z doбором odpowiednich środków, metod i warunków nie tylko przez nauczyciela, ale i przez uczniów – poprzez formułowane w toku zajęć pytania i stwierdzenia. Chodzi tu o aspekt przyszłości, ale w perspektywie procesualnej teraźniejszości i przeszłości, o antycypację obiektów, stanów rzeczy, możliwych do wystąpienia w bliższej i dalszej perspektywie procesu edukacyjnego. Chodzi o husserlowską protencję i retencję, czyli otwieranie się na nowe możliwości wraz z odniesieniem do zaktualizowanych wcześniej¹⁹. Chodzi też o szeroko pojętą wiedzę – obiektywną, traktowaną jako produkt przeszłości i w znacznej mierze odnoszącą się do przyszłości. Jak stwierdza Wojciech Kojs: „Rzeczywisty proces dydaktyczny, tkwiąc w teraźniejszości, ukierunkowany jest na przyszłość. Jego istota – nawet w koncepcjach typu adaptacyjnego tkwi w kreowaniu przyszłości, choćby tylko w drodze powtórzenia tego, co było ważne w przeszłości”²⁰. Ponadto chodzi o zwiększenie kompetencji uczniów w zakresie konstruowania znaczeń²¹, o umiejętność modyfikowania wiedzy i umiejętności już posiadanych przez uczniów na drodze interakcji z nauczycielem i innymi uczniami, w przyjaznej atmosferze pracy, obfitującej w niestereotypowe sposoby kreowania procesu edukacji²².

Niniejsza praca składa się z pięciu głównych rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiłam zagadnienie informacji i wiedzy z uwzględnieniem ich transmisji i odbioru od nadawcy do odbiorcy – w tym, w kontekście procesu edukacyjnego. Ukazałam czynności i działania, jakie podejmuje nauczyciel, pracujący z uczniami w edukacji wczesnoszkolnej. W takiej też perspektywie zanalizowałam kompetencje komunikacyjne nauczyciela, od których w głównej mierze zależy cały proces komunikacyjny w klasie szkolnej.

¹⁹ D. ŚLESZYŃSKI: *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 1995, s. 18.

²⁰ W. KOJS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 36.

²¹ D. KLUS-STĄŃSKA: *W stronę dydaktyki interakcyjnej*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Red. M. Nowicka. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002, s. 61.

²² T. KŁOSIŃSKA: *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013, s. 10.

W rozdziale drugim omówiłam najważniejsze w świetle poruszanej problematyki aspekty lingwistyczne i filozoficzne. Chcę jednak zaznaczyć, że analiza ta stanowi jedynie pewien szkic dla celów przyjętej problematyki badawczej – z punktu widzenia pedagoga, nie roszczącego sobie praw do dokonywania złożonych analiz lingwistycznych i filozoficznych. Skoncentrowałam się na omówieniu podstawowych rodzajów, cech i funkcji wypowiedzi. Scharakteryzowałam różnorodne ujęcia pytań i stwierdzeń, jakie mogą formułować dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Przedstawiłam klasyfikacje tychże wypowiedzi w kontekście reprezentatywnej literatury przedmiotu, uzupełniając je na końcu pracy o wyniki badań.

W rozdziale trzecim przedstawiłam zarys problematyki badawczej. Omówiłam przedmiot badań, cele (teoretyczny i praktyczny), przedstawiłam problemy badawcze, które sprowadzają się do pytania o rolę uczniowskich pytań i stwierdzeń w procesie edukacyjnym w klasach I–III. Zaprojektowałam cztery strategie badawcze wraz z metodami, technikami i narzędziami badawczymi, które zastosowałam do celów badań poprzecznych, o charakterze ilościowym i diagnostyczno–jakościowym. Strategia badawcza pierwsza opiera się na sondażu diagnostycznym i technice ankiety. Strategia badawcza druga bazuje na metodach umożliwiających opis rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy hermeneutycznej i fenomenologicznej. Strategię badaczą trzecią stanowi własna koncepcja metody oraz analizy wypowiedzi nauczycieli i uczniów (w tym pytań i stwierdzeń) wraz z autorskimi narzędziami badawczymi w tym zakresie. Strategią czwartą jest analiza porównawcza. Jej celem było skonfrontowanie wyników uzyskanych na podstawie badań trzech różnych grup badawczych: nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (ze szkół województw: śląskiego, małopolskiego, opolskiego, dolnośląskiego), uczniów klas III (ze szkół województw śląskiego i małopolskiego), którzy byli poddani badaniom sondażowym, oraz uczniów z klas I–III i ich nauczycieli, którzy byli obserwowani w czasie zajęć edukacyjnych (w szkołach województw śląskiego i małopolskiego).

Dalsza struktura rozdziału trzeciego wynika z problemów badawczych i obejmuje szereg rozdziałów szczegółowych. Omówiłam w nich: istotę pytań i stwierdzeń uczniów (ich treść i cele), różne typy modeli komunikacyjnych w klasie, które wyznaczyłam na skutek podjętych obserwacji, zagadnienie możliwości kreatywnego oddziaływania uczniów na kształt procesu edukacyjnego poprzez zgłaszane pytania i stwierdzenia. Rozdział trzeci kończy nowy wątek o sposobach symbolicznego (o charakterze dydaktycznym) ujmowania struktury pytań i stwierdzeń uczniowskich, w związku z poszukiwaniem metod skutecznego poznawania wiedzy uczniów i wykorzystania jej w praktyce edukacyjnej. Wyznaczyłam kilkanaście różnych kategorii pytań i stwierdzeń uczniów w obserwowanych klasach I–III.

W rozdziale czwartym zaprezentowałam wnioski z badań, pewne uogólnienia i postulaty oraz podjęłam próbę wyznaczenia nowatorskich elementów

w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którą traktuję jako przyczynek do stworzenia koncepcji autorskiej.

Pracę kończy rozdział piąty, w którym ujęłam pytania i stwierdzenia uczniów klas początkowych, zadane i sformułowane w określonym kontekście edukacyjnym, oraz wypowiedzi nauczycieli, udzielone na pytania i stwierdzenia uczniów. Wykazy uczniowskich pytań i stwierdzeń stanowią materiały źródłowe, z których mogą skorzystać w pracy dydaktycznej nauczyciele akademicy, kształcący studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Mogą także być przydatne w przygotowaniu różnego rodzaju prac naukowo-badawczych (np. dyplomowych, magisterskich i innych).

Przedstawiony przeze mnie problem ma złożony charakter. W niniejszej pracy zaprezentowałam inne ujęcie metodologiczne, niż opisywane dotąd w literaturze przedmiotu odnośnie procesów komunikacyjnych w klasie szkolnej. Moim nadrzędnym celem nie było uzyskanie jednoznacznych rozstrzygnięć, ale zarysowanie pewnych nowych, możliwych dróg dochodzenia do poznania uczniów, ich wiedzy i wykorzystania tego potencjału w procesie edukacyjnym.

Mam nadzieję, że niniejsza praca stanie się jedną z ważniejszych pozycji w literaturze przedmiotu, proponowanej studentom pedagogiki studiującym na specjalnościach: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz innych specjalnościach nauczycielskich. Jednocześnie wyrażam nadzieję, że niniejsza praca pozwoli studentom pedagogiki – przyszłym nauczycielom pogłębić merytoryczne kompetencje w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela, a już pracującym nauczycielom – podjąć działania autodoskonalące.

Szczególne, gorące słowa podziękowania adresuję do recenzenta, profesora dr. hab. Wojciecha Kojasa, którego cenne sugestie i uwagi przyczyniły się do nadania ostatecznego kształtu niniejszej publikacji.