




Colloquium3(51)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/25coll2023>

KOMUNIKACJA Z DZIECKIEM W PROCESIE KSZTAŁCENIA. WIELOŚĆ PARADYGMATÓW – ODMIENNOŚĆ SPOJRZEŃ

**Communication with a child in the education process. Multitude
of paradigms – distinctness of educational practices**

Agnieszka Nowak-Łojewska
Akademia Marynarki Wojennej
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych
e-mail: a.nowak-lojewska@amw.gdynia.pl
ORCID  0000-0001-7565-6635

Streszczenie

Tekst podejmuje zagadnienie komunikacji analizowanej na gruncie dydaktyki. Punktem odniesienia prowadzonych rozważań są trzy paradygmaty (obiektywistyczny, interpretatywno-konstruktywistyczny i transformatywny) i wiążące się z nimi odmienne praktyki nauczania i uczenia się oraz charakter wynoszonej wiedzy. Każdy z paradygmatów jest scharakteryzowany pod kątem strategii myślenia, formułowania celów, postrzegania zmiany, pozycji nauczyciela i ucznia, metod nauczania-uczenia się oraz zilustrowany przykładami praktyk komunikacyjnych zaczerpniętych z zajęć z dziećmi wczesnoszkolnymi. Analiza jakościowa zgromadzonego materiału teoretycznego i praktycznego pokazuje, że komunikacja w każdym z paradygmatów jest postrzegana jako ważna i znacząca, a jej rozumienie i zastosowanie przybiera zupełnie inny charakter i prowadzi do odmiennych skutków: od kultu jedynej poprawnej odpowiedzi, przez dialog terapeutyczny po komunikację wiedzytwórczą i krytyczne myślenie.

Słowa kluczowe: komunikacja, paradygmaty dydaktyki, wczesna edukacja, praktyka nauczania i uczenia.

Abstract

The article deals with communication issues on the grounds of didactics. The study is based on three paradigms (objectivistic, interpretational – constructivist and transformative) which have an impact on diverse learning-teaching practices, as well as kind of absorbed knowledge. Each of the paradigms is characterised by its strategy of thinking, goal setting, change perception, position of a student and a teacher, learning-teaching methods, and exemplified with communication practices observed during classes in early stage education. The analysis of the collected, both theoretical and practical material, indicates that communication in each of the paradigms is perceived as significant and meaningful, and its understanding and application can take a totally different shape and form, and have diverse effects: ranging from the cult of the only correct answer to therapeutic dialogue, knowledge-forming communication, and critical thinking.

Keywords: communication, didactic paradigms, early stage education, learning-teaching practices.

Wprowadzenie

Komunikacja to proces, który towarzyszy każdej jednostce w ciągu całego życia, przybierając różne formy. Ludzie zawsze komuś coś przekazują, na jakiś temat, w jakiś sposób i w jakichś okolicznościach. O komunikacji mówi się, że jest narzędziem porozumiewania się, albo zdobywania wiadomości / nowej wiedzy czy sposobem wyrażania emocji i nawiązywania relacji. Za takim rozumieniem kryją się jej funkcje, jak: poznawcze używanie języka, ekspresywne czy interakcyjne (Bobyryk, 1995, s. 58). Komunikację ujmuje się również w kontekście jej struktury i przebiegu. W strukturze wymienia się i opisuje takie jej komponenty, jak: uczestnicy komunikacji (nadawca i odbiorca), komunikat, odniesienie (kontekst wypowiedzi), a także kod wypowiedzi i medium, czyli element pośredniczący w procesie komunikowania się (Bobyryk, 1995, s. 14). W przebiegu komunikacji wskazuje się natomiast na umiejętności i kompetencje podnoszące jakość i skuteczność komunikowania się. Zalicza się do nich: aktywne słuchanie i rozmawianie, bycie asertywnym, elastyczność stylu społecznego, a także negocjowanie i rozwiązywanie konfliktów. Temu sposobowi ujmowania komunikacji, jak również jej roli dla nawiązywania relacji, efektywnego porozumiewania się, rozwiązywania konfliktów i funkcjonowania w społeczeństwie poświęconych jest wiele publikacji (np. Grabias, 1994; Kojis, red., 2001; Mc Kay i in., 2015; Nęcki, 1992; Rosenberg, 2014).

Komunikację można również analizować na gruncie dydaktyki i odniesienia jej do edukacji, ukazania odmiennych praktyk nauczania i sposobów budowania relacji, a także charakteru wiedzy wynoszonej w toku uczenia się. Za punkt wyjścia takich rozważań przyjmuję wieloparadygmatyczność dydaktyki i opisanie komunikacji z perspektywy kilku paradygmatów: obiektywistycznego, interpretatywno-konstruktywistycznego i transformatywnego (Klus-Stańska, 2018), jako równorzędnych i możliwych do wykorzystania, ale prowadzących do różnych konsekwencji teoretycznych i praktycznych.

Komunikacja w procesie edukacyjnym

Sens komunikacji w edukacji ujawnia się w jej znaczeniu dla procesów uczenia się, zdobywania wiedzy, poznawania świata. Za takim spojrzeniem przemawia wiele argumentów zaczerpniętych z różnych dziedzin nauki, jak filozofia, psychologia, socjologia.

Ludwik Wittgenstein (1972) w swoich pracach podkreślał, że granice języka są granicami świata, a co za tym idzie – sposób używania języka, treść i forma wypowiedzi rzutuje na charakter wiedzy jednostki, jej postrzeganie i rozumienie świata, które może być jednoznacznie i ograniczone schematami lub dynamiczne i otwarte na wielość znaczeń i interpretacji. Z perspektywy nauczyciela język staje się narzędziem oddziaływania na ucznia. Może stymulować bądź hamować jego myślenie i rozwój w zależności od tego, jak nauczyciel posługuje się językiem i jaki status nadaje komunikacji podczas lekcji – czy jest nią pogadanka zmierzająca do oczekiwanych przez nauczyciela odpo-

wiedzi, czy też dialog prowadzący do wymiany znaczeń i wielości spojrzeń dyskutantów. Z badań Edwarda Sapira i Benjamina L. Whorfa wyłania się ścisły związek pomiędzy sposobami używania języka a śladami pozostawionymi w psychice człowieka. Ilustruje to hipoteza relatywizmu językowego, zgodnie z którą „myślenie nasze jest zawsze myśleniem w jakimś języku” (Whorf, 2002, s. 336). Głosi ona, że ludzie odbierają te same zjawiska w różny sposób, właściwy danej społeczności czy kulturze. Nie potrafią opisywać otaczającej rzeczywistości obiektywnie i w sposób całkowicie bezstronny, lecz zmuszeni są dokonywać zawsze pewnej interpretacji, w której dominującą rolę odgrywa język. Wynika z niej, że wpływ języka na wizję świata jest determinujący, a zatem oddziałując na język, oddziałujemy na myślenie jednostki. Na tej zasadzie, jak twierdzi B.L. Whorf (2002), inaczej widzimy świat. Język i komunikacja stają się więc narzędziami rozumienia świata. W rękach nauczycieli natomiast są nie tylko instrumentami oddziaływania, ale przede wszystkim czynnikiem rzutującym na rodzaj myślenia, charakter wiedzy, intelektualnego zaangażowania jednostki. Z tego powodu komunikację traktuje się jako palący problem edukacji, która przecież pozostawia zawsze określone ślady w psychice ucznia, jego wiedzy, emocjach, wartościach (Kwiatkowska, 2015, s. 19), odmienne w zależności od przebiegu i charakteru tej komunikacji.

Dalszych argumentów potwierdzających związek języka z myśleniem, a dalej – z komunikacją w procesie uczenia się, dostarczają kolejne badania i prace tak zagranicznych (Bernstein, 1990; Shor, 1992), jak i polskich badaczy (Bochno, 2004; Klus-Stańska, 2002; Mądry-Kupiec, 2011; Putkiewicz, 2002; Wawrzyniak-Beszterda, 2002; Wiśniewska-Kin, 2013).

Ira Shor (1992) wskazuje na potrzebę dialogu krytycznego jako alternatywy dla tradycyjnej – podającej edukacji. W jej miejsce proponuje aktywny udział ucznia w stawianiu się „upoważnionym” (*empowered*), władnym, czyli kompetentnym do podejmowania wysiłku osobistego rozwoju i udziału w zmianach społecznych, w czym znaczący udział ma komunikacja oparta na krytycznym dialogu (s. 85–88). Procesy komunikacyjne mają wówczas charakter symetryczny z zachowaniem prawa do głosu, tak przez uczniów, jak i nauczyciela. Miejsce szkolnego monologu zastępuje wspólne konstruowanie znaczeń. Jest w nim okazja na zadawanie pytań, wyrażanie własnych opinii, analizowanie i ujmowanie zagadnień z różnych perspektyw interpretacyjnych (Nowak-Łojewska, 2013, s. 186–187). B. Bernstein (1990) odwołuje się do reguł wytwarzania komunikatów, ich kierunków i stopnia kontroli poznawczej ucznia. Nazywa je orientacjami kodowymi, które oznaczają odmienne typy porządkowania znaczeń w sytuacjach komunikowania. Kod ograniczony charakteryzuje przewidywalność na poziomie leksykalnym i syntaktycznym, formalność języka, co powoduje dominację znaczeń konkretnych, opisowych i narracyjnych. Kod rozwinięty natomiast uruchamia proces planowania werbalnego, który charakteryzuje się nikłą przewidywalnością syntaktyczną i wyższą selekcją leksykalną. Wykorzystuje zdolność ułatwiania werbalnych opracowań językowych, przewiduje różnice indywidualne oraz otwartość na wielość

punktów widzenia. Daje dostęp do alternatywnych rzeczywistości, stymuluje wrażliwość uczestników rozmowy na odrębności i różnice (Bernstein, 1990, s. 33–47). W ten sposób formy planowania werbalnego generują procesy uczenia się, a te wpływają na formy krystalizowania się treści w psychice uczniów.

Polskie badaczki podkreślają znaczenie komunikacji dla procesu budowania relacji między uczniem i nauczycielem, tworzenia swoistego klimatu językowego na lekcjach, stymulującego lub hamującego proces uczenia się i socjalizacji. E. Putkiewicz (2002) wykazała zdominowanie przez nauczyciela procesu komunikacji, brak kompetencji językowych i merytorycznych uczniów i niezrozumiałość dla nich problematyki lekcji. Badania D. Klus-Stańskiej (2002) ukazały polską szkołę jako miejsce nauczycielskiego monologu i zdominowania myślenia uczniów transmisyjnym modelem nauczania. R. Wawrzyniak-Beszterda (2002) zrekonstruowała szkołę jako miejsce deficytu w zakresie gotowości do komunikacji i obszar treningu zachowań komunikacyjnych: dominacji nauczyciela i pasywności uczniów. M. Nowicka (2010) przedstawiła związek strategii komunikowania się na lekcjach z procesem socjalizacji uczniów. Odsłoniła dyrektywność postawy nauczyciela wobec uczniów i jej przejawy w postaci stałego instruowania i kontrolowania, narzucania sposobów myślenia, dyscyplinowania i ugrzeczniania, kultu osoby nauczyciela i formalizowania relacji. Zdaniem M. Wiśniewskiej-Kin (2013) w szkole generuje się sztuczne sytuacje komunikacyjne, odgradzające uczniów od rzeczywistości. Miejsce żywego, spontanicznego języka dziecka zajmuje szablon usprawiedliwiany kultem poprawności i lękiem przed utrwalaniem błędów lub wykształcaniem złych nawyków (s. 106–108). Natomiast M. Mądry-Kupiec (2011) zauważyła, że w komunikowaniu nauczyciela i ucznia zaznacza się asymetria mówienia i słuchania. Uczniowie mówią przez 20 proc. trwania lekcji, natomiast nauczyciele zajmują powyżej 70 proc. tego czasu. Pojawia się często tzw. monolog nauczyciela o cechach podwójnej komunikacji – tzw. pogadanka, podczas której nauczyciel zadaje pytania i wymusza na uczniach odpowiedzi, uznając, że jest to przejaw aktywności uczniów i ich własnego zaangażowania. Co więcej, słuchanie nauczyciela nie spełnia warunków słuchania analizującego. Ma ono charakter kontrolujący, zadaniowy, wybiórczy. Dla słuchającego nauczyciela najważniejsza jest w wypowiedzi ucznia reprodukcja wiedzy. Nauczyciel nie stawia pytania „«Po co dziecko mówi?»», uczniowie natomiast rzadko się odzywają, bo nie mają zbyt wielu okazji do swobodnych wypowiedzi. Nauczyciele wiedzą, jak mówić, aby przekazać wiedzę, ale nie wiedzą, jak komunikować się, aby prowokować uczniów do zdobywania wiedzy aktywnie” (Mądry-Kupiec, 2011, s. 149–151). Przywołane stanowiska wnoszą różne nowe aspekty w proces analizowania komunikacji i jej odmiennego odczytywania w zależności od przyjętego kontekstu paradygmatycznego.

Wielość paradygmatów – odmiennność refleksji

Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2018) w dydaktyce mamy do czynienia z trzema nadrzędnymi paradygmatami (grupami paradygmatycznymi), jak:

1. obiektywistyczne, w których zakłada się możliwość dotarcia do obiektywnej prawdy o świecie i mierzalności zjawisk społecznych, 2. interpretatywno-konstruktywistyczne, w których przyjmuje się, że poznając rzeczywistość, nadajemy jej zależne kulturowo znaczenia, 3. transformatywne, w których sądzi się, że obraz rzeczywistości jest zawsze tworzony w wyniku dominacji interesów jednych grup ludzi nad innymi. (s. 57)

Ich zróżnicowanie przejawia się odmiennością w sferze strategii myślenia, formułowania celów, postrzegania zmiany, pozycji nauczyciela i ucznia, metod nauczania i stawianych zasadniczych pytań, w tym również komunikacji. Wstępny zarys takiego myślenia zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1
Zróżnicowanie komunikacji w paradygmatach dydaktycznych

Paradygmat / Kryteria analizy	Obiektywistyczny	Interpretatywno-konstruktywistyczny	Transformatywny
Uczestnicy komunikacji	Nauczyciel jako podmiot; uczeń jako przedmiot komunikacji	Nauczyciel i uczeń jako partnerzy i podmioty procesu komunikowania się	Nauczyciel i uczeń jako partnerzy i podmioty procesu komunikowania się
Typ relacji	Relacja asymetryczna	Relacja symetryczna	Relacja symetryczna lub asymetryczna (wersja krytyczna), gdy wyłania się lider komunikacji
Cel komunikacji	Jednokierunkowy przekaz informacji od nauczyciela do ucznia; Jednoznaczna bezdyskusyjna wiedza	Wymiana znaczeń i osobista refleksja; Wiedza dynamiczna; Wielość punktów widzenia	Głos w przestrzeni społecznej; Emancypacja/wolność
Warunki komunikacji	Kult posłuszeństwa i poprawności wypowiedzi; Jednokierunkowy i jednoznaczny przekaz	Elastyczność i negocjowalność znaczeń; Dialog	Potrzeby społeczno-wolnościowe; naprawcze; Przekształcanie; Emancypacja/wolność
Kluczowe cechy komunikacji	Skuteczność; Poprawność, receptywność i transmisja; Jednolitość i odtwórczość	Zmiana rozwojowa; Holistyczność działania Prawo do błędu; Refleksyjność i aktywność badawcza; Indywidualizacja	Zmiana społeczna, Respektowanie praw; Transformacja; Emancypacja i krytyczność; Indywidualizacja
Podejście do komunikacji	Instrumentalno-redukcyjne	Komunikacyjno-wiedzotwórcze	Komunikacyjno-osobowotwórcze

Źródło: opracowanie własne.

Komunikacja w paradygmacie obiektywistycznym

W ramy paradygmatu obiektywistycznego wpisuje się dydaktyka normatywna, instrukcyjna i – nieco odmienna od dwóch poprzednich – neurodydaktyka (Klus-Stańska, 2018, s. 60). Wyróżniki typowe dla poszczególnych odmian prezentuję poniżej na przykładzie rozumienia i stosowania komunikacji w procesie edukacji.

W dydaktyce normatywnej komunikacja zdominowana jest strategią podającą i kierowniczą rolą nauczyciela, który rozmowę inicjuje, nadaje jej kierunek odpowiednio przygotowanymi pytaniami i któremu przysługuje wyłączność na jej zakończenie i podsumowanie. Ta idea, organizująca nauczanie, wywiedziona została z historycznych tradycji szkoły i wzmocniona w Polsce bardzo silnie przez założenia dydaktyki Iwana Kairowa, którego styl narracji oraz rozumienie kluczowych pojęć, jak treści, metody, formy nauczania, rzuciło cień na rozumienie edukacji i związanej z nią komunikacji. Kluczowe w dydaktyce I. Kairowa jest „wyposażanie uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków realizowany przez nauczyciela przy świadomym i aktywnym udziale uczniów” (Klus-Stańska, 2018, s. 66). Takie podejście redukuje aktywność uczniów jako uczestników komunikacji do słuchania i posłuszeństwa wobec nauczyciela. Zgodnie ze strukturą procesu komunikacji uczeń jest głównie odbiorcą komunikatów nauczyciela, natomiast raczej nie przysługuje mu status twórcy wypowiedzi. Jeśli już jest przy głosie, to zwykle odpowiada na pytania nauczyciela. Jak wskazują cytowane wcześniej badania, czas aktywności językowej uczniów jest bardzo ograniczony (20 proc. czasu na lekcji; Putkiewicz, 2002), a wypowiedzi uczniów są obciążone szablonem poprawności, np. „Odpowiadaj pełnym zdaniem” (Wiśniewska-Kin, 2013). Ten typ komunikacji na lekcji przedstawia prezentowany poniżej fragment rozmowy nauczyciela z uczniami klasy I.

N: No dobrze, usiądźmy prosto. Odpowiedzcie teraz na moje pytania – Kto sprzeczał się na leśnej polanie?

U: *Choinki.*

U: *Drzewa.*

U: *Choinki.*

N: To nie jest pełna odpowiedź. Proszę odpowiadać całym zdaniem.

U: *Na polanie sprzeczały się: modrzew, sosna, jodła, świerk.*

N: Jak wyglądały te drzewa? Całym zdaniem proszę odpowiadać!

U: *Te drzewa wyglądały tak, że miały dużo igiel.*

U: *Te drzewa wyglądały tak o: sosna była krzywa, a drugie było proste, a male było zgarbione.* (Nowak-Łojewska, 2013)

Dysproporcje pomiędzy komunikatami nadawanymi przez nauczyciela a uczniów przedstawiają również badania prowadzone pod kierunkiem M. Żytka (Dagiel, 2009; Żytko, 2009, 2010, s. 37–39), z których wynika, że blisko 60 proc. czasu na zajęciach

prowadzonych zgodnie z założeniami metodyki podającej nauczyciele przeznaczają na swoją aktywność, tj. zadawanie pytań sprawdzających wiedzę uczniów, a 22 proc. czasu na tzw. wprowadzenie do tematu, kiedy nauczyciel mówi, czyta, opowiada, a uczniowie głównie słuchają. Komunikacja między nauczycielem i uczniami przyjmuje wówczas postać pogadanki, szkolnej odmiany rozmowy, w której nauczyciel prowadzi uczniów do oczekiwanej przez siebie odpowiedzi zaplanowanej w konspekcie. Poniższy fragment lekcji może być tego przykładem.

Lekcja rozpoczyna się od przeczytania przez nauczyciela czytanki. Potem następuje seria pytań mająca zainicjować rozmowę.

N: Kto występuje w opowiadaniu?

U: *Marcin i Kamil.*

N: Odpowiadamy całym zdaniem.

U: *W opowiadaniu występowali Marcin i Kamil.*

N: Czy w opowiadaniu występowali tylko Marcin i Kamil?

U: *W opowiadaniu występowali Marcin, Kamil, mama Kamila, siostra i klasa chłopców.*

N: Bardzo ładnie, że odpowiadasz całym zdaniem i wymieniasz wszystkich bohaterów.

N: Jak inaczej zakończylibyście to opowiadanie?

Jeden z uczniów (Michał) zgłasza się, ale nauczycielka ciągle mu przerywa i zniechęca go do odpowiedzi. Po tej sytuacji zgłasza się Paweł, który komentuje zaistniałą sytuację: *Myśle, że Michał miał fajny pomysł. Szkoda, że pani nie pozwoliła mu go dokończyć.*

N: Ja jestem nauczycielką! Nie ty. Proszę, żebyś przestał się wtrącać i przerywać lekcję. A teraz wszyscy cicho czytamy ćwiczenia i je wykonujemy.

Jak pisze D. Klus-Stańska i M. Nowicka, „ograniczenia pogadanki wynikają nie tylko z faktu, że jest przykładem modelu porozumiewania się nieobecnego w sytuacja pozaszkolnych, ale również, że z jej pomocą uczy się uczniów sposobu mówienia, który nigdzie oprócz szkoły nie będzie wykorzystywany (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 86). Co więcej, pogadanka ma antyrozwojowy charakter, prowadząc do zaniku mówności, narzucania znaczeń i reprodukującego charakteru wypowiedzi (Klus-Stańska, 1999). W ślad za tym postępuje kult ciszy i posłuszeństwa wobec nauczyciela, gdyż swobodne inicjatywy komunikacyjne uczniów są raczej przez nauczycieli krytykowane niż stymulowane.

W wersji dydaktyki instrumentalnej komunikacja jest równie formalna i ustrukturyzowana, jak w dydaktyce normatywnej. Obie ujęte są w schemacie bodziec–reakcja. Nauczyciel jest tym, który bodźce wytwarza – inicjuje komunikaty, stawia pytania, uczeń jest tym, który na nie reaguje. Stopień zgodności odpowiedzi ucznia z oczekiwaniami nauczyciela weryfikowany jest zgodnością z odpowiedziami zawartymi w konspekcie. Komunikacji towarzyszy wysoki status planowania, a wśród uczniów zgadywania, jakiej odpowiedzi oczekuje nauczyciel.

N: Naszą lekturą jest książeczka „Patyki i patyczaki” i książkę Twardowski opowiada o bardzo ważnych rzeczach w tych wierszykach: o miłości, o przyjaźni, o rodzinie.

U: *Tylko o rodzinie?*

N: Nie tylko o rodzinie, ale i o zwierzętach, o kwiatkach, o wszystkim. Proszę mi teraz powiedzieć, jacy mogą być jeszcze członkowie w rodzinie? Kto należy do rodziny? Julcia...

U: *Do rodziny należy jeszcze brat i siostra,*

N: Tak. Olek, zaraz cię postawię do kąta. Proszę, kto jeszcze?

U: *Ciocia, wujek, chrzestny,*

U: *Babcia, kuzyn, dziadek.*

N: Tak, czyli mówimy o rodzinie bliższej i dalszej.

U: *Prababcia, pradziadek.*

N: Tak, ale mówimy o tej najbliższej rodzinie, którzy jeszcze żyją. Za co kochacie swoich rodziców? (Nowak-Łojewska, 2013)

Jak wynika z przytoczonej sytuacji, nauczyciel bardzo dba o to, aby swoich planów w trakcie rozmowy z uczniami nie modyfikować. Bardzo zabiega o gotowe odpowiedzi zgodne z kluczem. Ponadto komunikacja zorientowana jest na konkretny wynik w postaci wypowiedzi ucznia, jego myślenia. Nauczycielowi chodzi głównie o wyposażenia ucznia w ustaloną, programem wiedzę, np. znajomość różnych definicji w miejsce ich rozumienia. Komunikacja staje się w ten sposób ważnym narzędziem programowanego nauczania obniżającego poziom spontaniczności i uczniowskiej inicjatywy. Precyzyjnie zaplanowany zestaw pytań i zadań wyznacza granice opanowania szkolnej wiedzy. Ta ma charakter linearny i sekwencyjny, bo odpowiednio modelowane komunikaty pozwalają ustalić, co uczniowie mają wiedzieć, jak to przewidzieć i jak zaplanować. To postać dydaktyki przejawiająca się wysokim poziomem konformizmu nauczyciela wobec programu nauczania, aby tworzyć konformizm słuchaczy – uczniów, wobec treści kształcenia i zdobywanej wiedzy (Malewski, 2010, s. 93).

Możliwości komunikacyjne podczas zajęć szkolnych odślania również trzecia wersja dydaktyki obiektywistycznej, czyli neurodydaktyka, wykorzystująca osiągnięcia w dziedzinie badań nad mózgiem, jego plastycznością i aktywnością uczniów (Żylińska, 2013). Komunikacja w jej wydaniu oznacza zwielokrotnienie sytuacji do stawiana przez uczniów pytań w miejsce formułowania przez nich gotowych odpowiedzi. Relacja między uczniem i nauczycielem zostaje bardziej upodmiotowiona na rzecz bycia partnerami komunikacji. Sam proces uczenia się wzbogacony zostaje o ciekawość poznawczą uczniów i ich samodzielność badawczą, praktyczną, społeczną i artystyczną. Komunikacja między uczniami i nauczycielem przestaje być redukowana do roli osiągnięcia wyznaczonych celów, a staje się sposobem bycia i uczenia się. Rozmowa stwarza okazję do uzewnętrzniania potrzeb, zainteresowań, wyrażania własnego zdania, stawia-

nia pytań i sposobów poszukiwania rozwiązań. Staje się też pretekstem i okazją do zdobywania i lepszego opanowania przez uczniów wiedzy i kompetencji. Inność tego podejścia do komunikacji prezentuje poniższa tabela.

Tabela 2
Zróżnicowanie podejścia obiektywistycznego

Dydaktyka normatywna	Dydaktyka instrukcyjna	Neurodydaktyka
Przekaz	Przekaz	Rozmowa
Dominacja pytań nauczyciela	Dominacja pytań nauczyciela	Dominacja pytań ucznia
Jednokierunkowy przekaz	Jednokierunkowy przekaz	Zwielokrotnienie sytuacji do stawiania pytań przez uczniów

Opanowanie oczekiwanej wiedzy przez uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Komunikacja w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym

Odmienność paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego ujawnia się w postaci rozwiązań kładących nacisk na wolność i swobodny rozwój uczniów, a także wspieranie ich spontanicznej aktywności i zainteresowań. W metodach pracy podkreśla się rozwiązywanie problemów i tworzenie własnych strategii myślenia i działania, a także indywidualizację i współpracę uczniów w miejsce zbiorowego nauczania i kierowniczej roli nauczyciela. Szczególnie istotna jest tu praca w małych grupach. Dzięki niej zwielokrotniają się poznawcze interakcje między uczestnikami procesu edukacyjnego, pojawiają się okazje do spontanicznych rozmów, nawiązywania relacji, przez co uaktywnia się komunikacja. W paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym jest ona jednak mocno zróżnicowana, przyjmując trzy wersje: humanistyczną, konstruktywistyczną i konektywistyczną (tabela 3). Dla dwóch pierwszych typowy jest dialog bezpośredni, choć nieco inaczej ujmowany, a w trzeciej dialog upośredniczony w sieci.

Tabela 3
Cechy dialogu w orientacji humanistycznej i konstruktywistycznej

Dialog	Orientacja humanistyczna	Orientacja konstruktywistyczna
Rodzaj	Dialog terapeutyczny	Dialog wiedzotwórczy
Główne aspekty	Nacisk na rozwój emocjonalny i społeczny; Samospełnienie jednostki i jej dobrostan; Procesy osobowotwórcze	Nacisk na rozwój poznawczy; Powstawanie wiedzy w umyśle jednostki
Istota	Holistyczne ujęcie jednostki; Koncentracja na indywidualności człowieka z całym jego światem emocji i twórczych przeżyć w jego bliskich relacjach interpersonalnych	Koncentracja na procesach aktywnego tworzenia własnej wiedzy przez jednostkę; Partnerski współdział z rówieśnikami / dyskretne wsparcie nauczyciela
Forma	Facylitacja, tworzenie atmosfery sprzyjającej rozwojowi jednostki przez komunikowanie potrzeb, emocji, zainteresowań	Indywidualna działalność badawcza; Współpraca z rówieśnikami; Intensywne wykorzystanie środowiska uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Orientacja humanistyczna eksponuje wolność, indywidualizm i przeżycia jednostki. Jest rezultatem holistycznej koncepcji człowieka,

w której nie ma miejsca na separowanie od siebie sfer jego funkcjonowania, dzielenie go na odrębne elementy. Eksponuje się tu znaczenie emocji i uczuć, a klimat komunikacji interpersonalnej i doświadczeń w ich wymiarze społecznym postrzegany jest jako najistotniejszy dla efektów uczenia się. (Klus-Stańska, 2018, s. 114)

Komunikacja jest dialogiem rozumianym jako otwarcie na różnorodne znaczenia, sposoby rozumienia świata i nadawania mu sensu, za sprawą czego status jednej poprawnej odpowiedzi zostaje odrzucony (Klus-Stańska, 2011, 2016). Zapewnia on uczniom spotkanie się z różnymi poglądami i odmiennym rozumieniem zjawisk. Towarzyszy mu konflikt przekonań, stanowisk, wiedzy i doświadczeń, ale też konflikty wewnętrzne przeżywane przez każdego z jej uczestników. T. Gordon (1991), pisał, że:

[taki] konflikt jest chwilą prawdy (...), próbą zdrowia, kryzysem, który (...) może osłabić lub umocnić, rozstrzygającym wydarzeniem, które (...) może prowadzić do zaciętej walki lub głębszego zrozumienia. Sposób uporania się z konfliktem jest może najbardziej decydującym czynnikiem dla stosunków między jednostkami. (s. 142)

W komunikacji chodzi, aby te konflikty rozwiązywać, zapewniając dobrostan jednostki, jej równowagę emocjonalną i bezpieczeństwo psychiczne. Narzędziami komunikacji stają się wówczas: stosowanie pozytywnych wypowiedzi typu „ja”, aktywne słuchanie i odczytywanie potrzeb uczestników rozmowy, co wskazuje na terapeutyczny charakter komunikacji, widoczny w wychowaniu bez porażek (Gordon, 1991), porozumieniu bez przemocy (Rosenberg, 2011) czy zasadach skutecznego komunikowania się opisanych przez M. McKaya i jego zespół (2013).

Dydaktyka konstruktywistyczna traktuje natomiast komunikację jako narzędzie zdobywania i wykorzystywania wiedzy, gdyż zakłada, że umysłowy obraz świata jest zawsze konstruowany w relacjach z innymi. Szerzej traktują o tym przywołane wcześniej prace E. Sapiro i B.L. Whorfa, jak również L. Wittgensteina, a także teorie rozwoju: L. Wygotskiego i J. Brunera. Proces tworzenia wiedzy jako efektu konstruowania jej w relacjach z innymi pogłębia interakcjonizm symboliczny, zgodnie z którym ludzie działają na bazie znaczeń, jakie mają dla nich rzeczy; znaczenia pochodzą z interakcji; znaczenia są modyfikowane przez ich interpretacje, czynione przez ludzi w aktualnych sytuacjach (Hałas, 2006, s. 55).

Jeśli chodzi o komunikację, to w podejściu konstruktywistycznym staje się ona okazją do konstruowania przez jednostkę wiedzy, wykorzystując wielość i różnorodność interakcji oraz ich treść i badawczy charakter. W tej odmianie paradygmatu pozwala się uczniom na korzystanie z głośnego myślenia, zwanego przez badaczy mową eksploracyjną lub mową dla uczenia się czy uczeniem się przez mówienie (Barnes, 1988; Colbert i Strong, 2017). Oznacza to zawieszenie nauczycielskiego wzorca oczekiwań i zastąpienie go używaniem języka jako sposobu na refleksję, samodzielne poszukiwanie, negocjowanie i tworzenie znaczeń.

N: Co to jest bieda?

U: *Bieda to taki bardzo biedny człowiek, który nie ma pieniędzy i który ma wielką biedę.*

U: *To są ludzie, którzy nie mają pieniędzy, czasami nie mają co jeść, nie mają czasami domu i mieszkają na ławce, na ławce w parku.*

U: *To jest taka osoba, nie ma pieniędzy, w co się ubrać, jedzenia i picia, i jak i no i nie ma zabawek, jeżeli to dziecko.*

U: *Bieda to nie jest coś dobrego, bo nie ma się pieniędzy na dobre jedzenie no i ludzie biedni są chyba źle traktowani. Mogą się źle czuć, że są gorsi no, a inni mają kasę na różne przyjemności.*

W tym paradygmacie udziela się uczniom zgodę na posługiwanie się ich osobistym językiem, czasem obciążonym niedoskonałościami stylistycznymi i fleksyjnymi, ale za to podlegającym rozwojowi w wyniku świadomego korzystania z niego. Język dziecka doskonalą się, bo daje się mu prawo do dialogu, do błędu, do rozmowy, dyskusji, myślenia pytajnego. To ostatnie A.E. Sękowski (2000) traktuje je jako sztukę zadawania pytań i odkrywania nowych problemów oraz odważnego przesunięcia granic poznania.

W edukacji oznacza to prawo uczniów do zadawania pytań, z których wiele z nich to zadania problemowe stymulujące procesy myślowe i pobudzające do wytwarzania nowej wiedzy i umiejętności komunikowania jej innym. Pytania formułowane przez dzieci np. „Czy przyroda żyje zawsze?”, „Jak powstał kosmos?”, „Czemu w kosmosie nie ma tlenu?”, „Jak się tworzy kolor?”, „Jakie są cechy wszystkich ludzi i czy mają coś ze sobą wspólnego?”, „Jak powstała Ziemia?”, „Dlaczego ludzie chodzą po Ziemi i z niej nie spadają?” (Nowak-Łojewska, 2017, 2021), odzwierciedlają to, czym one się interesują, czego chciałyby się dowiedzieć, czego poszukują. Dla nauczyciela są one natomiast odpowiedziami nadającymi kierunek dalszym wspólnym poszukiwaniom prowadzącym do zdobywania nowej wiedzy przez dzieci. Potwierdzają one wiedztwórczy charakter komunikacji, kiedy można poznać cudze sposoby myślenia, różne punkty widzenia, ale też modyfikować własne przekonania.

Konektywizm jako trzecia odsłona paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego zwraca uwagę na komunikację w obszarze korzystania z najnowszych technologii. Zdaniem jej przedstawicieli komunikacja ma rację bytu, lecz w nieco odmiennej postaci. Język mówiony zastąpiony zostaje pisanym, a ten ostatni obdarzony jest cechami typowymi dla mowy żywej. Jak pisze P. Levinson (2010), użytkownikom komputerów nie grozi społeczna izolacja ponieważ nowe media tworzą nową społeczną jakość zwielokrotniającą liczbę kontaktów i okazji do komunikowania się, np. przez Facebooka, YouTube, Twittera czy Instagram i kolejne nowe formy, jak aplikacje Click Meeting, Zoom itp. To ciekawa sytuacja, która nie tylko zwielokrotnia liczbę okazji do komunikowania się, ale też poszerza zasoby informacyjne i możliwości korzystania z nich, uczestnicząc w wytwarzaniu wiedzy i udostępnianiu jej innym. W ten sposób komunikacja jest upośredniczona w sieci, dokonuje się online. Dzięki temu staje się ona jeszcze bardziej otwarta na możliwości nowych kontaktów, przekraczanie granic terytorialnych, barier językowych i możliwości docierania do różnych społeczności. Jest to też okazja do nowej formy uczenia się, definiowanego jako społeczne uczenie się w sieci (Downes, 2007, s. 19–27), z otwartym dostępem do ogromnych danych, których nikt nikomu nie limituje i nie narzuca wzorca interpretacji. Tworzona wiedza cechuje się dużą różnorodnością z uwagi na odmienne perspektywy uczących się, sytuacje, w których są osadzeni, motywy takiego uczenia się i sposoby jego dalszego wykorzystywania. To jednocześnie odpowiedź na współczesne realia kulturowe, czego w sferze edukacji nie powinno się pomijać, lecz lepiej zsynchronizować z potrzebami mentalnymi współczesnych generacji.

Komunikacja w paradygmacie transformatywnym

Zgodnie z paradygmatem transformatywnym ludzie mówią, bo mają do tego prawo, wyrażają własne zdanie, kwestionują dotychczasowe rozwiązania, szukają okazji do refleksji nad refleksją (refleksja służąca transformacji) (Klus-Stańska, 2018, s. 190).

W praktyce dydaktycznej wymaga to szczegółowej analizy panujących poglądów, obowiązujących twierdzeń i niedyskutowanych wartości (Klus-Stańska, 2018, s. 191), przez co dochodzi do krzyżowania się różnych inspiracji, np. pedagogiki krytycznej P. Freire (2005) czy radykalizmu krytyczno-emancypacyjnego J. Mezirowa (1991), a dalej wewnętrznego zróżnicowania i napięć. Przykładem tego są dwa najsilniejsze głosy: krytyczny i libertariański, gdzie w pierwszym komunikacja to emancypacja, a w drugim to wolność do mówienia.

Dydaktyka krytyczna koncentrując swoją uwagę na nierównościach społecznych, jakie system szkolny nie tylko umacnia i reprodukuje, ale też sam je wytwarza poszukuje narzędzi temu przeciwdziałających. Do zabiegów, które temu służą należy między innymi zmiana reguł komunikacji na lekcji, która wynika z całkowitego zanegowania założenia, że wartościowa wiedza należy tylko do nauczyciela. W jej miejsce pojawia się komunikacja jako wymiana zamiast przekazu (Klus-Stańska, 2018, s. 210–211), przejawiająca się w otwarciu przestrzeni dla interakcji między nauczycielem i uczniami, skupieniu uwagi na tym, jak uczniowie rozumieją świat oraz jakie wartości są dla nich istotne i jak je sami uzasadniają. Zamiast nawykowego myślenia i bezrefleksyjnego powtarzania po nauczycielu stwarza się uczniom warunki do debaty i krytycznego myślenia, którym towarzyszy osobista refleksja, argumentowanie, prezentowanie własnych poglądów. Zdaniem I. Shor (1992, s. 85–88) to miejsce dla krytycznego dialogu, czyli: 1) obustronnej wymiany stanowisk, która redukuje formalizm i schematyzm, 2) otwartej struktury relacji nauczyciel-uczeń, prowokującej gotowość do namysłu i słuchania bez uprzedzeń, 3) prawa ucznia do zadawania pytań, co aktywizuje go poznawczo i pozwala poruszać ważne i trudne tematy (Zoller, 2009), 4) dostrzegania wątpliwości i ich komunikowania w poczuciu pełnego bezpieczeństwa, 5) refleksji nad tym, co jest znane i nad tym, co jeszcze nie zostało zgłębione, 6) dążenia do przekształcania rzeczywistości, co uruchamia sprawczość i samodzielność. Przykład takiej rozmowy miał miejsce podczas zajęć poświęconych tematyce inności¹, a inspiracją była książka pt. *Elmer słoń w kratkę*, napisana przez D. McKee:

N: Dlaczego Elmer był Inny?

U: *To nie jest nic złego, że Elmer był kolorowy*”.

U: *Choć Elmer był inny – kolorowy, to nie był inny.*

U: *Był taki sam, jak inne słonie: głowa, trąba, nogi. Miał tylko inny kolor.*

N: Czy Elmer mógłby być przyjacielem?

U: *Elmer może być dobrym przyjacielem, bo jest wesoły*

U: *Ma śmieszne pomysły.*

U: *Z Elmerem można się śmiać i dobrze bawić*

¹ Przykład zaczerpnięty z realizowanego od 2021 roku autorskiego projektu badawczego z wykorzystaniem strategii mozaikowej.

U: *Elmer ma dobre pomysły.*

U: *Elmer umiał żartować. To nie z niego się śmiali, ale z jego żartów.*

Ostatnim z kontekstów analizy komunikacji jest dydaktyka libertariańska. Ta nie jest nurtem łatwym do rekonstrukcji z uwagi na dużą różnorodność proponowanych rozwiązań edukacyjnych, silniejszy nacisk na aspekty socjalizacyjne i wychowawcze niż poznawcze oraz z uwagi na małą popularność jej idei w środowisku akademickim. Tym, co jednak zdecydowanie wyróżnia dydaktykę libertariańską na tle innych, jest przyjmowanie jako centralnego punktu osobistej wolności jednostki, a co za tym idzie opór wobec zaistniałych warunków oświatowych, wobec ograniczania swobodnych wyborów, decyzji i działań jednostek. Każdy z takich przejawów postrzegany jest jako przemoc wobec jednostki. W komunikacji szanuje się indywidualność każdej jednostki przy jednoczesnej propozycji wspólnotowej organizacji funkcjonowania uczniów, opartą na uczeniu się od rówieśników. Styl komunikowania się jest otwarty, spersonalizowany i elastyczny. Uczestnicy komunikacji świadomi są różnic występujących między nimi (np. między uczniami i nauczycielem), zaś w edukacji nie dąży się do jednakowości zachowań czy efektów, gdyż takie postrzegane są jako niedorzeczne i szkodliwe. Znaczący staje się kontekst komunikacji, w którym ważne jest, aby stworzyć dla jej uczestników dostępne przestrzenie i możliwości swobodnej aktywności. Wyrazem wolności staje się w niej prawo uczestników do inicjowania komunikacji, podejmowania działań i decyzji. Wówczas zamiast bycia nauczonym, dzieci uczą się przez naturalną edukację – bycie z innymi (rodzicami, dziadkami, itd.). Mają możliwość wytwarzania własnych strategii poznawczych, zaś w wiedzy nie chodzi o jej przekaz, lecz dzielenie się nią i jej wymianę. Tu z pomocą przychodzą np. zasoby internetowe, biblioteczne i czytelnicze, a także kursy i warsztaty, otwarte wykłady i fora dyskusyjne, a także filmy, koncerty, turystyka, konsultacje, tutoring, itp. Ta wersja komunikacji podczas uczenia się może jednocześnie przebiegać w wielu formach, z udziałem dorosłych (np. lekcje, konsultacje), z udziałem samych uczniów (np. debaty, uczenie się rówieśnicze, badanie, grupowe prace) oraz samodzielnie (korzystanie z dostępnych zasobów Internetu czy samodzielnie eksperymentując i projektując). To dość nowatorska i uniwersalna wersja komunikowania się otwarta na wiele perspektyw i możliwości.

Uwagi końcowe

Podsumowując prowadzone rozważania nasuwa się kilka refleksji. Po pierwsze, komunikacja w każdym z paradygmatów jest postrzegana jako ważna i znacząca, ale jej rozumienie i zastosowanie przybiera zupełnie inny charakter. Po drugie konteksty wykorzystywania komunikacji są odmienne: od doprecyzowania każdego szczegółu konwersacji (postępowanie zgodnie z konspektem), po jej współtworzenie w zależności od potrzeb jej uczestników, zainteresowań czy oczekiwań społecznych.

Tabela 4
Cechy komunikacji – refleksje podsumowujące

Podjęcie obiektywistyczne	Podjęcie interpretatywno- -konstruktywistyczne	Podjęcie transformatywne
Dialog pozorny	Dialog terapeutyczny / dialog wiedzotwórczy	Dialog krytyczny
Relacja asymetryczna	Relacja symetryczna	Relacja symetryczna, z moż- liwością asymetrycznej, gdy wyłania się lider komunikacji
Dominacja nauczyciela nad uczniami	Partnerstwo i współpraca	Równoprawni partnerzy rozmowy
Przekaz wiedzy przez nauczyciela – wartościowa wiedza należy tylko do nau- czyciela	Tworzenie wiedzy przez ucznia w poczuciu wartości oraz sensu podejmowanych działań	Dzielenie się wiedzą mię- dzy uczestnikami
Transmisja	Twórczość i kreatywne oraz krytyczne myślenie	Emancypacja i wolność
Posłuszeństwo i bierność jednostki	Samorealizacja i nacisk na aspekty emocjonalne; W wersji konstruktywi- stycznej nacisk na aspekt poznawczy	Zmiany społeczne; nacisk na aspekt społeczny i poli- tyczny

Źródło: opracowanie własne.

Po trzecie, skutki, jakie wynikają z komunikacji, mają zupełnie odmienny charakter: od opanowania konkretnej wiedzy, przez udział w jej tworzeniu, po dzielenie się wiedzą i wspólne z niej korzystanie. Zmienia się również rola uczestników komunikacji: od bierności i posłuszeństwa wobec nauczyciela, po partnerstwo i współpracę. Działaniom tego typu towarzyszą odmiennie sposoby pracy z uczniami od tych, które w swobodnej komunikacji upatrują nieposłuszeństwo uczniów, po te, które bez zaangażowania uczniów w rozmowę, dialog, debatę dyskusję nie widzą sensu i skuteczności procesu edukacyjnego. Jak pisałam w części wprowadzającej, komunikacja ma zawsze strukturę i formę oraz zasady, ale jej ostateczna postać w każdym z tych elementów będzie odmienna, w zależności od przyjętych ustaleń paradygmatycznych, prowadząc do odmiennych konsekwencji w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej uczniów.

Poszukując rozwiązań na miarę nowatorskiej szkoły, inspirowanej aktywnością poznawczą uczniów i społecznym ich zaangażowaniem, konieczne staje się wykorzystywanie rozwiązań edukacyjnych opartych na edukacji w dialogu / edukacji dialogowej (Żytko, 2021). Ta, zmieniając podejście z podającego na poszukujące,

interakcyjne, stwarza okazje do rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, staje się narzędziem zdobywania wiedzy, refleksji nad sobą i okazją do budowania relacji.

BIBLIOGRAFIA

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* (tłum. Z. Bokszański i A. Piotrowski). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bobryk, J. (1995). *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bochno, E. (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Colbert, P., Strong, J. (2017). *Talk for writing. Across the curriculum*. Open University Press.
- Dagiel, M. (2009). Badanie zasobu słownikowego i wiedzy gramatycznej uczniów. W: M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów* (s. 65–86). Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Downes, S. (2007). Learning network in practice. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 19–27.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek*. IW PAX .
- Grabias, S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (1999). Jak nie rozwijać mówności dzieci, czyli o tzw. pogadance szkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Dagiel (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III* (s. 24–28). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska, D. (2011). Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń. W: D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji* (s. 139–157). Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Klus-Stańska, D. (2016). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 9–22.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kojs, W. (red.) (2001). *Procesy komunikacyjne w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska, H. (2015). Komunikacja szkolna degraduje. Pałacy problem edukacji. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 17–32). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Wydawnictwo WAM.
- Małewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mądry-Kupiec, M. (2011). *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Mc Kay, M., Davis, M., Fanning, P. (2015). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nęcki, Z. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nowak-Łojewska, A. (2013). Strategie komunikowania się na lekcjach w klasach początkowych – perspektywa etnometodologiczna. W: A. Nowicka, R.M. Ilnicka (red.), *Opieka, edukacja, profilaktyka i resocjalizacja – wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej* (s. 185–203). Wydawnictwo Uczelnialni Zawodowej Zagłębia Miedziowego w Lubinie.
- Nowak-Łojewska, A. (2021). Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 64–81.
- Nowak-Łojewska, A. (2017). Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(36), 54–65.
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Putkiewicz, E. (2002). *Proces komunikowania się na lekcjach*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Rosenberg, M.B. (2014). *Porozumiewanie bez przemocy. O języku serca*. Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Shor, I. (1992). *Empowering education. Critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wittgenstein, L. (1972). *Dociekania filozoficzne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Whorf, B. L. (2002). *Język, myśl, rzeczywistość* (tłum. T. Hołówka). Wydawnictwo KR.
- Zoller, E. (2009). *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyspa i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych.
- Żytko, M. (2009). Badanie umiejętności pisania. W: M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów* (s. 40–64). Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*. Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko, M. (2021). *Edukacja w dialogu*. Wolters Kluwer.