



*Patrycja Wąglorz*

## METODA DIALOGU DYDAKTYCZNEGO A ODPOWIEDZIALNOŚĆ ORAZ INTERAKCJA MIĘDZYLUDZKA W EDUKACJI ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

**Streszczenie (abstrakt):** Artykuł ma na celu ukazanie innowacyjnej roli dialogu w edukacji zrównoważonego rozwoju. Metoda dialogu dydaktycznego budującego wspólnotę opiera się na dyrektywach zaczerpniętych z pedagogiki hermeneutycznej oraz personalistycznej. Przekład uzyskanych dyrektyw na płaszczyznę prakseologiczną nadaje mu empirycznie sprawdzalny wymiar. Tak ujęty dialog przybiera całkowicie nową formę odnosząc go do realizacji celów zrównoważonego rozwoju w interakcji międzyludzkiej i odpowiedzialności. Dialog ten tworzy sieć powiązań i oddziaływań międzyludzkich, tworząc tym samym zasadę współistnienia opartą na procesie uświadamiania. W zakresie edukacji wczesnoszkolnej jest on metodą dydaktyczną oddziaływającą na młode pokolenie dając zasiew jego oddziaływań w skali makro, czyli społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** zrównoważony rozwój, edukacja, edukacja wczesnoszkolna, dialog, metoda dialogu

### THE METHOD OF DIDACTIC DIALOGUE AND RESPONSIBILITY AS WELL AS INTERPERSONAL INTERACTION IN EDUCATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Abstract:** The article aims to show the innovative role of dialogue in the education of sustainable development. The method of didactic dialogue building a community is based on directives taken from hermeneutic and personalistic pedagogy. The translation of the obtained directives into the praxeological plane gives it an empirically verifiable dimension. Such a dialogue takes on a completely new form, referring to the implementation of the goals of sustainable development in interpersonal interaction and responsibility. This dialogue creates a network of connections and interpersonal influences, thus creating the principle of coexistence based on the process of awareness. In the field of early childhood education, it is a didactic method influencing the young generation, giving sowing its impact on the macro scale, that is society.

**Keywords:** sustainable development, education, early school education, dialogue, dialogue method.

### Wstęp

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki eksperymentu pedagogicznego, którego celem było określenie wpływu metody dialogu na budowanie wspólnoty w klasach trzecich szkoły

podstawowej. Eksperyment prowadzony był przez pięć miesięcy techniką grup równoległych w Zespole Szkół nr 11 w Gliwicach. Grupa eksperymentalna jak i kontrolna liczyła 21 uczniów trzeciej klasy edukacji wczesnoszkolnej. Badania eksperymentalne były poprzedzone badaniami wstępnymi w postaci obserwacji wstępnej. Dzięki niej uzyskano wstępny obraz relacji w badanych klasach. Dla pogłębienia zastosowałam w ramach pretestu i posttestu technikę socjometryczną „Zgadnij kto”, dającą obraz relacji między uczniami przed prowadzonym badaniem i po nim.

Eksperyment składał się z piętnastu zajęć problemowych opartych na celach zrównoważonego rozwoju, m.in. walka z głodem na świecie czy walka z ubóstwem. Tematyka zajęć była taka sama dla grupy eksperymentalnej jak i kontrolnej. Zajęcia w grupie eksperymentalnej były prowadzone metodą dialogu zaś w grupie kontrolnej metodami standardowymi.

Pomiar prowadziłam za pomocą skonstruowanych autorskich narzędzi badawczych, tj. arkusz obserwacyjny do badania natężenia oddziaływania czynników metody dialogu w budowaniu wspólnoty oraz arkusz obserwacyjny do kontroli stanu wspólnoty. Narzędzia te są skonstruowane ze wskaźników dialogu oraz wspólnoty.

Eksperymentowi poddałam dziewięć czynników dialogu wpływających na budowanie wspólnoty. Na rzecz artykułu przedstawię dwa z nich: odpowiedzialność oraz interakcje międzyludzką, poprzedzając ukazanie wyników oraz ich interpretacji zarysem teoretycznym metody dialogu.

## **I. Dialog w budowaniu wspólnoty**

### ***1. Dialog w pedagogice hermeneutycznej i personalistycznej***

Dialog jako relacja występuje w pedagogice hermeneutycznej i personalistycznej. Porównanie opisu dialogu w tych koncepcjach jest podstawą do tworzenia metody dialogu.

Hermeneutyka pedagogiczna określa źródła istnienia dialogu. W tradycji wychowania pedagodzy powołują się na prekursora metody dialogu - Sokratesa. Filozof ten w pozornie prostych ulicznych rozmowach, które prowadził z młodzieżą, uczył ją odróżniania wiedzy pozornej od właściwej. Diogenes Laertios podkreślał, że był ona zawsze chętny do dyskusowania, prowadzenia dialogu, nie po to, by zmusić kogoś do zmiany poglądu, ale by wspólnie odkryć prawdę<sup>1</sup>.

Myślenie, które powstaje z mowy wewnętrznej rozmowy jest egzystencjalnym doświadczeniem człowieka, który w tym samym akcie staje się rozdającym i znajdującym w sobie zaprzeczenia do jakiejś swej części „ja”. To poczucie obecności „drugiego” w sobie czy raczej „siebie drugiego” daje dojmujące oraz groteskowe wrażenie, które staje się wyrazem niemożności istnienia jako „bytu dla siebie” i skazanie siebie na „byt dla drugiego”. Świadomość takiego przeżywania dialogu można znaleźć w fenomenologicznie ukierunkowanej refleksji egzystencjalnej, czyli sartr'owskim w „spojrzeniu drugiego”, „gębie”

---

<sup>1</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 14.

Gombrowicza czy biblijnym „oku” spoglądającym na pierwszych ludzi zjadających zakazany owoc<sup>2</sup>.

Dialog w ujęciu hermeneutycznym jest sposobem bycia, trwającą rozmową oraz wspólnotą ludzkiej komunikacji<sup>3</sup>. Komunikacji przez którą dokonuje się poznanie, zaś ono urzeczywistnia się w dialogu, w którym nikt nie ma przywileju ostatniego słowa. W założeniu tym, kiedy pojmimy prawdę jako odpowiedź, to sens każdej odpowiedzi będzie ściśle związany z sytuacją pytania. Zaś sytuacja jest ostatecznym odniesieniem dialogu. Hans Gadamer pisał, że pierwszeństwo w logice ma nie sąd, ale pytanie. Argumentują to dialektyczne źródła greckie oraz dialog platoński. Prymat pytania w wypowiedzi określa, że wypowiedź jest w swej istocie odpowiedzią. Kryterium rozumienia wypowiedzi zależy od zrozumienia pytania, na które dana wypowiedź odpowiada<sup>4</sup>.

Wypowiedź jest częścią rozmowy, czyni to, co napotkaliśmy w drugim człowieku, czego jeszcze nie napotkaliśmy w doświadczeniu świata. Sprzeciw lub zgoda współromówcy poszerza naszą jednostkowość. Gdy bowiem dwoje ludzi ze sobą rozmawia, to zawsze zderzają się dwa światy, pokolenia z nowym, choć nie do końca zrozumiałym, myśleniem o rzeczywistości. Jednak pojawia się problem w otwartości rozmówcy do rozmowy, która zbliża ludzi do siebie krok po kroku, pogrążając się w rozmowie i w końcu tak są wpłątani w dialog, iż powstaje trwała wspólnota między nimi<sup>5</sup>.

Dialog staje się przekazem mądrości, choć w każdej rozmowie panuje duch dobry jak i zły, zatwardziałość i zahamowanie, otwarcie się ku sobie i wymiana myśli. Każdą rozmowę cechuje wewnętrzna nieskończoność i brak końca, co zawsze pozwala zacząć dialog na nowo<sup>6</sup>. Jednakże, jak wychować człowieka do dialogu?

Podejście personalistyczne zwraca uwagę na osobę nauczyciela, który powinien spełnić imperatyw podmiotowego podejścia do ucznia. Istotą jest tutaj zmiana roli nauczyciela z przekazywania wiadomości na kreatora, organizatora, przewodnika po świecie wiedzy i wartości. Aby zachować podmiotowość nauczyciela oraz uczniów, ich wzajemne interakcje powinny przybrać postać relacji „Ja-Ty”, a więc dwóch równych sobie podmiotów. Efektem podmiotowego współdziałania jest nabycie umiejętności zachowania własnej wartości, to znaczy zachowanie własnej indywidualności oraz autonomii<sup>7</sup>.

---

<sup>2</sup> A. C. Leszczyński, *Refleksje o dialogu*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, (Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1992), s. 62-63

<sup>3</sup> R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 101.

<sup>4</sup> por. H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy 2000, P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka*, Warszawa 1975, M. Reut, *Pytanie - nauczanie problemowe - dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

<sup>5</sup> H. Gadamer, *Niezdolność do rozmowy*, „Znak”, nr 3, 1980, s. 372.

<sup>6</sup> M. Reut, *Pytanie - nauczanie problemowe - dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. Rutkowiak J., Warszawa 1992, s. 246.

<sup>7</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków 2008, s. 64.

Dialog w myśli personalistycznej powinien wyrwać młodych ludzi z tłumu, odrętwienia, bezmyślności. Trzeba budzić ich myślenie, odwagę zastanowienia się nad sensem tego, co robią i kim są. Bowiern zwiększając świadomość uczniów, lepiej przygotujemy ich do dorosłego i odpowiedzialnego życia, które jest przygodą pełną zdarzeń, relacji, ryzykiem odkrywania, radością szukania oraz eksperymentowania<sup>8</sup>.

W pedagogice personalistycznej, w odróżnieniu od hermeneutycznej, określa się dialog jako sposób bycia osób, które są w sytuacji spotkania i mają sobie coś do powiedzenia, czują ciężar nieokreślonej prawdy, która zmusza do podzielenia się nią, do odkrycia jej w dialogu. Dialog nie jest tu rozumiany jako metoda, choć jako metoda funkcjonuje w procesie wychowania. Podstawą dialogu jest więc prawda, która staje się sposobem życia rozmawiających ze sobą osób. Jest ona warunkiem poszanowania godności człowieka i osobowości. Personalizm czyni prawdę oraz dialog osią pracy wychowawczej<sup>9</sup>.

## **2. Dialog dydaktyczny jako metoda a zrównoważony rozwój**

Metody dialogu wykorzystywane w edukacji dotyczą działania wpływającego na podmiot dialogu, ale także na organizację i aktywność społeczeństwa. Jednakże dialog budujący wspólnotę musi być skupiony na współdziałaniu, którego istotę podkreśla edukacja dla zrównoważonego rozwoju.

Dwoma z dziewięciu wytyczonymi przeze mnie czynnikami dialogu tworzącego wspólnotę są: odpowiedzialność oraz interakcja międzyludzka. Te dwa czynniki są jednocześnie fundamentem idei zrównoważanego rozwoju. Jesteśmy odpowiedzialni za zachowanie wszelkich form życia na Ziemi, a do tego jest potrzebna interakcja międzyludzka oparta na współlistnieniu dającym nadzieję życia przyszłym pokoleniom nie w gorszym środowisku przyrodniczym niż dzisiejsze<sup>10</sup>.

Agnieszka Szczurek-Boruta uważa, że wśród najważniejszych celów nauczania i wychowania musi znaleźć się przygotowanie uczniów do tworzenia wspólnotowości, czyli życia we wspólnotach, podejmowania działań we wspólnocie, które wpłyną na rozwijanie indywidualności dziecka. Edukacja jest procesem przekazywania zasobu wiedzy, ale również procesem stawania się człowiekiem poprzez proces humanizacji kulturowej, samoregulacji, uzyskiwania tożsamości, afirmacji różnic oraz umocnienia solidarności grupy<sup>11</sup>. Można stwierdzić, że edukacja jest żywicielką postaw obywatelskich, gdyż nie skupia się tylko na wiedzy i działaniu, ale także uczy jak żyć we wspólnocie. Zatem szkoła powinna w maksymalnym stopniu przygotować ucznia do świadomego i twórczego bycia członkiem wspólnoty społecznej, kulturowej, narodowej i globalnej. Uczeń musi posiadać

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 76.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 81.

<sup>10</sup> *Poprzez edukację do zrównoważanego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, Warszawa 2011, s. 8.

<sup>11</sup> A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*, Kraków 2007, s. 36.

zdolności do samorealizacji, trwałej i niepowtarzalnej tożsamości, rozwijanie własnego „Ja” poprzez podejmowanie i rozwiązywanie zadań ponadosobistych<sup>12</sup>.

Na podstawie powyższych dyrektyw teoretycznych stworzona przeze mnie metoda dialogu przybrała strukturę obejmującą siedem etapów: 1. Klimat emocjonalny; 2. Dyskurs dziecięcy; 3. Przedstawienie sytuacji problemowej (na podstawie celów zrównoważonego rozwoju), 4. Dialog wewnętrzny; 5. I poziom integracji doświadczeń dialogicznych (stopień spotkania diadycznego); 6. II poziom integracji doświadczeń dialogicznych (stopień dyfuzji poglądowej i wewnętrznej); 7. III poziom doświadczeń dialogicznych.

Klimat emocjonalny jest istotny do wytworzenia atmosfery sprzyjającej pracy dialogiem. Następnie nacisk trzeba położyć na dyskurs dziecięcy, ponieważ tu dziecko jest ekspertem, co pozwala uczniowi odczuć sprawność i ważność podejmowanego zadania. Następnie nauczyciel musi ukazać sytuację problemową, nakreślić jej problematykę, np. jak zwalczyć głód na świecie? Po przedstawieniu sytuacji problemowej dochodzi do dialogu wewnętrznego. Tu uczniowie indywidualnie zastanawiają się nad rozwiązaniem problemu (pomysły zapisują na małych karteczkach).

Kolejnym etapem są poziomy integracji doświadczeń dialogicznych. Pierwszy z nich to stopień spotkania diadycznego. Na tym poziomie uczniowie są dobierani w pary i dyskutują na temat indywidualnie wytworzonych pomysłów. Następnie wytworzą wspólny pomysł rozwiązania problemu. Drugi poziom przebiega podobnie, ale uczniowie dobierani są w grupach, w których również dyskutują, ale kreują już wytwór będący rozwiązaniem problemu, np. tworzenie systemu społecznego zwalczającego głód. Trzeci poziom doświadczeń dialogicznych opiera się na dialogu klasowym, uczniowie przedstawiają swoje wytwory, które powstały podczas pracy grupowej. Następnie poprzez dyskusje krytycznie wybierają najbardziej realny do zrealizowania pomysł lub łączą wszystkie wytworzone dzieła.

## II. Metodologia badań

Prowadzone badania mają na celu określić wpływ metody dialogu dydaktycznego na budowanie wspólnoty uczniów klasy III. W związku z powyższym tematem wyznaczyłam następujące cele badawcze dotyczące dwóch z dziewięciu czynników tworzących wspólnotę dialogiczną badanych przeze mnie metodą eksperymentu pedagogicznego. Podział celów oraz ich charakter oparłam na podstawie definicji celów badawczych Johna Creswell'a, ponieważ cel o charakterze eksperymentalnym powinien również zawierać odniesienie do teorii, strategii badań, a także wskazywać na związek między zmienną zależną a niezależną<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> J. Delors, *Edukacja, w niej jest ukryty skarb*, (Warszawa, Wydawnictwo UNESCO, 1998), 44-45.

<sup>13</sup> J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013, s. 140.

**Cel główny:** Ustalenie wpływu metody dialogu w budowaniu wspólnoty uczniów.

**Cele szczegółowe:**

- Określenie wpływu postawy odpowiedzialności uczniów względem siebie w budowaniu wspólnoty.
- Określenie wpływu komunikatu interakcyjnego w budowaniu wspólnoty uczniów.

Na podstawie określonych celów zbudowałam problemy badawcze. Za Stanisławem Palką utworzyłam problemy teoretyczno-praktyczne, czyli takie, których rozwiązanie wzbogaci teoretyczną wiedzę pedagogiczną, jak i wspomogę praktykę wychowania, kształcenia, samokształcenia człowieka oraz wprowadzić w nowy nurt w edukacji<sup>14</sup>.

**Problem główny:** Jak wykorzystanie metody dialogu wpływa na budowanie wspólnoty uczniów edukacji wczesnoszkolnej?

**Problem szczegółowy:**

- Jak odpowiedzialności uczniów w dialogu wpływa na budowanie wspólnoty?
- Jak interakcja uczniów wpływa na budowanie wspólnoty uczniów?

**Hipoteza badawcza** do prowadzonych badań brzmi następująco:

Stosowana metoda dialogu wpływa na wzrost efektywności oraz spójności wspólnoty uczniów.

**Narzędzia badawcze:** arkusz obserwacyjny do badania natężenia oddziaływania czynników metody dialogu w budowaniu wspólnoty, arkusz obserwacyjny do kontroli stanu wspólnoty, technika socjometryczna „Zgadnij kto?”.

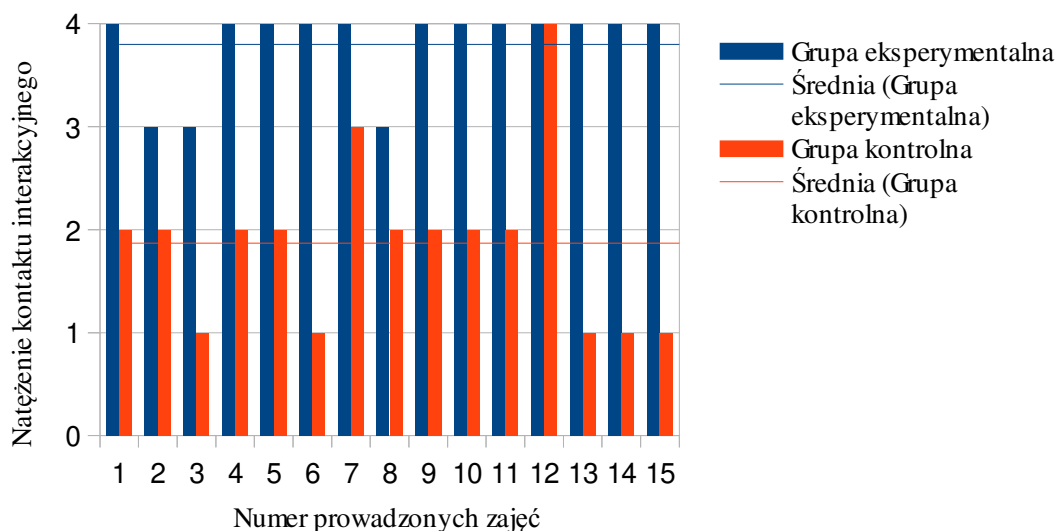
### III. Wyniki badań

#### 1. Interakcja międzyludzka jako czynnik dialogu budujący wspólnotę

Człowiek potrzebuje kontaktu z drugim człowiekiem, interakcji z kimś „Innym”, zderzenia z obcym dla siebie światem, gdyż to jest najwyższa forma rozwoju osobowości. Ku temu służą spotkania dialogowe, które są wspólnym poszukiwaniem i dążeniem do praktycznego kompromisu, do czego też dąży skonstruowana metoda dialogu dydaktycznego. Dzieci mają w sobie naturalną chęć kontaktu interakcyjnego (w zależności od osobowości i usposobienia). Jednakże, kontakt interakcyjny w dialogu przejawia się w dwóch wymiarach: kontaktu fizycznego i interakcji językowej. Zatem pierwszym wskaźnikiem kontaktu interakcyjnego jako czynnika metody jest kontakt fizyczny poprzez podanie ręki, klepanie po ramieniu, dotknięcie oraz przytulenie. Obliczenie wskaźnika oparłam na ilości wymienionych zachowań przypadającej wartości na skali pomiarowej. Zatem natężenie kontaktu interakcyjnego w obszarze kontaktu fizycznego w obydwóch grupach wyglądało następująco\*:

<sup>14</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 11.

\* Do wykresu - Skala natężenia czynnika dialogu: 4 – bardzo silne natężenie, 3 – silne natężenie, 2 – niskie natężenie, 1 – brak natężenia



Wykres 1. Zestawienie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej

## Porównanie

Warto przyrzeć się grupie eksperymentalnej, ponieważ wynik okazuje się zaskakujący. Otóż metoda dialogu nie tylko objawia się kontaktem za pomocą języka czy mimiki twarzy i gestykulacji, ale również kontaktem fizycznym (o bardzo silnym natężeniu). We wszystkich sytuacjach problemowych natężenie kontaktu interakcyjnego wynosi na skali natężenia 4 (bardzo silne oddziaływanie) oraz 3 (silne oddziaływanie). W związku z tym tworząc wspólnotę za pomocą dialogu trzeba zwrócić szczególną uwagę na kontakt fizyczny. Cieleśność to też dialog, a co pokazuje prowadzony eksperyment - istotny wymiar dialogu w edukacji.

Dialog, którego czynnikiem jest kontakt interakcyjny w postaci kontaktu fizycznego, ma swoje zastosowanie w teatralizacji opartej na ruchowej wizualizacji. Ciało jest tutaj głównym dawcą znaczeń, ale jednocześnie samo decyduje w jakim ruchu to znaczenie znajdzie swoje miejsce. Kontakt fizyczny objawia się jako specyficzna „manifestacja fizyczna”, która umożliwia poznanie atrybutów i intencji „Innego”. Konsekwencją tej fizycznej manifestacji jest umiejętność poznania i pozostawiania pod wpływem oddziałujących emocji „Innego” czy nawet ulotnego nastroju, będącego dzięki naszej ludzkiej ekspresji tym, co spina przeżycia ducha i ciała<sup>15</sup>.

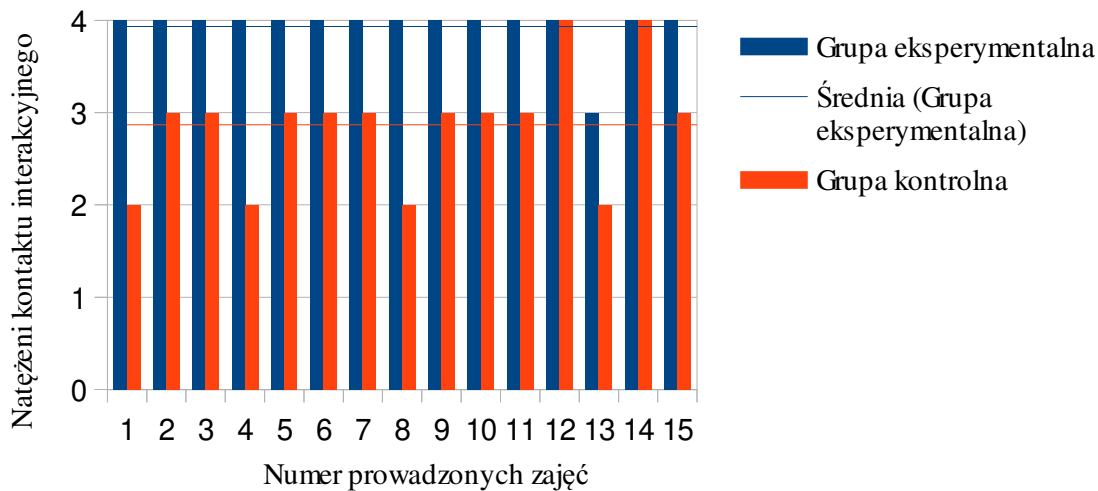
Uczniowie pracujący metodą dialogu sami tworzyli „ciepłą” atmosferę, wykorzystując do tego bliskość drugiego człowieka, wspieranie siebie wzajemnie poprzez dotyk, który jest istotny nie tylko dla prawidłowego rozwoju jednego człowieka, ale także tworzenia wrażliwej i solidarnej wspólnoty człowieczeństwa, ponieważ „w królestwie ciała, w każdej komórce zapisane jest wszystko od momentu powstania życia na ziemi. Jest ono pełne smutku i radości, utrapienia i szczęścia. Tyle milionów istnień trwa w naszym ciele”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> K. Krasoń, *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Kraków 2013, s. 184.

<sup>16</sup> D. Yoshimoto, M. Drzazgowska, *Butoh – ciało uwolnione*, „Artgraf” 2001, nr 2.

Tworzenie wspólnoty poprzez dialog jest więc również związane z kontaktem fizycznym, gdyż w każdym indywidualnym podmiocie dialogu tworzy się wspólnota.

Drugi wskaźnik kontaktu interakcyjnego przejawia się w kontakcie językowym. Wskaźnik ten przybiera postać zadawania przez uczniów pytań oraz udzielania odpowiedzi na nie. Obydwie grupy miały analogiczną przestrzeń możliwości generowania sobie wzajemnych pytań i odpowiedzi podczas rozwiązywania sytuacji problemowej. Ilość wyznaczonych zachowań odpowiada konkretną wartością na skali według arkusza obserwacji natężenia czynnika metody dialogu dydaktycznego. Wyniki rozkładają się następująco\*:



Wykres 2. Zestawienie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej  
Porównanie

Podobnie jak na wykresie dotyczącym kontaktu fizycznego, wyniki dotyczące wskaźnika kontaktu językowego jako wzajemne zadawanie pytań i odpowiadanie na nie przez uczniów wyższe są dla grupy eksperymentalnej. Otóż z 14/15 zajęć zaobserwowałam najwyższe na skali oddziaływanie tego czynnika, dlatego średnia natężenia wynosi 3,93, zaś w grupie kontrolnej przyjmuje on wartość 2,86. Przy czym z 2/15 zajęć wskaźnik ten przyjmuje najwyższą notę na skali.

W trakcie trwania eksperymentu zaobserwowałam, że uczniowie z grupy kontrolnej, pracując w grupie nad rozwiązaniem problemu czy skonstruowaniu wytworu końcowego, rzadko zadawali sobie wzajemnie pytania dotyczące wykonania zadania. Raczej w grupkach realizowano pomysł jednej dominującej charakterologicznie osoby, skupiając się na jego realizacji. Pojawiające się pytania i rozmowy raczej nie dotyczyły zadania (ale nie przeszkadzało to uczniom w rozwiązaniu problemu). Jeśli już ktoś wyraził inne zdanie niż chciał „lider” grupy, to ów „buntownik” wycofywał się z pracy nad zadaniem.

\* Do wykresu - Skala natężenia czynnika dialogu: 4 – bardzo silne natężenie, 3 – silne natężenie, 2 – niskie natężenie, 1 – brak natężenia



Sytuacja w grupie eksperymentalnej wyglądała odwrotnie. Uczniowie pracując w grupie, zadawali sobie wiele pytań i argumentowali swoje stanowiska (co niekiedy było burzliwym elementem składowym współpracy), dążąc jednocześnie do wykończenia wytworów. Kontakt językowy w postaci pytań i odpowiedzi był szczególnie widoczny, także w końcowej fazie pracy, czyli we wspólnej dyskusji i w wypracowanym kompromisie. Język zatem stał się stymulatorem zmiany sposobu myślenia, gdzie uczniowie przez wzajemne zadawanie pytań budowali sieć wiadomości i argumentacji tworzącej wiedzę, którą często wykorzystywali na następnych zajęciach eksperymentalnych.

Podsumowując, tak jak kontakt fizyczny w interakcji dialogicznej koduje doświadczenie w ciele, tak kontakt językowy koduje doświadczenie dialogu pod postacią wiedzy, co łączy się z drugim czynnikiem dialogu, czyli odpowiedzialnością.

## **2. Odpowiedzialność jako czynnik dialogu dydaktycznego budującego wspólnotę**

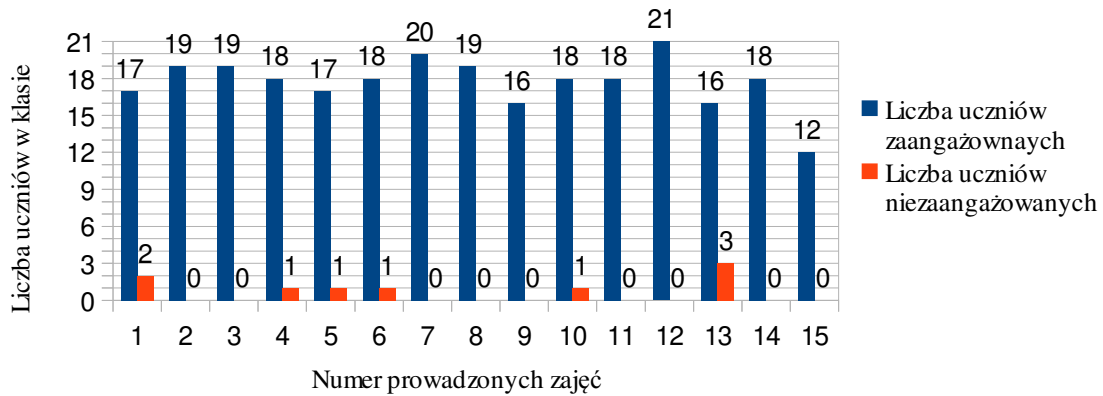
Odpowiedzialność jest ściśle związana z dialogiem. Jak podkreśla E. Lèvinas, dialog prowadzony jest w przestrzeni wolności między partnerami dialogu, a tym samym potrzebna jest postawa odpowiedzialności za działanie swoje i „Innych”, co jest mocno akcentowane w wymiarze tworzenia wspólnoty<sup>17</sup>.

Czynnik ten nie mógłby być rozpatrywany bez kategorii zaangażowania. Postawa odpowiedzialności wiąże się z zaangażowaniem w działanie. Dzięki temu tworzona jest świadoma wspólna egzystencja. Świadomość obecności „Drugiego” powinna poszerzać nasz dialog na „Innych”. Scena życia więc musi być wspólna, co wielokrotnie przytaczałam już w związku z formą i komponentami pracy metodą dialogu. Ta świadomość obecności „Innych” podmiotów w dialogu powinna wytworzyć we mnie postawę odpowiedzialności cechującą się łagodnością oraz wrażliwością na roszczenia innych. W odpowiedzi na to roszczenie (wezwanie) rodzi się więź.

Na tej podstawie budowałam zajęcia dla obu grup. Każda sytuacja problemowa posiadała w sobie ukryte roszczenie, które rodziło się w momencie wspólnego poszukiwania rozwiązań. To wezwanie buduje relacje między uczniami, relacje w których potrzebne jest zaangażowanie. W obu grupach zaangażowanie i niezaangażowanie wyglądało następująco:

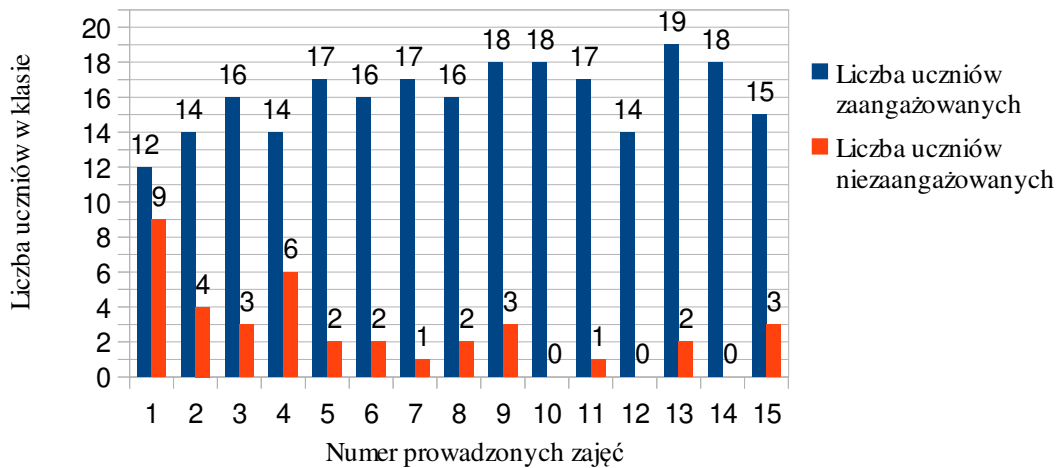
---

<sup>17</sup> E. Lèvinas, *Inaczej niż być lub ponad sobą*, Warszawa 2000, s. 27.



Wykres 3. Liczba osób zaangażowanych i niezaangażowanych w rozwiązanie sytuacji problemowej

Grupa eksperymentalna



Wykres 4. Liczba osób zaangażowanych i niezaangażowanych w rozwiązanie sytuacji problemowej

Grupa kontrolna

Wykres nr 3 ukazuje, iż w grupie eksperymentalnej prawie wszyscy obecni uczniowie brali udział w rozwiązaniu sytuacji problemowej. Jedyne jeden uczeń bądź dwóch nie brało czynnego udziału w zadaniu. Zaś w grupie kontrolnej na wykresie nr 4 widać, iż uczniów niezaangażowanych było więcej na poszczególnych zajęciach, np. na pierwszych zajęciach niezaangażowanych było aż 9 osób z 12. Zestawienie wyników ukazuje, że pomimo równoliczności klas, więcej uczniów angażuje się w zajęcia prowadzone metodą dialogu. W grupie eksperymentalnej z 9/15 zajęć zaangażowani w rozwiązanie sytuacji problemowej byli wszyscy obecni na zajęciach uczniowie, a na pozostałych niezaangażowane były pojedyncze osoby. Zaś w grupie kontrolnej tylko na 3/15 zajęć zaangażowani byli wszyscy obecni, a na pozostałych (szczególnie na początku prowadzeniu zajęć) średnio 4 osoby nie wykazywały zaangażowania w rozwiązywanie sytuacji problemowej.

Metoda dialogu pobudza uczniów do zaangażowania, kiedy uczniowie na początku każdego zajęcia sami mierzyli się z problemem od razu odczuwali większą siłę sprawczości,

co powodowało większe zaangażowanie pracy w diadach, grupach i wspólnocie klasowej. Uczniowie dzięki temu tworzyli specyficzną przestrzeń bycia, mającą charakter ontologiczny<sup>18</sup>.

### 3. Wyniki pretestu i posttestu

Pretest i posttest dla obu grup był prowadzony techniką socjometryczną „Zgadnij kto”, dzięki czemu mogłam dostrzec wewnątrzklasowe relacje i odnoszenie się poszczególnych uczniów do siebie wzajemnie. Oczywiście w wieku wczesnoszkolnym te relacje są podatne na zamiany wywołane czynnikami pozabadawczymi takimi jak np. kłótnia w klasie, „prywatne porachunki”, czy nawiązywanie nowych przyjaźni. Jednakże eksperyment trwał pięć miesięcy i w tym czasie wraz oddziaływaniem czynnika jakim jest metoda dialogu zmieniły się płynnie relacje między uczniami, co ukaże tabela wyników testów.

**Tabela 1.** Wyniki pretestów i posttestów – grupa eksperymentalna i kontrolna

Kategoria	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Test „Zgadnij kto?”				
Kontakt interakcyjny	a	z	a	a
Odpowiedzialność	a	z	a	a

Oznaczenia w tabeli:

a – stan początkowy

z – zmiana

W kategorii „kontakt interakcyjny” w każdej z grup są wyznaczone przez uczniów poszczególne osoby, z którymi najlepiej im się rozmawia, ale również te wskazania poddają się zmianom. W grupie kontrolnej jest mniej wskazań niż w grupie eksperymentalnej prowadzonej metodą dialogu, zaś w grupie eksperymentalnej nawet jak na mniejszą ilość badanych, liczba wskazań jest większa i bardziej równomiernie rozłożona. Potwierdza się tutaj teoria partnerstwa, która mówi o działaniu sieciowym, czyli między wieloma jednostkami budującymi wspólnotę.

Podobnie sytuacja dotyczy odpowiedzialności. Uczniowie z grupy eksperymentalnej po przeprowadzonym badaniu eksperymentalnym nie mieli problemu ze wskazaniem osób odpowiedzialnych, co więcej, rozłożenie wskaźników jest równomierne, co jeszcze bardziej oddziałuje na scalenie klasy we wspólnotę odpowiedzialną. W grupie kontrolnej uczniowie wskazali konkretne dwie osoby cechujące się odpowiedzialnością w klasie.

Analiza statyczna powyższych badań wykazuje, że współczynnik korelacji liniowej Pearsona dla badania wpływu metody dialogu dydaktycznego w zakresie kontaktu interakcyjnego oraz odpowiedzialności wynosi 0,7. Potwierdza to postawioną hipotezę ogólną

<sup>18</sup> M. Jagiełło, *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Kraków 2012, s. 93.

badania, iż wykorzystana metoda dialogu wpływa na wzrost budowania wspólnoty uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

### Zakończenie

Wynik eksperymentu ukazuje wpływ metody dialogu na budowanie wspólnoty uczniów w różnych obszarach swego oddziaływania. Dialog jest metodą, która posiada konkretną strukturę i fazy oddziaływań, ale opartych na procesie dialogicznym, który kształtuje postawę dialogiczną stymulowaną poprzez konkretne jego czynniki, wpływające jednocześnie na stan wspólnoty.

Wyniki badań również skłaniają do wyciągnięcia szczególnie ważnych wniosków związanych z czynnikiem jakim jest komunikat interakcyjny. W swoich badaniach podzieliłam go na słowny i fizyczny. Oczywiście komunikat słowny (ściśle związany z czynnikiem aktu mowy) osiągał silniejsze natężenie w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej, gdyż jest to związane z werbalną cechą dialogu. Natomiast interesująca jest ogromna różnica między wynikami grupy kontrolnej i eksperymentalnej w kwestii kontaktu fizycznego podczas dialogu. W grupie kontrolnej był on niezauważalny, zaś w grupie eksperymentalnej osiągał bardzo silne natężenie. Ukazuje to, iż w dialogu istotą nie jest tylko słowo, ale i kontakt fizyczny, czyli dialog cielesny. Dopiero połączenie tych dwóch dróg przekazu konstruuje dialog wpływający na stan wspólnoty uczniowskiej.

Związana z tym jest postawa odpowiedzialności również silnie oddziałująca na grupę eksperymentalną. Nadmienię jednak, iż to jest odpowiedzialność oparta na wolności Innego. Uczniowie z grupy eksperymentalnej czuli odpowiedzialność, aby wykonać zadania o pewnym problemie społecznym, czuli również odpowiedzialność za swoje działanie społeczne czy środowiskowe i przede wszystkim u uczniów kształtowała się odpowiedzialność zetknięcia z innym myśleniem, poglądem. Wpływało to na tworzenie wspólnoty, ponieważ uczniowie wypracowali sobie system dyskusji w grupie i wzajemnego dialogu, co pozwalało im osiągnąć końcowy efekt zadania kumulując w nim wiele różnorodnych poglądów.

Peter Singer uważa, że w związku z brakiem umiejętności budowania wspólnoty i brakiem świadomości współzależności, dzisiaj mamy nowe metody zabijania, gdyż kiedy ktoś rozpylił w swoim nowojorskim mieszkaniu dezodorant, przyczynił się do śmierci mieszkańców w Puenta Arenas w Chile, którzy wiele lat później zachorują na raka skóry. To właśnie te niewinne działania ludzi ukazują istotne w naszym życiu zmiany klimatyczne, redefiniujące pojęcie suwerenności narodowej obok nierówności społecznych i ubóstwa. Jest to bodziec do budowy nowych postaw etycznych „wspólnoty globalnej” opartej na dialogicznym partnerstwie<sup>19</sup>.

Zatem zmiana społeczeństwa ku zrównoważonemu rozwojowi musi zacząć się indywidualnie poprzez proces uświadomienia. Dlatego narzędziem tej zmiany jest edukacja pod postacią dialogu. Zakorzeniając w młodym pokoleniu świadomość współpracy dialogicznej i relacji we społeczeństwie pojawi się szansa na prawdziwą zmianę, zmianę wspól-

<sup>19</sup> por. S. Brzozowski, *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, Kraków 1990.

notową, gdzie świadomość życia i biosymbiozy będzie dla człowieka czymś naturalnym. Mahatma Gandhi powiedział, że „Ziemia zapewnia wystarczająco wiele, by zaspokoić potrzeby każdego człowieka, ale nie jego żądze”. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju na poziomie edukacji wczesnoszkolnej za pomocą dialogu tworzy załączek sieci współlistnienia w odpowiedzialności za losy pokoleń, gdzie nie rządzą żądze a potrzeba ratowania tego co jeszcze zostało z naszej Matki Ziemi.

### **Bibliografia:**

1. Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
2. Delros J., *Edukacja, w niej jest ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
3. *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, pod. red. M. Kulety-Hulboj, M. Gontarskiej, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
4. Gadamer H., *Niezdolność do rozmowy*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1980.
5. Jagiełło M., *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
6. Krasoń K., *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2013.
7. Lèvinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Wydawnictwo „Aletheia”, Warszawa 2000.
8. Michałowski S. Cz., *Pedagogika osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2017.
9. *Pytanie, dialog, wychowanie*, pod. red. J. Rutkowiak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
10. Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 1996.
11. Singer P., *Jeden świat. Etyka globalizacji*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 2006.
12. Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
13. Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
14. Yoshimoto D., Drzazgowska M., *Butoh – ciało uwolnione*, „Artgraf” nr 2, 2001.

**Dane kontaktowe**

patrycja.waglorz@onet.pl