

6

Nauczyciel XXI wieku – inspiracje metodyczne

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Dialog czy monolog edukacyjny

*...nie uczyłem się (...) od tych, którzy nauczali,
ale od tych, którzy rozmawiali ze mną.*

Święty Augustyn

Cechą charakterystyczną dialogu, w tradycyjnym rozumieniu, jest niwelowanie różnic i odmienności, zwłaszcza eliminowanie różnicy zdań. Zbyt często, niestety, to tradycyjne rozumienie „dialogu” znajduje jeszcze swoje miejsce w codziennych dyskusjach szkolnych. Współcześnie pojmowany dialog charakteryzuje się cechami zupełnie odwrotnymi do klasycznego ujęcia. Wobec zróżnicowanych i zindywidualizowanych potrzeb człowieka współczesny dialog, także ten szkolny, powinien w coraz większym stopniu wychodzić naprzeciw tym potrzebom i skłaniać rozmówców nie tyle do niwelowania różnic w opiniach, ile do otwierania się na nie. *Chodzi przede wszystkim o poszanowanie cudzych poglądów i uznawaniego systemu wartości, prawa do odpowiedzi i obrony własnych poglądów*¹.

Pluralizm potrzeb z istoty swojej powoduje konieczność podejmowania dialogu. Z jednej strony pomaga w uświadomieniu sobie punktu widzenia strony „przeciwnej”, w spojrzeniu na rzeczywistość szkolną z nowej perspektywy, w zrozumieniu sytuacji, a z drugiej – sprzyja wytwarzaniu nowych pomysłów na rozwiązywanie ciągle pojawiających się problemów.

Powodzenie dialogu zależy od wielu czynników. Za niezbędne przyjmuje się przede wszystkim stworzenie kultury porozumiewania się, nadawania komunikatów i otrzymywania odpowiedzi². Oprócz tych ogólnych zaleceń,

¹ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, AP, Kraków 2005, s. 18; także: L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa, IBE, 2000.

² I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa, IBE, 2003.

celowe wydaje się zwrócenie uwagi na pewne charakterystyczne cechy komunikacji szkolnej, utrudniające nawiązywanie dialogu na linii uczeń – nauczyciel, powodujące mylne przekonanie pedagogów o dialogowym charakterze ich relacji z uczniami.

Dialog jako otwarcie na różnice przekonań, opinii, zdań

Dialog żywi się kontrowersją, a kontrowersja jest warunkowana różnicą. W różnicy ujawnia się nasza indywidualność, której nie może pokonać. (...) W praktyce działania edukacyjnego uznanie różnicy jest równoznaczne z uznaniem dialogu za jedną z ważniejszych metod szkolnego poznania³.

Przystępując do dialogu nie można zakładać niezmienności swojego stanowiska, a zwłaszcza kryć się za „niepodważalnym autorytetem nauczyciela”, gdyż takie stanowisko z pewnością zniweczy każdą rozmowę. Zainicjowanie realnej rozmowy wymaga – jako wstępnego, koniecznego warunku – rezygnacji z przekazywania uczniom wiedzy uznanej za jedynie poprawną oraz preferowania zunifikowanych sposobów myślenia. Mam tu na myśli przede wszystkim, przetrwały u nauczycieli (korzystających z seryjnie produkowanych „pomocy”), nawyk „formułowania” wniosków z zajęć, notatek, „konstruowania” opisów, opowiadań w brzmieniu idealnie odpowiadającym temu, jakie sformułowali ich autorzy. W wielu przewodnikach metodycznych nadal pojawia się wzorcowa notatka, którą uczniowie „utworzą” z nauczycielem na zajęciach, do której „dojdą” po pytaniach naprowadzających na jedynie słuszny wniosek, z góry przewidziany przez twórców przewodnika.

Nierzadko problem ten dotyczy także ustnych odpowiedzi dzieci. Nieważne przy tym, jak ciekawa, oryginalna wypowiedź padnie z ust małego ucznia. Ważniejsze jest bowiem to, aby uzyskać od dziecka odpowiedź taką, jaką w gotowym scenariuszu zajęć umieszczono w nawiasie jako sugerowaną wypowiedź: *Dlaczego Adam robi zdjęcia w ogrodzie? (chce zatrzymać lato, bo tylko latem te rośliny są kolorowe i piękne)*. Nauczyciele i studenci dążą do uzyskania właśnie takiej wymyślnej odpowiedzi od uczniów, nie bardzo zważając już na autentyczne i naturalne pomysły dzieci.

³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, GWP, 2005, s. 201.

Pedagodzy pracujący z uczniami młodszymi nadal nie mogą zrozumieć, że wnioski z zajęć nie muszą być jednomyślne. H. Kwiatkowska pisze: *Dla nauczyciela dialog to wymiana argumentów w jakiejś sprawie, której finałem jest dojście do jednego, wspólnie uzgodnionego stanowiska (...). Bywają i takie problemy, które trudno sprowadzić do ujednoznaczeń, do niekwestionowanej jedności myślowej stron dialogu. (...) Tu dialog prowadzi do wymiany stanowisk, do werbalizowania różnic, a nade wszystko do ich rozumienia – to jest główny jego sens*⁴.

Z badań wynika, że w praktyce szkolnej dialog jako rozmowa, która nie kończy się uzgodnionym stanowiskiem, zdarza się rzadko. Tymczasem to właśnie różnica i odmienność powinny stać się zaczątkiem prawdziwej rozmowy, dialogu, dyskusji. *Dialog jest wówczas obopólnym informowaniem się o własnych racjach, przeświadczeniach, a różnice między nimi nie muszą być niwelowane. W takich sytuacjach niezbywalnym warunkiem porozumienia jest tolerancja dla odmienności*⁵.

W ramach prawdziwego dialogu edukacyjnego nauczyciel *przestaje pełnić rolę jedyne go przekaziciela wiedzy, a staje się doradcą, inspiratorem i koordynatorem wspólnego odkrywania prawdy*⁶. Ale koniecznie trzeba tu podkreślić, że „wspólne odkrywanie prawdy” nie oznacza dochodzenia do jedynie słusznego wniosku.

*Sprawność prowadzenia dialogu jest we współczesnej szkole podstawowym narzędziem pracy nauczyciela. Sposób rozwiązania przez niego sytuacji dialogu staje się diagnozą stylu jego pracy wychowawczej, w tym zwłaszcza stosunku do ucznia, oraz informuje o naturze relacji nauczyciel–uczeń, o jej nadrzędności lub podrzędności (...). Jest sytuacją diagnozującą, ponieważ dialog może zaistnieć pod warunkiem uznania różnicy, jej uszanowania w drugim człowieku*⁷.

Klimat rozmowy w klasie

Porozumiewaniu się dzieci między sobą i rozumieniu uczniów przez nauczyciela sprzyja przyjazny klimat w klasie, decydujący o poczuciu bezpieczeństwa uczniów, a dzięki temu inicjujący ich aktywność werbalną.

⁴ Tamże, s. 111.

⁵ Tamże, s. 112.

⁶ M. Śnieżyński, 2005, s. 18.

⁷ H. Kwiatkowska, 2005, s. 201.

Jak wskazuje literatura dotycząca komunikacji interpersonalnej w szkole, aby można było mówić o poczuciu bezpieczeństwa uczniów w trakcie rozmowy z nauczycielem, szczególną uwagę należy zwrócić na umiejętności związane ze spokojnym i cierpliwym wysłuchaniem tego, co uczeń chce nauczycielowi powiedzieć. Dobry wychowawca z jednej strony powinien powstrzymać się od pochopnych komentarzy, krytycznego oceniania wypowiedzi dziecka, wyrażania niezadowolenia w jakiegokolwiek postaci (zwłaszcza niewerbalnej), a z drugiej – żywo reagować na jej treść i zawarte w niej uczucia. Swoją otwartą i życzliwą postawą zachęcić do podejmowania kolejnych prób wypowiedzi czy też ekspresji językowej⁸.

Niektórzy nauczyciele tworzą klimat społeczny, w którym dzieci dobrze się czują, chętnie i efektywnie chcą pracować. Inni natomiast wprowadzają atmosferę nerwowości i wpływają tym samym na powstawanie napięć i różnych zagrożeń. Walory terapeutyczne interakcji edukacyjnych, w tym werbalnych i niewerbalnych, sprowadzają się w istocie rzeczy do tworzenia w zespole klasowym atmosfery życzliwości, między innymi poprzez przyjazne gesty, zachowania, uśmiech, akceptację dla wysiłków dzieci i ich dążeń⁹.

Zdarza się, że nauczyciele niewłaściwie reagują na często zdarzające się, „zwykłe” sytuacje szkolne, osądzając uczniów, nadając im „etykiety”, zwracając się do nich nieelegancko, rozkazując, a nawet grożąc¹⁰, co ciekawe, nawet w obecności osób obserwujących zajęcia, np.:

- Nie odzywaj się, kiedy cię nie pytam.
- Zamknij buzię, teraz nie twoja kolej.
- Znowu nie nauczyłeś się czytać! Jesteś leniem! Nic z ciebie nie będzie!
- Robisz to specjalnie, żeby mnie zdenerwować. Ja też mam cię zdenerwować?

Badacze komunikacji podkreślają, że takie zdania wywołują lęk, poniżają dzieci, zniechęcają do rozmowy z nauczycielem. Zastosowanie gróźb właściwie natychmiast kończy jakikolwiek dialog. Wykorzystywanie przez nauczyciela swojej dominującej pozycji w relacji nauczyciel – uczeń prowokuje bowiem ucieczkę – przed wyjaśnieniami i rozmową o dziecięcych problemach – w kłamstwo i oszukiwanie. Uczniowie, w takich warunkach komunikacyjnych, rzadko odzywają się spontanicznie i niechętnie decydują się

⁸ T. Gordon, N. Burnch, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa, PAX, 2003; P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce, MAC, 2005.

⁹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa, WSiP, 1998, s. 100.

¹⁰ por. T. Gordon, N. Burnch 2003; M. Śnieżyński 2005; P. Zbróg 2005.

na dłuższe samodzielne wypowiedzi, gdyż odczuwają dystans w stosunku do nauczyciela i poczucie zagrożenia krytyczną oceną, upomnieniem czy też nieprzyjemną uwagą.

D. Klus-Stańska zwraca uwagę na to, że w klasach, w których panuje właściwy edukacji dialogowej klimat, dominuje *wyższy stopień nieformalności kontaktów między nauczycielem i uczniem*¹¹ przejawiający się np.:

– licznymi komunikatami nieformalnymi (np. Ale pani ładnie dziś wygląda, pani Aniu);

– bardziej swobodnymi regułami komunikacji (częstsze ustne „wtrącenia” uczniów bez zgłaszania się do odpowiedzi, niewstawanie podczas wypowiedzi);

– zgodą na osobisty język dziecka, akceptacją języka potocznego uczniów, ustępstwami w zakresie puryzmu językowego¹²;

– wysokim udziałem pracy w małych zespołach uczniowskich, w których dzieci podejmują dyskusję w grupie rówieśniczej;

– uruchamianiem mowy eksploracyjnej, badawczej, poszukującej, także mowy wewnętrznej, skutkującej znacznym nasyceniem komunikacji pytaniami problemowymi;

– krzyżowaniem się ścieżek komunikacyjnych, czyli komunikacji wielokierunkowej.

Komunikacja wielokierunkowa (w odróżnieniu od dwukierunkowej linearnej: nadawca–odbiorca), mająca miejsce podczas dyskusji w grupie, pozwala na wyjaśnienie większości wątpliwości w możliwie najlepszy sposób – językiem rówieśników posługujących się podobnym kodem językowym, prowadzi do korekty ewentualnych błędów, wyjaśnienia niezrozumiałych sformułowań, wymiany myśli oraz pozytywnych sporów intelektualnych, konfrontowania swoich spostrzeżeń, wiedzy z wiadomościami i umiejętnościami kolegów. *Ten sposób komunikacji wyzwala potencjał intelektualny, przeciwdziała tremie, tłumia nieśmiałość, a rolę nauczyciela sprowadza do inspiracji twórczych poszukiwań i wyrażania własnych, głębokich i przemyślanych opinii*¹³. Dziecko ma bowiem czas, podczas pracy grupowej, na przemyślenie rozwiązania problemu, wyszukanie argumentów potwierdzających jego wersję rozwiązania problemu i jednocześnie weryfikujących założone hipotezy.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn, UWM, 2002, s. 360.

¹² O tym w artykule w następnym numerze „Nauczania Początkowego”.

¹³ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Kraków, AP, 2005, s. 24.

Niektóre dzieci wiele zyskują, gdy podczas pracy grupowej słuchają słów kolegi lub wypowiadają głośno swoje myśli i poddają je analizie. Mogą one wtedy poprzez dyskusję porównać sposoby myślenia nad problemem, skonfrontować własne przemyślenia z przemyśleniami rówieśnika i albo je zweryfikować, albo utwierdzić się w przekonaniu, co do wartości własnego zdania.

Edukacja dialogowa a zadawanie pytań

Dekadę wcześniej R. Więckowski pisał: *W toku komunikacji werbalnej ważne są pytania formułowane przez nauczyciela, a nade wszystko przez dzieci, gdyż są one wskaźnikiem ich aktywności poznawczej; ich brak świadczy o bierności uczniów. Ta forma aktywności inspiruje i stymuluje aktywność dzieci, bez której nie ma efektu edukacyjnego*¹⁴. Dziś nie ulega już żadnej wątpliwości, że każdy uczeń powinien mieć prawo do zadawania pytań, do poszanowania jego zdania, do weryfikacji postawionych przez siebie hipotez, bez narażania się na różnego typu nieprzyjemne komentarze, do uzasadnienia swoich racji.

Czy, wobec takich zaleceń, możemy mówić o powszechnym stwarzaniu przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej klimatu sprzyjającego poczuciu bezpieczeństwa i aktywności werbalnej uczniów? Czy możemy mówić o satysfakcjonującym poziomie ich umiejętności komunikacyjnych, wpływających na aktywne stawianie pytań przez dzieci?

Przykład 1 (zajęcia w klasie I):

- Kto mieszka w ulu?
- Ile nóg ma pszczoła?
- Gdzie pszczoły zbierają nektar i pyłek?
- Co produkują pszczoły?
- Dlaczego należy jeść miód?

Przykład 2 (zajęcia w klasie III):

N: Gdzie mogą żyć ptaki?

U: W gniazdach, w budkach, w dziuplach...

N: [Przerzuca uczniowi] O, właśnie. Które ptaki robią sobie dziuple?

¹⁴ R. Więckowski, *Pedagogika...*, s. 98.

U: Na przykład dzięcioły.

N: [*Zadowolony*] No właśnie. Jak dzięcioł robi dziuple?

U: Szybko uderza dziobem.

N: I co?

U: [*Opisuje szczegółowo jak powstaje dziupla*].

N: [*Wahając się*] No, dobrze. Ale nie powiedziałeś jeszcze, ile tych uderzeń dzięcioł wykonuje na sekundę. [*Nauczyciel też nie powiedział*] A poza tym powiedzmy sobie, gdzie żyją dzięcioły?

U: W lasach.

N. [*Trochę niezadowolony*] Tak. W lasach różnego typu: liściastych, iglastych, mieszanych, na terenie całej Polski. Czym się żywi dzięcioł?

U: Kornikami.

N: Czym jeszcze?

U: Innymi owadami.

N: Ale jakimi innymi?

U: Może mrówkami.

N: [*Trochę zniecierpliwiony*] Tak, ale czym jeszcze, jak np. nie ma owadów, np. zimą?

U: Ptaki zimą mogą żywić się nasionami. Jak żyją w lesie, to chyba z szyszek... [*Namyśla się*] albo owocami.

N: [*Zadowolony*] Bardzo dobrze pomyślałeś. Tak właśnie jest.

Powyższy przykład obrazuje typowy przebieg szkolnej pogadanki¹⁵. Pogadankę od rozmowy odróżnia przede wszystkim nadmierna aktywność nauczyciela i niewielka aktywność (bierność) uczniów. Dlaczego zamiast pytań ogólnych: *Co wiecie o dzięciołach, o pszczołach? czy Skąd bierze się miód?*, nauczyciel woli zastosować serię szczegółowych, drobiazgowych pytań, które sterują i mechanizują odpowiedzi uczniów. W opinii D. Klus-Stańskiej¹⁶ tego typu pogadanka szkolna to pozór dialogu, polegający na grze: *Zgadnij, co nauczyciel ma na myśli*, swoisty *nauczycielski ping-pong*¹⁷.

Autorytarne ustalanie przez nauczyciela nie tylko przedmiotu zajęć, ale także całego ich przebiegu, drogi dochodzenia do konkluzji, a nawet wniosków, jakie uczniowie mają wyciągnąć, są sednem nie dialogu, ale: zakamuflowanego monologu, w którym nauczyciel za pomocą szczegółowo dobranych pytań uzyskuje taki sam efekt jak podczas przekazywania wiedzy za pomocą wykładu: ściśle określony wniosek, ujednoliczona interpretacja.

¹⁵ Wg terminologii nowszej, zastosowanej przez D. Klus-Stańską i M. Nowicką w książce *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, WSiP, 2005.

¹⁶ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, Olsztyn, UWM, 2002, s. 396.

¹⁷ Określenie za: M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Olsztyn, UWM, 2000.

To nie jest rozmowa, w której dziecko może przedstawić swoje prawdziwe opinie, swoje doświadczenia osobiste, refleksje, umiejętności i wiedzę.

Właściwie trudno o jakiegokolwiek zajęcia (czy też scenariusz) w przewodniku metodycznym, na których nie występowałby element pogadanki: szeregu pytań, które nie wymagają od ucznia głębszego zastanowienia się, wysnuć wniosku, czy też wymyślenia jakiegoś rozwiązania problemu. Pytania o to: kto, co zrobił, gdzie, kiedy, zastępują całą dyskusję na zajęciach, czy też analizę tekstu. Uczeń nie ma w jej trakcie możliwości wdrażania własnych strategii myślenia i rozwiązywania problemu, nie może także zbyt często rozwodzić się nad osobistymi doświadczeniami, odczuciami i refleksjami, ma nieliczne możliwości formułowania pytań. W takich warunkach komunikacyjnych ma niewielkie szanse na przeżycie i interpretację tekstu, przedstawionej na obrazku historii, na poddanie krytycznej ocenie wydarzenia czy postępowania bohatera, gdyż pytania kierowane do niego przez nauczyciela dotyczą jedynie dosłownej (i zwykle jednej) interpretacji. Dziecko doskonale natomiast orientuje się w oczekiwaniach nauczyciela, co do odpowiedzi, jakiej ma udzielić¹⁸.

Tego typu sytuacje są zapewne efektem nauczania na studiach „klasycznej metodyki”, budowania zajęć z edukacji polonistycznej na kanwie podręczników z lat 80., 70., a nawet – w co trudno uwierzyć – z lat 60. ubiegłego wieku. Analizujące i syntetyzujące metody pracy z tekstem zakodowały w pamięci nauczycieli następujący schemat postępowania po przeczytaniu tekstu: kto? gdzie? kiedy? (bohater, czas i miejsce akcji). Bardzo rzadko wzbogaca się tę (potrzebną) wiedzę o podejście charakterystyczne dla aktywizujących strategii pracy z tekstem, opartych na osobistym punkcie widzenia ucznia, na dialogu z rówieśnikami i nauczycielem, na twórczej interpretacji poruszanej tematyki, na krytycznym (nie: krytykanckim) myśleniu o problemie.

O ile w edukacji monologowej zabiegi nauczyciela koncentrują się wokół przyswajania przez uczniów ustalonych znaczeń tworzących wiedzę publiczną, o tyle edukacja dialogowa zmierza do tego, by dziecko nauczyło się eksplorować własną pulę doświadczeń, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, „wczuwać” w nie nowe doświadczenia, doszukiwać się w nich głębszych sensów¹⁹.

¹⁸ por. D. Klus-Stańska, 2002; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

¹⁹ D. Klus-Stańska, 2002, s. 83.

Tego typu edukacja dialogiczna ma służyć kształtowaniu ludzi twórczych, mądrych, odważnych, którym łatwiej będzie przystosować się do nowej rzeczywistości, którzy podołają kontroli intelektualnej nad wciąż pojawiającymi się złożonymi problemami „z przyszłości”. Zabezpieczy przyszłych, dorosłych obywateli przed powierzchownym upraszczaniem rozumienia sytuacji, przed ciasno pojętym unifikowaniem i ujednocnianiem propozycji rozwiązań problemów. W toku dialogu można także przygotować dzieci do negocjowania i podejmowania decyzji, osiągnięcia kompromisu, nabywania i rozwijania umiejętności wytrzymywania presji i napięć, odporności na nieporozumienia w wypadku konfrontacji idei, oczywiście wpiern na poziomie odpowiadającym ich codziennym, dziecięcym problemom.

Wnioski

Praca nauczyciela ma przede wszystkim charakter komunikacyjny. To, jaki jest nauczyciel, w pierwszym rzędzie zależy od tego, czy potrafi nawiązać i podtrzymać kontakt z uczniem. To przesądza w wysokim stopniu o wynikach jego pracy pedagogicznej. Inicjowanie i podtrzymywanie więzi zależy od wielu czynników. Szczególną rolę jednak pełnią tu: empatia i umiejętności dialogiczne²⁰.

Brak wystarczających kompetencji komunikacyjnych nauczyciela pozbawia uczniów nie tylko możliwości samodzielnego konstruowania swojej wiedzy, ale także wpływa na nieumiejętność rozwijania przez niego sztuki porozumiewania się zarówno w relacjach nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń. Pozbawia uczniów możliwości prowadzenia autentycznego dialogu, dyskusji nad problemem z nauczycielem i z rówieśnikami. Obserwacja zajęć hospitowanych potwierdza, że w edukacji wczesnoszkolnej dominuje komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem, komunikacja linearna.

Poza klasą szkolną, w żadnych innych sytuacjach nie zdarza się, aby jedna osoba prowadziła autorytarnie komunikowanie się oparte na ściśle wyznaczonym rytuale zadawania pytań, wskazywania do odpowiedzi, aby porządkowała swoich rozmówców, ciągle przerywając ich wypowiedź. Dominacja tego typu komunikacji w warunkach szkolnych powoduje, że mimo pozornego porządku, spokoju w czasie zajęć, dzieci nie uczą się uczestni-

²⁰ H. Kwiatkowska, 2005, s. 110.

czenia w interakcjach komunikacyjnych, nie uczą się reagowania na wypowiedzi innych, nawiązywania do toku myślenia rówieśników, przeciwstawiania się wypowiedziom innych, nie zgłaszają własnych propozycji rozwiązywania danego problemu, ponieważ zawsze muszą odpowiadać na zadane pytania, a to demobilizuje ich aktywność. Taka sytuacja jest jednak zazwyczaj zgodna z oczekiwaniami nauczyciela, który chce w ciszy „zrealizować materiał”. Podczas zajęć prowadzonych przez studentów typowe były polecenia od nauczyciela-opiekuna praktyk, aby studenci nie dopuszczali do rozprzężenia atmosfery w klasie.

Tradycyjny sposób organizacji zajęć powoduje, że dzieci nie są przygotowane do komunikowania się w grupie i rozwiązywania sytuacji problemowych. I nie chodzi bynajmniej o organizowanie żywiołowych zajęć, w których każdy mówi, co chce bez zgłaszania się, ale uświadomienie, że przygotowywanie uczniów do uczestniczenia w procesie codziennej komunikacji wymaga różnorodnych relacji komunikacyjnych (nauczyciel – grupa uczniów, grupa uczniów – nauczyciel, jeden uczeń – jeden uczeń, jeden uczeń – grupa uczniów, jeden uczeń – cała klasa itp.), bowiem tylko poprzez zaistnienie na zajęciach wszystkich typów dróg komunikacyjnych można zagwarantować właściwe, pełne relacje komunikacyjne w klasie.

Na koniec chcę, życząc wszystkim pedagogom czytającym ten tekst odwagi bycia otwartym na prawdziwą rozmowę z dzieckiem, zacytować za D. Klaus-Stańską:

Bycie w dialogu z uczniem nie jest proste, bowiem świadomość, że „nie wiem”, wymaga odwagi, by iść razem ku nieznanemu, narażając się na błędy, rozczarowania i poczucie bezradności. Przeciwnie, poczucie, że „wiem na pewno”, przekonanie, „iż mam rację”, uzbraja nas w łatwą pewność siebie i krzepiące – choć złudne – wrażenie własnej nieomyślności, gdy stoję przed tymi, do których mówię. Dialog tych, „którzy nie wiedzą”, ale podejmują trud, by rozumieć, jest dużo trudniejszy niż władcze monologowanie...²¹.

²¹ D. Klus-Stańska, 2002, s. 84.