

# Marta Krasuska-Betiuk

---

## Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych

---

Studia z Teorii Wychowania 6/3 (12), 49-77

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Marta Krasuska-Betiuk**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## **Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych**

### **Wprowadzenie**

Proces wychowania i kształcenia musi obejmować zarówno osobowe, indywidualne predyspozycje wychowanka (personalizacja roli), jak i instytucjonalne wyobrażenie roli ucznia (socjalizacja osobowości). Autorka niniejszej pracy, próbując zgłębić psychospołeczny wymiar relacji nauczyciel uczeń, koncentruje się na wzajemnych reprezentacjach społecznych oraz oczekiwań interpersonalnych partnerów interakcji. W pedagogice polskiej zagadnienie to analizowali m.in. Stefan Mieszalski (1990), Krzysztof Konarzewski (1995), Maria Dudzikowa (1996), Małgorzata Karkowska (2005), Krzysztof Wołodkiewicz (2013). Problematyka interakcyjności funkcjonuje także w szerszym kontekście w ramach pedagogiki szkoły (i jej kultury), którą opisują współcześnie m.in. Krzysztof Polak (2007), Urszula Dernowska (2008, 2014), Beata Adrian (2011), Sławomir Krzychała i Beata Zamorska (2012), a także jako element kultury dydaktycznej analizowanej m.in. przez Dorotę Klus-Stańską (2010, 2011), Józefę Bałachowicz (2011), S. Dylaka (2013). Niniejszy tekst zawiera teoretyczne egzemplifikacje zagadnienia interakcji w klasie szkolnej, odniesione do wyników empirycznych weryfikacji wybranych z klasycznych i współczesnych prac z zakresu pedagogiki i psychologii, których implikacje mogłyby stać się podstawą dalszych badań. Oto bowiem niezwykle inspirujące i użyteczne – dla problematyki interakcji – tezy wynikają z badań eksperymentalnych francuskiego psychologa wychowania Michela Gillego (1987), który relacje nauczyciel-uczeń analizował przez system wzajemnych społecznych reprezentacji partnerów. Wreszcie, dzięki wydanemu przez Sławomira Trusza (2013) wyborowi klasycznych i reprezentatywnych tekstów możemy dogłębniej poznać mechanizmy samospełniającego się proroctwa,

uznawanego za jeden z najważniejszych czynników, regulujących relację nauczyciel-uczeń.

### **Symboliczny interakcjonizm jako rama teoretyczna interakcji**

Florian Znaniecki – prekursor symbolicznego interakcjonizmu<sup>1</sup> – lansował pogląd, że to raczej wiedzione wartościami *działanie (interakcja)* niż rola powinno być ogniskiem i punktem wyjścia dociekań socjologicznych i budowy teoretycznych modeli, dlatego ten wymiar teorii działania społecznego i jej założenia analizował z perspektywy interakcyjnej: „dla badacza podstawowym systemem społecznym staje się *relacja społeczna* rozumiana jako interakcja między jednostkami, inaczej relacja interpersonalna”<sup>2</sup>. Badań porównawcze nad relacjami społecznymi nie stanowią – zdaniem uczonego – łatwego zadania, gdyż relacje społeczne są *dynamicznymi systemami działań społecznych* (...) każdą relację trzeba badać w czasie jej trwania<sup>3</sup>. Symboliczny interakcjonizm, za którego twórcę uznaje się G. H. Meada, opowiada się za względną autonomią zjawisk interakcyjnych wobec struktury społecznej zaś interakcję za podstawową formę konstytuującą jednostki wobec siebie, samoistny proces twórczy, pierwotny wobec działania nań czynników zewnętrznych (socjokulturowych) i wewnętrznych (biopsychicznych)<sup>4</sup>. Uczestnicy interakcji nawzajem wytyczają drogi swojego postępowania. Dokonuje się to poprzez ustawiczną, wzajemną interpretację swoich linii działania. Osoby wchodzące w stosunki interpersonalne interpretują swoje gesty i czynności w oparciu o znaczenia wyłonione w wyniku interpretacji. Oznacza to, że zachowanie partnera wywołuje reakcję dopiero po zinterpretowaniu jego zachowania. Interpretacja zaś polega na nadawaniu znaczenia sytuacji, w której się uczestniczy i obiektom (jednostkom, przedmiotom) w niej występującym. Interakcja jest więc także możliwa między uczestniczącymi w kulturze członkami społeczności, jakkolwiek interakcja nie jest prostą stycznością dwóch osób, posiada bowiem złożoną strukturę, układającą się w działania połączone. Elżbieta Hałas rozpatruje normatywny i interpretacyjny model interakcji: „Interakcja to wzajemny wpływ

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Znaniecki nasz współczesny*, w: *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, (red.) E. Hałas, Wyd. TNKUL, Lublin 1999.

<sup>2</sup> F. Znaniecki, *Relacje społeczne i role społeczne: niedokończona socjologia systematyczna*, przeł. i przedm. opatrzyła E. Hałas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 21.

<sup>3</sup> *Ibidem* s. 140.

<sup>4</sup> E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 110.

właściwy dla osób, które przeszły proces socjalizacji, które w jakimś zakresie przyswoiły sobie system znaczeń i wartości grupy, do której należą. Sposób patrzenia na to <pośrednictwo kultury> różnicuje koncepcje interakcji. Socjalizację bowiem rozumie się bądź jako zakończoną, uprzednią wobec interakcji, gdzie jednostki pozostaną raczej bierne, bądź też jako ustawiczną, w której jednostki uczestniczą czynnie<sup>5</sup>. W dalszej części przywołany zostanie z konieczności jedynie sygnałnie model interakcji interpretatywnej, ponieważ zdaniem W. Kubiak daje on podstawę, do spojrzenia na relację wychowawcy i wychowanka w relacji dialogicznej. "Godząc się w praktyce edukacyjnej na interakcję interpretatywną tworzymy miejsce dla uzgadniania znaczeń sytuacyjnych przez nauczyciela i ucznia, ujawniania przez nich oczekiwań i wzajemnych odczuć, dajemy okazję rozpoznawania intencji i wyjaśniania swoich zachowań (...) stwarzamy możliwość przekształcania interakcji w dialog"<sup>6</sup>. Punktem wyjścia w teorii interakcjonizmu społecznego jest analiza aktów komunikacji oraz werbalnych i niewerbalnych interakcji, które jako że funkcjonują w danej zbiorowości, nabierają charakteru kulturowego, symbolicznego, zrozumiałego dla uczestników danej interakcji. Szkoła jest miejscem, w którym nauczyciele i uczniowie kontaktują się ze sobą za pomocą przekazywanych symboli- mowy, wyrazu twarzy, gestów oraz wszelkich innych zachowań, które coś znaczą zarówno dla jednej, jak i dla drugiej strony. Na podstawie takich „znaków” możemy dowiedzieć się, co inni myślą o nas, jakie mają wobec nas zamiary, czego od nas oczekują i jak najlepiej zachowywać się, aby tych oczekiwań nie zawieść. W modelu interpretacyjnym interakcja nie jest rezultatem warunków takich jak normy i oczekiwania związane z rolą, udział interpretacji sprawia, że interakcja nie jest „odgrywana” według gotowego, kulturowego scenariusza. Zawsze jest w jakimś stopniu twórcza, konstruowana przez aktorów w toku jej wykonywania. W tym wypadku interakcję można opisać jako ciąg procesów „interpretacyjnych kolejnych faz działań, które traktowane są jako werbalne i niewerbalne przekazy komunikacyjne. Interakcja jest komunikacją, wymiana tych przekazów między jej uczestnikami, którzy występują na zmianę w roli nadawców i odbiorców<sup>7</sup>. Tego typu interakcję określa się mianem symbolicznej, zawiera ona interpretację, czyli stwierdzenia znaczenia działania

<sup>5</sup> E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 110.

<sup>6</sup> W. Kubiak, *Interpretacyjny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, w: *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Impuls, Kraków 1996. s. 75.

<sup>7</sup> *Ibidem* s. 115.

czy wypowiedzi drugiej osoby, i definicję czy udzielenie wskazówek innej osobie, jak ma ona działać. Można powiedzieć, że interakcja symboliczna, będąc procesem komunikacji, jednocześnie kształtuje postępowanie partnerów. W tym ujęciu interakcja symboliczna nie jest tylko przekąźnikiem czynników psychologicznych (motywacje, uczucia, postawy, osobowość) czy społecznych (wartości, role, ograniczenia strukturalne). Osoby uczestniczące w interakcji symbolicznej, interpretując działania partnera, tworzą własne, odpowiednie linie postępowania. Reorganizują i dostosowują własne intencje, uczucia i postawy, dokonują też osądu stosowalności norm, wartości i grupowych przepisów do sytuacji tworzonej przez partnerów. Dzięki interakcji symbolicznej życie grupowe ludzi jest ciągłym procesem wzajemnego dostosowywania rozwijanych linii postępowania<sup>8</sup>.

### **Istota interakcji międzyludzkich**

Piotr Sztompka dla trzeciej wersji socjologii, wiążącej się z socjologią życia codziennego, zaproponował metaforę „przestrzeni międzyludzkiej”<sup>9</sup>. Tak samo trafnych metafor „międzyludzka przestrzeń dialogu” i „przestrzeń obcowania z drugim” używał Józef Tischner. Metafory te trafnie oddają intuicję, iż człowiek jest istotą społeczną, lokatorem pewnego unikalnego miejsca w przestrzeni międzyludzkiej, swoistym węzłem w sieci międzyludzkich relacji. Jesteśmy „wypadkową” tego, z kim się w życiu zetknęliśmy, kogo włączyliśmy do naszej przestrzeni międzyludzkiej. Jesteśmy zapisem – w naszej osobowości i tożsamości – doświadczeń, wiedzy, umiejętności czerpanych z kontaktów z innymi. Nasza swoiście ludzka konstytucja (myślenie, wyobrażenia, język, kultura, tożsamość) ma wyłącznie społeczną proveniencję. Przestrzeń międzyludzką konstytuuje 6 typów relacji: kontakty (spotkania), interakcje, stosunki i więzi społeczne, tożsamość społeczna oraz odniesienia wirtualne. Interakcja społeczna jest relacją złożoną, albowiem pojawiają się w niej: „usytuowanie względem siebie partnerów podejmujących działania skierowane ku sobie nawzajem, orientowanie każdego działania na podjęte już (przeszłe) oraz spodziewane działanie partnera, obustronna definicja sytuacji oraz statusu i roli, w jakiej występuje partner, uzgodnienie symboli (gestów, języka), jakim partnerzy porozumiewają się między sobą”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Ibidem s. 120.

<sup>9</sup> P. Sztompka, *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności: analiza socjologiczna*, red. nauk. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 32.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 36.

Podstawową interakcją stanowi rozmowa<sup>11</sup>. Psychologowie społeczni przyjmują, że to co dzieje się między ludźmi, jest złożoną mozaiką procesów poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych. Czasami trudno je od siebie oddzielić zwłaszcza, że często są one automatycznie uruchamiane i działają poza naszą świadomością. Przekonania, oczekiwania, motywy, interesy oraz emocje leżą u podstaw społecznych zachowań, jakie powstają w ich wyniku<sup>12</sup>.

Kontakty i związki między ludźmi mogą być zatem w edukacji analizowane z punktu widzenia interakcjonizmu symbolicznego a sama szkoła postrzegana jako mikrostruktura społeczna. W jej obrębie mają miejsce codzienne, interpersonalne kontakty twarzą w twarz: akty społecznej komunikacji, w których uczestnicy przejmują społeczne określenia partnerów, rzeczy zewnętrznych i samych siebie. Każda interakcja z określonym partnerem może mieć wpływ na autokonceptcję i cały system wartości jednostki. Natura interakcji jest kreatywna i zmienna, oddziaływania zaś w procesie interakcji wzajemne. Ponadto interakcja jest procesem, w trakcie którego dochodzi do negocjacji znaczeń, wszystko, co się na nią składa, staje się, a nie jest z góry założone; znaczenie działań składających się na interakcje nie jest powierzchowne, lecz wynika z kontekstu społecznego tworzącego ramy tejsze interakcji.

Społeczna interakcja jest źródłem powstawania reprezentacji obiektów społecznych w tym także ludzi. Najważniejszym sposobem doświadczania drugiego człowieka jest kontakt osobisty, który dla interakcji społecznej stanowi sytuację prototypową. W kontakcie twarzą w twarz drugi człowiek staje przed nami w namacalnej dostępności, podzielanej przez nas obojga. Stosunki z innymi mogą się w bezpośrednich kontaktach niezwykle zmieniać. Interakcje twarzą w twarz, z jednej strony trudno jest podporządkować sztywnym wzorom, a jednocześnie nawet w bezpośrednim kontakcie postrzegamy innego, posługując się schematami typizującymi. Jak stwierdzają klasycy społecznego tworzenia rzeczywistości: w „ramach rutyny życia codziennego interakcja twarzą w twarz od początku ujęta jest w pewne wzory”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> O roli dialogu w edukacji pisali jego wielcy mistrzowie Janusz Korczak i Janusz Tarnowski. Komunikacja szkolna była przedmiotem wielu badań i analiz, dotyczyły one m.in. języka, jakimi posługują się nauczyciele w dydaktycznej komunikacji, wzorców porozumiewania się nauczyciela i ucznia w świetle teorii komunikacji, kodów porozumiewania się nauczycieli i uczniów w swojej, szkolnej pragmatyce językowej. Badania w przedstawionych obszarach są szeroko udokumentowane w literaturze, dlatego ten wątek został pominięty w artykule.

<sup>12</sup> *Między ludźmi... : oczekiwania, interesy, emocje*, red. K. Skarżyńska, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 9.

<sup>13</sup> P. L. Berger, Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PWN Warszawa 2011 s. 44.

Rzeczywistość życia codziennego zawiera więc schematy typizujące, które pozwalają nam uświadomić sobie, jak postrzega się innych oraz „jak ma się z nim do czynienia”<sup>14</sup>. Rzeczywistość ta jest postrzegana jako kontinuum typizacji zaś struktura społeczna jest sumą wszystkich tych typizacji oraz ustanowionych za ich pośrednictwem powtarzających się wzorów interakcji. Szkolne kontakty twarzą w twarz między nauczycielami i uczniami bazują na schematach typizujących, postrzegamy się wzajemnie jako typy a wchodzimy w interakcje, które same są typowe. Typizacje interakcji społecznych stają się tym bardziej anonimowe, im dalsze są od kontaktów bezpośrednich.

### **Interakcje edukacyjne – odmiany interakcyjności kształcenia i wychowania**

W koncepcji klasyków konstruktywizmu psychologicznego L.S. Wygotskiego i J. Brunera skuteczne uczenie się zachodzi w kontekście społecznym podczas wymiany poglądów, rozwiązywania problemów, negocjowania znaczeń, grupowej dyskusji, a więc wszędzie tam, gdzie istnieje możliwość nieskrępowanego dialogu a uczeń ma poczucie autonomii i wiary w siebie. J. Piaget był zdania, że proces poznawania jest wynikiem procesu interakcji pomiędzy tym co znane, a tym co poznawane. Uczenie się z perspektywy interakcjonizmu i konstruktywizmu jest procesem zmagania się ucznia z dysonansem pomiędzy osobistymi reprezentacjami świata a docierającymi do niego informacjami z zewnątrz, często w kontakcie społecznym z innymi rówieśnikami i dorosłymi. Uczenie się jest procesem konstruowania nowych modeli rzeczywistości za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, wśród których najważniejszy jest język.

W refleksji pedagogicznej interakcja rozpatrywana jest zarówno jako relacja oparta na dialogu sokratejskim, mentorskim oraz jako interakcja symetryczna tzn. taka która zachodzi między podmiotami. Podstawowy (formalnie) proces dla szkoły jakim jest dydaktyka, to złożony układ interakcji społecznych zachodzących między uczniami, między uczniami a nauczycielem oraz między samymi nauczycielami. Wszystkie procesy intelektualne, emocjonalnie komunikacyjne tworzące proces dydaktyczny wplecione są, jako integralne części w szerszą dynamikę społeczną zachodzącą w klasie i szkole. S. Mieszalski uznaje interakcyjność za istotną cechę kształcenia, to zespół różnych jakościowo cech spełniających funkcję warunków kształcenia, ale również zespół zjawisk składających się na samo kształcenie: „jest *interakcyjność* pojęciem szerokim, syntetycznym, o nieostrych granicach,

---

<sup>14</sup> Ibidem s. 50.

odnoszącym się zarówno do zdarzeń i zjawisk poddających się bezpośrednio obserwacji, jak i do cech, zjawisk i procesów utajonych – bezpośrednio nieobserwowalnych lub wręcz empirycznie nieuchwytnych<sup>15</sup> Interakcyjność jest wszechobecna, jeżeli mimo zewnętrznie obserwowanej bierności uczniów czynią oni wysiłki, by podążyć myślami za wywodem nauczyciela. Interakcyjność kształcenia ma miejsce także w sytuacji, gdy nie zachodzą obserwowalne interakcje nauczyciela z uczniami.

Dla właściwej postaci wspomaganie przez nauczyciela procesu konstruowania wiedzy przez podmiot uczący się, należy brać pod uwagę budowanie środowiska edukacyjnego bogatego w interakcje, w których pojawia się konieczność porozumiewania, negocjacji, ustalania strategii, w których ponadto uczestnicy sytuacji zobowiązani są do wyrażania explicite swoich myśli, uwzględniania wiedzy i strategii myślenia innych, przewycięzania konfliktów poznawczych bądź też rozwiązywania problemów nowych, pojawiających się w trakcie współpracy. Rolą dorosłego jest w takim środowisku współuczestnictwo w interakcji oraz wspieranie procesu uczenia się dziecka bazującego na swojej wiedzy osobistej. To, jakimi ludźmi są dzieci i jakiego rodzaju dorosłymi się staną, odzwierciedla ich wrodzone możliwości w zakresie wchodzenia w złożone, różnorodne wczesne interakcje – w te, które same prowokują i te, w które się je włącza. Badania pokazują że doświadczenia związane z interakcjami w specyficznych momentach cyklu życia oddziałują w określony sposób na różne aspekty rozwoju człowieka<sup>16</sup>. Nie można zatem nie doceniać znaczenia natury i organizacji czasowej interakcji, których dziecko doświadcza we wczesnym okresie rozwoju. Rozwój bowiem przebiega jako proces wzajemnego oddziaływania na siebie poszczególnych posiadanych już cech biologicznych w kontekście doświadczanych interakcji. W ramach dwóch głównych nurtów w obrębie badań nad rozwojem J. Piageta i L. Wygotskiego utrzymuje się, że postęp w rozwoju umysłowym w dzieciństwie zachodzi głównie dzięki wymianie interpersonalnej, to jest doświadczeniom, które mają miejsce w interakcjach z opiekunem.<sup>17</sup>

Nie każda interakcja społeczna ma walory edukacyjne, tzn. prowadzi do konstruowania wiedzy. Interakcje edukacyjne muszą odpowiadać pewnej klasie sytuacji, które zawierają przynajmniej jeden z następujących

---

<sup>15</sup> S. Mieszalski, *Odmiany interakcyjności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 1/2, s. 5-12.

<sup>16</sup> M. H. Bornstein, *Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem: dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego*, w: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Brzezińska A. & Lutomski G. & Smykowski, s.39-64, Zysk i Spółka, Warszawa 1995.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 43.



elementów: współpracę intelektualną podczas rozwiązywania problemów; dochodzenie do wspólnych decyzji, wspólnych znaczeń, mimo rozbieżności lub konfliktów; koordynację punktów widzenia; uzgodnienie wspólnego pola działania; współzawodnictwo; sprawiedliwy podział środków potrzebnych do rozwiązania problemu<sup>18</sup>. A. Szczurek-Boruta w badaniach własnych przyjęła iż „interakcja to splot wielorakich aspektów wzajemnego wpływu jednostek na siebie w skali makro i mikro, dotyczących szeregu aspektów kontaktów międzyludzkich i uwarunkowanych najróżniejszego typu zmiennymi”<sup>19</sup>. W skali makro interakcje odnoszą się do szerokiego zakresu oddziaływań nauczyciela i uczniów (np. spektrum wymagań i sposób kontroli opanowywanego materiału, typowe formy uczestnictwa w zajęciach, klimat klasy). Rozpatrując interakcje w mikroskali analizie poddawać należy zajęcia lekcyjne ze względu na np. liczbę inicjowanych wypowiedzi kierowanych do poszczególnych uczniów, rodzaj zadań w kontekście łańcucha interakcji. Czynniki wpływające na interakcje autorka podzieliła na dwie grupy. Pierwsza to czynniki społeczno – pedagogiczne (sympatia ucznia wobec nauczyciela, warunki sytuacyjne interakcji, oceny ucznia za osiągnięcia dydaktyczne i oceny z zachowania, styl kierowania wychowawczego nauczyciela), drugą kategorię stanowią natomiast cechy osobowości – właściwości podmiotu, a więc różne cechy ucznia, a także nauczyciela, które mają wpływ na przebieg i końcowe rezultaty interakcji. W procesie edukacyjnym cytowana autorka wyróżniła trzy grupy relacji nauczyciel-uczeń: relacje o charakterze dydaktycznym, kierowniczo-instruktażowym i dyscyplinującym. Wyniki badań dowiodły m.in. istnienia związku między stanami i postawami emocjonalnymi ucznia w stosunku do nauczyciela a częstotliwością inicjowania interakcji z nauczycielem. Największą liczbę interakcji z nauczycielem mają uczniowie, którzy go lubią i zachowują się w kontaktach z nim swobodnie. Procesy interakcji nauczyciel-uczeń różnią się także istotnie statystycznie w zależności od osiągnięć uczniów i inteligencji. Osoby o wysokiej inteligencji uczestniczą w większej liczbie interakcji dydaktycznej z nauczycielem. Spostrzeganie zdolności ucznia modyfikuje strukturę czynności nauczyciela.

---

<sup>18</sup> K. Lubomirska, *Pedagogika interaktywna i konstruktywistyczna – teoria i praktyka*, w: *Pedagogika małego dziecka: wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, Instytut Badań Edukacyjnych: Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2007, s. 126.

<sup>19</sup> A. Szczurek-Boruta, *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno – pedagogiczne i osobowościowe)*, w: *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a ...* op.cit s. 119-132.

Bardzo ważnym czynnikiem warunkującym jakość i efekty szkolnego kształcenia są wypracowane na bazie bardzo prostych form ludzkiego działania „kulturowe formy uczenia się” takie jak: zdolność do przyjmowania perspektywy „innego”, zdolność do obserwacji zachowań innych i uczenia się przez naśladowanie (instrukcje) oraz zdolność kolaboratywnego uczenia się.<sup>20</sup> W różnych fazach rozwoju jednostki formy te pojawiają się w różnych proporcjach. Razem jednak tworzą charakterystyczne dla człowieka zanurowane w kulturze uczenie się. Interakcyjność kształcenia angażuje problematykę uwagi. Jej pedagogiczny kontekst dotyczy tworzenia wspólnego pola uwagi, które nie jest jednorodne albowiem nakładają się w nim na siebie dwa przedmioty: informacje i związane z nimi działania oraz osoba nauczyciela jako obiekt uwagi ucznia i osoba ucznia jako obiekt uwagi nauczyciela. Gdy nauczyciel i uczniowie stają się obiektami ich wzajemnej uwagi, pojawiają się warunki sprzyjające wzajemnemu poznaniu, a to z kolei –obok wiedzy o sobie –sprzyja pogłębionym interakcjom. Dorosli, obserwując zachowania dzieci i ich przemiany, tworzą własne strategie postępowania pedagogicznego. W postępowaniu tym świadomie kierują się równocześnie celami, które są zakotwiczone kulturowo. Na takim podłożu kształtuje się system przekonań i działań nazwanych przez Brunera „pedagogią potoczną”. O jej istnieniu przekonujemy się na każdym kroku<sup>21</sup>. Dorosli przejawiają wobec dzieci zachowania pedagogiczne oparte na potocznych wyobrażeniach o emocjach i umysłach dzieci oraz ich aktualnych możliwościach.

### **Nauczyciel architektem kultury dydaktycznej klasy szkolnej**

Zagadnienie wielości ról pełnionych przez współczesnego nauczyciela, rozpatrywane z perspektywy socjokulturowej, wyprowadzonej z teorii L. S. Wygotskiego i J. Brunera jest wyraźnie obecne we myśli pedeutologicznej. Tradycyjna, transmisyjna sprowadza jego funkcję do kierowania procesami uczenia się, konstruktywistyczna postrzega jako przewodnika ucznia i organizatora warunków do poszukiwania, odkrywania, konstruowania wiedzy, negocjowania znaczeń i działalności eksploracyjnej.

Charakteryzując pokrótce rolę nauczyciela i ucznia we współczesnej szkole polskiej odwołam się do artykułu D. Klus-Stańskiej, w którym autorka dowodzi, iż na tradycyjną rolę szkolnego nauczyciela składają się takie jej charakterystyki, jak dysponent wiedzy (wtajemniczony w to, czego jego

<sup>20</sup> M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, PIW, Warszawa 2002., cyt. za S. Mieszalski, op.cit . s. 6.

<sup>21</sup> Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 71.

uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekaże), strażnik jej poprawności (czuwający nad akceptowalną w szkole treścią, ale i nad formą jej wyrażania) i autorytet z nadania (wynikający nie tyle z jakości pracy i zasług, ale z faktu bycia nauczycielem)<sup>22</sup>. Nauczyciel troskliwie chroni swoją pozycję, dokładając starań, by asymetria ról nauczycielskich i uczniowskich została nienaruszona. Uczeń, który wie, zanim nauczyciel mu powiedział, jest rozpoznawany jako zakłócający porządek szkolny i jego „nieprzewidziana” wiedza zostaje zmarginalizowana. Formalizm wiedzy i oczekiwanie, by przyjmowała ona ściśle określoną postać, ramę i zakres, ułatwiają tę formę nauczycielskiego panowania. Nie wystarczy wiedzieć, by zyskać aprobatę ze strony nauczyciela, trzeba jeszcze wiedzieć i wyrazić to w określony sposób. Tradycyjnie definiowana rola ucznia jest swoistą mieszanką kultur postfiguratywnych i totalitaryzmu, co w warunkach polskich jest w sposób oczywisty wzmocnione spuścizną postkomunistyczną. Dla obu tych źródeł typowa jest wysoka aprobatą asymetryczności strukturalnej, bo w niej upatruje się warunek powodzenia w procesach transmisji wiedzy. Przepis roli ucznia jest w tej sytuacji wtórny wobec koncepcji wiedzy i roli nauczyciela, wynika z nich jako ich prosta konsekwencja. Stereotypowość roli wyraża się tu w definicyjnym zamknięciu, niepodatnym na rozwinięcia i indywidualne kreacje, (...) „socjalizacyjnie dominuje wskazywany przez Bernsteina kontekst regulacyjny i instrukcyjny, w których wyraźna jest decyzyjna dominacja dorosłych, a zredukowany jest kontekst innowacyjny, związany z eksperymentowaniem młodych generacji w zakresie przetwarzania świata na swój własny sposób, oraz kontekst interpersonalny, z uwagi na sformalizowanie relacji i procedur komunikacyjnych. Kluczowe własności roli budowane są wokół dwóch obszarów znaczeń, jakimi są uśrednienie i instytucjonalizacja”<sup>23</sup>. Zinstytucjonalizowanie edukacji sprawia, że szkoła podlega wszelkim regułom właściwym instytucjom społecznym, wraz z podziałem funkcji i z normatywnymi formami działalności. Użycza także interakcyjnej przestrzeni wraz z uregulowanymi relacjami pomiędzy uczestnikami szkolnego życia<sup>24</sup>. Różnice ról społecznych, różnice w organizacji reprezentacji tworzonej przez nauczyciela i ucznia stanowią główną trudność oddziaływań pedagogicznych ze względu na oczekiwania związane z rolami obu partnerów.

---

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji, Ku perspektywie społeczno –kulturowej w edukacji* „Forum Oświatowe” 1(46), 2012, s. 21-40.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>24</sup> S. Krzychała, B. Zamorska, *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, [w:] *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012, s. 57-77.

Nauczyciel przywiązuje wagę do tych wartości osobowych, które wiążą się z normatywnymi zadaniami instytucji. W szkole, w której ton aktywności nadaje współzawodnictwo, a „postępy ucznia” są cenione nade wszystko, filtr, przez który jest ujmowany uczeń, może przesłonić właściwości i potrzeby dziecka, a ich nieuwzględnienie jest szkodliwe dla realizacji zamierzonych i dla przebiegu interakcji<sup>25</sup>.

Zdaniem J. Bałachowicz kultura dydaktyczna wyznacza jakość działania nauczyciela w celu organizowania środowiska edukacyjnego oraz interakcji w nim przebiegających i podejmowanych aktywności. To nauczyciel współkonstruuje mikrosystem (mikrosystemy) edukacyjny nadając mu sens i specyficzne cechy<sup>26</sup>. Każdy nauczyciel wnosi do klasy swoją wersję wartości szkoły, jak i własne przekonania i założenia dotyczące kształcenia dzieci. Wszystkie te czynniki kształtują porządek społeczny klasy szkolnej, a więc to jak organizowane jest środowisko wychowawcze, czego dzieci uczą się, jak przebiega porozumiewanie się, jakie są wymagania, jak są dzieci oceniane itd. Jakość konstruowania przez nauczyciela codziennych praktyk edukacyjnych zależy szczególnie od: przyjętego obrazu dziecka w procesie uczenia się, rozumienia relacji dziecka z kulturą, rozumienia procesów społecznych w praktykach edukacyjnych, przyjętych reguł rządzących układem założeń pedagogii, do których należą: hierarchia, autorytet, kontrola. Przyjęty obraz dziecka w procesie uczenia się J. Bałachowicz rozpatruje w kontekście jego podmiotowości<sup>27</sup>. W modelu edukacji podmiotowej dziecko ujmowane jest jako istota aktywna, kształtująca siebie w kontaktach społeczno-kulturowych, konstruująca swoją wiedzę i swoje relacje ze światem, a więc jego uczenie się w klasie ma charakter interakcyjny, społeczny, aktywistyczny i konstruktywny. W takiej sytuacji nauczyciel postrzega je jako osobę aktywną, poszukującą sensu, dążącą do zrozumienia, potrafiącą konstruować wiedzę, umiejącą wybierać, odpowiedzialną, twórcę swoich celów itp. Nauczyciel w takiej dwupodmiotowej relacji będzie bacznie śledzić możliwości dziecka, obdarzać je zaufaniem i wspierać w dążeniu do zharmonizowania swoich celów z celami społecznymi. Towarzyszyć temu będzie także zgoda na koncepcyjność i decyzyjność dziecka, a codzienne działania edukacyjne będą działaniami otwartymi. Jeżeli nauczyciel w swoich działaniach edukacyjnych opiera się na obrazie

<sup>25</sup> A. Szczurek-Boruta, *Obraz interakcji...* op.cit, s. 131.

<sup>26</sup> J. Bałachowicz, *Kultura dydaktyczna w klasach niższych – bariery i szanse zmiany*, w: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereznicki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011, s. 24-35.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 30.

dziecka jako „systemie braków”, „systemie z deficytami”, to organizowane przez niego codzienne zajęcia szkolne będą silnie ustrukturyzowane, oparte na zasadach hierarchii, autorytetu i kontroli a rola ucznia statyczna. Dziecko rozwija w efekcie kompetencje mało przydatne, albo wręcz utrudniające aktywne życie w społeczeństwie demokratycznym. Inaczej będzie, jeżeli nauczyciel oprze swoją koncepcję wsparcia edukacyjnego dziecka i codziennych praktyk edukacyjnych na zrozumieniu podmiotowości człowieka jako właściwości rozwojowej, dziecka – jako podmiotu w drodze rozwojowej. W takiej sytuacji nauczyciel postrzeżga dziecko jako osobę aktywną, kształtującą siebie w relacjach z kulturą, poszukującą sensu, zrozumienia, potrafiącą konstruować wiedzę, umiejącą wybierać, odpowiedzialną, twórcę swoich celów itp. Wspieranie rozwoju podmiotowego dziecka w sytuacjach edukacyjnych w tym modelu polega więc na dostarczaniu mu narzędzi i sposobności do kształtowania własnych doświadczeń w budowaniu siebie, swojej jednolitości i ciągłości, zauważania swojej zmienności i rozumienia jej przyczyn, a więc uspoźniania własnego „Ja” i budowania pojęcia własnej osoby, a jednocześnie uczenia się eksterioryzacji siebie poprzez podmiotowe działanie i czynienie zmiany. Praktyki edukacyjne mają wtedy charakter dialogowy, dwupodmiotowy, gdzie nauczyciel i uczeń są podmiotami procesu edukacyjnego, i właśnie w dialogu uznaje się ich równe prawa.<sup>28</sup> W takich warunkach edukacyjnych do zdobyczy rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym będą należały: poczucie ufności (zdolność ufania innym, jak i podstawowe poczucie, że można ufać sobie); doświadczanie autonomii i niezależności wobec otoczenia; umiejętność wyrażania własnej woli i odwagi w podejmowaniu działań; potrzeba sprawczości i inicjatywy we własnym zachowaniu wobec świata, eksploracji otoczenia i podążania za osobą umiejącą dziecku pokazać ciekawy cel, możliwy dla niego do zdobycia. Rozwój podmiotowej aktywności dziecka warunkuje rozwój zasadniczych zdolności i umiejętności, które są podstawą dalszego pomyślnego uczenia się i rozwoju kompetencji niezbędnych do pomyślnego włączenia się w życie społeczeństwa demokratycznego.

### **Interakcje pedagogiczne źródłem reprezentacji i oczekiwań wobec ucznia**

Procesy spostrzegania i oceniania ludzi to niewątpliwie „sól” psychologii społecznej, a nawet (...) dla tej dziedziny temat „królewski”<sup>29</sup>, dlatego nie

---

<sup>28</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>29</sup> *Społeczne ścieżki poznania*, red. M. Kossowska, M. Śmieja, S. Śpiewak, GWP, Gdańsk 2005. s. 112-128.

można wyczerpać wielu szczegółowych kwestii w dość krótkim tekście. Liczne badania dowiodły, że w poznaniu rzeczywistości istotną rolę odgrywają naiwne koncepcje, rozumiane jako uogólnione przekonania na temat ludzi, natury zdarzeń, zjawisk społecznych czy funkcjonowania umysłu.<sup>30</sup> Ponadto nie sposób pominąć równie ważnych koncepcji psychologicznych, którymi są teoria schematów społecznych, rozwijana w polskiej psychologii m.in. przez Bogdana Wojciszke<sup>31</sup> i komplementarna wobec niej, wywodząca się z konstruktywistycznego nurtu psychologii społecznej, teoria reprezentacji społecznych Serge'a Moscoviciego<sup>32</sup>. Najogólniej rzecz biorąc, reprezentacje społeczne są pewnymi strukturami poznawczymi, które „pośredniczą między jednostkami i rzeczywistością społeczną i stanowią źródło zasad organizujących postrzeganie społeczne relacji w sferze publicznej” Celem podejścia związanego z reprezentacją społeczną jest próba uprawomocnienia i przybliżenia analizy codziennych zjawisk społecznych w całej ich naturalnej dynamice poprzez uchwycenie zasadniczych cech potocznego dyskursu. W ujęciu dynamicznym reprezentacje wyglądają jak „sieć” pojęć, metafor i obrazów, mocniej lub słabiej powiązanych ze sobą, mobilnych i płynnych. Jesteśmy w pośrodku „encyklopedii” takich pojęć, metafor i obrazów, połączonych ze sobą zgodnie wymogami rdzennych przekonań zachowanych w naszej zbiorowej pamięci, wokół których owe sieci się tworzą. W skrócie rzecz ujmując: społeczna reprezentacja jest zespołem myśli i uczuć wyrażanych w jawnych i werbalnych zachowaniach aktorów, który konstytuuje obiekt dla grupy społecznej. Społeczne reprezentacje są preskryptywne i standaryzujące, mają naturę symboliczną – dotyczą kogoś lub czegoś i naturę dynamiczną, ponieważ w świetle teorii społecznych reprezentacji każda grupa społeczna pozostaje w stanie ciągłej aktywności

---

<sup>30</sup> Lachowicz-Tabaczek T., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk 2004.

<sup>31</sup> Wojciszke B., *Psychologia społeczna – system poznawczy i procesy spostrzegania ludzi*, UG, Gdańsk 1986. Schemat jest posiadaną przez człowieka wiedzą na temat pewnego wycinka rzeczywistości, jest reprezentacją poznawczą kreślonego fragmentu świata. Schematy pełnią w regulacji naszych stosunków z drugim człowiekiem 3 funkcje: pierwsza z nich to funkcja reprezentacyjna, czyli odzwierciedlania określonego fragmentu świata, pewnego treściowego zakresu zjawiska; druga – funkcja procedury poznawczej, czyli poznawania tego fragmentu świata, do którego schemat się odnosi i trzecia – funkcja procedury postępowania, czyli współgenerowania programu działań.

<sup>32</sup> S. Moscovici, *History and actuality of Social Representations*, w: *The Psychology of the Social*, red. U. Flick, Cambridge University Press 1998.

interpretacyjnej – w procesie wewnętrznej komunikacji bezustannie nadaje ona znaczenia zjawiskom otaczającego świata, zmieniając tym samym świat i swoje dotychczasowe jego rozumienie.

Spółeczna reprezentacja (jako rodzaj schematu) jest zespołem myśli i uczuć wyrażanych w jawnych i werbalnych zachowaniach aktorów, który konstituuje obiekt dla grupy społecznej<sup>33</sup>. Posiadanie określonej reprezentacji drugiej osoby implikuje wytwarzane wobec niej oczekiwania interpersonalne i w konsekwencji determinuje zachowania względem wychowanka. Związki między reprezentacją partnera i działalnością wychowawczą są niezwykle złożone, reprezentacje partnera może oddziaływać zarówno na zachowanie się wobec niego, jak i znaczenia nadawane a posteriori temu zachowaniu, tak aby można je było zaakceptować<sup>34</sup>. Występuje tu cała złożona dialektyka interakcji między zachowaniami pedagogicznymi a reprezentacją partnera, przejawiająca się w ich wzajemnych wpływach. W rzeczywistości nie można oddzielić informacji o partnerze od postawy wobec niego, dlatego że między tymi elementami konstytutywnymi reprezentacji drugiego człowieka istnieją złożone związki. W przypadku, gdy konteksty instytucjonalne, a także zadania wychowawcze i oczekiwania zawodowe są wyraźnie zróżnicowane, systemy reprezentacji najsilniej podlegają sprzecznym wpływom (np. w przypadku pracowników oświatowych realizujących odmienne zadania w zróżnicowanych sytuacjach instytucjonalnych i zadaniach np. pracownicy poradni, internatu, szkoły). W badaniach najbardziej ogólnych czynników społecznych i instytucjonalnych w relacji nauczyciel-uczeń, M. Gilly przyjął, że każda instytucja oświatowa narzuca pewien ogólny model instytucjonalny, który wyciska piętno na stosunkach jakie mogą się ustalić między pedagogiem a jego uczniami. Rola nauczyciela jako przedstawiciela zawodu pozostającego w służbie instytucji, która sprawuje nad nim kierownictwo i kontrolę, z góry zmniejsza jego margines swobody, w znacznym zresztą stopniu bez jego wiedzy, nauczyciel zatem podlega silnym wpływom społecznym i instytucjonalnym. Relacja nauczyciel – uczeń psycholog rozpatruje poprzez pryzmat wzajemnej reprezentacji (badanej na podstawie sądów) i szerokich kontekstów, w które ta reprezentacja jest wpisana. Zastosowany przez uczonego wielowarstwowy model analizy dowiódł niespójności

---

<sup>33</sup> Por.: Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (1995). *Social Cognition: An Integrated Introduction*. London: Sage Publications; R Szwed, *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*, KUL Lublin 2011.

<sup>34</sup> M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 99.

wzajemnych systemów reprezentacji nauczycieli i uczniów oraz związanych z tym oczekiwań. Ta niespójność systemów reprezentacji (dominacja wzoru interakcji normatywnej) wpływa na wzajemne stosunki partnerów interakcji wychowawczych i na ich zachowania a w konsekwencji rzutuje na realizację zadań szkoły. Już od początku nauki szkolnej instytucjonalna rola nauczyciela powoduje, iż ceni on wartości normatywne ułatwiające jego zawodowe funkcjonowanie, z uszczerbkiem dla humanistycznych wartości społecznych, wyrażających się w uczuciowym zabarwieniu wzajemnej wymiany. Asymilacyjne wartości osobowe wychowanków (wśród nich myślenie konwergencyjne) są cenione wyżej od walorów poznawczych (cech indywidualnych). Mimo odmienności ocen, jakie ferują różni sędziowie w odniesieniu do tego samego ucznia, struktura tych ocen dotyczy głównie tego jak funkcjonuje on w szkole. Uczniowie, niezależnie od wieku, w swoich sądach o nauczycielach szczególne znaczenie nadają aspektom uczuciowym i interpersonalnym, inaczej mówiąc przywiązują większą wagę do wartości humanistycznych i do postawy nauczycieli wobec nich.

Na podstawie przeglądu badań reprezentacji ucznia u nauczyciela dokonanego przez M. Gilly można wyciągnąć następujący wniosek: nauczyciel w swej reprezentacji ucznia najwyżej stawia wartości poznawcze i postawy wobec pracy i na tej podstawie kształtuje się jego struktura reprezentacji ucznia, czyli dziecka w roli szkolnej. Nauczyciele cenią najwyżej cechy związane z procesem nauczania, w sytuacjach krańcowych istnieje ryzyko, że spostrzegają dziecko jedynie jako ucznia i całość swych stosunków wychowawczych z nim opierają tylko na jego zachowaniach poznawczych. Powyższe konstatacje mają zatem znaczenie także w praktyce edukacyjnej, ponieważ w swoich badaniach M. Gilly dowiódł także, że dzieci w wieku przedszkolnym porównują osobę nauczycielki do swojej matki (ewentualnie do ojca w przypadku, gdy nauczyciel wychowania przedszkolnego jest płci męskiej). Przy czym bardziej zwracają uwagę na cechy emocjonalne nauczyciela (ciepło, poczucie bezpieczeństwa, troska) niż na funkcje związane z jego rolą zawodową.<sup>35</sup> Na tej podstawie wyznaczają granice swoich edukacyjnych możliwości. Empatia, troska o to, aby dziecko dobrze czuło się w przedszkolu (rozwiązywanie sporów z rówieśnikami, pomoc w przetrwaniu ciężkich chwil jakimi są momenty rozłąki z matką), zachęta do pracy, wiara w jego możliwości – to wszystko przyczynia się do wykształcenia u dziecka obrazu tzw. „dobrej nauczycielki” a co za tym idzie zwiększa motywację do podejmowania działań edukacyjnych. Ponadto, tak jak w przypadku

---

<sup>35</sup> M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń...* op.cit., s. 99.



przedszkolaków najważniejsza jest sfera emocjonalna nauczyciela, tak dzieci starsze zaczynają już dostrzegać i poprawnie odczytywać komunikaty osób dorosłych (rodzaje i przykłady komunikatów zostały opisane w poprzednim podrozdziale). Zatem wraz z wiekiem „wpływ aspektów uczuciowych nieco słabnie na rzecz aspektów o charakterze poznawczym”.<sup>36</sup> Dostrzegane są niuanse w zachowaniu nauczyciela, jego stosunek do poszczególnych uczniów, a w kolejnych latach rozwoju dziecka istotnym kryterium oceny nauczyciela jest jego wiedza ogólna, kultura osobista a nawet sposób spędzania wolnego czasu. Dodatkowo na sposób, w jak dzieci postrzegają siebie w stosunku do innych dużą rolę mają też wpływy środowiskowe m.in. system pracy przyjęty przez wychowawcę, czyli to, czy stworzy on klasę, w której najistotniejsza jest rywalizacja czy też postara się zbudować grupę wzajemnego wsparcia i pomocy w przejściu przez długą drogę jaką jest zdobycie wykształcenia.

Jedną z podstawowych funkcji dziecięcego schematu nauczyciela jest ułatwienie funkcjonowania dziecka w szkolnej rzeczywistości. Treść zawartej w schemacie wiedzy pozwala żywić oczekiwania, co do właściwości i zachowań nauczyciela oraz kierować przebiegiem własnego zachowania stosownie do owych oczekiwań. „Schemat nauczyciela jest wiedzą niezwykle użyteczną, umożliwia bowiem przewidywanie reakcji nauczyciela i dostosowanie własnych zachowań do jego oczekiwań. Posiadanie więc adekwatnego schematu, to jedna z najbardziej efektywnych strategii unikania porażek i osiągnięcia szkolnych sukcesów”.<sup>37</sup> Aby schemat nauczyciela był taką strategią, musi korespondować ze schematem ucznia posiadanym przez nauczyciela. Jeśli w swej reprezentacji ucznia nauczyciel najwyżej stawia wartości poznawcze i postawy wobec pracy, to poświęcenie w uczniowskim schemacie nauczyciela najwięcej miejsca treściom związanym z funkcją dydaktyczną jest zachowaniem jak najbardziej adekwatnym, pozwalającym dziecku na najlepszą adaptację do szkolnych warunków. Oczekiwanie zaś ze strony nauczyciela koncentrującego się na przekazywaniu wiedzy i ćwiczeniu umiejętności zachowań związanych z opiekowaniem się uczniem i wychowywaniem go byłoby zachowaniem nie sprzyjającym adaptacji i źródłem nieporozumień w relacji nauczyciel uczeń.

W Polsce badania nauczycielskich schematów nauczyciela i ich konsekwencji pedagogicznych prowadził K. Konarzewski. Celem badacza było podważenie schematycznych źródeł wiedzy o dziecku: „schemat rozprzestrzenia

---

<sup>36</sup> Ibidem, s. 101.

<sup>37</sup> M. E. Babiuch, *Wiedza potoczna uczniów o szkole*, w: *Wiedza potoczna w szkole*, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Oficyna Wydawnicza WP UW, Warszawa 1994, s. 90.

się w szkole w trakcie tzw. koleżeńskiej wymiany doświadczeń między nauczycielami, jako kolektywnie uznawana, a więc nie wymagająca weryfikacji prawda. Przystawianie wiedzy naukowej zależy od jej stosunku do schematu: tylko wiedza, którą można obrócić w poparcie dla schematu, jest zapamiętywana<sup>38</sup> Dziecięce schematy nauczyciela badała m.in. K. Appelt, udowadniając istotną wagę przywiązywaną przez dzieci siedmioletnie do funkcji dydaktycznej nauczyciela. Zdaniem badaczki związane jest to niewątpliwie z przekazem społecznym, jaki otrzymują one na temat nauczyciela w swoim najbliższym otoczeniu, tj. w rodzinie, w przedszkolu, wśród rówieśników<sup>39</sup>. Ponadto nauczyciele, którzy sami bardzo często koncentrują się głównie na swojej funkcji związanej z nauczaniem i kształceniem umiejętności, zaniedbując pozostałe funkcje umacniają taki swój schemat w świadomości społecznej. Taki więc schemat roli nauczyciela egzystuje w kulturze i jest przekazywany nowym jej członkom, którzy asymilują dziedzictwo danej kultury już od momentu swych narodzin. Niewątpliwie jest też tak, pisze cytowana autorka, że funkcja dydaktyczna jest najbardziej charakterystyczna dla nauczyciela, a schemat poznawczy zawiera przede wszystkim dane o cechach najbardziej charakterystycznych dla jego przedmiotu, dane o tym, co wyróżnia daną osobę, w tym przypadku nauczyciela spośród innych osób. Funkcja wychowawcza i opiekuńcza jest charakterystyczna również dla rodziców, dziadków i innych osób znaczących dla dziecka, natomiast nauczanie, to sfera w dziecięcej świadomości prawie wyłącznie „zarezerwowana” dla nauczyciela. Siedmioletni uczniowie badani przez autorkę, patrzą na nauczyciela poprzez pryzmat jego roli zawodowej, natomiast zmienne osobowościowe charakteryzujące nauczyciela są przez nich niedoceniane. Brak uwrażliwienia na te zmienne na początku szkolnej drogi rodzi niebezpieczeństwo, że nauczyciel do końca pozostanie dla ucznia związany przede wszystkim z regułami, zasadami, uprawnieniami wynikającymi z jego roli zawodowej. Schemat nauczyciela zdominowany u dzieci w wieku lat siedmiu w tak dużym stopniu przez funkcję dydaktyczną, może zdaniem cytowanej autorki budzić niepokój. Uczniowie rozpoczynający szkolną edukację znajdują się w trudnej dla nich sytuacji, wkraczając do szkoły wchodzi w nową rzeczywistość, którą muszą dopiero poznać, przyswoić sobie reguły w niej obowiązujące, zrozumieć ich sens. W sytuacji obniżonego wieku startu

---

<sup>38</sup> K. Konarzewski, *Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, „Żak”, Warszawa 1995, s. 152.

<sup>39</sup> K. Appelt, *Dziecięcy schemat nauczyciela*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”. -Z. 14, 2000, s. 231-245.

szkolnego, z którym mamy do czynienia w Polsce, brak też dzieciom poczucia kontroli, znajdują się one bowiem w sytuacji, na którą nie mają wpływu, nikt nie pyta ich o to, czy mają ochotę pójść do szkoły, czy chcą wykonywać zadania wyznaczone przez nauczyciela, wymaga się od nich dostosowania do tej nowej dla nich sytuacji.

### **Oczekiwania interpersonalne czynnikiem determinującym interakcje w klasie szkolnej**

Ostatnia część artykułu dotyczy oczekiwań czyli mniej lub bardziej uzasadnionych przekonań na temat przyszłości. Są one nieodłącznym składnikiem codziennego życia i mogą dotyczyć zewnętrznych wobec nas stanów rzeczy (oczekiwania rzeczowe), nas samych (autooczekiwania) lub innych osób (oczekiwania interpersonalne). Reprezentują mechanizm, dzięki któremu na podstawie zdobytych doświadczeń oraz wiedzy jesteśmy w stanie przewidywać przyszłość<sup>40</sup>. Psychologowie społeczni od lat 60 dokumentują samospełniającą się naturę oczekiwań (włączając w to początkowo fałszywe oczekiwania) w takich istotnych dziedzinach jak edukacja, tworzenie wyobrażeń, bliskie relacje, atrybucje sukcesu i porażki, stereotypizacja i uprzedzenia oraz decyzje o zatrudnieniu. We wszystkich swoich przejawach oczekiwania interpersonalne odzwierciedlają subiektywną wiedzę jednostki (tj. przekonania), jak również cele i emocje. Nie są one jednak prywatnymi stanami umysłu. Często są komunikowane innym (w sposób ukryty lub jawny), stąd też zarówno kształtują, jak i są kształtowane przez kontekst społeczny. W tym znaczeniu oczekiwania społeczne stanowią kluczowe ogniwo, które wiąże to, co psychologiczne z tym co społeczne. Oczekiwania interpersonalne jednostek mogą wpływać na rzeczywistość społeczną na co najmniej trzy sposoby. Po pierwsze istnieją poznawcze konsekwencje utrzymywania oczekiwań. Gdy zostaną wyrażone, mogą zacząć żyć własnym życiem, w efekcie podzielenia własnych oczekiwań z innymi osobami jednostki mogą wpływać na innych i tworzyć środowisko informacyjne, które sprzyja rozprzestrzenianiu się takich oczekiwań. Po drugie po zakomunikowaniu oczekiwań przez jednostkę (nawet niewerbalne) obiekt (tj. adresat wiadomości) ujawnia tendencję do potwierdzania lub ucieleśniania oczekiwań przez swoje zachowanie, co jest podstawą odgrywania ról, konformistycznych zachowań i klasycznego efektu Pigmaliона. Po trzecie jednostki próbują sprawdzać

---

<sup>40</sup> S. Trusz, *Efekty oczekiwań interpersonalnych: Ujęcie interdyscyplinarne*, w: *Efekty oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Wybór tekstów, red. nauk. i przekład S. Trusz, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013, s. 33.

swoje oczekiwania na temat innych dotyczące rzeczywistości społecznej, czy są one poprawne czy nie.<sup>41</sup>

R. Merton jako pierwszy odkrył pod koniec lat czterdziestych dwudziestego wieku, mechanizm samospełniającego się proroctwa i przedstawił teoretyczny model procesów leżących u podstaw efektu oczekiwań, który psychologowie wielokrotnie empirycznie weryfikowali. Badacz dowiódł, iż zjawisko samospełniającego się proroctwa pojawia się wówczas, gdy formułowane przez ludzi założenia na temat przyszłych zdarzeń są fałszywe. Zjawisko to występuje bardzo często, lecz niekiedy można je pomylić z innymi zbliżonymi do niego pojęciami<sup>42</sup>. Potwierdzanie oczekiwań może przebiegać na dwóch poziomach- rzeczywistym oraz percepcyjnym. Zatem efekt oczekiwań może mieć zarówno korzystny jak i szkodliwy wpływ na rozwój intelektualny i społeczny dziecka<sup>43</sup>. Najlepiej zaobserwować to zjawisko w klasie szkolnej. Rzeczywisty przebieg oczekiwań występuje, gdy np. uczeń mało zdolny, uczeń nieakceptowany przez grupę rówieśniczą, niedostosowany społecznie lub zagrożony niedostosowaniem społecznym zaczyna po pewnym czasie przejawiać niewłaściwe zachowania i/lub mieć coraz gorsze wyniki w nauce. Percepcyjny przebieg oczekiwań polega na tym, że osoba wówczas nauczyciel dokonuje deformacji czynników poznawczych. Tłumaczy, objaśnia oraz zachowuje w pamięci wyniki i osiągnięcia ucznia zgodnie z własnymi założeniami oraz oczekiwaniami. Pozytywne oczekiwania prowadzą po pewnym czasie do poprawy wyników ucznia i/lub jego poziomu dostosowania społecznego. Zatem „kierunek wpływu-pozytywny lub negatywny- uzależniony jest od znaku oczekiwań”<sup>44</sup>. Należy zaznaczyć, że znacznie częściej nasze oczekiwania wobec innych osób lub wobec siebie ulegają ukształtowaniu poza naszą świadomością lub tylko

<sup>41</sup> Ibidem s. 31.

<sup>42</sup> Aby jednak nie doszło do takiej przypadkowej pomyłki, należy zapamiętać, że ze zjawiskiem samospełniającego się proroctwa mamy styczność tylko wtedy, gdy zostają spełnione trzy następujące warunki: sformułowane przez osobę A oczekiwania na temat osoby B muszą być fałszywe; oczekiwania osoby A muszą zostać zakomunikowane osobie B, oczekiwania osoby A, pomimo swojej pierwotnej fałszywości muszą zostać potwierdzone w zachowaniach osoby B.

<sup>43</sup> S. Trusz, *Samospełniające się proroctwa nauczycieli*, „Psychologia w Szkole”, nr 2, rok 2007, s. 88.

<sup>44</sup> S. Trusz, *Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 2, s. 42.

z niewielkim jej udziałem, oraz, że wszystkie oczekiwania (niezależnie od rodzaju i stopnia intensywności) mają swoje konsekwencje. Przy czym konsekwencje te mogą być pozytywne (np. wzmożona chęć do nauki) lub w przypadku zbyt wygórowanych oczekiwań albo wręcz przeciwnie- zbyt niskich oczekiwań, mogą przybrać negatywną postać (np. brak motywacji do nauki, zaniżona samoocena, a w skrajnych przypadkach nawet występowanie lęków czy depresji). Bardzo ważne jest, aby zdawać sobie sprawę, że raz sformułowane oczekiwania mogą oddziaływać na uczniów lub inne osoby przez bardzo długi okres czasu, może się tak zdarzyć nawet w przypadku braku kontaktu tej osoby z autorem oczekiwań<sup>45</sup>.

Znajomość oczekiwań nauczyciela jest ważna, by dobrze zrozumieć mechanizmy oceniania przez niego uczniów. Prace eksperymentalne potwierdzały, że oczekiwania nauczycieli wpływają na osiągnięcia uczniów. W klasycznych badaniach Rosenthal i Jacobson (1962) stwierdzono, że „dzieci od których oczekiwano rozwoju intelektualnego stawały się bardziej ożywione intelektualnie i niezależnie lub przynajmniej w taki sposób były postrzegane przez nauczycieli”, jakkolwiek wyniki eksperymentu *Pigmaliона* w klasie szkolnej stały się źródłem gorących sporów. U podstaw oczekiwań nauczycieli wobec uczniów wskazywano: atrakcyjność ucznia (akademicka, i społeczna/osobowościowa), zachowanie, informacje gromadzone w port folio ucznia, przynależność rasową i klasę społeczną<sup>46</sup>. Interesujących wyników dostarczają badania dotyczące procesów, za pomocą których ludzie wykorzystują interakcje społeczne do aktywnego testowania hipotez na temat osobowych cech innych jednostek. Psychologowie sądzą, że struktura i przebieg ludzkiego myślenia sprzyjają temu, że skwapliwie przyjmujemy strategię konfirmacyjnego testowania hipotez<sup>47</sup>. Ludziom łatwiej jest myśleć, iż obiekt zachowuje się zgodnie z jego zakładaną naturą (np. introwertyk *v.* ekstrawertyk), niż zakładać, że obiekt przeczy hipotezie. W związku z tym, przewidując, jakie zdarzenia nastąpią wraz z rozwojem interakcji, jednostka może uznać za łatwiejsze tworzenie umysłowych scenariuszy zdarzeń zbliżającej się interakcji, w której obiekt działa zgodnie z hipotezą jednostki, niż tworzyć scenariusze, w których obiekt sprzeniewierza się hipotezie. Jeśli

---

<sup>45</sup> S. Trusz, *Samospelniajace sie prorocтва ...* op.cit, s. 95.

<sup>46</sup> Jerome B. Dusek, Gail Joseph, *Podstawy oczekiwań nauczyciela: metaanaliza*, w: *Efekty oczekiwań interpersonalnych...* op.cit., s. 186.

<sup>47</sup> M. Snyder, William B. Swann, Jr., *Procesy testowania hipotez w interakcji społecznej*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ...*op.cit., s. 129.

reprezentacje zachowań obiektu, które potwierdzają hipotezy jednostki, są bardziej „dostępne” poznawczo niż reprezentacje naruszające hipotezę, wówczas mamy wszelkie powody by wierzyć, że jednostka przeceni prawdopodobieństwo, iż obiekt będzie w rzeczywistości zachowywać się w sposób, który potwierdza hipotezę. Liczne dowody sugerują, że ludzie używają „dostępności” jako heurystyki do oceny częstości: wydarzenia łatwe do przypomnienia oceniane są jako występujące z większą częstotliwością, niż zdarzenia trudne do przypomnienia. Dlatego z racji rozmyślenia w świetle hipotezy o zbliżającej się interakcji z obiektem jednostka będzie wierzyć, że działania potwierdzające hipotezę na temat jej osobowych cech wystąpią w dużej liczbie i że będą reprezentatywne dla jej prawdziwej osobowej natury<sup>48</sup>. W stopniu, w jakim jednostka wierzy, że zachowania potwierdzające hipotezę są typowe dla aktywności obiektu, może uznać za zasadne ograniczanie rozmowy do tych tematów, w których przypadku obiekt może dostarczyć najbogatszych informacji i najbardziej znaczących faktów na temat swego życia. W związku z tym jednostka może korzystać z interakcji społecznej jako sposobności do preferencyjnego gromadzenia dowodów, które potwierdza hipotezę. Tymczasem obiekt oceny będzie „szczodry” w dostarczaniu konkretnych działań potwierdzających hipotezę na temat jego natury. Ludzkie zachowania społeczne zmieniają się z sytuacji na sytuację na tyle, aby większość ludzi wobec których testowane są hipotezy, w pewnych sytuacjach i w pewnych momentach zachowywali się spójnie z badanymi hipotezami. Ci sami ludzie w innych sytuacjach i w innym czasie będą jednak prawdopodobnie zachowywać się w sposób, który zmierza do zaprzeczania tej samej hipotezy. Pedagog nie może zatem ignorować możliwych społecznych i interpersonalnych konsekwencji strategii confirmacyjnego testowania hipotez. W takim stopniu, w jaki jednostki notorycznie formułują i wcielają w życie strategie potwierdzania dla oszacowania trafności swoich hipotez i przekonań na temat innych ludzi, mogą stworzyć sobie świat, w którym wszystkie hipotezy same się potwierdzają, a wszelkie przekonania same się podtrzymują. Z tej perspektywy łatwiej zrozumieć dlaczego tak wiele popularnych przekonań na temat innych jest odpornych na zmianę.

Szczegółowe badania skierowane na źródła powstania oczekiwań przeprowadzili Jones i McGillis. Autorzy przekonują, że oczekiwania oraz przekonania wobec innych osób są tworzone w oparciu o dwie elementarne klasy informacji. „Po pierwsze, oczekiwania mogą być generowane na podstawie informacji o przynależności człowieka do określonej grupy społecznej

<sup>48</sup> Ibidem, s. 138.

lub demograficznej (oczekiwania opierane na kategorii). Źródłem drugiej grupy oczekiwań są informacje dotyczące cech i zachowań ujawnianych w różnych sytuacjach i/lub w dłuższym czasie (oczekiwania opierane na obiekcie)<sup>49</sup>. Warto na koniec wspomnieć o przykładzie oczekiwań w stosunku do samego siebie, czyli o mechanizmach samoutrudniania. Proces ten polega na tym, że z góry zakładamy nieosiągalność postawionego wcześniej celu, który w rzeczywistości wcale nie jest dla nas taki odległy i niemożliwy do zrealizowania.

### **Moderatory oczekiwań nauczycieli oraz sposoby komunikowania ich uczniom**

Na koniec warto wspomnieć o głównych moderatorach oczekiwań nauczycieli czyli „czynnikach wpływających na kierunek oraz siłę procesu komunikacji oraz potwierdzania przez uczniów pierwotnie nietrafnych oczekiwań”<sup>50</sup>. Oczekiwania nauczycieli mogą dotyczyć potencjału intelektualnego dzieci, ich dyspozycji osobowych, przyszłych zachowań interpersonalnych, motywacji czy gotowości podejmowania wyzwań edukacyjnych.<sup>51</sup> Istotnymi moderatorami interakcji w klasie szkolnej są ukryte teorie inteligencji nauczycieli<sup>52</sup> i schematy „ja” uczniów. „W przypadku osiągnięć szkolnych, najważniejsze schematy ‘ja’ uczniów dotyczą takich wymiarów, jak: zdolności intelektualne, motywacja do nauki, kompetencje, trwała gotowość do osiągnięcia wyznaczonych celów edukacyjnych.”<sup>53</sup> Dzieci w klasach początkowych w większości nie mają jeszcze ukształtowanych schematów własnej osoby, zatem są one szczególnie wrażliwe na oczekiwania nauczycieli. Badania potwierdzają zależność pomiędzy wiekiem uczniów, a wpływem oczekiwań nauczyciela. Okazało się, że w klasach trzecich dzieci są bardziej świadome zróżnicowanego traktowania. Przyczynia się to do tego, że oceny końcowe są bardziej uzależnione od rodzaju oczekiwań nauczyciela, niż w klasach młodszych. Nie oznacza to jednak, że dzieci w wieku przedszkolnym czy z klas zerowych, pierwszych i drugich, nie są podatne na kierowane wobec nich oczekiwania. Poziom podobieństwa pomiędzy nauczycielem a uczniem to kolejny czynnik pośredniczący w procesie kształtowania oczekiwań. „Po-

---

<sup>49</sup> Ibidem, s. 41-42.

<sup>50</sup> S.Trusz, *Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 2, s. 42.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>52</sup> S. Trusz, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 39.

dobieństwo może być nagradzające, ponieważ potwierdza słusność naszych poglądów.”<sup>54</sup> Podobne opinie i sądy na dany temat, zbliżone cechy osobowościowe- to wszystko wpływa na rodzaj oraz kierunek zachodzących interakcji. Często jednak nie docenia się roli jaką odgrywa stopień podobieństwa fizycznego. Wbrew pozorom nauczyciele bez problemu są w stanie odtworzyć obraz dziecka, którym byli, gdy po raz pierwszy w życiu usłyszeli szkolny dzwonek. Zazwyczaj doskonale pamiętają czy byli niscy czy też wyróżniali się wzrostem, czy mieli ładnie ostrzyżone włosy czy też długa grzywka przysłaniała im oczy. Wydaje się, że to są nic nie znaczące drobiazgi, lecz nauczyciele (oczywiście zazwyczaj zupełnie nieświadomie) odszukują wśród swoich podopiecznych tych, którzy wyglądem przypominają ich samych, tylko że parę lat wcześniej i kierują wobec nich wyższe oczekiwania niż wobec pozostałych. Oprócz podobieństwa istotnym czynnikiem jest również atrakcyjność fizyczna ucznia. Chodzi przede wszystkim o schludność ubioru, czystość, ogólne zadbanie. Ostatnie badania dotyczące znaczenia atrakcyjności fizycznej jako determinanty oczekiwań nauczyciela pozwoliły niektórym przyjąć, że nauczyciele mają wyższe oczekiwania wobec bardziej atrakcyjnych dzieci.<sup>55</sup> Klasa społeczna oraz status socjoekonomiczny również nie pozostają bez znaczenia. Przykładem potwierdzającym powyższe słowa jest badanie socjologa Raya Rista, które polegało na trzyletniej obserwacji czarnoskórych dzieci<sup>56</sup> Za inne determinanty oczekiwań nauczycieli (choć zapewne już mniej znaczące niż te wymienione wcześniej) uważa się stereotypy imion oraz nauczanie rodzeństwa przez tego samego nauczyciela wcześniej psychologowie potwierdzają także, że imię ucznia może mieć wpływ na oceny nauczycieli, zatem może być źródłem oczekiwań.<sup>57</sup> Przy czym uznaje się, że imiona bardziej popularne korzystniej wpływają na wystawiane oceny. Tak samo jak wcześniejsze nauczanie zdolnego i pilnego starszego rodzeństwa, kształtuje wyższe oczekiwania w stosunku do młodszych członków rodziny. Wiek dziecka jest istotnym kryterium wyznaczającym intensywność wpływu oczekiwań osób dorosłych. Młodsze dzieci postrzegają swoje sukcesy i nie-

<sup>54</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>55</sup> J. B. Dusek, G. Joseph, *Podstawy oczekiwań nauczyciela: metaanaliza*, [w:] *Efekty oczekiwań...*op.cit, s. 187.

<sup>56</sup> Rist zaobserwował, że już po kilku dniach od rozpoczęcia roku szkolnego nauczycielka dokonała podziału uczniów na trzy zbiorowości. Każda grupa dzieci siedziała przy innym stoliku. Zdaniem nauczycielki głównym kryterium podziału był poziom intelektualny podopiecznych, lecz jak się potem okazało, prawdziwym wyznacznikiem były dane o statusie socjoekonomicznym rodziców lub opiekunów uczniów

<sup>57</sup> J. B. Dusek, G. Joseph, *Podstawy oczekiwań...*op.cit., s. 204.



powodzenia tylko i wyłącznie przez pryzmat wysiłku jaki włożyły w daną pracę. Większość sądzi, że wszyscy rówieśnicy (np. cała grupa przedszkolna) posiadają takie same możliwości i szanse na wykonanie danego zadania. Dzieci, które wykonały polecenie najlepiej i zostały wyróżnione (np. ich praca plastyczna zajmuje honorowe miejsce w sali) wierzą, że stało się tak, ponieważ starały się bardziej niż inni, a nie dlatego, że w oczach nauczycielki są bardziej utalentowane plastycznie. Dla dzieci niewyróżnionych taki obrót sytuacji jest sygnałem, do tego, że następnym razem trzeba się bardziej postarać. Dopiero wraz z dojrzewaniem dzieci stają się zdolne do tego, by przyjąć teorię inteligencji rozumianej jako stabilna wewnętrzna cecha.<sup>58</sup> Bardziej też zaczynają przyglądać się zachowaniu nauczyciela i wysyłanym przez niego komunikatom (również tym niewerbalnym). Na ich podstawie kształtują obraz samego siebie oraz wyznaczają (zazwyczaj błędnie) granice swoich możliwości.

Po wytworzeniu przez nauczycieli oczekiwań, naturalnym następstwem jest przekazanie ich uczniom. Na podstawie licznych badań nad procesem komunikowania oczekiwań, Rosenthal zaproponował tzw. teorię czterech czynników pośredniczących w powstawaniu efektu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej.<sup>59</sup> Każdy czynnik jest utożsamiony z postępowaniem nauczyciela prowadzącym do wytworzenia nietrafnych oczekiwań, a następnie przekazania ich dzieciom. Zdaniem autora czynnik pierwszy – klimat komunikowany zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie jest związany z cieplejszym nastawieniem społeczno-ekonomicznym, zazwyczaj przejawianym przez nauczycieli wobec uczniów obdarzonych wysokimi oczekiwaniami.<sup>60</sup> Werbalne komunikaty przejawiają się w częstym chwaleniu dzieci, informowaniu ich o własnej satysfakcji wynikającej z możliwości pracy z nimi. Do niewerbalnych zaliczany jest przyjazny wyraz twarzy, uśmiechanie się, potakiwanie głową. W przypadku obdarzenia niskimi oczekiwaniami, atmosfera tworzona przez nauczyciela będzie mniej przyjazna. Czynnik wydajności dotyczy tendencji nauczycieli do dawania swoim 'specjalnym' uczniom większej ilości szans na odpowiedź.<sup>61</sup> Dzieci obdarzone niskimi oczekiwaniami mają więcej czasu na udzielenie odpowiedzi, częściej są do nich kierowane pytania oraz polecenia. W przypadku poja-

---

<sup>58</sup> R.S. Weinstein, H.Marshall, L.Sharp, M.Botkin, *Pigmalion i uczeń: wiek i miejsce zajmowane w klasie szkolnej a świadomość oczekiwań nauczyciela u dzieci*, w: *Efekty oczekiwań...* op. cit., s. 505.

<sup>59</sup> S.Trusz, *Efekt oczekiwań...* op. cit., s. 50.

<sup>60</sup> S.Trusz, *Oczekiwania interpersonalne w...* op. cit., s. 42.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 42.

wienia się trudności, nauczyciel zazwyczaj zadaje tzw. pytania pomocnicze mające na celu doprowadzenie ucznia do poprawnego rozwiązania. Dzieci o niskich oczekiwaniach nie mają czasu do namysłu, ponieważ nauczyciel sądzi, że „i tak nic nie wymyślą”, a pytania zazwyczaj przekierowywane są do „lepszyc” uczniów.

Trzecim czynnikiem jest wkład, który odnosi się do ilości oraz stopnia trudności materiału przekazywanego uczniom. Dzieci uznane za „zdolniejsze” będą otrzymywały więcej zadań o bardziej rozbudowanej treści, a co za tym idzie (zgodnie z teorią samospełniającego się prorocтва) ich wyniki w niedługim czasie najprawdopodobniej znacznie się poprawią. Zaś wykonywanie przez dzieci poleceń mniej skomplikowanych, często zbyt prostych, nie doprowadzi do większej ilości ich naukowych sukcesów. Nie dość, że ich poziom umiejętności nie będzie wzrastał to w skrajnych przypadkach może nawet ulec obniżeniu. Ostatni z czynników, tj. sprzężenia zwrotne, związany jest ze stosowanymi przez nauczyciela pochwałami, krytyką, karami i nagrodami. Zdaniem Rosenthala, nauczyciele kierują wobec dzieci obdarzanych wyższymi oczekiwaniami większą ilość pozytywnych sprzężeń zwrotnych (tj. pochwał i nagród) oraz mniejszą ilość sprzężeń negatywnych (tj. krytyki i kar), w porównaniu do uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami.<sup>62</sup> Późniejsze badania Rosenthala dowiodły, że klimat ma największy wpływ na wyniki w nauce, następnie kolejno: wkład, wydajność oraz sprzężenia zwrotne.

Należy podkreślić, że w teorii czterech czynników pośredniczących nie chodzi o to, aby nauczyciel traktował wszystkich jednakowo<sup>63</sup>, ale dostosowywał swoje działania do potrzeb uczniów i pamiętał, że „kluczową kwestią jest adekwatność zróżnicowanego traktowania uczniów.”<sup>64</sup>

## **Podsumowanie**

Perspektywa interakcyjna jest jednym ze sposobów oglądu życia szkoły – jej kultury dydaktycznej, organizacyjnej, środowiska wychowawczego i komunikacji symbolicznej. W podejściu tym interakcje edukacyjne rozpatruje się zarówno w skali mikro, jak i makrospołecznej. Z perspektywy

<sup>62</sup> S. Trusz, *Efekt oczekiwań...*op.cit, s. 57.

<sup>63</sup> Każde dziecko jest inne i potrzebuje różnego rodzaju wsparcia, nie będziemy wszakże wywoływać do odpowiedzi, kilka razy w ciągu lekcji, ucznia posiadającego zaburzenia mowy (np. jąkanie). Nie będziemy też uczniowi, który nie opanował jeszcze umiejętności dodawania dawać zadania wymagające znajomości tabliczki mnożenia.

<sup>64</sup> T. L. Good, *Dwie dekady badań nad oczekiwaniami nauczyciela: wyniki i przyszłe kierunki poszukiwań*, [w:] *Efekty oczekiwań...*op.cit., s. 481.

symbolicznego interakcjonizmu, szkoła jest zbiorem wspólnych, czasem zgodnych, czasem rozbieżnych definicji sytuacji. Te definicje są podstawą interakcji nauczyciela i ucznia a jakość tych interakcji ostatecznie decyduje o pozycji szkolnej dziecka. W niniejszym tekście problematyka interakcji w klasie szkolnej analizowana była przez pryzmat reprezentacji społecznych i oczekiwań interpersonalnych. Reprezentacje społeczne, kategoriale schematy poznawcze i oczekiwania interpersonalne są kategoriami kluczowymi dla powstawania interakcji, szczegółowo analizowanymi na gruncie psychologii społecznej i użytecznymi w dociekaniach pedagogicznych. Obok socjologicznego i komunikacyjnego ujęcia interakcji, pedagogowi niezbędna jest ugruntowana wiedza o psychologicznych podstawach interakcyjności, albowiem są one decydujące dla kształtowania i podtrzymywania osobistych teorii i ideologii pedagogicznych. Antropolodzy kultury i interakcjoniści rozpatrują szkołę jako płaszczyznę życia społecznego lub szerzej – system społeczno-kulturowy, uznając za istotne dostrzeżenie związku szkoły z systemem społecznym, w którym ona funkcjonuje. Zachowania nauczycieli, podobnie jak uczniów, są bowiem wypadkową oddziaływania dwóch elementów systemu społecznego: szkoły jako instytucji wraz z narzuconymi przez nią wymogami roli oraz ich indywidualnych osobowości (możliwości, potrzeb, poglądów). Dlatego też w strukturze szkoły obecne są dwa wymiary: instytucjonalny (normatywny) i jednostkowy (personalny). Chcąc zrozumieć zachowania nauczycieli i uczniów, musimy każdy z nich uwzględnić i mieć świadomość złożonych ich powiązań, dlatego wnioskowanie psychologiczne powinno stać się istotnym elementem przygotowania zawodowego nauczycieli.

### **Bibliografia**

- Appelt K., *Dziecięcý schemat nauczyciela*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”. Socjologia Wychowania. Z. 14, 2000, s. 231-245.
- Babiuch M. E., *Wiedza potoczna uczniów o szkole*, w: *Wiedza potoczna w szkole*, pod red. E. Dryll i J. Trzebińskiego, Oficyna Wydawnicza WP UW, Warszawa 1994.
- Bałachowicz J., *Kultura dydaktyczna w klasach niższych – bariery i szanse zmiany*, w: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red.: H, Siwek, M. Bereznicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011.
- Bauman Z., *Znanięcki nasz współczesny* [w:] *Teoria socjologiczna Floriana Znanięckiego a wyzwania XXI wieku*, (red.) E. Hałas, Wyd. TNKUL, Lublin 1999.

- Berger P. L., Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości: traktat z socjologii wiedzy*, przeł. i przedm. opatrzył J. Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2010.
- Bornstein Marc H., *Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem: dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Brzezińska A. & Lutomski G. & Smykowski, s.39-64, Zysk i Spółka, Warszawa 1995.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas 2006.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Gilly M., *Nauczyciel-uczeń: role instytucjonalne a reprezentacje*, (red.). A. Gurtycka, PWN, Warszawa 1987.
- Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Impuls, Kraków 2005.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji, Ku perspektywie społeczno – kulturowej w edukacji*, „Forum Oświatowe” 1(46).
- Konarzewski K., *Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, „Żak”, Warszawa 1995.
- Krzychała S., B. Zamorska, *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, w: *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.
- Kubiak W., *Interpretacyjny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, w: *Nauczyciel – uczeń : między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Impuls, Kraków 1996.
- Lachowicz-Tabaczek T., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk 2004.
- Lubomirska K., *Pedagogika interaktywna i konstruktywistyczna – teoria i praktyka*, w: *Pedagogika małego dziecka: wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj IBE, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2007.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej: o społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.

- Mieszalski S., *Odmiany interakcyjności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” R. 78, nr 1/2 (2007), s. 5-12.
- Między ludźmi... : oczekiwania, interesy, emocje*, red. K. Skarżyńska; Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem : obszary napięć i typy interakcji* [II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: Demokracja a wychowanie, Toruń 31.08.–02.09.1995: materiały z sekcji XV], red. M. Dudzikowa, Impuls, Kraków 1996.
- Społeczne ścieżki poznania*, red. M. Kossowska, M. Śmieja, S. Śpiewak, GWP, Gdańsk 2005.
- Szczurek-Boruta A., *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno –pedagogiczne i osobowościowe)*, w: *Nauczyciel – uczeń : między przemocą a dialogiem : obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Impuls, Kraków 1996.
- Sztompka P., *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] *Barwy codzienności: analiza socjologiczna*, red. nauk. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Trusz S., *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Trusz S., *Efekty oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Wybór tekstów, red. naukowa i przekład S.Trusz, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2013.
- Trusz S., *Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 2012.
- Trusz S., *Samospełniające się proroctwa nauczycieli*, „Psychologia w Szkole”, nr 2, 2007.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna – system poznawczy i procesy spostrzegania ludzi*, UG, Gdańsk 1986.
- Wołodkiewicz K., *Postrzeganie uczniów przez nauczycieli*, Fundacja PRO POMERANIA, Słupsk 2013.
- Znanięcki F., *Relacje społeczne i role społeczne: niedokończona socjologia systematyczna*, PWN, Warszawa 2011.
-

## **Interaction in the classroom from the perspective of social representation and interpersonal expectations**

The purpose of the text is to explore issues of diverse patterns of teacher-student interaction in the context of the social representation and interpersonal expectations. Relationships in the classroom are considered micro, from the perspective of psychosocial, which allows to better understand the mechanisms responsible for the differentiation of the position of the child in school. The text is a theoretical investigation, the implications of which could become the basis of empirical research. Discusses the basics of education and upbringing interactivity, the teacher's role in shaping the culture of teaching the class, being reciprocal representation of interaction, interpersonal expectations of pupils and teachers to the moderators of these expectations.