

Milczenie w dyskursie lekcyjnym

Przyczyny i prewencja

JAN ILUK

Problem powstrzymywania się od wypowiadania się w dyskursie lekcyjnym jest podejmowany sporadycznie w metodycznej literaturze przedmiotu, mimo że w praktyce edukacyjnej zdarza się często¹. Bezpośrednim impulsem do zajęcia się tym zagadnieniem był incydent milczenia kolektywnego na seminarium z teorii komunikacji². Czy za niechcianą ciszę na zajęciach odpowiada zmęczenie, niechęć do wypowiadania się, obawa, czy dezaprobata dla mówiącego? W artykule omówiono przyczyny milczenia w grupie oraz próby poszukiwania sposobów zapobiegania temu zjawisku.

Milczenie według *Słownika języka polskiego* PWN oznacza, po pierwsze, ciszę, która zapada, kiedy żadna z obecnych osób nic nie mówi, po drugie – powstrzymywanie się od wyrażania swojej opinii. *Wielki słownik języka polskiego* definiuje milczenie jako sytuację, w której nikt nic nie mówi lub nie ma wypowiedzi na jakiś temat. W szerszym znaczeniu wyraz ten określa wszelkie niemówienie; w znaczeniu węższym rozumie się pod tym pojęciem świadome i wolicjonalne powstrzymanie się od wypowiadania słów. Według Dąbmskiej (1963: 73) milczenie może być:

- a) wyrazem i środkiem komunikowania;
- b) środkiem taktycznego działania;
- c) symptomem charakterologicznym;
- d) kategorią moralną;
- e) kategorią estetyczną;
- f) kategorią mistyczną.

W dalszej części artykułu zajmiemy się tymi funkcjami milczenia, które są istotne w dyskursie lekcyjnym.

Funkcje milczenia w dyskursie lekcyjnym

Celem dyskursu lekcyjnego jest transmisja wiedzy i umiejętności, a jedna z powszechnie stosowanych form podawczych to dialog. Opiera się on na działaniach językowych niezbędnych do realizacji swojej funkcji. Steruje nim z reguły nauczyciel, który wyznacza cel i zadania rozmowy. Forma dialogowa zakłada współpracę mimo braku symetrii komunikacyjnej. Nauczyciel decyduje o tym, kto i w jakiej kolejności zabiera głos. Jest też osobą, która z racji pełnionej funkcji ocenia adekwatność i poprawność językową wypowiedzi. W trakcie dyskursu lekcyjnego nauczyciel wyznacza fazy ciszy i mówienia.

Cisza jest niezbędna do niezakłóconego przekazu wiedzy i stanowi ważny element interakcji na lekcji. Milczenie wyznacza granice wypowiedzi. Wspiera proces skupienia

1 Przegląd literatury anglojęzycznej na ten temat podaje Wiśniewska (2012).

2 Plastyczny opis milczenia grupy i związanych z tym odczuć lektorki w trakcie prowadzonych zajęć w kontekście interkulturowym podaje Hofman (1992: 57).

i koncentracji energii poznawczej. Wprowadzana cisza wykorzystywana jest do uspokojenia lub zdyscyplinowania grupy, ukierunkowania myślenia. Ułatwia działania inwentywne, wymagające namysłu. Zachowanie ciszy wyznacza ją normy społeczne. Jest też wyrazem kultury rozmowy, tj. implikuje słuchanie, a w sytuacji edukacyjnej wyrazem szacunku dla nauczyciela i pozostałych uczestników procesu edukacyjnego dążących do zdobywania wiedzy (Olearczyk 2016: 57).

Jednak cisza jako świadome powstrzymanie się od komunikacji w sytuacji oczekiwanej reakcji werbalnej jest niepożądana i dlatego oceniana negatywnie. Wywołuje stres, ponieważ narusza elementarne zasady interakcji między osobami niepozostającymi w bliskiej zażyłości³. Zakłóca też tok lekcji, przez co utrudnia osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych. W przypadku zajęć językowych opóźnienia lub wręcz uniemożliwia szybki rozwój kompetencji komunikacyjnych.

Wysoki poziom świadomości funkcji milczenia w komunikacji werbalnej potwierdziły badania Śniatkowskiego (2002: 38–48) wśród uczniów klas siódmych. Wynika z nich, że świadome stosowanie milczenia w akcie komunikacyjnym może być środkiem sygnalizującym uprzejmość i zainteresowanie, ale też:

- a) uczucia, często negatywne, np. gniew, niechęć do rozmowy lub kontaktu z drugą osobą, zdenerwowanie, wstyd, brak zainteresowania, obojętność;
- b) postawę buntu, przekory;
- c) dezaprobatę;
- d) w sferze intelektualnej: niewiedzę lub nieprzygotowanie do zajęć;
- e) uchylanie się od odpowiedzi na zadane pytanie;
- f) swoiście rozumianą obronę;
- g) cechę charakterologiczną, np. nieśmiałość, małomówność, skrytość;
- h) zmęczenie;
- i) potrzebę czasu do przygotowania wypowiedzi.

Z perspektywy nauczyciela milczenie uczniów jest najczęściej interpretowane jako wyraz niewiedzy⁴, nieprzygotowania się do zajęć lub braku elementarnych umiejętności kognitywnych⁵. Ujawniają się one m.in. w pracy z tekstem, często dłuższym i abstrakcyjnym, np. w przypadku

nieumiejętności ustalenia głównych tez, definicji pojęć, interpretacji zawartych stwierdzeń, odczytywania odniesień inter- i intratekstowych itp. – ogółem, umiejętności analizy tekstu na głębszych poziomach (Iluk 1998: 18).

Przyczyny milczenia w trakcie prowadzonego dyskursu lekcyjnego

Doświadczwszy dłuższego i uporczywego milczenia kolektywnego podczas seminarium, poprosiłem jego uczestniczki o udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytanie, w jakich okolicznościach wybierają milczenie jako formę interakcji. Ankietowane studentki wymieniły kilka istotnych powodów.

Zmęczenie fizyczne

Do incydentu milczenia doszło na zajęciach, które odbywały się w godzinach popołudniowych, czyli w porze dnia, w której u znacznej liczby osób występuje najniższy poziom aktywności umysłowej uwarunkowany fizjologicznie. Efekt ogólnego zmęczenia mogą dodatkowo wzmacniać: niewyspanie oraz niesystematyczne spożywanie posiłków lub niewłaściwa dieta, która skutkuje niedoborem zasobów energetycznych w organizmie. Ich poziom wpływa na efektywność pracy umysłowej, a konieczność aktywizowania uwagi dowolnej przyczynia się do ich jeszcze szybszego zużycia.

Skalę i przyczyny zmęczenia fizycznego uczniów przedstawiają dane zawarte w raporcie Rzecznika Praw Dziecka⁶. Wynika z niego, że dla prawie połowy uczniów klas siódmych treści lekcji nie są zrozumiałe (dotyczy to zwłaszcza matematyki – 54 proc., fizyki – 53 proc. oraz chemii – 38 proc.). W takiej sytuacji nie dziwi to, że szkołę ze zmęczeniem kojarzy niemal 46 proc. uczniów, a prace domowe – aż 70 proc. z nich. 48 proc. nauczycieli przyznaje, że treści nauczania są zbyt obszerne. Dotyczy to takich przedmiotów jak język polski (75 proc. ankietowanych nauczycieli), historia (75 proc.), geografia (64 proc.), matematyka (62 proc.) i język angielski (59 proc.). Skutkiem tego na lekcji omawia się średnio 60 proc. zalecanego materiału, resztę zaś uczeń musi opanować w ramach pracy domowej. Mając na uwadze powyższe, można uznać nieustannie odczuwane zmęczenie fizyczne za ważny powód pasywnej partycypacji w zajęciach lekcyjnych.

3 W pracach pragmatycznych wskazuje się na podstawowe znaczenie maksymy kooperacji (Grice 1977: 96) lub współdziałania (Leech 1983: 7) w prowadzeniu rozmowy. Implikują one dobrą wolę podtrzymania rozmowy oraz poszukiwania sposobu organizacji swojego udziału w konwersacji, tak jak tego wymaga cel lub kierunek rozmowy. Ich mniej lub bardziej świadome naruszenie skutkuje zaburzeniem (przerwaniem) normalnego toku interakcji werbalnej (Awdziejew 2005: 131).

4 Nieudzielenie odpowiedzi na pytanie może być wynikiem nie tyle niewiedzy, ile czasowego braku dostępu do informacji zakodowanej w pamięci długotrwałej. Tak się dzieje, jeżeli informacje są zapamiętywane mechanicznie bez powiązań asocjacyjnych. Pytania naprowadzające, mające wywołać efekt torowania, czyli zaktywizowania stosownych schematów poznawczych (struktur wiedzy), w takich sytuacjach są mało skuteczne.

5 Katalog takich sprawności został wymieniony w: Iluk (1998: 25–27).

6 „Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej” – raport RPD przygotowany na podstawie sondażu opinii młodzieży, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, Warszawa 2018. brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_z_badiania_sytuacji_szkolnej_siodmoklasistow.pdf.

Również w ocenie ankietowanych studentów zmęczenie jest jedną z głównych przyczyn milczenia. Aby zatem zwiększyć aktywność uczestników zajęć, należy starać się zneutralizować negatywne skutki ich zmęczenia. Możliwości oddziaływania terapeutycznego są z natury rzeczy bardzo ograniczone, choć można podjąć pewne kroki, które ułatwią pracę, np. przewietrzyć duszną salę wykładową.

Niechęć do udzielania odpowiedzi, zwłaszcza na pytania otwarte

Powszechnie stosowaną formą podawczą jest dialog lekcyjny inicjowany przez nauczyciela. Ma on charakter informacyjno-weryfikacyjny. Według van Liera (1996: 154) składa się z trzech faz:

- inicjacji lub pytania ze strony nauczyciela (I);
- reakcji lub odpowiedzi ze strony uczących się (R);
- reakcji zwrotnej (*feedback*) nauczyciela (F).

Interakcja według schematu IRF jest z reguły ukierunkowana na realizację założonego celu. Szczególna uwaga może być skierowana na przekaz nowej wiedzy lub aktywizację już posiadanej. Zadawane pytania mogą służyć kontroli rozumienia nowych treści nauczania lub stopnia ich opanowania. W działaniu edukacyjnym poszczególne funkcje pytań ząbają się i dlatego w praktyce trudno je oddzielić. Inicjowanie dyskusji na lekcji przez zadawanie pytań jest niezwykle częste. Z niemieckich badań wynika, że na jednej lekcji języka obcego nauczyciel zadaje od 25 do 58 pytań (Heuer 1983). Według ustaleń Kubackiej (2018: 169 i 177) pytania o uzupełnienie o charakterze odtwórczym na jednej lekcji stanowią średnio 70–75 proc. wszystkich zadawanych. Ze względu na swoje metodyczne funkcje ten typ pytań wydaje się więc szczególnie użyteczny w interakcji lekcyjnej. Z badań Śniatkowskiego (2002: 32) wynika jednak, że pytania tego rodzaju znacznie częściej wywołują tzw. milczenie tematyczne (treściowe) w miejscu oczekiwanej odpowiedzi. Ma ono charakter intencjonalny, a jego przyczynami mogą być: deficyt wiedzy, nieprzygotowanie się do zajęć, zbyt łatwy lub zbyt trudny materiał, tematy drażliwe lub osobiste (Wiśniewska 2012: 69 i n.). Zachodzi tu zatem jawny paradoks: nauczyciele chętnie i z pełnym przekonaniem kierują do uczniów pytania, ci natomiast niechętnie udzielają na nie odpowiedzi. Powszechną reakcją na takie milczenie jest kumulacja pytań o podobnej treści: przeformułowanych, motywujących lub naprowadzających. Mają one spowodować lepsze zrozumienie intencji interrogatywnej, ale – paradoksalnie – odbierane są jako forma ponaglenia do udzielenia odpowiedzi (Kubacka 2018: 162).

Z perspektywy ankietowanych studentek milczenie jako reakcja na zadane pytanie jest na wskroś intencjonalne i może być spowodowane:

- brakiem opinii na dany temat;
- brakiem zainteresowania poruszonym tematem;
- przekonaniem, że na zadane pytanie nie ma się zadowalającej odpowiedzi.

Zastanawiające w tym kontekście jest to, że nie wymieniono tu wskazywanych w literaturze przedmiotu powodów milczenia na zajęciach akademickich (por. Wiśniewska 2012: 70; Śniatkowski 2002: 38–48), takich jak:

- nierozumienie pytania lub polecenia nauczyciela;
- brak przygotowania się do zajęć (niewiedza);
- wysoki stopień trudności tekstu;
- skłonność do stawiania sobie wysokich wymagań;
- niekorzystna atmosfera na zajęciach;
- potrzeba wyrażenia biernego oporu;
- niechęć przed ujawnieniem swoich myśli lub emocji (wewnętrzne blokady);
- nieprzyjazna postawa wykładowcy;
- mało czasu na przygotowanie odpowiedzi;
- trudności z koncentracją;
- nienadążanie za tokiem zajęć.

Można przyjąć, że powodem ich niewymienienia przez ankietowanych studentów była niechęć do ujawnienia swoich słabości.

Ważnym źródłem świadomego unikania odpowiedzi na pytania mniej lub bardziej otwarte jest utrwalone przekonanie wyniesione ze szkoły, że na zajęciach zawsze trzeba udzielać odpowiedzi satysfakcjonujących nauczyciela. Jest to widoczne w przypadku *display questions*, zadawanych wyłącznie w celu sprawdzenia lub reprodukcji przekazanej wcześniej wiedzy. Nieadekwatna odpowiedź ujawnia bowiem braki wiedzy i może być przyczyną utraty twarzy lub innych niepożądanych konsekwencji. Nawyk milczenia w sytuacji, w której czegoś się nie wie lub nie rozumie, jest w polskiej szkole mocno zakorzeniony i przenoszony również na pozaszkolne płaszczyzny interakcji werbalnej. Potwierdzają to np. obserwacje zachowań Polaków w obcojęzycznej komunikacji biznesowej (Blusz 2008: 134). Z komunikacyjnego, ale też metodycznego punktu widzenia takie przekonanie jest nieracjonalne, ponieważ pod każdym względem działa hamująco. Efektywna nauka zależy w dużej mierze od tego, czy przed przetworzeniem nowych informacji zostanie zaktywizowana posiadana już wiedza o danym temacie. Jest to zabieg zalecany w metodykach opierających się na koncepcjach konstruktywistycznych. Uruchamia on odpowiednie schematy kognitywne niezbędne do integracji nowej porcji wiedzy z już posiadaną lub modyfikuje istniejące struktury kognitywne w umyśle uczniów w celu zrozumienia i zapamiętania zupełnie nowych treści nauczania. Bez zaistnienia tego procesu nauka nie może być efektywna, a zapamiętanie informacji trwałe.

Ogólnie rzecz biorąc, pytania zadawane na lekcji mogą odnosić się do wiedzy deklaratywnej uczniów lub inicjować głębsze przetworzenie treści przez inferowanie, elaborację, stawianie hipotez itp. (Iluk 1998: 16). Mogą one mieć na celu m.in. kształcenie umiejętności:

- a) poszukiwania odpowiedzi opartych na własnych doświadczeniach lub wiedzy;
- b) kojarzenia faktów, konstruowania logicznych związków między informacjami;
- c) interpretacji abstrakcyjnie sformułowanych poglądów i tez lub ich egzemplifikacji;
- d) formułowania hipotez;
- e) wykorzystania zdobytej wiedzy i jej transferu;
- f) samodzielnego formułowania dłuższej wypowiedzi.

Z powyższego wynika, że pytania otwarte stymulują rozwój wiedzy i umiejętności kognitywnych oraz stwarzają większe możliwości odpowiedzi niż pytania zamknięte. Jeśli tak postawione zadanie edukacyjne wywołuje strategię uniku, wówczas świadczy to o silnym przyzwyczajeniu do mechanicznej reprodukcji płytko przetworzonej wiedzy. Taki styl uczenia się i nauczania wymuszają zapewne usankcjonowane w naszym kraju formy weryfikacji wiedzy w formie zadań testowych. W konfrontacji z inną kulturą nauczania, opierającą się na konstruktywistycznych koncepcjach uwzględniających zasady pracy mózgu oraz integrację procesów *bottom up* i *top down*, uczniowie/studenti zmuszani są do odgrywania ról, do których nie są przyzwyczajeni ani kognitywnie, ani emocjonalnie⁷. Z tego powodu bariera emocjonalna działa tu silnie hamująco, czego skutkiem jest brak woli zrozumienia sensu zadawanych pytań inicjujących określone zadania edukacyjne i w konsekwencji uporczywe stosowanie strategii uniku m.in. w formie milczenia. Milczenie – jak pisze jedna z ankietowanych studentek – jest korzystniejszą reakcją na pytanie, ponieważ pozostawia zainteresowane osoby w „bezpiecznej strefie bez narażania się np. na krytykę czy ośmieszenie”. W takich sytuacjach milczenie ma zniecierpliwic prowadzącego zajęcia, by pod presją uciekającego czasu sam udzielił odpowiedzi na postawione pytanie.

Silnie utrwalona obawa przed utratą twarzy

Z punktu widzenia studentów pytania do konkretnej osoby mogą ujawnić braki w wiedzy i skompromitować pytanego na forum grupy. Problem ten został ujęty przez jedną z ankietowanych studentek w następujący sposób:

Lęk przed negatywnymi reakcjami innych uczestników zajęć sprawia, że dana osoba boi się zapytać, jeśli czegoś nie rozumie. Nie chce też, aby inni pomyśleli, że jest gorsza lub posiada mniejszą wiedzę. Często wy-daje się jej, że jest tą jedną, która czegoś nie wie, a to może być powodem jej wyalienowania. [...] Niechęć udzielenia odpowiedzi na pytanie prowadzącego zajęcia lub wyrażenia opinii może być spowodowana brakiem jakiegokolwiek opinii na dany temat. W takiej sytuacji uczeń/student uważa, że „lepiej na dany temat milczeć, aniżeli gadać głupoty”.

Ludzie wypowiadają się chętniej, jeżeli wyrażane treści są zgodne z poglądem większości. W odwrotnej sytuacji milczenie jest wyrazem przekonania, że własny pogląd jest odosobniony i że z tego powodu wypowiadającemu się grozi utrata twarzy lub wykluczenie z grupy. Dla 80 proc. osób deklarujących się jako lękliwe jest to najważniejszy powód, aby powstrzymać się od wypowiedzi (Rusek 2004: 180). Tak motywowany lęk sprawia, że pytań kierowanych do całej grupy student nie odbiera indywidualnie i nie czuje się zobowiązany do udzielenia odpowiedzi. Stosując strategię uniku, milczący liczy na to, że w grupie znajdzie się ktoś, kto zabierze głos w poruszonej kwestii. Osoby z natury odważniejsze i przyzwyczajone do aktywnej partycypacji w zajęciach, regularnie zabierające głos, utrwalają postawę milczenia u pozostałych jej członków.

Zdarza się, że źle rozumiane poczucie solidarności i lojalności w grupie zmusza do przyjęcia postawy milczenia kolektywnego. Jeśli taka postawa nabiera charakteru uporczywego – o czym świadczą: przedłużający się czas ciszy, bezruch, opuszczone głowy, unikanie kontaktu wzrokowego – wówczas sygnalizuje ona opór, próbę zakłócenia interakcji i wywarcia presji na nauczyciela. Weryfikuje też jego wytrzymałość psychiczną, ponieważ milczenie lub zwlekanie z odpowiedzią na pytanie dłużej niż dwie sekundy wywołują zakłopotanie pytającego i naruszają elementarne zasady interakcji werbalnej ukierunkowanej na określony cel. Sytuacje takie skutecznie utrwalają pasywną postawę w toku zajęć i są kontrproduktywne w procesie kształcenia umiejętności zabierania głosu i kultury żywego słowa. Są to ważne cele edukacyjne, których zakresy zostały scharakteryzowane w skalach kompetencyjnych dotyczących strategii interakcyjnych: wymiany informacji, zabierania głosu, współdziałania w interakcji i prośby o wyjaśnienie (ESOKJ 2003: 73 i n.). Wielokrotnie wspomina się w nich kwestię współpracy interpersonalnej, umiejętność

⁷ Czytanie opierające się na procesach *bottom up* (od szczegółu do ogółu) polega na rozpoznawaniu liter, sylab, wyrazów, aż zostanie zrozumiana cała fraza lub zdanie. Procesy *top down* (od ogółu do szczegółu) bazują na wiedzy i doświadczeniu czytającego, które umożliwiają wysuwanie hipotez na temat zawartości tekstu i ich ciągłej weryfikacji. Efekt czytania jest funkcją oczekiwań czytelnika.

podtrzymywania rozmowy lub dyskusji oraz monitorowania przebiegu i schematów interakcyjnych, a także ich efektów (tamże: 81–82). Szkoda, że problematyka milczenia w interakcji uwarunkowanego nie tylko charakterologicznie, lecz także kulturowo nie została ujęta w sposób eksplcytny w wyienionych skalach i komentarzach do nich, ponieważ różnice kulturowe w zakresie konwencji milczenia i czasu jego trwania w interakcji mogą prowadzić do nieadekwatnej interpretacji prowadzącego.

Na lekcji języka obcego dochodzi jeszcze lęk językowy, tj. obawa przed popełnieniem błędu i ewentualnymi negatywnymi konsekwencjami (Marzec-Stawiarska 2011). Tę przyczynę milczenia deklaruje prawie 21 proc. badanych uczniów i połowa ankietowanych studentów anglistyki. Z kolei 77 proc. uczniów i 58 proc. studentów milczenie wyjaśnia brakiem środków językowych do sformułowania odpowiedzi (Stanienda 2002: 65–66). Z badań Rusek (2004: 176) wynika, że z powodu lęku przed popełnieniem błędu, krytyką, złą oceną lub utratą twarzy aż 69 proc. ankietowanych studentów germanistyki świadomie wybierało milczenie nawet na zajęciach rozwijających kompetencję komunikacyjną.

Milczenie jako symptom charakterologiczny

Preferowana przez niektórych postawa milczenia wynika z takich cech charakteru, jak: małomówność, skromność, skrytość, nieśmiałość lub poczucie wstydu związane z byciem obserwowanym. Są to cechy, które u sporej populacji (około 38 proc.) negatywnie oddziałują na elokwencję i partycypację w dyskursie, destabilizują sposób myślenia i płynność wypowiedzi, powodują niepodejmowanie tematu. Osoby nieśmiałe i introwertyczne mówią z reguły mniej, tolerują dłuższe okresy milczenia i rzadko przerywają (Baumann 2005: 31 i 39). Według badań Rusek (2004: 183) 55 proc. osób deklarujących się jako lękliwe wykazywało silną tendencję do milczenia w trakcie zajęć językowych. Jednym z powodów była zbyt duża koncentracja uwagi na kwestiach gramatycznych. Brak pewności co do poprawności wypowiedzi skłaniał je do milczenia. Są to osoby wyczułone na przejawy odrzucenia lub nawet tylko możliwość niezaakceptowania odpowiedzi. Potwierdza to następujący fragment wypowiedzi ankietowanej studentki:

[Studentki] nie chcą się wypowiadać, gdyż nie czują się swobodnie w wyrażaniu własnych opinii. [...] Nie chcą, żeby inni myśleli, że są gorsi czy mają mniejszą wiedzę. Może się im wydawać, że są jedynymi, którzy tego nie wiedzą, i przez to mogą czuć się wyalienowani.

[...] Są też osoby, które nie lubią, gdy wskazuje się na nie i oczekuje od nich odpowiedzi, ponieważ czują presję i wzrok całej grupy skierowany w ich stronę, co potęguje stres i brak swobody w wypowiedzianiu się.

Przytoczona wypowiedź sygnalizuje nieadekwatną samoocenę. Osoba nieśmiała paradoksalnie stawia się w centrum uwagi i jest przekonana, że otoczenie czeka tylko na to, aby ją przyłapać na braku wiedzy. Lęk przed kompromitacją i/lub wyobcowaniem sprawia, że przywiązuje ona nadmierną wagę do opinii innych. Źródłem nieśmiałości nie jest zatem obawa przed tym, że „wypadniemy źle, ale że wypadniemy gorzej, niż byśmy chcieli” (Strójwąg 2019). Indywidualne milczenie jako symptom charakterologiczny, wywołany blokadami natury psychologiczno-społecznej, należy traktować inaczej, ponieważ nie jest milczeniem intencjonalnym.

Brak nagrody za aktywność na zajęciach

Brak aktywności werbalnej na zajęciach motywowany może też być brakiem nagrody za aktywność:

Czasami uczniowie nie chcą aktywnie uczestniczyć w lekcji poprzez np. odpowiadanie na pytania, ponieważ nie widzą w tym sensu, gdy nie dostaje się za to żadnej gratyfikacji.

Wskazany problem potwierdza wysokie znaczenie motywacji instrumentalnej. Cechują ją:

- a) poczucie przymusu i kontroli;
- b) emocje związane z JA;
- c) aktywność regulowana przez kary i nagrody;
- d) negatywne sprzężenie zwrotne;
- e) redukcja dążenia do osiągnięcia celu (Tokarz 2005: 54).

Potrzeba dłuższego czasu na przygotowanie odpowiedzi

W praktyce edukacyjnej zauważa się, że nauczyciele pozostawiają uczniom za mało czasu na przygotowanie odpowiedzi. Tezę tę potwierdzają m.in. badania Kubackiej (2018: 161). Jest tak szczególnie w przypadku *display questions*, czyli pytań zamkniętych, na które nauczyciel zna odpowiedź. Problem dotyczy przede wszystkim uczniów reagujących wolniej⁸ od reszty. Z obserwacji zachowań wynika, że najwolniej pracujący uczeń potrzebuje sześciokrotnie więcej czasu na wykonanie zadania niż ten najszybciej pracujący (Bauer 1997: 32). Również osoby refleksyjne, w przeciwieństwie do impulsywnych, potrzebują więcej czasu do namysłu, stąd ich naturalna skłonność do wydłużania okresu milczenia w fazie prewerbalnej

⁸ Z badań wynika, że około 10 proc. uczniów i 20 proc. studentów deklaruowało, iż milczenie jest powodem tego, że ich reakcje są zdecydowanie wolniejsze od reakcji pozostałych członków grupy (Stanienda 2002: 65 i 66).

(bezpośrednio poprzedzającej replikę). Takie milczenie może też sygnalizować trudności w sformułowaniu odpowiedzi lub zakłopotanie (Śniatkowski 2002: 32). Ze szczególnych badań wynika, że uczniom słabszym pozostawia się – paradoksalnie – mniej czasu do namysłu niż dobrym (Brophy, Good 1976: 295).

Udzielenie poprawnej odpowiedzi wymaga więcej czasu niż wspomniane dwie sekundy, ponieważ w tym czasie zapytana osoba musi odszyfrować pytanie, zrozumieć je, skonstruować fakty i sformułować odpowiedź. Należy pamiętać ponadto, że dostęp do leksykonu mentalnego i procesy generowania wypowiedzi przebiegają znacznie wolniej w języku obcym niż ojczystym. Czertwertyńska (2005: 18), opierając się na konstruktywistycznej literaturze przedmiotu, sugeruje, aby czas do przygotowania odpowiedzi w języku obcym wynosił co najmniej pięć sekund. Tak więc osoby myślące i reagujące wolniej potrzebują od pięciu do dziesięciu sekund na sformułowanie odpowiedzi. Badania White i Lightbown (1984: 239) potwierdziły, że w takich warunkach udzielanych jest znacznie więcej odpowiedzi na lekcji języka angielskiego. Nie stwierdzono również większej straty czasu spowodowanej powtarzaniem lub przeformułowywaniem pytań (co, wbrew oczekiwaniom nauczycieli, redukuje liczbę odpowiedzi). Mając więcej czasu do namysłu, uczniowie udzielają więc więcej i dłuższych odpowiedzi, a interakcja według schematu IRF przebiega efektywniej.

Nasuwa się zatem pytanie o powody nieczekania na odpowiedź uczniów. Można do nich zaliczyć:

- a) oczywistość informacji w oczekiwanej przez nauczyciela odpowiedzi na pytania zamknięte (np. o znaczenie wyrazów);
- b) presja czasu wynikająca z obowiązku zrealizowania zaplanowanych treści nauczania;
- c) próba utrzymania odpowiedniego tempa działań oraz uwagi uczniów;
- d) nieantycypowanie trudności uczniów podczas przygotowania odpowiedzi;
- e) niecierpliwość nauczyciela.

Z powyższego wynika, że milczenie prewerbalne jest istotnym elementem przygotowania odpowiedzi i nie należy go skracać, lecz dostosować czas oczekiwania na replikę do trudności pytania i szybkości reagowania poszczególnych uczniów. Wymaga to od nauczyciela wyczucia oraz pewnej dyscypliny w powstrzymaniu się przed przedwczesną reakcją werbalną.

Dobre wyniki przynosi także możliwość konsultowania odpowiedzi w parach. Jest to prosty sposób wydłużenia czasu na jej przygotowanie (*wait time*), który redukuje

poziom lęku, wyzwala energię poznawczą, aktywizuje uczniów, buduje zaufanie między współpracującymi osobami, poprawia klimat zajęć i niweluje destrukcyjną rywalizację. Z moich obserwacji wynika jednak, że nawet studenci nie są oswojeni z taką formą werbalnej partycypacji w zajęciach. Można się zastanawiać, dlaczego taki sposób przygotowywania odpowiedzi nie jest powszechną praktyką w dyskursie edukacyjnym.

Istnieje też potrzeba pokazania, jak werbalnie wypełniać przerwę potrzebną do namysłu i przygotowania odpowiedzi, i wyćwiczenia tego. Chodzi tu o tzw. leksykalne wypełniacze ciszy (*disfluency markers*), przerywniki lub zwroty pełniące funkcję fatyczną, zapowiadające pojawienie się informacji: *well, so to speak, I mean, I'm not sure, but...* Ich stosowanie sygnalizuje wprawdzie pewien stopień niepewności wypowiadającej się osoby, ale skutecznie minimalizuje skutki, jakie wywołuje odwołanie odpowiedzi w czasie. Jak wskazuje praktyka, ten środek retoryczny nie jest świadomie stosowany przez uczących się w dyskursie lekcyjnym, ponieważ nie jest przedmiotem celowego kształcenia językowego.

Prewencja - nauczyciel jako terapeuta

Dziecięca niepoohamowana gotowość do udziału w lekcji przekształca się z czasem w bierną postawę komunikacyjną. Z jednej strony milczenie może być interpretowane jako wyraz uprzejmości, właściwego i zrozumiałego zachowania lub jako postawa niestosowna, niezrozumiała bądź wręcz obraźliwa, wyrażająca dezaprobatę. W drugim przypadku milczenie stwarza przestrzeń do snucia różnych domysłów. Niepożądane milczenie na lekcji ma wiele przyczyn, które mogą się ujawniać jednocześnie. Jeśli nie są one znane lub są niejasne, to tworzy się pole do nieadekwatnych reakcji i problemów wychowawczych, wzmacnianych przez takie negatywne emocje jak: skrępowanie, napięcie, stres, zniechęcenie, zdenerwowanie, obniżenie samooceny, znudzenie, demotywacja, niepewność (Wiśniewska 2012: 72). Są to emocje zaburzące właściwe relacje prowadzącego zajęcia z grupą oraz demotywujące do współpracy. Również nauczyciel ma ograniczoną odporność na uporczywe milczenie, zwłaszcza kolektywne, musi więc ze szczególną ostrożnością zinterpretować jego przyczyny i w miarę możliwości pomóc uczniowi wzmocnić jego:

- a) samoocenę, tj. wiarę we własne możliwości, zdolności i umiejętności;
- b) poczucie skuteczności w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza we współpracy z innymi osobami;

c) przekonanie co do sensowności podejmowanych działań edukacyjnych⁹.

Od strony metodycznej kluczowe jest dostosowanie rodzaju zadawanych pytań¹⁰, czasu na odpowiedź oraz własnej reakcji na milczenie do specyfiki danej grupy, celów lekcji oraz funkcji, jakie owe pytania mają pełnić.

BIBLIOGRAFIA

- Awdiejew, A. (2005), *Strategie konwersacyjne*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica”, nr 7, s. 127–150.
- Bauer, R. (1997), *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindergerechten Lernen*, Berlin: Cornelsen.
- Baumann, K. (2005), *Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 28–33.
- Blusz, P. (2008), *Wirtschaftskommunikation zwischen Polen und Deutschen: Ratgeber für die Praxis*, Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Brophy, J., Good, T. (1976), *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München: Urban & Schwarzenberg.
- Czetwertyńska, G. (2005), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące. Jak to się dzieje, że wiemy to, co wiemy, i co to ma wspólnego z poglądami na ocenianie?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 16–19.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Dąbska, I. (1963), *Milczenie jako wyraz i jako wartość*, „Roczniki Filozoficzne”, z. I, t. XI, s. 73–79.
- Grice, H.P. (1975), *Logic and conversation*, [w:] P. Cole, J.L. Morgan (red.), *Syntax and semantics*, V/3, Nowy Jork: Academic Press, s. 41–58, tłum.: H.P. Grice (1977), *Logika i konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 6, s. 85–99.
- Heuer, H. (1983), *Die Fragestellung im Fremdsprachenunterricht*, [w:] G. Solmecke (red.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, s. 228–239.
- Hofman, G. (1992), *Als Deutschlektor an einer japanischen Universität*, [w:] „Informationen Deutsch als Fremdsprache”, nr 19 (1), s. 56–67.
- Iluk, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Iluk, J. (2018), *Metodyczne problemy stosowania pytań na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 65–72.
- Kubacka, K. (2018), *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego*, [rozprawa doktorska],

Uniwersytet Łódzki, [online] <dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/25691/K.Kubacka_Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, [dostęp: 5.02.2019].

- Leech, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londyn: Longman.
- Marzec-Stawiarska, M. (2011), *Czego boją się uczniowie na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 69–74.
- Miłułka, K. (2015), *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 82–89.
- Olearczyk, T. (2016), *Cisza w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Pawlak, M. (2009), *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 311–338.
- Rusek, B. (2004), *Kommunikationstraining als Förderung des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht auf der Fortgeschrittenstufe*, Poznań [nieopublikowana praca doktorska].
- Stanienda, G. (2002), *Statistische und linguistische Analysen von Schweigen aus fremdsprachendidaktischer Sicht*, Aachen: Shaker Verlag.
- Stróżywą, A. (2019), *Nieśmiałość bierze się nie z lęku, że wypadniemy źle, ale że wypadniemy gorzej, niż byśmy chcieli*, „Wysokie Obcasy”, wyd. 14.01.2019 [online] <wysokieobcasy.pl/Instytut/7,163393,24362402,niesmialosc-nie-bierze-sie-z-leku-ze-wypadniemy-zle-ale-ze.html>, [dostęp 7.02.2019].
- Śniatkowski, S. (2002), *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Van Lier, L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londyn: Longman.
- White, J., Lightbown, P. (1984), *Asking and answering in ESL classes*, „Canadian Modern Language Review”, nr 40, s. 228–244.
- Wiśniewska, D. (2012), *Czy milczenie zawsze jest złotem? Percepcja ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej znajomości języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 38 (1), Poznań-Kalisz, s. 61–76.

PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej UŚ. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.

⁹ Nietransparentność celów działań edukacyjnych często kwitowana jest przez młodzież powszechnie stosowanym stwierdzeniem „Bez sensu”.

¹⁰ O typologii i funkcji pytań oraz zasadach ich zadawania w procesie edukacyjnym – por. Iluk (2018) i Miłułka (2015: 84–85).