



Kinga Kuszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole

KEY WORDS

communicative competence, classroom communication, low competence level, teacher-student relationship

ABSTRACT

Kuszak Kinga, *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole* [*The Paradoxes of Classroom Communication. On Selected Limitations of Communicative Competence Development in Contemporary School Students*]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2 (4) 2013, Poznań 2013, pp. 23–36, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2708-3. ISSN 2300-0422

The article points to the features of classroom communication which hinder the development of students' communicative competences. The author describes the paradoxes of classroom communication reflected in the fact that the teachers enjoy significantly more rights and privileges than the students with regard to both the form and the content of the messages they express, as well as the paradoxes stemming from the artificial, formalized language present in the classroom, which actually hinders the development of communicative skills.

Wprowadzenie

Obecnie można zauważyć tendencję do ujmowania kompetencji komunikacyjnej jako swoistego „tworu wielowymiarowego” (Kielar-Turska, 1994: 102), składającego się z różnych kompetencji szczegółowych, mieszczących się nie tylko w sferze języka, pozwalających na praktyczną realizację różnych typów aktów mowy. Podkreśla się, że w procesie komunikowania się z innymi nie wystarczą wyłącznie kompetencje językowe, rozmówcom potrzebny jest też szereg innych umiejętności, które można określić jako perspektywę poprzeczną. Rozwijają się one w przestrzeni życia jednostek. Najintensywniej proces ten przebiega w dzieciństwie, przy

czym w pierwszych okresach rozwojowych widoczne są zmiany ilościowe, w okresie od późnego dzieciństwa dominują natomiast zmiany o charakterze jakościowym, które możemy określić jako perspektywę podłużną.

Przyjmując perspektywę poprzeczną, wśród elementów składających się na kompetencję komunikacyjną można wyłonić następujące kompetencje: werbalną, niewerbalną, symboliczną, poznawczą, korekcyjną, społeczną, emocjonalną, kulturową, metakomunikacyjną, pragmatyczną i metapragmatyczną. Podkreślić należy, że wszystkie one wzajemnie się przenikają i wyraźne zarysowanie ich granic tak w teorii, jak i praktyce komunikacji jest trudne. Spróbuję jednak dokonać takiego rozgraniczenia poszczególnych elementów składowych.

Tabela 1. Kompetencje składowe kompetencji komunikacyjnych (źródło: Kuszak 2011)¹

Kompetencja składowa	Charakterystyka kompetencji
1	2
Werbalna (językowa)	Umiejętność formułowania komunikatów za pomocą słów, które mieszczą się w normie artykulacyjnej, gramatycznej, odpowiadają zasadom składni (w przypadku formy pisanej zasadom ortografii i interpunkcji), wyraża się też umiejętnością budowania rozbudowanych wypowiedzi, jednocześnie bogatych w środki językowe, które czynią wypowiedź barwną i jednocześnie precyzyjną. Kompetencja werbalna uwarunkowana jest między innymi odpowiednim zasobem słów, jakie jednostka potrafi użyć w różnorodnych sytuacjach życia codziennego.
Niewerbalna	Umiejętność korzystania w procesie komunikacji ze środków pozajęzykowych, statycznych i dynamicznych właściwości ciała, które pozwalają na osiągnięcie celu, jakim jest skuteczne porozumiewanie się. Najczęściej wskazuje się tu na znaczenie gestów dookreślających (gesty, mimika, przestrzeń itp.), pozwalających na nadanie komunikatowi określonej ekspresji, podkreślenie znaczenia informacji werbalnej. Jest to także umiejętność interpretowania komunikatów niewerbalnych nadawanych przez inne osoby zgodnie z pewnym przyjętym kanonem znaczeń.
Symboliczna	Zdolność nadawania, rozumienia i interpretacji symboli, umiejętność rozumowania symbolicznego i posługiwania się symbolami (słowo jako symbol, metafora jako symbol, rozwiązywanie i tworzenie rebusów, interpretowanie żartów językowych, formułowanie puenty, wyjaśnianie znaczenia metafor, przysłów itp.). Dysponowanie kompetencją symboliczną jest możliwe dzięki istnieniu teorii umysłu, jak podkreśla I. Kurcz „tylko dzięki niej potrafimy rozstrzygnąć, kiedy użytego słowa nie należy interpretować dosłownie”. W przeciwnym razie poza naszym zasięgiem pozostaje rozumienie ironii i metafor. Kompetencja ta zawiera elementy kompetencji werbalnej (np. słowo jako symbol, znak graficzny jako symbol) i niewerbalnej (gest jako symbol).

¹ W niniejszym opracowaniu dokonuję pewnego uściślenia i uporządkowania kompetencji, wskazując kategorie obszerniejsze, zawierające elementy kompetencji szczegółowych i pokazujące współlistnienie określonych kompetencji.

1	2
Poznawcza	Mówimy o niej wówczas, gdy jednostka potrafi podjąć działania w celu zaspokojenia indywidualnych potrzeb poznawczych, np. gdy odczuwa lukę informacyjną, nie potrafi znaleźć odpowiedzi w systemie osobistej wiedzy, wówczas poszukuje jej, na przykład kierując pytania w stronę innych osób. Kompetencja poznawcza przejawia się również w tym, że nadawany przez nią komunikat pozwala odbiorcy zorientować się w temacie i treści przekazywanych informacji (wyczerpywalność wypowiedzi). Tutaj zwraca się też uwagę na umiejętność zadawania pytań i poszukiwanie przyczyn działań innych ludzi, zjawisk, sytuacji itp. Kompetencja poznawcza jest ściśle związana z kompetencją werbalną.
Społeczna (interpersonalna)	Związana jest z funkcjonowaniem jednostki w rozmaitych sytuacjach społecznych, w kontaktach z różnymi osobami (sytuacja dyskursu), wiąże się z umiejętnością dostosowania komunikatu do poziomu, możliwości i potrzeb rozmówcy oraz typu relacji między nadawcą a odbiorcą komunikatu (osoba bliska, znajoma, osoba nieznaną). Konieczne jest więc dysponowanie teorią umysłu drugiego człowieka (na tę kwestię zwraca się uwagę w wielu współczesnych badaniach), czyli zdolnością do przyjmowania perspektywy innych osób. Teoria umysłu, co podkreśla I. Kurcz, nie jest raz daną i niezmienną właściwością umysłu ludzkiego, ale podlega zmianom i wpływowi społecznym. Warunkuje ona powodzenie w relacjach interpersonalnych. Kompetencje społeczne pozwalają też na funkcjonowanie językowe charakterystyczne dla określonej roli społecznej, na przykład przywódcy, organizatora aktywności innych, negocjatora, doradcy, nauczyciela, ucznia itp. Kompetencja ta jest ściśle związana z kompetencją werbalną i niewerbalną i stanowi element szerszej ujmowanej kompetencji kulturowej.
Socjolingwistyczna (kulturowa)	Związana z komunikacyjnym zachowaniem się wyznaczonym przez określone normy kulturowe, wynikająca z kontekstu funkcjonowania jednostki, na przykład przestrzeganie określonych zasad komunikowania się obowiązujących w danej kulturze czy sytuacji komunikacyjnej (sposób komunikowania się w klasie, w środkach komunikacji miejskiej, w kinie, muzeum, podczas spotkania towarzyskiego). Kompetencja ta przejawia się w używaniu, rozumieniu i właściwym (zgodnym z przyjętymi zasadami) interpretowaniem specyficznych zwrotów i rytuałów w sytuacjach komunikacyjnych, stosownie do cech rozmówcy. Kompetencja kulturowa zawiera w sobie kompetencję społeczną i esmocjonalną, które ujmują jako kompetencję bardziej szczegółowe, gdyż ich przejawy obserwuje się zazwyczaj w sytuacji bezpośredniej konfrontacji z partnerem w sytuacji dialogu, choć nie wyłącznie.
Emocjonalna	Umiejętność odbierania, interpretowania i nadawania komunikatów dotyczących przeżyć emocjonalnych za pomocą różnych kodów werbalnych, emocjonalnych, abstrakcyjnych. Jest to umiejętność wykorzystania siły głosu, intonacji, barwy dla zobrazowania własnych emocji lub wywołania ich u odbiorcy. Kompetencja emocjonalna odgrywa istotną rolę w budowaniu komunikatów empatycznych, pozwala na werbalizowanie emocji własnych i odczuwanych przez innych ludzi (współcześnie zwraca się na przykład uwagę, że empatia jest bliska teorii umysłu, tyle że odmienne systemy neuronów lustrzanych odgrywają rolę). Związana jest z kompetencją werbalną, niewerbalną, symboliczną, społeczną i kulturową.

1	2
Korekcyjna (korygująca)	Umiejętność poprawienia własnej nieprawidłowej, niejednoznacznej wypowiedzi oraz dostrzegania i skorygowania błędnej, niejednoznacznej wypowiedzi rozmówcy i odwoływania się do obowiązującej normy. Wypowiedzi korygujące, tak zwane „akty naprawiania konwersacji”, które są istotne dla utrzymania spójności rozmowy, pozwalają na wyjaśnienie nieporozumień i dzięki temu umożliwiają dalsze prowadzenie sensownej wymiany. Ta kompetencja jest ściśle związana z kompetencją werbalną i kompetencją społeczną.
Meta-komunikacyjna	Zdolność do komunikowania o treści i procesie komunikacji, a także refleksja nad własnym komunikowaniem się. Jest związana z innymi kompetencjami szczegółowymi.
Pragmatyczna i metapragmatyczna	Związana z praktycznym funkcjonowaniem w relacjach komunikacyjnych z innymi ludźmi – używania języka (komunikacja) w określonym celu i rozumienie celowości tego użycia. Kompetencje te wyrażają się umiejętnością formułowania właściwych w danej sytuacji aktów mowy, a więc: stwierżeń, dyrektyw, zobowiązań, autoekspresji i deklaracji w trakcie relacji komunikacyjnych z innymi ludźmi. Są związane z kompetencjami kulturowymi, społecznymi, emocjonalnymi, werbalnymi i niewerbalnymi.

Biorąc pod uwagę złożoność kompetencji związanej z komunikowaniem się w relacjach społecznych, w swoich dalszych rozważaniach będę posługiwała się pojęciem kompetencji komunikacyjnych (Kuszał, 2011). Dysponowanie wyłoniowymi tu kompetencjami jest konieczne w każdej interakcji z drugim człowiekiem. Szczególnego znaczenia nabierają powyższe kompetencje w sytuacji, kiedy jednostka wchodzi w skomplikowaną sieć relacji z osobami o różnym statusie społecznym i doświadczeniu. Istotne staje się wówczas posługiwanie się odpowiednim zasobem słów oraz umiejętność ich ujęcia w czytelną dla odbiorcy, poprawną pod względem składni wypowiedź, ale też rozumienie symboliki pewnych słów i określeń, rozumienie i formułowanie pożądaných komunikatów niewerbalnych (spójnych z komunikatem werbalnym), refleksja nad czytelnością, przejrzystością własnej wypowiedzi i analiza jej klarowności z perspektywy odbiorcy, umiejętność skorygowania w nadanym przez siebie komunikacie elementów nieczytelnych dla odbiorcy lub błędnych itp.

Miejscem nawiązywania relacji z ludźmi dysponującymi różnym doświadczeniem komunikacyjnym i rozwijania kompetencji związanych z komunikowaniem się z innymi powinna być, jak się powszechnie uważa, szkoła. Wkraczając w przestrzeń szkoły, dziecko powinno mieć możliwość skonfrontowania w nowych sytuacjach swoich dotychczasowych kompetencji i okazję do uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach sprzyjających ich rozwijaniu i doskonaleniu w celu ukształtowania takiego ich poziomu, by możliwe stało się satysfakcjonujące (z perspektywy jednostki) funkcjonowanie w zróżnicowanych relacjach komunikacyjnych poza środowiskiem domowym i szkolnym. Zadaniem szkoły jest przecieź

przygotowanie młodego człowieka do aktywnego, zaangażowanego uczestniczenia w relacjach komunikacyjnych mniej lub bardziej formalnych, w przestrzeni publicznej, społecznej, a także prywatnej. Należy jednak z pewnym niepokojem dostrzec dane sugerujące, iż funkcjonowanie w środowisku szkolnym sprzyja kształtowaniu specyficznym wąsko skanalizowanych zachowań komunikacyjnych uczniów zamiast służyć ich rozwijaniu i doskonaleniu. Tę kwestię zamierzam rozwinąć w dalszej części swoich rozważań.

Edukacja w szkole – przyswajanie szkolnego kodu komunikacji

Jednostka, która wkracza w przestrzeń szkoły, ma już określone doświadczenia związane z komunikowaniem się z osobami z jej najbliższego otoczenia. Mogą one być bogate i różnorodne, ale mogą też być ograniczone do komunikacji z osobami z najbliższej rodziny i stosunkowo mało zróżnicowane. Basil Bernstein w sformułowanej przez siebie koncepcji kodów zauważył, że określony kod (zasób słownictwa, struktury gramatyczne, kategoryzacje pojęciowe itp.) jest narzędziem, za pomocą którego jednostki konstruują nowe rzeczywistości, ale może on też stanowić dla nich swoiste ograniczenie (Bielecka-Prus, 2010: 94). Podkreślił, że określone relacje społeczne determinują ściśle określony sposób komunikowania, zaś mowa powiązana jest ze specyficznymi relacjami społecznymi w następujący sposób: struktury społeczne kładą nacisk na różne aspekty potencjału językowego, wywierają wpływ na sposób mówienia, który jest nośnikiem określonej kultury, tworzy dla jednostki określone wymiary istotności (Bielecka-Prus, 2010: 33). Zwrócił on uwagę, że niektóre osoby mają dostęp do dwóch typów kodu „i w zależności od stopnia formalizacji kontekstu wybierają ze swojego potencjału językowego odpowiedni typ” (Bielecka-Prus, 2010: 41). Według Bernsteina podjęcie edukacji szkolnej wymaga od jednostek umiejętności „zmiany w kodzie” (Bernstein, 1990: 113). Zmiana ta dotyczy głównie poszerzenia zasad relacji z innymi o ocenianie. Zauważył też, iż system szkolny wymaga od uczniów, by posługiwali się specyficznym kodem (stylem) – wypracowanym, by tworzyli wypowiedzi uogólniające, abstrakcyjne, posiadające wartość uniwersalną. Można więc oczekiwać, że zmiana kodu będzie łatwiejsza dla dzieci, które mają dostęp do różnych kodów, i, w konsekwencji, zróżnicowane i bogate doświadczenia. Można więc, odwołując się do tej teorii, zauważyć, że pewnej części uczniów łatwiej jest sprostać wymaganiom szkolnym (opanować kod obowiązujący podczas lekcji), podczas gdy inni muszą włożyć wysiłek, by opanować kod (język) obowiązujący w przestrzeni szkolnej. Także, zdaniem Christiana Baylona i Xaviera Mignota, łatwiej pokonują próg szkolny osoby wyposażone w jednostkową umiejętność zmiany kodów jako

wyniku dysponowania „bogactwem różnorodnych stylów”, którymi jednostki „zonglują w zależności od poszczególnych celów komunikacyjnych” (Baylon, Mignot, 2005: 266). Można zatem powiedzieć, że w środowisku szkolnym przewagę zyskują ci uczniowie, którzy cechują się większym bogactwem i różnorodnością doświadczeń komunikacyjnych i wynikających z nich kompetencji komunikacyjnych, a więc tacy, którzy spośród dostępnego im repertuaru różnych zachowań językowych i komunikacyjnych potrafią wybrać takie, które w danym momencie okazują się najbardziej pożądane i wartościowe. Potrafią też skorzystać z najbardziej efektywnych w danej sytuacji komunikacyjnej i jednocześnie najbardziej pożądanych społecznie środków wyrażania treści.

Robert Calfee i Sarah Freedman, analizując język uczniów, doszli do wniosku, że istnieje nie jeden, a dwa typy języków szkolnych:

1 – formalny, którym uczniowie uczą się posługiwać podczas lekcji. Jest to język wysoce klarowny, niezależny od kontekstu sytuacyjnego, logiczny, objaśniający, którego istotę odzwierciedla następujące określenie „w szkole mówimy całym zdaniem”. Sposób wykorzystania języka podczas lekcji jest inny niż utrwalony we wcześniejszym doświadczeniu jednostki. Dotychczas język dziecka był narzędziem pozwalającym na spontaniczną wymianę z innymi osobami – zasadniczo służył więc celom komunikacyjnym. Aby osiągnąć powodzenie w szkole, dziecko musi nauczyć się nie tylko efektywnie komunikować się z innymi, ale koncentrować swoją uwagę na samym języku i na procesie własnego myślenia. Musi stać się zdolne do kierowania własnymi procesami myślowymi i komunikacyjnymi w sposób uwzględniający perspektywę nauczyciela. Nierzadko jest też zmuszone do powściągnięcia własnych reakcji werbalnych, powinno bowiem werbalizować tylko to, co ma bezpośredni związek z tematem lekcji. Oczekuje się od niego, że będzie nie tylko mówić, ale też decydować, co powiedzieć, zgodnie z narzuconym mu schematem wypowiedzi. Wymaga się, że będzie nie tylko odnosić się do wypowiedzi innych osób, interpretować komunikaty sformułowane przez innych, ale będzie potrafiło oceniać możliwe interpretacje;

2 – nieformalny – wysoce domyślny, zależny od kontekstu, intuicyjny, sekwencyjny, często uproszczony, dominuje podczas przerwy, zdecydowanie bliższy wcześniejszym doświadczeniom komunikacyjnym jednostki. Bogaty w kolokwializmy, zdrobnienia, zgrubienia, elementy gwarowe, a także popularne w ostatnich latach anglikanizmy.

W przestrzeni klasowo-lekcyjnej obowiązuje zazwyczaj ten pierwszy – formalny, przewagę zyskują zatem ci uczniowie, którzy dysponują umiejętnościami możliwie elastycznego „wpisania się” w narzucony wzorzec komunikacji. Swoje dalsze refleksje skoncentrują zatem na formalnym komunikowaniu się podczas lekcji i podejmą próbę przyjrzenia się specyfice komunikacji w środowisku szkolnym.

Cechy komunikacji szkolnej

Komunikacja w klasie szkolnej jest przedmiotem wielu badań i analiz teoretycznych, gdyż, jak się podkreśla, pełni dwojaką funkcję: „jest czynnikiem kształtującym relacje wewnątrzklasowe i panującą w klasie atmosferę oraz modelującym nawyki komunikacyjne u dzieci” (Jachimowicz, 2009: 98). Mówiąc o kodzie obowiązującym w trakcie lekcji, należy spojrzeć na niego w szerszej perspektywie relacji o wysokim stopniu sformalizowania, przy założeniu, że kod językowy jest, jak to ujmuje Em Griffin, „systemem utworzonych społecznie symboli i znaczeń, założeń i reguł odnoszących się do zachowania komunikacyjnego” (Griffin, 2003: 459). W klasie szkolnej kontakt pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz uczniem a innymi uczniami jest kontaktem instytucjonalnym, zawiera cechy komunikacji oficjalnej i wymaga respektowania określonych zasad organizujących tę komunikację, co znacząco determinuje sposób użycia języka, sprowadzając go często do swoistego rytuału językowego.

W literaturze pedagogicznej eksponuje się następujące cechy komunikacji szkolnej realizowanej podczas lekcji:

- jest indywidualna i układa się w ciągi: nauczyciel-uczeń, nauczyciel-uczniowie, uczeń-uczeń;
- jest grupowa, przebiega jako seryjne pytania i odpowiedzi formułowane na identyczny temat, przy czym, co należy podkreślić, „nauczyciel nie rozdziela głosu sprawiedliwie pomiędzy uczniów” (Nowicka, 1999: 22);
- jest komunikacją kulturową, charakteryzującą się głównie odtwarzaniem kultury i przywiązaniem do autorytetu i podręcznika, zaś podręcznik „porządkuje wiedzę zgodnie z wyraźnie nakreślonym schematem postępów w nauczaniu, dostarcza jednoznacznych kryteriów, usuwa niepewności i ukryte hierarchie. Dostarcza dziecku w każdej chwili informacji co do miejsca, które zajmuje ono wobec innych pod względem postępów w nauce. Jest wobec tego milczącym medium, które stwarza warunki do rywalizacji” (Bernstein, 1990: 104);
- jest komunikacją ustną lub pisemną, na lekcji realizowaną w formie komunikacyjnego działania;
- jest niewerbalna (wykorzystuje elementy niewerbalne towarzyszące wypowiedzi lub ją poprzedzające) – rytuał językowy, który charakteryzuje się tym, że każdy uczestnik sytuacji komunikacyjnej dokładnie wie, co ma powiedzieć, a nauczyciele oczekują od uczniów stosownej gotowości do zabrania głosu;
- jest asymetryczna i przejawia się w postaci pytań nauczyciela i braku pytań ze strony ucznia, co w praktyce oznacza przekształcenia dialogu w monolog nauczyciela (Rittel, 1994, s. 56–57), podczas którego uczeń przekonuje się, że „nikogo nie interesuje, co on myśli naprawdę” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 104).

Asymetria relacji przejawia się także w tym, że, uczniowie nie mają możliwości sformułowania dłuższych wypowiedzi, a stawiane przez nich pytania dotyczą uzyskania zgody nauczyciela na aktywność, akceptacji, ewentualnie wyjaśnienia (Nowicka, 2012: 199);

- jest dyrektywna i sterowana przez nauczyciela (wybór przedmiotu komunikacji, osób biorących udział w procesie komunikowania);

- dominuje monolog lub dialog, którego „treść jest relatywnie nieistotna w tym sensie, że znaczenia są ustalane poza uczniem” (Klus-Stańska, 2005: 109);

- jest ograniczona przez określoną aranżację przestrzeni (tradycyjny układ ławek szkolnych kanalizuje aktywność komunikacyjną uczniów do i od nauczyciela, więc czyniąc komunikację pionową i publiczną, a każda wypowiedź wymaga uwagi wszystkich obecnych. Uczniowie „powinni wykazywać się sprawnością w nawiązywaniu rozmowy i kontynuowaniu jej zgodnie z intencją nauczyciela” (Nowicka, 1999: 23).

Wspomniane powyżej elementy komunikacji podczas lekcji są rezultatem przyjętego przez nauczyciela, zazwyczaj autorytarnego stylu komunikowania się z uczniami. Na podstawie analizy częstotliwości występowania poszczególnych zachowań w relacjach nauczyciel – uczniowie można powiedzieć, że język w przestrzeni klasy służy zasadniczo do sprawowania władzy i zachowania porządku, przekazywania instrukcji, jest też narzędziem do opanowania wiedzy i poznania kultury, rzadko służącym rzeczywistemu porozumiewaniu.

Paradoksy komunikowania się szkolnego

Wiele zachowań komunikacyjnych występujących w sytuacjach szkolnych nie ma miejsca w „normalnym kontakcie równorzędnych partnerów” (Janowski, 1995: 124). Paradoksy szkolnej komunikacji wyrażają się tym, że nauczycielowi przysługuje zdecydowanie więcej praw i przywilejów dotyczących tak formy, jak i treści formułowanych komunikatów w porównaniu z uczniami, wobec których obowiązują „ostre zasady dystrybucji komunikatów” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 79).

Brak równowagi w relacji nauczyciel – uczeń przejawia się w następujący sposób:

- nauczyciele mówią dzieciom, kiedy i o czym mają mówić oraz kiedy przestać, a także informują ich, jak dobrze mówili (Cohen, Manion, Morrison, 1999: 258). W konsekwencji uczniowie przyswajają powielony obraz świata zamiast wyrażać indywidualny;

- nauczyciel (w przeciwieństwie do ucznia) ma prawo do używania języka w celu metakomunikacji. Michael Stubbs wyróżnia następujące wypowiedzi

nauczycieli, których zadaniem jest udzielenie informacji o porozumiewaniu się: podtrzymywanie i ukierunkowywanie uwagi, kontrolowanie i nadzorowanie wypowiedzi uczniów, potwierdzanie zrozumienia, podsumowywanie tego, co było omawiane, definiowanie, redagowanie i precyzowanie, poprawianie wypowiedzi uczniów, określanie celu mówienia (Janowski, 1995: 123–124);

– nauczyciel może sformułować dowolny komunikat, np. werdykt *twoja wypowiedź zasługuje na ocenę negatywną*, polecenie *otwórzcie zeszyty i przepiszcie zadanie*; prawa do takiej wypowiedzi całkowicie pozbawiony jest uczeń, także dyrektywę, np: *powtórz jeszcze raz i mów wyraźniej* (Janowski, 1995: 124). „Dyrektywność wyraża się w dużym nasileniu uwag dyscyplinujących (...) *Bartek, usiądź! Kamil, zamknij ćwiczenia z matematyki*” (Nowicka, 2010: 180). Nowicka na podstawie badań własnych stwierdziła, iż „nauczycielki niejako «opłatywały» dziecko siecią szczegółowych nakazów i zakazów dotyczących ich zachowania i egzekwowały ich wyknianie” (Nowicka, 2010: 164);

– nauczyciel jest upoważniony do „traktowania wypowiedzi uczniów jako elementu łamigłówki, którą próbuje ułożyć. Nie jest dla niego ważna osobna egzystencja tych wypowiedzi, może je ignorować lub przekształcać tak jak chce, może je przedstawiać jako wyraz wzajemnego rozumienia się lub określać jako nieporozumienie” (Janowski, 1995: 126), co w sposób jednoznaczny pokazuje, że władza nad komunikowaniem znajduje się po stronie nauczyciela. W tej sytuacji to uczeń nieustannie stara się dopasować do nauczyciela, by uczynić swoją wypowiedź odpowiadającą narzuconym mu wymaganiom;

– nauczyciel ma prawo użyć humoru jako broni przeciwko uczniom. „Gdy nauczyciel mówi coś, co ma być dowcipne, musi on jakoś określić sytuację jako nadającą się do powiedzenia czegoś śmiesznego. To samo czyni audytorium i osoby będące celem dowcipu. Wynik «określenia» sytuacji przez audytorium nie zawsze musi być taki sam, jak wynik określania dokonanego przez nauczyciela” (Janowski, 1995: 126), szczególnie w sytuacji, gdy humor wykorzystany jest przeciwko uczniowi/uczniom;

– nauczyciel ma prawo sformułować wypowiedź sarkastyczną (ironiczną, z mniej lub bardziej ukrytą drwiną), której obiektem jest uczeń/uczniowie. Drwina zawarta w wypowiedzi nauczyciela ma podkreślić jego władzę nad uczniami lub jest „chęcią wzięcia odwetu na uczniu” (Janowski, 1995: 133), natomiast sarkazm w wypowiedzi ucznia odczytywany jest jako przejaw braku kultury;

– nauczyciel może wyrażać swoje niezadowolenie, a nawet irytację wobec wypowiedzi ucznia, irytacja w głosie ucznia jest przejawem lekceważenia nauczyciela i szkoły;

– nauczyciel może wyrazić lekceważenie dla treści i formy wypowiedzi ucznia, tego samego nie wolno uczynić uczniowi. Jego zadaniem jest zaakceptować zarówno treść, jak i formę komunikatu;

– nauczyciel ma prawo egzekwować wypowiedź od ucznia zgodną z przyjętym przez niego zamysłem, co niejednokrotnie jest sprzeczne z tym, co chce powiedzieć uczeń, i wymusza u dziecka konieczność „przerzucenia uwagi z treści wypowiedzi na formę” (Klus-Stańska, 1999: 28).

Wymienione powyżej zachowania komunikacyjne w praktyce szkolnej akceptuje się w przypadku nauczyciela i jednocześnie traktuje się jako przejaw braku ogłady, lekceważenia, gdy pojawiają się u uczniów. Wyraźnie zatem widać, iż szkolne relacje komunikacyjne stanowią zaprzeczenie tego, co ujmuje się w kategoriach dobrej, efektywnej komunikacji, w trakcie której partnerzy są współodpowiedzialni za przebieg i jakość procesu porozumiewania się, a jakość komunikacji wyraża się w tym, że obie strony mogą w dowolny sposób odpowiadać na zachowania komunikacyjne interlokutora, tworząc feed-back. Zaś „namysł nauczyciela nad jakością mówienia rzadko lub nawet nigdy nie dotyczy pedagogicznych starań o doświadczanie przez uczniów komunikowania się z drugim człowiekiem” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 78).

Uczeń w szkole, co podkreślają Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka, „wciąż nie ma warunków, by rozwijać związane z mówieniem kompetencje, które będą mu przydatne w czasie instruowania innych, negocjacji, załatwiania spraw, wyrażania swoich emocji i uczuć, bawienia rozmową, podnoszenia innych na duchu” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 81). Można więc powiedzieć, że sztuczny, sformalizowany język komunikacji szkolnej hamuje rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów, gdyż mowa służy podczas lekcji celom niekomunikacyjnym:

– aktywność językowa w szkole służy wyłącznie uczeniu się, a wypowiedź przybiera formę „ustnego wypracowania”;

– aktywność językowa służy transmisji znaczeń, zwerbalizowaniu i utrwaleniu tego, co zostało napisane w podręcznikach lub zwerbalizowane przez nauczyciela, uczeń nie wyraża osobistych postaw, przekonań, ale relacjonuje to, co wyrazili inni;

– mówienie w szkole występuje niemal wyłącznie w formie (monologu) pogadanki nauczyciela lub pozorowanego (nierzeczywistego) dialogu;

– aktywność językowa dziecka w szkole jest każdorazowo konfrontowana z określonym wzorcem pochodzącym z podręcznika, z wypowiedzi nauczyciela, z wypowiedzi innego ucznia (mniej istotne jest to, co uczeń chce przekazać, a ważne jest to, w jaki sposób to robi), zgodnie z zasadą pozornie obiektywnego systemu oceniania, który „oddziałuje na te dyspozycje dziecka, które stają się przedmiotem operacji oceniania ze strony nauczyciela” (Bernstein, 1990: 109);

– mówienie w szkole jest poddawane jawnej ocenie na stopień (przy czym oceniani są wyłącznie uczniowie), co nie ma miejsca w żadnej innej sytuacji komunikacyjnej.

W praktyce jest zatem tak, jak ujmują to Klus-Stańska i Nowicka, pisząc, iż „porozumiewanie się na lekcji w rzeczywistości sprowadza się do przybliżania do tego, co nauczyciel myśli, a na konkretnych zajęciach do reprodukcji poznanych znaczeń” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 83–85). Można zatem powiedzieć, że komunikowanie w szkole skoncentrowane jest zasadniczo na rozwijaniu kompetencji werbalnych i symbolicznych. W pewnym stopniu rozwija kompetencje korekcyjne. Kompetencje społeczne i kulturowe ulegają specyficznemu skrzywieniu polegającemu na wtłoczeniu ucznia w szkolną nieuzasadnioną dyscyplinę (dryl) komunikacyjną. Podobnie rzecz ma się z kompetencją emocjonalną i praktyczną. Zupełnie zaś zaniedbana zostaje kwestia stymulowania kompetencji metakomunikacyjnych, pragmatycznych i metapragmatycznych.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym o niskich kompetencjach komunikacyjnych – próba charakterystyki trudności

Z powyższych refleksji wyłania się raczej pesymistyczny obraz relacji między nauczycielem a uczniami. Przestaje też dziwić fakt, że dzieci, zamiast rozwijać swoje kompetencje komunikacyjne, doświadczają różnego typu trudności. W tej perspektywie warto w szczególności przyrzeć się dzieciom² o niskich kompetencjach komunikacyjnych, które przejawiają się następująco:

- w zakresie kompetencji językowej – ubogi zasób słów, chaotyczne wypowiedzi, nieprzestrzeganie zasad poprawności artykulacyjnej, nieprzestrzeganie zasad gramatycznych i związanych z budowaniem wypowiedzi;
- w zakresie kompetencji niewerbalnej – niespójność w zakresie ekspresji niewerbalnej i werbalnej, brak umiejętności panowania nad własnym ciałem, gestami i mimiką;
- w zakresie kompetencji symbolicznej – brak lub niski poziom umiejętności rozumienia metafor, tzw. pośrednich aktów mowy, żartów językowych, przysłów itp.;
- w zakresie kompetencji poznawczej – nieumiejętność inicjowania komunikacji na przykład w celu uzyskania określonych informacji, zaspokojenia ciekawości poznawczej, poszukiwania i udzielania informacji;
- w zakresie kompetencji społecznej – niedostosowanie komunikatów do poziomu i możliwości potrzeb rozmówcy, typu relacji komunikacyjnej;
- w zakresie kompetencji korekcyjnej – nieumiejętność poprawiania własnej nieprecyzyjnej lub nieprawidłowej, błędnej wypowiedzi, brak umiejętności skorygowania błędnej wypowiedzi rozmówcy;

² Poniższe refleksje odnoszę wyłącznie do uczniów w młodszym wieku szkolnym.

- w zakresie kompetencji emocjonalnej – nieumiejętność wyrażania emocji za pomocą określonych komunikatów werbalnych, nieumiejętność nazywania różnych stanów emocjonalnych tak własnych, jak i obserwowanych u innych osób, nieumiejętność panowania nad komunikatem w płaszczyźnie suprasegmentalnej;
- w zakresie kompetencji kulturowej – nieumiejętność formułowania komunikatów zgodnych z ogólnie przyjętymi normami kulturowymi, brak umiejętności przestrzegania zasad wymiany informacji między ludźmi;
- w zakresie kompetencji metakomunikacyjnej – brak refleksji nad własnym komunikowaniem się;
- w zakresie kompetencji pragmatycznej i metapragmatycznej – brak umiejętności korzystania ze środków językowych, nieumiejętność formułowania komunikatów pozwalających na uzyskanie założonych celów komunikacyjnych w relacjach z innymi ludźmi, nieumiejętność przedstawiania własnych racji (argumentów), ukazywania za pomocą środków werbalnych osobistej perspektywy, negocjowania, przedstawiania kontrargumentów, nieumiejętność prowadzenia dyskusji.

Szkoła, jak sugerują wyniki dostępnych badań, nie sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów. Nauczyciele nie dbają o ich rozwijanie (choć podkreślają, że umiejętność komunikowania się z innymi jest niezwykle istotna) i rzadko sięgają do grupowych form pracy. A przecież „grupowa forma organizacji pracy prawidłowo stosowana może przyczynić się do kształtowania umiejętności komunikacyjnych uczniów, poszanowania cudzych poglądów, wartości, umiejętności dochodzenia do kompromisu, czy kulturalnej wymiany poglądów (...). Analizując sposób pracy nauczycieli, można wysnuć wniosek, że stosowane przez nauczycieli metody i formy pracy (...) nie sprzyjają wytwarzaniu pozytywnych nawyków komunikacyjnych” (Jachimowicz, 2009: 100).

Dodatkowo dzieci, u których można zaobserwować przejawy słabo rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych, nawiązują najmniej relacji komunikacyjnych w szkole (tak z nauczycielem, jak i rówieśnikami), przestrzegając niepisanej zasady, że „w szkole nie wolno rozmawiać”, „jak pani mówi, to nie wolno przerywać” (Kuszak, 2011: 313). Tym samym pozbawione zostają okazji, by rozwijać umiejętności komunikacyjne związane na przykład z dobieraniem właściwych słów, przekazywaniem i interpretowaniem indywidualnych znaczeń” (Kuszak, 2011, s. 309). Także nie zabierają głosu podczas lekcji, tym bardziej, iż „nauczyciel na lekcji rozmawia głównie z tymi dziećmi, które z własnej inicjatywy też z nim rozmawiają” (Nowicka, 1999: 22).

Mamy więc do czynienia z sytuacją „błędnego koła”, w którym uczeń o niskich kompetencjach znajduje się w sytuacji dodatkowo dla niego niekorzystnej, gdyż, jak wskazują wyniki badań (Kuszak, 2011: 312–315), szansę na dodatkową

stymulację sprzyjającą rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych mają głównie ci uczniowie, którzy potrafią wykorzystać różne sytuacje i własne kompetencje, aby się komunikować z innymi, a więc tacy, którzy inicjują rozmowę z nauczycielem i uczniami, zadają pytania (niekoniecznie związane z realizowanym podczas lekcji tematem), podejmują próby wyrażania swojego zdania. Trzeba jednak zauważyć, że i te próby spotykają się często z negatywną reakcją nauczycieli. Nauczyciele są zatem nie tylko nieobiektywni w konstruowaniu wizerunków swoich uczniów, ale też nie tworzą sytuacji sprzyjających rozwijaniu uczniów najmniej kompetentnych, w praktyce zaprzeczając temu, co Anna Dyduchowa uznała za podstawowy warunek powodzenia w pracy nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnych uczniów, podkreślając, iż najważniejsze jest „stworzenie w klasie ciągu sytuacji, które zdolne byłyby nie tylko umożliwić wypowiedzanie się, ale je wręcz prowokować” (Dyduchowa, 1988: 49).

Literatura

- Baylon Ch., Mignot X. (2005). *Komunikacja*. Kraków
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa
- Bielecka-Prus J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań
- Dyduchowa A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków
- Griffin E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk
- Jachimowicz J. (2009). *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem zdolnym a role przydzielone zdolnym dzieciom przez rówieśników w klasie szkolnej*. (W:) *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*. Red. I. Adamek, E. Żmijewska. Kraków
- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa
- Kielar-Turska M. (1994). *Orientacja dorosłych w kompetencjach komunikacyjnych dziecka*. (W:) *Polska terminologia logopedyczna*. Red. J. Ożdżyński. Kraków
- Klus-Stańska D. (1999). *Jak nie rozwijać mówności dzieci, czyli o tzw. pogadance szkolnej*. (W:) *Edukacja polonistyczna na rozdrożach*. Red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel. Olsztyn
- Klus-Stańska D. (2005). *Przerywanie szkolnego monologu znaczeń*. (W:) *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Red. T. Bauman. Kraków
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa
- Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa
- Kuszał K. (2009). *Kompetencje komunikacyjne dziecka jako determinanty jego efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej i kulturowej*. (W:) *Rzeczywistość perswazyjność falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Red. M. Kisiel, T. Huk. Katowice
- Kuszał K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dziecka w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań
- Noga H. (2008). *Analiza wybranych aspektów komunikacji nauczyciel-uczeń*. (W:) *Komunikacja społeczna w świecie realnym*. Red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek. Toruń

- Nowicka M. (1999). *Mówienie w szkole*. (W:) *Edukacja polonistyczna na rozdrożach*. Red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel. Olsztyn
- Nowicka M. (2012). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*. Toruń
- Rittel T. (1994). *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków

The Paradoxes of Classroom Communication. On Selected Limitations of Communicative Competence Development in Contemporary School Students

Summary

Communicative competences are a defined set of competences which comprises a number of specific competences, including but not limited to verbal and non-verbal competence, symbolic competence, cognitive competence, corrective competence, social competence, emotional competence, cultural, metacommunicative, pragmatic and metapragmatic competence. The boundaries among these specific competences are blurred and exceptionally difficult to determine both in communication theory and practice. In practice, some communicative behaviours exhibited by individuals fall under several specific competences, and therefore do not lend themselves well to description and unambiguous classification. Nevertheless, one may certainly claim that unsatisfactory level of each specific competence makes effective functioning in interpersonal relationships impossible, whether with peers, school teachers or members of the child's wider social circle.

An adequate level of competence is of particular importance when entering a complex network of relationships with people of varying social status and experience. It is commonly believed that school is one of the places where such relationships should be encouraged. However, there are data suggesting that instead of stimulating the development of widely understood competences, school functioning promotes a limited set of communicative behaviours in students.

The article points to the features of classroom communication which hinder the development of students' communicative competences. The author describes the paradoxes of classroom communication reflected in the fact that the teachers enjoy significantly more rights and privileges than the students with regard to both the form and the content of the messages they express, as well as the paradoxes stemming from the artificial, formalized language present in the classroom, which actually hinders the development of communicative skills. The next section of the article focuses on identifying the signs of the students' low level of competence in the verbal, non-verbal, symbolic language use, cognitive, corrective and self-corrective, social, emotional, cultural, metacommunicative, pragmatic and metapragmatic areas.